

# Didáctica de facilitación - El cambio de la orientación "input" hacia el "outcome" para el desarrollo de competencias.

Rolf Arnold, TU Kaiserslautern, Alemania ● ● **La estrategia europea de educación es una estrategia de "outcome" o resultado. Su enfoque en las competencias reales de las personas reduce tanto el valor de sus "inputs" o insumos (por ejemplo: currículum, precisión de objetivos de aprendizaje), como los esfuerzos para la profesionalización en cuanto al proceso (por ejemplo, formación de profesores y docentes). La mirada hacia la evidencia de las competencias deja claro: Los contenidos por sí solos no son educación, y tampoco originan competencias. Son el movimiento interno de apropiación y la experimentación de solución de problemas, los que generan cambios sostenibles en la vivencia de la eficacia personal y en la maduración de competencias de los sujetos aprendices. Estos conocimientos, no tan nuevos, han alcanzado apenas el actual discurso pedagógico y de política educativa. En el debate sobre las competencias, domina la perspectiva curricular sobre el punto de vista didáctico. Esta contribución investiga, por tanto, sobre las consecuencias didácticas de la orientación hacia el "outcome" para la educación y la capacitación.**

## El camino desde el "input" hacia el "outcome"

Por momentos, la orientación hacia las competencias siembra confusión, especialmente porque se buscan en vano definiciones claras y vinculantes. Además, muchos se cuestionan qué pasaría con las metas de aprendizaje, si la orientación es hacia las competencias. Sin embargo, aún hay aclaración y consuelo: la orientación hacia objetivos de aprendizaje no es obsoleta; solamente se origina de una fase de educación profesional y formación de adultos en la cual se concebía el contenido y sus requisitos como constituyente principal de las competencias. En este contexto, los objetivos de aprendizaje son objetivos de contenido: describen con precisión los contenidos que deberían adquirir los aprendices, para mostrar la debida "conducta final", como se decía en los años setenta (ver Robinsohn 1970). Desde entonces, se dieron los primeros pasos para una tímida orientación hacia el "outcome". Al llevar los objetivos de aprendizaje a la práctica, aparece una conducta en los aprendices en la cual se reconoce el alcance de estos objetivos. Por lo tanto, el giro hacia las competencias no es un cambio radical en la pedagogía de capacitación profes-

sional y de adultos, sino un paso más hacia la orientación al "outcome". Tal "impulso" hacia el "outcome" se resume en la tabla 1 (pág.10), ajustando de una vez la terminología específica del debate.

Este reordenamiento de terminología no significa que se deba abandonar el pensamiento didáctico y la terminología utilizados hasta el momento. Nada más se demuestra que la pedagogía profesional y para adultos se está enfocando más en el sujeto de aprendizaje con su "disposición a la acción auto-dirigida" (ver Erlenbeck 2010). A la vez, dejamos atrás algunas ilusiones de la orientación hacia disciplinas y enseñanza, y empezamos a reconocer que el aprendizaje no se puede "transmitir", sino facilitar y apoyar. A la vez, se traslada el enfoque en la precisión del currículo del "input" hacia el "outcome". Esta tendencia no solamente domina el debate europeo de educación, sino también los estímulos sobre enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de las neurociencias (ver Roth/Lück 2010; Hüther 2011 a y b), y reajusta las investigaciones de pedagogía profesional y de didáctica para adultos (ver Siebert 2011).



## Prof. Dr. Rolf Arnold

Es catedrático de pedagogía profesional y formación de adultos en la Universidad de Kaiserslautern. Director del Centro para Estudios a Distancia y Capacitación Universitaria (DISC). Consultor para la UNESCO, la GIZ (Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit-Cooperación Alemana al Desarrollo) y la DEH (Departamento Suizo de Cooperación Internacional). Ha asesorado instituciones de formación profesoral y de adultos en Latinoamérica, y es autor de publicaciones relacionados en la región.

**Tabla 1 Cambio de la orientación “input” hacia el “outcome”**

	Mundo del INPUT ▶▶▶▶ Orientación hacia objetivos de aprendizaje	Entre Mundos ▶▶▶▶ Relaciones	Mundo de output o mundo de outcome ▶▶▶▶ Orientación hacia competencias
<b>El Objetivo</b>	Describe la conducta final en la práctica (usando palabras que indican acción, como poder designar, describir, etc.)		...es el desarrollo integral de competencias disciplinarias y no disciplinarias para la solución auto dirigida de problemas, adecuada a la situación (en contextos no previstos, inseguros y complejos).
<b>Entendimiento del aprendizaje</b>	Adquisición de calificaciones a través de exposiciones de actitud de examen ante consultas automáticas (disposiciones de conocimiento y de habilidades).	El debate sobre las calificaciones claves y el nuevo ordenamiento de carreras profesionales desde 1985 (“Los aprendices deben planificar, desarrollar y controlar sus actividades por sí mismos”).	Perfiles de competencias como disposiciones a actividades auto-organizadas (ver ERPENBECK 2010) que habilitan al individuo para actuar de forma creativa y solucionar problemas.
<b>Suposiciones implícitas</b>	La preparación óptima y didáctica de los insumos garantiza el éxito.	Clases con proyectos, aprendizaje orientado hacia la acción.	La facilitación óptima de los procesos de aprendizaje, búsqueda y solución de problemas garantiza el éxito.
<b>Política de educación</b>	El ciclo de formación diseñado y de preferencia público, proporciona la acreditación	Relación entre educación general y formación profesional, apertura de universidades	Las competencias también pueden ser adquiridas de manera informal, por lo cual también se ofrecen acreditaciones como “Recognition of prior Learning”
<b>Vocabulario</b>	Currículo Objetivos de aprendizaje Aprendizaje Transmitir Didáctica como ciencia de enseñanza como ciencia de enseñanza	▶▶▶▶	Perfiles de competencias Arreglos de aprendizaje Adquisición Autodidacta Didáctica como ciencia del sujeto

**DIDÁCTICA DE FACILITACIÓN más allá de las ilusiones de transmisión**

Los sistemas actúan por referencia propia, o sea, en lo que hacen se refieren a lo que ya traen implícito en cuanto a potencial y posibilidades. Esta premisa es válida igualmente para los sistemas cognitivos y emocionales con los cuales las personas en el mundo se orientan a sí mismos según sus propias condiciones internas. De esta manera, por ejemplo, el alumno indisciplinado no reacciona a los intentos de motivación de su maestro, sino más bien (re)acciona dentro del contexto de sus propias dinámicas sistémicas. Frecuentemente el docente desconoce estas dinámicas, lo cual representa un déficit de diagnóstico que demuestra que no tenemos idea de en qué nos estamos metiendo cuando enseñamos, instruimos, evaluamos, amonestamos, etc. El sistema receptor percibe estas acciones dentro del contexto de sus experiencias previas y sus necesidades, y no puede evitar expresarse de acuerdo a este contexto. ¿Cómo se puede moldear o incluso interrumpir esta situación con intervención externa?

Siguiendo los conocimientos de las nuevas teorías de sistemas, este tipo de intervención (p.ej. la motivación) no es posible, ya que las condiciones para su éxito no son controlables. Por este motivo la didáctica sistémica-constructivista habla de que las personas tienen capacidad de aprendizaje, pero son incorregibles (ver Arnold/Siebert 2003). Con ello se refiere al inevitable marco subjetivo, dentro del cual solo es posible lo que el propio movimiento permite. Las personas aprenden en los eventos de enseñanza, pero este aprendizaje sigue su propia lógica biográfica sistémica. Se les puede “enseñar”, pero su proceso de adquisición de conocimientos seguirá las pautas de sus propios y exclusivos lineamientos de cognición y emoción. El aprendizaje siempre es un camino marcado por diferencias y variedad que no se orienta por estándares externos (no puede hacerlo), sino que sucede cuando los individuos se apropian y asimilan lo que consideran de importancia para su práctica de vida, o bien no asimilan (casi siempre por buenas razones personales). Por lo tanto, el que enseña no puede más que tratar de descubrir, entender y comprender la motivación de su pupilo y la forma en que la maneja, y “ofrecerle” una variedad correspondiente de arreglos estructurados de aprendizaje. Esta es una de las exigencias básicas de la didáctica de facilitación.

**LA DIDÁCTICA DE FACILITACIÓN EN CONCRETO**

**1: LA CONSTRUCCIÓN DE ARREGLOS DE ENSEÑANZA**

Los arreglos de aprendizaje no son arreglos de enseñanza, aún cuando durante su construcción siempre se corre el riesgo de tratar de “convertirlos” en eso. Este es, sobre todo, el caso cuando se trata de implementar con orientación hacia las competencias los currículos o las exigencias concretas de un contenido (“Eso es lo que los estudiantes tienen que saber”). Lo que resulta es casi siempre un intento malogrado en el camino de transición de la orientación del “input” al “outcome”; y muchas veces se puede definir muy bien la competencia específica (en forma de catálogo de contenido modificado), cuando se define el know-how que hay que manejar como una capacidad – una transferencia que se aleja solo unos cuantos pasos del mundo “input” del aprendizaje. A través de una orientación hacia la situación, se puede lograr este alejamiento importante de la didáctica del “input” que por sí sola ya ofrece lo que promete (ver Arnold y otros 2011). Su meta es la descripción de situaciones básicas, en cuya concepción específica (profesional) se demuestra si acaso y en qué medida los aprendices dominan la competencia (o si no la dominan). Por lo tanto, la definición de competencias más convincente es aquella que define las situaciones de exigencias típicas, ojalá explicadas en variedad y con detalle. De allí se desprende un perfil de competencias – probablemente la aclaración inicial de más importancia en el camino de la didáctica de “outcome”.

Los perfiles de competencias marcan la meta hacia la cual quieren llegar los aprendices en su desarrollo de competencias. Para expresarlo más visualmente, para que este viaje resulte es importante que existan infraestructuras (“trenes”) y que haya una oferta de posibilidades de viaje (“conexiones de trenes” e inclusive “compañero/as de viaje”). La tarea de una planificación de infraestructura de didáctica de facilitación moderna viene a ser esta aclaración, o sea la preparación, la reparación y el mantenimiento de “la red de rieles y del servicio”. Se expresa en la concepción de arreglos de aprendizaje, cuyo “montaje” surge finalmente de una decisión didáctica bien argumentada, ya que no existe un arreglo de aprendizaje “único”. Un arreglo de aprendizaje es la concepción de una infraestructura de aprendizaje para una asimilación, ojalá propia, por parte de los aprendices. Para esta apropiación de conocimientos se requieren claridad y variedad, pero no una orientación lineal de los detalles. La exactitud de la materia (ya) no se mide con el detalle de los “inputs”, sino con la concepción por parte de los aprendices de la situación adecuada.

**LA DIDÁCTICA DE FACILITACIÓN EN CONCRETO**  
**2: ASESORAR Y ACOMPAÑAR PROFESIONALMENTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

Un proceso de didáctica de facilitación se orienta hacia los aprendices y confía fundamentalmente más en sus habilidades, que lo acostumbrado. En el lugar de la “transmisión de conocimientos” ponemos la construcción propia de cada uno de los que están en el proceso de aprendizaje, el cual verdaderamente no puede ser sustituido por nada, y menos por el concepto de “tratar un tema” por parte del docente. Este entendimiento abre la posibilidad a nuevas formas de “intervención” didáctica que, sin embargo, en la

práctica chocan con una resistencia a raíz de las tradiciones inflexibles de la cultura de aprendizaje, cuyos efectos en el desarrollo de competencias demuestran poca sostenibilidad.

La pedagogía sistémica constructivista nos lleva aún más allá, hacia una nueva definición del sujeto en el proceso de aprendizaje, cuyo desarrollo de competencias no puede ser verdaderamente exitoso sin un fortalecimiento de sus “fuerzas del yo” (ver Brater/Bauer 1990). Cada vez se encuentran deducciones más claras sobre el tema en la investigación didáctica (ver Arnold/Gómez/ Tutor 2008; Siebert 2011). La misma ha demostrado que las competencias metódicas vienen básicamente influenciadas por las experiencias de eficacia propia y por competencias sociales de interacción ya encarriladas desde temprana edad. Lo mismo es válido para las competencias emocionales, que con mayor fuerza saltan a la vista como un factor muy significativo en la experiencia y el aprendizaje del sujeto.

**¿Cuáles consecuencias se desprenden para la acción en la práctica?**

Antes que nada, se trata de conocer este tipo de relaciones sistémicas. Hay que saber lo que es efectivo y tener la capacidad de sacarlo a la luz en una situación de acción pedagógica concreta, o cuando sea necesario. Por esto, en los últimos años la pedagogía sistémica se ha orientado más y más hacia la investigación de métodos (ver Reich 1996, pág. 224 y sig.). Así ha creado relaciones y planteado métodos que, aunque no son todos nuevos, difieren significativamente de los métodos de transmisión de conocimiento de la didáctica mecánica (por ejemplo, métodos de auto-exploración, métodos de redes y de cooperación).

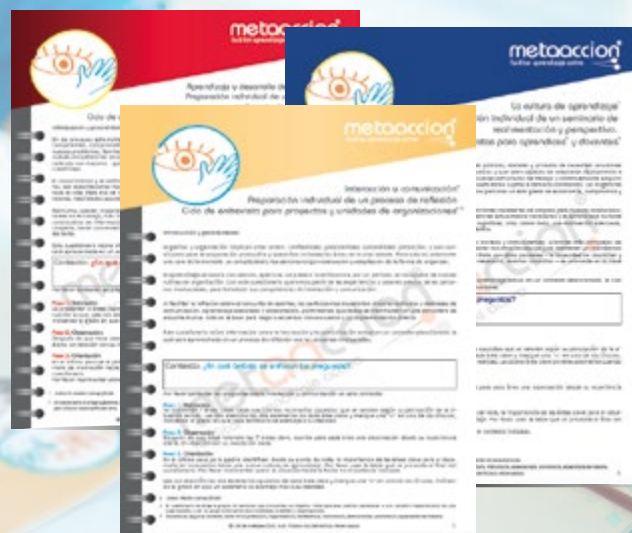
[metaaccion.com/cuestionarios/](http://metaaccion.com/cuestionarios/)



**REFLEXIÓN APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS**

**REFLEXIÓN CULTURA DE APRENDIZAJE**

**REFLEXIÓN INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN**



**Tabla 2: De la enseñanza hacia la asesoría**

Enseñar	Asesorar el aprendizaje
<b>Elección y transmisión</b> Tesis: „Quien posee los contenidos del aprendizaje, posee el éxito sobre el aprendizaje.“ (Fijación en el docente)	<b>Arreglo de aprendizaje y acompañamiento de aprendizaje</b> Tesis: “Quien ofrece diversas posibilidades de conexión, aumenta la sostenibilidad de la apropiación del conocimiento“. (Oferta de variedad)
<b>Orientación implícita hacia los déficits</b> Tesis: “Los sujetos en proceso de aprendizaje son seres incompletos, todavía no pueden aportar nada a su proceso de aprendizaje.“ (Torpeza aprendida)	<b>Asesoría de aceptación</b> Tesis: “Los sujetos en proceso de aprendizaje son seres competentes, que saben cómo formar su proceso de aprendizaje.“ (Competencia del autodidacta)
<b>Fijación en el tema</b> Tesis: “El contenido es el mismo para todos, se trata de ‘didacticarlo.’“ (El contenido es lo primordial).	<b>Auto-reflexividad emocional</b> Tesis: “El proceso de aprendizaje siempre está asentado sobre la biografía de aprendizaje y sobre las emociones en relación con la auto-eficacia o ausencia de esta.“ (El yo del sujeto es lo primordial)
<b>Responsabilidad de aprendizaje</b> Tesis: “Si no se regula bien la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, no se aprende bien.“ (el sujeto en proceso de aprendizaje se coloca bajo la tutela del docente)	<b>Pedagogía permisiva</b> Tesis: “Los sujetos en proceso de aprendizaje tienen siempre la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje; los docentes solamente pueden entorpecer o evitar la aceptación de esa responsabilidad (el sujeto es auto-responsable)
<b>Planificación anticipada</b> Tesis: “Entre mejor esté planificado el proceso, mejor resultarán los resultados de aprendizaje.“ (sobrevaloración de la planificación)	<b>Planificación de la clase según la situación</b> Tesis: “Entre más abierta y adaptada a la situación sea la concepción del proceso, mayor será la probabilidad de adaptación a las situaciones de los aprendices.“ (Apertura y flexibilidad)

Las nuevas teorías de sistema prácticamente “le quitan el piso” a la referencia pedagógica, pero también demuestran que estos sistemas precisamente no están “relacionados” más que consigo mismos, o sea, con sus propias situaciones, estructuras y elementos. La didáctica de facilitación adopta este reconocimiento teórico sistémico y abre con ello el camino a un concepto de aprendizaje, educación y formación no trivializada. El punto de partida de esta concepción no trivializada es la aceptación del hecho de que “los sistemas psíquicos provocan sus propios pensamientos y los sistemas sociales provocan su propia comunicación (ver Bökmann 2000, pág. 24). Como consecuencia central de la didáctica de facilitación, surge la necesidad de dejarse orientar por la apertura y la no-linealidad de los procesos de aprendizaje. Adicionalmente, los “acompañantes de aprendizaje” (ver SIEBERT 2002) deben aprender sobre la variedad de las diferentes lógicas de apropiación de conocimientos, para poderlas reconocer y “manejar” adecuadamente. Para lograrlo, es necesaria una “actitud constructivista” o bien sistémica, en la cual básicamente se trata de la capacidad de relativizar el deseo de orientación propio y de aprender a trabajar con apertura e inseguridades en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Lo anterior no significa que los docentes se puedan liberar de su responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje. Se trata de otra forma de responsabilidad, en la cual su expresión profesional se centraliza más en la asesoría del aprendizaje que en la docencia o transmisión de conocimientos. Haciendo la observación de que la adquisición de una actitud sistémica es un requisi-

to de profesionalismo necesario (ver Arnold/Arnold-Haecky 2009), se realizó la argumentación sobre la estrategia de profesionalización, que se podría definir de la siguiente manera: esta actitud no se puede alcanzar ni definir a través de una instrucción, sino que requiere de un aprendizaje que demuestre y permita experimentar lo sistémico del propio proceso de aprendizaje. Pero no es suficiente. Los docentes también deben recorrer conscientemente su propio rol dentro de este proceso de aprendizaje, para poder entender y conceptualizar su trabajo en clase como un acompañamiento y asesoría de un aprendizaje auto-dirigido. Hay varias características significativas para este proceso de cambio de rol, las cuales son tratadas con profundidad en la discusión pedagógica actual. En la tabla 2 se presentan estos aspectos en comparación en forma resumida.

### Referencias

Arnold, R. u.a. (2011). Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzentwicklung. (De la orientación por acciones al desarrollo de competencias. Materiales pedagógicos de la Universidad Técnica de Kaiserslautern). Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern. Nr. 37. Kaiserslautern.

Arnold, R./Arnold-Haecky, B. (2010): La promesa de Sísifo. Una introducción a la educación sistémica. Editorial Germania, S.L.

Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. (Lineamientos básicos de la didáctica de facilitación. Posibilitar educación – ofrecer diversidad). Augsburg.

Arnold, R./Siebert, H. (2003). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. (Educación constructivista de adultos. Desde su interpretación hasta la construcción de realidad) Baltmannsweiler, 4. ed.

Bökmann, M. B. F. (2000). Systemtheoretische Grundlagen der Psychosomatik und Psychotherapie. (Principios teóricos sistémicos de la psicopatología y la psicoterapia) Berlin u. a.

Brater, M.; Bauer, H. G. (1990) Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die betriebliche Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. (Calificaciones claves. La inclusión del desarrollo de personalidad en las capacitaciones profesionales. Principios para la integración de capacitación profesional específica y general) Eschborn, 1–69

Erpenbeck, J. (2010) Vorwort. Ein Praxisbuch für Beratung und Berater. (Prefacio. Un libro de prácticas para la asesoría y los asesores) In: HARP, S. u. a.: Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld, 11–13.

Hüther, G. (2011 a). Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung. Gerald Hüther im Interview. (La premiación es tan errónea como el castigo. En: entrevista con Gerald Hüther). In: Managerseminare, 159, 44–47.

Hüther, G. (2011 b) Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. (Lo que somos y lo que podríamos ser. Un motivador neurobiológico) Frankfurt.

Reich, K. (1996). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. (Pedagogía sistémica-constructivista. Introducción a los principios de una pedagogía interaccionista-constructivista). Neuwied.

Robinson, S. B. (1970). Bildungsreform als Revision des Curriculum. (Reforma de educación como revisión del currículo). Neuwied.

Roth, G.; Lück, M. (2010). Mit Gefühl und Motivation lernen. Neurobiologische Grundlagen der Wissensvermittlung im Training. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (Aprender con sentimiento y motivación. Principios neurobiológicos de la transmisión de conocimientos en el entrenamiento. En: Educación continua, Revista para principios, prácticas y tendencias). 1, 40–43.

Siebert, H. (2002). Lehren als Lernbegleitung. In: VOB, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. (Enseñar como acompañamiento de aprendizaje. En: Voss, R. (editor): Enseñanza desde el punto de vista constructivista. Los mundos en las cabezas de los niños). Neuwied, 223–232.

Siebert, H. (2011). Lernen und Bildung Erwachsener. (Aprendizaje y educación de adultos) Bielefeld.