

Desarrollo de concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas de estudiantes de Latin y Griego en Italia y España

Development of learning conceptions and metacognitive strategies of Latin and Greek language students in Italy and Spain

Raquel Casado-Muñoz

Universidad de Burgos - rcasado@ubu.es

Alessandra La Marca

Università degli Studi di Palermo - alessandra.lamarca@unipa.it

Daniela Canfarotta

Università degli Studi di Palermo - daniela.canfarotta@unipa.it

ABSTRACT

To improve the use of learning strategies, the research suggests, among other possible elements, to consider the metacognitive variables of students and teachers. However, specific studies on this topic are still lacking as regards the teaching of Latin and Greek, considering that these subjects survive with difficulty in different educational systems. The study focuses on Italy and Spain, because it is developed in the context of a doctorate in international co-tutelage between these two countries. Knowledge of the two educational systems, both Italian and Spanish, has shown us that Spanish students start studying "Classical culture" earlier than Italians. In addition, they receive basic training in metacognition during ESO (compulsory secondary school), an element that Italians lack. We wanted to analyze: a) if there are relationships between students' conceptions of learning and their metacognitive strategies; b) if the class attended and the nationality influence the development of metacognition; c) the metacognitive levels of teachers; and d) the greater difficulty of students in studying classical languages, in the opinion of teachers. The results showed that students' conceptions of learning influence their metacognitive strategies. Therefore, more work needs to be done on students' metacognition. The class attended by Italian students does not influence the development of metacognition: this can be attributed to the fact that students do not receive specific training on metacognition at the liceo classico. On the other hand, teachers showed high levels of metacognition and stressed that a metacognitive tool is needed to help students do self-assessment in Latin and Greek and have more awareness in the use of metacognitive strategies.

Per migliorare l'uso delle strategie di apprendimento, la ricerca suggerisce, tra i possibili altri elementi, di considerare le variabili metacognitive di studenti e insegnanti. Tuttavia mancano ancora studi specifici su questo argomento per quanto riguarda l'insegnamento del latino e del greco, considerando che queste materie sopravvivono con difficoltà in diversi sistemi educativi. Lo studio si concentra sull'Italia e sulla Spagna, perché si svi-

luppa nell'ambito di un dottorato in co-tutela internazionale tra i due Paesi. La conoscenza dei due sistemi educativi, italiano e spagnolo, ci ha mostrato che gli studenti spagnoli iniziano prima degli italiani a studiare "Cultura classica". Inoltre, ricevono una formazione di base in metacognizione durante la ESO (scuola secondaria obbligatoria), elemento che manca agli italiani. Abbiamo voluto analizzare: a) se esistono relazioni tra le concezioni di apprendimento degli studenti e le loro strategie metacognitive; b) se la classe frequentata e la nazionalità influenzano lo sviluppo della metacognizione; c) i livelli metacognitivi che hanno gli insegnanti; e d) la maggiore difficoltà degli studenti nello studio delle lingue classiche, secondo il parere degli insegnanti. I risultati hanno mostrato che le concezioni di apprendimento degli studenti influenzano le loro strategie metacognitive. Pertanto, è necessario lavorare di più sulla metacognizione degli studenti. Il fatto che per gli italiani la classe frequentata non influenza lo sviluppo della metacognizione può essere attribuito al fatto che gli studenti non ricevono formazione specifica sulla metacognizione al liceo classico. D'altra parte, gli insegnanti hanno mostrato alti livelli di metacognizione e hanno sottolineato che è necessario uno strumento metacognitivo che aiuti gli studenti a fare autovalutazione in latino e greco e ad avere più consapevolezza nell'uso delle strategie metacognitive.

KEYWORDS

Development, Learning, Metacognitive Strategies, Latin, Greek.
Sviluppo, Apprendimento, Strategie Metacognitive, Latino, Greco.

Introducción

Los docentes lamentan con frecuencia que los estudiantes muestran una actitud, a veces, pasiva (Casado-Muñoz, Lezcano, Delgado, & Martínez, 2013). Escuchan al profesor y aprenden los conceptos explicados a través de ejercicios individuales (Marín, 2004). La causa de esto se encuentra en muchos factores, entre los que se destacan el tipo de enseñanza utilizada por los docentes de la escuela secundaria (Burló, Calleja, & Camilleri, 2017; La Marca & Longo, 2017) y las experiencias metacognitivas que los estudiantes tienen durante las clases de clásicos (Lloyd, 2017).

El propósito del estudio fue averiguar si hay una correlación entre las siguientes variables: experiencias metacognitivas, conocimiento metacognitivo, reflexión, conocimiento de sí mismo, planificación y control. En relación a las variables, evaluar si hay diferencias significativas entre docentes con pocos y muchos años de servicio y evaluar el porcentaje de la mayor dificultad de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, según los docentes. La metacognición se convierte en un espacio en el cual se organiza y comprende la información provocando el conocimiento y la regulación del mismo. Quizá una pregunta adicional sería cuáles son los procesos que los estudiantes deben incorporar para el correcto desarrollo de su aprendizaje (Saiz-manzanares & Queiruga, 2017).

1. Las estrategias metacognitivas

Durante las últimas décadas el estudio de las estrategias metacognitivas ha tomado fuerza debido a que en el campo educativo se ha considerado como uno de las estrategias que mayor aporte tiene durante la adquisición de conocimiento. De acuerdo con la definición clásica, se refiere a dos dominios específicos que presentan los individuos: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos (Flavel 1979). Es decir, es el conocimiento consiente que se tiene de los procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos. Flavell asume que, conceptualmente, la metacognición es la forma particular en la que cada individuo emplea estrategias para consolidar su aprendizaje. También añade que la metacognición es el conocimiento de nuestra cognición y de cómo los procesos mentales se organizan para lograr un objetivo académico. Con relación a las fases de la metacognición se afirma que se sintetizan en la planificación, el monitoreo y la evaluación.

La puesta en práctica de estas fases conduciría al aumento de la autorreflexión y autoconciencia (Valenzuela, 2018). Para García Martínez (2011) es la capacidad de acceder consciente y reflexivamente a los conocimientos y estrategias de la propia actividad cognitiva.

El estudio de las estrategias metacognitivas se enmarca en la investigación general acerca de las estrategias de aprendizaje. En este sentido, señalaremos que las estrategias de aprendizaje, desde el marco teórico de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información, se erigen como los procesos que permiten hacer un buen uso de la información, que facilitan la atención, la motivación, el aprendizaje, el recuerdo, la comprensión y la recuperación de información, así como el control de los procesos cognitivos; se asumen, por tanto, como los procesos que sirven de base a las tareas intelectuales en general (Danserau, 1978; Decharms, 1972; Dweck, 1975; Mischel y Baker, 1975; Nisbet y Shucksmith, 1987; Valle et al., 1999; Vermunt, 1996, 1998).

Respecto a la concepción de aprendizaje, estas son entendidas como las ideas de carácter intuitivo que poseen tanto profesores como estudiantes respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (Vilanova, Mateos, & García, 2011). Según Martín, Pozo, Cervi, Pecharrromán, Mateos, Pérez y Martínez (2005), esta propuesta, no solo encuentra su apoyo en diferentes modelos de análisis de los procesos de cambio cognitivo, sino que proporciona un modelo teórico que ayuda a entender la frecuente disociación entre esos diferentes niveles en una misma persona. Se considera principalmente que detrás de las acciones y/o estrategias que realiza un estudiante, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. Es decir, existen estrategias, lo que hace el estudiante, viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico (carácter implícito) que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje, lo que se dice del aprendizaje y lo que se dice que se hace (Martínez, 2007).

Al hablar de los procesos metacognitivos, se hace referencia a las acciones del sujeto que aprende en relación con dos grandes aspectos: a) el pensamiento sobre los propios procesos cognitivos, y b) la autorregulación de los procesos cognitivos y los escenarios de aprendizaje (tiempo y ambiente), este último implica los subprocesos de planificación, control y evaluación (Flavell, 1979).

El aprendizaje que se produce con plena conciencia metacognitiva es un aprendizaje autónomo (Panadero, 2017). El conocimiento metacognitivo se refiere

a los conocimientos y creencias acerca de los factores o variables que actúan e interactúan durante el proceso de ejecución de una tarea cognitiva. Estos conocimientos sobre la mente humana y su funcionamiento se adquieren a través de las experiencias de la vida y se encuentran almacenados en la memoria. Por tanto, tienen que ver con los individuos como seres cognitivos y con las diversas tareas cognitivas, metas, acciones y experiencias que realizan (Jiménez & Puente, 2014).

Se puede sintetizar que el conocimiento metacognitivo incluye tres tipos diferentes de conciencia metacognitiva: conocimiento declarativo, sobre uno mismo como aprendiz, conocimiento de procedimiento, sobre estrategias y conocimiento condicional, sobre cuándo y por qué aplicar diversas acciones cognitivas (Jiménez & Puente, 2014; Veenman, Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

La medición de la metacognición ha pasado por cuatro fases superpuestas: la primera fase comenzó con el trabajo de Kreutzer, Leonard y Flavell (1975) sobre informes introspectivos sobre los procesos de la memoria, seguido de un importante capítulo teórico sobre la naturaleza de Metamemoria (Flavell & Wellman, 1977). Estas contribuciones aclararon teóricamente que los niños podían informar con precisión su conocimiento sobre los eventos de la memoria en relación con una variedad de tareas, circunstancias y estrategias; además, demostró que el conocimiento de la memoria estaba relacionado con la edad. Siguió rápidamente una segunda fase para mostrar las interconexiones entre el conocimiento de la memoria y el rendimiento de la memoria. En esta fase surgieron problemas conceptuales y metodológicos interrelacionados que dificultaron la búsqueda de medidas confiables y válidas de metacognición. La tercera y cuarta oleadas de investigación se centran en los temas del control y sus asociaciones con la motivación (Borkowski, Chan, & Muthukrishna, 2000).

Evaluar la metacognición requiere que el sujeto sea consciente de su propia cognición, disponga de buena memoria y posea suficiente dominio lingüístico para expresarlo (Schellings & Hout-Wolters, 2011). Existen distintos procedimientos en función del tipo de información que se desea obtener, pero el método más utilizado es el de la propia información, basada en la introspección: este tipo de información verbal puede obtenerse mediante entrevistas, cuestionarios, registros o análisis de pensamiento (Mengual García, 2017; Whitebread, Coltman, Pasternak, et al., 2009). Además, hay otras metodologías, como la medición a través de la interacción social, a través de técnicas individuales no verbales y el análisis de la ejecución independiente.

Flavell (1979) reconoce la importancia de la metacognición en actividades como la comunicación, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la solución de problemas, el autocontrol y la autoinstrucción: un alumno que, en el proceso del propio aprendizaje, pone en práctica los tres procesos metacognitivos principales de planificación, supervisión y evaluación, será un estudiante autoregulado. El componente de regulación de este tipo de conocimiento se refiere a la transferencia de los conocimientos a la acción, es decir, una aplicación práctica del conocimiento.

El fin de las técnicas metacognitivas es servir de ayuda para centrar la atención en los aspectos importantes de la tarea: los conocimientos metacognitivos constituyen la base de las variables persona, tarea y estrategia que es necesario activar para alcanzar las metas cognitivas. El conocimiento metacognitivo, también, es la base de las experiencias metacognitivas, que despiertan el uso de estrategias (Mengual García, 2017).

Para evaluar el logro de los objetivos cognitivos son esenciales las estrategias metacognitivas, porque nos ofrecen los medios para realizar unas determinadas

tareas. Flavell (2000) hace una distinción entre los dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Son estrategias cognitivas aquellas actividades que se emplean para comprender mejor. Por otro lado, las estrategias metacognitivas se emplean para planificar la tarea, supervisar la actividad cognitiva y monitorear el progreso hacia la meta y, después, evaluar todo el proceso de aprendizaje (Pintrich, 2002; Saldaña & Aguilera, 2003).

El contexto influye sobre el sujeto y puede suceder que una persona con buenas estrategias metacognitivas no las emplee en otras. Sin embargo, varias características de la metacognición, como adaptabilidad, autocontrol y flexibilidad, son independientes del contexto y es posible la transferencia y la generalización (García Martínez, 2011). Entre las variables referentes al contexto se encuentran los materiales utilizados y la situación en la que se produce el aprendizaje.

2. Metacognición en los estudiantes

Un aprendizaje autorregulado lleva a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y a desarrollar pensamiento crítico: de hecho, en nuestra era, la forma de aprender es más importante que la cantidad de información que se aprende (Magno, 2010). Análogamente, resulta particularmente interesante también tener presentes las concepciones que los alumnos tienen de su propio aprendizaje, porque son variables de las personas que influyen en la ejecución de las tareas escolares (Hoskins & Fredriksson, 2008; Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012; Zohar & Barzilai, 2013).

Para conocer qué concepción de aprendizaje tienen los estudiantes, a nivel teórico hay dos perspectivas principales: los enfoques de aprendizaje (*Student Approaches to Learning*, SAL) de los estudiantes y el procesamiento de la información (*Information Processing*, IP), que luego fueron reemplazados por la perspectiva de aprendizaje autorregulado (*Self-Regulated Learning*, SRL) (Pintrich, 2004).

Un modelo similar es el marco de TI (*Teorías Implícitas*), utilizado en España y Argentina (Pozo & Scheuer, 1999; Scheuer, De la Cruz, Pozo, & Neira, 2006). Pozo (2014) señala que en la mente humana hay al menos dos sistemas de aprendizajes diferenciados que dialogan continuamente para optimizar el ajuste de las representaciones de los cambios ambientales. Una de estas es el aprendizaje implícito que precede a otro aprendizaje explícito. En este sentido, el presente estudio trata de buscar alguna evidencia consistente sobre la relación entre estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje que presentan estudiantes.

De acuerdo con esto, los estudiantes expresan su proceso de aprendizaje en términos de cambios de procedimiento, formales y mentales. Se identifican tres categorías sobre concepciones de aprendizaje: de memoria, interpretativas y constructivas. La primera entiende el aprendizaje como una imitación y copia de la realidad. La segunda agrega al significado anterior el de un proceso mental activo (aprendizaje activo pero reproductivo). Finalmente, la tercera, típico del modelo de TI, refleja la idea de que el aprendizaje es un proceso que cambia y transforma al estudiante.

El enfoque de IP se utiliza en América del Norte y tiene un modelo de top-down a partir de construcciones y teorías psicológicas en psicología cognitiva y educativa. Fue reemplazado por la perspectiva de aprendizaje autorregulado (SRL), ya que es más inclusivo que el enfoque de IP. De hecho, la perspectiva de la SRL incluye factores cognitivos, pero también motivacionales, contextuales y

afectivos, a diferencia del enfoque de IP (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000). Se aplican al aprendizaje de los estudiantes utilizando métodos cuantitativos, sobre todo. Los modelos SRL pueden proporcionar un mayor número de construcciones que describen la motivación y cognición de los estudiantes en toda su complejidad: por esta razón, puede ser más difícil de usar (Biggs, 1993; Dyne, Taylor, & Boulton-Lewis, 1994). Según SRL, los estudiantes proactivos en sus esfuerzos por aprender son conscientes de sus fortalezas y limitaciones y se guían por objetivos personales establecidos y estrategias relacionadas con la tarea (Zimmerman, 1989). Por lo tanto, estos estudiantes monitorean su comportamiento en términos de sus metas y reflexionan sobre su creciente efectividad. Esto aumenta su satisfacción y motivación para continuar mejorando sus métodos de aprendizaje. Una perspectiva de aprendizaje autorregulado cambia el enfoque de los análisis educativos de las habilidades y los entornos de aprendizaje de los alumnos en la escuela o el hogar como entidades fijas a las estrategias iniciadas por estos para mejorar los resultados y los entornos de aprendizaje.

Con respecto a las concepciones de aprendizaje, los primeros estudios sobre este tema, durante los años setenta, se basaron en las creencias de los estudiantes sobre cómo funcionaban la adquisición de conocimientos y el aprendizaje (Peterson, Brown, & Irving, 2010; Pintrich, 2004). Perry (1970) fue el primero en sugerir que las concepciones de conocimiento de los estudiantes se desarrollan progresivamente a través de sus experiencias educativas (Hofer & Pintrich, 1997). Quizás el aspecto teórico más importante del trabajo de Perry fue el reconocimiento de que el proceso de desarrollo involucró una conciencia creciente de la naturaleza del conocimiento, creado a través de una concepción más amplia del aprendizaje que integraba las concepciones anteriores en un todo más significativo: los estudiantes con concepciones de aprendizaje más avanzadas pueden seleccionar más fácilmente qué procesos de aprendizaje son los más adecuados para enfrentar una tarea determinada (Entwistle & Peterson, 2004).

Marton y sus colegas (1993) se centraron en la experiencia del estudiante, basándose en un importante estudio realizado por Säljö (1979). Esta línea de investigación continuó con preguntas sobre si las concepciones estaban vinculadas con acciones o estrategias específicas utilizadas por los estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. En general, los estudios sobre las concepciones del aprendizaje se basan en el hecho de que detrás de las acciones y estrategias que el estudiante utiliza para aprender, existe un cuerpo teórico configurado por un conjunto de hipótesis coherentes o inconsistentes, en función de la relación que existe entre lo que el sujeto dice y lo que hace. En otras palabras, el nivel operacional de las acciones o estrategias (lo que se hace) está precedido por un nivel teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto sobre el aprendizaje, lo que se dice sobre el aprendizaje y lo que se dice que se hace (Martínez Fernández, 2007).

3. Metacognición en los docentes

Si es verdad que el conocimiento metacognitivo es importante para los estudiantes, es también verdadero que, sin la ayuda de un profesor, un alumno no puede adquirirlo (Paris & Paris 2001).

Por esta razón es importante que los docentes conozcan y vivan en su trabajo todas las dimensiones – autoeficacia, autodeterminación y control – que están incluidas en la actitud metacognitiva. Los profesores que poseen la actitud meta-

cognitiva son capaces de manejar sus emociones cuando tratan con los estudiantes, están seguros cuando enfrentan situaciones críticas y usan diferentes estrategias en diferentes clases. A medida que los docentes se vuelven más conscientes de su capacidad para enseñar, aumenta su autoeficacia (Magnano, Santisi, & Ramaci, 2014).

Es interesante, por tanto, averiguar en qué medida los docentes poseen lo que está definido en el modelo de tres componentes para la metacognición docente (Ben-David y Orion, 2013). El primer componente es el conocimiento metacognitivo del docente que consiste en el conocimiento de personas, tareas y estrategias en el contexto de la enseñanza en el aula. El conocimiento de las personas se refiere al autoconocimiento de los docentes sobre variables que influyen en sus actividades cognitivas, así como conocimiento sobre la cognición de los estudiantes. El conocimiento de tareas se refiere al conocimiento sobre cómo la naturaleza de las condiciones de la tarea docente, las demandas y los objetivos influyen en las actividades cognitivas. El conocimiento de estrategias se refiere al conocimiento de los profesores sobre el pensamiento, estrategias de instrucción y resolución de problemas que podrían usar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El segundo componente se refiere a las experiencias metacognitivas de los docentes: a lo emocional o a las experiencias afectivas que pertenecen a la actividad cognitiva de los profesores cuando enseñan. El tercer componente es la habilidad metacognitiva del profesor: planificación, control, evaluación en actividades docentes. La planificación se refiere a establecer metas de enseñanza, seleccionar estrategias de instrucción apropiadas, y hacer predicciones para la actividad de enseñanza. El control indica conciencia en línea del proceso cognitivo y el rendimiento de actividad docente. La evaluación es una evaluación de la enseñanza productos o eficiencia. La mejora de los errores implica el autocontrol de los profesores, reflexión y corrección de su práctica docente, que permite al docente verificar los errores y corregirlos.

El conocimiento metacognitivo por parte de los docentes hará que sean más conscientes de la importancia de dar *feedback* a los alumnos durante las clases, porque éste es un esencial instrumento para desarrollar las competencias metacognitivas y fomentar una enseñanza basada en los alumnos (Borkowsky & Muthukrishna, 1992). Hattie (2009), por ejemplo, muestra que es muy eficaz el *feedback* ($ES=0,73$) entre las estrategias que funcionan para el aprendizaje.

En el sistema educativo, una actuación adecuada sobre las estrategias metacognitivas no requiere tan sólo la posesión de determinados conocimientos o estrategias, sino, una supervisión reguladora del sujeto sobre su propia actuación (García Martínez, 2011).

Este autor, asegura que los procesos responsables de esta función reguladora serían tres: la primera es la planificación; la segunda, son los procesos "on line" (adecuación); el tercero y último, es la verificación y evaluación de lo producido. Pero que entre estos existe una total complementariedad que ayuda a ser más eficiente al estudiante. En este proceso de actividad cognitiva o metacognitiva que emprende el sujeto, se desarrollan diversas capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, la naturaleza de las tareas, sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas (Flavel 1979).

En este sentido, el desarrollo de las estrategias metacognitivas no solo va a depender del sujeto, sino, también del proceso y la naturaleza de la tarea, requiere comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cogni-

tivos, afectivos y motrices, con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje (Muria 1994).

Por otra parte, hay autores, como Rømer (2019), que critican un abuso del *feedback*, porque, puede llegar a tener una tendencia centralizadora. De hecho, cuando toda la eficacia del aprendizaje se fundamenta solo en los números que nos indican qué funciona, esto, en última instancia, tiene el potencial de transformar las actividades educativas en un organismo jerárquico, basado solo en datos estadísticos. Raaijmakers y colegas (2019) subrayan además la necesidad de entrenar los estudiantes en la autoevaluación y de averiguar si, en ausencia del *feedback* del profesor, ellos siguen manteniendo precisión en la autoevaluación.

Un primer paso para los docentes es empezar a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza (La Marca & Longo, 2017). Algunos descubrirán el interés para documentar sus trabajos en clase y podrán empezar una investigación educativa, con adecuada formación para este fin (La Marca, 2014). Gracias a estos conocimientos podrán saber cuáles son las herramientas más eficaces para el aprendizaje sobre las bases de evidencias empíricas (Trincherro, 2013).

4. Objetivos e hipótesis del estudio

El propósito del estudio fue analizar:

- a) si hay relaciones entre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes de lenguas clásicas y sus estrategias metacognitivas;
- b) si el grado escolar y la nacionalidad influyen en el desarrollo de la metacognición;
- c) qué niveles metacognitivos tienen los docentes y si hay diferencias significativas entre docentes italianos y españoles;
- d) cuál es el porcentaje de la mayor dificultad de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, según los docentes.

En función de los objetivos propuestos, basados en la investigación previa acerca de las concepciones sobre el aprendizaje y de la influencia de las estrategias metacognitivas y la pericia en dominios específicos en la explicación del cambio conceptual, se establecen 4 hipótesis teóricas:

1. los estudiantes de grados escolares más altos muestran una actitud más positiva hacia el uso de estrategias metacognitivas y niveles más altos de aprendizaje constructivo e interpretativo;
2. los estudiantes con mayor conciencia sobre el uso de estrategias metacognitivas también mostrarían niveles más altos de aprendizaje de memoria, interpretativo y constructivo;
3. los estudiantes españoles presentarán mejores resultados en relación a las concepciones del aprendizaje y a las estrategias metacognitivas, teniendo en cuenta la formación en metacognición que tienen los estudiantes de la ESO;
4. esperamos diferencias en la interacción entre el nivel de estudios de los estudiantes (inferiores y superiores) y la nacionalidad en relación a las concepciones del aprendizaje, teniendo en cuenta que los españoles practican tareas de autoevaluación de su aprendizaje en la ESO.

Sobre la base de la literatura revisada, esperamos que haya una correlación entre las variables del cuestionario utilizado para los docentes. Además, plantea-

mos la hipótesis de que no hay diferencias significativas entre italianos y españoles en relación a las 6 variables del cuestionario. Hipotetizamos que hay diferencias significativas entre docentes con pocos y muchos años de servicio respecto a las 6 variables del cuestionario. Finalmente, esperamos que la mayor dificultad de los estudiantes en los estudios de lenguas clásicas, según los docentes, sea la falta de conocimiento gramatical.

5. Caracterización de los sujetos

Los estudiantes participantes fueron 173 (76,9% chicas), distintos según la nacionalidad: los italianos fueron 125 (80,8% chicas), mientras los españoles 48 (62,7% chicas). La edad media fue de 16,13 años (SD = 1,39): en particular, de 15,94 años (SD = 1,47) en el caso de los italianos y de 16,60 años (SD = 1,00) entre los españoles. Por lo que se refiere a la clase de los estudiantes, considerando la diferencias entre los sistemas educativos italiano y español, hemos hecho una distinción en tres niveles, según la edad de los estudiantes (Tabla 8.1): las primeras tres clases del *liceo* italiano (desde los 14 hasta los 16 años) se comparan con la ESO española (que termina a los 16 años); el 4º año italiano con el 1º de Bachillerato (los italianos y los españoles tienen 17 años) y el 5º año italiano con el 2º de Bachillerato (los italianos y los españoles tienen 18 años).

Análogamente, en el momento de comparar los estudios inferiores y superiores, hemos puesto los primeros tres años del *liceo* italiano con la ESO y los dos últimos del *liceo* italiano con los dos de Bachillerato.

Por lo que se refiere a la tipología de estudios (Tabla 1), el 74,4% de los estudiantes italianos cursaban Latín y Griego, mientras que entre los españoles solo el 27,1%. La parte restante estudiaba solo Latín.

Nivel		Italianos		Españoles		Totales
		Nombre	N (%)	Nombre	N (%)	N (%)
– Inferior	Nivel 1	clase 1	37 (21,4)	ESO	17 (9,8)	89 (48,5)
		clase 2	20 (11,6)			
		clase 3	15 (8,7)			
– Superior	Nivel 2	clase 4	37 (21,4)	1 Bac	22 (12,7)	59 (34,1)
	Nivel 3	clase 5	16 (9,2)	2 Bac	9 (5,2)	25 (14,4)
Tipología						
– Latín			7 (25,6)		87 (72,9)	67 (38,7)
– Latín y Griego			93 (74,4)		13 (27,1)	106 (61,3)

Tabla 1. Distribución de los participantes italianos y españoles según niveles y materias escolares

Prevalece un profesorado de lenguas clásicas de sexo femenino en los dos países con 4 hombres (16%) sobre un total de 25 personas, de los cuales uno era italiano y 3 españoles. El 12% tiene una edad comprendida entre 25 y 35 años; el 16% se sitúa entre 36 y 45 años; el 40% entre 46 y 55 años; el 32% entre 56 y más. Se

nota por tanto una elevada edad media (45,08 años) del profesorado. Por lo que se refiere a los años de *servicio* en la escuela solamente 4 docentes tienen menos de 10 años de enseñanza. El resto de los profesores tiene más experiencia. Por lo que se refiere a la *nacionalidad* de los docentes, tenemos el 52% de docentes italianos y el 48% españoles. Los docentes provienen de 3 zonas de España (Madrid con el 8%, Burgos y Aranda de Duero con el 32%, y Talavera de la Reina en la provincia de Toledo, Comunidad Autónoma Castilla-La Mancha con el 8%) y 3 zonas de Italia (Nord: Torino, Savigliano, Brescia, Firenze con el 20%; Sud: Locri con el 8%; Isola: Palermo con el 24%).

6. Los instrumentos

Un elemento fundamental en el momento de escoger un instrumento de evaluación de aprendizajes es que sea adecuado para el o los objetivos de la evaluación. Escoger el instrumento de evaluación más adecuado para el propósito evaluativo que se tenga no es una tarea fácil. Convergen una serie de consideraciones técnicas, éticas, prácticas, y en ocasiones políticas, que además pueden señalar en diferentes direcciones. La principal consideración a tener en cuenta es que el instrumento escogido debe ser coherente con el objetivo de evaluación que se tiene.

Para obtener los datos necesarios de la investigación se aplicaron dos cuestionarios de autorregistro diseñados y validados previamente, los cuales ayudaron a ubicar a los estudiantes en las diferentes categorías de concepciones de aprendizaje y en las dimensiones de las estrategias metacognitivas. La metodología utilizada en la recolección de datos está relacionada íntimamente con la perspectiva cuantitativa que enmarca nuestra investigación. En cuanto a la implementación de los cuestionarios se hace referencia a cada uno de ellos.

6.1 *Los cuestionarios para los estudiantes*

El cuestionario de los alumnos fue diseñado a partir de dos cuestionarios. El CONAPRE Concepciones de Aprendizaje (Martínez, 2004) se refiere a la concepción del aprendizaje de cada estudiante (ítems 1-15) y el otro (SMI: Strategy Metacognitive Inventory) a las estrategias metacognitivas utilizadas para estudiar (16-35).

6.1.1 *CONAPRE: Concepciones de Aprendizaje*

Para la evaluación de las concepciones implícitas sobre el aprendizaje, se utilizó el cuestionario de autoreporte CONAPRE diseñado y validado por Martínez (2007). El cuestionario consta de 15 ítems, aunque inspirado inicialmente en la categorización de Säljö (1979), fue reformulado más tarde, tras un análisis factorial, en tres factores que corresponden a las categorías definidas por Pozo y Scheuer (1999) para la concepción de aprendizaje -directa, interpretativa y constructiva-. Las categorías consideradas fueron tres (Martín Fernández, 2007):

Incremento del conocimiento o Memorización (Concepción directa): ítems 3, 6, 7, 11, 15. La concepción directa de aprendizaje de memoria significa comprender los procesos de aprendizaje como una reproducción de la información que se recibe; por ejemplo: "Intento memorizar toda la información exactamente como se presenta".

Adquisición de datos y procesos que pueden ser retenidos y/o utilizados (Concepción interpretativa) o Abstracción de significados: ítems 1, 4, 10, 13, 14. La concepción interpretativa del aprendizaje refleja la idea de que el aprendizaje es un proceso activo; por ejemplo: “Entiendo los contenidos académicos y los aplico en situaciones cotidianas”.

Proceso de cambio personal que va más allá del aprendizaje exclusivamente académico o Proceso interpretativo (Concepción constructiva): ítems 2, 5, 8, 9, 12. La concepción constructiva del aprendizaje indica que el aprendizaje es un proceso que cambia y transforma al estudiante mismo; por ejemplo: “Sobre la base de la nueva información aprendida, realizo cambios, me transformo y/o crezco personalmente en la percepción de mí mismo como persona”.

6.1.2 El cuestionario SMI (Strategy Metacognitive Inventory)

Por lo que se refiere al cuestionario SMI (Strategy Metacognitive Inventory) sobre las estrategias metacognitivas tenemos los siguientes factores:

- a) *Conciencia:* ítems 16, 20, 24, 28, 32. La toma de conciencia es un componente imprescindible en la evaluación de la metacognición, porque no existe una verdadera metacognición sin tener conciencia de ella; por lo tanto, en las acciones de autorregulación, se podrían definir distintos niveles de conciencia.
- b) *Estrategias cognitivas:* ítems 18, 22, 26, 30, 34. Ofrecen los medios para realizar de manera eficaz una determinada tarea intelectual.
- c) *Planificación:* ítems 19, 23, 27, 31, 35. Es la habilidad de saber priorizar las acciones necesarias para llegar a un objetivo.
- d) *Control:* ítems 17, 21, 25, 29, 33. Es la habilidad de monitorear la tarea que se hace, en manera que se haga teniendo en cuenta todas las variables para que actúe en manera eficaz.

Antes de administrar el cuestionario con 35 ítems a los estudiantes, se aplicó un primer pre-test con 10 alumnos para comprobar el grado de relevancia y comprensión del instrumento; después se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,90. Para valorar las respuestas en cada uno de los ítems se usó una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (nunca) a 5 (siempre).

6.2 El cuestionario para los docentes

Se utilizó el cuestionario TIM para los docentes. El cuestionario profundiza en las siguientes variables: experiencias metacognitivas (Ítems 1-5); conocimientos metacognitivos (Ítems 6-9); reflexiones metacognitivas (Ítems 10-16); conocimiento metacognitivo sobre sí mismo (Ítems 17-20), planificación metacognitiva (Ítems 21-23) y control metacognitivo (Ítems 24-28).

A estos 28 ítems, para ver qué opinan los docentes sobre las mayores dificultades de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas y sobre las estrategias que podrían mejorar los resultados, se añadieron 6 preguntas: motivación (Ítem 29); gramática (Ítem 30); autorregulación (Ítem 31); trabajo en equipo (Ítem 32); autoevaluación (Ítem 33); utilidad (Ítem 34). Por tanto, se aplicó con un primer pre-test con 10 docentes para comprobar el grado de relevancia y comprensión del cuestionario; después, se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obte-

niéndose un valor de 0,92. Para valorar las respuestas en cada uno de los ítems se usó una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (nunca) a 5 (siempre). El cuestionario fue distribuido, análogamente al de los estudiantes, a través de un enlace al correo de los profesores, después de obtener su consentimiento informado.

7. Resultados

Tras la aplicación y análisis de los diferentes instrumentos declarados se obtuvo los siguientes resultados.

7.1 Resultados de los cuestionarios para los estudiantes

En relación a los propósitos del estudio quisimos:

1. *evaluar la asociación entre el grado escolar de los participantes y concepciones de aprendizaje (cuestionario CONAPRE) y el uso informado de estrategias metacognitivas (cuestionario SMI).*

Se utilizaron un análisis de varianza (ANOVA) para evaluar la diferencia en las puntuaciones totales de estrategias metacognitivas comparado con el factor de estudiantes con nivel de estudio inferior y superior y se realizó un análisis múltiple de varianza (MANOVA) en las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje con el factor de estudiantes con nivel de estudio inferior comparado a los de nivel superior. ANOVA no reveló una diferencia significativa en las estrategias metacognitivas (puntuaciones totales de SMI) entre los estudiantes que asistieron a los grados escolares más bajos y más altos, $F(1, 171) = 1.40, p = .239, \eta^2_p = .01$. De manera similar, MANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de las concepciones de aprendizaje (puntuaciones de las subescalas de CONAPRE) basadas en el grado escolar de los estudiantes (menor versus mayor), $F(3,169) = 0.38, p = .768, \eta^2_p = .01$.

2. *evaluar la relación entre el uso general de las concepciones de los aprendizajes y las estrategias metacognitivas.*

Se realizó un MANOVA en todas las subescalas de las concepciones de aprendizaje con el factor de estrategias metacognitivas más bajas en comparación con las más altas. MANOVA reveló un efecto multivariado significativo del nivel en el uso de estrategias metacognitivas (puntajes totales SMI bajos versus altos) en las concepciones de aprendizaje de los estudiantes (puntajes de subescalas CONAPRE), $F(3, 169) = 22.01, p < .001; \eta^2_p = .28$. Los ANOVAs univariados subsiguientes indicaron que los estudiantes con mayor conciencia sobre el uso de estrategias metacognitivas informaron ser más mnemónicos, $F(1, 171) = 18.33, p < .001; \eta^2_p = .09$, interpretativos, $F(1, 171) = 53.97, p < .001; \eta^2_p = .24$ y constructivos, $F(1, 171) = 25.82, p < .001; \eta^2_p = .13$.

3. *evaluar si hay diferencias significativas entre italianos y españoles en relación a las concepciones del aprendizaje y a las estrategias metacognitivas.*

Se realizó un MANOVA en todas las subescalas de las concepciones de aprendizaje y de estrategias metacognitivas con el factor de la nacionalidad italiana comparada con la española. La MANOVA indicó que hay diferencias significativas de la nacionalidad respecto a las concepciones del aprendizaje y a las estrategias metacognitivas. Los españoles obtienen puntuaciones mayores respecto a los italianos: $F(4, 168) = 5.07, p = .001; \eta^2_p = .11$. En particular, resultaron más directos, $F(1, 173) = 6.82, p = .010; \eta^2_p = .04$, y más interpretativos, F

(1, 173) = 8.99, $p = .003$; $\eta^2_p = .50$). Al revés, no resultaron diferencias significativas entre italianos y españoles por lo que se refiere a la concepción de aprendizaje constructiva y a estrategias metacognitivas totales. Hemos intentado hacer otra verificación, haciendo una MANOVA con las 4 subescalas de las estrategias metacognitivas (Conciencia, Estrategias cognitivas, Planificación, Control) y la nacionalidad como factor. Los resultados mostraron diferencia significativa entre la nacionalidad y las 4 subescalas: $F(4, 168) = 3.90$, $p = .005$; $\eta^2_p = .09$. En particular, se notó que los españoles tienen más control que los italianos, $F(1, 173) = 5.73$, $p = .018$; $\eta^2_p = .03$.

En la Tabla 2 se añaden las medias y desviaciones estandar de las concepciones de aprendizaje y de las estrategias metacognitivas.

Variables	Italianos	Espanoles	Totales	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	Range
SMI Puntaje total	72,48 (10,77)	74,44 (10,82)	73,46 (10,79)	20 - 100
Conciencia	18,61 (3,19)	18,04 (3,59)	18,45 (3,30)	7 - 25
Estrategias metacognitivas	17,45 (3,14)	18,15 (3,00)	17,64 (3,11)	6 - 25
Planificación	18,58 (3,31)	19,15 (3,25)	18,74 (3,29)	7 - 25
Control	17,84 (3,23)	19,10 (2,79)	18,19 (3,15)	8 - 25
CONAPRE Directa	17,90 (2,83)	19,17 (2,86)	18,53 (2,84)	4 - 20
CONAPRE Interpretativa	17,19 (3,19)	18,79 (3,05)	17,63 (3,22)	5 - 25
CONAPRE Constructiva	17,04 (3,62)	16,87 (4,14)	16,99 (3,76)	5 - 25

Note. M = Mean; SD = Standard Deviation.

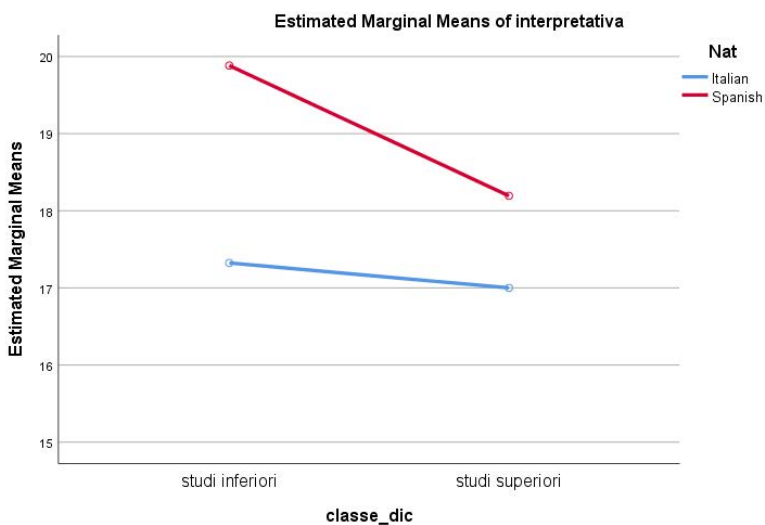
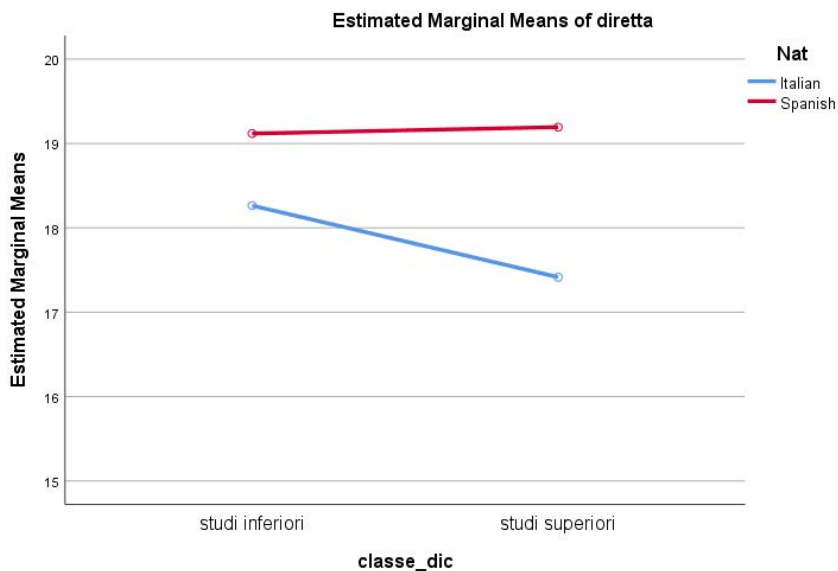
Tabla 2. Características de las estadísticas descriptivas de las medidas psicológicas

4. *evaluar la interacción entre el nivel de estudio de los estudiantes (inferiores y superiores) y la nacionalidad en relación a las concepciones del aprendizaje.*

Se realizó una MANOVA en todas las subescalas de las concepciones de aprendizaje con 2 factores entre el nivel (inferior versus superior) y la nacionalidad (italianos y español). La MANOVA indicó un efecto significativo de la nacionalidad respecto a las 3 subescalas de las concepciones del aprendizaje, $F(3,167) = 6.19$, $p = .001$, $\eta^2_p = .10$. No hubo un efecto significativo del nivel entre estudios inferior y superior respecto a las 3 subescalas de las concepciones del aprendizaje, $F(3, 167) = 1.51$, $p = .214$, $\eta^2_p = .03$. En fin, hubo un efecto significativo en la interacción entre nacionalidad y nivel respecto a las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje, $F(3, 167) = 3.05$, $p = .030$, $\eta^2_p = .05$.

Se realizaron ANOVA subsiguientes por separado en cada una de las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje (Tabla 8.3). Para dos medidas, concepciones directas y concepciones interpretativas, hubo efectos de país con puntajes más altos en ambas para los estudiantes españoles, $F(1, 169) = 6.94$, $p = .009$, $\eta^2_p = .04$ y $F(1, 169) = 11.54$, $p = .001$, $\eta^2_p = .06$, sin embargo, no hay efectos de nivel, $p = .441$ (concepción directa) y $p = .070$ (concepción interpretativa), y sin interacción entre país y nivel, $p = .356$ (concepción directa) y $p = .218$ (concepción interpretativa). Para las concepciones constructivas, no hubo efecto de país, $p = .722$, y ningún efecto de nivel, $p = .054$, sin embargo, una interacción entre país y nivel $F(1, 169) = 7.23$, $p = .008$, $\eta^2_p = .04$.

La inspección de los gráficos (Tabla 3.) indica medias más altas para estudiantes españoles de nivel inferior, pero más altas para estudiantes italianos de nivel superior.



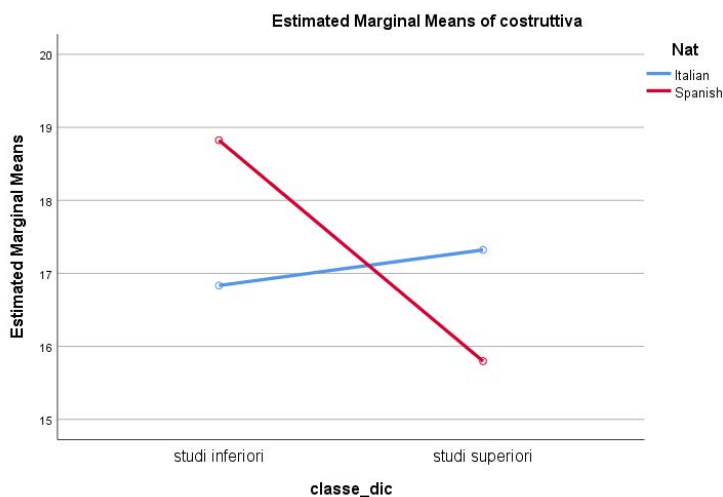


Tabla 3. ANOVA entre concepciones de aprendizaje, nación y nivel superior/inferior

7.2 Resultados de los cuestionarios para los docentes

Para el primer propósito del estudio, calculamos una correlación entre las variables para evaluar si hay un resultado significativo. En la tabla de contingencia para medir las relaciones entre variables, vimos que existe una correlación estadísticamente significativa entre las variables reflejadas en la Tabla 4.

Entre ellas destacan 4 valores que tienen una $r > 0,5$: Conocimiento metacognitivo + Planificación ($r = 0,544$), Conocimiento metacognitivo + Control ($r = 0,518$), Reflexión + Control ($r = 0,722$), Conocimiento de si mismo + Planificación ($r = 0,577$), Planificación + Control ($r = 0,551$), Planificación + Reflexión ($r = 0,525$).

		esp	conosc	rifless	conoscSS	pianif	control
esp	Correlazione di Pearson	1	,453*	-,009	,271	,283	,332
	Sig. (2-code)		,023	,966	,190	,171	,105
	N	25	25	25	25	25	25
conosc	Correlazione di Pearson	,453*	1	,292	,438*	,544**	,518**
	Sig. (2-code)	,023		,157	,028	,005	,008
	N	25	25	25	25	25	25
rifless	Correlazione di Pearson	-,009	,292	1	,329	,525**	,722**
	Sig. (2-code)	,966	,157		,109	,007	,000
	N	25	25	25	25	25	25
conoscSS	Correlazione di Pearson	,271	,438*	,329	1	,577**	,467*
	Sig. (2-code)	,190	,028	,109		,003	,019
	N	25	25	25	25	25	25

pianif	Correlazione di Pearson	,283	,544**	,525**	,577**	1	,551**
	Sig. (2-code)	,171	,005	,007	,003		,004
	N	25	25	25	25	25	25
control	Correlazione di Pearson	,332	,518**	,722**	,467*	,551**	1
	Sig. (2-code)	,105	,008	,000	,019	,004	
	N	25	25	25	25	25	25
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).							
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).							

Tabla 4. Correlaciones entre variables

Los resultados muestran que estos constructos están asociados entre ellos, es decir, es posible asistir a una covariación de ellos. Trabajar sobre una variable tiene un influjo en otra.

Para el *segundo objetivo* del estudio, hicimos una ANOVA entre la metacognición (pontaje total de las seis subescalas) y la nacionalidad de los docente. Los resultados mostraron que no es significativa: $F(1, 25) = 0.64, p = .431, \eta^2_p = .03$. También la MANOVA no mostró una diferencia significativa entre docentes italianos y españoles respecto a las variables 1-6 del cuestionario: $F(6, 18) = 0.39, p = .873, \eta^2_p = .11$. Si, por el contrario, consideramos los porcentajes de las respuestas *muchas veces* y *siempre* (puntuación 4 y 5 del cuestionario) de todos los docentes en cada ítem tenemos un cuadro muy interesante (Tabla 5):

	<i>ítem</i>	<i>muchas veces y siempre</i>
1	Siempre me preocupa que los estudiantes se aburran en mi clase	88%
2	Me preocupa no poder controlar bien el ritmo de la clase	60%
3	Cuando mi clase no funciona, me pongo nervioso	36%
4	Cuando completo con éxito la tarea de enseñanza en el aula, me siento muy relajado	80%
5	Cuando mi clase va como yo esperaba, estoy muy contento	86%
6	Estoy convencido de que una demostración hace que el conocimiento abstracto sea más concreto	88%
7	Estoy convencido de que el método socrático hace que los alumnos piensen	92%
8	Sé que el trabajo en grupo no se puede aplicar cuando se tiene poco tiempo	72%
9	Sé muy bien que interactuar con los alumnos hace que se concentren más en la tarea	96%
10	Vuelvo a evaluar la idoneidad de mis objetivos de enseñanza después de cada clase	56%
11	Reflexiono sobre si mi diseño de enseñanza es apropiado después de cada clase	64%
12	Me pregunto, después de cada clase, en qué medida he logrado mis objetivos de enseñanza	80%
13	Me pregunto, después de cada clase, si he considerado otros posibles métodos de enseñanza	68%
14	Reflexiono después de cada clase si ha habido un aprendizaje efectivo	68%
15	Reflexiono después de cada clase si he desempeñado la docencia de modo adecuado	80%
16	Reviso después de cada clase hasta qué punto se han desarrollado los objetivos de enseñanza	68%

17	Conozco bien los conceptos, principios y métodos de la materia que enseño	88%
18	Supero rápidamente mi estado de ánimo antes de empezar la clase	92%
19	Conozco mis puntos fuertes a la hora de dar clase	96%
20	Soy consciente de mis puntos débiles a la hora de dar clase	88%
21	Me preparo para las situaciones inesperadas que puedan surgir en el aula	68%
22	Siempre establezco un objetivo de enseñanza específico para cada clase	68%
23	Diseño con antelación el programa de enseñanza específico para cada clase	84%
24	Presto atención a mis posibles cambios emocionales en clase	72%
25	Verifico el progreso de la enseñanza periódicamente para determinar si cumple mis expectativas	76%
26	Me pregunto, mientras estoy dando clase, si lo estoy haciendo bien	76%
27	Me pregunto periódicamente si mi método de enseñanza es eficaz en un grupo concreto de alumnos	84%
28	Verifico regularmente hasta qué punto los alumnos comprenden el contenido, mientras estoy enseñando	80%
29	Creo que la mayor dificultad para los estudiantes al estudiar idiomas clásicos sea la falta de motivación	52%
30	Creo que la mayor dificultad para los estudiantes al estudiar idiomas clásicos sea la ignorancia lingüística y gramatical	76%
31	Creo que la mayor dificultad para los estudiantes al estudiar idiomas clásicos es la incapacidad de regularse durante la tarea	40%
32	Si en cada lección hubiera un momento de trabajo en grupo, los estudiantes estarían más motivados	40%
33	Si en cada lección hubiera un momento de autoevaluación, los estudiantes aprenderían a reflexionar más del estudio	72%

Tabla 5. Porcentaje sobre la percepción de los docentes

En síntesis, los docentes italianos y españoles muestran puntuaciones muy altos (porcentaje de *muchas veces* y *siempre*) en relación a las experiencias metacognitivas (5 ítems: 1-5): con porcentajes entre 60% y 86%; solo en las preguntas 2 y 3 hay una mayor desviación standard porque los docentes responden de forma diferente (16% algunas veces; 24% regularmente; 20% muchas veces; 40% siempre) y 3 (8% nunca se pone nervioso cuando la clase no funciona; 20% algunas veces; 36% regularmente; 16% muchas veces; 20% siempre); los conocimientos metacognitivos (4 ítems: 6-9): con porcentajes entre el 70% y el 96%; las reflexiones metacognitivas (7 ítems: 10-16): con porcentajes entre 56% y 80%; solo en la pregunta 10 hay diferentes porcentajes (el 16% algunas veces vuelve a evaluar la idoneidad de mis objetivos de enseñanza después de cada clase; 28% regularmente; 28% muchas veces; 28% siempre); los conocimiento metacognitivo sobre sí mismo (4 ítems: 17-20): con porcentajes entre 88% y 96% planificación metacognitiva (3 ítems: 21-23): con porcentajes entre 68% y 84% control metacognitivo (5 ítems: 24-28): con porcentajes entre 72% y 80%

Para el *tercer objetivo*, hicimos una ANOVA entre la metacognición (puntuación total de las seis subescalas) y los años de servicio de los participantes (más años/menos años); después, aplicamos una MANOVA con cada una de las seis primeras variables del cuestionario y los años de servicio de los participantes (más años/menos años). Para el cuarto objetivo, calculamos una MANOVA con las variables 7-12 del cuestionario y la nacionalidad de los participantes. La ANOVA con el total de las seis primeras variables del cuestionario y los años de servicio de los participantes (más/menos) no fue significativa: $F(1, 25) = 0.00$, $p = .947$, $\eta^2_p = .00$.

Igualmente no significativa fue la MANOVA con cada una de las seis primeras variables del cuestionario y los años de servicio de los participantes (más años/menos años): $F(6, 18) = 0.34$, $p = .905$, $\eta^2_p = .10$.

Para el *cuarto objetivo* del estudio la MANOVA no mostró una diferencia significativa entre docentes italianos y españoles respecto a las variables 7-12 del cuestionario: $F(6, 18) = 1.20$, $p = .347$, $\eta^2_p = .28$. Pero, análogamente, si consideramos las respuestas *muchas veces* y *siempre* (puntuación 4 y 5 del cuestionario) de los docentes en relación a las dificultades de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, nos mostraron claramente: la ignorancia lingüística y gramatical (76%), falta de motivación (52%) y la incapacidad de regularse durante la tarea (40%). Además, el 40% de los docentes piensa que el trabajo en grupo podría aumentar la motivación de los estudiantes y el 72% cree que, con un momento de autoevaluación durante la lección, los estudiantes aprenderían a reflexionar más sobre el estudio. En particular, es interesante distinguir las opiniones de los docentes italianos y españoles con respecto a las causas de las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de clásicos. Según los docentes italianos, el 61,6% piensa que las causas se refieren a falta de motivación (Figura 1).

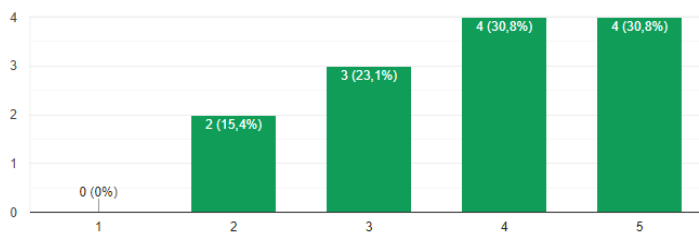


Figura 1. Porcentaje sobre la percepción de la falta de motivación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos

Distintas son las opiniones de los docentes españoles, como se muestra en la figura 2.

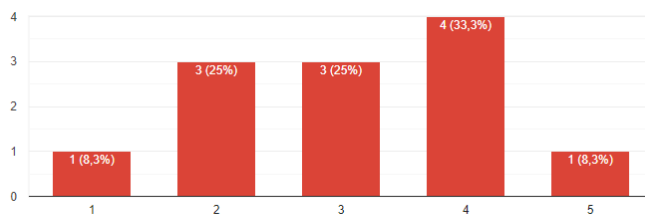


Figura 2. Porcentaje sobre la percepción de la falta de motivación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles

Además, el 69,2% de los docentes italianos atribuye las dificultades a faltas gramaticales (Figura 3).

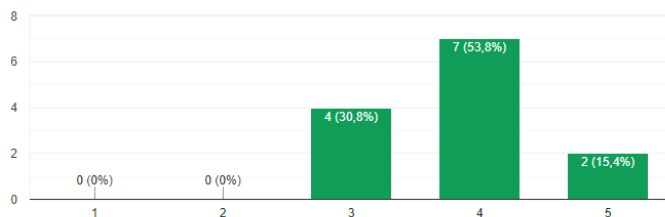


Figura 3. Porcentaje sobre la percepción de las faltas gramaticales como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos

Los docentes españoles subrayan aún más estas ideas, como se muestra en la figura 4

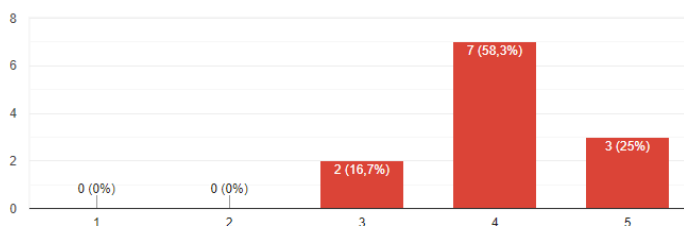


Figura 4. Porcentaje sobre la percepción de las faltas gramaticales como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles

Por lo que se refiere a la autorregulación de los estudiantes, hay opiniones más diversificadas entre italianos y españoles (Figura 5) respecto a cuanto hemos visto en las tablas precedentes. Hasta ahora, el porcentaje de las respuestas se focalizaban entre 4 y 5 como puntaje; en este caso prevalece la puntuación 3, que expresa una posición neutral por parte del sujeto.

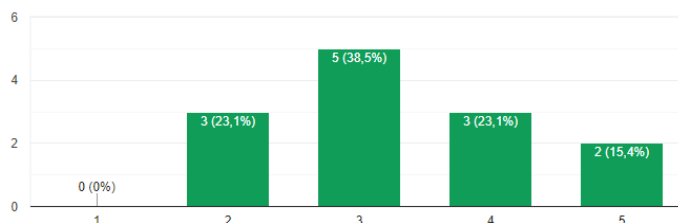


Figura 5. Porcentaje sobre la percepción de la falta de autorregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos

Tanto los italianos (40%) que los españoles (50%) escogen la vía mediana por lo que se refiere a la falta de autorregulación en los estudiantes (Figura 6).

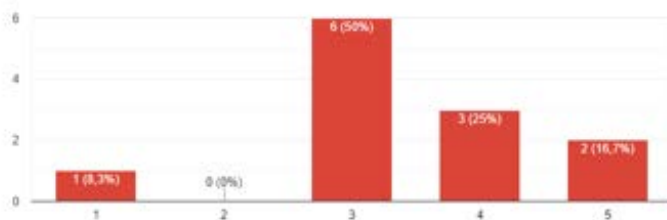


Figura 6. Porcentaje sobre la percepción de la autorregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles

Así también ocurre en cuanto a lo que se refiere al trabajo en grupo (Figura 7). Los docentes italianos ofrecen respuestas más convencidas que el trabajo grupal puede mejorar la motivación de los estudiantes.

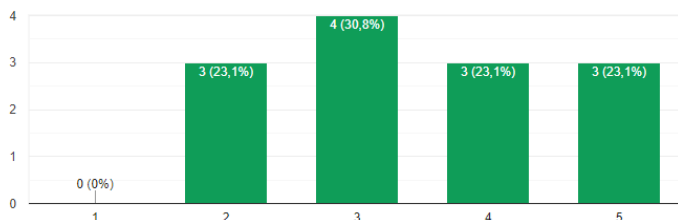


Figura 7. Porcentaje sobre la percepción del trabajo de grupo como herramienta que mejora la motivación de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos.

La figura 8 muestra opiniones distintas para los docentes españoles: no todos están convencidos que esta metodología pueda mejorar la motivación de los alumnos.

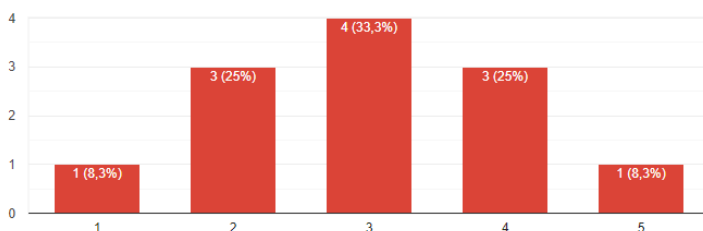


Figura 8. Porcentaje sobre la percepción del trabajo de grupo como herramienta que mejora la motivación de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles

Por otra parte, la importancia de la autoevaluación es muy clara en las opiniones de los docentes italianos: el 100% piensa que “regularmente, muchas veces y siempre” esta incapacidad influye en los comportamientos de los estudiantes (Figura 9). Pero para los españoles no está en el mismo modo, aunque el 75% piensa que “muchas veces y siempre” esté así (Figura 10).

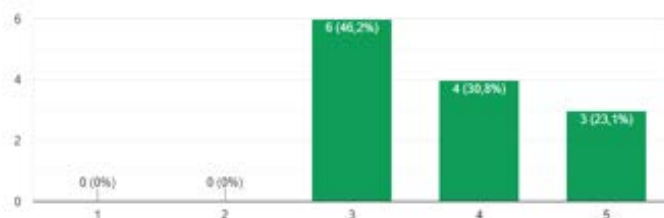


Figura 9. Porcentaje sobre la percepción da la autoevaluación como herramienta que ayuda los estudiantes a pensar más y actuar mejor en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos

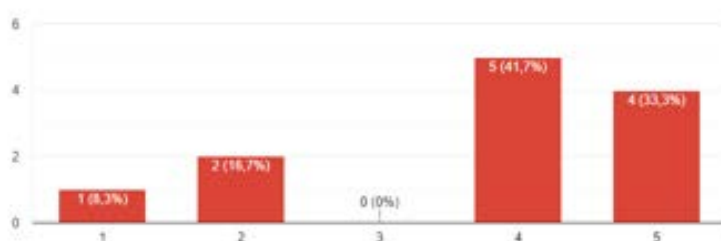


Figura 10. Porcentaje sobre la percepción da la autoevaluación como herramienta que ayuda a los estudiantes a pensar más y actuar mejor en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles

En fin, con porcentajes distintos, pero sustancialmente similares, las opiniones de los docentes muestran la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos. El 61,6% de los docentes italianos piensa que, según los estudiantes, “muchas veces y siempre” el estudio del Latín y Griego sea inútil (Figura 11).

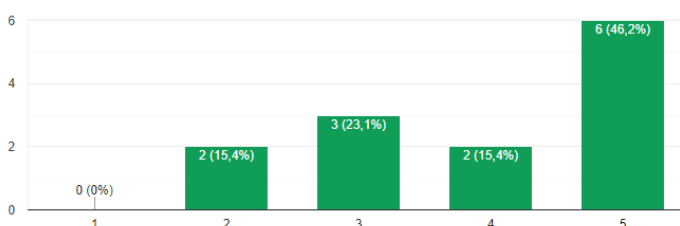


Figura 11. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes italianos

Para los españoles (Figura 12), esta percepción es aún más fuerte (83,4%). Según el 83,4% de los docentes, los estudiantes no consideran útiles los clásicos.

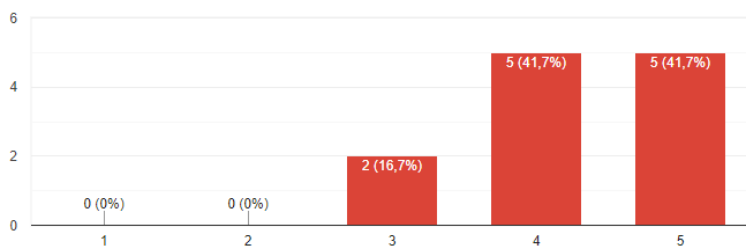


Figura 12. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes españoles

Conclusiones

El presente estudio muestra que para desarrollar la metacognición de los estudiantes de clásicos, es esencial trabajar sobre sus concepciones del aprendizaje: los datos cuantitativos confirman que hay un efecto multivariado significativo entre los niveles de uso de estrategias metacognitivas y las concepciones de aprendizaje de los alumnos. Esto quiere decir que lo que los estudiantes piensan y dicen de su aprendizaje influye sobre su manera de trabajar (Magno, 2010). Por tanto, trabajar sobre las concepciones del aprendizaje significa ayudar a los alumnos a tener conciencia de las distintas concepciones, directa, interpretativa y constructiva, saber qué tipología de aprendizaje desarrollan en clase y qué sentido tiene para ellos el estudio: esto influye sobre sus estrategias metacognitivas en el estudio de Latín y Griego (Martínez, 2007).

Comparando los resultados del análisis que se refieren a la metacognición de los alumnos, comportamientos y significados confirman que los estudiantes de clásicos tienen concepciones de aprendizaje que influyen en sus estrategias metacognitivas. Los datos cuantitativos confirman además que, según los docentes, sería útil una herramienta que pueda ayudar los estudiantes en tomar mayor conciencia sobre el desarrollo de las competencias metacognitivas a través estos estudios.

Solo con una explicación clara de los objetivos por parte de los docentes, los estudiantes podrán conocer y monitorear su crecimiento en metacognición y en competencia estratégicas (Lloyd, 2017). Entre los factores que facilitan un enfoque más crítico en el aprendizaje están la evaluación, el *feedback*, el docente, la interactividad y la disciplina (García Martínez, 2011).

La estrategia propuesta combina elementos didácticos y metacognitivos que, trabajados desde una perspectiva desarrolladora e implementada de igual manera, puede conducir a la obtención de resultados favorables y de mayor impacto en la formación del educando. La conjugación coherente de las acciones descritas facilitará que el estudiante concientice sus estados y procesos cognitivos, que sea capaz de regularlos, de manera tal que asuma un papel activo y protagónico en su propio proceso de aprendizaje.

Los docentes, orientadores y guías del proceso, deben poseer los conocimientos necesarios relacionados con la temática (aprendizaje desarrollador y metacognición) para conducir adecuadamente el proceso enseñanza aprendizaje, de manera tal que la implementación de la estrategia sea parte de su propio proceder didáctico metodológico y sea perceptible su carácter integrador y de sistema.

Riferimenti bibliografici

- Ben-David, A., & Orion, N. (2013). Teachers' Voices on Integrating Metacognition into Science Education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161–3193. doi:10.1080/09500693.2012.697208
- Biggs, J. (1993). A theoretical review and clarification. *British journal of educational psychology*, 63(1), 3-19. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x
- Borkowski, J.G., Chan, L.K.S., & Muthukrishna, N. (2000). A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition* 2, 1-41.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K R Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Burló, E.E.T., Calleja, C., & Camilleri, L. (2017). Training of educators in transition: what competencies for tomorrow's society? *Studium Educationis*, 0(3), 21–38.
- Casado Muñoz, R., Lezcano Barbero, F., Delgado Benito, V., & Martínez Abad F. (2013). La alfabetización informacional en la formación inicial del profesorado de secundaria. En *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, (pp. 47-50). Editorial: UNED.
- Dyne, A., Taylor, P., & Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and the learning context: An analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British journal of educational psychology*, 64, 359–372. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01109.x
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Danserau, D. (1978). The development of a learning strategy curriculum. En H. O'Neil (Ed.), *Learning strategies* (pp. 1-29). New York: Academic Press.
- Decharms, R. (1972). Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2(2), 95-113. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1972.tb01266.x>
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-684. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Vieiro, P., Gómez, M. L., & Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo – motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77 – 100.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25 – 50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149 – 171.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flavell, J. H., & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail and J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23. doi:10.1080/016502500383421
- García Martínez, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical* (Tesis Doctoral, Universidad de València). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/62136/garcia.pdf> [Consultado el 16.3.2018].
- Hattie, H. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research* 67(1), 88-140.

- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured. Joint Research Centre Technical Report JRC*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Jiménez, V., & Puente, F. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1), 11–16.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1-58.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 397–416. doi:10.7358/ecps-2014-009-lama
- La Marca, A., & Longo, L. (2017). La consapevolezza professionale del docente: resilienza ed autoregolazione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 189–206.
- Lloyd, M.E. (2017). Living Latin: Exploring a Communicative Approach to Latin Teaching Through a Sociocultural Perspective on Language Learning (Doctoral thesis, The Open University, Milton Keynes, UK). Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/48886/1/20170131-%20Thesis%20MEL%20Living%20Latin.pdf> [Consultado el 22.01.2018].
- Magnano, P., Santisi, G., & Ramaci, T. (2014). Does the Metacognitive Attitude Predict Work Motivation in Italian Teachers? *Open Journal of Social Sciences*, 2(12), 96-105. doi:10.4236/jss.2014.212014
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5, 137–156. doi:10.1007/s11409-010-9054-4
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez, M. y Martínez, P. (2005) ¿Mantienen los psicólogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J.I. Pozo (coord.). *La práctica del asesoramiento educativo al examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. R. (2007) Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología* 23(1), 7-16.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 227-300.
- Mengual García, E. (2017). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense De Madrid.
- Muria, I. (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos* 65. <http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=13206508>
- Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Pumariega, S., Rocés, C., García, M., & Álvarez, L. (1997). *Cuestionario de Evaluación de Procesos Metacognitivos*. Departamento de Psicología: Universidad de Oviedo.
- O'Neil, H. F., y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research* 89(4), 234 – 245.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Peterson, E. R., Brown, G. T. L., & Irving, S. E. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 167–176. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.004
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. doi:10.1207/s15430421tip4104_3.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi: 1040-726X/04/1200-0385/0
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In Schraw, G., and Impara, J. (eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana
- Raaijmakers, S. F., Baars, M., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G., & van Gog, T. (2019). Effects of self-assessment feedback on self-assessment and task-selection accuracy. *Metacognition and Learning*, 14(1), 21–42. doi:10.1007/s11409-019-09189-5
- Rømer, T.A. (2019). A critique of John Hattie's theory of Visible Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 587-598. doi:10.1080/00131857.2018.1488216
- Saiz-manzanares, M., & Queiruga, M. A. (2017). Evaluación de estrategias metacognitivas : aplicación de métodos online. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(February 2018), 45. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.156>
- Saldaña, S.D., & Aguilera, J.A. (2003). La evaluación de los procesos metacognitivos: Estrategias y problemática actuales. *Estudios de Psicología*, 24(2), 189–204. doi:10.1174/021093903765762901
- Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective: Some common sense conceptions. *Report from the Institute of Education University of Gothenberg*, No 76.
- Schellings, G., & Hout-Wolters, B. V. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 6(2), 83–90. doi:10.1007/s11409-011-9081-9
- Scheuer, N., De la Cruz, M., Pozo, J.I., & Neira, S. (2006). Children's autobiographies of learning to write. *British Journal for Educational Psychology*, 76(4), 709-725. doi:10.1348/000709905X67601
- Tesauro, M. (2018). *La metacognición en la escuela. La importancia de enseñar a pensar*. Revista Educrea. Universitat de Girona. Chile.
- Trincherro, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 2(13), 52–67.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B.H.A.M.V., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0
- Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>
- Vilanova, S.L., Mateós, M.D. y García, M.B. (2011) Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2(3), 53-75.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 101-117.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4 (1), 63-85. doi: 10.1007/s11409008-9033-1
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 1–25). New York: Springer.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121–169. doi:10.1080/03057267.2013.847261