



Entrevista al Dr. Javier Paricio

Licenciado en Historia del Arte y doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad de Zaragoza y adjunto al rector para Innovación Docente. Fue responsable de la calidad de las titulaciones de esta Universidad entre los años 2008 y 2012, así como director del Instituto de Ciencias de la Educación entre 2003 y 2008. Ha sido miembro de la junta directiva de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) y colabora de forma continuada desde 2012 con diversas agencias de calidad de la evaluación de titulaciones. Investigador especializado en la calidad y mejora de la docencia en la educación superior, es autor de más de una treintena de publicaciones sobre cuestiones de docencia universitaria y formación de profesorado, entre artículos, libros y capítulos de diversas obras. En particular, es autor del libro "Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación", fruto del proyecto de investigación de un "Marco de desarrollo académico docente" impulsado y financiado por REDU.

1. ¿Qué le motivó a dedicarse a la Pedagogía, a pesar de que su formación es en Historia?

Lo que ocurrió es que mi mundo profesional antes de entrar en la universidad tenía que ver con el guion y la realización audiovisual. Entonces, entré a colaborar con la universidad en un posgrado en lo que aquí era el Instituto de Ciencias de la Educación, que es el instituto encargado de toda la formación del profesorado universitario, todos los procesos de innovación dentro de la Universidad. A partir de entrar a colaborar con ellos, pues ya empecé a trabajar más intensamente y al final acabé trabajando ya plenamente con especialistas en todas las cuestiones de pedagogía universitaria. Actualmente estoy en un departamento que se llama de Didácticas Específicas y trabajo enseñanza y aprendizaje de la historia, como corresponde a mi formación como historiador.

2. ¿Cómo ha visto su evolución como docente? ¿Qué acciones han sido decisivas para propiciar su crecimiento como docente y como historiador?

Ahora tengo muchísimo más control de lo que estoy haciendo; por decirlo de otro modo, antes era una enseñanza mucho más intuitiva. Hacía las cosas como creía que tenía que hacer y, por

lo tanto, basaba mi práctica en tener una buena relación con los estudiantes, aparte de buscar buenos recursos para enseñar. Ahora la visión que tengo de la docencia es muchísimo más compleja, que es la visión que te da desde el conocimiento de la investigación sobre educación superior. Esa complejidad te hace ver muchos problemas que antes no veías en tu propia docencia, pero también te da mucho más control sobre las cosas que haces, es decir, hasta dónde están funcionando y dónde no están funcionando. Tengo una capacidad de evaluación y de reflexión muchísimo mayor de la que tenía antes. Entonces nunca sé si soy mejor o peor profesor, pero sí que somos distintos.

3. ¿Cómo ha visto su evolución como docente? ¿Cuál es la finalidad y en qué consiste la asesoría que está brindando al Centro de Desarrollo Profesional de PUCMM?

Lo que estoy trabajando con el Centro de Desarrollo Profesional vuestro es la configuración de la carrera académica y, en particular, los criterios que se podrían aplicar para configurar esa carrera académica. Es un tipo de trabajo en el cual nosotros llevamos trabajando años, que es el objeto del libro que publicamos ahora hace tres años, "Cartografía para la buena enseñanza universitaria". Es la

idea de un desarrollo progresivo del profesorado conforme va modificando sus concepciones. La asesoría que estoy haciendo con ellos tiene mucho que ver con aplicar todo lo que aprendimos en todo ese proceso de elaboración del libro, durante seis años de trabajo.

4. A propósito del Marco de Desarrollo Académico Docente que plantea su libro, más allá de la prescripción, ¿qué papel debería jugar este marco?

Para mí, desde el primer momento eso que estás señalando era una preocupación muy grande, porque yo siempre he sido muy crítico con esa voluntad prescriptora de lo que ha sido buena parte de la investigación pedagógica. Yo no estoy de acuerdo con prescribir ni unos métodos, ni unas formas de trabajar específicas. Creo que, efectivamente, lo que se trata es de establecer unos principios o unos criterios a partir de los cuales cada uno pueda decidir en su contexto cuál es la mejor solución. Esa siempre ha sido la filosofía. De hecho, el marco no prescribe ningún tipo de metodología ni de un tipo práctica en particular. Lo que intenta establecer son unos criterios que estén, eso sí, siempre muy bien fundamentados por la investigación, pero que pueden tener su desarrollo concreto de múltiples formas y adaptarse a cualquier estilo, a cualquier contexto.

Por ejemplo, no se dice un método en particular, pero se dice que la enseñanza en un nivel alto de desarrollo ha de estar orientada al aprendizaje profundo de tus estudiantes". ¿Cómo vas a lograr eso? Es tu problema, es tu prescripción. Depende de tu contexto, tu estilo, tu formación, depende de muchas cosas. Pero sí es un valor innegable, desde el punto de vista de la investigación, que un aprendizaje orientado de una forma profunda, es decir, lo que llamamos "aprendizaje comprensivo" frente a un aprendizaje superficial, es un valor y lo tenemos contrastado con todo tipo de investigación.

5. ¿Cómo incide la propia concepción de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza en el paso de un nivel de desarrollo a otro?

Precisamente, ese es uno de los núcleos de la propuesta del Marco Académico de Desarrollo. La propuesta es que la evolución no se produce

porque tú cambies tus recursos o porque tú cambies tus prácticas. En concreto, se produce porque tú cambias tus concepciones. Y, efectivamente, en cualquier lado la forma en que tú has aprendido, la forma en que te han enseñado, marca las concepciones que tienes actualmente. El problema siempre es cómo hacer evolucionar concepciones que habitualmente, además, son implícitas, en el sentido de que son cosas vividas que das por hecho, así que lo primero que debes hacer es hacer explícito lo implícito y ponerlo encima de la mesa antes de intentar producir una evolución en esas concepciones. Esos saltos de concepciones a veces son críticos, producen incertidumbre en el profesorado, producen procesos de transformación que son delicados de gestionar. En este sentido, lo que hace el marco de desarrollo académico es proponer tres escalones, tres concepciones distintas en las cuales se va evolucionando poco a poco y que están basadas un poco en la integración de esa investigación disponible que se desarrolla también en esos tres niveles.

Hay una idea que en algunos seminarios he contado y es que, incluso, el peor de los profesores piensa que es un buen profesor y piensa así porque hace las cosas como cree que tiene que hacerlas. Es decir, porque las concepciones que mantenemos y las prácticas que llevamos a cabo en el aula están íntimamente relacionadas. El problema no son las prácticas en sí, el problema son las concepciones desde las que se sujetan esas prácticas. Entonces, si no hacemos evolucionar las concepciones, es imposible que evolucionen las prácticas.

6. ¿Y qué rol juega todo el diseño por competencias en la construcción de ese aprendizaje profundo y aprendizaje activo que perseguimos y que la investigación subraya como necesario?

La investigación que he podido hacer sobre cómo se han configurado las titulaciones por competencias en España es un tanto decepcionante. No significa que los títulos no hayan cambiado, lo que quiero decir es que la idea de lo que significa ser competente que se suele manejar es bastante ingenua. Esto está marcado en los niveles de concepciones. En un primer nivel, tal y como lo traza el libro, no hay competencias, sino que la enseñanza se

concibe como dar el estado de la cuestión de los conocimientos en una determinada materia. Se hace equivar que en el momento en que tú tengas los conocimientos, ya serás competente. Esa es la creencia implícita que está en un nivel uno: la idea de que los conocimientos te harán competente.

La solución a la pregunta de qué hace falta para poder ser competente es lo que ha venido siendo bastante insuficiente. Se ha entendido que, si no es suficiente con los conocimientos, lo que se necesita son espacios donde aplicar esos conocimientos. Es decir, en el momento en que yo tengo los conocimientos y sé cómo aplicarlos, ya soy competente. ¿Qué es lo que significa? Lo que significa es que las competencias se han partido en muchas, porque son competencias muy pequeñas, lo que nosotros llamamos competencias técnicas. Por ejemplo, tengo conocimientos teóricos sobre lo que es la presión sanguínea y hago un ejercicio práctico en algún sitio.

Por decirlo de otro modo, lo que esa visión reducida de las competencias hace es enseñar a los estudiantes soluciones a problemas que ya conocemos para los que aprenden protocolos de cómo resolver esos problemas. Esa idea de lo que significa competencias es para mí no solamente muy reductora, sino bastante engañosa, porque cada vez que le cambias el problema práctico por uno que no le has enseñado, fracasan de manera estrepitosa. En contraposición, un verdadero experto en un área es competente en general, es capaz de desarrollar aplicaciones nuevas, de enfrentarse a problemas que nunca se han planteado, de buscar soluciones creativas. Un experto no es alguien que se sabe las soluciones preconfiguradas, preempaquetadas, a problemas ya conocidos, sino alguien que es capaz de enfrentarse a problemas no conocidos o es capaz de plantear escenarios no realizados hasta ese momento.

7. ¿Podría brindar alguna pauta a los docentes que están en el camino de concebir sus propias prácticas como un problema de investigación?

Revisar en qué está concentrando uno su docencia. Me explico: El profesorado suele tender a investigar sobre los métodos, cuál es más eficaz. A mí me parece que ese tipo de investigación produce muy poco avance. Lo que creo es que uno debe situarse

el proceso de aprendizaje de los estudiantes y entonces es cuando se producen verdaderos saltos cualitativos importantes y eso es lo que corresponde al nivel cuatro que establece el libro. No es cualquier investigación, sino la que se hace desde las concepciones del nivel tres, que es la investigación que coloca el proceso de aprendizaje en el eje del problema, no la enseñanza, que es un problema secundario.

Es el proceso de aprendizaje el que es complicado de entender. Es decir, mi problema no es cómo producir una enseñanza que lleve a la comprensión de este concepto, mi problema es diagnosticar dónde están las claves de los problemas de comprensión que están teniendo mis estudiantes. Ese diagnóstico es lo que me llevará a la solución desde el punto de vista de la enseñanza. Pero trabajar en la enseñanza desde el principio es ir a ciegas, no conduce a nada, que es un poco lo que vimos con los resultados de la investigación conductista, la cual colapsa cuando se da cuenta de que la investigación sobre la enseñanza nunca produce resultados consistentes, porque en realidad un mismo método de enseñanza produce mil resultados distintos dependiendo de los estudiantes, del contexto en el que están de sus relaciones con el profesor, etc. Hay tantas variables que distorsionan una enseñanza que no hay forma de generalizar los resultados. Entonces, es un tipo de investigación que no lleva muy lejos. Lo que nos interesa de verdad y nos da conocimiento creo que es entender mejor lo que nuestros estudiantes están haciendo, cuáles son los problemas de comprensión que están teniendo o los problemas de autorregulación que pueden tener.