

COLABORACIÓN, INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERNACIONALIZACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO DE PENSAMIENTO ECONÓMICO CRÍTICO

COLLABORATION, INTERDISCIPLINARITY AND INTERNATIONALISATION IN THE CONSTRUCTION OF MEANINGFUL LEARNING. THE EXPERIENCE OF THE WORKSHOP ON CRITICAL ECONOMIC THINKING

COLLABORATION, INTERDISCIPLINARITÉ ET INTERNATIONALISATION DANS LA CONSTRUCTION D'APPRENTISSAGES SIGNIFICATIVES. L'EXPÉRIENCE DU SÉMINAIRE DE PENSÉE ÉCONOMIQUE CRITIQUE

Velázquez González, Juan¹; Cazcarro Castellano, Ignacio^{2,1}

¹Universidad de Zaragoza,

²ARAIID (Agencia Aragonesa para la Investigación y el Desarrollo) – IA2

Resumen

En este trabajo sostenemos que las metodologías colaborativas juegan un importante papel en el proceso de construcción de aprendizajes significativos. Así lo muestra el modelo del “Seminario de Estudio Crítico”, diseñado y desarrollado como *Seminario de Pensamiento Económico Crítico* desde la Universidad de Zaragoza, y cuya dimensión interdisciplinar e internacional sirve además para acentuar tanto la colaboración como la significatividad en los aprendizajes. La descripción de la experiencia y la exposición de sus resultados —obtenidos a través de encuestas al alumnado participante en las sucesivas ediciones— constata que esta metodología colaborativa, reforzada por la motivación que ofrece la interdisciplinariedad y el contexto internacional, sirve para alcanzar no solo buenos resultados de aprendizaje sino también aprendizajes significativos: aumenta el grado de comprensión y de reflexión sobre los problemas socio-económicos tratados, así como el interés y vinculación del alumnado a su estudio. Ahora bien, el método potencia no sólo la significatividad cognitiva de los aprendizajes sino también la significatividad crítica, que afecta al modo en que se sitúa el/la estudiante en su contexto social, y la significatividad vivida, que vincula lo aprendido con sus preocupaciones personales.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; metodología colaborativa; interdisciplinariedad; internacionalización; pensamiento crítico.

Abstract

This paper claims that collaborative methodologies play an important role in the process of constructing meaningful learning, as it is shown in the model of “Critical Study Workshop”, designed and developed by the University of Zaragoza as *Critical Economic Thinking Workshop*. The interdisciplinary and international dimensions of the model also stress the collaboration as well as the significance of the learning achieved. The description of the experience and the presentation of its results — obtained thanks to valuation surveys intended for the participating students in successive editions— explain that this collaborative methodology, strengthened by the kind of motivation that the interdisciplinarity and international context offer, serves to achieve not only good learning results but also to develop meaningful learning. This way, the degree of understanding and reflection on socioeconomic problems increases, as well as the interest and the engagement of the student with his/her study. Besides, the method enhances the cognitive significance of the learning as well as its critical significance —which affects the way that the student places himself/herself by reference to his/her social context— and the lived significance, which links what has been learned with the student's concerns.

Keywords: Meaningful learning; collaborative methodology; interdisciplinarity; internationalisation; critical thinking.

Résumé:

Dans ce travail nous soutenons que les méthodologies collaboratives jouent un rôle important dans le procès de construction d'apprentissages significatives. Cela se montre dans le modèle du « Séminaire d'Étude Critique », selon il a été conçu et développé dès l'Université de Zaragoza comme *Séminaire de pensée économique critique*, et dont la dimension interdisciplinaire et internationale sert pour accentuer la collaboration aussi que la significativité des apprentissages. La description de l'expérience et l'exposée des résultats — obtenues par enquêtes d'évaluation aux étudiants participants dans les éditions successives — constat que la méthodologie collaborative, renforcée avec la motivation que l'interdisciplinarité et le contexte international offrent, contribue à atteindre non pas seulement des bons résultats d'apprentissage mais aussi des apprentissages significatives : le degré de compréhension et réflexion sur les problèmes socio-économiques abordés s'accroître, aussi que l'intérêt et liens des étudiants avec leur étude. Or, la méthode ne stimule pas seulement la significativité cognitive des apprentissages, mais aussi la significativité critique, qui a à voir avec la façon dont le/la étudiante se situe par

rapport à son contexte social, et la significativité vécue, qui fait le lien entre ce qui est appris et les préoccupations personnelles de l'étudiant.

Mots clés: Apprentissage significative; méthodologie collaborative; interdisciplinarité; internationalisation; pensée critique

Introducción: La experiencia del Seminario de Pensamiento Económico Crítico y la metodología del Seminario de Estudio Crítico

Un equipo de docentes de diversas asignaturas vinculadas al pensamiento económico y a la reflexión social acerca de la economía en cinco titulaciones diferentes de la Universidad de Zaragoza (en adelante Unizar) desarrollamos en el curso 2021/22 la 3ª edición del *Seminario de Pensamiento Económico Crítico* (en adelante *Seminario*). Se trata de un *Seminario* interdisciplinar, que reúne asignaturas y titulaciones de Grado de Unizar: “Pensamiento económico” (Grado de Economía), “Pensamiento social” (Grado de Historia), “Dirección de entidades de economía social” (Grado de ADE), “Economía aplicada al trabajo social” (Grado de Trabajo Social) y “Filosofía social” (Grado de Filosofía), que pertenecen a tres facultades distintas: Economía y Empresa, Filosofía y Letras, y Ciencias Sociales y del Trabajo. Se trata así mismo de la 2ª edición internacional del *Seminario*, promovida en colaboración con 3 programas interuniversitarios de Posgrado y Doctorado en Economía Social Solidaria de 7 universidades de México, coordinados para este seminario y a su vez por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional de México: la Maestría en Economía Social de la Escuela Superior de Economía la Universidad Autónoma de Guerrero; el Doctorado Interinstitucional en Economía Social Solidaria de la Universidad Autónoma Chapingo y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; y el Doctorado Interinstitucional en Economía Social Solidaria de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de Guanajuato y la Universidad de Colima. Mientras que el alumnado de Unizar ofrece el carácter más interdisciplinar a este seminario de pensamiento económico crítico, el alumnado de las universidades mexicanas aporta su formación en economía y su especialización en economía social solidaria, de tal modo que el estudio de las temáticas abordadas se ve enriquecido por ambas partes gracias a las dinámicas colaborativas que ofrece este modelo de seminario.

El *Seminario* se ha desarrollado estos últimos cursos buscando establecer relaciones y sinergias. Se trata de una acción que se inició como proyecto de innovación docente y actividad de formación permanente de Unizar, con el Laboratorio de Economía Social, en estrecha colaboración con entidades sociales, especialmente Economistas sin Fronteras y —en el curso 2021/22— dentro de un proyecto de cultura científica de la FECYT. Las temáticas abordadas en el *Seminario* han sido seleccionadas por su importancia para analizar la realidad económica —como en la 1ª edición sobre la “desigualdad”— y la realidad económica actual —como

en la 2ª edición sobre la “desigualdad y crisis”— pero también en vista de las implicaciones sociales y personales que estas problemáticas tienen en las vidas del alumnado destinatario.

Este *Seminario* se ha desarrollado a la vez que se implementaba una metodología diseñada *ad hoc*, que denominamos “Seminario de Estudio Crítico” (Velázquez González, J., Sarasa Azar, C. y Cazcarro Castellano, I., 2020). Se trata de una metodología dinámica y progresiva, en la que la cooperación y colaboración grupal resulta esencial, y ésta se realiza también de forma interdisciplinar y con una dimensión internacional. A partir de un acercamiento individual al tema y a una serie de materiales que ofrecen el marco de discusión, se construyen en las diferentes sesiones temáticas del *Seminario* (generalmente en 3 sesiones centrales) 3 niveles de aprendizaje colaborativo:

1. en pequeños grupos, 4-6 estudiantes mezclados/as de las distintas asignaturas y áreas de conocimiento, en el caso del alumnado de Unizar, y de tres distintos programas de posgrado y doctorado en el caso del alumnado mexicano. En el pequeño grupo se discuten los temas y materiales, partiendo de preguntas que señalan el horizonte de problemática crítica, de actualidad reflexiva y de afección personal que contiene la temática. La creación de estos pequeños grupos persigue reflejar la diversidad de intereses discentes del alumnado, especialmente en el caso de Unizar, donde se dan cita además estudiantes de distintos niveles académicos (de 1º a 4º de Grado), pero que comparten un semejante interés académico e intelectual por la temática del Seminario y por su actualidad (ver tabla 3 de los anexos);
2. en el gran grupo, donde el equipo docente actúa como facilitador del aprendizaje y su significatividad, ofreciendo claves para el desarrollo también de un pensamiento crítico —especialmente en una ponencia previa al trabajo en grupos— mientras que el alumnado, junto al profesorado, participa —tras el trabajo en pequeños grupos— de una reflexión colectiva, insistiendo en las diversas perspectivas y respuestas múltiples ante los problemas;
3. y, finalmente, en el emparejamiento entre los pequeños grupos, donde se plantean conclusiones y el tipo de aprendizajes que se han ido construyendo, y que en la versión internacional del *Seminario* consiste en reunir a un equipo de España con uno de México. Así se busca alcanzar aprendizajes significativos, no asignados sino contruidos colectivamente, no dogmáticos sino abiertos a la interacción interdisciplinar, y no autorreferenciales sino sensibles a otras realidades sociales y culturales internacionales. Así que la última sesión del *Seminario* consiste generalmente en una exposición de conclusiones, donde se incentiva la discusión y el debate, y se comprueba el grado de

significatividad para el alumnado que de esta manera se ha alcanzado, el cual a su vez se mide —a nivel de la percepción del alumnado— a través de una encuesta o cuestionario de satisfacción y autoevaluación (véase Tabla 1 sobre los *items* incluidos).

Marco teórico: El aprendizaje significativo en construcción

Se habla en general de “aprendizaje significativo” para aludir al hecho de que, en el proceso educativo, quien ejerce de aprendiz/a, el alumno o la alumna, se ve involucrado en el ejercicio que realiza, en el aprendizaje. El aprendizaje resulta significativo porque los conocimientos adquiridos tienen sentido para él o para ella, ocupan un lugar —más o menos importante— en el conjunto de significados, atribuciones y percepciones en que consiste su comprensión del mundo. Dicha comprensión afecta también al modo en que se estudia la realidad según una determinada área científica y ámbito de conocimiento, como la economía si hablamos de la realidad económica. Ello no quiere decir que, cuando no resulta significativo, el nuevo conocimiento recibido, la habilidad adquirida o la competencia desarrollada no sean aprendizajes. Ahora bien, los aprendizajes no significativos se pueden vincular a aquello que se denomina —por oposición— “aprendizaje mecánico”, en la medida en que se trata de conocimientos puestos uno detrás de otro, memorizados de una manera más o menos estratégica, y que quedan expuestos así a los estragos del olvido. De igual forma que el/la niño/a puede aprender a leer colocando una letra tras otra, y una palabra tras otra, y memorizar así una frase, sin comprender su estructura sintáctico-semántica, el/la estudiante puede colocar un contenido de información tras otro sin conexiones semánticas, o con conexiones semánticas muy débiles según una sintaxis iterativa pero no realmente significativa.

Así pues, en un sentido más técnico, y desde que David Ausubel (1963, 1968) precisara el término, “aprendizaje significativo es aquél en que las ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe (...) con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende” (Moreira, 2012: 30). Lo importante en este tipo de aprendizaje es tanto la existencia de un conocimiento previo al adquirido como el modo en que interactúan el nuevo conocimiento y el previo (Moreira, 2005: 86), porque sólo adquiere significado el nuevo conocimiento en base al significado del conocimiento anterior y, al mismo tiempo, el significado del conocimiento previo perdura o se transforma fruto de esta interacción. En este caso el olvido de conocimientos también se produce, pero no de forma completa (ib. 32), sino conforme al sentido en que avanza la dinámica del aprendizaje mismo,

básicamente discriminando y diferenciando significados, o integrando unos significados con otros.

El aprendizaje es entonces un proceso dinámico de construcción, pero no como el tipo de construcción mecánica de una cadena de producción, en la que se ensamblan piezas hasta dar con un resultado final (que será evaluado en un examen final). El tipo de construcción de aprendizajes significativos tiene más que ver con la visión de conjunto o con el todo —visión holística— que, con la suma de partes y su resultado, puesto que es el conjunto de la estructura cognitiva la que se ve afectada, y al mismo tiempo que las piezas —los extractos de conocimiento con significado— se van transformado singularmente, de modo sustantivo y no arbitrario, a medida que interactúan entre sí en el proceso de aprender. Así pues, la construcción de aprendizajes significativos implica también una deconstrucción de otros aprendizajes —o cierta forma de desaprender— y la modulación de los nuevos en interacción con los precedentes. El aprendizaje significativo es entonces dinámico, cambiante y activo, en este sentido, pero ello no significa que deje de ser mayoritariamente receptivo. Es decir, que un aprendizaje no es significativo porque implica un “descubrimiento” que trastoca significaciones previas, sino que —aparte de que también así pueda suceder, si bien pocas veces se realizan descubrimientos semejantes— lo importante no es su origen, sino el modo en que el nuevo conocimiento interacciona con la significación que aporta y sirve de base al conjunto de conocimientos previos.

En este trabajo nos interesa señalar de partida la vinculación entre el “aprendizaje significativo” y el método del “aprendizaje colaborativo” —o “cooperativo”, sin entrar aquí en distinciones— que consiste en que los estudiantes o aprendices trabajan juntos/as sintiéndose igualmente responsables, o corresponsables, de su aprendizaje y el de sus compañeros/as, y en el logro de objetivos de aprendizaje conjunto. La interacción corresponsable entre iguales serviría para el desarrollo de aprendizajes significativos (De Miguel, 2006), porque las actividades colaborativas sirven, en primer lugar, para acentuar y discernir —ya sea por el grupo solo o con apoyo del/de la docente— el tipo de conocimientos previos que tienen los/as estudiantes, y sus significados compartidos e individuales, al mismo tiempo que los nuevos conocimientos se apuntan también en su significado colectivo o individual y así interactúan de forma mucho más intensa con los anteriores. Para que se produzca el aprendizaje significativo, el material de aprendizaje ha de ser, en este sentido, potencialmente significativo, pero existe además una segunda condición necesaria: “el aprendiz debe querer relacionar los nuevos conocimientos, de forma no arbitraria y no literal, con sus conocimientos previos. Eso es lo que significa predisposición para aprender” (Moreira, 2012: 36). Como explicaremos a

continuación y, en segundo lugar, los métodos de aprendizaje colaborativo propician este tipo de predisposición para aprender significativamente por parte del alumnado. No se trata simplemente de la mayor o menor motivación que tienen los/as estudiantes sino de una serie de condiciones que hacen que los/as estudiantes quieran aprender de este modo. Como sostendremos, un método colaborativo como el del “Seminario de Estudio Crítico”, tal y como ha sido expuesto, además de favorecer el carácter potencialmente significativo de los aprendizajes en sí mismos, sirve para fomentar una predisposición hacia el aprendizaje significativo que, así mismo, se ve potenciada por la interdisciplinariedad e internacionalización que caracteriza al *Seminario*.

Método: El Seminario de Estudio Crítico como metodología evaluada por el estudiantado y adaptada progresivamente.

En las dos primeras ediciones del *Seminario* se realizaron encuestas al alumnado participante, cuyos resultados presentamos en lo que respecta al estilo de colaboración, interdisciplinariedad e internacionalización, así como de significatividad de los aprendizajes que la actividad ha implicado. La adaptación del *Seminario* y del método a una modalidad online e internacional en el año 2020, según ha sido estudiado (Velázquez González, J. y Cazcarro Castellano, I., 2021), generó disfunciones que afectan de forma importante a los resultados. Si bien la edición 2019 fue totalmente presencial y solo para alumnado de Unizar, la edición 2020 se realizó de forma online y a dos niveles para atender a las distintas necesidades del alumnado de Grado de Unizar (nivel básico) y del alumnado de Posgrado y Doctorado de las universidades de México (nivel avanzado). Estas nuevas necesidades de docencia-aprendizaje se tradujeron en una adaptación metodológica específica para cada ámbito geográfico y nivel del Seminario. Por un lado, se implementó un modelo fundamentalmente online asincrónico en el caso del nivel básico —basado principalmente en el trabajo autónomo del alumnado: estudio y trabajo más individual de materiales, foros virtuales de trabajo para los grupos, y foros virtuales de discusión para el gran grupo. Por otro lado, un modelo *online* pero con sesiones sincrónicas a través de una plataforma de videoconferencia fue el que se implementó para el nivel avanzado, asemejándose al tipo de *Seminario* presencial de la 1ª edición, y que responde más claramente a la metodología del “Seminario de Estudio Crítico”. Todo ello sugiere que los resultados que hemos de analizar para nuestro objeto de estudio en este trabajo son aquellos aportados en la 1ª edición y en la versión de nivel avanzado de la 2ª edición.

Resultados: Seminario de Estudio Crítico y aprendizaje significativo

El primer resultado de la evaluación del modelo del *Seminario*, realizada por el alumnado participante, es la *adecuación de su metodología a las necesidades discentes*, en lo que se refiere tanto al *aprendizaje de contenidos* como al *desarrollo de la competencia en el estudio colaborativo*. Así pues, cuando se preguntó al alumnado por la metodología del *Seminario*, en 2019 se valoraron positivamente (véase Tabla 2) tanto la metodología y formato apropiados (7,8 sobre 10) como los materiales (8,0). Este aspecto aumentó en 2020, especialmente los aspectos vinculados a las sesiones sincrónicas de colaboración —en primer lugar, las lecturas (9,1) y luego las sesiones de ponencia en sí (8,8).

En segundo lugar, se ha comprobado cómo el *Seminario responde a los intereses tanto intelectuales como académicos del alumnado* de las distintas disciplinas implicadas, y resulta *también atractivo por su enfoque*, ampliándose dicho atractivo gracias a los aspectos internacionales del *Seminario* a partir de la segunda de sus ediciones. Cuando se pidió que valoraran las razones para cursar el *Seminario* (véase Tabla 3), en 2019 la 1ª razón fue la “actualidad temática” (que, además, aumentó casi el doble, en 9 puntos, en la tasa de respuesta entre una evaluación final y la inicial), la 2ª razón fueron motivaciones “académicas e intelectuales” (que aumentó también, pero sólo en tres puntos, siendo superada por la 1ª razón) y la 3ª razón fue el método “transversal y crítico” de la actividad (que aumentó más del doble, en 5 puntos). En 2020 también la “actualidad temática” se colocó como 1ª razón (36 respuestas), como 2ª razón se situó el carácter “crítico y transversal” (27 respuestas para el primero y 15 para el segundo, que se desligaron) y como 3ª razón entró el “carácter internacional” (25 respuestas).

El tercer resultado importante, especialmente para los objetivos básicos docentes de la actividad —en los que este trabajo incide y discute en los siguientes apartados en particular— se refiere al hecho de que *los aprendizajes que el Seminario facilita son profundos y significativos* para el alumnado que lo ha cursado. En ambas ediciones hubo una valoración alta del nivel en que se había incrementado el conocimiento sobre la temática abordada (8,3, en 2019; y 8,7, en 2020), especialmente acompañada en la 2ª edición por un alto interés (8,6), si bien el dato más importante es el aumento en el grado de comprensión de la temática, que fue de 7,8 en 2019 y de 8,6 en 2020. Estos datos sobre la significatividad de los aprendizajes se ven corroborados en la 1ª edición, donde los/las estudiantes hicieron autovaloración de su percepción de la temática (la desigualdad) antes y después del *Seminario*, cuando señalaron que no sólo estaban más informados al acabar la actividad (21,5% más) sino

también que habían comprendido y reflexionado más sobre el tema (36,2% más) (vid. tabla 4).

Discusión: Colaboración, interdisciplinariedad e internacionalización para fomentar la construcción de aprendizajes significativos

- a. En lo que respecta al estilo colaborativo del Seminario en sesiones presenciales u online-sincrónicas, este estilo parece adecuado para cumplir los objetivos de aprendizaje que tienen los/as estudiantes, o que los/as docentes han señalado. Al menos, el *Seminario* parece cumplir con sus expectativas (7,6 en 2019; y 8,5 en 2020), tal vez como forma de dar una vuelta a elementos educativos tradicionales, como la lectura de textos o la clase magistral. Este es, sin embargo, un aspecto que habría que estudiar mejor en encuestas al alumnado participante en futuras ediciones. Tanto los buenos, y algunos muy buenos, resultados objetivos —y objeto de evaluación— de los trabajos de los grupos, así como la percepción general del funcionamiento grupal —salvo algunas disfuncionalidades comunes en el trabajo colaborativo en pequeños grupos— hacen pensar que el estilo de aprendizaje colaborativo del *Seminario* funciona y genera un buen nivel de aprendizaje. ¿Resulta ser este aprendizaje también significativo?
- b. Al cruzar estos resultados con los de autovaloración del estudiantado, podríamos pensar que efectivamente la metodología del *Seminario* se acompaña de un aprendizaje significativo, por cuanto los/as estudiantes perciben que aumentan sus conocimientos, su interés por los mismos, y al mismo tiempo —y a niveles muy parecidos— su grado de comprensión de la materia, traducido no sólo en más información sino también en mayor reflexión sobre los problemas planteados. A este respecto, como decíamos antes, la disposición o predisposición del alumnado para el aprendizaje significativo no tiene que ver sólo con el interés personal o las ganas de conocer algo, sino con que el modo de aprender sirva tanto para generar o incentivar la significatividad en el aprendizaje como para renovar de forma dinámica y progresiva la vinculación del/de la aprendiz/a con la materia que estudia.
- c. El carácter interdisciplinar e internacional del *Seminario*, ¿potencia también, junto al estilo colaborativo del mismo, que los aprendizajes sean más significativos? Resulta difícil afirmar tal cosa solo a partir de los datos recogidos, si bien un índice en sentido afirmativo se presenta en las razones que los/as estudiantes manifiestan para cursar el *Seminario* una vez que

han conocido su metodología. Estas razones pasan en primer lugar por la actualidad de los temas —es decir, tal vez por la necesidad de los/as alumnos/as por comprender su realidad presente, convulsa en gran medida, como se estudió especialmente en la edición 2020— pero en segundo y tercer lugar, incluso por encima de las motivaciones puramente curriculares o intelectuales, parece que merece la pena cursar el *Seminario* porque los temas se estudian de forma interdisciplinar y crítica, y porque ello se hace en un contexto internacional. Ahora bien, nos podríamos preguntar: cuando hablamos de un “aprendizaje significativo”: ¿estamos aludiendo solo a aspectos cognitivos, como se deriva de la exposición en la introducción, o también habría que abordar los aspectos sociales y personales que afectan al nivel de significatividad de los aprendizajes y, en consecuencia, también al tipo y grado de significatividad cognitiva que estos poseen?

Conclusiones: Aprendizaje significativo, crítico y vivido

A la hora de extraer unas conclusiones y elaborar unas reflexiones relevantes, resulta interesante abordar la pregunta con la que finaliza la discusión de nuestro estudio, la cual nos anima a reformular la idea de qué es el “aprendizaje significativo”. Con ello se amplían los márgenes estrictamente cognitivos —que cuestionábamos en el marco teórico del estudio— del tipo de significatividad de los aprendizajes que nuestros/as estudiantes reciben y adquieren. Lo significativo de un aprendizaje tiene que ver con que se incluya en la estructura cognitiva del/de la aprendiz/a, se modifique en base a los conocimientos significativos previos de esta estructura y, a su vez, module dichos saberes subyacentes. Lo significativo del aprendizaje tiene también que ver con el modo en que se sitúa el/la aprendiz/a en su contexto —un contexto concreto social, cultural, académico, etc.— y en el modo en que se encuentra y comprende a sí mismo/a. En el primero de los aspectos, diremos que el aprendizaje resulta —contextualmente— significativo cuando también es “crítico”, en lugar de “conformado”, y en el segundo, afirmaremos que un aprendizaje es —vitalmente— significativo cuando es también “vivido”, en lugar de solo “aprehendido”.

Que un aprendizaje sea “conformado” quiere decir dos cosas: que es “conforme a” (e)l objetivo educativo que lo regula, y que se “conforma” con el marco educativo en el que se propone. La mayor parte de los aprendizajes escolares universitarios son “conformados” por el currículo de una asignatura y según la intención de que sean conocimientos objetivos, evaluables y a la medida de la exposición y perspectiva

del/de la docente que los ha impartido¹. El aprendizaje no tiene por qué ser mecánico, puede ser cognitivamente significativo, dentro del ámbito de referencia de una disciplina (como la economía) y de su enseñanza (la docencia en economía), pero no por ello significativo respecto al contexto en que el sujeto discente está situado. Para ello, el aprendizaje significativo ha de ser también significativamente crítico². El carácter crítico de los saberes aprendidos —ya como objeto de crítica, ya como instrumento para la crítica— queda relegado a un segundo o tercer plano.

Que un aprendizaje sea “*aprehendido*” quiere decir que queda incorporado y prendido del conjunto de saberes del/de la aprendiza/a, y ocupa como tal un ámbito de significatividad entre dichos saberes, aportando coherencia al conjunto, tal vez dentro de una disciplina concreta (como la economía). Pero ello no quiere decir que —continuando con la polisemia de los términos— el aprendizaje “forme cuerpo” con el/la estudiante o “prenda” al/a la estudiante como para convertirse en un aprendizaje significativo de su vida. Un aprendizaje vitalmente significativo o “aprendizaje significativamente vivido” es aquel cuyo sentido entronca con las vivencias del/de la estudiante a un nivel amplio, existencial: no porque sea especialmente esclarecedor, sino porque se liga a las preocupaciones personales, permitiendo así que el/la estudiante se comprenda mejor a sí mismo/a y comprenda mejor aquello por lo que se ve concernido/a, ocupado/a, preocupado/a, entretenido/a, problematizado/a, etc.

Según Moreira (2005: 88 y ss.), el aprendizaje significativo crítico se ve propiciado por un tipo de enseñanza que pasa, entre otras cosas, por el planteamiento de preguntas y problemas, la interacción y diálogo en el aula, por suscitar la curiosidad, el cuestionamiento y la participación activa, y donde el error, el *desaprendizaje* o la incertidumbre tienen un lugar importante: aspectos implicados en el tipo de metodología colaborativa que proponemos como “Seminario de Estudio Crítico”, y que se ven subrayados por una conciencia crítica interdisciplinar e internacional: que supera los márgenes cognitivo-significativos de una y otra disciplina, y los márgenes estrechos de un país o una cultura determinada. Pero, además de crítico, el aprendizaje que defendemos es también significativamente vivido, por cuanto la predisposición para aprender, que se ha de dar como condición del aprendizaje significativo, se ve reforzada tanto por el estilo colaborativo —en donde comparecen no sólo conocimientos previos y nuevos conocimientos, sino también las vivencias que reúnen y distinguen a los/as alumnos/as— como por el estilo interdisciplinar e internacional —donde los aprendizajes enraízan mejor en las vivencias compartidas o

¹ Como explica Moreira (2005: 85): “Aún se enseñan «verdades», respuestas «correctas», entidades aisladas, causas simples e identificables, estados y «cosas» fijos, diferencias solamente dicotómicas. Y aún se «trasmite» el conocimiento, desestimando el cuestionamiento”.

² A través del aprendizaje significativo crítico “el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías”. Moreira (2005: 88).

singulares (por ejemplo, sobre la desigualdad socio-económica), superando, como decíamos, aspectos meramente cognitivo-académicos o cultural-contextuales.

*El presente estudio e investigación ha sido llevado a cabo en el marco del proyecto de innovación docente I_PIIDUZ_19_238 de la Universidad de Zaragoza, realizado entre los cursos académicos 2019/20 y 2020/21. Los autores expresan que no hay conflictos de intereses al redactar el manuscrito.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- De Miguel Díaz, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Moreira, M.A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-101. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Qurrriculum*, 25, 29-56.
https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/O_25_%282012%29_02.pdf?sequence
- Velázquez González, J. y Cazcarro Castellano, I. (2021). Nuevos retos en una metodología de estudio colaborativo: Docencia on-line, internacionalizada y por niveles de aprendizaje en un Seminario de Estudio Crítico. En R. Satorre Cuerda (ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 255-265). Ediciones Octaedro.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/119307/1/Nuevos-retos-educativos-ensenanza-superior-frente-al-COVID-19_25.pdf
- Velázquez González, J., Sarasa Azar, C. y Cazcarro Castellano, I. (2020). Atreverse a pensar juntos: el «Seminario de Estudio Crítico» como método para fomentar el pensamiento interdisciplinar. En R. Roig Vila (coord.), *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria* (pp. 463-471). Universidad de Alicante.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110080/1/Redes-Investigacion-Innovacion-Docencia-Universitaria-2020-41.pdf>

Anexos

Tabla 1.

Contenido del cuestionario de satisfacción del estudiantado participante.

ITEMS DEL CUESTIONARIO	2019 INCLUIDO	2020 INCLUIDO
Sexo y edad	Sí	Sí
País donde se cursa el seminario	No	Sí
Universidad de procedencia	No	Sí
Nivel académico (y curso en el caso de Grado)	Sí	Sí
Disciplina académica o especialidad	Sí	Sí
Valorar el grado de acuerdo/desacuerdo con estas afirmaciones sobre organización/expectativas/interés:	Sí	Sí
· La metodología y el formato del curso me han parecido apropiados	Sí	No
· El material proporcionado para realizar el curso me ha parecido apropiado	Sí	No
· El curso ha satisfecho mis expectativas	Sí	Sí
· Siento que ha incrementado mi conocimiento sobre la materia	Sí	Sí
· Siento un mayor interés por la materia	Sí	Sí
· Siento que ha aumentado mi grado de comprensión sobre la realidad económica y social contemporánea	Sí	Sí
· He podido seguir el curso con facilidad	Sí	Sí
Valorar el grado de acuerdo/desacuerdo con estas afirmaciones sobre la organización:	No	Sí
· El carácter online del seminario ha favorecido mi aprendizaje (con respecto a un seminario presencial)	No	Sí
· El trabajo en grupos, colaborando con gente de mi país, ha favorecido el aprendizaje	No	Sí
· El trabajo en grupos, colaborando con gente de otro país, ha favorecido el aprendizaje	No	Sí
· El trabajo con gente de otros niveles ha sido un aporte más que un obstáculo para el trabajo en grupos	No	Sí
· El seminario ha mejorado mis habilidades (competencias) de trabajo colaborativo	No	Sí
· El seminario ha servido para construir conocimiento de forma colaborativa entre alumnos y profesores	No	Sí
Valorar el grado de acuerdo/desacuerdo con estas afirmaciones sobre la evaluación:	No	Sí
· Los criterios de evaluación estaban claros desde el principio	No	Sí
· Los criterios de evaluación me han parecido proporcionales al trabajo exigido	No	Sí
· La carga de trabajo se ha adecuado correctamente con el número de horas del seminario (25 horas)	No	Sí
· El cuestionario es un medio adecuado para la evaluación del progreso del seminario	No	Sí
· El póster y presentación final es un medio adecuado para la evaluación de las conclusiones del seminario	No	Sí
· El seminario me permite tener una buena nota fácilmente	No	Sí
¿Por qué recomendarías cursar este seminario?	Sí	Sí
· La temática del seminario me parece actual y relevante	Sí	Sí
· La temática del seminario me afecta personalmente	Sí	Sí
· La temática me interesa desde un punto de vista académico e intelectual	Sí	Sí

COLABORACIÓN, INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERNACIONALIZACIÓN

· El método de evaluación, como parte de la asignatura	Sí	Sí
· El seminario fomenta un tipo de aprendizaje que me resulta más interesante	No	Sí
· Valoro la transversalidad y carácter crítico del seminario	Sí	Sí
· Valoro el carácter internacional del seminario	No	Sí
¿Qué temática te gustaría que se tratase en futuras ediciones?	Sí	Sí
¿Algún comentario? ¿Cómo podemos mejorar?	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.

Respuestas promedio del estudiantado sobre aspectos metodológicos.

		2019	2020	2020
		Básico	Básico	Avanzado
ASPECTOS PREGUNTADOS		FINAL	FINAL	FINAL
Expectativas	Satisfacción de expectativas	7,6	6,2	8,5
Conocimiento de la materia	Incremento del conocimiento	8,3	6,6	8,7
Interés	Aumento de interés	7,3	6,1	8,6
Realidad económica y social	Aumento en el grado de comprensión	7,8	6,4	8,6
Facilidad	Facilidad en el seguimiento	7,3	6,8	8,3
Metodología y Materiales	Metodología y formato apropiados	7,8	-	-
	Material apropiado	8,0	-	-
	Utilidad de los vídeos	-	7,4	8,6
	Utilidad de las lecturas	-	6,7	9,1
	Utilidad de los foros de Moodle	-	5,4	7,9
	Interés de las conferencias	-	5,7	8,8
	Uso de otros medios de aprendizaje (Sí)	-	5,6	7,2

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Razones para cursar el Seminario. 2019 (respuesta única) y 2020 (respuesta múltiple permitida)

	2019		2020	2020
	INICIAL	FINAL	Básico	Avanzado
Actualidad temática	11	20	29	36
Afecta personalmente	1	0	4	7
Académico e intelectual	14	17	25	23
Aprendizaje interesante	-	-	14	9
Transversalidad*	4	9	9	15
Pensamiento crítico*	-	-	11	27
Carácter Internacional	-	-	18	25
Método evaluación	9	3	-	-
Conocer la estructura del seminario	1	0	-	-
Total	40	49	110**	142**

* En el 1er seminario (2019) la pregunta era común.

** Dada la respuesta por 38 y 39 alumnos/as respectivamente, representan 2,9 y 3,6 respuestas por alumno/a.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.

Respuestas promedio del estudiantado sobre la percepción de la desigualdad.

AUTOVALORACIÓN	Código	2019			2020	2020
		INICIAL	FINAL	% ⊗	Básico	Avanzado
	AUTO				FINAL	FINAL
Estoy bien informado	BI	5,2	6,3	21,5%	6,9	8,2
Leo/reflexiono	LR	5,3	7,2	36,2%	7,1	8,6
Me interesa	MI	7,5	7,5	0,7%	7,9	9,4
Quiero saber más	QSM	7,7	7,9	3,1%	7,7	9,5

Fuente: elaboración propia

Fecha de recepción 1 de MARZO de 2022

Fecha de aceptación 19 de MAYO de 2022



Este artículo pertenece a la Universidad de Zaragoza
y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Eres libre de compartir copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento de la autoría, ya incluida en esta diapositiva.

NoComercial — no se puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada — Sin remezclar, transformar o crear a partir del material