

Pedagogía Tradicional Versus Pedagogía Constructivista

Repetir un saber ¡No!, Construirlo ¡Sí!

Por Ronnie Salazar Jaramillo*
Guayaquil, 02 de octubre de 2013

Resumen

En el presente artículo realizo un análisis comparativo entre la pedagogía tradicional y la constructivista, relacionándolo con algunos eventos que han venido sucediendo hasta la presente fecha en los ámbitos empresarial, laboral, entre otros, con el propósito de dar una posible respuesta a una inquietud que surgió de la reflexión de mis prácticas pedagógicas en las aulas universitarias: *¿En la actualidad es suficiente que un profesor vuelva a exponer a sus estudiantes, por medio de la forma tradicional de enseñar, lo que está en las fuentes de información que ya disponen sus educandos para que dominen los saberes y las destrezas de sus profesiones?*

Así, sugiero una respuesta negativa a la pregunta arriba expuesta debido a que, en este caso, se conoció que la pedagogía tradicional, utilizada, en general, por las instituciones de educación superior de nuestro medio, contribuye a que se produzca un tipo de perfil de egresado,

*Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina. Otros postgrados en Docencia Superior e Investigación para las Ciencias Sociales, Universidad Casa Grande. Investigador, Docente Universitario, Consultor en Estrategia y Organización y Director General del Instituto Virtual para la Formación de Investigadores en las Ciencias Sociales (www.ivficstsjs.com). *Contacto:* rsalazar@ivficstsjs.com.

de dichas instituciones, que no es compatible con el tipo de perfil del trabajador requerido, actualmente, por las empresas ecuatorianas.

Palabras clave: Pedagogía tradicional, constructivismo, educación superior, constructivismo en la educación superior.

1

Abstract

In the present article I make a comparative analysis between traditional and constructivist pedagogies, relating it with some events that have been happening until the present day in some contexts, such as business, labor market and so on, in order to give a possible answer to a question that emerged from reflection of my pedagogical practices performed at the university: *Nowadays, is it enough that a professor tells his students again, by means of the traditional way of teaching, what is in the sources of information learners have already available so that they master knowledge and skills of their professions?*

This way, I suggest to the question above a negative answer due to, in this case, it's to be known the traditional pedagogy, what is generally used by Ecuadorian institutions of higher education, encourage to producing a type of an undergraduate profile, of such institutions, which doesn't match the type of a worker profile required by Ecuadorian enterprises.

Key words: Traditional pedagogy, constructivism, higher education, constructivism in higher education.

Introducción

El propósito del presente artículo es plantear una posible solución a una inquietud que se desprender de un escrito anterior en el que realicé un examen de mis prácticas pedagógicas el cual giró alrededor de una de mis preocupaciones sobre dichas prácticas: *Por qué como docente terminaba aprendiendo más que mis alumnos en las clases* (Salazar, 2012). Así, al final del escrito bosquejé unas inquietudes que considero que sus posibles respuestas pueden favorecer a la resolución de mi preocupación en cuestión.

Una de las preguntas que formulé en el artículo anterior fue *¿Hoy en día es suficiente que un profesor vuelva a exponer a sus estudiantes, por medio de la forma tradicional de enseñar, lo que está en las fuentes de información que ya disponen sus educandos para que dominen los saberes y las destrezas de sus profesiones?* (Salazar, 2012).

Así, consideré que una posible respuesta a la interrogante arriba planteada se podía encontrar al examinar comparativamente a la Pedagogía Tradicional con la Constructivista, relacionando dicho examen con algunos sucesos que han venido ocurriendo hasta

nuestros día en ciertos ámbitos que le conciernen a la humanidad.

El primer apartado del presente escrito se muestra una descripción teórica y vivencial, empleando ejemplos, tanto de la pedagogía tradicional como de la constructivista, narrándolo desde la perspectiva de proceso.

Mientras que en la siguiente sección se relata, y se obtienen algunas inferencias de, algunos eventos que han venido ocurrido, debido a cambios que se han venido generando con el transcurso del tiempo, en los contextos relacionados con lo empresarial (*modelos de dirección empresarial y tipos de perfiles de empleados*), el mercado laboral (*evolución en la oferta y demanda de trabajo*), la educación superior (*métodos de enseñanza y perfiles de egresados*) y la sociedad (*cambios en los hábitos de consumo*).

Los cambios y acontecimientos que han venido ocurriendo en el entorno estadounidense se los contempló para guiar la redacción de la segunda sección.

El apartado *una posible salida para la pregunta planteada* se presente un análisis comparativo entre las pedagogías tradicional y constructivista, al cual se lo revisa a la luz de los sucesos

que han venido aconteciendo en los diferentes ámbitos arriba citados con el fin de responder a la inquietud objeto del presente artículo.

Y al final se exponen algunas posibles conclusiones relacionadas con la respuesta a la interrogante planteada al principio del presente artículo, como por ejemplo, la adquisición por parte de los alumnos de habilidades vinculadas con el aprender a aprender puede apoyar a que se estreche más el lazo academia-industria-sociedad.

Pedagogías tradicional y constructivista. Aspectos teóricos, conceptuales y vivenciales

En este sentido, la pedagogía puede ser comprendida de acuerdo a una de las definiciones que el Diccionario de la Lengua Española otorga a este término como ‘...lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos’ (Real Academia Española, 2001).

El vocablo pedagogía también puede ser definido como el estudio o la ciencia de las formas y los métodos de enseñanza (Hornby, 1989). Y de igual modo, a dicho término se lo puede concebir como “...un uso de la racionalidad científica para efectos de

orientar la formación de los individuos en una sociedad” (Carvajal, 2006, p.9).

Así, las variadas definiciones arriba expuestas sugieren que a la pedagogía se la puede comprender de una manera amplia. No obstante, a la pedagogía para los fines del presente escrito se la concebirá como *un conjunto de principios que orientan el diseño, y la realización, de un proceso de aprendizaje-enseñanza específico*.

De esta manera, como cualquier otro proceso que, en general, está compuesto por tres elementos: *insumos*, un *conjunto de actividades que transforman dichos insumos (agregándoles valor de una manera determinada)*, y un *producto*, un proceso de aprendizaje-enseñanza también contempla dichos elementos.

Los insumos que están relacionados con un proceso de aprendizaje-enseñanza son, entre otros, ambientes de aprendizaje, alumnos, la pedagogía, programas de estudio, planes de clase, textos, ejercicios didácticos y/o profesionales, y el profesor.

Mientras que los insumos, arriba citados, son transformados por un conjunto de actividades que está relacionado con las formas y métodos de

enseñanza y aprendizaje, como las clases magistrales, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, la evaluación formativa, entre otros métodos.

Así, el resultado de los insumos transformados es un producto, que en este caso, es el perfil de un estudiante egresado con un saber determinado que puede servir para resolver problemas similares y/o de diferente naturaleza en contextos semejantes y/o disímiles.

Pedagogía tradicional

En este sentido, la pedagogía tradicional (PT), o verbalista, contempla un conjunto de principios que moldean el diseño y la ejecución de un proceso de aprendizaje-enseñanza determinado (Sanjurjo, 1994a).

Así, lo que se expone en seguida está relacionado con los principios de la PT. De esta manera, al alumno que viene a clases se lo considera como una pizarra en blanco donde se registra el saber tal cual como es transmitido por el docente (Sanjurjo, 1994a). Así mismo, que el estudiante aprende, habitualmente, en un sólo ambiente de aprendizaje, esto es, el salón de clases (Díaz Barriga, 2003; Ordóñez, 2004).

Y también los planes de clases suelen contemplar sólo el contenido

relacionado con el saber qué (teoría), de una asignatura específica. Para esto, el contenido de dichos planes no suele estar integrado al de los otros planes de las otras materias de la malla curricular de una profesión específica (Ordóñez, 2006).

De igual modo, los ejercicios que el estudiante emplea para practicar la teoría enseñada por su profesor, usualmente, son didácticos y provienen de libros (Ordóñez, 2006).

En cambio, el conjunto de actividades que transforma los insumos arriba citados contempla, por ejemplo, la forma en que el profesor transmite el conocimiento al alumno y cómo éste adquiere dicho saber.

De esta forma, el profesor, ocupando una posición activa, es quien que posee el saber, por excelencia, en el salón de clases. Mientras que el alumno, ocupando una posición pasiva, es quien recibe dicho saber transmitido por el sabio, su profesor (Sanjurjo, 1994a).

Así, el estudiante recibe el nuevo saber como un producto ya elaborado otorgado por su docente, esto es, lo graba, tal como se le entrega el docente (Sanjurjo, 1994). En otras palabras, el alumno adquiere dicho saber, como que fuera un cliente quien va a la tienda de la

esquina y compra un producto listo para ser consumido o usado por él.

Por tanto, el alumno recepta, graba o memoriza de una manera mecánica el nuevo saber, es decir, el estudiante adquiere dicho conocimiento sin comprensión, sumando a éste a los que él ya posee (Sanjurjo, 1994a).

Así, el docente transmite, por medio de conferencias o charlas, el nuevo conocimiento a sus alumnos, ayudándose, por ejemplo, con medios audiovisuales como computadoras y proyectores, mientras que los estudiantes receptan dicho saber registrándolo en su libreta de apuntes y memorizándolo, como se dijo antes, sin entenderlo (Sanjurjo, 1994a).

Por ejemplo, recuerdo que cuando me preparaba para dictar clases en la universidad contemplaba la organización de los temas que iba a revisar con mis estudiantes; temas que, por supuesto, se encontraban en el programa de estudios. Así, preparaba las clases identificando las teorías, conceptos, ejemplos y ejercicios didácticos, relacionados con el tema que iba a tratar en el aula.

Cada vez más me esmeraba por encontrar la forma de organizar y expresar las ideas con mayor claridad. Creía que de esta manera mis alumnos

entenderían mejor los conocimientos que les iba a transmitir.

Así, me preparaba leyendo mis apuntes, creando el material en powerpoint y las tareas que mis alumnos tendrían que hacer. Día tras día, clase tras clase, curso tras curso y año tras año, lo fui haciendo.

De este modo, llegaba al salón de clases, luego de saludar y pasar lista, me paraba en frente de mis educandos, y apoyado por el material en powerpoint, empezaba a hablar sobre el tema del día. Hacía pausa y les preguntaba a algunos estudiantes sobre el tema que estaba disertando con el propósito de, supuestamente, saber si mis alumnos me estaban entendiendo y poniendo atención.

Por supuesto, mis estudiantes de igual forma me hacían preguntas y les respondía de la mejor manera para que pudieran entender la teoría y las prácticas didácticas, expuestas en clases. Esto me hacía sentir bien, ya que creía que, exponiendo lo más claro posible el tema, dando ejemplos y respondiendo a mis estudiantes todas sus inquietudes, estaba contribuyendo a que los alumnos aprendieran el saber que buscaba transmitirles en el aula.

Así, la forma en que venía realizando mis clases es conocida como hacer clases bajo los supuestos de la pedagogía conocida como expositiva, tradicional, magistral o verbalista (Sanjurjo, 1994a).

El profesor en las clases, en este caso, primero enseña la teoría a sus estudiantes y luego los hace practicar, una y otra vez, resolviendo problemas o ejercicios, que por lo general, como se dijo antes, son de carácter didáctico, y tomados de un libro. Así como también prácticas creadas por el profesor formuladas al margen del contexto en el cual se van a desempeñar los alumnos como profesionales (Ordóñez, 2006).

Así, por ejemplo, mis estudiantes, en la universidad, para la realización de sus trabajos prácticos, como efectuar un plan estratégico de una empresa, recibían de mi parte las instrucciones, paso a paso, para el desarrollo de dichas tareas, esto es, como profesor les indicaba a mis educandos cómo tenían que hacer sus tareas y las herramientas que podían utilizar para realizarlas y, asimismo, revisaba, junto a mis alumnos, ejemplos en clases antes de que éstos hicieran y presentaran sus tareas.

Así, las tareas que eran resueltas por mis estudiantes siguiendo paso a paso mis instrucciones, en general, las hacían bien, lo cual a su vez contribuía a que mis alumnos adquirieran un conocimiento con respecto a mi asignatura, en esta caso, Administración general.

Empero, si les pedía a mis estudiantes que utilizaran ese mismo conocimiento para resolver un problema en otro contexto, por lo general, se les tornaba una tarea mucho menos fácil de ejecutar. Por ejemplo, mis alumnos con el saber adquirido lograban planificar empresas con fines de lucro, pero para mis alumnos ya no les era sencillo con dicho saber planificar entidades públicas.

Así, el tipo de instrucciones, y de tareas, arriba citadas, a través del tiempo, me permitieron identificar, por ejemplo, que mis alumnos, en mucho de los casos, no podían llevar a la práctica la teoría revisada en el aula, es decir, que mis alumnos no podían solucionar cuestiones profesionales y del diario vivir, empleando el conocimiento, supuestamente, aprendido en clases.

Como docente también pude comprender que a mis alumnos, con dichas instrucciones y tareas, se les hacía complicado, o que no sabían, cómo

integrar los saberes adquiridos en las clases. Por ejemplo, la necesidad de integrar, por parte de mis estudiantes, los conocimientos de mercadeo y finanzas con los del plan estratégico.

Así, los alumnos ejercitan, varias veces, la teoría por medio de tareas didácticas en el aula, adquiriendo un saber de forma memorizada y mecánica. En este caso, se entiende como saber memorizado, de manera mecánica, a un nuevo conocimiento que es sumado, no incorporado, ni reflexionado, al que el alumno ya posee, no encontrándole éste, a su vez, sentido a dicho saber (Sanjurjo, 1994a).

El entendimiento, en este caso, como la práctica de la reflexión que favorece a la comprensión de un saber, comúnmente, están ausentes en la adquisición de un nuevo saber por parte de un alumno en el proceso de aprendizaje-enseñanza moldeado por los principios de la PT (Ordóñez, 2006).

Así, el aprendizaje de un nuevo saber por parte de un alumno, de una manera memoriza y mecanizada, es coherente con la forma en que el docente evalúa a sus estudiantes.

El profesor evalúa a sus educandos, sólo en momentos

específicos, y, generalmente, a través de pruebas objetivas o tareas que a lo mucho reflejan un saber memorizado por los alumnos (Sanjurjo, 1994b).

También en un ambiente de aprendizaje, que dista de un aprendizaje comprendido, se hace casi natural que los alumnos consideren que sólo se puede aprender de, y que el único quien les puede enseñar es, su profesor (Ordóñez, 2006).

Así, el docente es la estrella en las clases y los alumnos en éstas sólo son seguidores pasivos de la estrella. Así, los compañeros de clases, entre otras fuentes de información, en general, pueden no ser considerados por los estudiantes como fuentes que intervienen en sus procesos de aprendizaje (Ordóñez, 2006).

Consecuentemente, se puede decir que un ambiente aprendizaje, en el que los alumnos contemplan escasas fuentes para aprender, y no practican casi para nada la reflexión, en general, no propicia a que los alumnos pueden también aprender en interacción con otros (Ordóñez, 2006).

De acuerdo a esto, se puede inferir que los alumnos se pueden tornar, gracias al tipo de ambiente de aprendizaje modelado por los principios de la PT, en

profesionales con un pensamiento no autónomo ni creativo, con lo que serían incapaces, usualmente, de resolver por sí solos problemas del ejercicio profesional y la vida cotidiana. Al respeto, se conoce que una pedagogía que privilegia la memorización de saberes puede contribuir a que el alumnos no desarrolle su creatividad y que cree una dependencia cognitiva entre el profesor y él (Mojica, 1999).

Así, por ejemplo, recuerdo en una clase de Administración que una estudiante se acercó a mí y me solicitó que la cambiara de grupo, ya que los compañeros con los que siempre le tocaba trabajar no contribuían, en casi nada, a la realización de la tarea que como docente les había encomendado, y que toda la tarea ella, prácticamente, la terminaría haciendo sola.

Y por último, el proceso de aprendizaje-enseñanza guiado por los principios de la PT produce un *resultado específico*, del cual se puede sugerir que es *el perfil de un estudiante que más que todo cuenta con un conocimiento teórico (saber qué), y con una falta relevante de experiencia, para arreglárselas, en cierta medida, con problemas similares de la vida profesional y cotidiana.*

En suma, a los principios de la PT se los puede concebir de la siguiente manera: *la adquisición de un nuevo saber sin contemplarse preconcepciones y experiencias anteriores, recepción individual de un nuevo saber ya acabado sin sentido, prácticas didácticas para adiestrarse a partir de la experiencia artificial, y aprendizajes individuales en interacción con escasas fuentes de información.*

Pedagogía constructivista

De otra parte, la pedagogía constructivista (PC) también contempla un conjunto de principios que forjan el diseño y la ejecución de un proceso de aprendizaje-enseñanza específico (Ordóñez, 2006).

Por esta vía, lo que se expresa a continuación se encuentra relacionado con los principios de la PC. Así, al estudiante que viene a clases se lo considera que trae consigo saberes y experiencias previas. Así, el profesor para guiar al aprendiz en su proceso de aprendizaje busca conocer dichos conocimientos y experiencias, ya que el estudiante para aprende un nuevo saber no parte de la nada, sino de sus preconcepciones que él ya posee (Ordóñez, 2004).

El educando también puede aprender, en general, en diversos ambientes de aprendizaje, esto es, en diferentes entornos simulados y/o reales en los que el aprendiz puede ejercer su carrera profesional y hacer experiencia con respecto a dicha carrera mientras la cursa (Ordóñez, 2006).

Y también en un entorno de aprendizaje relacionado con la PC los planes de clases contemplan, por ejemplo, objetivos de aprendizaje (saber hacer) y tareas, o desempeños, reales y contenido (saber qué) que contribuyen a la consecución de dichos objetivos, de una asignatura concreta (Ordóñez, 2006).

Es importante indicar que los objetivos, las tareas y el contenido de los planes arriba citados, comúnmente, están integrados a los de los otros planes de clase de las otras asignaturas de la malla curricular de una profesión específica (Ordóñez, 2006). Así mismo, las tareas que el aprendiz realiza para lograr sus objetivos de aprendizaje, usualmente, son reales y provienen del contexto profesional en el que el estudiante se está desempeñando, o se va a desempeñar, al terminar sus estudios superiores (Díaz Barriga, 2003; Ordóñez, 2006).

Por ejemplo, recuerdo que mis estudiantes para aprender el conocimiento y las habilidades (saber hacer) de la asignatura Consultoría I tuvieron que partir de la resolución de un problema. Para esto, ellos tuvieron que hacer contacto con una empresa, guayaquileña, solicitar y establecer reuniones de trabajo, identificar un problema y buscarle solución, presentar y negociar sus ideas, entre otras actividades profesionales. En este sentido, se conoce que "...el aprendizaje ocurre en la experiencia..." (Ordóñez, 2006, p. 22).

En cambio, el conjunto de actividades que transforma los insumos contempla, entre otras cosas, el modo en que el profesor facilita el aprendizaje a sus aprendices y cómo éstos aprenden un nuevo saber.

Así, el profesor es una fuente de información más, no la única, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Mientras que el estudiante es el protagonista, no el docente, en su propio proceso de aprendizaje (Ordóñez, 2006).

De este modo, Piaget señala que el estudiante aprende un nuevo saber, al darle a éste un significado, a partir de sus saberes y experiencias previas, esto es, el alumno asimila y acomoda el nuevo

conocimiento a su estructura cognitiva que él ya posee (Sanjurjo, 1994).

Así, el aprendiz compara y articula el nuevo conocimiento con sus preconcepciones con las que él ya cuenta (o asimila un nuevo saber) y le asigna un significado, pero lo distingue de sus ideas previas. Así, el aprendiz al nuevo saber lo incorpora, no lo suma, (lo acomoda) a sus conocimientos previos (Sanjurjo, 1994c, p.51).

Consecuentemente, el docente facilita el aprendizaje a sus estudiantes para que aprendan un saber nuevo a través, por ejemplo, del diseño de tareas o desempeños reales que favorecen a, o de pautas que guían, la comprensión de dicho saber, mientras que los estudiantes construyen sentidos al incorporar el nuevo saber a los que ellos ya poseen, a su vez, que lo distinguen y comprenden.

Así, el alumno que comprende un conocimiento nuevo es quien puede con dicho saber resolver diferentes problemas en contextos disímiles (Perkins, 1999). Así, por ejemplo, un estudiante que comprende cómo organizar compañías puede llegar a organizar desde empresas públicas y privadas, con o sin fines de lucro, grandes, medianas o pequeñas hasta eventos como un matrimonio.

El entendimiento, en este caso, como la práctica de la reflexión que contribuye a la comprensión de un saber, generalmente, están presentes en la adquisición, por parte de un estudiante, de un nuevo conocimiento (Ordóñez, 2006).

También la capacidad que los aprendices tienen para poder construir significados al aprender un nuevo conocimiento está relacionada con el modo en que el docente evalúa a los estudiantes, por medio de la realimentación otorgada, en varios momentos del proceso de aprendizaje, a los desempeños reales encomendados a los aprendices (Ordóñez, 2006).

Así, al aprendizaje se lo comprende como un proceso, esto es, un alumno tiene la posibilidad de seguir aprendiendo, por ejemplo reelaborando más de una vez una misma tarea, para mejorar continuamente la comprensión de un mismo saber. Por tanto, el aprendizaje de un conocimiento nunca es acabado. Esto, a su vez, contribuye a que un aprendiz pueda aprender a aprender (Ordóñez, 2006).

También los alumnos tienen la oportunidad de aprender de diferentes fuentes de información. Así, el profesor, como se dijo antes, sólo es una más de la

fuentes que interviene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Ordóñez, 2006).

En consecuencia, un ambiente de aprendizaje, en el que los alumnos contemplan diversas fuentes de información para aprender y ejercitan la reflexión, usualmente, fomenta a que los estudiantes pueden también aprender en interacción con otros, como con sus compañeros de clase, otros profesionales, internet, entre otras fuentes (Ordóñez, 2006).

Así, se puede colegir que los aprendices se pueden convertir, gracias a un ambiente de aprendizaje moldeado por los principios de la PC, en profesionales con un pensamiento autónomo y creativo, con lo que serían capaces, usualmente, de resolver por sí solos problemas del ejercicio profesional y la vida cotidiana (Ordóñez, 2006).

Y por último, el proceso de aprendizaje-enseñanza guiado por la PC genera un *resultado determinado*, del cual se puede sugerir que es *el perfil de un estudiante quien cuenta con conocimiento teórico (saber qué) y con habilidades (saber cómo/experiencia) para resolver diversos problemas en diferentes*

ambientes de la vida profesional y cotidiana.

Resumidamente, a los principios de la PC Ordoñez (2006) los planeta de la siguiente manera: “*proceso de construcción individual de significados*”, “*desempeños para aprender a partir de la experiencia directa*”, “*conocimientos previos sobre cualquier nuevo aprendizaje*”, “*comprensiones individuales en interacción*” y “*desempeños auténticos para la auténtica comprensión*” (Pp. 16-20).

Educación superior, mercado laboral, empresas y sociedad.

De otra parte, el mundo con el transcurso de los siglos ha venido sufriendo cambios en los diferentes ámbitos, como en el de los negocios, la formación superior, la oferta y demanda de trabajo, en relación a las necesidades sociales, entre otras esferas, que le conciernen al ser humano.

Por ejemplo, en el contexto social norteamericano, como en el de algunos países del mundo, se han venido produciendo transformaciones que han incidido notablemente en las esferas arriba mencionadas (Ansoff & McDonnell, 1997).

Así, la sociedad norteamericana y el mundo, en general, han sido testigo de

los cambios ocurridos, por ejemplo, en el período que va desde, aproximadamente, el año 1820, del siglo XIX hasta, alrededor, del año de 1930, del siglo pasado (Ansoff & McDonnell, 1997).

Las empresas producían, manufactureramente, bienes y servicios, antes de la llegada del fenómeno de la revolución industrial, para satisfacer las necesidades de los habitantes de un pueblo (Galcerán & Domínguez, s. f.).

Empero, la forma de producir por parte de las empresas al llegar el boom de la revolución industrial, y consigo la aparición de diversas máquinas, entre otros elementos, se transfiguró para siempre, industrializando a las empresas, lo cual trajo consigo nuevos métodos de trabajo, la práctica de la eficiencia, un perfil determinado de empleado, un modo diferente de dirigir empresas, cambios en los hábitos de los consumidores, entre otras innovaciones (Ansoff & McDonnell, 1997).

Así, la empresa norteamericana, por ejemplo, logró, a través del tiempo, y como producto de los efectos de la revolución en cuestión, generar grandes cantidades de productos a menos costos y precios lo que, a su vez, permitió que un mayor número de personas pudieran tener

acceso a dichos productos (Ansoff & McDonnell, 1997).

La empresa también pudo obtener eficiencia, y mayores ganancias, por medio de la producción en serie, y también gracias a innovaciones como la cadena de montaje y la administración científica, o taylorista. Mientras que la sociedad se benefició, ya que la mayoría de sus miembros pudo tener acceso a un mayor número de bienes y servicios para satisfacer sus necesidades de diversa índole (Ansoff & McDonnell, 1997).

Empero, las personas estuvieron limitadas a recibir los tipos de productos que las empresas les ofrecieran. En este caso, no existía variedad, por ejemplo, en relación a las características de los productos que los negocios ofrecían a sus clientes, como el color, el tamaño, entre otros rasgos (Ansoff & McDonnell, 1997)¹.

Consecuentemente, la nueva forma en que la empresa producía trajo consigo la necesidad de un perfil determinado de trabajador que requería la administración taylorista para operar las organizaciones empresariales e industriales (Colunga, 1995).

Una empresa, bajo la administración taylorista, requería de

trabajadores obedientes para que cumplieran las órdenes, a raja tabla, dispuestas por la gerencia general, mientras que ésta era la única llamada a diseñar las operaciones de la organización, esto es, dicha gerencia valoraba del empleado su fuerza física de trabajo, no la experiencia ni el aporte intelectual que trajera con él (Colunga, 1995).

Así, el perfil del trabajador que una empresa requería, bajo el tipo de administración arriba mencionado, era coherente con la situación de la oferta y la demanda de aquella época, es decir, hubo pocas empresas operando en el mercado que la gerencia general, prácticamente, se tenía que dedicar a diseñar la forma en que la empresa tendría que operar, ya que, al parecer, los productos se vendía sin mayores esfuerzos (Ansoff & McDonnell, 1997).

El perfil del trabajador arriba citado se correspondía con el perfil del egresado de las instituciones de educación superior (colleges & universities) de aquel periodo (siglo XIX), un estudiante de pregrado que, en general, tenía en su formación más cuestiones discursivas y retóricas, que saber industrial y técnico, esto es, la formación del egresado era más

abstracta que práctica (Huerta & Pérez, 2002).

Así, la demanda que las empresas tenían, con respecto al personal con el perfil requerido antes mencionado, podía ser satisfecha por el tipo de mano de obra ofertada que egresaba de las instituciones arriba citadas, esto es, demanda y oferta de trabajo coincidían en el mercado laboral del período en cuestión.

Empero, el escenario arriba presentado en relación a los ambientes de la educación superior, el mercado laboral, la empresa y el de los hábitos de los consumidores fue cambiando con el tiempo.

Por ejemplo, en el contexto de la sociedad norteamericana por el año de 1930 las cosas empezaron a transformarse, debido, por ejemplo, a que personas con más capacidad adquisitiva ya no se conformaban con lo que las empresas les ofrecían (Ansoff & McDonnell, 1997).

Así, una mayor demanda de productos diversificados hecha por la sociedad estadounidense, junto a un cambio cada vez más rápido tanto en la producción, como la vida útil, de los productos generados por las empresas gracias al desarrollo científico y

tecnológico, fomentaron, entre otras cosas, la creación de nuevas empresas que ofrecieron productos demandados por nuevos hábitos de consumo de dicha sociedad, lo cual a su vez alentó la competencia entre las empresas (Ansoff & McDonnell, 1997).

Así, de la era de la producción en serie, y de la eficiente, se pasó a la del marketing. Así, la dirección general de la empresa ya no sólo tenía que encargarse de diseñar las operaciones de la organización, sino también de crear estrategias para poder competir con sus pares y obtener una tajada del pastel de los beneficios en un mismo mercado (Ansoff & McDonnell, 1997).

Más adelante ocurren otros eventos que continuaron produciendo transformaciones en la vida de las instituciones y las personas de la sociedad estadounidense, aunque estos cambios también fueron incidiendo en otras sociedades (Ansoff & McDonnell, 1997).

Uno de esos eventos, más contemporáneo, se puede ver plasmado en los costos de los productos. Así, por ejemplo, se conoce que el costo que mayor peso, a diferencia de la materia prima que se emplea, que se contempla en

la fabricación de un producto es el conocimiento (Mojica, 1999).

Así, el conocimiento llega a ser decisivo en el desarrollo económico de los países, lo cual originó que algunos pensadores indicaran que se dio una transición de una sociedad, y economía, industrial a una, como la llamó Daniel Bell, postindustrial. Este desarrollo postindustrial también se lo conoce como la sociedad, y la economía, basadas en el conocimiento (Mojica, 2005).

Empero, hay otros autores que sugieren que el nombre de sociedad, y economía, basadas en el conocimiento, se queda corto para la nueva etapa de desarrollo que se está experimentando en el mundo. Así, estos autores indican que al quedarse el saber obsoleto a éste hay que estarlo actualizando, constantemente, y esto se lo logra por medio de procesos de aprendizaje (Lundvall, s. f.).

Así, estos autores indican que la capacidad para aprender determina el éxito económico de empresas, industrias, sectores industriales y de países (Ernst & Lundvall, 1997). De este modo, estos autores plantean que la nueva etapa de desarrollo postindustrial, más bien es, de una sociedad, y economía, basadas en el aprendizaje (Lundvall, s. f.).

La gerencia general de las empresas norteamericanas, como consecuencia de los nuevos cambios, tuvieron que redefinir su forma en que dirigen las organizaciones (Ansoff & McDonnell, 1997).

Así, algunos de los cambios que dicha gerencia ha venido incorporando en sus empresas han sido, entre otros, la práctica de la dirección estratégica, la delegación de responsabilidades en los empleados de los distintos niveles jerárquicos de la empresa, la implementación de la innovación tecnológica, y el valorar la experiencia, la formación profesional y la capacidad de aprender de los empleados (Ansoff & McDonnell, 1997).

El ámbito académico no se quedó atrás y también se pronunció sobre los cambios arriba citados. Así, por ejemplo, Senge, y colaboradores, (1994) han venido manifestando que las empresas para poder seguir compitiendo en los mercados a nivel nacional e internacional tendrán que convertirse en organizaciones que aprenden, esto es, el personal que conforma la organización deberá contar con habilidades, entre otras, para aprender a aprender.

Mientras que algunas universidades como la de Harvard, por ejemplo, desde años atrás han venido ofreciendo a las organizaciones y profesionales cursos para aprender a reflexionar, lo cual contribuye al desarrollo de las destrezas para aprender a aprender (Manrique, 1996).

Consecuentemente, las empresas empezaron a requerir, conforme transcurrió el tiempo, un personal con un perfil diferente, esto es, un personal que contara, en general, con experiencia (saber cómo), formación profesional, creatividad y que supiera aprender a aprender (Manrique, 1996; Ansoff & McDonnell, 1997).

Así, las instituciones de educación superior norteamericanas, tanto privadas como públicas, en los últimos años del siglo XIX, en general, se enfocaron en lograr obtener un perfil de egresado que contará con prácticas técnicas e industriales a más del saber abstracto con el que contaba dicho perfil (Cowley & Williams, 1991, citados por Huerta & Pérez, 2002).

Por ejemplo, universidades como Harvard han venido procurando que sus estudiantes egresados a más de contar con un saber teórico obtengan experiencia

profesional mientras cursan sus carreras (Kerr, 1982, citado por Huerta & Pérez, 2002).

Así, la demanda que las empresas tienen, con respecto al personal con el perfil requerido arriba citado, puede ser satisfecha por el tipo de mano de obra ofertada que egresa de las instituciones arriba mencionados, esto es, demanda y oferta de trabajo coinciden, en cierta medida, hoy por hoy, en el mercado laboral del entorno social en cuestión.

Empero, la influencia de los cambios arriba citados en el contexto de la sociedad norteamericana también ha recaído en otros entornos sociales como, por ejemplo, los de las naciones latinoamericanas.

Por ejemplo, la gerencia general de empresas chilenas, peruanas, entre otras de la región latinoamericana, ha cambiado su forma de dirigir a la organización. Para esto, dichas empresas han venido considerando, entre otras cosas, para poder competir en un mundo globalizado la práctica de la planificación estratégica, la innovación tecnológica y la voz de sus empleados para mejorar a la empresa (Manrique, 1996).

Así, la gerencia empresarial latinoamericana se ha visto en la

necesidad de requerir un tipo de perfil de empleado similar al de las empresas norteamericanas. Al respecto, se conoce que la gerencia estadounidense ha influenciado significativamente en la gerencia del continente americano (Manrique, 1996).

Empero, las universidades latinoamericanas, a excepción de unas cuantas, han venido utilizando, en general, una pedagogía que privilegia la memorización de saberes teóricos, lo cual, a su vez, fomenta una falta de creatividad y un pensamiento dependiente entre alumnos y docente (Mojica, 1999).

Así, las empresas ecuatorianas, usualmente, ha venido estando relacionada con una escasa inversión en investigación y desarrollo, una insuficiente práctica de la administración estratégica y con otras situaciones no favorables para dichas empresas (Arosemena, 2000). Asimismo, se conoce que el sector industrial ha sido el que menos ha venido creciendo con respecto a los otros sectores productivos del país (Vázquez & Saltos, 2001).

Pero, a pesar de los sucesos, arriba citados, que se han venido produciendo en el Ecuador la empresa ecuatoriana, al aparecer, también ha venido requiriendo

un tipo de perfil de trabajador semejante al de las norteamericanas. Sólo basta observar los avisos de reclutamiento en algunos de los diarios de mayor circulación del país.

Por ejemplo, en la sección 'Clasificados' del diario El Universo, publicado el 22/09/2013, se puede observar en 28 avisos de reclutamiento, los más grandes, empresas solicitando personal, en general, con un perfil de requisitos determinado, como formación profesional, habilidades específicas, capacidad para resolver problemas, entre otras exigencias, coincidiendo, en general, entre dichos avisos el requisito de la *experiencia*.

Mientras que las universidades ecuatorianas, a excepción de unas pocas de éstas, habitualmente, han venido manteniendo el sistema educativo heredado de las universidades, del norte, del siglo XIX. Al respecto, se conoce que en el siglo XVII en las aulas de las instituciones de educación superior norteamericanas ya se empleaba por parte de los docentes el método expositivo para enseñar a sus estudiantes (Cowley & Williams, 1988, citados por Huerta & Pérez, 2002).

Por ejemplo, se conoce que los establecimientos educativos del Ecuador no contemplan los requerimientos del mercado laboral (Arosemena, 2000). Así mismo, que las universidades ecuatorianas, entre otras cosas, en general, producen escasamente conocimiento, que sus metodologías de enseñanza, y su pedagogía, no están actualizadas y que se encuentran desvinculadas de la sociedad (Vázquez & Saltos, 2001).

Así, puedo decir, como docente universitario, que la pedagogía que moldea el proceso de aprendizaje-enseñanza que se utiliza en las universidades ecuatorianas, comúnmente, es una que privilegia la enseñanza del saber teórico y, asimismo, no fomenta la experiencia profesional en el alumno mientras éste cursa sus estudios.

Por cierto, esta pedagogía arriba citada, al parecer, continuará siendo empleada, en general, por las instituciones educativas de nuestro medio, ya que, por ejemplo, las nuevas reformas en la educación superior del Ecuador no contemplan el tema de la pedagogía, como se puede observar en la Ley Orgánica de Educación Superior² y en su reglamento³.

En suma, la demanda de personal que las empresas ecuatorianas contemporáneas tienen no puede ser, en general, satisfecha por el tipo de mano de obra ofertada que egresa de las actuales instituciones de educación superior del Ecuador, esto es, demanda y oferta de trabajo están desfasadas, hoy por hoy, en el mercado laboral ecuatoriano.

Una posible salida para la pregunta planteada

En esta oportunidad, por motivo de tiempo y espacio, bastará con un breve análisis comparativo entre las pedagogías tradicional y constructivista a la luz de eventos que han venido ocurriendo en el mundo relacionado con lo empresarial, laboral, educativo y con ciertas demandas sociales.

Así, la PT, en relación a cómo el alumno aprende un nuevo saber, contribuye a que el estudiante recepte, sin que se contemplen sus ideas previas, dicho conocimiento, estableciendo relaciones forzadas entre el saber que él ya posee y el nuevo aprendizaje (Sanjurjo, 1994a).

Al contrario, la PC favorece a que el aprendiz elabore, partiendo de sus ideas previas, un nuevo saber, estableciendo vinculaciones no impuestas entre dicho

saber y sus preconcepciones que él ya tiene (Sanjurjo, 1994a).

Por tanto, el estudiante, en relación a la PT, al nuevo saber lo apila a, no lo incorpora, no pudiéndolo diferenciar simultáneamente de, sus ideas previas, es decir, a dicho conocimiento el alumno lo memoriza sin comprensión (Sanjurjo, 1994a)⁴.

Mientras que el aprendiz, con respecto a la PC, al nuevo saber lo integra a, no lo suma, distinguiéndolo al mismo tiempo de, sus ideas previas, esto es, a dicho conocimiento el alumno lo memoriza con comprensión (Sanjurjo, 1994a)⁵. Al respecto, se puede indicar que los estudiantes comprenden de diversas maneras un mismo saber (Ordóñez, 2006).

Así, el nuevo conocimiento aprendido por el educando, bajo la PT, no es funcional u operativo, esto es, el estudiante a lo mucho con dicho saber puede llegar a resolver problemas similares en ambientes semejantes (Sanjurjo, 1994).

Esto, a su vez, puede ser coherente con el método de enseñanza, *clases expositivas*, que ya se venía utilizando en las instituciones de educación superior desde el siglo XVII. Así mismo, con el

perfil de trabajador requerido por las empresas con gerencias de naturaleza taylorista.

Por su parte, el nuevo conocimiento que el estudiante aprende, bajo la PC, es flexible, funcional u operativo, esto es, el estudiante con dicho saber puede llegar a solucionar problemas diversos en contextos disímiles (Perkins, 1999).

Esto, a su vez, puede corresponderse con las formas de aprendizaje-enseñanza que favorecen a que los aprendices logren experiencia, a más de la teoría, mientras cursan sus carreras, que las instituciones de educación superior del norte, en general, emplean para formar a sus estudiantes. Así mismo, con el perfil de empleado demandado por las empresas con una forma de dirigir contemporánea como la administración estratégica.

Así, la manera en que los alumnos aprenden un nuevo saber por medio de la PC, a diferencia de cómo ellos lo hacen a través de la PT, puede contribuir, mucho más, a que *el tipo de perfil de egresado de un establecimiento de educación superior sea coherente con el tipo de perfil del trabajador que demanda la dirección empresarial contemporánea.*

Así mismo, a que *las experiencias que los aprendices adquieran, mientras cursan sus estudios en dicho establecimiento, no sean, en la medida de lo posible, superficiales.*

Consecuentemente, la experiencia que los estudiantes puedan adquirir por medio de la práctica de desempeños reales, en contraste con la ejercitación de la teoría aprendida que ellos puedan hacer a través de tareas no auténticas en relación a la PT, puede favorecer a que los aprendices [al egresar de una institución de educación superior de nuestro medio, generalmente,] cuenten *con un pensamiento autónomo, creativo y reflexivo*, y puedan *solucionar cuestiones que, hoy por hoy, los profesionales tienen que enfrentar en la vida cotidiana y profesional* (Ordóñez, 2006).

Y por último, el que la PC contemple que el aprendizaje es un proceso⁶, al contrario de lo que la PT concibe, puede contribuir a que los alumnos logren otra habilidad, como es el *aprender a aprender* (Ordóñez, 2006), la cual puede favorecer, a su vez, al tipo de perfil de egresado de las instituciones educativas que requieren las empresas que operan en una sociedad y economía basadas en el aprendizaje (Lundvall, s. f.),

para lo cual se podría decir que el Ecuador no está al margen de este nuevo tipo de económica, y sociedad, que se está experimentando en el mundo.

En consecuencia, el que la PC contribuya a que los alumnos de instituciones de educación superior egresen, comúnmente, con un tipo de perfil determinado y requerido, por lo general, por las empresas contemporáneas sugiere que *ya no baste que el docente vuelva a exponer a sus estudiantes, apoyándose en la enseñanza tradicional, lo que está en las fuentes de información, como los libros, textos o internet, que sus educandos ya disponen para que éstos adquieran el saber y las habilidades de sus profesiones.*

A manera de conclusión

En suma, el estudiante de educación superior ya no puede aprender el conocimiento y las destrezas sólo por la repetición de un saber, por parte del docente, que se encuentran en las fuentes de aprendizaje que los aprendices ya disponen en el contexto actual en el que se desenvuelvan, con el fin de que *dichos educandos puedan conseguir trabajo y resolver los asuntos que, hoy por hoy, tienen que enfrentar en la vida profesional y cotidiana.*

Así, al estudiante se lo podría exhortar a que adquiriera un nuevo saber por medio de la construcción de dicho conocimiento y no memorizándolo a éste de una manera mecanizada, es decir, sin comprensión.

La comprensión de un nuevo saber, bajo la PC, se la puede mejorar constantemente, lo cual puede implicar que los alumnos requieran adquirir las destrezas relacionadas con el aprender a aprender, con las que los estudiantes podrían aportar soluciones a problemas sociales y empresariales de hoy en día.

Esto, a su vez, podría favorecer a que se estreche más el lazo academia-industria-sociedad. No obstante, la pregunta planteada al principio del presente escrito queda abierta para enriquecerla con otras posibles discusiones a través de futuras prácticas, consultas e investigaciones.

Referencias bibliográficas

Ansoff, Igor & McDonnell, Edward (1997). *La dirección estratégica en la práctica empresarial*, México, Addison Wesley Longman de México S. A. de C. V.

Arosemena, Guillermo (2000). *Cómo reinventar el Ecuador. Guía para el crecimiento sostenido*, Guayaquil, Guillermo Arosemena Arosemena.

Carvajal, Germán (2006). La lógica del concepto de pedagogía, *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea), Vol. 39, N°. 4, (Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2013). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1362Carvajal.pdf>.

Colunga, Carlos (1995). Modelos administrativos. Ventajas y limitaciones de las técnicas y los sistemas administrativos más importantes del mundo, México, Panorama.

Díaz Barriga, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (en línea), 5 (2), pp. 1-13, (Fecha de consulta: 12 de abril de 2012). Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Ernst, Dieter & Lundvall, Bengt-Åke (1997). Information Technology in The Learning Economy - Challenges for Developing Countries, DRUID Working Paper, (en línea), No. 97-12, (Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2013). Disponible en <http://www3.druid.dk/wp/19970012.pdf>.

Galcerán, Montserrat & Domínguez, Mario (s. f.). Innovación tecnológica y sociedad de masas, España, Editorial Síntesis S. A.

Hornby, A. S. (1989). Pedagogy. In *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Finland, Oxford University Press.

Huerta, J. & Pérez, Irma (2002). Influencia de algunos modelos universitarios en la Universidad de Guadalajara, México: D. R. Unión de Universidades de América Latina, (en

línea), (Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2013). Disponible en <http://www.udual.org/CIDU/CoIUDUAL/12/InfModGuad.pdf>.

Lundvall, Bengt-Åke (s. f.). Why the New Economy is a Learning Economy, DRUID Working Paper, (en línea), No 04-01, pp. 1-11, (Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2013). Disponible en <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/serien/lm/DRUIDwp/04-01.pdf>.

Manrique, Francisco (1996). Un cambio de época, no una época de cambios. La gerencia latinoamericana debe cambiar, Colombia, McGraw-Hill Interamericana S.A.

Mojica, Francisco (1999). La educación superior latinoamericana frente a las reglas de juego del siglo XXI, Quito, Universidad Tecnológica Equinoccial.

Mojica, Francisco (2005). La construcción del futuro. Conceptos y modelo de prospectiva estratégica, territorial y tecnológica, Colombia, Universidad Externado de Colombia.

Ordóñez, Claudia (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas, *Revista de Estudios Sociales*, Publicaciones de la Universidad de los Andes, (en línea), (19), pp. 7-12, (Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2007). Disponible en http://res.uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=../data/Revista_No_19/02_Editorial.pdf.

Ordóñez, Claudia (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo, *Revista Ciencias de la Salud*, (en línea), (4), pp. 14-23, (Fecha

de consulta: 27 de noviembre de 2007). Disponible en <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/780/701>.

Perkins, David (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone-Wiske (Ed.), *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-78), Buenos Aires, Paidós.

Real Academia española (2001). Pedagogía. En el Diccionario de la Lengua Española, Vigésima Segunda Edición, Colombia, Quebecor World Bogotá S.A.

Salazar, Ronnie (2012). ¿Quién aprendía más? ¿Los alumnos o yo como docente?, *Revista Ventanales*, Guayaquil, Publicaciones de la Universidad Casa Grande, Año 2, No. 2, pp. 114-115.

Sanjurjo, Liliana (1994a). Algunos supuestos básicos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. En Liliana Sanjurjo y María Teresita Vera, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (pp. 19-48), Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, Liliana (1994b). La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje. En Liliana Sanjurjo y María Teresita Vera, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (pp. 123-147), Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, Liliana (1994c). Estrategias didácticas para orientar el aprendizaje significativo. En Liliana Sanjurjo y María Teresita Vera, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*

(pp. 51-75), Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Senge, Peter, Kleiner, Art, Roberts, Charlotte, Ross, Richard & Smith, Bryan (1994). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*, Argentina, Ediciones Granica S. A.

Vázquez, Lola & Saltos, Napoleón (2001). Ecuador: su realidad, Quito, Fundación José Peralta.

Notas:

1. Se sabe que Henry Ford un día les dijo a sus vendedores que le ofrecieran el vehículo, modelo T, a sus clientes del color que ellos prefirieran siempre y cuando éste fuese de color negro. Así mismo, que Ch. Wilson, quien fue uno de los presidentes de la General Motor, expresó que lo que era bueno para la empresa era bueno para la nación (Ansoff & McDonnell, 1997).
2. Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador. Registro Oficial No. 298 - Martes 12 de Octubre del 2010: http://www.utpl.edu.ec/sites/default/files/documentos/ley_educacion_superior.pdf.
3. Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador. Suplemento - Registro Oficial No. 526 - Viernes 2 de septiembre del 2011: http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Reglamento_General_de_la_LOES.pdf.
4. Por ejemplo, un alumno recepta un nuevo saber, en este caso, sobre un *cuy*, o conejillo de indias, y compara los rasgos de este roedor con las características de las ratas, saber previo que él ya posee, pudiendo así no encontrar diferencias entre dichos roedores, sumando así el nuevo conocimiento a sus ideas previas, lo que a su vez podría implicar para el alumno que el *cuy* es un animal asqueroso, portador de enfermedades y no comestible.

5. En ese sentido, continuando con el ejemplo del *cuy*, un estudiante al adquirir un nuevo conocimiento, compara y articula, las características del *cuy* con las de las ratas, preconcepción que él ya tiene, pudiendo así distinguir diferencias entre dichos roedores, integrando así el nuevo saber a sus preconcepciones, lo que a su vez podría significar para el aprendiz que el *cuy* es un animal sano y comestible.
6. Se comprende al aprendizaje como un proceso, por ejemplo, cuando un estudiante tiene la oportunidad de revisar un mismo nuevo saber, más de una vez, en diferentes tareas y ambientes, y obtener realimentación, en relación a las tareas, de su profesor, más de una vez, para mejorar su comprensión de dicho saber. En otras palabras, un estudiante puede continuamente mejorar la comprensión de un conocimiento.