



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PALERMO

TESIS DOCTORAL:

Desarrollo de competencias clave de ciudadanía y metacognición a través de la enseñanza de Latín y Griego: percepciones de docentes y estudiantes de Educación Secundaria en España e Italia.

Sviluppo di competenze chiave di cittadinanza e di metacognizione attraverso l'insegnamento di Latino e Greco: percezioni di docenti e studenti della Scuola Secondaria in Spagna e Italia.

(Convenio de Cotutela para el Curso de Doctorado entre la
Universidad de Burgos -España- y la Università degli Studi di Palermo -Italia-)

Doctoranda

Daniela Canfarotta

Directoras:

Raquel Casado Muñoz

Alessandra La Marca

Burgos/Palermo, noviembre de 2019

“Gratius ex ipso fonte bibuntur aquae.”

Ovidius

A tutte persone che hanno collaborato,
in un modo o nell'altro,
a questo lavoro.

.

Ringraziamenti

Come dice Jean Guitton, "*quando uno non cerca più, perde ciò che ha trovato. Al contrario, più si trova, più si cerca*". Queste parole mi hanno sempre aiutato a non fermarmi alle posizioni raggiunte, ma a desiderare sempre di più.

Per questo devo ringraziare innanzitutto i miei relatori: all'Università di Palermo, la prof. Alessandra La Marca, che mi ha aperto il mondo della ricerca educativa, meta indispensabile per chi, come me, lavora a scuola a contatto con le giovani generazioni; all'Università di Burgos, la prof. Raquel Casado Muñoz, che, con passione ed entusiasmo, mi ha guidato all'acquisizione di competenze metodologiche. Un grazie particolare al mio tutor dell'Università di Burgos, prof. Fernando Lezcano, per i suoi preziosi e pazienti consigli. Uno speciale ringraziamento va anche alla prof. Alison Taysum, dell'Università di Leicester, che mi ha guidato nell'approfondimento della *leadership* educativa.

Grazie anche a tutto il personale della segreteria, della biblioteca delle tre Università: senza il loro servizio nascosto nulla sarebbe stato possibile.

Grazie di cuore a tutti quelli che formano parte della mia vita (famiglia, colleghi della scuola e delle tre Università, amici che mi hanno ospitato durante i soggiorni all'estero) che mi hanno accompagnato in modo speciale in questi tre anni di intenso lavoro.

Un ultimo ringraziamento va ai protagonisti che hanno dedicato parte del loro tempo a questa ricerca: docenti e studenti delle diverse nazioni. Attingere direttamente alla fonte, ascoltando le loro parole, è stata un'esperienza davvero arricchente. La letteratura scientifica si è colorata di volti: è stato un lavoro tra le persone e per le persone.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pag.
Dedicatoria	5
Agradecimientos	7
Índice de contenido	9
Índice de tablas	19
Índice de figuras	23
Introducción	27
Introduzione	35
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	43
1. Capítulo 1. Competencia y Educación	45
1. Competencia y Educación	47
1.1. Competencia: etimología y definición	47
1.1.1. Distintos enfoques de competencia	49
1.1.2. Críticas a la enseñanza basada en competencias	50
1.1.3. Posible enfoque para rectificar la ruta	51
1.1.4. Definición elegida	57

1.2. Competencias clave de ciudadanía en la Escuela	57
1.2.1. Competencias clave de ciudadanía en el mundo	62
1.2.2. Competencias clave de ciudadanía en Europa	63
1.2.3. Competencias clave de ciudadanía en Italia	65
1.2.4. Competencias clave de ciudadanía en España	67
1.2.5. Competencias clave de ciudadanía en Inglaterra	69
1.3. Competencias clave de ciudadanía y lenguas clásicas	70
1.3.1. Competencias y clásicos en Italia	71
1.3.2. Competencias y clásicos en España	75
1.3.3. Competencias y clásicos en Inglaterra	77
1.4. Síntesis del Capítulo 1	78
2. Capítulo 2. Metacognición y Educación	81
2. Metacognición y Educación	83
2.1. Elementos fundamentales de la metacognición	85
2.1.1. Conocimiento sobre la persona	86
2.1.2. Experiencias metacognitivas	86
2.1.3. Objetivos y Tareas	87
2.1.4. Estrategias metacognitivas	87
2.1.5. Relaciones entre los distintos elementos	87

2.2. Metacognición en los alumnos	88
2.3. Metacognición en los docentes	91
2.4. Evaluación de la metacognición	93
2.4.1. Evaluación a través de la Información Verbal	95
2.4.1.1 Entrevistas y Cuestionarios	95
2.4.1.2 Medición a través de la Interacción Social	97
2.4.1.3 Registro y análisis del Pensamiento en Voz Alta	97
2.4.2. Evaluación a través de Técnicas Individuales no Verbales	98
2.4.3. Análisis de la Ejecución Independiente	98
2.4.4. Análisis, modificación y entrenamiento en la realización de tareas	98
2.4.5. Archivos de registro de computadora	99
2.5. Síntesis del Capítulo 2	99
3. Capítulo 3. Competencias de ciudadanía y metacognición	101
3. Un intento de sistematización	103
3.1. Relaciones entre competencias clave, de ciudadanía, soft skills y metacognición	103
3.2. Consecuencias para la práctica de alumnos de Escuela Secundaria ...	105
3.3. Síntesis del Capítulo 3	109

4. Capítulo 4. Lenguas clásicas en escuelas de Italia, España y Inglaterra ..	111
4. Lenguas clásicas en escuelas de Italia, España y Inglaterra	113
4.1. Estudios de Latín y Griego en Italia	113
4.1.1. Aspectos legislativos	115
4.1.2. Aspectos históricos	117
4.1.3. Aspectos didácticos	118
4.2. Estudios de Latín y Griego en España	119
4.2.1. Aspectos legislativos	123
4.2.2. Aspectos históricos	125
4.2.3. Aspectos didácticos	126
4.3. Estudios de Latín y Griego en Inglaterra	127
4.3.1. Aspectos legislativos	128
4.3.2. Aspectos históricos	130
4.3.3. Aspectos didácticos	132
4.4. Análisis comparado entre los Países	132
4.5. Síntesis del Capítulo 4	134
5. Capítulo 5. I differenti approcci all'insegnamento di Latino e Greco	137
5. Approcci per lo studio delle lingue classiche	139
5.1. Lo studio della grammatica	140

5.1.1. Didattica della lingua e della letteratura	141
5.1.2. Lo studio della grammatica formale	141
5.1.3. Lo studio della grammatica per tutti gli alunni: la valutazione per competenze	143
5.2. Innovare a proposito di lessico	143
5.2.1. Lo studio dell'etimologia	143
5.2.2. La differenza tra lessico latino e greco	144
5.3. Traduzione e strategie didattiche	144
5.3.1. Il senso della traduzione e possibili approcci	145
5.3.2. La traduzione come problem solving	145
5.3.3. La traduzione come atto di comunicazione, operazione testuale e attività del soggetto	146
5.3.4. La traduzione come mezzo per lo sviluppo della motivazione e dell'autoefficacia	147
5.3.5. La traduzione come strumento per potenziare i processi metacognitivi	147
5.4. La scelta del libro di testo	148
5.5. L'apprendimento esperienziale	148
5.6. L'apprendimento centrato sullo studente e l'apprendimento collaborativo	149

5.7. L'approccio comunicativo	150
5.8. Analogie con la vita reale	151
5.8.1. L'ἀγορά ieri e oggi	151
5.8.2. Gli eventi naturali	151
5.8.3. La valorizzazione di reperti archeologici: gli acquedotti	152
5.8.4. Le passioni personali	152
5.8.5. Le attività di alternanza scuola-lavoro	153
5.9. Approccio interdisciplinare	153
5.10. Metodologia dell'Input Comprensibile	154
5.11. Teatro e drammatizzazione	154
5.11.1. I vantaggi dell'ascolto	155
5.11.2. Il teatro e le emozioni nel processo di apprendimento	156
5.12. Classici e uso delle TIC	157
5.12.1. Il tutoraggio virtuale	157
5.12.2. La costruzione di alberi genealogici della frase	158
5.12.3. La costruzione di esametri	158
5.12.4. L'uso di blog	159
5.12.5. Le app e i siti web	160
5.13. Apprendimento blended	161

5.13.1. Uso dei video	161
5.13.2. Il ruolo del gioco	162
5.13.3. Conoscere l'epigrafia on line	162
5.13.4. Studi sulla mappatura di Pompei	162
5.14. L'approccio della flipped classroom	163
5.14.1. La flipped classroom e le competenze di traduzione	163
5.14.2. La flipped classroom e le competenze di comunicazione in latino	164
5.15. Per diffondere lo studio delle lingue classiche	164
5.16. Sintesi del capitolo 5	167
6. Capitolo 6. Focus sull'insegnamento del Latino	169
6. Rilevanza del Latino	171
6.1. Legittimare lo studio del Latino	171
6.2. Lo statuto disciplinare della didattica del Latino	172
6.3. Studi sulla programmazione scolastica	174
6.3.1. Latino al biennio: lo studio della grammatica	176
6.3.2. Latino al triennio: lo studio della letteratura	178
6.3.3. Le finalità della disciplina	179
6.3.4. La struttura della disciplina	180

6.3.5. Competenze, obiettivi, contenuti e conoscenze	181
6.4. Studi sulla didattica della lingua latina	182
6.4.1. Il metodo della verbo-dipendenza	184
6.4.2. La grammatica generativo-trasformatzionale	185
6.4.3. Il metodo del Latino Vivo	186
6.4.4. La didattica breve	187
6.4.5. Lo studio del lessico	188
6.5. Studi sulla didattica della letteratura e del classico	190
6.6. I manuali di didattica del Latino	193
6.7. Sintesi del capitolo 6	195
Síntesis de la parte 1	197
SEGUNDA PARTE. TRABAJO EMPÍRICO	199
7. Capítulo 7. Diseño metodológico de la investigación	201
7. Diseño metodológico de la investigación	203
7.1. Planteamiento del problema	203
7.2. Objetivos de investigación	204
7.3. Preguntas de investigación	205
7.4. Diseño	206
7.5. Contexto y participantes	209

7.6. Instrumentos de medida	210
7.6.1. Cuestionario para estudiantes	211
7.6.2. Cuestionario para docentes	214
7.6.3. Entrevista para estudiantes	215
7.6.4. Entrevista para docentes	217
7.7. Temporalización del estudio	219
7.8. Programas de análisis de datos	222
7.9. Consideraciones éticas	223
8. Capítulo 8. Procedimiento y resultados	225
8. Procedimiento y resultados	227
8.1. Resultados de los cuestionarios para los estudiantes	227
8.2. Resultados de los cuestionarios para los docentes	236
8.3. Resultados de las entrevistas con los estudiantes	250
8.4. Resultados de las entrevistas con los docentes	272
8.5. Resultados de las entrevistas a docentes ingleses	291
8.6. Síntesis del capítulo 8	296
9. Capítulo 9. Discusión y conclusiones	299
9. Discusión y conclusiones	301
9.1. Discusión de la parte teórica	301

9.2. Discusión de la parte empírica y metodológica	308
9.3. Conclusiones	328
9.4. Limitaciones de la investigación	331
9.5. Futuras líneas de investigación.....	332
9.6. Conclusioni, limiti e future linee di ricerca in italiano	333
10. Publicaciones vinculadas a la tesis doctoral	337
10.1. Artículos en revistas de impacto	337
10.2. Capítulos de libro	337
10.3. Contribuciones en congresos internacionales	337
Referencias Bibliográficas	339
Anexos	388

ÍNDICE DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1.1. Enfoques de competencia	50
Tabla 1.2. Definición de competencias	63
Tabla 1.3. Definición de competencias en Italia	66
Tabla 1.4. Definición de competencias en España	68
Tabla 1.5. Relaciones entre las competencias de ciudadanía, soft skills y actividades de Latín y Griego en las aulas	73
Tabla 2.1. Ventajas y desventajas de los procedimientos para la evaluación de la metacognición	94
Tabla 3.1. Comparación entre competencias en Europa, Italia, España	104
Tabla 3.2. Comparación entre competencias entre Italia y España y actividades metacognitivas	105
Tabla 3.3. Relaciones entre competencias y soft skills	106
Tabla 4.1. Organización de asignaturas del <i>liceo classico</i>	116
Tabla 4.2. Asignaturas obligatorias en el <i>National Curriculum</i>	128
Tabla 4.3. Comparación de sistemas educativos italiano, español e inglés	133
Tabla 5.1. Esempi di didattica innovativa delle lingue classiche nel mondo	165
Tabla 7.1. Diseño de la investigación	208
Tabla 7.2 .Temporalización de la investigación	219

Tabla 7.3. Ejemplos del análisis que muestra el proceso de abstracción	222
Tabla 8.1. Distribución de los participantes italianos y españoles según niveles y materias escolares	230
Tabla 8.2. Estadísticas descriptivas de las medidas psicológicas	233
Tabla 8.3. ANOVA entre concepciones de aprendizaje, nación y nivel superior e inferior	234
Tabla 8.4. Características de los docentes según los años de servicio	238
Tabla 8.5. Características de los docentes según la ciudad	239
Tabla 8.6. Correlaciones entre variables	240
Tabla 8.7. Muestra de los estudiantes en las entrevistas	251
Tabla 8.8. Gráfico de contenido sobre competencias clave de ciudadanía	257
Tabla 8.9. Gráfico de contenido sobre las metodologías de enseñanza	260
Tabla 8.10. Gráfico de contenido sobre las competencias metacognitivas	263
Tabla 8.11. Gráfico de contenido sobre estudios clásicos y vida cotidiana	265
Tabla 8.12. Gráfico de contenido sobre la percepción de utilidad del estudio de clásicos para el trabajo futuro	266
Tabla 8.13. Gráfico de contenido sobre la percepción de utilidad de una Guía para el desarrollo de competencias clave de ciudadanía a través del estudio de los clásicos	271
Tabla 8.14. Muestra de los docentes	272

Tabla 8.15. Gráfico de contenido sobre los objetivos de las clases de Latín y Griego	275
Tabla 8.16. Gráfico de contenido sobre buenas prácticas para actividades en el aula	278
Tabla 8.17. Gráfico de contenido sobre buenas prácticas para actividades fuera del aula	279
Tabla 8.18. Gráfico de contenido sobre dificultades en la enseñanza de los clásicos	283
Tabla 8.19. Gráfico de contenido sobre métodos de evaluación y competencias	286
Tabla 8.20. Gráfico de contenido sobre utilidad de los clásicos	289
Tabla 8.21. Gráfico de contenido sobre utilidad de una Guía	291
Tabla 8.22. Gráfico de contenido sobre clásicos en Inglaterra	296
Tabla 9.1. Aspectos de convergencia entre la parte cuantitativa y cualitativa de la investigación	321
Tabla 9.2. Funciones del investigador en el estudio de caso	327

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pag.
Figura 1.1. Elementos recurrentes en la definición de competencia	49
Figura 1.2. Pirámide para planificar la educación basada en competencias según la OMS	52
Figura 1.3. Aportaciones del mundo grecorromano en la adquisición de las competencias básicas	77
Figura 2.1. Modelo de metacognición de Flavell	88
Figura 2.2. Distintas herramientas para evaluar la metacognición	96
Figura 3.1. European Skills Index en el 2016	107
Figura 3.2. Elementos que contribuyen al bienestar de los estudiantes	108
Figura 4.1. Educación en Italia	113
Figura 4.2. Porcentaje de matriculados en el 1º año de la Escuela Secundaria de 2º grado en 2017/18 y 2016/17	114
Figura 4.3. Distribución porcentual de alumnos matriculados en el primer año de Escuelas Secundarias por dirección de opción y por área geográfica (2017/2018)	115
Figura 4.4. Educación en España	120
Figura 4.5. Articulación de los primeros tres años de la ESO	121
Figura 4.6. Articulación del Bachillerato	122

Figura 4.7. Articulación del Bachillerato en Burgos y Castilla y León (2017 - 2018)	123
Figura 4.8. Educación en Inglaterra	127
Figura 5.1. Disponibilidad de tecnología en la escuela y porcentaje de encuestados por grado escolar	152
Figura 5.2. Porcentaje de encuestados que declaran que tienen acceso a al menos un IWB en su propia escuela	152
Figura 8.1. 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	244
Figura 8.2. 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	245
Figura 8.3. 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	245
Figura 8.4. 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	246
Figura 8.5. Porcentaje sobre la percepción de la falta de autoregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos	246
Figura 8.6. Porcentaje sobre la percepción de la autoregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles	247

Figura 8.7. 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	247
Figura 8.8. 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	248
Figura 8.9. 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	248
Figura 8.10. 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 españoles	249
Figura 8.11. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes italianos	249
Figura 8.12. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes españoles	250
Figura 8.13. Árbol de los códigos	251
Figura 9.1. Visión general de los factores alentadores/desalentadores y enfoques de aprendizaje	304

INTRODUCCIÓN

Tanto académicos como legisladores discuten, en los últimos años, la importancia del aprendizaje innovador y de los métodos de enseñanza para prevenir el abandono escolar temprano y preparar a los futuros adultos para enfrentar contextos sociales adversos (OCDE, 2011; Ainley, 2011).

Por eso desde 2006, el Parlamento Europeo ha alentado a todos los países miembros a promover en la escuela las competencias clave de ciudadanía, así definidas porque facilitan la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (European Council, 2006 y 2018). Adquirirlas durante el curso de la educación obligatoria es la base esencial para la continuación del aprendizaje en el marco del aprendizaje permanente.

Según los documentos europeos (European Council, 2006 y 2018), las competencias clave de ciudadanía son una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas para actuar en cada contexto. En tiempos más recientes en la investigación se desarrollan diversas definiciones de competencia (Compagno, 2015; Di Pietro, 2013; Riva, 2017; Vidal Ledo et al., 2016): en la actualidad es un concepto multidimensional que se basa en la capacidad de una persona para un buen desempeño. Pero, en estas definiciones hay elementos que se repiten y establecen la esencia que ellas tienen; estos aspectos son: sistemas de conocimientos, sistemas de hábitos y habilidades, actitudes y valores, expectativas, relación con la actividad, solución de problemas, toma de decisiones.

Muchas de estas coinciden con las que se llaman, en el mundo profesional, *soft skills*, esenciales en la sociedad del conocimiento, porque son un factor importante para la innovación, la competitividad y contribuyen a la motivación y a la calidad del trabajo (Ciappei & Cinque, 2014).

Además, investigaciones en los Países Bajos sugieren que las competencias se pueden enseñar efectivamente (Meijer, 2007). Ya en el Reino Unido Black y un grupo de investigadores había argumentado que el concepto implícito clave es la autonomía del estudiante y que existe un conjunto de prácticas de aprendizaje que pueden ayudar a apoyar el desarrollo de una mayor autonomía entre los estudiantes (Black, McCormick, James & Pedder, 2006). Respecto a esto, se subraya el rol de la metacognición, y en

particular de la autorregulación, para llegar a tener un alto nivel de control de los procesos cognitivos y procedimentales y para llegar a un aprendizaje significativo (Pellerey, 2016).

La investigación en este campo, de hecho, está poniendo de relieve la importancia de la organización de tareas atractivas, útiles para la promoción de expectativas positivas en los estudiantes, de su motivación para llevar a cabo las tareas escolares y, por tanto, de buenos resultados (Calvani & Vivanet, 2014; De Miguel Díaz, 2006; Prieto, Martínez-Monés & Jorrín Abellán, 2016). Creemos que esto sea particularmente necesario para el estudio del Latín y del Griego, en un contexto cultural y social que no parece valorizar estas materias (Perla & Vinci, 2016).

En efecto, la investigación EBE, resumida por Hattie (2009), da un significativo peso a la motivación ($d = 0,48$) y la volición ($d = 0,48$) para promover el éxito académico. Además, para aumentar la percepción de competencia, es útil estructurar situaciones didácticas en las que se activen las capacidades de cada estudiante y en el que cada uno puede hacer experiencias de éxito (Acebedo Afanador, 2017; Canfarotta & Casado-Muñoz, 2018; Compagnucci, Cardós & Ojeda, 2002; Estradas-Baez & Alonso-Tapia, 2017).

Por otra parte, en particular, por lo que se refiere a las asignaturas clásicas de escuelas secundarias, los estudiantes muestran una actitud, a veces, pasiva (Casado Muñoz et al., 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; Casado Muñoz, 2017; La Marca & Longo, 2017) y las experiencias metacognitivas que los estudiantes tienen durante las clases de clásicos (Lloyd, 2017).

En el primer caso, será necesario trabajar con los profesores (Casado Muñoz et al., 2013), en el segundo, con los alumnos (García et al., 2017). Por esta razón, queremos identificar buenas prácticas de profesores de asignaturas de lenguas clásicas para facilitar su difusión entre los docentes; además trataremos de averiguar qué expectativas tienen los alumnos sobre su aprendizaje de Latín y Griego y si saben manejar el proceso de aprendizaje de una manera consciente.

En efecto una revisión de las investigación sobre buenas prácticas en distintos contextos internacionales (Brailas et al., 2017; Echeverría, 2015; Fornieles Sánchez, 2017; López de Parra et al., 2017; López Fonseca, 2015; Harvey, 2014; Jucks & Paus, 2012; Newland, 2016; Vlachopoulos & Gómez Cardó, 2013) muestra que se puede enseñar materias clásicas involucrando a los estudiantes con metodologías didácticas más activas. No faltan también nuevas tecnologías aplicadas a los clásicos, como herramientas que pueden involucrar más a los estudiantes (Brailas et al., 2017; Dircksen, 2016; Farin, 2011; Lloyd, 2017; Massacci, 2016; Meinking, 2015).

El presente estudio tiene, como objetivo general, averiguar qué percepciones tienen los alumnos y los docentes italianos y españoles sobre el aprendizaje y la enseñanza de Latín y Griego según la didáctica para competencias. En Italia y España, en particular, los estudios clásicos en la Escuela Secundaria sobreviven con dificultad, porque los estudiantes los consideran poco útiles para la vida diaria. También hemos dirigido nuestra atención a Inglaterra, porque hicimos una estancia de investigación a la Universidad de Leicester: allí, de hecho, las lenguas clásicas no forman parte del *National Curriculum*.

El trabajo de tesis se estructura en dos partes diferenciadas. En la primera se recoge la revisión teórica del objeto de investigación y, en la segunda, dedicada al estudio empírico, se expone el diseño metodológico, el análisis de datos, la discusión y las conclusiones con una propuesta de posibles líneas de investigación futuras.

La primera parte, constituida por seis capítulos, contribuye a guiar la investigación y a interpretar los resultados obtenidos.

El primer capítulo contribuye a conocer mejor el paradigma de la enseñanza según competencia respecto al estudio de los clásicos, profundizando la situación de tres países: Italia, España y Inglaterra. Se definen las competencias clave de ciudadanía en el ámbito de la educación. Se evidencian las críticas a este paradigma educativo y se proponen algunos elementos que pueden ser útiles para un enfoque más olístico. En la lógica de una continuidad entre estudio y trabajo, se subrayan las analogías entre competencias clave de ciudadanía y *soft skills*. Además, se profundizan las diferencias y las analogías entre las competencias clave y las competencias de ciudadanía, propiamente dichas, porque en la definición de estos conceptos los documentos europeos utilizan denominaciones no unívocas. Después de las definiciones necesarias, se focaliza el desarrollo de competencias

respecto, en particular, al estudio de lenguas clásicas, haciendo las oportunas distinciones entre Italia, España y Inglaterra.

El segundo capítulo define los elementos básicos de la metacognición que se refieren al trabajo escolar de estudiantes y docentes. Esto nos resulta útil para comprender mejor en qué modo la metacognición se relaciona con las competencias clave de ciudadanía. De hecho, una de las competencias clave es la de Aprender a aprender, que tiene mucho que ver con el constructo de la metacognición. En particular, en la escuela, es importante que los estudiantes sean más efectivos en la planificación, organización y evaluación de los resultados de su aprendizaje y en la capacidad de trabajar mejor. Por esta razón resulta esencial conocer los elementos fundamentales de la metacognición: el conocimiento sobre la persona, las experiencias metacognitivas, los objetivos y las tareas y las estrategias metacognitivas. Finalmente, se analizan distintas tipologías de evaluación de la metacognición.

El tercer capítulo intenta poner en relación las distintas normativas internacionales y nacionales sobre las competencias de ciudadanía para compararlas y subrayar analogías y diferencias. Después se hace una comparación entre las competencias de ciudadanía y las soft skills para ver la continuidad entre ellas: esto puede ayudar los estudiantes para mostrarles la continuidad entre estudio y trabajo. Para el estudio de las lenguas clásicas esta idea es muy interesante, porque puede ayudar los estudiantes a ver que las reflexiones metalinguísticas que se hacen en Latín y Griego desarrollan competencias útiles también para sus trabajo profesional (Ricucci, 2015). Al final ponemos en relación las competencias de ciudadanía con algunas competencias de metacognición, para ver que estas últimas se centran sobre la competencia Aprender a aprender.

El cuarto capítulo considera con más detenimiento el plan de estudio de las lenguas clásicas en Italia, España y Inglaterra, considerando que el estudio se desarrolla en estos contextos. En particular, ante todo, describe los aspectos legislativos de estos sistemas educativos, para comprender mejor la situación de los casos objeto de la investigación. En todos los Países, en los últimos años, hubieron muchas reformas educativas, que modificaron también el currículo de los estudios clásicos. Por esta razón, nos pareció importante indagar los aspectos históricos de estos estudios, comprender mejor el génesis de este currículo escolar y el influjo de los clásicos en la sociedad de estos Países. Además, analizamos los aspectos didácticos que se refieren al número de

horas dedicadas a las lenguas clásicas en las Escuelas superiores. Concluimos con un análisis comparada de los sistemas educativos de Italia, España y Inglaterra.

El quinto capítulo profundiza los diferentes enfoques para el estudio de las lenguas clásicas: el gramatical-traduccional, el modelo natural, el enfoque inductivo-contextual, el de la gramática del valor, el neo-comparativo, el modelo de Martinet, el basado en la gramática generativa-transformacional de Chomsky, el de la enseñanza breve. Dependiendo del enfoque elegido por el docente, la configuración del estudio de la gramática variará. Describimos algunas actividades educativas que se desarrollan en las escuelas, como el estudio del léxico, el ejercicio de traducción y el estudio del libro de texto. Al final, hacemos una síntesis de los métodos de enseñanza más innovadores para la enseñanza de lenguas clásicas: el aprendizaje experimental, centrado en el alumno, el colaborativo, el comunicativo, el interdisciplinario, el de comprensión comprensible, el aprendizaje combinado, el aula invertida. Las buenas prácticas recopiladas muestran la efectividad de encontrar conexiones entre los clásicos y la vida real, del uso de dramatizaciones teatrales, de las nuevas tecnologías y de los juegos. Concluimos con un interesante proyecto en inglés para la difusión del estudio del Latín.

En el sexto capítulo explica, en particular, la relevancia del estudio del Latín en las escuelas, dado que es el idioma clásico más común en las escuelas secundarias en Italia y en el Bachillerato en España. Después de legitimar el estudio de este idioma, se presentan el estado disciplinario de la enseñanza del Latín, los valores educativos y los métodos de enseñanza para su aprendizaje, teniendo en cuenta las críticas al método de enseñanza tradicional. Después profundizamos más específicamente el currículo escolar de Latín: la escuela italiana, en los cinco años del *liceo classico*, prevé un estudio de la gramática latina en los primeros dos años y un estudio de la literatura latina y pasajes de autores famosos desde el tercer al quinto año. Sobre la base de este análisis, es posible indicar el propósito y la estructura de la disciplina en cada segmento escolar, aclarar sus objetivos, contenidos y competencias. Por lo que se refiere a la enseñanza del léxico, teniendo en cuenta los enfoques para la enseñanza del Latín, descritos en el capítulo 5, presentamos los principales manuales útiles para la formación de los docentes en este campo. En fin, mostramos los estudios relacionados con la enseñanza de la literatura y del "clásico" latino.

Concluida la fundamentación teórica, los Capítulos séptimo, octavo, y nono conforman la segunda parte del trabajo y desarrollan el estudio empírico.

En el capítulo septimo se detalla el diseño metodológico seguido en la realización de la investigación. Para ello, en primer lugar, se plantea el problema, se describen los objetivos y las preguntas de investigación que han guiado todas las acciones posteriores. A continuación se desarrolla la opción metodológica empleada, el estudio de caso descriptivo, con diseño mixto paralelo convergente para una mayor complementariedad de la información y porque en la revisión de la literatura, faltaban ejemplos en el uso de esta metodología aplicada a los clásicos. Tras definir la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recogida de información, se detalla el procedimiento de investigación llevado a cabo en cada una de sus fases y las normas éticas de la *British Educational Research Association* (2018).

El capítulo octavo presenta los resultados, manteniendo el análisis de datos independiente, tanto cuantitativa como cualitativa: se presentan los datos de los cuestionario para estudiantes y docentes y de las entrevistas a los estudiantes y docentes. La última parte del capítulo está dedicada a las entrevistas a los docentes ingleses.

El capítulo noveno entrega la discusión y las conclusiones: se mezclan y combinan los resultados durante la interpretación general. Comparando los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo 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 y cualitativos confirman además que algunos tienen una cierta percepción de utilidad de Latín y Griego, aunque piden una herramienta que pueda ayudarlos en tomar mayor conciencia sobre el desarrollo de las competencias de ciudadanía a través estos estudios. Al final, se detallan las conclusiones extraídas tras la realización de la investigación así como las futuras líneas de investigación. En particular se evidencia que los estudiantes españoles subrayan más la utilidad de los clásicos por lo que se refiere a las competencias de comunicación, mientras que los estudiantes italianos evidencian más lo que se refiere a la competencia de aprender a aprender y a las demás habilidades blandas. Por lo que se refiere a la metacognición de los docentes de clásicos, se muestra que ellos reflexionan sobre el proceso de enseñanza y ofrecen interesantes sugerencias para mejorar la didáctica de clásicos.

INTRODUZIONE

Sia accademici che legislatori discutono, negli ultimi anni, sull'importanza di metodi di apprendimento e insegnamento innovativi per prevenire l'abbandono scolastico e preparare i futuri adulti ad affrontare contesti sociali sfavorevoli (OCSE, 2011; Ainley, 2011).

Ecco perché dal 2006 il Parlamento europeo ha incoraggiato tutti i paesi membri a promuovere nella scuola le competenze chiave di cittadinanza, così definite perché facilitano la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Consiglio europeo, 2006 e 2018). Acquisirli nel corso dell'istruzione obbligatoria è la base essenziale per un apprendimento nel contesto dell'apprendimento permanente.

Secondo i documenti europei (Consiglio europeo, 2006 e 2018), le competenze chiave di cittadinanza sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate per agire in ogni contesto. In tempi più recenti, nella ricerca, vengono sviluppate varie definizioni di competenza (Compagno, 2015; Di Pietro, 2013; Riva, 2017; Vidal Ledo et al., 2016): attualmente è un concetto multidimensionale che si riferisce alle capacità di una persona per ottenere buone prestazioni. In queste definizioni ci sono elementi che si ripetono e stabiliscono l'essenza stessa delle competenze. Questi aspetti sono: sistemi di conoscenza, abitudini e sistemi di abilità, attitudini e valori, aspettative, relazione con l'attività, risoluzione dei problemi, processo decisionale.

Molte di queste competenze coincidono con quelle che vengono chiamate, nel mondo professionale, competenze trasversali o *soft skills*, essenziali nella società della conoscenza, perché sono un fattore importante per l'innovazione, la competitività e contribuiscono alla motivazione e alla qualità del lavoro (Ciappei & Cinque, 2014).

Inoltre, una ricerca nei Paesi Bassi suggerisce che le competenze possono essere insegnate in modo efficace (Meijer, 2007). Già nel Regno Unito Black e un gruppo di ricercatori avevano sostenuto che il concetto chiave implicito è l'autonomia degli studenti e che esiste una serie di pratiche di apprendimento che possono aiutare a sostenere lo sviluppo di una maggiore autonomia tra gli studenti (Nero, McCormick, James & Pedder, 2006). A tale proposito, si sottolinea il ruolo della metacognizione, e in particolare dell'autoregolazione, per raggiungere un alto livello di controllo dei processi cognitivi e procedurali e raggiungere un apprendimento significativo (Pellerey, 2016).

La ricerca in questo campo, infatti, evidenzia l'importanza di organizzare compiti interessanti, utili per la promozione di aspettative positive negli studenti, motivazione a svolgere compiti scolastici e, quindi, buoni risultati (Calvani & Vivanet, 2014; De Miguel Díaz, 2006; Prieto, Martínez-Monés & Jorrín Abellán, 2016). Riteniamo che ciò sia particolarmente necessario per lo studio del latino e del greco, in un contesto culturale e sociale che non sembra valorizzare queste materie scolastiche (Perla e Vinci, 2016).

In effetti, la ricerca EBE, riassunta da Hattie (2009), dà un peso significativo alla motivazione ($d = 0,48$) e alla volontà ($d = 0,48$) per promuovere il successo accademico. Inoltre, per aumentare la percezione della competenza, è utile strutturare situazioni didattiche in cui sono attivate le abilità di ogni studente e in cui ognuno può fare esperienze di successo (Acebedo Afanador, 2017; Canfarotta & Casado-Muñoz, 2018; Compagnucci, Cardós & Ojeda, 2002; Estradas-Baez & Alonso-Tapia, 2017).

D'altra parte, in particolare, per quanto riguarda le materie classiche delle scuole secondarie, gli studenti mostrano un atteggiamento, a volte passivo (Casado Muñoz et al., 2013): ascoltano l'insegnante e apprendono i concetti spiegati attraverso di esercizi individuali (Marín, 2004). La causa di ciò si trova in molti fattori, tra cui spiccano i seguenti: il tipo di insegnamento usato dagli insegnanti della scuola secondaria (Burló, Calleja, & Camilleri, 2017; Casado Muñoz, 2017; La Marca & Longo, 2017) e le esperienze metacognitive che gli studenti hanno durante le lezioni di classici (Lloyd, 2017).

Nel primo caso, sarà necessario lavorare con gli insegnanti (Casado Muñoz et al., 2013), nel secondo, con gli studenti (García et al., 2017). Per questo motivo, vogliamo identificare le buone pratiche degli insegnanti di materie di lingua classica per facilitare la loro diffusione tra gli insegnanti. Cercheremo anche di scoprire quali aspettative hanno gli studenti riguardo al loro apprendimento in Latino e Greco e se sanno come gestire il processo di apprendimento in modo consapevole.

In effetti, una revisione della ricerca sulle buone pratiche in diversi contesti internazionali (Brailas et al., 2017; Echeverría, 2015; Fornieles Sánchez, 2017; López de Parra et al., 2017; López Fonseca, 2015; Harvey, 2014; Jucks & Paus, 2012; Newland, 2016; Vlachopoulos & Gómez Cardó, 2013) dimostra che si possono insegnare le materie classiche coinvolgendo gli studenti con metodologie di insegnamento più attive. Non mancano anche nuove tecnologie applicate ai classici, come strumenti che possono

coinvolgere maggiormente gli studenti (Brailas et al., 2017; Dircksen, 2016; Farin, 2011; Lloyd, 2017; Massacci, 2016; Meinking, 2015).

L'obiettivo di questo studio è scoprire quali sono le percezioni degli studenti e degli insegnanti italiani e spagnoli riguardo all'apprendimento e all'insegnamento del latino e del greco in base alla didattica delle competenze. In Italia e in Spagna, in particolare, gli studi classici nella scuola secondaria sopravvivono con difficoltà, perché gli studenti li considerano inutili per la vita quotidiana. Abbiamo rivolto la nostra attenzione anche all'Inghilterra, poiché ci siamo recati all'Università di Leicester (UK) per un ulteriore periodo di ricerca: lì, addirittura, le lingue classiche non fanno parte del *National Curriculum*.

Il lavoro della tesi è strutturato in due parti distinte. Il primo include la revisione teorica dell'oggetto di ricerca e, il secondo, dedicato allo studio empirico, espone la progettazione metodologica, l'analisi dei dati, la discussione e le conclusioni con una proposta di possibili linee di ricerca future.

La prima parte, composta da sei capitoli, aiuta a guidare l'indagine e interpretare i risultati ottenuti.

Il primo capitolo contribuisce ad una migliore comprensione del paradigma dell'insegnamento per competenze applicato allo studio dei classici e si approfondisce la situazione di tre paesi: Italia, Spagna e Inghilterra. Vengono definite le competenze chiave di cittadinanza nel campo educativo. Sono evidenziate le critiche a questo paradigma educativo e proposti alcuni elementi per un approccio più olistico. Nella logica di una continuità tra studio e lavoro, sono state sottolineate le analogie tra competenze chiave di cittadinanza e competenze trasversali. Inoltre, vengono approfondite le differenze e le analogie tra competenze chiave e competenze di cittadinanza, perché, a volte, i documenti europei, nella definizione di questi concetti, hanno usato denominazioni non univoche. In seguito, ci siamo concentrati sullo sviluppo delle competenze attraverso lo studio delle lingue classiche, facendo le opportune distinzioni tra Italia, Spagna e Inghilterra.

Il secondo capitolo definisce gli elementi base della metacognizione che si riferiscono al lavoro scolastico di studenti e insegnanti. Così si comprende meglio la relazione tra metacognizione e competenze chiave di cittadinanza: in effetti, una delle

competenze chiave è Imparare a imparare, che ha molto a che fare con il costrutto della metacognizione. In particolare, a scuola, è importante che gli studenti siano più efficaci nella pianificazione, organizzazione e valutazione dei risultati del loro apprendimento e nella capacità di lavorare meglio. Per questo motivo è essenziale conoscere gli elementi fondamentali della metacognizione: conoscenza della persona, esperienze metacognitive, obiettivi e compiti e strategie metacognitive. Infine, sono stati analizzati diversi tipi di valutazione della metacognizione.

Nel terzo capitolo, si cerca di mettere in relazione le diverse normative nazionali e internazionali sulle competenze di cittadinanza per confrontarle e sottolineare analogie e differenze. Quindi, si fa un confronto tra competenze di cittadinanza e competenze trasversali: questo può aiutare gli studenti a mostrare loro la continuità tra studio e lavoro. Per lo studio delle lingue classiche, questa idea è molto interessante, perché può aiutare gli studenti a vedere che le riflessioni metalinguistiche che si fanno in Latino e Greco sviluppano competenze utili anche per il lavoro professionale (Ricucci, 2015). Infine, mettiamo in relazione le competenze di cittadinanza con la metacognizione, direttamente coinvolta nella competenza Imparare ad imparare.

Il quarto capitolo esamina più in dettaglio il curriculum delle lingue classiche in Italia, Spagna e Inghilterra, considerando che la ricerca si è svolta in tali contesti. In particolare, prima di tutto, vengono descritti gli aspetti legislativi dei sistemi educativi, al fine di comprendere meglio la situazione dei casi oggetto dell'indagine. In tutti i paesi, negli ultimi anni, ci sono state molte riforme educative, che hanno modificato il curriculum degli studi classici. Per questo motivo, ci è sembrato importante indagare gli aspetti storici di questi studi, per comprenderne meglio la genesi e l'influenza dei classici nella società di quei Paesi. Inoltre, abbiamo analizzato gli aspetti didattici che si riferiscono al numero di ore dedicate alle lingue classiche nelle scuole superiori. Concludiamo con un'analisi comparativa dei sistemi educativi di Italia, Spagna e Inghilterra.

Il quinto capitolo approfondisce i diversi approcci allo studio delle lingue classiche: quello grammaticale-traduttivo, il modello naturale, il metodo natura o approccio induttivo-contestuale, quello della grammatica valenziale, quello neo-comparativo, il modello di Martinet, basato sulla grammatica generativo-trasformativa di Chomsky, quella della didattica breve. A seconda dell'approccio scelto dall'insegnante, le impostazioni di studio della grammatica varieranno.

Successivamente, descriviamo alcune attività educative che si svolgono nelle aule scolastiche, come lo studio del lessico, l'esercizio di traduzione e lo studio del libro di testo. Alla fine, riassumiamo i metodi di insegnamento più innovativi per insegnare lingue classiche: l'apprendimento esperienziale, quello centrato sullo studente, quello collaborativo, quello comunicativo, quello interdisciplinare, quello dell'Input Comprensibile, l'apprendimento blended, la flipped classroom. Le buone pratiche raccolte mostrano l'efficacia di trovare collegamenti tra i classici e la vita reale, di utilizzare le drammatizzazioni teatrali, le nuove tecnologie, i giochi. Concludiamo con un interessante progetto in inglese per la diffusione dello studio del Latino.

Nel sesto capitolo spieghiamo, in particolare, la rilevanza dello studio del Latino nelle scuole, dato che è la lingua classica più comune nelle scuole secondarie in Italia e nel *Bachillerato* in Spagna. Dopo aver legittimato lo studio di questa lingua, vengono presentati lo statuto disciplinare della didattica del Latino, le valenze formative e le metodologie didattiche per il suo apprendimento tenendo conto della critica al metodo tradizionale di insegnamento. Quindi approfondiamo in modo più specifico la programmazione scolastica del Latino: la scuola italiana, nei cinque anni del liceo classico, prevede uno studio della grammatica latina nei primi due anni e uno studio della letteratura latina e di passaggi di autori famosi dal terzo al quinto anno. In base a tale scansione è possibile indicare finalità e struttura della disciplina stessa, chiarirne obiettivi, contenuti e competenze. Per quanto riguarda l'insegnamento del vocabolario, tenendo conto degli approcci all'insegnamento del Latino, descritti nel capitolo 5, presentiamo i principali manuali utili per la formazione degli insegnanti in questo campo. In breve, mostriamo gli studi relativi all'insegnamento della letteratura e del "classico" latino.

Concluse le basi teoriche, il settimo, l'ottavo e il nono capitolo costituiscono la seconda parte del lavoro e sviluppano lo studio empirico.

Nel settimo capitolo viene illustrato in dettaglio il disegno metodologico seguito nella ricerca. Per fare ciò, in primo luogo, si evidenzia il problema, vengono descritti gli obiettivi e le domande di ricerca che hanno guidato le azioni successive. Successivamente, viene sviluppata l'opzione metodologica utilizzata, uno studio di caso di tipo osservativo, con un disegno misto, parallelo, convergente, per una maggiore complementarità delle informazioni e perché nella revisione della letteratura mancavano esempi nell'uso di questa metodologia applicata ai classici. Dopo aver definito la

popolazione e il campione, vengono dettagliati le tecniche e gli strumenti per la raccolta di informazioni, la procedura di indagine svolta in ciascuna delle sue fasi e le norme etiche della *British Educational Research Association* (2018).

Il capitolo ottavo presenta i risultati, mantenendo un'analisi dei dati indipendente, sia quantitativa che qualitativa: vengono presentati i dati del questionario per studenti e insegnanti italiani e spagnoli e quelli delle interviste con studenti e insegnanti italiani e spagnoli. L'ultima parte del capitolo è dedicata alle interviste con insegnanti inglesi.

Il nono capitolo propone la discussione e le conclusioni: i risultati vengono mescolati e combinati durante l'interpretazione generale. Dal confronto tra i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa che si riferiscono alla metacognizione, comportamenti osservabili e opinioni degli studenti rafforzano l'idea che le concezioni di apprendimento degli studenti influenzano le loro strategie metacognitive. I dati quantitativi e qualitativi confermano anche che alcuni alunni hanno una certa percezione dell'utilità del Latino e del Greco, anche se chiedono uno strumento che possa aiutarli a diventare più consapevoli dello sviluppo delle competenze di cittadinanza attraverso questi studi. Alla fine, si descrivono in dettaglio le conclusioni dell'indagine, nonché le future linee di ricerca. In particolare, viene evidenziato che gli studenti spagnoli enfatizzano maggiormente l'utilità dei classici in termini di abilità comunicative, mentre gli studenti italiani sottolineano maggiormente la competenza di "imparare ad imparare" e il collegamento alle *soft skills*. Per quanto riguarda la metacognizione degli insegnanti di classici, si mostra che tali docenti sono abituati a riflettere sul processo di insegnamento e offrono interessanti suggerimenti per migliorare l'insegnamento dei classici.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

Capítulo 1

Competencia y Educación

1. Competencia y Educación

Desde la Recomendación del Consejo de Europa sobre las competencias (2006), empezaron a cambiar los puntos de referencia en el campo educativo escolar y se dió pie a un debate que sigue todavía en nuestros días sobre la validez educativa de la didáctica para competencias.

Para situarse en modo adecuado a la compleja temática, puede valer la pena revisar, ante todo, el origen y la definición del término; en segundo lugar, describir qué prevee la normativa europea y, finalmente, explicar cuáles son los cambios para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas clásicas.

1.1. Competencia: etimología y definición

El termino *competencia*, según Argudín (2007), proviene del griego (ἀγών y ἀγωνιστής, competición, el que hace algo con cuidado) y del latín *competere* (competir, ser adecuado) e indica quién está preparado para ganar las competiciones olímpicas y permanece en la historia como un héroe.

Al principio, la formación griega pretendía que cada ciudadano llegara a tal ἀρετή (virtud, valor) y por eso se ponía mucho cuidado al entrenamiento deportivo: haciendo deporte cada persona desarrollaba y manifestaba sus habilidades. Desde Pitágoras, Platón y Aristóteles, el sentido de la palabra ἀρετή cambia y adquiere el significado de "ser el mejor en el conocimiento" y en saber cómo construir proyectos políticos para el bien de toda la comunidad: las habilidades atléticas para triunfar en el nivel del gimnasio pasan para indicar necesidades culturales y cognitivas.

Más adelante, con la modernidad y la industrialización, la ἀρετή, vinculado a la capacidad de autoconstrucción, está vinculada a la capacidad de construir teorías científicas y tecnológicas, que buscan ordenar un mundo regulado por las relaciones económicas para la creación de un mercado y sus productos relacionados.

En tiempos más recientes, en la sociedad de la información, el hombre se enfrenta a cambios más complejos y radicales, que lo obligan a comprender que hoy, más que nunca, debe reflexionar sobre si mismo como persona y sobre sus habilidades blandas, útiles para construir su camino.

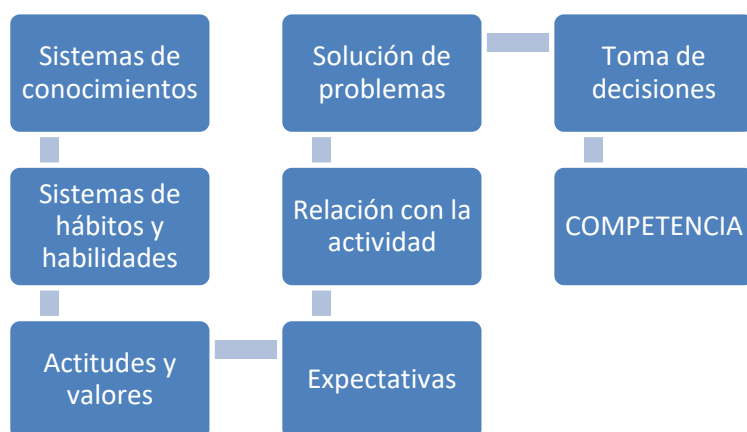
Es decir, es necesario desarrollar un proyecto de vida para alcanzar los objetivos en un contexto de crisis.

El concepto de competencia con una matriz claramente económica surge en el ámbito de la psicología con R. White en el 1959 y luego ingresa al mundo empresarial con McClelland en el 1973, ante la insatisfacción de las medidas unidimensionales que se utilizaban entonces para predecir el rendimiento de las personas en un puesto de trabajo. Este autor convirtió la noción de competencia en la variable que revolucionó la gestión de los recursos humanos (Dallmeyer, Le Deist & Winterton, 2005). Luego en los años noventa, la literatura sobre dirección estratégica de empresas fue dominada por el concepto de competencias nucleares (Cappelli & Crocker-Hefter, 1996). Desde el mundo de la empresa el término se extrapoló a la educación a través de la lingüística de Chomsky en el 1965, quien formuló el concepto de competencia lingüística.

A partir de aquí se generalizó su empleo, aplicándose a diversos ámbitos del saber (Perrenoud, 2008). Entre los países pioneros que implementaron una educación basada en competencias se encuentran Estados Unidos, donde surge el denominado movimiento de la competencia, en los años setenta. Posteriormente, será Inglaterra quien lo aplique, en los años noventa, a través de la *National Council for Vocational Qualifications*.

En tiempos más recientes, en la investigación se desarrollaron diversas definiciones de competencia (Bertagna, & Triani, 2013; Compagno, 2015; Di Pietro, 2013; Riva, 2017; Vidal Ledo, Salas Perea, Fernández Oliva, & García Meriño, 2016): en la actualidad es un concepto multidimensional que se basa en la capacidad de una persona para un buen desempeño. Pero, en estas definiciones hay elementos que se repiten y establecen la esencia que tienen ellas, como se puede ver en la Figura 1.1.

Figura 1.1. Elementos recurrentes en la definición de competencia.



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, no se ha alcanzado una delimitación clara y unánime del término, pues los enfoques y las tradiciones desde los cuales se estudia y aplica son diversos (Bicocca-Gino, 2017). A lo dicho se agrega la dificultad, no menor, de trabajar y evaluar un constructo psicológico compuesto por diversas variables (Agut & Grau, 2001; Bautista-Cerró, 2007).

1.1.1. Distintos enfoques de competencia

Díaz-Barriga (2011) subraya distintos enfoques de competencia (Tabla 1.1): el laboral, el disciplinario, el funcional, los enfoques psicológicos (conductual y socioconstructivista) y el pedagógico didáctico. Estos enfoques se conectan en algunos puntos (el caso más claro es el laboral con el conductual), mientras que en otros casos son completamente opuestos (por ejemplo, el conductual y el socioconstructivista). El conocimiento de estos enfoques ayudará a establecer orientaciones significativas para ambas tareas educativas, la curricular y la didáctica.

Tabla 1.1. Enfoques de competencia.

Enfoque laboral	Enfoque disciplinario	Enfoque funcional	Enfoque psicológico	Enfoque pedagógico didáctico
Relación directa entre competencias y trabajo	Desde la teoría del Capital Humano: surge de un paradigma estrictamente económico	Necesidad de articular lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana	<i>Conductual:</i> importancia de la conducta o del desempeño; se pueden medir sus evidencias	Importancia de la experiencia personal a través el sistema de trabajar por proyectos
Importancia de la flexibilidad y de la capacidad de resolver problemas	Objetivos inmediatos: preparación profesional y éxito laboral	Importancia de las competencias clave, individuo funcional y nueva ciudadanía	<i>Socioconstructivista:</i> papel del sujeto, aprendizaje situado, graduar cada proceso de aprendizaje	Es esencial el interés del estudiante
	Objetivos mediatos: crecimiento económico			

Fuente: adaptado de Díaz-Barriga (2011).

Algunos investigadores (Díaz-Barriga, 2011; Gimeno Sacristán, 2008; Vidal Ledo, Salas Perea, Fernández Oliva & García Meriño, 2016) confirman que el constructo de competencias tiene los rasgos siguientes:

- Combate el enciclopedismo academicista centrado solo en los contenidos.
- Hace el conocimiento con una funcionabilidad práctica y social, por que capacita a resolver problemas.
- Orienta hacia un aprendizaje activo vinculado al trabajo, con el consecuente desarrollo de habilidades, destrezas, valores y actitudes.

1.1.2. Críticas a la enseñanza basada en competencias

Entre las mayores críticas al modelo de enseñanza por competencia, algunos autores (Amilburu, 2015; Bicocca-Gino, 2017, 2018; Pring, 2018) subrayan las siguientes:

- Una lógica instrumentalista y una automatización del pensamiento y de la conducta, porque las competencias son herramientas para el desarrollo profesional.
- Una falta de valores éticos centrales explícitos.
- El utilitarismo y el mercantilismo como fines últimos que orientan la educación.

El problema puesto por parte de Bicocca-Gino (2017) es: ¿la educación basada en competencias contienen el potencial formativo para generar en los estudiantes disposiciones cognitivas no operativas, como la reflexión, la comprensión, la captación de significados, entre otras, que le permitan descifrar lo complejo de una situación determinada para saber actuar frente a ella?

Frente a dichas carencias y reduccionismos, Amilburu (2015) identifica otros dos distintos modelos educativos:

- El desarrollo de capacidades o *capabilities approach* (Nussbaum, 2012) como una propuesta teórico-práctica alternativa: es fundada en una visión más comprehensiva del hombre y considera lo stato de desarrollo de una persona y las condiciones exteriores que permiten el ejercicio de estas capacidades.
- La educación de las virtudes, entendidas en el sentido aristotélico y que presuponen un aprendizaje a través de la acción (Aristóteles, 2015, p.75-76).

En efecto, si no acostumbramos los estudiantes a reflexionar durante sus tareas escolares en cómo llevan a cabo cada proceso de aprendizaje y qué buenos hábitos le deja para la vida de cada día, es natural condidir los apuros sobre un enfoque puramente instrumental.

1.1.3. Posible enfoque para rectificar la ruta

Por otra parte, nos parece que si enfocamos la competencia según las competencias clave de ciudadanía (cap. 1.2) y subrayamos el rol de la metacognición (cap. 2), podemos sugerir a los estudiantes cómo y con qué herramientas pueden desarrollar el proceso del aprendizaje en manera más reflexiva. Con estas dos referencias cada acción del proceso educativo no será simplemente funcional, sino expresión de una reflexión antecedente (Pintrich, 2002; Taysum, 2012).

El esfuerzo para adquirir estas competencias no se limitará al ejecución eficaz de la tarea sino, con oportunas herramientas de evaluación y autoevaluación, se ayudará al estudiante a tomar conciencia de todo el proceso de aprendizaje y a darse cuenta de que estas competencias se ejercitan también fuera de la escuela, en la vida diaria. Tienen mucho que ver con las habilidades blandas (Ciappei & Cinque, 2014).

Ya la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 1994; 2003) había insistido en el concepto de habilidades blandas (*soft skills*) o competencias para la vida como un conjunto de habilidades personales y relacionales que sirven para gobernar las relaciones con los otros y enfrentar positivamente la vida cotidiana. En la Pirámide para planificar la educación sanitaria basada en competencias según la OMS se consideraron también los aspectos relacionados con la proyectación educativa: propósitos, objetivos, contenidos y métodos para la educación escolar, con una perspectiva que se refiere al bienestar futuro del estudiante como ciudadano y como trabajador (ver Figura 1.2).

Figura 1.2 Pirámide para planificar la educación sanitaria basada en competencias según la OMS (2003).



La idea de hablar de habilidades blandas se basa en la tradición estadounidense de diferenciar las habilidades profesional en habilidades blandas y habilidades duras. Durante mucho tiempo se creyó que las habilidades duras deberían dominar todo el

sistema de educación. Pero a principios de este siglo, los científicos estadounidenses demostraron que el 75-85% del éxito profesional depende de las habilidades blandas y solo del 25 al 15% de las habilidades duras (Nelson-Jones, 2002).

Con el término *soft skill* se indica, de hecho, "una cualidad humana cuya posesión y ejercicio permite llegar a aquel nivel de rendimiento requerido por el contexto y la falta de la que impide llograr a resultados apreciables cualquiera que sea el nivel de conocimientos técnicos poseídos del agente" (Ciappei & Cinque, 2014, p.16). Es decir, las soft skills identifican las características personales, la actitud y las modalidades relacionales que caracterizan la persona y mediante las cuales interactuamos en distintos contextos.

Ciappei (Ciappei & Cinque, 2014) identifica analogías y diferencias entre *soft skills* y virtudes, en el sentido aristotélico, y subraya los motivos por los cuales trabajar para desarrollar *soft skills* (y nosotros decimos competencias clave de ciudadanía) y capacidades puede ser una guía para llenar de humanidad un enfoque economicista de competencia: "la virtud es una habilidad (hábito) habitual para hacer el bien, mientras que, la habilidad blanda podría definirse con una habilidad habitual para hacer bien *tout court*" (p. 13). En este sentido, para Ciappei, las habilidades blandas son análogas a lo que es el desarrollo de capacidades según la Nussbaum (2010), que ha hecho una contribución teórica decisiva para generar ese clima cultural en el que se acaban las visiones de estas habilidades. Estas habilidades blandas, así entendidas, no se reducen a una técnica, por que permanecen enraizadas en la interioridad del agente y en la relación de lo humano.

En esta línea resulta interesante el estudio de Melchiori (2018) que se propuso de rastrear elementos comunes utilizados para caracterizar las macro-constructos de talento, habilidad y capacitación. A partir de los resultados de su análisis documental, las habilidades cognitivas y las habilidades no cognitivas se caracterizaron como elementos comunes, caracterizados como: las habilidades cognitivas generales, que reflejan la capacidad de aprender y contribuyen a predecir el logro de los niveles de rendimiento estudiantil; habilidades no cognitivas, también conocidas como habilidades blandas, que son habilidades sociales y emocionales o rasgos de personalidad, que se involucran entre sí de una manera más indirecta y menos consciente que las habilidades cognitivas y se relacionan con la personalidad, el temperamento, las actitudes, a la integridad y la

interacción personal. Los resultados de OECD (2015) confirmaron que las habilidades no cognitivas, o *soft skills*, desempeñan un papel importante en impulsar el éxito de las personas, tanto en el trabajo como en la vida.

Aunque no existe una lista unívoca de *soft skills* (Gruzdev, Kuznetsova, Tarkhanova, & Kazakova, 2018) y se evidencian distintos enfoques y taxonomías (Cinque, 2017), las principales que se pueden evidenciar (Andrews & Higson, 2008; Fichera, 2014; Hirsch, 2017) son:

- Autonomía: es la capacidad de saber cómo llevar a cabo las tareas asignadas sin la necesidad de supervisión constante, sino utilizando recursos propios.
- Confianza en sí mismo: es la conciencia del propio valor, de las propias capacidades y de las propias ideas, más allá de las opiniones de los demás.
- Flexibilidad: saber cómo adaptarse a contextos mudables, estar abierto a cosas nuevas y disponible para colaborar con personas que tienen puntos de vista diferentes a los suyos.
- Resistencia a la tensión: es la capacidad de reaccionar positivamente a la presión de trabajo, manteniendo el control de si mismo y la concentración en las prioridades, sin transferir al otro sus tensiones.
- Capacidad de planificar y organizar: es la capacidad para realizar las ideas, identificando los objetivos y las prioridades, teniendo en cuenta el tiempo disponible, el proceso de programar y de organizar los recursos.
- Precisión: es la actitud de ser preciso, diligente y atento a lo que se hace, cuidando los detalles.
- El deseo de aprender de forma continua: es la capacidad de reconocer sus lagunas y áreas de mejora, trabajando para adquirir nuevos conocimientos y habilidades.
- La determinación: saber cómo comprometerse para alcanzar los objetivos asignados superando las dificultades.
- La capacidad de gestionar la información: representa la capacidad de adquirir, organizar y reformular datos y conocimientos de diferentes fuentes, hacia un objetivo definido.
- La iniciativa: es la capacidad de desarrollar ideas y saber cómo organizarlas en proyectos concretos, incluso corriendo riesgos para tener éxito.

- Las habilidades de comunicación: la capacidad de transmitir y compartir en modo claro y conciso ideas y informaciones con todos los interlocutores, escucharlos y confrontarse con ellos de manera efectiva.
- Solución de problemas: es un enfoque del trabajo que, al identificar las prioridades y los problemas críticos, permite identificar las mejores soluciones posibles a los problemas.
- Trabajo en equipo: es la disposición a trabajar y colaborar con los demás, teniendo el deseo de construir relaciones positivas dirigidas a lograr la tarea asignada.
- Liderazgo: es la capacidad innata de liderar, motivar y arrastrar a otros hacia metas y objetivos ambiciosos, creando consenso y confianza.

Fullan y Scott (2014) resumen todas estas habilidades blandas en las "6 c": carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico.

"Las habilidades blandas y las metacompetencias son hoy las nuevas pautas de un proceso de formación que se centra en la excelencia y representa una respuesta a la competitividad y la globalización de todos los mercados, desde los de los productos hasta los de las ideas" (Cinque, 2017, p. 200). Las habilidades blandas conectan la esfera cognitiva y emocional, la ética y las habilidades de organización, el espíritu de iniciativa y las habilidades de comunicación. Invertir en ella significa no perder de vista la visión de conjunto, para no ser absorbido por la espiral de la iperespecialización: la metacompetencias no sólo incluyen las habilidades, sino saber cómo gestionarlas de manera flexible. Por esta razón necesitan más de práctica que de teoría (La Marca & Gülbay, 2018).

Según Heckman (Heckman & Kautz 2016), el desarrollo de habilidades blandas y metacompetencias puede cambiar según la edad. El problema con estas habilidades se debe a la dificultad de identificación y medición. En general, estos comportamientos son observables a diferencia del conocimiento que se puede cuantificar y evaluar a través de pruebas estandarizadas, como ocurre con las habilidades cognitivas.

Hay algunas condiciones específicas que hacen una actividad útil para ayudar a adquirir habilidades blandas (Arat, 2014): solicitud de compromiso, relaciones, responsabilidad personal, reglas (código ético profesional), tiempo (mínimo 3 meses y medio), aprendizaje contextual.

En el desarrollo de las *soft skills* juegan un papel importante las emociones, como recuerdan los estudios en este campo de Nussbaum (2010), según la cual el análisis reflexivo sobre la literatura latina y griega puede ser una herramienta útil para su educación. En una entrevista, propone una lista de emociones útiles para la democracia a partir de su teoría (Modzelewski, 2014).

En este sentido es la escuela el lugar donde, para la primera vez, el yo intenta buscar un equilibrio con los otros para el bien común: la participación durante las clases y en la gestión de la institución, por lo que compete a los alumnos, es una característica crucial de las democracias (Gibson & Levine, 2003; Jennings, Stoker, & Bowers, 2009). Los resultados de uno estudio de Malaifa y colegas (Malafaia, Teixeira, Neves, & Menezes, 2016) muestran que la calidad de la experiencia de la participación cívica y política, junto con la autoeficacia académica, son predictores significativos de la autorregulación de los jóvenes, en particular con respecto a los problemas cognitivos y estrategias metacognitivas (procesamiento y la reflexión crítica).

Por estas razones Pellerey (2016) define estas competencias clave de ciudadanía o habilidades blandas como competencias estratégicas, esenciales para llevar a cabo proyectos de vida y trabajo de manera sistemática y consistente. Él elige un marco de referencia bidimensional:

1. La primera dimensión tiene en cuenta tres áreas de referencia: en referencia al yo; en referencia a la vida social y en la tarea de aprendizaje y trabajo profesional.
2. La segunda dimensión se refiere a las habilidades para manejar procesos cognitivos y metacognitivos, afectivos y motivacionales, volitivos y conativos.

El entrelazamiento consciente de estas dimensiones teórico-práctico-afectivas en las actividades diarias permite que las habilidades se conviertan en estratégicas. Ya Dewey recordaba que para la cultura griega solo con los años y con la fatiga era posible que el hombre alcanzara la penetración teórica del bien. Además el conocimiento del bien no se habría podido obtenerse desde los libros, sino a través de la educación prolongada; solo la propia experiencia influye en la conducta de una manera significativa (Dewey, 1922).

Actuar en consistencia con un marco de referencia conceptual y experiencial implica una predisposición positiva hacia este modo de acción. Por otro lado, la acción

repetida, sobre todo si está acompañada desde una experiencia emocional positiva, tiende a involucrar toda la persona humana, también la parte físico-biológica.

En este punto entra en juego el concepto de competencia. Se puede afirmar que una competencia puede ciertamente describirse como una disposición para actuar de manera válida en un contexto específico (Pellerey, 2017).

1.1.4. Definición elegida

A la luz de lo dicho, escogemos la definición de Pellerey (2016; 2017), con las consideraciones teóricas de Dewey (1922), porque nos parece que considera el estudiante con una visión más amplia, en todas sus dimensiones cognitivas, metacognitivas, sociales y motivacionales.

En una perspectiva comparativa, ahora debemos analizar cómo se definen las competencias clave en las distintas naciones para el contexto escolar. Después de echar un vistazo rápido a los documentos de nivel mundial, analizaremos aquellos a nivel europeo y luego nos centraremos en las naciones en las que se desarrolló el proyecto de investigación para este doctorado en Italia, España e Inglaterra.

1.2. Competencias clave de ciudadanía en la Escuela

En los últimos años, para prevenir el abandono escolar temprano y preparar a los estudiantes para enfrentarse a contextos sociales adversos, tanto académicos como legisladores discuten sobre la importancia del aprendizaje innovador y de nuevos métodos de enseñanza con modelos de aprendizaje basados en la autonomía e independencia de los alumnos, así como en su capacidad para construir activamente sus propios procesos de aprendizaje (Ainley, 2011; OECD, 2011).

De hecho, la memorización de hechos y procedimientos es importante, pero no suficiente para lograr el progreso y el éxito (Ya-Hui, Li-Yia, Chao-Chin & Tzu-Ling, 2012). Las habilidades como la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico, la capacidad de cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional y la autorregulación son esenciales por que permiten explotar en tiempo real lo aprendido,

para desarrollar nuevas ideas, productos y conocimientos (European Council, 2018; De la Cruz & Abreu, 2014; Taysum, 2012).

Por estas razones, las competencias genéricas, llamadas competencias clave, básicas o habilidades para la vida, fueron llamadas también competencias de ciudadanía: de hecho muchas coinciden perfectamente (Bolívar, 2008; Mir, 2008; Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz, & Cubero Ibáñez, 2018). El caso de Italia es el más claro: después de la Recomendación europea del 2006 (European Council, 2006) sobre las competencias clave, el gobierno italiano definió estas competencias como competencias clave de ciudadanía (MIUR, 2007). El sentido es que quien desarrolla las competencias clave puede ejercitar la ciudadanía activamente.

En particular, el concepto de ciudadanía identifica el estado legal de una persona, los derechos y responsabilidades, como miembro de una sociedad (Sherrod, Flanagan, & Youniss, 2002). Pero, sin duda, es mucho más que eso.

Ya Dewey (1922) afirmó que la democracia no es solo una forma de gobierno, sino también un modo de convivencia, que requiere que los ciudadanos estén preparados para resolver las diferencias en la deliberación mutua de manera respetuosa y comprometerse de manera responsable para el interés común.

En tiempo más recientes, es posible identificar diferentes enfoques de ciudadanía: en sentido estrecho es una categoría legal; también es posible entenderla como conocimiento y habilidades para la participación en la política; finalmente, en sentido más amplio, se puede considerar como una combinación de conocimiento sobre la sociedad, las habilidades para participar activamente en la política y las disposiciones para comprometerse constructivamente para el bien común. Diferentes son también los métodos de la educación para la ciudadanía: hay quienes favorecen los enfoques dirigidos hacia los conocimientos y los que favorecen los dirigidos hacia la práctica. El primero profundiza las informaciones y las razones adecuadas, el segundo pone el focus en la participación activa en tareas relevantes para promover la motivación (Althof & Berkowitz, 2006).

El supuesto es que el conocimiento proviene de dar sentido a la experiencia en lugar de a la inversa, y que el conocimiento tiene una utilidad limitada a menos que se traduzca en los propios encuentros del individuo con materiales salientes (Haste, 2004).

En efecto, tomar decisiones sin conocimiento no garantiza la eficacia de la acción. Por otro lado, acción sin comprensión no es acción sabia, sino es por casualidad. En consecuencia, un currículo riguroso de literatura y artes liberales que se ocupe de temas importantes y valores fundamentales tendría que estar junto con las deliberaciones de temas públicos controvertidos (Parker, 2005).

Una ciudadanía competente, requiere un conjunto de competencias (Althof & Berkowitz, 2006) que comúnmente se agrupan en:

- a) conocimiento cívico y político: como los conceptos de democracia, comprensión de la estructura y los mecanismos de toma de decisiones políticas y legislación, derechos y deberes de los ciudadanos, cuestiones y problemas políticos actuales;
- b) habilidades intelectuales: por ejemplo, la capacidad de comprender, analizar y verificar la confiabilidad de la información sobre asuntos gubernamentales y de políticas públicas;
- c) habilidades sociales y participativas: por ejemplo, la capacidad de razonar, argumentar y expresar opiniones propias en discusiones políticas; habilidades de solución de conflictos; saber cómo influir en las políticas;
- d) ciertos valores, actitudes y disposiciones con un poder motivacional: por ejemplo, interés en los asuntos sociales y políticos, sentido de responsabilidad, tolerancia y reconocimiento de prejuicios propios; apreciación de los valores en que se fundan las sociedades democráticas.

Se evidencia así la coincidencia entre las competencias clave y las competencias de ciudadanía más específicas: las primeras son transversales y se manifiestan también en todas las asignatura escolar; las segundas se alimentan desde las primeras, pero se refieren más a la esfera política (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016).

Por tanto, el interés internacional y nacional se concentró en definir un nuevo marco en el cual poner el desarrollo de competencias clave de ciudadanía. Por ejemplo, como se indica en los objetivos principales del Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Clave para el Aprendizaje a lo largo de la Vida (Blasko, Costa, & Vera-Toscano, 2018; European Council, 2018), es esencial proporcionar una herramienta de referencia europea para los responsables políticos, el personal educativo y los alumnos;

fomentar el desarrollo de competencias en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del aprendizaje formal, no formal e informal en todos los contextos.

Estas competencias se pueden evaluar a través de resultados observables, ya que (Picardo Joao, 2005): a) son una manifestación visible de las capacidades del estudiante; b) son generalizables y transferibles a situaciones diversas; c) hacen alusión a diversas habilidades y permite aprovecharlas; d) son más compleja que la habilidad; e) son útiles a nivel personal, social y profesional; y f) se asocian a actividades procedentes de la realidad.

Por lo tanto, el marco tradicional centrado en la alfabetización y la aritmética y que ha representado a lo largo de los años los objetivos que los institutos educativos tenían que lograr para preparar a los ciudadanos, debe redefinirse de una manera más compleja (OECD, 2017). No es el resultado de elementos simples de habilidad o conocimiento instrumental, sino más bien de una integración compleja entre los procesos y dimensiones cognitivas, así como la conciencia metodológica y ética (Calvani, Cartelli, Fini, & Ranieri, 2008; Canfarotta, Wolf, & Casado-Muñoz, 2018).

En efecto, la evaluación de estas competencias en la escuela presenta un desafío considerable para los docentes porque requiere que encuentren formas adecuadas de evaluar un rango de evidencia (Richardson, 2010; OECD, 2019).

De hecho, hablar de evaluación por competencias debe orientar al estudio de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente a los resultados obtenidos por los estudiantes al final de proceso. Esto implica someter a valoración los aprendizajes de los alumnos desde las experiencias que realizan, pero también las actividades, los medios y las estrategias utilizadas por los profesores para determinar su eficacia en el proceso. Los sujetos de estudio, por lo tanto, son los estudiantes, los profesores, las metodologías, las actividades y las estrategias de aprendizaje y de enseñanza. En este proceso se hace necesaria la presencia de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en los cuales el alumno adquiere el protagonismo, como responsable directo de su propio aprendizaje (Gobierno de Guatemala, 2009).

Por estas razones, la manera de evaluar estas competencias es muy distinta, pero la mayoría de los autores proponen dos tipos de pruebas: una cognitiva y otra práctica, por que se tienen que evaluar dimensiones distintas, o sea no solo cognitivas, sino también

las disposiciones y las actitudes. Por ejemplo, la prueba cognitiva puede comprender conocimientos acerca de los fundamentos de la Constitución y los elementos de la democracia, utilizando herramientas de pensamiento para enfrentar problemas sociales: valoración de argumentos, multiperspectivismo, pensamiento sistémico. La prueba no cognitiva puede aplicarse a través cuestionarios para los estudiantes, con preguntas en las que se les pide clasificar preguntas o afirmaciones en una escala de percepción o frecuencia (Peña Borrero, 2012).

Sin embargo, no hay modelos únicos para todos los países europeos: para la escuela superior, en Italia (MIUR, 2007, allegato 2) y en España (Gobierno de España, 2015) se entrega un documento, respectivamente al final del segundo año del *liceo* y al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que comprueba los niveles de desarrollo de las competencias. En Inglaterra el nuevo *National Curriculum* (Department of Education, 2014) subraya la importancia de la educación a la ciudadanía y ofrece una asignatura específica sobre los temas políticos.

En efecto la interesante investigación de Richardson (2010) examinó la estructura actual de evaluación de la ciudadanía en la educación secundaria en Inglaterra. Los hallazgos sugieren que la forma en que se enseña la ciudadanía tiene un efecto sobre los medios por los cuales se evalúa y tiene cierto impacto en la forma en que se valora el tema. Algunos profesores se mostraron reacios a utilizar modos de evaluación desconocidos, en particular métodos formativos que no dieron lugar a una calificación, porque los alumnos se mostraron escépticos sobre el valor de cualquier materia que no proporcione una calificación "final". Sin embargo, sus respuestas sugieren una ética educativa dominante que valora solo las cosas que se pueden medir y cierta reticencia a creer que vale la pena desarrollar habilidades o habilidades que no generan un "grado".

Por esta razón resulta siempre más importante no focalizar la evaluación solo en términos sumativos, sino también formativos. Por ejemplo, Rodríguez Gómez y sus colegas (2018) consideran la importancia de las competencias básicas relacionadas con la evaluación: o sea, aquellas competencias transversales que los estudiantes ponen en práctica cuando valoran sus actuaciones y producciones (autoevaluación), las de sus compañeros (evaluación entre iguales) o las del profesorado (heteroevaluación). De hecho, ellos subrayan que diversas investigaciones revelan que la participación de los estudiantes en su propia evaluación potencia el desarrollo de competencias a través de

una serie de elementos como la reflexión y colaboración y mejora los resultados de los mismos al exigirles a estos realizar juicios sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Por lo tanto, es importante empezar a explicar bien a los estudiantes qué es y qué sentido tiene esta evaluación, para que percepción de los estudiantes sea más conciente y profunda.

En efecto, la competencia percibida por el estudiante influye mucho en la adquisición de los aprendizajes y desarrollo de competencias (Gijbels, 2011; Schunk & Pajares, 2009). Siguiendo a Baartman y Ruijs (2011), entendemos la competencia percibida como "el constructo de autoeficacia para medir las percepciones de los estudiantes sobre sus propias competencias" (p. 388). Fernández y colegas (2013) identifican la autoeficacia como uno de los principales predictores en la puesta en práctica de estrategias de autorregulación del aprendizaje: demuestran que aquellos estudiantes que se perciben como más capaces se ven beneficiados, al ser más estratégicos y comprometidos con su aprendizaje, frente a los que se perciben como menos competentes. De esta forma, la ausencia de una percepción competencial alta, hará sentir al sujeto menos capaz de poder obtener el éxito (Law, Elliot, & Murayama, 2012).

Se trata de enfocar la evaluación desde posiciones innovadoras para un aprendizaje estratégico, haciendo que el estudiante participe y sea responsable de su proceso de aprendizaje y así promover un aprendizaje a lo largo de la vida (Young & Fry, 2008; Pozo & Scheuer, 1999; Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz, & Cubero Ibáñez, 2018; Zimmerman, 2002).

1.2.1. Competencias clave de ciudadanía en el mundo

Desde el 1994 con la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 1994) y, después, con el UNESCO (1996; 1998; Morin, 1999; 2010) se subrayaron las competencias básicas y se identificaron cuatro funciones principales de la educación para competencias (Algudín, 2007, p. 12):

- generar nuevos conocimientos (funciones de la investigación)
- capacitar personas altamente calificadas (función de la educación)
- proporcionar servicios a la sociedad (función social)

- participar para construir la sociedad (función ética que implica la crítica social).

Desde aquí se subrayaron cuatro objetivos prioritarios:

- 1) aprender a conocer;
- 2) aprender a ser (capacidad de pensar críticamente, autonomía, responsabilidad);
- 3) aprender a hacer;
- 4) aprender a vivir con los demás.

1.2.2. Competencias clave de ciudadanía en Europa

Son numerosos los documentos de la Unión Europea sobre este tema (European Commission, 2000, 2003, 2007, 2010, 2012). Ya en Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2002), se había subrayado el rol de las competencias clave en la educación obligatoria.

En particular, en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo (2006) se definen cada una, como se puede ver en la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Definición de competencias.

Competencia	Definición
1. Comunicación en la lengua materna	Es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita e interactuar de manera adecuada y creativamente lingüísticamente en una variedad de contextos culturales y social.
2. Comunicación en lenguas extranjeras:	Además de las principales habilidades requeridas para la comunicación en la lengua materna, también requiere habilidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.
3. Competencia matemática y habilidades básicas en ciencia y tecnología:	La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar el pensamiento matemático para resolver una serie de problemas. Las habilidades básicas en ciencia y tecnología se relacionan con el control, el uso y la aplicación de metodologías que explican el mundo natural.
4. Competencia digital:	Consiste en saber cómo utilizar las tecnologías con confianza y espíritu crítico y requiere conocimientos básicos en tecnologías de la información y la comunicación.

5. Aprender a aprender:	Está vinculado a la capacidad de perseverar en el aprendizaje y a organizarlo individualmente y en grupos, de acuerdo con las necesidades y la conciencia de los métodos y las oportunidades.
6. Competencias sociales y cívicas:	Incluyen habilidades personales, interpersonales e interculturales que permiten a las personas participar de manera efectiva y constructiva en la vida social y laboral. Es esencial comprender los códigos de comportamiento en los diferentes entornos en los que las personas actúan. La competencia cívica brinda a las personas las herramientas para participar de manera activa y democrática.
7. Sentido de iniciativa y espíritu empresarial:	Significa saber cómo traducir ideas en acción. Esto incluye la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos para alcanzar los objetivos. Incluye la conciencia de los valores éticos.
8. Conciencia y expresión cultural:	Implica la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de una amplia variedad de medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes visuales.

Fuente: elaboración propia a partir de European Commission (2006).

Este documento define las macrocompetencias (llamadas "Competencias europeas de ciudadanía") e invita a los Estados miembros a desarrollar su oferta dentro de sus estrategias de aprendizaje permanente.

En los años 2013-2016 se constituyó la *Red Europea para el desarrollo de competencias clave*, KeyCoNet, que coordinada por medio de la *European Schoolnet*, integra a los Ministerios de Educación de Europa para recoger evidencias y fomentar la difusión de la didáctica para competencias (Hortigüela, 2014).

Más en particular, en mayo de 2010, todos los Estados miembros de la Unión Europea adoptaron la *Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática* (European Council, 2010), que, partiendo de un concepto de ciudadanía universal, propone una educación global, incluida la educación para el desarrollo, los derechos humanos, la sostenibilidad, la paz, la prevención de conflictos y la interculturalidad, aplicada mediante métodos de aprendizaje tanto formales como no formales e informales.

Entre los textos de referencia más recientes de la Comisión Europea está *Citizenship education at school in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) que proporciona una visión comparativa de las políticas nacionales en el ámbito de la educación ciudadana en Europa; se centra en el contenido y la organización del plan de estudios, los métodos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula, la evaluación de los estudiantes y la capacitación y el apoyo para los docentes; contiene cuatro capítulos con estudios de caso.

Este texto europeo precisa también los objetivos de la Educación a la ciudadanía: interactuar de manera efectiva y constructiva con los demás; pensar críticamente; actuar de una manera socialmente responsable; actuar democráticamente.

En el 2018 la Comisión Europea (European Council, 2018) dio otra clasificación de las 8 competencias clave que sustituye la del 2006:

1. Competencia alfabética funcional.
2. Competencia multilingüe.
3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
4. Competencia digital.
5. Competencia personal, social y capacidad de aprender a aprender.
6. Competencia en materia de ciudadanía.
7. Competencia empresarial.
8. Competencia en materia de conciencia y expresión cultural.

Como se puede observar, sustancialmente son las mismas que las contempladas en otras ocasiones, cambian solo algunos detalles.

1.2.3. Competencias clave de ciudadanía en Italia

Después de la *Recomendación* de la Unión Europea del 2006, en Italia el Decreto n° 139 del 2007, *Reglamento en relación con el cumplimiento obligatorio de la educación* (MIUR, 2007) especificó más e identifica 8 competencias de ciudadanía que cada

ciudadano debe tener después de cumplir con su deber de instrucción. Sigue en la tabla 1.3 las competencias y su definición según el Ministerio de Educación.

Tabla 1.3. Definición de competencias en Italia.

Competencia	Definición
1. Aprender a aprender	Organizar el propio aprendizaje, identificando, eligiendo y usando varias fuentes y varios métodos de información y entrenamiento (formal, no formal e informal), también en función del tiempo disponible, de las estrategias y del propio método de estudiar y trabajar.
2. Diseñar:	Implementar proyectos relacionados con el desarrollo de actividades de estudio y trabajo, utilizando los conocimientos aprendidos para establecer objetivos significativos y realistas y prioridades, evaluar las limitaciones y posibilidades existentes, definir estrategias de acción y verificar los resultados logrados.
3. Comunicar:	Comprender y comunicar mensajes de diferentes a través de diferentes medios (papel, computadora y multimedia) utilizando diferentes idiomas (verbales, matemáticos, científicos, simbólicos, etc.) y diferentes conocimientos disciplinarios.
4. Colaborar y participar:	Interactuar en grupos, comprender los diferentes puntos de vista, mejorar las habilidades propias y ajenas, gestionar conflictos, contribuir al aprendizaje en común, reconociendo los derechos fundamentales de los demás.
5. Actuar de forma autónoma y responsable:	Saber cómo actuar activa y conscientemente en la vida social y hacer valer sus derechos y necesidades dentro de ella, reconociendo al mismo tiempo los de los demás, las oportunidades, los límites, las reglas y las responsabilidades comunes.
6. Resolver problemas:	Abordar situaciones problemáticas, construyendo y verificando hipótesis, identificando fuentes y recursos adecuados, recopilando y evaluando datos, proponiendo soluciones utilizando, según el tipo de problema, contenidos y métodos de las diversas disciplinas.
7. Identificar vínculos y relaciones:	Identificar y elaborar argumentos coherentes, relaciones entre diferentes fenómenos, también pertenecientes a diferentes campos disciplinarios, identificando similitudes y diferencias.
8. Adquirir e interpretar información:	Adquirir e interpretar críticamente la información recibida en los diversos campos y a través de diferentes herramientas de comunicación, evaluando su confiabilidad y utilidad, distinguiendo hechos y opiniones.

Fuente: elaboración propia a partir de MIUR (2007).

Con esta nueva impostación pedagógica se quiere superar la fragmentación de las disciplinas y enseñar cómo recomponer en unidad el conocimiento humanístico, técnico y científico (MIUR, 2012). La reforma escolar del 2015 (MIUR, 2015) subrayó más el desarrollo de competencia en la escuela.

Además, la Estrategia de Competencias de la OCDE (2019) propuso un marco estratégico para abordar el bajo nivel de competencias en el que se encuentra la Italia. La estrategia se basa en cuatro pilares: desarrollo de competencias relevantes; activar la oferta de competencias; usar competencias de manera efectiva y fortalecer el sistema de competencias. Hay resultados interesantes sobre el desarrollo de competencia en cada País de Europa.

1.2.4. Competencias clave de ciudadanía en España

En España, este nuevo enfoque para la evaluación de los estudiantes por competencias de ciudadanía se lleva a cabo en la educación primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (educación post-obligatoria).

Se aplicó en una primera fase con la Ley Orgánica de Educación, LOE (Gobierno de España, 2006) y después con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (Gobierno de España, 2013).

La LOE (2006) establece 8 competencias clave como parte de su currículo prescriptivo: competencia de comunicación lingüística, competencia matemática, competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia de tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia aprender a aprender y competencia de autonomía e iniciativa personal.

Sin embargo, debido al cambio curricular producido con la aprobación y aplicación de LOMCE (2013), estas competencias se han visto reducidas a 7, ya no se denominan “competencias básicas”, sino “competencias clave” (Tabla 1.4) y son de dos tipos, básicas, las primeras dos, y transversal, las demás: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencias sociales y

cívicas, competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y competencia en conciencia y expresiones culturales (Calvo, Abad, García, & Conde, 2015).

Tabla 1.4. Definición de competencias en España.

Competencia	Definición
1. Comunicación lingüística	Implica saber vivir en sociedad por que sabe expresar críticamente sus ideas por escrito y en forma verbal. Comprende cinco componentes: lingüístico, pragmático-discursivo, socio-cultural, estratégico en el acto comunicativo y personal de actitud, motivación y rasgos de personalidad.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Implican la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para describir y interpretar distintos fenómenos.
3. Competencia digital	Implica el uso creativo y crítico las tecnologías para el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.
4. Aprender a aprender:	Implica la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Requiere una reflexión que favorezca un conocimiento de los procesos mentales y de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el propio aprendizaje.
5. Competencias sociales y cívicas	Implican saber y entender las experiencias del pasado y presente de las sociedades para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores y la historia personal y colectiva de los otros;
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Esto significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.
7. Conciencia y expresiones culturales	Implica valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gobierno de España (2015).

La Orden de 21 de enero 2015 (Gobierno de España, 2015) describe la relación entre competencias, contenidos y criterios de evaluación en todos los segmentos de la educación. Allí se subraya también que "uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje" (Gobierno de España, 2015, p.17).

1.2.5. Competencias clave de ciudadanía en Inglaterra

Gracias a la posibilidad de haber hecho investigación en Leicester (Inglaterra, UK) durante tres meses, tuve la ocasión de conocer directamente cómo está enfocado allí el tema de las competencias clave de ciudadanía.

En Inglaterra se hace una diferencia clara entre competencias clave (*functional skills*) y competencias de ciudadanía (*citizenship skills*), porque en esta nación el currículo escolar prevé que las primeras sea enseñadas en todas las asignaturas y, además, hay una asignatura específica para la ciudadanía (European Commission, 2017).

De hecho, los objetivos de la educación para la ciudadanía descritos por el Ministerio de Educación y Empleo (Qualifications and Curriculum Authority, 1999a) en Inglaterra originalmente requerían que alrededor de los 14 años, la mayoría de los alumnos puedan: comprender el papel de los medios de comunicación para dar forma a la opinión pública; mostrar conciencia y comprensión de los asuntos actuales; comprender qué hace que la sociedad cambie; involucrarse en la vida de la escuela y la comunidad; y comportarse responsablemente con ellos mismos y con los demás.

Kerr (2000) hizo un análisis histórico sobre cómo y por qué se incluyó la educación para la ciudadanía, por primera vez, como parte explícita del currículo escolar. Empezó como una nueva asignatura básica para alumnos de 11 a 16 años, desde septiembre de 2002, y como parte de un marco no obligatorio junto con la Educación Personal, Social y de Salud (Qualifications and Curriculum Authority, 1999b) para alumnos de 5 a 11 años de septiembre de 2000 (Qualifications and Curriculum Authority, 1999a). En todos los años precedentes las leyes educativas fueron incapaces de establecer una definición clara de educación para la ciudadanía, aunque se hiciera referencia a la

establecida dentro de la tradición política de la época griega y romana y que abordaba en gran medida las necesidades de la sociedad democrática moderna.

Kerr identifica cuatros razones de esta incapacidad para encontrar una definición clara:

1. no había un marco coherente en el que postular el debate sobre este área;
2. falta una definición unívoca de ciudadanía;
3. el influjo político de cada momento influye en esta definición;
4. interés en la educación para la ciudadanía después hechos de corrupción política.

Con la nueva definición y actuación de educación a la ciudadanía se subrayan los siguientes aspectos (Kerr, 2000):

1. la responsabilidad social y moral: los estudiantes aprenden la autoconfianza y el comportamiento social y moralmente responsable dentro y fuera del aula, tanto hacia los que tienen autoridad como entre ellos mismos;
2. la participación de la comunidad: aprender y participar de manera útil en la vida de sus comunidades;
3. la alfabetización política: los alumnos aprenden conocimiento, habilidades y valores sobre cómo hacerse efectivos en la vida pública y se preparan para la resolución de conflictos y toma de decisiones en todos los niveles, locales, nacionales, europeos.

En los años siguientes, cuando el Ministerio de Educación (Qualification and Curriculum Authority, 2003) en Inglaterra estableció que la educación a la ciudadanía se insegnara como asignatura escolar, se hicieron varias encuestas sobre las competencias de ciudadanía y se proporcionaron ejemplos específicos de buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje en la ciudadanía (Burton, 2015).

1.3. Competencias clave de ciudadanía y lenguas clásicas

Hablar de autodeterminación y autorregulación se refiere a elementos de antropología filosófica. Siendo esto un argumento relacionado con el estudio de los clásicos, la referencia a Aristóteles sigue siendo obligatoria, ya que él fue el primero que dió una definición del hombre sobre la base de las operaciones que realizó. Un proceso similar a

lo que sucede en los experimentos de química: para descubrir la naturaleza de una sustancia, se hace que actúe a través de un reactivo y, a través de sus reacciones, vuelve a su naturaleza (Comitato Scientifico Faes, 2013, p. 37). De hecho, Aristóteles subrayó que además de operaciones vegetativas (nacer, crecer, nutrirse) y sensitivas-motorias (ser capaces de emociones y de moverse) que el hombre desarrolla, hay otras racionales, cómo hablar, poder escoger entre bien y mal y no solo hacer cosas por que es útil, y, finalmente, amar.

Además, en el ámbito específico del conocimiento humano Aristóteles propone un cierto método de deliberación que incluye: reunir y verificar toda la información relevante, investigar precedentes, consultar a especialistas desinteresados y calibrar las probabilidades donde no se puede lograr la certeza (Hall, 2017). Son todos elementos incluidos en el constructo de competencia.

1.3.1. Competencias y clásicos en Italia

En los estudios de los clásicos en Italia influyó mucho la filosofía idealista de Benedetto Croce que puso énfasis en los estudios clásicos: partir de los años 1960-1970 el examen escrito desde italiano a latín es, en todos los niveles, el más importante. La gramática latina y griega se enseña de forma meticulosa, como un conjunto de reglas que deben aplicarse con absoluta precisión (Tosi, 2002).

Ahora el paradigma según las competencias cambia el enfoque y muchos docentes se preguntan cómo trabajar por competencias en el plan de estudios italianos de la escuela secundaria. Efectivamente es una tarea muy desafiante, por que significa enseñar a los estudiantes conocimientos transferibles y una actitud que implica las habilidades metacognitivas y la autorregulación. Por otra parte, "el plan de estudios para competencias no pone entre paréntesis el conocimiento disciplinar, pero no lo considera suficiente para un buen funcionamiento cognitivo de los estudiantes" (Perla & Vinci, 2016, p. 128).

En el caso del estudio de las lenguas clásicas, si el alumno desarrolla una conciencia de los procesos cognitivos y mentales subyacentes a la actividad de traducción, este camino será esencial, según Perkins y Salomon (1992), en vista de la "transferencia del aprendizaje" y, por tanto, de la verdadera competencia. La transferencia de aprendizaje ocurre, de hecho, cuando el aprendizaje en un contexto aumenta

(transferencia positiva) o molesta (transferencia negativa) un desempeño relacionado en otro contexto. La transferencia incluye una transferencia cercana (en el caso de contextos y rendimientos estrechamente relacionados) y una transferencia lejana (en el caso de contextos y rendimientos muy diferentes entre ellos): la primera activa rutinas bien practicadas, similares a las del contexto de enseñanza tradicional; el último implica una búsqueda de conexiones entre contextos distintos. La transferencia se vuelve, por tanto, crucial para la educación, porque generalmente aspira a influir en contextos muy diferentes respecto al contexto del aprendizaje.

Sin embargo, las palabras "estudios clásicos" y "competencia" pueden parecer semántica e históricamente distantes: por un lado, la escuela secundaria de estudios clásicos es de tradición muy antigua y ofrece una formación no especializada, que se basa principalmente en la racionalidad teórica (desde la palabra griega *theoreo*: observo, veo) y eso cuestiona la realidad con una lógica que hoy llamaríamos epistémica y científica. Al revés, la competencia tiene un significado moderno, que se basa en una racionalidad práctica y en una lógica técnica, que si bien no cancela la teórica, tiene sus raíces en la experiencia, en un actuar formado a partir desde el ejemplo, en la movilización, que es una activación autónoma de recursos personales en formas adaptadas a las circunstancias. Según Perla y Vinci (2016), si queremos superar la antigua dicotomía entre las escuelas secundarias, como escuela de conocimiento, e institutos técnicos, como escuela de competencias, es necesario hacer cambios en la didáctica y en los planes de estudios.

De hecho, estudios como los de Amartya Kumar Sen (Premio Nobel de Economía en 1998) y James Heckman (Premio Nobel de Economía en 2000) han acercado la lógica técnica, el análisis económico de las sociedades de "transición", entre los siglos XX y XXI, a la lógica epistémica, a la "visión" ética y a la calidad de vida. Subrayan la importancia de invertir en el desarrollo de habilidades blandas a partir de los años escolares, a través de las actividades propuestas por las asignaturas disciplinarias. Incluso el estudio de las lenguas clásicas puede contribuir significativamente en esta dirección (Presutti, 2016).

Por ejemplo, Jacobson-Lundeberg (2016) examina las percepciones de los estudiantes sobre cómo las competencias del siglo XXI, intencionalmente enseñadas, transformaron sus vidas. Define este modelo como Educación para el Desarrollo Personal (EDP) e incluye las habilidades interpersonales y de interacción necesarias para tener

éxito en el estudio y el trabajo. En particular, explora las percepciones de los estudiantes sobre cómo PDE ha influido en su capacidad para comunicarse de manera más efectiva y trabajar en grupos. El autor también ofrece prácticas de implementación y estrategias de aplicación para el plan de estudios.

Jain (2009) enfatiza que la fortaleza de una nación depende fuertemente del desarrollo del capital humano, ya que un factor humano débil no es capaz de emprender nuevas iniciativas y perspectivas. El capital humano de calidad depende de un proceso educativo de calidad. Por esta razón, los docentes deben dominar las actividades didácticas, planificadas e implementadas con estrategias y métodos específicos, a fin de desarrollar, además de los contenidos, también las habilidades interpersonales en los resultados del aprendizaje. El interrogatorio, la discusión en clase, la tormenta de ideas, el trabajo en grupo, la presentación oral, juego de rol, el proyecto, el trabajo en el campo son todas oportunidades para vivir *soft skills* y demostrar el dominio de estas habilidades en el acción.

En la tabla 1.5 se muestran las relaciones entre competencias clave de ciudadanía, las *soft skills* y el desarrollo de algunas actividades de Latín y Griego.

Tabla 1.5. Relaciones entre competencias de ciudadanía, *soft skills* y actividades de Latín y Griego en las aulas.

Competencias de ciudadanía (MIUR, 2007)	<i>Soft skills</i>	Actividades de Latín/Griego (traducción)	Actividades de Latín/Griego (literatura)
Adquirir e interpretar información	Saber manejar la información	Aprender la gramática correctamente, leer la traducción	Lectura del texto y comprensión de los objetivos de trabajo
Identificar relaciones	Espíritu de iniciativa	Aprender adecuadamente el análisis lógico del período	Conectar temas de literatura
Resolver problemas	Resolución de problemas, resistencia al estrés	Superar los nodos críticos de la traducción, verificando todas las hipótesis posibles	Saber hacer preguntas para profundizar
Actuar de forma autónoma y responsable	Autonomía, adaptación al contexto, atención al detalle	Revisión final de la traducción	Respetar el tiempo de entrega de un trabajo

Colaborar y participar	Trabajo en equipo, liderazgo	Corrección de la traducción entre pares	Saber trabajar en grupo con los compañeros
Comunicar	Habilidades comunicativas	Saber hacer la traducción en el formato italiano apropiado	Saber comunicar los temas oralmente
Diseñar	Capacidad para planificar y organizar, capacidad para alcanzar objetivos	Conocer, respetar y seguir las etapas de traducción	Saber organizar el tiempos para entregar un buen trabajo
Aprender a aprender	Aprender continuamente	Reconocer qué temas de gramática deben reforzarse (autoevaluación después de la asignación de clase)	Reconocer qué temas deben reforzarse (autoevaluación después de la asignación de clase)

Fuente: elaboración propia.

Como se ve, hay una correspondencia perfecta entre las competencia clave de ciudadanía definidas por el MIUR (2007) y las principales habilidades blandas necesaria para la vida y el trabajo. Además se subraya en cuales actividades de Latín y Griego es posible desarrollarlas: se trata de clases de gramática y traducción o también en el caso de clase de temas de literatura.

Por estas razones siguen siendo actuales las ideas de D'Antonio (n.d.) que sintetizan el poder atractivo de los clásicos para todos:

- en primer lugar, para el griego, el encanto de un código lingüístico diferente;
- para ambos idiomas, el "juego" de la traducción, que empuja a utilizar habilidades de lenguaje y la lógica;
- la diversidad lingüística como un enigma que hay que entender;
- la satisfacción de traducir y comprender;
- la posibilidad de utilizar temas y autores para transmitir problemas universales del corazón y de la razón;
- el orgullo de medirse a sí mismo en los nuevos desafíos al entrar en contacto con el pensamiento de autores, poetas, filósofos;
- la belleza de la armonía de las palabras, en un verso o en un discurso oratorio, en una afirmación filosófica.

La profesora subraya también los enlaces entre clásicos y vida de cada día, porque heredamos de la cultura clásica:

- el rechazo de las verdades estáticas con los sofistas;
- la duda, como dinámica del pensamiento;
- antropocentrismo;
- el amor por la libertad (epistémicamente paradigmático el conflicto entre Griegos y Persas, la elección de Sócrates o el suicidio de Demóstenes o Catón);
- el valor paideutico y paradigmático de la literatura clásica;
- la importancia de la investigación científica aplicada (Hipócrates, Arquímedes)
- la investigación científica como fin en sí mismo, en el deseo de entender el mundo y sus fenómenos (Aristóteles, Euclides);
- el impulso hacia el conocimiento como un proceso que nunca termina e siempre perfectible (Sócrates, Platón, Lucrecio);
- la idea del arte como consuelo (Horace, Ovid);
- la "invención" de la política como dimensión propias y "naturales" del hombre;
- en relación con la centralidad de la política, el debate sobre las constituciones e sobre las formas de gobierno y la adquisición de los conceptos de democracia, isonomía y la libertad de expresión que hoy es la base de las democracias occidentales.

1.3.2. Competencias y clásicos en España

En la Educación Secundaria los estudiantes empiezan a conocer el mundo griego y latino con dos asignaturas obligatorias: la materia de Cultura Clásica, de 3º curso de la ESO, y la materia de Latín, de 4º curso de la ESO. En el Bachillerato, etapa no obligatoria, se profundiza más el Griego, haciendo una presentación general de los temas histórico-culturales (religión, mitología, arte y géneros literarios) a través de la traducción y comentario de textos, los cuales permitirán no sólo conocer y utilizar correctamente la morfosintaxis griega, sino adquirir un vocabulario —rentable desde el punto de vista etimológico y semántico—, que ayude a usar con precisión la terminología de raíz griega. Por otro lado, se profundiza también en el Latín, permitiendo una reflexión profunda

sobre la lengua castellana y contribuyendo eficazmente al aprendizaje de las lenguas modernas de origen romance o de otras influidas por el Latín (Husillos García, 2011).

Sin embargo, la situación de la enseñanza de clásicos en España no es muy sencilla: son asignaturas que el estudiante puede elegir, no son obligatorias y por lo tanto con un número de estudiantes a veces muy pequeño. De hecho, con la LOMCE, supuestamente diseñada para unificar y simplificar el currículum en Secundaria y Bachillerato, ha generado que la supervivencia de algunas materias, como las clásicas, está pendiente muchas veces de la actitud favorable o no de la dirección del centro (Comisión Ejecutiva de SEEC, Sociedad Española de Estudios Clásicos, 2017).

Muchos profesores e investigadores han subrayado la pérdida de importancia que las asignaturas de Latín y Griego han sufrido en los años (Cuenca Pozo, 2013; Ezquerro, 2003; López Pérez, 2003; López Fonseca, 2015).

Una de las causas se puede identificar en la idea de la presunta escasa contribución de los clásicos a la economía nacional (Cortina, 2013): pues crece siempre más la importancia de las ciencias y la técnica.

Sin duda, la investigación de los clásicos y, en general de las humanidades, se centra en comprender las reacciones humanas y sus significados en función de la cultura; respecto a las fuentes de evidencia se basan sobre textos que describen las conductas humanas (Kagan, 2009). La capacidad de reflexionar sobre estas evidencias hace posible la inferencia hacia situaciones de vida actuales: por ejemplo, saber en qué condiciones se verificó la crisis de la democracia en Grecia puede ayudar a encontrar analogías con el presente. O sea, es el ejercicio de este uso público de la razón el que hace posible construir ciudadanía: desde el saber hacia la práctica de conductas éticas.

La educación por competencias, pues, podría ayudar a encontrar ese enlace entre diferentes culturas, entre saber y práctica, sabiendo que medir los comportamientos humanos no es lo mismo que medir otros elementos materiales. La evaluación de estas competencias está descrita en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el Bachillerato* (Gobierno de España, 2015).

Figura 1.3. Aportaciones del mundo grecorromano en la adquisición de las competencias básicas.



Fuente: Husillos García (2011, p. 6).

Como se observa en la figura 1.3, en su etapa de formación obligatoria el Ministerio de Educación considera fundamental que todos sus ciudadanos adquieran una serie de conocimientos en los que ha tenido un papel primordial el mundo clásico.

1.3.3. Competencias y clásicos en Inglaterra

La situación de la enseñanza de los clásicos en la Escuela Secundaria en Inglaterra es aún más precaria que en España. De hecho, Latín y Griego no se enseñan en las escuelas públicas, sino en algunas escuelas privadas. En general, las escuelas son libres de ofrecerlas, o no, y de poder retirarlas en cualquier momento. No hay pautas acordadas a nivel nacional para la cantidad de tiempo que debe asignarse para su estudio y no hay especificaciones de contenido del currículo nacional. Sobre todo, lo que empuja las escuelas a enseñar clásicos es que podría mejorar la alfabetización en inglés de los estudiantes o construir bases que podrían ayudar con el aprendizaje de idiomas modernos (Hunt, 2018).

Además, se debe considerar que en las escuelas son muy escasos los profesores que tienen una cualificación para enseñar clásicos (Hogg, 2017).

Sin embargo, un interesante estudio de Goodman (2017) subraya que la ayuda de las asignaturas de clásicos podría acrecentar el pensamiento crítico de los estudiantes,

que, con los exámenes de GCSE (General Certificate of Secondary Education) están acostumbrados a no escribir introducciones o conclusiones para sus ensayos, sino simplemente a hacer puntos. Con las materias clásicas los estudiantes podrían ganar en competencias útiles también para la universidad y el trabajo.

1.4. Síntesis del capítulo 1

En este primer capítulo se definen las competencias clave de ciudadanía en el ámbito de la educación. En una primera parte, después de haber aclarado la etimología y la definición de este constructo complejo, se analizaron los distintos enfoques del concepto de competencia. Se evidenciaron las críticas que se continúan a mover al paradigma educativo según competencias, que se refieren sobre todo a una lógica instrumentalista y una automatización del pensamiento y de la conducta.

Para evitar estos riesgos, se propusieron algunos elementos que pueden ser útiles considerar para un enfoque más olístico: el rol de la metacognición, como elemento fundamental que ayuda al estudiante a conocerse mejor, a saber autoregularse y a ser más conciente en la evaluación de todo el proceso de aprendizaje. Esta toma de conciencia y esta reflexión sobre sí mismo, impide que cada acción del proceso educativo no será simplemente funcional, sino expresión de una reflexión antecedente.

En la lógica de una continuidad entre estudio y trabajo, se evidencia que las competencias clave de ciudadanía tienen muchas analogías con las *soft skills*, o sea, las características personales, las actitudes y las modalidades relacionales que caracterizan a la persona y mediante las cuales interactúa en distintos contextos.

Finalmente, se evidencia la definición y el enfoque de competencia que escogimos, según Pellerey (2016). Él entrelaza en manera consciente las dimensiones teórico-práctico-afectivas en las actividades diarias, así que las habilidades se conviertan en estratégicas. Ya Dewey recordaba que para la cultura griega solo con los años y con la fatiga era posible que el hombre alcanzara la penetración teórica del bien. Además el conocimiento del bien no se habría podido obtenerse desde los libros, sino a través de la educación prolongada; solo la propia experiencia influye en la conducta de una manera significativa (Dewey, 1922).

En una segunda parte, se profundizó la diferencias y las analogías entre las competencias clave y las competencias de ciudadanía, propiamente dichas, porque en la definición de estos conceptos los documentos europeos utilizaron denominaciones no unívocas. Se analizaron los documentos internacionales y los de Italia, España y Inglaterra.

Después de las definiciones necesarias, se focalizó el desarrollo de competencias respecto, en particular, al estudio de lenguas clásicas, haciendo las oportunas distinciones entre Italia, España y Inglaterra.

El marco teórico expuesto en este primer capítulo contribuye a conocer mejor el paradigma de la enseñanza según competencia respecto al estudio de los clásicos, profundizando la situación de tres Países: Italia, España y Inglaterra.

Capítulo 2

Metacognición y Educación

2. Metacognición y Educación

Desde 2006, con la Recomendación del Consejo Europeo sobre Competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission, 2006), las reformas educativas en los estados europeos han centrado la atención en la competencia de Aprender a aprender. El Consejo Europeo (2006) lo define como un constructo complejo que incluye diferentes variables metacognitivas como la capacidad de organizar su propio aprendizaje, la conciencia de su proceso de aprendizaje y sus necesidades, la capacidad de transferir el conocimiento previo a diversos contextos de la vida y la motivación. El crecimiento en estos aspectos hace que los estudiantes sean más efectivos en la planificación, organización y evaluación de los resultados de su aprendizaje y en la capacidad de trabajar mejor (Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012). Según este enfoque, el aprendizaje se convierte en un proceso activo, como subrayó Dewey (1902).

En este sentido, las competencias tienen una dimensión metacognitiva: no se limitan a actuar con pertinencia en una situación particular, sino en comprender y tomar conciencia de lo que hace eficaz la acción, un saber reflexivo sobre la acción y la experiencia (Sternberg, 1998). De lo contrario, no habría propiamente aprendizaje transferible (Gobierno de Guatemala, 2009).

Por estas razones, durante muchos años, la investigación y la práctica educativa han prestado atención a las estrategias de aprendizaje de los alumnos y a su mejora (Schellings & Hout-Wolters, 2011). Los docentes suelen decir que los estudiantes no aprenden porque no tienen suficiente motivación, es decir, porque los alumnos consideran que el logro de los objetivos que tienen que alcanzar no vale la pena, ni el tiempo ni el esfuerzo invertido en su realización (Estradas-Baez & Alonso-Tapia, 2017). Si esto es cierto, de acuerdo con la teoría del valor y la expectativa (Eccles & Wigfield, 2002), lo que suele ocurrir es que los estudiantes no están motivados, porque no experimentan el progreso cuando tratan de aprender: porque no saben cómo manejar el proceso de aprendizaje de una manera consciente.

Como para adaptarnos a la sociedad debemos conocer las formas de comportamiento y saber cuándo actuar de una determinada manera, dependiendo de la situación y del entorno, de la misma manera, "para adaptarnos a las exigencias de la escuela los estudiantes deben conocer su mente, distinguir las funciones de las facultades

intelectuales y saber dónde, cuándo y cómo utilizar cada una de ellas" (Zuriñe Mengual, 2017, p. 63).

La evaluación del aprendizaje, por tanto, no es simplemente una mera calificación numérica de conceptos respecto a fragmentos de saberes. Tiene la importante tarea de ayudar al alumno a integrar el conocimiento en su vida, haciendo que las competencias vividas en la ejecución de las tareas escolares sean transferidas a la vida de cada día. En consecuencia, si se estructura una evaluación del aprendizaje sistémica, que responda a una nueva ética, se puede responder a los nuevos paradigmas epistemológicos en educación para el siglo XXI. Esto significa también una "nueva relación docente-alumno-conocimiento-institución más constructiva" (Acebedo Afanador, 2017, p. 207) que empiece el cambio de un aprendizaje nocional a otro autoregulado (Karabenick & Zusho, 2015), fundado en el desarrollo de *soft skills*. En una perspectiva holística parecida, la metacognición tiene un rol fundamental (Cornford, 2002).

El primero que habló de metacognición fue Flavell (1971): su modelo involucra conocimiento, motivación y afectos y explica cómo controlamos una amplia variedad de actividades cognitivas a través de la interacción de cuatro clases de fenómenos: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, objetivos y acciones o estrategias (Flavell, 1979).

Desde los años '80 se llega a estudiar el amplio constructo de metacognición desde cuatro grandes paradigmas: procesamiento de la información, cognitivo estructural, cognitivo conductual y psicométrico (Zuriñe Mengual García, 2017). Se intentó de dar respuesta a cómo se desarrolla el conocimiento sobre el propio pensamiento y se concluyó que la capacidad metacognitiva se desarrolla a lo largo de los años, comenzando desde la primera infancia, con un conocimiento limitado, hasta la etapa operacional formal, en que alcanza un nivel casi adulto (Flavell, 1979). El desarrollo del conocimiento se produce en dos fases: la primera es de adquisición automática e inconsciente y durante la segunda se va incrementando progresivamente el control consciente del conocimiento (Bryce, Whitebread, & Szucs, 2015; Vygotsky, 1977).

El estudio de la conciencia del sujeto y la regulación sobre su propio proceso de aprendizaje tomaron especial relevancia con la corriente constructivista, y es a partir de este momento cuando se convierte en un concepto clave en el campo del aprendizaje y la instrucción. Con estos estudios se pudo aportar mucha luz sobre las causas que subyacen

al bajo rendimiento escolar y al diseño de nuevos métodos de aprendizaje más efectivos (Young, 2008).

El creciente interés que suscita, hoy en día, la metacognición queda reflejado también en publicaciones periódicas especializadas sobre esta temática. Un ejemplo en el ámbito educativo es la revista *Metacognition and Learning* (Springer US), dedicada a investigaciones en este campo.

2.1 Elementos fundamentales de la metacognición

El aprendizaje que se produce con plena conciencia metacognitiva es un aprendizaje autónomo (Panadero, 2017). A esta capacidad se la conoce hoy como Aprender a aprender y se encuentra descrita como objetivo en las leyes educativas vigentes en distintos países: por tanto, es un reto del sistema educativo proporcionar los medios necesarios para desarrollar dicha capacidad en el alumnado (Gobierno de España, 2006, 2013; MIUR, 2015).

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).

2.1.1. Conocimiento sobre la persona

La primera categoría del modelo de Flavell (1979) es la persona misma. El conocimiento sobre la persona se refieren al conocimiento general sobre cómo los seres humanos aprenden y procesan la información, así como al conocimiento individual de los propios procesos de aprendizaje. Engloba aquellas creencias, habilidades y conocimientos que tenemos sobre nosotros mismos, en cuanto al procesamiento cognitivo y a sus propiedades (Bandura, 1997; Landine & Stewart, 1998; Kyllonen, Tirre, & Christal, 1991).

Gracias a este tipo de conocimiento las personas son conscientes de sus capacidades cognitivas, de las sus limitaciones, de cómo funcionan los procesos cognitivos y los de los demás, saber planificar y secuenciar acciones para su resolución, supervisar y evaluar los planes (Brown, Campione, & Day, 1981).

Entre las variables del sujeto que influyen en la actividad metacognitiva se encuentran la edad, el nivel de conocimientos, las creencias, el estilo atribucional, la personalidad, condicionamientos biológicos y sociales, el nivel de habilidades, las actitudes, los hábitos de aprendizaje, los enfoques del aprendizaje, la motivación y la emoción (García Martínez, 2011).

2.1.2. Experiencias metacognitivas

El segundo componente del modelo de Flavell (1979) son las experiencias metacognitivas, que hacen referencia a cualquier experiencia de tipo cognitivo o afectivo (ideas, pensamientos, sentimientos) implícita en cualquier tarea intelectual.

Su duración y complejidad es variable y depende de la situación. Estas experiencias se producen antes, durante o después de la actividad cognitiva y nos aportan datos sobre dónde nos encontramos en el desarrollo de la tarea o qué parte de progreso hemos hecho y somos capaces de hacer (Zabucky, Agler, & Moore, 2009).

Las tareas nuevas, difíciles o ejecutadas en situaciones de estrés, tienden a provocar más actividad metacognitiva que las tareas familiares (García Martínez, 2011; Jucks & Paus, 2012).

2.1.3. Objetivos y Tareas

La tercera categoría del modelo de Flavell (1979) está representada por los objetivos y por las tareas: se refiere al conocimiento de cómo la naturaleza y las demandas de las tareas influyen sobre su ejecución y sobre su percepción de dificultad relativa. El fin de las técnicas metacognitivas es servir de ayuda para centrar la atención en los aspectos importantes de la tarea.

2.1.4. Estrategias metacognitivas

Para monitorar el logro de los objetivos cognitivos son esenciales las estrategias metacognitivas, por que nos ofrecen los medios para realizar una 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 monitorar el progreso hacia la meta y, después, evaluar todo el proceso de aprendizaje (Pintrich, 2002; Saldaña & Aguilera, 2003).

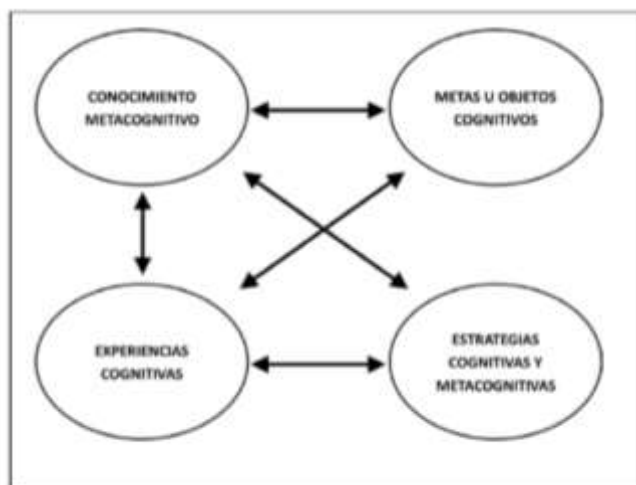
El contexto influye sobre el sujeto y puede suceder que una persona con buenas estrategias metacognitivas no las empleen en otras. Sin embargo, varias características de la metacognición, como adaptabilidad, autocontrol y flexibilidad, son independientes del contexto y es posible la transferencia y la 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.

2.1.5. Relaciones entre los distintos elementos

La relación entre los cuatro componentes anteriores (conocimiento, experiencias, estrategias y metas) podría esquematizarse de la siguiente manera (Figura 2.1): 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 (Zuriñe Mengual García, 2017).

Figura 2.1. Modelo de metacognición de Flavell.



Fuente: Zuriñe Mengual García (2017).

Flavell (1979) reconoce de 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 practica 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. Aquí se vee la relación entre metacognición y competencia, entendida como conocimiento en acción (cap. 1).

2.2. Metacognición en los alumnos

Un aprendizaje autoregulado 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 informaciones que se aprenden (Magno,

2010). Analogamente, 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).

Ausubel (1968), por ejemplo, distingue entre un tipo de aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. En el primero, el alumno recibe el contenido por la explicación del profesor. En el segundo, el estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva: este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante. El aprendizaje memorístico supone una memorización de datos con escasa relación entre ellos. El aprendizaje significativo se genera cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee, porque está interesado. Según Ausubel, las condiciones básicas del aprendizaje significativo son: la disposición del sujeto a aprender significativamente y que el material a aprender sea potencialmente significativo (Osse Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008).

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).

La perspectiva de SAL se usa más en Europa y Australia, con un enfoque fenomenológico, y generalmente se caracteriza por estar basada en modelos *bottom-up* derivados de entrevistas cualitativas en profundidad con estudiantes sobre su propia motivación y aprendizaje; también utilizan métodos cuantitativos, en particular encuestas y cuestionarios de autoinforme. Los modelos SAL tienden a enfatizar un enfoque más global y holístico para describir la motivación y el aprendizaje de los estudiantes y tienen la ventaja de ser relativamente simples y fáciles de entender. De hecho, el marco de SAL identificó dos grandes grupos de concepciones: las superficiales (cuantitativas o asociativas) centradas en la memorización, y profundas (cualitativas o constructivas) centradas en la comprensión y adaptación al contexto (Biggs, 1993; Dyne, Taylor, & Boulton-Lewis, 1994; Entwistle & Waterston, 1988; Marton & Saljo, 1976). 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). 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 el norte de América 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 et al., 1994; Entwistle & Waterston, 1988; Pintrich, 2004; Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000; Zimmerman, 2000). 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 se autoreflexionan 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 los alumnos 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, 2004).

2.3. 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 metacognitiva 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.

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 a la autoevaluación y de averiguar si, en ausencia del feedback del profesor, ellos siguen manteniendo precisión en la autoevaluación.

De hecho, muchos investigadores subrayan que la narración del porqué se hace una acción tiene el efecto de fomentar el pensamiento crítico que es uno de los objetivos más importantes de la educación (Dewey, 1902; La Marca & Longo, 2017; Pring, 2018; Rodríguez, 2018; Rømer, 2019; Taysum, 2012): los docentes, a través del método socrático y de las preguntas oportunas a los alumnos sobre el porqué han hecho la tarea escolar en aquel modo, tienen el importante tarea de ayudar los estudiantes a crecer como personas y ciudadanos (Comitato Scientifico FAES, 2013; Pellerey, 2014).

Un primer paso para los docentes es empezar a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza (Boninelli, 2015; 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; Taber, 2013). Gracias a estos conocimientos podrán saber cuáles son las herramientas que son más eficaces para el aprendizaje sobre las bases de evidencias empíricas (Hattie, 2013; Trinchero, 2013).

2.4. Evaluación de la metacognición

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 (Whitebread, Coltman, Pasternak, et al., 2009; Zuriñe Mengual García, 2017). 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. En la tabla 2.1 se puede ver una síntesis de las ventajas y desventajas de los distintos procedimientos para la evaluación de la metacognición.

Tabla 2.1. Ventajas y desventajas de algunos procedimientos para la evaluación de la metacognición.

Procedimiento	Vantajas	Desventajas
Información verbal	Se evalúa en el mismo momento	Falta de memoria
Entrevistas, cuestionarios	Usan la capacidad de introspección	Deseabilidad social
Pensamiento en voz alta	Se puede acceder a los pensamientos de los participantes	Depende de las habilidades comunicativas
Análisis de la interacción social	Mayor toma de conciencia en el enseñar a otros o hacer con otros	Falta una medida individual de la metacognición
Observación sistemática	Se ve directamente lo que pasa en una tarea	Gasto de tiempo en la observación
Técnicas Individuales no Verbales	Tests ampliamente validados	Baja validez de constructo
Archivos de registro de computadora	Menos tiempo para recopilar los datos	Dificultad para crear este programa

Fuente: elaboración propia.

2.4.1. Evaluación a través de la Información Verbal

Un tipo de análisis del pensamiento consiste en proponer al sujeto que realice una tarea y se le anima a que, durante el ejercicio o al final, explique los métodos que ha utilizado: evaluar en el mismo momento de realización de una tarea se consideran más fiables que hacerlo fuera del momento de su realización, por que se recuerdan mejor (Bryce, Whitebread & Szucs, 2015).

El inconveniente de la información verbal es que puede distorsionarse y ser poco fiable por diversos motivos: deseabilidad social, falta de habilidad para describir verbalmente procesos de pensamiento o falta de memoria para evocar la información (Whitebread, Coltman, Pasternak, et al., 2009).

2.4.1.1. Entrevistas y Cuestionarios

La información obtenida a través de este tipo de procedimientos busca utilizar la capacidad de introspección de los sujetos sobre sus procesos de pensamiento. Esta información, por tanto, parte de la combinación de tres dimensiones: el momento de obtención de la información, la forma en que se hace, y el grado de especificidad requerido. En las entrevistas, a través de preguntas orales que demandan cierto grado de introspección, el evaluador tiene acceso a información en relación al alcance de las habilidades del sujeto, su conocimiento metacognitivo sobre las exigencias de la tarea, sus capacidades y su ejecución. Respecto a los cuestionarios, sus números han ido en aumento en los últimos años al mismo tiempo que se han ido ajustando a las áreas de aplicación (García Martínez, 2011). A partir de los años '90, se utilizaron distintas herramientas (Figura 2.2).

Figura 2.2. Distintas herramientas para evaluar la metacognición.

Study	Scale
Balcikanli, 2011	Metacognitive Awareness Inventory for Teachers
Chen, Gualberto, & Tameta, 2009	Metacognitive Reading Awareness Inventory
Meijer, Veenman, & van Hout-Wolters, 2006	Taxonomy of Metacognitive Activities
Mokhtari & Reichard, 2002	Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory
O'Neil & Abedi, 1996	State Metacognitive Inventory
Pereira-Laird & Deane, 1997	Reading Strategy Use
Schmitt, 1990	Metacomprehension Strategy Index
Schraw & Dennison, 1994	Metacognitive Awareness Inventory
Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002	Junior Metacognitive Awareness Inventory
Taasoobshirazi & Farley, 2013	Physics Metacognition Inventory
Weinstein & Palmer, 2002	Learning and Study Strategies Inventory
Yildiz, Akpınar, Tatar, & Ergin, 2009	Metacognition Scale

Fuente: Jiang, Ma, & Gao (2016).

Aunque haya algunos instrumentos para adultos, rara vez hay un instrumento diseñado especialmente para profesores. De hecho, la escala de metacognición diseñada exclusivamente para docentes es el Inventario de Conciencia Metacognitiva para Maestros (MAIT), desarrollada por Balcikanli (2011). El MAIT, que se desarrolló a partir del MAI de Schraw y Dennison (1994), contenía 24 ítems subsumidos en 6 dimensiones (conocimiento declarativo, conocimiento de procedimiento, conocimiento condicional, planificación, control y evaluación).

Sin embargo, el MAIT es incapaz de medir la metacognición de los docentes por completo porque descartó las experiencias metacognitivas, que tradicionalmente han recibido menos atención por parte de los investigadores (Ben-David & Orion, 2013; Efklides, 2006). La reciente investigación subraya la importancia de integrar los tres aspectos: conocimiento metacognitivo, habilidades metacognitivas y experiencias

metacognitivas (Zohar & Barzilai, 2013). Además con el MAI, los estudios han variado en la forma en que calculan los puntajes y en su adherencia a la teoría prevista: en un interesante estudio (Harrison & Vallin, 2018), se abordan estas deficiencias y se proponen modificaciones en el cálculo de las puntuaciones de MAI.

Jiang y Gao (2016), también, desarrollaron un nuevo instrumento de autoinforme, el Inventario de Metacognición Docente (TMI), que se diseñó para evaluar integralmente la metacognición de los docentes.

2.4.1.2. Medición a través de la Interacción Social

Entre los métodos basados en el análisis de la interacción social, García Martínez (2011) evidencia la importancia de enseñar a otros y cooperar en las resoluciones de tareas.

Se subrayan los trabajos de Meichenbaum (1977) y de Baer y colegas (1993), de Schoenfeld (1985) sobre resolución de problemas matemáticos y de Aguilera (2001), denominado Dispositivo de evaluación del pensamiento en Interacción y está centrado en la resolución conjunta de problemas sociales.

2.4.1.3 Registro y análisis del Pensamiento en Voz Alta

La observación sistemática es otro procedimiento de evaluación de la metacognición. Lo que se observa son situaciones escenificadas, el pensamiento en voz alta o la ejecución de una tarea (Bryce et al., 2015).

Según Winne y Perry (2000), las ventajas de la observación sistemática son: a) recoge lo que los sujetos hacen realmente, no lo que recuerdan o creen que hacen; b) permite establecer relaciones entre el comportamiento del sujeto y el contexto de la tarea; c) no depende de las habilidades verbales del sujeto; d) a través de grabaciones se pueden registrar tanto comportamientos verbales como comportamientos no verbales; e) a través de grabaciones en situaciones de interacción social se puede recoger información muy valiosa, por ejemplo, una observación escenificada de una tutoría entre iguales, enseñanza recíproca o cooperación en la resolución de tareas en la que se propone a un alumno que enseñe a otro y luego cambien roles con la ventaja añadida de que los estudiantes son

muy motivados al tener que enseñar a un compañero (Saldaña & Aguilera, 2003). El inconveniente de esta técnica es, fundamentalmente, la subjetividad del observador.

2.4.2. Evaluación a través de Técnicas Individuales no Verbales

No siempre será necesario o deseable que el o los sujetos evaluados verbalicen sus cogniciones para analizarlas. Se puede inferir el uso de estrategias metacognitivas a partir de patrones repetidos de conducta manifestada mientras se realizan determinadas tareas (Saldaña & Aguilera, 2003). Sin embargo, estos procedimientos no tienen una rigurosa validez de constructo por lo que se refiere a la metacognición (García Martínez, 2011).

2.4.3. Análisis de la Ejecución Independiente

Este tipo de análisis se realizan a través de tests estandarizados ya elaborados, en los que están presentes los procesos metacognitivos.

Entre los más utilizados hay: la clasificación de Tarjetas de Wisconsin (Wisconsin Card Sorting Test) de Grant y Berg (1948); la prueba de Stroop (1935); los laberintos de Porteus (1945); el test de la Figura Compleja de Rey (Osterrieth, 1944); el test de Emparejamiento de Formas Idénticas (Matching Familiar Figures Test) de Egeland y Weinberg (1976); la Torre de Hanoi (Glosser & Goodglass, 1990); Master Mind (Fritz & Funke, 1990). Efectivamente, estos instrumentos no fueron diseñados directamente para la evaluación de la metacognición. Sin embargo, dan una puntuación para algunas competencias metacognitivas, como las estrategias de planificación, pero de hecho, como validez de constructo, resulta baja (García Molina, Tirapu Ustárroz, & Roig Rovira, 2007).

2.4.4. Análisis, modificación y entrenamiento en la realización de tareas

Otra posibilidad es observar la ejecución de las personas en distintas condiciones y variantes de una misma actividad, de forma que su ejecución diferencial pueda proporcionar indicios sobre el funcionamiento metacognitivo. El examinador interviene

para intentar cambiar y mejorar la conducta y cogniciones del sujeto (Saldaña & Aguilera, 2003).

2.4.5. Archivos de registro de computadora

Con los avances tecnológicos, en fin, es posible medir la metacognición en línea con las computadoras. Se pueden utilizar para registrar directamente las actividades de los participantes en un archivo de registro a medida que completan una tarea de aprendizaje en la computadora. Las actividades de los participantes se codifican automáticamente en la computadora de acuerdo con un esquema de codificación creado por el investigador. En este modo no es necesario que los investigadores pasen tiempo uno a uno con los participantes, haciendo el proceso de recopilación de los datos sea en manera más eficiente (Thillmann et al., 2013).

2.5. Síntesis del Capítulo 2

En este segundo Capítulo, focalizamos el constructo de la metacognición: de hecho, una de las competencias clave es la de Aprender a aprender, que tiene mucho que ver con el constructo de la metacognición. En particular, en la escuela, es importante que los estudiantes sean más efectivos en la planificación, organización y evaluación de los resultados de su aprendizaje y en la capacidad de trabajar mejor. Por esta razón resulta esencial conocer los elementos fundamentales de la metacognición: el conocimiento sobre la persona, las experiencias metacognitivas, los objetivos y las tareas y las estrategias metacognitivas.

Después de subrayar las relaciones entre estos distintos elementos, se evidenció lo que puede aportar la metacognición al trabajo de los alumnos y de los docentes. Finalmente, se analizaron distintas tipologías de evaluación de la metacognición: a través de la información verbal, a través de técnicas individuales no verbales y el análisis de la ejecución independiente. Con este Capítulo, hemos definido los elementos básicos de la metacognición que se refieren al trabajo escolar de estudiantes y docentes. Esto nos resulta útil para comprender mejor en qué modo la metacognición se relaciona con las competencias clave de ciudadanía.

Capítulo 3

Competencias de ciudadanía y metacognición

3. Un intento de sistematización

Ahora intentamos poner en relación las distintas normativas internacionales y nacionales sobre las competencias de ciudadanía y compararlas para ver analogías y diferencias. En un primer momento pondremos en relación las competencias clave europeas con las competencias de ciudadanía de Italia y España.

Después haremos una comparación entre las competencias de ciudadanía y las *soft skills* para ver que siguen en perfecta continuidad: esto nos parece interesante para los estudiantes para mostrarles que lo que se hace en la escuela tiene su sentido también para su futuro laboral (Bachmann, Sasse, & Habisch, 2018). Esta idea es muy interesante para el estudio de las lenguas clásicas, porque, como podremos ver en los capítulos siguientes, puede ayudar los estudiantes a ver que las reflexiones metalinguísticas que se pueden hacer desde el Latín y el Griego desarrollan competencias útiles para sus trabajo futuro (Ricucci, 2015). Se puede decir que lo que van profundizando con las competencias de ciudadanía los orienta para el futuro (Althof & Berkowitz, 2006; Pellerey, 2017).

Al final ponemos en relación las competencias de ciudadanía con algunas competencias de metacognición, para ver que estas últimas se centran sobre la competencia Aprender a aprender (Bandura, 1982; Ben-Eliyahu & Bernacki, 2015). Por lo tanto, sería muy conveniente, en las escuelas, explicar antes a los alumnos las nociones básicas de metacognición y sus beneficios para el método de estudio.

Profundizando en el autoconocimiento, autoregulación y autoevaluación, en un segundo momento, los alumnos podrán de dar significado a cuanto han aprendido y estar más motivados en aprender (Wood & Bandura, 1989). Pueden, así, desarrollar con más conciencia las otras competencias de ciudadanía, que se refieren también a contextos distintos.

3.1. Relaciones entre competencias clave, de ciudadanía, soft skills y metacognición

Es interesante comparar las distintas definiciones de competencias que se dieron en los principales documentos nacionales y europeos para hacer un resumen e identificar relaciones (Tabla 3.1).

Tabla 3.1. Comparación entre competencias en Europa, Italia, España.

Competencias clave europeas (European Council, 2006)	Competencias clave de ciudadanía en Italia (MIUR, 2007)	Competencias clave de ciudadanía en España (Gobierno de España, 2006)
1. Comunicación en la lengua materna	1. Comunicar	Competencia de comunicación lingüística
2. Comunicación en lenguas extranjeras		
3. Conciencia y expresión cultural		Competencia cultural y artística
4. Habilidades básicas en matemáticas, ciencias y tecnología	2. Identificar relaciones 3. Resolución de problemas	Competencia matemática, competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico
5. Competencia digital	4. Adquirir e interpretar información	Competencia de tratamiento de la información y competencia digital
6. Aprender a aprender	5. Aprender a aprender	Competencia aprender a aprender
7. Competencias sociales y cívicas	6. Colaborar y participar 7. Actuar de modo responsable	Competencia social y ciudadana, competencia de autonomía
8. Espíritu de iniciativa	8. Diseñar	Competencia de iniciativa personal

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar hay una superposición entre algunas y otras (Comunicación en la lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Conciencia y expresión cultural, todas relacionadas con Comunicar). En otros casos tenemos una igualdad total (Aprender a aprender).

Y finalmente, en algunos se pueden relacionar más de una con las otras (Competencias básicas en matemáticas, ciencias y tecnología se puede relacionar con Identificar relaciones y Resolución de problemas, pero también con Adquirir e interpretar información).

Como venimos diciendo, a propósito del constructo de las competencias clave de ciudadanía (capítulo 1) y de la metacognición (capítulo 2), en el ejercicio de las competencias se manifiestan las distintas actividades metacognitivas (autoconocimiento, autoregulación y autoevaluación), según lo que se muestra en la tabla 3.2.

Tabla 3.2. Comparación entre competencias entre Italia y España y actividades metacognitivas.

Competencias de ciudadanía en Italia (MIUR, 2007)	Competencias de ciudadanía en España (Gobierno de España, 2006)	Metacognición (autoconocimiento de la persona, autoregulación en la tarea, autoevaluación de la experiencia)
1. Comunicar	Competencia de comunicación lingüística	Autoregulación en la tarea; autoevaluación de la experiencia
	Competencia cultural y artística	
2. Identificar relaciones 3. Resolución de problemas	Competencia matemática, competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Autoregulación en la tarea; autoevaluación de la experiencia
4. Adquirir e interpretar información	Competencia de tratamiento de la información y competencia digital	Autoregulación en la tarea; autoevaluación de la experiencia
5. Aprender a aprender	Competencia aprender a aprender	Autoconocimiento de la persona; autoevaluación de la experiencia
6. Colaborar y participar 7. Actuar de modo responsable	Competencia social y ciudadana, competencia de autonomía	Autoregulación en la tarea; autoevaluación de la experiencia
8. Diseñar	Competencia de iniciativa personal	Autoconocimiento de la persona; autoevaluación de la experiencia

Fuente: Elaboración propia.

Cada competencia puede ser focalizada desde una perspectiva metacognitiva en el sentido que requiere por parte del estudiante conocimientos sobre sí mismo, saber autoregularse en las tareas escolares y evaluar de manera sistemática todo el proceso de aprendizaje, así que pueda llegar a tomar conciencia del porqué hace las tareas y cómo las hace. Las reflexiones metacognitivas forman parte del constructo de competencia.

3.2. Consecuencias para la vida práctica de los alumnos de educación secundaria

Formar una persona competente significa trabajar para integrar competencias cognitivas, profesionales, personales, sociales, relacionales, disposicionales: no son una suma de partes, implican un valor añadido: constituyen un saber actuado. Es tarea de la escuela crear una soldadura entre el currículo formal (escuela), y los otros (el no formal, con las experiencias realizadas en otros contextos educativos, e informal, como las experiencias de vida), dando sentido a los conocimientos y a las experiencias adquiridos,

proporcionando métodos y clave de lectura, permitiendo experiencias en un contexto relacional significativo (Da Re, 2016).

La posibilidad de mostrar a los estudiantes (Tabla 3.3) las relaciones entre las competencias clave o básicas, las de ciudadanía y las *soft skills* requeridas en el mundo laboral puede hacer que con más facilidad comprendan la interrelación entre estudio y trabajo y que estas *skills* no se improvisan, sino crecen con el tiempo si hay un trabajo educativo focalizado en esta adquisición (Ya-Hui, Li-Yia, Chao-Chin, & Tzu-Ling, 2012).

Tabla 3.3. Relaciones entre competencias y *soft skills*.

Competencias clave europeas (European Council, 2006)	Competencias de ciudadanía (MIUR, 2007)	Soft skills (Fichera, 2014)
1. Comunicación en la lengua materna	1. Comunicar	Comunicación eficaz
2. Comunicación en lenguas extranjeras		Empatía
3. Conciencia y expresión cultural		Confianza en sí mismo
4. Habilidades básicas en matemáticas, ciencias y tecnología	2. Identificar relaciones 3. Resolución de problemas	Problem solving Flexibilidad
5. Competencia digital	4. Adquirir e interpretar información	Capacidad de gestionar la información
6. Aprender a aprender	5. Aprender a aprender	Autonomía Deseo de aprender de forma continua
7. Competencias sociales y cívicas	6. Colaborar y participar 7. Actuar de modo responsable	Trabajo en equipo Liderazgo
8. Espíritu de iniciativa	8. Diseñar	Capacidad de planificar y organizar Resistencia a la tensión

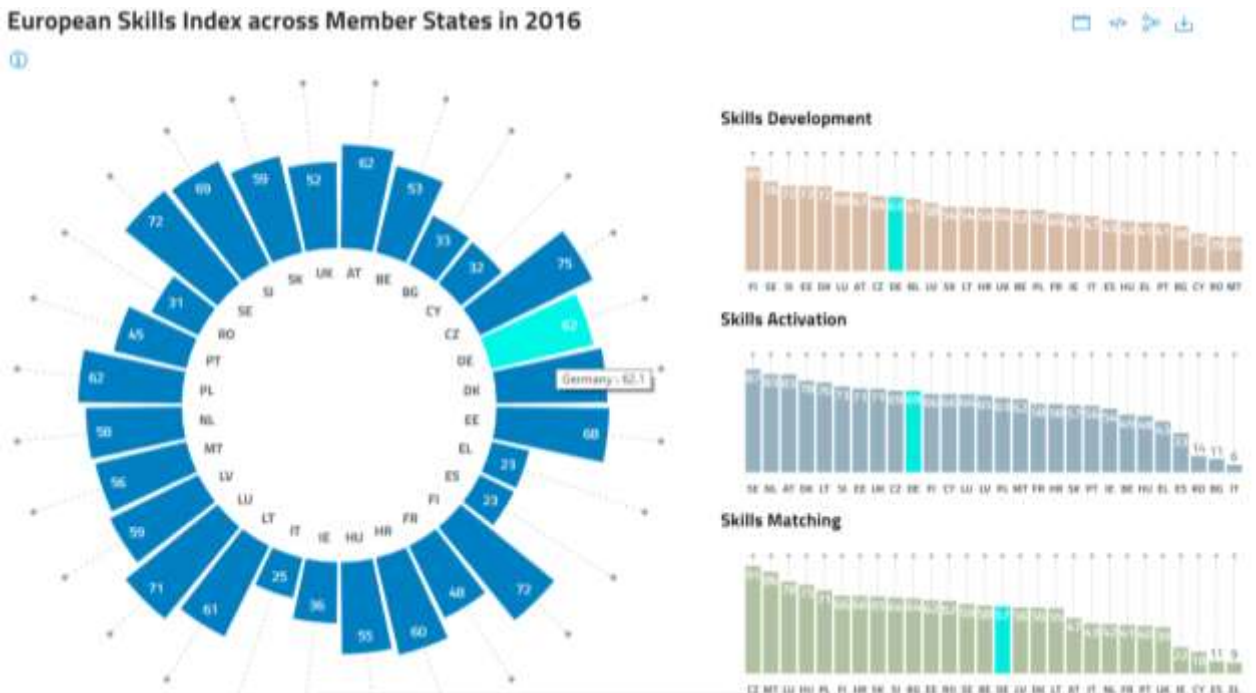
Fuente: Elaboración propia.

Además, es interesante considerar el Índice Europeo de Competencias (*European Skills Index*, ESI), el indicador compuesto del *Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale* (CEDEFOP) que mide el rendimiento de los sistemas de competencias de

la UE. Este rendimiento ideal mide la "distancia al rendimiento ideal" de los Países y es elegido como el más alto alcanzado por cualquier País en un período de 7 años. El rendimiento ideal se escala para que sea 100 y luego se calculan y comparan las puntuaciones de todos los países. El ESI consta de tres pilares: desarrollo de habilidades, activación y comparación, cada uno de los cuales mide un aspecto diferente de un sistema de habilidades (Cedefop, 2019).

Por ejemplo, en el caso de Italia se pone una puntuación de 25: esto significa que el país ha alcanzado el 25% del rendimiento ideal. Por lo tanto, todavía hay un 75% (100-25) de posibilidad de mejora. En el caso de España es análogo porque se pone una puntuación de 23: esto significa que el país ha alcanzado el 23% del rendimiento ideal con un 77% (100-23) de posibilidad de mejora. En fin, en Gran Bretaña el pontaje es de 52: por lo tanto tiene un 48% de posibilidad de mejora (Figura 3.1).

Figura 3.1. European Skills Index en el 2016.



Fuente: Cedefop, 2019.

Considerando los resultados del ESI, se nota como Italia y España tienen que trabajar mucho para llegar al nivel ideal.

Sin embargo, formar en habilidades para la vida y competencias clave es importante para incrementar la salud y el bienestar de los ciudadanos. Por esta razón también es importante integrar los temas de salud en el currículo escolar normal: el supuesto principal es que una persona con competencias clave de ciudadanía es más seguro, autoconsciente, crítico, resiliente y por lo tanto menos expuestos a los riesgos de comportamientos perjudiciales para la salud e inconvenientes psicológico (Da Re, 2016). Estos temas de hecho están interconectados, como se puede ver en la Figura 3.2:

Figura 3.2. Elementos que contribuyen al bienestar de los estudiantes.



Fuente: Whiteside, Bould, Tsey, et al. (2017).

El rol del docente en este sentido es fundamental: es él que puede estimular los estudiantes a estas reflexiones metacognitivas sobre las tareas escolares (Peculea, 2015). Será muy útil dar a los alumnos *feedback* formativo durante las tareas (Hattie, 2009) y fomentar sus capacidades de hacer preguntas y buscar las causas de sus errores. Así crecen sus percepciones de autoeficacia y se incrementa también la motivación en el estudio (Bandura, 1993).

Se sugiere a los docentes, por tanto, explicar a los estudiantes las competencias de ciudadanía empezando por la competencia de Aprender a aprender: en este modo pueden conocer las herramientas necesarias para hacer autoconocimiento, autoregulación eficaz y autoevaluación que después podrán utilizar para monitorar su crecimiento en las otras competencias.

Este desarrollo de reflexiones sobre las habilidades que los docentes necesitan para implementar estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje responde plenamente a una enseñanza que considere las nuevas necesidades de la sociedad (Burló, Calleja, & Camilleri, 2017).

3.3. Síntesis del Capítulo 3

En este Capítulo intentamos poner en relación las distintas normativas internacionales y nacionales sobre las competencias de ciudadanía para compararlas y subrayar analogías y diferencias.

Después hicimos una comparación entre las competencias de ciudadanía y las soft skills para ver la continuidad entre ellas: esto puede ayudar los estudiantes para mostrarles la continuidad entre estudio y trabajo.

Para el estudio de las lenguas clásicas esta idea es muy interesante, porque puede ayudar los estudiantes a ver que las reflexiones metalinguísticas que se hacen en Latín y Griego desarrollan competencias útiles también para sus trabajo (Ricucci, 2015).

Al final ponemos en relación las competencias de ciudadanía con algunas competencias de metacognición, para ver que estas últimas se centran sobre la competencia "aprender a aprender". Por lo tanto, sería muy conveniente, en las escuelas, explicar antes a los alumnos las nociones básicas de metacognición y sus beneficios para el método de estudio.

Capítulo 4

Lenguas clásicas en la escuela de Italia, España y Inglaterra

4. Lenguas clásicas en la escuela de Italia, España e Inglaterra

Para comprender mejor la situación de los casos objeto de la investigación, se hará una descripción de los sistemas educativos italiano y español. En particular, se analizarán los aspectos legislativos, históricos y didácticos que se refieren al estudio de los clásicos en los Países.

Al final del apartado, se hará una breve referencia a los estudios de clásicos en Inglaterra, aprovechando el conocimiento adquirido en la estancia de investigación realizada en este país durante tres meses (enero-marzo 2019).

4.1. Estudios de Latín y Griego en Italia

La educación en Italia está regulada por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR) según la forma legal de las escuelas, que pueden ser públicas o privadas.

Figura 4.1. Educación en Italia.



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2018).

El sistema italiano contempla diferentes niveles de estudio (Figura 4.1):

- Escuela primaria (desde 6 hasta 11 años, obligatoria).
- Escuela secundaria de primer grado (desde 11 hasta 14 años, obligatoria).
- Escuela secundaria de segundo grado (obligatoria desde 14 hasta 16 años, no obligatoria desde 16 hasta 18 años).

En particular, el *Liceo classico* es una escuela secundaria de segundo grado, con cinco años de duración y proporciona una educación genérica, que hace necesario el acceso

posterior a la universidad. El *Liceo classico* es actualmente una de las últimas escuelas europeas donde es obligatorio enseñar idiomas y literaturas latina y griega. En el *Liceo scientifico* se imparte solo Latín (2010a).

Figura 4.2. Porcentaje de matriculados en el 1º año de la Escuela Secundaria de 2º grado en 2017/18 y 2016/17.

Indirizzi di studio	per 100 alunni iscritti	
	a.s 2017/2018	a.s 2016/2017
Liceo Classico	6,3	6,0
Liceo Linguistico	9,0	9,0
Liceo Scientifico	15,2	15,0
Liceo Scientifico - opz. Scienze Applicate	7,6	7,4
Liceo Scientifico - sezione ad indirizzo Sportivo	1,5	1,3
Liceo Scienze Umane	5,5	5,2
Liceo Scienze Umane - opz. Economico Sociale	2,4	2,3
Liceo Musicale e Coreutico sez. Musicale	0,7	0,7
Liceo Musicale e Coreutico sez. Coreutica	0,1	0,1
Liceo Artistico	4,3	4,2
Liceo Europei / Internazionali	0,7	0,8
Totale Licei	53,4	52,0
Istituto Tecnico - Settore Economico	11,2	11,4
Istituto Tecnico - Settore Tecnologico	19,2	19,1
Totale Istituti Tecnici	30,4	30,5
Istituti Professionale - Settore Industria e Artigianato(*)	3,4	3,6
Istituti Professionale - Settore Servizi(*)	12,1	13,1
Istituti Professionale - IeFP Sussidiarietà Complementare	0,7	0,8
Totale Istituti Professionali	16,2	17,5

Fuente: MIUR - Ufficio Statistica e Studi (2017).

En el año académico 2017/2018, los estudiantes matriculados en el *Liceo clásico* fueron un 0,4% superior respecto al año pasado (Figura 4.2). Con referencia al año pasado se nota un aumento de matrículas en el *Liceo classico*. En general, el *Liceo* es la escuela preferida por las chicas (60,6%).

La distribución porcentual por género de los estudiantes matriculados en el primer año de *Liceo clásico* y científico en los años 2017/18 es de: 30,3% chicos y 69,7% chicas; en el primer año de *Liceo scientifico* 51,8% chicos y 48,2% chicas.

Figura 4.3. Distribución porcentual de alumnos matriculados en el primer año de Escuelas Secundarias por dirección de opción y por área geográfica (2017/2018).

Area Geografica	Classico	Linguistico	Scientifico	Scientifico - Opz. Scienze Appl.	Scientifico - sezione ad Indirizzo Sportivo	Scienze umane	Scienze Umane - Opz. Econ. Sociale	Liceo Artistico	Liceo Musicale e Coreutico	Liceo Europeo e Internaz.	Totale Licei
Nord-Ovest	9,4	17,9	26,0	16,5	2,6	10,6	5,7	9,0	1,2	1,1	100,0
Nord-Est	8,3	18,2	23,3	18,4	2,7	11,0	5,8	9,7	1,0	1,5	100,0
Centro	13,0	18,8	30,0	11,2	3,3	9,9	3,6	7,9	1,1	1,1	100,0
Sud	13,8	14,2	32,2	13,9	2,5	9,5	3,8	6,3	2,5	1,3	100,0
Isole	14,9	15,7	28,8	10,9	3,2	10,8	3,7	7,9	2,0	2,1	100,0
ITALIA	11,9	16,9	28,5	14,3	2,8	10,2	4,5	8,0	1,6	1,3	100,0

Fuente: MIUR - Ufficio Statistica e Studi (2017).

Los estudiantes que han optado por continuar sus estudios en escuelas secundarias superiores en el 53,4% de los casos han elegido una dirección de escuela secundaria, en particular, el *Liceo scientifico* (15,2%). En la Figura 4.3 se nota el porcentaje de matrículas distintas con referencia al área geográfica.

4.1.1. Aspectos legislativos

En Italia el MIUR promovió varias Leyes educativas. En los últimos veinte años fueron:

a. Reforma Berlinguer (MIUR, 2000)

Se caracterizó por una expansión de la oferta formativa, orientándola hacia una sociedad multicultural. Además, hay la escolarización obligatoria hasta 15 años y el obligo formativo, el derecho / deber de los jóvenes que han completado su escolarización, de asistir a actividades de capacitación hasta la edad de 18 años, hasta 18 años. La escuela secundaria incluía hasta 40 tipologías de *Liceo* que se podían sintetizar en cuatro áreas: clásica-humanística, científica, técnico-tecnológica, artística y musical (Briguglio, 2011).

b. Reforma Moratti (MIUR, 2003)

Hubo una fuerte connotación personalista y dió nueva importancia también a la formación profesional, que no fue valorada por la precedente Reforma. La instrucción obligatoria

fue elevada hasta 18 años y se establecieron ocho tipologías de *Liceo*: artístico, clásico, económico, lingüístico, musical y de danza, científico, tecnológico, ciencias humanas (Briguglio, 2011).

c. Reforma Gelmini (MIUR, 2010a)

Institucionaliza el modelo de niveles de competencia, empieza la experimentación de la alternancia trabajo-escuela y valora aun más la formación profesional. La característica de las Reformas Berlinguer, Moratti y Gelmini fue un enlace ideal con los documentos del Parlamento Europeo: comenzaron a focalizar la atención de la escuela en el modelo de las competencias. Con la Reforma Moratti no se pudo realizar la elaboración de un perfil educativo, cultural y profesional del estudiante porque en las escuelas no se activó, como estaba previsto, la figura del profesor-tutor que tendría que coordinar la elaboración de las competencias personales del alumno. Con la Reforma Gelmini se subrayó la importancia del diseño para competencias del aprendizaje permanente (Briguglio, 2011).

El *Liceo classico* en el 2010 se articulaba en primer bienio, segundo bienio y último año (Tabla 4.1): como se ve, las horas dedicadas al estudio de los clásicos es superior a todas las otras asignaturas.

Tabla 4.1. Organización de asignaturas del *liceo classico*.

Asignatura	Primer biennio		Segundo biennio		Último año
	1° año	2° año	1° año	2° año	5° año
Lingua y literatura italiana	4	4	4	4	4
Lingua y cultura latina	5	5	4	4	4
Lingua y cultura griega	4	4	3	3	3
Lingua y cultura extranjera	3	3	3	3	3
Historia	2	2	3	3	3
Geografía	1	1	-	-	-
Matemática	3	3	2	2	2
Filosofía	-	-	3	3	3

Física	-	-	2	2	2
Ciencias naturales	2	2	2	2	2
Arte	-	-	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2
Religión o otra asignatura alternativa	1	1	1	1	1
Horas totales	27	27	31	31	31

Fuente: elaboración propia a partir de MIUR (2010a).

d. Reforma Renzi (MIUR, 2015)

Entre los dos modelos educativos, el del Capital Humano, según el cual la escuela está subordinada al mundo del trabajo, y el del Desarrollo Humano, según la teoría de Nussbaum, esta Reforma parece que se oriente hacia el primero (Baldacci, 2016; Bearzi, 2018). En cada caso, con la reforma del 2015 incluye varias medidas destinadas a mejorar las competencias de los estudiantes, mejorar las prácticas de gestión escolar, reconocer el importante papel de los docentes y facilitar la transición de los estudiantes de la escuela al trabajo (OCSE, 2019).

4.1.2. Aspectos históricos

El *Liceo classico* deriva de la escuela secundaria única establecida por la ley Casati en 1859 y posteriormente reorganizada en 1923 (Reforma Gentile) y en 1940 (Reforma Bottai). Si la Ley Casati preveía que en la escuela secundaria prevalecían los temas literarios y humanísticos, fue el enfoque de Gentile el que hizo de la cultura clásica una escuela de prestigio. Gentile seguía la filosofía neorrealista, de la cual Benedetto Croce era el mayor exponente. De hecho, los filósofos neorrealistas consideraban las disciplinas literarias e históricas las únicas capaces de proporcionar conocimiento verdadero. Por eso solo los graduados con madurez clásica tenían la inscripción gratuita en cualquier facultad de la universidad, mientras que aquellos que provenían de la escuela secundaria científica no podían inscribirse en ninguna de las letras o jurisprudencia.

En 1940, la reforma de Bottai estableció la escuela superior de grado inferior de tres años (la *scuola media*) y el *Liceo classico* quedó estructurado como una escuela de cinco años, pero mantuvo la numeración de las clases anteriores: por lo tanto, los dos

primeros años son la cuarta y quinta clases del antiguo gimnasio, que era la escuela superior de grado inferior; las últimas tres son la primera, segunda y tercera clase de la escuela secundaria superior. En el *Liceo scientifico* la numeración es en correspondencia con los años del curso. En 1969 se liberalizó el acceso a la universidad y la inscripción en cada facultad se otorgó a todos los graduados de escuelas secundarias (Briguglio, 2011).

Con la reforma de Gelmini (MIUR, 2010), se intentó actualizar el currículo del *Liceo classico* incluyendo distintas experimentaciones: por ejemplo, una en Comunicación con derecho y economía, dos horas más de matemáticas y dos horas más de ciencias de la tierra y biología y se profundizaba el cine, el teatro y la danza. Otra experimentación fue el classico-informatico con expansiones en áreas matemático-informáticas, con los requisitos de la ciudadanía europea, ampliando el currículo con la enseñanza de un segundo idioma comunitario. Otra tipología fue el classico-europeo vinculada al aprendizaje de las lenguas europea y la incorporación del Griego y el Latín tenía un enfoque comparatista.

4.1.3. Aspectos didácticos

El MIUR (2010) subraya que la escuela secundaria clásica promueve la formación literaria, histórica y filosófica adecuada para comprender su papel en el desarrollo de la civilización y la tradición occidental y en el mundo contemporáneo en un punto de vista simbólico, antropológicos y los valores comparativos.

Al final del curso de estudio, el perfil de los estudiantes de *Liceo classico*, además de lograr resultados de aprendizaje comunes, deben:

- reconocer el valor de la tradición como una posibilidad de comprensión crítica del presente;
- adquirir el conocimiento de las lenguas clásicas para la comprensión de los textos griegos y latinos, a través del estudio integral de sus estructuras lingüísticas (morfosintácticas, léxicas, semánticas);
- saber argumentar, interpretar textos complejos y resolver diferentes tipos de problemas, incluso distantes de las disciplinas específicamente estudiadas;
- ser capaz de reflexionar críticamente sobre las formas de conocimiento y de las relaciones mutuas y ser capaz de ubicar el pensamiento científico incluso dentro de

una dimensión humanista.

En este sentido, la certificación de las competencias clave de ciudadanía en el segundo año del *Liceo classico* debería ayudar al estudiante a tomar conciencia de su crecimiento en competencias transversales, metacognitivas y relacionales. El certificado se emite a solicitud de la persona interesada, si tiene la intención de completar sus estudios con el período de los primeros dos años o pasar a un curso alternativo a la escuela secundaria de segundo nivel. En el caso de continuación de los estudios, la certificación del estudiante está compilada por el Consejo de la clase, guardada en el archivo personal de la misma y entregada a la edad de dieciocho años.

Sin duda es un desafío mantener un equilibrio entre la dimensión de los conocimientos y la de las competencias y no separarlas. Si, de hecho, prevalecen los primeros, el profesor adquiere el rol de "dispensador" de conocimiento y esto no llega a dar sentido personal a lo que el estudiante aprende, porque lo hará memorizando y después olvidará. Si se subrayan solo las segundas el riesgo es de poner un enfoque económico, que olvida libertad y responsabilidad del estudiante (Castoldi, 2009). El enfoque es muy importante porque influye sobre la tipología de didáctica que el docente escogerá en clase para enseñar; lo mismo vale para los estudios clásicos.

4.2. Estudios de Latín y Griego en España

La tradición de estudios clásicos siguió un proceso muy complejo en España, sobre todo porque en estas últimas décadas se han alternados varios gobiernos que han llevado a cabo muchas reformas también en el campo educativo.

En general, la educación en España está regulada por el Ministerio de Educación, pero los gobiernos regionales son los encargados de gestionar y financiar los centros educativos en su territorio.

Figura 4.4. Educación en España.



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2018).

La educación es obligatoria y gratuita desde los 6 hasta los 16 años (Figura 4.4), aunque las familias han de pagar los libros y materiales que se utilizan en clase. El último ciclo de secundaria, que va de los 16 a los 18 años, también es gratuito en las escuelas públicas. La educación superior es de pago pero el Estado financia una parte de las matrículas. También existen centros concertados, financiados en parte con recursos públicos y en parte privados, y privados, que son de pago en todas las etapas educativas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

La educación primaria consta seis cursos, de los 6 a los 12 años. La educación secundaria se compone de dos ciclos:

a) **Educación Secundaria Obligatoria (ESO).** Es la última etapa de la educación obligatoria y consta de cuatro cursos, de los 12 a los 16 años. El último año se puede elegir entre dos modalidades, en función de si después se va a estudiar formación profesional o Bachillerato. Al acabar la ESO el alumno tiene diferentes opciones: cursar los ciclos formativos de grado medio; acceder al Bachillerato; incorporarse al mundo del trabajo. Si no ha obtenido el título de ESO, puede incorporarse a un Programa de Cualificación Profesional (Figura 4.5).

Figura 4.5. Articulación de los primeros tres años de la ESO.

	Primero ESO	Segundo ESO	Tercero ESO
Asignaturas troncales (El horario lectivo mínimo de estas materias ocupará, como mínimo, el 50% del total del horario)	• Biología y Geología • Geografía e Historia • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Primera Lengua Extranjera	• Física y Química • Geografía e Historia • Lengua Castellana y Literatura • Matemáticas • Primera Lengua Extranjera	• Biología y Geología • Física y Química • Geografía e Historia • Lengua Castellana y Literatura • Primera Lengua Extranjera Materia de opción: • Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas • Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas
Asignaturas específicas (En cada uno de los cursos)	• Educación Física* • Religión o Valores Éticos* Un mínimo de 1 y un máximo de 4 de las siguientes (que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos): • Cultura Clásica • Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial • Música • Tecnología • Educación Plástica, Visual y Audiovisual • Segunda Lengua Extranjera • Religión ** • Valores Éticos**		
Asignaturas de libre configuración	• Lengua Cooficial y Literatura (recibirá un tratamiento análogo al de la materia de Lengua Castellana y Literatura). • Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar.		

*Se cursarán en todos los cursos.

** Si los padres, madres o tutores legales, o en su caso los estudiantes, no la han escogido anteriormente.

Fuente: Página web del Ministerio de Educación de España.

En el cuarto año de la ESO, hay la posibilidad de escoger Latín y seguir con Cultura clásica, pero no hay Griego hasta el Bachillerato.

b) Bachillerato. Es una etapa no obligatoria que va de los 16 a los 18 años y prepara a los jóvenes para acceder a la universidad o a la formación profesional de grado superior (Figura 11). Consta de tres modalidades distintas (Ciencias, Artes y Humanidades y Ciencias sociales) que se eligen en función de lo que quiera estudiar el alumno en el futuro. Existen más modalidades aparte del bachiller diurno presencial, especialmente diseñados para adultos que deseen retomar sus estudios. Después del Bachillerato la educación universitaria es la opción más común.

Figura 4.6. Articulación del Bachillerato.

Diferentes modalidades				
	Ciencias	Humanidades y Ciencias Sociales		Artes
		Humanidades	C. Sociales	
Asignaturas troncales (El horario lectivo mínimo de todas las asignaturas troncales no será inferior al 50 % del total del horario)	Troncales generales			
	• Historia de España • Lengua Castellana y Literatura II • Matemáticas II • Primera Lengua Extranjera II	• Historia de España • Lengua Castellana y Literatura II • Primera Lengua Extranjera II		• Historia de España • Fundamentos del Arte II • Lengua Castellana y Literatura II • Primera Lengua Extranjera II
		• Latín II	• Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II	
	Troncales de la opción			
	2 de las siguientes: • Biología • Dibujo Téc. II • Geología • Física • Química	2 de las siguientes: • Economía de la Empresa • Griego II • Historia del Arte • Historia de la Filosofía • Geografía		2 de las siguientes: • Cultura Audiovisual II • Artes Escénicas • Diseño
Asignaturas específicas	Un mínimo de 2 y un máximo de 3 de entre las siguientes: • Análisis Musical II • Ciencias de la Tierra y del Medioambiente • Dibujo Artístico II • Dibujo Técnico II • Fundamentos de Administración y Gestión • Religión • Historia de la Música y la Danza • Imagen y Sonido • Psicología • Técnicas de Expresión Gráfico-plástica • Segunda Lengua Extranjera II • Tecnología Industrial II • Tecnologías de la Información y la Comunicación II • Historia de la Filosofía • Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada			
Libre configuración	• Lengua cooficial y Literatura • Educación Física • Asignaturas específicas no cursadas o materias por determinar. • Materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas.			

Fuente: Página web del Ministerio de Educación de España.

En la Figura 4.6 se puede ver que las asignaturas clásicas de Bachillerato están en el ramo de Humanidades y Ciencias Sociales: el Latín entre las troncales generales y el Griego solo en las opcionales.

En España los matriculados en el Bachillerato son 637.007: -1% respecto al año pasado (Gobierno de España, 2017).

En la figura 4.7 se muestra la situación de Castilla y León y de la provincia de Burgos, en particular.

Figura 4.7. Articulación del Bachillerato en Burgos y Castilla y León (2017/2018).

2.12 Bachillerato. Alumnado matriculado por edad y sexo. Curso 2017-18.			
		Burgos	Castilla y León
RÉGIMEN PRESENCIAL			
De 15 años	Total	3	16
	Hombres	1	8
	Mujeres	2	8
De 16 años	Total	1.711	11.722
	Hombres	766	5.343
	Mujeres	945	6.379
De 17 años	Total	1.995	13.176
	Hombres	937	6.092
	Mujeres	1.058	7.084
De 18 años	Total	465	3.416
	Hombres	232	1.725
	Mujeres	233	1.691
De 19 años	Total	117	1.043
	Hombres	61	530
	Mujeres	56	513
De 20 años y más	Total	45	501
	Hombres	25	251
	Mujeres	20	250
Total	Total	4.336	29.874
	Hombres	2.022	13.949
	Mujeres	2.314	15.925

Fuente: Gobierno de España (2017).

La distribución por género presenta una prevalencia de mujeres, aunque con bajo porcentaje de diferencia.

4.2.1. Aspectos Legislativos

En España, en los últimos 50 años, una sucesión de gobiernos realizaron distintas reformas educativas. Abajo se muestra una síntesis de las principales leyes en este ámbito.

a. Ley de 1953

En el plan de estudios del 1953 la escuela secundaria se dividió en dos partes: Bachillerato

Elemental y Bachillerato Superior. El primero constaba de cuatro cursos entre los 10 y 14 años y el segundo de dos cursos, entre los 15 y 16 años y tenía dos ramas: de Ciencias y de Letras. Paralelamente existía el Bachillerato Laboral o técnico, creado en 1949 y dirigido a los alumnos que desearan realizar estudios técnicos o profesionales.

b. Ley de 1970 (LGE - Ley General de Educación)

La implantación de la Educación General Básica en España, en los años 70, sustituyó en su tramo superior al Bachillerato Elemental. Así, los estudiantes podrían optar por el nuevo Bachillerato Unificado Polivalente, que sustituyó al Bachillerato Superior, o la Formación Profesional a los 14 años. Para acceder a la Universidad era necesario el Curso de Orientación Universitaria, que preparaba para las Pruebas Acceso a la Universidad o Selectividad.

c. Ley de 1990 (LOGSE - Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo)

La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sustituyó en su tramo inferior a los dos últimos cursos del Graduado Escolar. Este Bachillerato tenía como alternativa, al finalizar la ESO, los estudios de Formación Profesional de Grado Medio. De este modo el Bachillerato constaba de dos cursos antes de los estudios Universitarios o de los estudios de Formación Profesional de Grado Superior. En su estructura presentaba 5 modalidades: Artes, Tecnológico, Ciencias sociales, Ciencias de la Salud y Humanidades. Cada una de ellas capacitaba para cursar diferentes estudios universitarios, una vez superada la PAU.

d. Ley Orgánica de 2002 (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE))

Se reconocen materias que obligatoriamente han de cursar los alumnos en la Cultura clásica y el Latín (LOCE, art. 23.1).

e. Ley de 2006 (LOE - Ley Orgánica de Educación)

Según lo establecido en la LOE de 2006, el Bachillerato se reduce a cuatro modalidades distintas: Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias sociales.

f. Ley de 2013 (LOMCE - Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa)

La nueva ley de Educación LOMCE, del 2013, establece 3 modalidades de Bachillerato, con dos «itinerarios» para el de Humanidades y Ciencias Sociales. Al igual que en la Educación Primaria y en la ESO, en Bachillerato se distingue entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración. El Gobierno decide los contenidos de las asignaturas

troncales, mientras las Administraciones educativas autonómicas las otras. En la ESO, todos los estudiantes pueden cursar Cultura clásicas: pero, como es optativa, el número de alumnos de cada clase es muy bajo (González Bertolín & Sanz Ponce, 2014).

4.2.2. Aspectos históricos

En la enseñanza española desde los siglos XIII hasta al XVIII, el título *Bachiller* era el grado menor de los estudios universitarios. Antes, existían las Escuelas de Latinidad o estudios de gramática que cumplían la función de enseñanza secundaria y permitían acceder a los conocimientos de Latín y gramática necesarios para acceder a la élite eclesiástica y burocrática. En el resto de Europa Occidental existieron escuelas similares (*Latin schools* o *Grammar schools* en Inglaterra, *Lateinschule* en los países germánicos). Comenzaron a perder influencia en la Europa católica a medida que las órdenes religiosas optaban por impartir enseñanzas preuniversitarias en lengua vernácula. El plan de estudios de estas escuelas se basaba principalmente en textos clásicos. A veces no se utilizaban los textos originales, sino adaptaciones alteradas para incluir historias morales o ejemplos pedagógicos de las reglas gramaticales. Era habitual recurrir a la forma poética o a la fábula. Los estudiantes debían aprender los principios del *Ars Dictaminis* y venían encaminados a la redacción de cartas formales. Se iniciaban con la gramática básica y progresivamente se introducían en lecturas latinas más difíciles, como el *Donatus* (estadio del *Ars Minor*), un manual de sintaxis que se memorizaba, u otros textos más avanzados, que incluían glosarios y diccionarios. Aunque cada profesor podía usar distintos libros, el más difundido era el *Doctrinale Puerorum* de Alexandre de Villedieu, un largo poema de gramática latina, que incluye el discurso, la sintaxis, la métrica y las figuras retóricas. Tanto éste como muchos otros manuales suelen agruparse en el conjunto del llamado "canon de libros de texto". A medida que se avanzaba en el *Ars Dictaminis*, se insistía más en la teoría y en la práctica de la escritura de cartas formales en prosa. La poesía solía ser una materia apreciada por los profesores, no únicamente por su valor en la enseñanza del Latín, sino como vehículo de valores morales y para la mnemotecnia (Ezquerro, 2003).

En las primeras décadas del siglo XIX se inicia en España un proceso histórico de grandes reformas políticas y de profunda transformación educativa (Apolo, 2012). La

Constitución de Cádiz de 1812 será la base del nuevo régimen político que motiva una legislación escolar que traduce al plano educativo los derechos recogidos en ella, intentando proyectar un sistema educativo estatal y secular. Se intentó también renovar las Escuelas de Latinidad, antes durante el ministerio de Calomarde (1825). En efecto el período que va del Plan Ruiz Jiménez a la Ley de Educación de 1970 es el periodo áureo de las Humanidades clásicas en España. El profesorado de Griego y Latín de Universidades e institutos aumentó notablemente y el trabajo científico y las publicaciones en general alcanzaron su culminación (Rodríguez Adrados, 1975).

Después, con la LOGSE (1990), el Latín, que antes era accesible a casi un 40% de la población escolar, fue cursado por un 11 % de los alumnos, con tendencia a la baja. Entre otras consecuencias, estos cambios siguen comportando una progresiva desaparición de plazas de profesores de Latín en la Enseñanza Secundaria (Ezquerro, 2003). Como contrapartida, la LOGSE creó una asignatura llamada Cultura clásica, obligatorio en la última etapa de ESO. Además, la racionalización de los recursos humanos comportó en muchos centros la Cultura clásica, e incluso Latín y Griego, venía impartido por un profesorado que no ha cursado la titulación de Filología Clásica. Por estas razones, la Sociedad Española de Estudios Clásicos (SEEC) inició un debate nacional en defensa de las humanidades en general y las clásicas en particular, reconociendo que la labor de los profesores en cada centro se revela fundamental para invertir la tendencia de marginar los clásicos.

4.2.3. Aspectos didácticos

Con la LOE (Gobierno de España, 2006) sucedió el más profundo cambio educativo de todas las Reformas anteriores: el modelo de la didáctica por competencias modificó mucho la práctica docente, en particular por lo que se refiere a la evaluación. De hecho, se establece que además de los objetivos de contenido hubiera también una evaluación de las competencias básicas o clave de ciudadanía. Se establecen indicadores y niveles de competencia alcanzadas: los indicadores permiten simplificar el proceso de evaluación y son útiles al mismo tiempo para evaluar el grado de consecución de los objetivos y el grado de desarrollo de las competencias con que se relacionan.

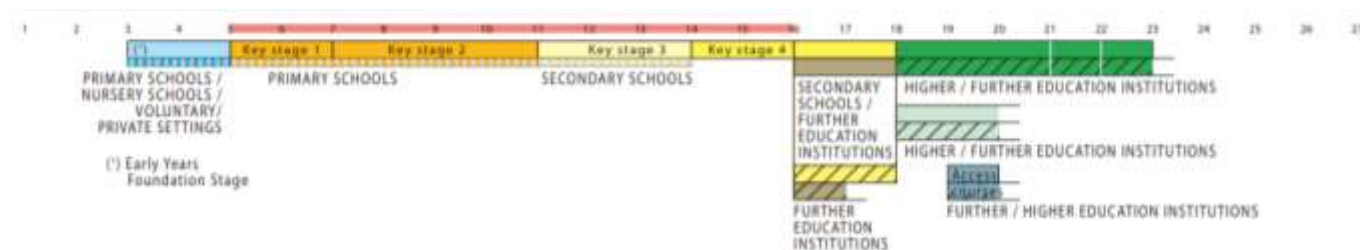
El problema más relevante es que este modelo es exigente para el docente.

Implica, de hecho, la necesidad de una contextualización de los criterios de evaluación a la programación didáctica, la redacción de indicadores de logro que realmente puedan evaluar los aprendizajes competenciales realizados por el alumno y la identificación de las fuentes de información más adecuadas (Gutiérrez Díaz del Campo & Gulías González, 2010). Para los clásicos se evidencia la necesidad de una didáctica atractiva en la ESO, que estimule los estudiantes a escoger esta asignatura en el Bachillerato.

4.3. Los clásicos en Inglaterra

Distinta es la situación de la Inglaterra. El *Department of Education* se ocupa de la instrucción nacional. Después de la educación primaria hay dos niveles de secundaria: los estudiantes terminan la educación obligatoria a los 16 años y después hay otro nivel que puede durar desde dos hasta cinco años más (Figura 4.8).

Figura 4.8. Educación en Inglaterra.



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2018).

La Educación Obligatoria comprende 4 fases:

Primary School

Key Stage 1 - Foundation year and Years 1 to 2: para alumnos de entre 5 y 7 años

Key Stage 2 - Years 3 to 6: para alumnos de entre 7 y 11 años

High School o Secondary School

Key Stage 3 - Years 7 to 9: para alumnos de entre 11 y 14 años

Key Stage 4 - Years 10 to 11: para alumnos de entre 14 y 16 años

Key Stage 5 - Years 12 to 13: para alumnos de entre 17 y 18 años

4.3.1 Aspectos legislativos

Entre las leyes que han estructurado el sistema educativo actual están:

- La Education Act (1922): permitió la expansión de la Educación Secundaria.
- La Education Act (1944): organizó la estructura escolar en Primary School, Secondary School y Further School
- La Education Reform Act (1981): creó el National Curriculum, el Plan nacional de Estudios.
- La Education Act (1988): definió mejor el currículo común.
- Las reformas de Shephard (1995): vio una reducción considerable en el contenido del plan de estudios.
- Las reformas Blunkett (1999): potenció las materias principales de inglés, matemáticas y ciencias.
- Las reformas de Balls (2008): anunció nuevos cambios en 2007 que, tras el cambio de gobierno en 2010, fueron abandonados.
- Las reformas de Gove (2014): definió el nuevo plan de estudios nacional. El *National Curriculum* (2014) estableció los programas de estudio y los objetivos de logro para todas las materias en las 4 etapas clave. Todas las escuelas mantenidas por las autoridades locales en Inglaterra deben enseñar estos programas de estudio.

Tabla 4.2. Asignaturas obligatorias en el National Curriculum.

Subject	Key Stage 1 (age 5–7)	Key Stage 2 (age 7–11)	Key Stage 3 (age 11–14)	Key Stage 4 (age 14–16)
English	✓	✓	✓	✓

Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
Art & Design	✓	✓	✓	
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design & Technology	✓	✓	✓	
Languages[b]		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	
Physical Education	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia a partir del Department of Education (2014).

Como se nota desde la tabla 4.2, el Latín y el Griego no están entre las asignaturas obligatorias.

Por lo que se refiere a las escuelas, hay cuatro tipologías: *Maintained Schools* (con fondos públicos); *Voluntary Controlled Schools* y *Voluntary Aided Schools* (de propiedad de la Iglesia de Inglaterra y Católica); *Independent* o *Public Schools* (con fondos privados); y, las *Non-Maintained Special Schools* (con fondos de organizaciones no lucrativas) (Bernal Moreno, 2014).

Los colegios están destinados a estudiantes de 16 a 18 años. En el colegio se toma el nivel A que se necesita para ingresar a la universidad. Aquí, es el propio alumno quien elige 3 o 4 asignaturas que tiene que estudiar en profundidad, según lo que quieran hacer en la universidad.

El examen de diploma de escuela secundaria es el GCSE (General Certificate of Secondary Education) que informa los grados (de la A a la G) de cada materia.

4.3.2. Aspectos históricos

Es muy interesante evidenciar la historia que tienen los clásicos en el sistema de instrucción inglés: Adams (2015) subraya las motivaciones complejas, de naturaleza social, económicas y religiosas, que llevaron a que estas asignaturas fuesen consideradas de élite. De hecho, en Inglaterra, durante el Medioevo, el Latín formaba parte de la vida de cada día: se enseñaba en las escuelas de canto en los seminarios. Tanta era su importancia que se buscaban docentes especializados como maestros de canto, otros para escribir cantos en Latín y otros para leerlos bien: así que se necesitaban muchos docentes de clásicos.

La sabiduría clásica era considerada como la fuente de todo conocimiento. La ciencia comenzó con Aristóteles, seguido de Teofrasto y Ptolomeo, con Galeno para la medicina; la filosofía comenzó con Platón y Aristóteles, y fue continuada por Cicerón y Séneca; Herodoto y Tucídides habían inventado la historiografía, mientras que Livio, Salustio y Tácito ofrecieron orientación sobre cómo se debería escribir la historia de una nación. También en la esfera de la vida cotidiana hubieron los manuales agrícolas, como el escrito por Varro o de cocina con Apicio (Morley, 2018).

En el Renacimiento, en Inglaterra hay un redescubrimiento de los clásicos, tal vez con rasgos incluso paganos y que, por esta razón son considerados peligrosos para el buen comportamiento. El Griego llegó a las escuelas más tarde que el Latín. Se enseñó originalmente por medio del Latín: esta es una de las razones por las que incluso hoy se aprende Griego después del Latín. Durante el periodo de la Reforma, la distancia desde la autoridad de Roma lleva como consecuencia también la falta de interés para el Latín. En general, los métodos escolares estaban caracterizados también por puniciones corporales, hecho más frecuente para una asignatura como el Latín: esto causó una falta aún mayor de interés para esta disciplina. En el periodo de la Contrarreforma se asiste a una revaluación del Griego, como lengua que se puede aprender independientemente respecto al Latín (Adams, 2015).

Desde el 1600 hasta el 1800 con el desarrollo industrial y el crecimiento económico, se determina una fractura siempre más profunda en la sociedad: los ricos son más ricos y pobres siempre más pobres. Esto tiene su repercusión también en el ámbito educativo de los ciudadanos: por ejemplo, el filósofo Locke, aunque admitió que el Latín y el Griego eran temas de estudio valiosos, cuestionó si debían formar la base de una educación inglesa, especialmente en un mundo que estaba cambiando rápidamente. Los estudiantes necesitaban conocer ciencias, matemáticas y lenguas modernas para poder comunicar mejor en el comercio internacional (Adams, 2015). Era necesario un cambio en el sistema educativo inglés: ¿qué utilidad tenían los clásicos para el chico que iba a ser agricultor, comerciante o soldado en el ejército?

Además, con el progreso científico, los clásicos se quedaban detrás y la única área en la que todavía se consideraban insuperables era en el campo de la literatura. Los académicos seguían a estudiar textos clásicos por sí mismos, como modelos de elocuencia. El estudio del Latín y el Griego casi se había convertido en una forma de arte especializada, que podía ser bonita para leer, pero de poco valor práctico y con poca relevancia para el futura carrera (Foster, 2018).

A partir del siglo XVII, los docentes de clásicos empezaron a darse cuenta de que el método de enseñanza de las lenguas antiguas tenía que adaptarse para sobrevivir, sobre todo por la creciente importancia de las lenguas vernácula para la difusión del conocimiento. Por tanto, siempre menos escuelas enseñaban Latín y Griego y siempre más eran un dominio exclusivo de quienes podían permitírsela. La educación clásica en Inglaterra, llegó a dividir el sistema educativo inglés entre las escuelas gratuitas y las escuelas que pagan. El Latín y el Griego se convirtieron en símbolos de riqueza. Paradójicamente, el aumento de la riqueza por la industrialización y el crecimiento de una clase media en busca de un estatus superior, condujo a una mayor demanda de clásicos, aunque dentro de una clientela muy pequeña. El hecho mismo de que el Latín y el Griego no produjeran dinero fue a menudo una de las principales razones de su popularidad entre la élite (Adams, 2015).

En el 1919 las Universidades de Oxford y Cambridge eliminaron el examen obligatorio de Griego para el acceso a los cursos, porque el focus educativo preferido fue más práctico. El Latín obligatorio suprevivió hasta al 1960: en aquel año estas

Universidades quitaron también esta asignatura. El en 1988 también el Curriculum Nacional inglés quitó el Latín y el Griego entre las asignaturas obligatorias (Foster, 2018).

4.3.3. Aspectos didácticos

Como se ha dicho antes, en Inglaterra los clásicos no son parte del *National Curriculum* de 2014, pero en tiempos más recientes se desarrolló un nuevo movimiento en favor de los clásicos, en un sentido más inclusivo: se quiere que todos puedan estudiar estas asignaturas porque, como dice Tucídides, los clásicos nos hacen comprender la complejidad de lo humano y lo que es humano, algo que las ciencias no hacen, porque tratan con el cómo, tienen un ámbito distinto. Es un conocimiento útil a cualquiera ciudadano por que ayudan a anticipar qué funcionó y qué no en democracia (Hall, 2015; Morley, 2018).

Hall y Holmes-Henderson (2017) además describen las profundas ventajas para los estudiantes en estudiar clásicos: afila las habilidades críticas y analíticas, entrena las mentes en el uso comparativo de diferentes tipos de evidencia, introduce a los jóvenes a la mejor oratoria y habilidades en argumentacion y comunicación, potencia la alfabetización cultural, refina la conciencia de la diferencia cultural, fomenta la conciencia de un pasado de tres milenios con modelos e ideales de democracia, y desarrolla identidades. Estas competencias son tan importantes que empezaron en Inglaterra varios proyectos para estudiar clásicos desde la escuela primaria como asignatura extra curricular optativa (Holmes-Henderson, 2016).

4.4 Análisis comparado entre los Países

Como puede verse en la tabla 4.3 hay analogías y diferencias entre el sistema educativo italiano, español e inglés:

- Analogías: en las competencias en materia de educación y en la estructura del sistema educativo
- Diferencias: en las competencias de las comunidades autónomas, porque en España tienen un amplio abanico de competencias, mientras que en Italia solo se ocuparían de organizar la oferta. Otra diferencia está en cuanto a las edades de la

Escuela Secundaria (11 años en Italia y 12 en España; conclusión de la Escuela Superior a los 19 años para estudiantes italianos y 18 para españoles).

Tabla 4.3. Comparación de los sistemas educativos italiano, español e inglés.

	Italia	España	Inglaterra
	Competencias en Educación		
Estado y Ministerio	Establece las Leyes generales y se ocupa de la Administración de las escuelas.	Establece las Leyes generales.	Establece las Leyes generales.
Regiones y Comunidades Autónomas	Descentralización: aplican de las disposiciones generales.	Desarrollan las normas estatales. Competencias ejecutivo-administrativas de las escuelas de su territorio.	Descentralización
Municipios	Organizan la oferta.	Cooperación en la planificación de la política educativa. Participación en la programación de las construcciones escolares y su creación. Cooperación en la realización de actividades o servicios complementarios.	Organizan la oferta.
Escuelas	Alto grado de autonomía. Cada 3 años elaboran su propio Plan de la Oferta Formativa.	Autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos.	Alto grado de autonomía.
	Estructura del Sistema Educativo		
Educación a la infancia.	Educación de la primera infancia: de 3 a 6 años. No es obligatoria, forma parte del sistema educativo	Educación Infantil: de 3 a 6 años. No es obligatoria, es gratuita y forma parte del sistema.	Nursery School: de 3 a 5 años.
Educación Obligatoria	<i>Elementare</i> : 6 a los 11 años.	Primaria: De los 6 a los 12 años	Primary School Key 1: 5-7 años Key 2: 7-11 años
	<i>Media</i> : 11 a los 14 años.	Secundaria (ESO): 12 a los 16 años.	High School o Secondary School Key 3: 11-14 años Key 4: 14-16 años

	<i>Secondaria Superiore</i> : 14 a los 19 años. - <i>Licei</i> . Escuela secundaria en general. - Institutos técnicos. Profesional. - IFP. Sistema regional de formación profesional. Organizados por agencias.	Educación Secundaria Superior: 16 a los 18 años. - Bachillerato - Formación profesional de grado medio.	La escuela secundaria se divide a su vez en: - Grammar School (escuela secundaria), - Technical School (institutos técnicos) y - Modern School (institutos profesionales).
--	--	---	---

Fuente: elaboración propia a partir de Macía García & Moscaritolo (2011).

Considerando el origen de las leyes educativas de estos países, se observa la existencia de las orientaciones de la Comisión Europea como base de partida; después prevalece un modelo de descentralización, según al cual cada País organiza su propio currículo, tomando como referencia las normas europeas. Esto se puede notar en una progresiva coincidencia de los distintos sistemas educativos, como indica Vega Gil (2005), tanto en las estructuras como en el marco teórico educativo, fundado sobre las competencias clave de ciudadanía.

En todo los casos, los clásicos en los tres Países son considerados importantes porque el estudio de textos latinos y griegos promueve la observación, el análisis, el estudio del hombre en sus relaciones con otros o consigo mismo (Hurtado, 2012). Es una etapa fundamental para desarrollar una reflexión más amplia sobre el rol activo del ciudadanos en la sociedad.

4.5. Síntesis del Capítulo 4

En este Capítulo, consideramos con más detenimiento el plan de estudio de las lenguas clásicas en Italia, España e Inglaterra.

En particular, ante todo, describimos los aspectos legislativos de los sistemas educativos, para comprender mejor la situación de los casos objeto de la investigación. En todos los Países, en los últimos años, hubieron muchas reformas educativas, que modificaron también el currículo de los estudios clásicos.

Por esta razón, nos pareció importante indagar los aspectos históricos de estos

estudios, comprender mejor el génesis de este currículo escolar y el influjo de los clásicos en la sociedad de estos Países.

Además, analizamos los aspectos didácticos que se refieren al número de horas dedicadas a las lenguas clásicas en las Escuelas superiores.

Concluimos con un análisis comparada de los sistemas educativos de Italia, España e Inglaterra.

Capitolo 5

I differenti approcci all'insegnamento di Latino e Greco

5. Approcci per lo studio delle lingue classiche

Il dibattito sull'insegnamento delle lingue classiche si è spesso focalizzato sulla ricerca del metodo migliore. Tra i principali approcci si possono considerare:

1. L'approccio grammaticale-traduttivo (Alcalde Mato, 2011), basato sull'apprendimento deduttivo-normativo delle regole grammaticali della lingua, si basa sulla morfologia e sulla sintassi, nonché sulla traduzione di frasi e passaggi scelti opportunamente, perché considera la traduzione come il momento necessario e indispensabile per la comprensione di un testo. Tuttavia, Mangiavini e Bettoni (2009) affermano che un pensiero lineare e una logica trasmissiva non sono più utili per le sfide del XXI secolo.

2. Il modello naturale (Balbo, 2007), che parte dalla lettura, comprensione e traduzione di testi narrativi non d'autore in latino per giungere alla riflessione morfosintattica. L'allievo è portato a intuire le regole grammaticali e a partecipare attivamente alla costruzione di un sistema che le organizza

3. Il metodo natura o approccio induttivo-contestuale del Latino Vivo di Ørberg (2010): consiste nello spiegare la norma attraverso l'uso e non viceversa, e in questo modo enfatizza il percorso di scoperta che lo studente deve fare per padroneggiare l'apprendimento della regola. Pertanto, mira a promuovere la comprensione (e la conoscenza) delle regole grammaticali dall'uso diretto dei testi nella lingua, che gradualmente diventano sempre più complesse. Proprio perché questo metodo mira essenzialmente a un dominio linguistico del "parlare", generalmente la persona che lo applica non ritiene appropriato utilizzare il dizionario ed è preferibile che lo studente memorizzi i termini che trova nell'uso dei diversi testi. Le stesse regole grammaticali, che tuttavia sono illustrate nel manuale, sono stabilite in latino.

4. L'approccio della grammatica valenziale (Tesnière, 1959/2001) segue un metodo più descrittivo-funzionale, basato sulla definizione euristica delle relazioni sintattico-funzionali; si basa su due principi: considera la frase come unità di osservazione e identifica nel verbo l'elemento costitutivo centrale della frase.

5. L'approccio neo-comparativo (Ricucci, 2015) consente di migliorare la riflessione metalinguistica con un approccio contrastivo dei sistemi descrittivi dei linguaggi, al fine di trovare elementi di convergenza tra loro.

6. Il modello Martinet (1972) considera il linguaggio a 'doppia articolazione linguistica', perché divide le scelte linguistiche che un emittente compie in due categorie. Da una parte, le unità portatrici di significato (monema: lessicale, se si considera la radice che contiene l'informazione di significato comune a una serie di elementi e si definisce lessema; grammaticale, se si considerano le funzioni dei casi e le desinenze verbali, per cui si parla di morfema), dall'altra, la dimensione sonora (e si considerano unità che non hanno significato, i fonemi).

7. I modelli basati sulla grammatica generativo-trasformativa di Chomsky (1965). Tale approccio ha contribuito a spiegare, ad esempio, perché termini declinati allo stesso caso possano svolgere funzioni diverse; altri vantaggi riguardano la spiegazione più chiara di aspetti dell'analisi del periodo e di alcuni di costrutti grammaticali (Giordano Rampioni, 2010).

8. I modelli di 'didattica breve eclettica', le cui caratteristiche principali stanno nell'accogliere gli spunti suggeriti dalla ricerca nel campo della linguistica, con particolare riferimento alla grammatica valenziale, e nell'applicazione della metodologia contrastiva, che mette in luce analogie, ma anche differenze, tra italiano e latino; altro elemento peculiare è la rinnovata importanza attribuita al lessico in prospettiva sincronica e diacronica. Lingua latina e civiltà risultano spesso integrate e il lessico viene presentato in un'ottica funzionale allo studio della cultura (Cova, 1995).

5.1. Studio della grammatica

Tra le attività didattiche fondamentali necessarie per comprendere le lingue classiche, vi è lo studio della grammatica latina e greca. A seconda dell'approccio scelto dall'insegnante, varierà l'impostazione dello studio della grammatica.

5.1.1. La Didattica della Lingua e della Letteratura

Grazie agli studi di Didattica della Lingua e della Letteratura (DLL) (Del Mazo, 2010; López de Parra, Córdoba Beltrán, Segura Castro, & Polanía Muñoz, 2017; Marín, 2004, Mendoza Fillola, 1998), sono state sperimentate nuove pratiche per coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento e incoraggiare la motivazione di agire in modo autonomo.

Per Marín (2004), c'è una corrispondenza nella DLL tra la teoria del linguaggio e la teoria dell'apprendimento. La sua esperienza dimostra che l'obbligo di ripetere a memoria uno schema grammaticale come riproduzione "automatica" di quanto appreso non significa che ci sia apprendimento, perché, prima di tutto, il principio della obbligatorietà non motiva. Poi, il fatto che gli studenti usino un quadro teorico lontano dalla propria esperienza rende la pratica di una lingua ancora più lontana. La riproduzione "automatica" di un concetto lo rende totalmente privo di significato e diventa una "conoscenza scolastica".

Per questo, secondo Del Mazo (2010), è necessario orientare l'insegnamento delle lingue verso lo sviluppo delle competenze pratiche, imparare a usare il linguaggio come strumento di comunicazione e migliorare le capacità di scrittura, lettura, espressione e comprensione. È quindi importante che la grammatica venga studiata in modo tale che la sua pratica sia utile in una visione comunicativa e funzionale della lingua. Infatti, una grammatica che non si applica alla comunicazione sarebbe solo un lavoro da filologi. E la comunicazione senza grammatica è semplicemente impossibile, perché senza le forme, le strutture e le relazioni stabilite dalle unità di un linguaggio, non è possibile comunicare quasi nulla al di sopra del livello extraverbale o paralinguistico.

5.1.2. Lo studio della grammatica formale

L'insegnamento della grammatica latina su base neocomparativa deve essere collocato all'interno dell'educazione esplicita, cioè allo studente viene offerta una formalizzazione "ragionata" di competenza che è, tuttavia, propedeutica e "utile" per l'esecuzione, con l'obiettivo dichiarato da Oniga di "migliorare" il ragionamento mentale su e nella lingua latina presente in un testo, per una più consapevole traduzione in italiano.

La presentazione della grammatica latina secondo la proposta di Oniga (2007) è attualmente considerata nel contesto della grammatica scientifica e descrittiva e non pedagogica e, per il momento, quindi, è limitata all'istruzione universitaria. Per gli studenti delle scuole superiori, l'autore afferma che "uno degli obiettivi più importanti nello studio delle lingue scolastiche non dovrebbe essere tanto l'accumulo di meticolose nozioni per diventare filologi classici, ma lo sviluppo di una cultura linguistica superiore, con ripercussioni positive sulla conoscenza consapevole delle lingue italiane e straniere" (Oniga, 2012, p. 101). In breve, se si diceva "il latino insegna il ragionamento", era perché il valore dell'insegnamento grammaticale del Latino era giustificato come un valido contributo all'educazione linguistica e, più in generale, come formazione di importanti funzioni mentali, come memoria, pazienza, capacità di analisi e concentrazione, quindi trasferibili ad altri campi di studio.

Secondo Oniga (2012), coloro che studiano il Latino nel terzo millennio dovrebbero domandarsi soprattutto come funziona una lingua, come può un parlante produrre e comprendere un numero infinito di frasi che non ha mai sentito prima e se le lingue variano arbitrariamente o sono sottoposte a principi universali. Lo studio della grammatica formale mira proprio ad essere un modello funzionante di grammatica interiorizzata nella mente umana, secondo la concezione di Chomsky, non solo per descrivere il come, ma anche per cercare costantemente la ragione dei fenomeni grammaticali, invertire la consueta pratica scolastica e, quindi, focalizzarsi prima sui principi generali e non sulle eccezioni.

La riflessione sul linguaggio è spesso ridotta ad un puro esercizio di riconoscimento di categorie, funzioni logiche e regole di ortografia e si fonda su una sistematizzazione antiquata e una memorizzazione dei parametri di analisi. Ciò che la linguistica moderna vorrebbe fare non è modificare l'insegnamento della grammatica, ma fare in modo che gli studenti analizzino la lingua e poi provino a descriverla. Fare grammatica diventa quindi un esercizio di deduzione e costruzione di regole attraverso l'astrazione di dati concreti (Vinante, 2013).

5.1.3. Lo studio della grammatica per tutti gli alunni: la valutazione per competenze

Un'attenzione particolare deve essere prestata agli studenti con dislessia, sempre più frequenti al liceo classico e scientifico. Affinché tutti gli alunni possano trarre giovamento dallo studio della grammatica delle lingue classiche, è opportuno che gli insegnanti si interrogino sulle strategie migliori. Ad esempio, alcuni studi (Toffalini, 2019) suggeriscono che i metodi di insegnamento tradizionali, basati sulla grammatica e sul materiale scritto piuttosto che sull'oralità, non rappresentano necessariamente uno svantaggio per gli studenti con dislessia.

In questo caso, risulta utile focalizzare la valutazione formativa: la valutazione per competenze applicate ai classici, infatti, gli insegnanti trarranno due fondamentali benefici. Innanzitutto, faranno una didattica più inclusiva, perché valuteranno lo studente non solo dal punto di vista del contenuto disciplinare, ma anche dell'intero processo di apprendimento. In secondo luogo, gli studenti diventeranno più consapevoli di sé e quindi saranno in grado di sviluppare meglio i diversi aspetti della loro persona (Canfarotta & Casado-Muñoz, 2018).

5.2. Innovare a proposito di lessico

Un'altra attività didattica essenziale per studiare Greco e Latino è la memorizzazione delle parole. Come innovare il lavoro tradizionale che si fa per imparare il lessico delle lingue classiche?

5.2.1. Lo studio dell'etimologia

Lo studio dell'etimologia può essere un'attività interessante in classe per consentire agli studenti di sperimentare il lavoro scientifico che c'è dietro l'analisi delle parole, sia in Greco che in Latino.

La parola *etimologia* deriva dalla parola greca ἔτυμος, 'vero'; e quindi, possiamo dire che l'etimologia ha a che fare con la ricerca della verità, identificata con l'origine delle parole e testimoniata nelle opere filosofiche e tecniche del III e II secolo a.C.

Dal tempo di Aristotele, la parola ἔτυμον viene anche usata come "vero significato, etimologia di una parola". Nella tradizione latina, l'adattamento del greco al latino con l'etimologia è dovuto a Varrone (116-27 a.C.), che spiega nella sua lingua latina l'origine dei termini stranieri. Altri autori, come Quintiliano o Cicerone, preferivano definire l'etimologia con termini del proprio linguaggio; quindi, il primo la aveva denominata *origo* e *proprietas verborum*, e il secondo, *notatio* o *adnotatio*, *veriloquium*. In generale, si può affermare che gli autori latini citati usano termini più tecnici e pratici del termine greco più teorico (Franco Rodriguez, 2013).

5.2.2. La differenza tra il lessico latino e greco

In effetti, il Greco è diverso dal Latino, non solo perché è scritto con i suoi peculiari caratteri, differenti da quelli latini, ma soprattutto perché contiene una serie di caratteristiche linguistiche non applicabili al Latino: forse la più notevole è la sua capacità di esprimere astrazioni. Di conseguenza, il Latino tende a focalizzarsi sul pratico e sul visivo, attraverso nomi e verbi concreti, mentre il greco può esprimere l'astratto e il filosofico. Queste differenze linguistiche e culturali riflettono il modo in cui le rispettive culture di Romani e Greci pensavano e riflettevano il mondo circostante. Ciò può anche avere un impatto sul modo in cui le due lingue vengono percepite da uno studente che impara l'uno o l'altro (Foster, 2015).

5.3. Traduzione e strategie didattiche

Dopo lo studio della grammatica e del lessico, l'alunno può affrontare direttamente un testo in lingua latina o greca e cimentarsi nel lavoro più complesso ed entusiasmante per colui che vuole conoscere direttamente il mondo classico: la traduzione del testo.

Ci siamo chiesti, allora, se esistono studi specifici di didattica della traduzione per le lingue classiche. Infatti, tradurre il Latino e insegnare a tradurre il Latino sono due attività correlate ma diverse. Le lezioni di traduzione non dovrebbero essere esclusivamente esercizi di traduzione, ma piuttosto i mezzi per stabilire riflessione, conoscenza, strategie e tecniche (López Fonseca, 2000).

5.3.1. Il senso della traduzione e i possibili approcci

Tradurre, dal Latino *traducere*, significa "passare da una parte all'altra": esprimere in una lingua ciò che è scritto, o è stato espresso prima, in un'altra lingua. Ciò non significa semplicemente tradurre parola per parola, né un semplice trasferimento di significati, ma sostituire un testo nella lingua originale con un testo nella lingua di arrivo. Ciò significa riprodurre nella lingua di arrivo l'equivalente naturale più vicino al messaggio contenuto nella lingua originale.

Le operazioni necessarie a questo scopo sono diverse e complesse. Per questi motivi negli ultimi anni è aumentato l'interesse per l'insegnamento della traduzione. Così si è capito che nel caso dei classici, la traduzione non è l'unico metodo per imparare le vecchie lingue e che per tradurle non è sufficiente conoscere la lingua. Se fosse così, sarebbe sufficiente imparare il più possibile il vocabolario, ma gli insegnanti sanno che le cose non sono così. In effetti, dobbiamo distinguere una traduzione pedagogica che viene fatta per imparare le lingue classiche, con scopi didattici, e una traduzione che è fatta per il piacere di comprendere i messaggi della cultura antica e di riflettere a partire dall'originale (López Fonseca, 2000). La conoscenza del vocabolario in un'ottica contrastiva aiuterà lo studente a diventare più consapevole del significato profondo delle parole nel contesto della propria cultura.

5.3.2. La traduzione come "problem solving"

Anche per questi motivi, Mangiavini e Bettoni (2009) sottolineano che la traduzione dovrebbe essere intesa come una vera attività scientifica di "problem solving": un testo può essere concepito come un complesso microsistema dinamico, in cui il sistema linguistico viene aggiornato.

Ciò è accentuato se consideriamo un particolare testo, quello latino e quello greco, che è letterario, altamente formalizzato, che fornisce un alto grado di complessità e dinamismo interpretativo (Cappelli et al., 2007). Il processo di traduzione, quindi, può essere considerato una "emergenza" che riorganizza una struttura iniziale (testo originale) in una nuova struttura (testo tradotto): pertanto, implica la capacità di gestire la complessità, come il controllo di più fattori che interagiscono e si influenzano a vicenda, usando una strategia flessibile, con una logica abduttiva (Mangiavini & Bettoni, 2009).

In questo modo, un'attività di traduzione orientata al processo di problem solving diventa un vero e proprio "trasferimento", cioè l'acquisizione di competenze e risorse che sono trasferibili dinamicamente ad un altro contesto, personale o professionale.

5.3.3. La traduzione come atto di comunicazione, operazione testuale e attività del soggetto

La traduzione può essere affrontata da tre diversi punti di vista (López Fonseca, 2000): come atto di comunicazione, come operazione testuale e come attività del soggetto. Ognuno di questi approcci enfatizza le diverse competenze che possono essere sviluppate.

Nel primo approccio, viene evidenziato il ruolo del linguaggio nella vita sociale, con le condizioni sociali e la negoziazione del significato necessarie in ogni atto comunicativo: tenendo presente che con il passare del tempo i modi di esprimersi cambiano, nella traduzione dei classici la distanza temporanea può rendere più difficile l'interpretazione o la decodifica del messaggio. In questo caso, le competenze chiave come Comunicare e Identificare relazioni sono molto rilevanti: la traduzione diventa una situazione complessa per il suo sviluppo. Nel caso dei laboratori di traduzione, la competenza di Collaborare nella possibilità di negoziare i migliori significati per una parola può anche essere incoraggiata, con l'aiuto dei colleghi. In breve, anche Agire in modo responsabile può dire al momento della traduzione di non copiare altri studenti o Internet o le citazioni nel dizionario, ma mettere in gioco nell'atto comunicativo.

Per quanto riguarda il secondo approccio, si può considerare che tutte le cattive traduzioni possono essere raggruppate in due categorie: difetti nella prima parte del processo comunicativo, nell'analisi e nella comprensione, o errori nell'ultima parte del processo, nell'interpretazione e nella nuova espressione testuale nell'altra lingua. In questo caso, le competenze come Project e Acquire e interpretare le informazioni sono correlate.

Riguardo al terzo approccio, si può dimostrare che tutte le abilità metacognitive sono necessarie per sfuggire alla fretta che solo lo studente ha quando si effettua una traduzione di classici. In questo caso, la competenza di imparare a imparare è essenziale.

5.3.4. La traduzione per lo sviluppo della motivazione e dell'autoefficacia

L'esperienza del professor Newland (2016) di Cambridge è che, quando gli studenti affrontano la traduzione orale di un testo latino, si verifica il panico e perdono il senso di ciò che devono fare. Ciò avviene nonostante il fatto che molti di loro abbiano una certa conoscenza grammaticale della lingua latina: riconoscono perfettamente le parole quando esaminano le singole frasi. Il professore sottolinea quanto le relazioni tra gli studenti stessi influenzino il modo in cui gli studenti percepiscono le loro abilità e la loro autoefficacia.

Pancierà (2017), che ha sempre insegnato Latino con un metodo tradizionale, spiega come ci sia stato un cambiamento sostanziale nella motivazione studenti quando ha sperimentato tecniche più attive e coinvolgenti. Ciò è risultato particolarmente utile in vista dell'obiettivo cognitivo finale: raggiungere la traduzione "a prima vista".

5.3.5. La traduzione per potenziare i processi metacognitivi

Saper pensare durante i propri processi di apprendimento è un passo importante per ogni studente: cosa rende una parola difficile da imparare? Imparare dai testi richiede riflessioni su come viene padroneggiato il materiale. Per questo, Bob Patrick (2016) ha utilizzato un portfolio ragionato, che ha offerto un valore aggiunto: la scrittura dei propri processi di apprendimento comunica in maniera precisa a sé stessi e agli altri. Così, i suoi studenti hanno imparato a riflettere sui loro errori e sui progressi nella scrittura del Latino, attivando processi metacognitivi che hanno evidenziato attività di apprendimento più o meno profonde.

Jucks e Paus (2012) hanno esaminato come il semplice lessico dei concetti influenzi la rappresentazione mentale. Le codifiche lessicali (che sono le formulazioni concise di un concetto) forniscono un accesso immediato al contenuto sottostante. Per comprendere correttamente il contenuto dell'apprendimento, gli studenti devono lavorare su quelle superfici lessicali per comprendere il significato semantico sottostante. Hanno ipotizzato che un termine tecnico (Latino o Greco) abbia sistematicamente bisogno di un'ulteriore elaborazione. Il loro studio ha previsto che 41 studenti universitari valutassero la difficoltà, la familiarità, la competenza, l'accessibilità e la conoscenza di 17 termini tedeschi e dei loro sinonimi in lingua classica: è stata valutata anche l'influenza della

frequenza delle parole. I risultati hanno mostrato che i termini tedeschi erano percepiti come meno difficili dei termini in lingua classica. Di conseguenza, la comprensione di questi termini è stata maggiore. L'analisi di come la codifica lessicale abbia influenzato l'accuratezza dei giudizi di comprensione dei partecipanti ha mostrato che i giudizi di comprensione dei partecipanti erano meno accurati per i termini tedeschi, perché considerati più semplici. Vengono quindi identificate le condizioni che favoriscono l'acquisizione di contenuti educativo a partire dal testo e, in particolare, dalla codifica lessicale dei concetti. A livello metacognitivo, ciò influisce sulla quantità di sforzo che uno studente fa per ottenere una comprensione sufficiente delle parole.

5.4. La scelta del libro di testo

Uno strumento importante che può influenzare notevolmente la motivazione degli studenti è anche la scelta di un libro di testo. Negli Stati Uniti, ad esempio, alcuni programmi universitari hanno cambiato libro e hanno utilizzato una serie di testi molto popolari delle scuole superiori inglesi, come l'*Oxford Latin Course*, l'*Oxford Cambridge (Cambridge School Classics Project, 1970)* e l'*Ecce Romani* (English, 2005). Il dipartimento di inglese della Montclair University negli Stati Uniti ha deciso di utilizzare quest'ultimo testo: la risposta complessiva degli studenti di Latino del primo anno è stata molto positiva e ha permesso agli studenti di poter leggere autori come Ovidio, Catullo e Cicerone dopo tre semestri di studio.

5.5. L'apprendimento esperienziale

Wagman (2005) dell'Università di Capella a Minneapolis, USA, ha cercato di comprendere le dinamiche coinvolte nello studio del Latino per determinare se le metodologie di apprendimento esperienziale possono aumentare la motivazione, l'autoefficacia e l'autonomia accademica degli studenti. Poiché gli studenti partono da livelli profondamente eterogenei, il rischio è che coloro che si trovano al livello più basso non abbiano conoscenze di base e non riescano a comprendere bene l'argomento. Inoltre, la lingua latina contiene più forme morfologiche rispetto alle lingue moderne e, pertanto, gli studenti possono trovare più difficile trovare il tempo necessario per uno studio approfondito. Per non sembrare ignoranti, spesso non fanno domande al professore e

rimangono indietro. Utilizzando il modello WebQuest come mezzo per comprendere i fenomeni e facilitare il cambiamento, Wagman (2005) ha creato un progetto Internet intitolato "Cur Latina?" In primo luogo, ha registrato il comportamento dei partecipanti (insegnanti e studenti) e le loro percezioni della motivazione, dell'autoefficacia e dell'autonomia accademica durante la loro attività. Ha poi raccolto dati attraverso osservazioni, valutazioni delle prestazioni, questionari e interviste. I risultati della valutazione dello studio hanno rivelato che il progetto "Cur Latina?" ha aiutato gli studenti a raggiungere una buona competenza all'interno del curriculum latino. I risultati dei questionari e delle interviste degli studenti hanno rivelato che molti studenti preferiscono informazioni presentate in modo olistico, al fine di organizzare la conoscenza in un modo a loro più congeniale.

5.6. L'apprendimento centrato sullo studente e l'apprendimento collaborativo

All'Università di Elon, Meinking (2015) ha utilizzato l'apprendimento centrato sugli studenti per insegnare Latino. Ha scoperto che gli studenti hanno memorizzato meglio le informazioni, hanno fatto domande all'insegnante e ai compagni e hanno cominciato a notare anche piccoli errori. La valutazione è stata percepita come formativa piuttosto che sommativa e, in questo modo, gli studenti hanno acquisito fiducia nel loro lavoro. Con questo approccio, in generale, hanno maturato ulteriormente alcune competenze chiave (gestione del tempo, autodisciplina, responsabilità di apprendere). L'apprendimento graduale era un principio importante dell'insegnamento, insieme all'idea che nessuno studente dovrebbe sentirsi solo, ma costantemente essere in grado di confrontarsi con i loro coetanei. L'aula stessa è stata riprogettata per adattarsi alle diverse necessità di apprendimento, piuttosto che prevedere le consuete file di sedie disposte in modo tradizionale. Così, gli studenti hanno lavorato in un ambiente più facilmente gestibile e in una maniera più coinvolgente. La lezione si concentra sull'apprendimento centrato sul gruppo: riconosce che ogni studente ha un diverso livello di partenza, di interesse e di attitudine. Si richiede agli studenti di lavorare individualmente e poi in gruppo per risolvere problemi. Questi gruppi variano in termini di dimensioni, ma sono sempre disposti e monitorati dall'insegnante per promuovere e facilitare il successo degli studenti. I vantaggi di questo approccio includono: maggiori capacità di problem-solving, una migliore comprensione concettuale e migliori atteggiamenti, tassi di fallimento più bassi

e migliori prestazioni in seguito. Tutto questo può essere raggiunto senza compromettere il contenuto. Con questi modelli in mente, Meinking ha creato qualcosa che è stato originariamente chiamato un approccio "modificato SCALE-UP": una miscela dei due modelli (passo dopo passo e SCALE-UP) che ripensa i principi fondamentali di entrambi i metodi. I suoi obiettivi per la struttura del corso erano: padronanza individuale, progresso, facilitare l'impegno reciproco e l'apprendimento collaborativo. Questo approccio ibrido ha consentito agli studenti di imparare con l'apprendimento collaborativo e ha offerto al contempo opportunità per un apprendimento individuale efficace, con autovalutazione e riflessione da parte dei ragazzi.

5.7. L'approccio comunicativo

Considerando le competenze necessarie agli studenti di una lingua antica, per alcuni versi sono diverse da quelle necessarie per imparare una normale seconda lingua (Lloyd, 2017). In una lingua antica infatti è necessario leggere testi antichi, esaminarli e tradurli. Nello studio delle lingue moderne, invece, sono necessarie tutte le capacità comunicative (lettura, parlare, ascoltare, scrivere): tutto ciò è facilitato dal fatto che nel contesto comunicativo ordinario è possibile confrontarsi con nativi del linguaggio che si stanno studiando. Nel caso delle discipline classiche, ovviamente, le opportunità di interazione con nativi non esistono o possono essere ricostruite solo artificialmente, come nel caso delle comunità di Latino Vivo.

L'aspetto comune tra il linguaggio antico e quello moderno è che entrambi sono stati sviluppati come strumenti di comunicazione tra le persone. A tal fine, Lloyd (2017) sottolinea che è necessario allineare gli obiettivi, le valutazioni e le strategie dell'insegnamento tra insegnanti e studenti: quando gli studenti conoscono gli obiettivi, viene data loro l'opportunità di praticare e ottenere feedback e possono mostrare il loro livello di comprensione, allora avviene il successo educativo. In questo modo, infatti, i ragazzi hanno un quadro più coerente di ciò che ci si aspetta da loro e per questo motivo si sentono più motivati ad imparare, perché sentono il costante accompagnamento dell'insegnante.

Un moderato uso orale della lingua greca è previsto dal manuale *Ancient Greek Alive*, nel quale vengono impiegati testi combinati con schemi grammaticali e con esercizi

di produzione orale. Il fine non è lo sviluppo della competenza attiva della lingua greca, ma l'assimilazione di strutture grammaticali mediante la ripetizione orale. Un altro corso dove è previsto l'uso comunicativo o diretto del greco è *Polis*: nel corso si utilizzano le stesse tecniche usate per l'apprendimento delle lingue moderne, cioè il metodo audio-orale, ma con l'uso attivo della lingua. Lo scopo finale del corso non è parlare in greco, ma la lettura diretta e fluida dei testi antichi senza l'uso del dizionario (Ricucci, 2016).

5.8. Analogie con la vita reale

Una metodologia di insegnamento molto motivante è anche quella di trovare analogie tra gli argomenti trattati dai classici e la vita reale. In questi casi gli studenti hanno modo di cogliere subito la relazione tra quanto avvenuto nel passato e ciò che avviene nel presente e possono attivare il pensiero critico per operare analogie e differenze (Spata, 2018).

5.8.1. L'ἀγορά ieri e oggi

Ad esempio, quali sono le relazioni tra l'agorà ateniese e l'ἀγορά globalizzata di oggi? Le connessioni che gli studenti possono fare tra l'ἀγορά ateniese, lo spazio pubblico che ha segnato la nascita della democrazia e lo spazio globalizzato su Internet, arricchito dai social network, sono evidenti (Barrios Tao, 2015). La società tecnologica, la società digitale, l'era della connettività e la società dell'informazione sono espressioni che caratterizzano il villaggio globale nei primi decenni del XXI secolo. Ma c'è davvero spazio sui social media per un autentico scambio di idee a beneficio del bene comune, come accadeva in Grecia? O è solo una giustapposizione di opinioni diverse che non trovano mai una sintesi convergente?

5.8.2. Gli eventi naturali

Anche gli eventi naturali possono essere fonti di analogie e connessioni tra il vecchio e il moderno. Come dimenticare la notte d'estate del 64° anno della nostra epoca, in cui sarebbe scoppiato quello che sarebbe stato ricordato come il Grande Incendio di Roma (Millar, 2017)? Probabilmente è iniziato da qualche parte nei negozi e nelle strade strette

intorno al Circo Massimo. "Un disastro", ha definito lo storico Tacito, "più grave e più terribile di qualsiasi cosa sia accaduta a questa città con la violenza del fuoco" (*Annales* 15,38). Vecchie risposte ai disastri come questo sono al centro di un nuovo corso di studio presso l'Università del Texas ad Austin. Le riflessioni di Millar si concentrano su ciò che gli insegnanti di classici potrebbero fare per aiutare gli studenti a far fronte alla difficile stagione degli uragani del 2017, che, come diceva Tacito, potrebbe essere definita la "più ricca di disastri" (*Historiae* 1,2).

Già nel 2008, la professoressa Lusnia, della Tulane University di New Orleans, l'ha affrontata insegnando gli antichi disastri dell'uragano Katrina. Come lei, anche gli insegnanti del Texas vogliono guardare con occhio critico i disastri del passato per considerare le società antiche in modo diverso: così sarà possibile considerare le sfide moderne sotto una nuova luce e agire di conseguenza, sia nella ricerca come nell'insegnamento (Millar, 2017).

5.8.3. La valorizzazione dei reperti archeologici: gli acquedotti

Un altro interessante progetto che collega l'archeologia agli eventi attuali è Atlas (Di Biasie Sammons, 2017) di *Roman Aqueducts* (ROMAQ), un'iniziativa per raccogliere informazioni pubblicate sugli acquedotti romani da 400 a.C. al 400 d.C. Il sito web del progetto è stato sviluppato tra il 2004 e il 2011. Oggi, lo scopo del progetto è limitato ai grandi acquedotti che servono le città. Quattro sono le finalità di questo progetto: gli acquedotti sono importanti come patrimonio culturale; le risorse bibliografiche sugli acquedotti sono in molte lingue e possono essere difficili da accedere; gli acquedotti forniscono dati per argomenti scientifici come l'idrologia, la geologia e l'ingegneria; gli acquedotti sono vulnerabili e possono essere rovinati in modo permanente.

5.8.4. Le passioni personali

Anche le passioni personali possono diventare un'ottima opportunità per collegare i classici alla vita di tutti i giorni. L'esempio di Raddato (2017), fotografa dilettante e appassionata di storia antica, è molto utile. Ha trascorso innumerevoli ore esplorando siti antichi in tutto il Mediterraneo, accumulando molte immagini che voleva memorizzare,

modificare e condividere. Nel 2009, dopo 3 anni di viaggio, ha deciso di iniziare a caricare le sue foto su Flickr. In questo modo, molte delle sue foto sono state utilizzate per illustrare libri, riviste, blog, siti web, articoli accademici e persino documentari. Un altro prezioso strumento di condivisione fornito da Flickr si riferisce a Pleiades, il dizionario geografico collaborativo dell'antico Mediterraneo, attraverso il quale le etichette possono collegare le foto con i siti archeologici.

5.8.5. Le attività di alternanza scuola-lavoro

Nell'ambito delle attività volte a creare un rapporto tra conoscenza teorica e performance pratica, è entrato a far parte del curriculum dell'ultimo anno di un liceo classico di Roma, l'Ennio Quirino Visconti, un progetto speciale di alternanza scuola-lavoro (MIUR, 2015) che sottolinea la vitalità dello studio del Latino e del Greco. Sono state create numerose collaborazioni con editori, società di marketing, musei, agenzie turistiche, biblioteche, istituzioni culturali. La caratteristica principale del progetto Visconti è stata l'attenzione alle competenze. Il posto di lavoro non era semplicemente un luogo dove si poteva applicare ciò che si stava studiando in classe. Si tratta invece di un luogo di formazione in cui le competenze, come il problem solving e il lavoro di squadra, hanno avuto l'opportunità di emergere (Gentili, 2017).

5.9. Approccio interdisciplinare

Un importante obiettivo di un insegnante di Latino è quello di incorporare lo studio della cultura e della società romana nelle lezioni iniziali di grammatica (Pappas, 2005). Ciò è possibile attraverso un approccio interdisciplinare, che integra la storia romana, la storia dell'arte o l'archeologia con l'apprendimento della lingua stessa.

Anche l'uso di immagini in materiali argillosi, conservati nei musei o raccolti in libri di storia dell'arte, sono preziose opportunità che possono stimolare la capacità critica e di riflessione degli studenti. Si considerino, ad esempio, le scene di combattimento raffigurate nei vasi (Echeverria, 2015): sono una fonte critica per la ricostruzione della guerra greca nel periodo arcaico. Pertanto, possono essere utilizzati come un'attività

interessante per testare lo sviluppo del pensiero critico dopo aver letto i testi greci su scene di guerra.

5.10. Metodologia dell'Input Comprensibile

Piazza (2018) insegna Latino nelle scuole superiori e nelle università americane seguendo il metodo dell'Input Comprensibile (IC). Insieme ad altri insegnanti, ha creato un blog attraverso il quale condivide buone pratiche didattiche: questo metodo di insegnamento ha il vantaggio di creare un'aula inclusiva, in cui tutti i tipi di studenti possono progredire nella lingua, perché forniscono messaggi comprensibili a tutti.

Bob Patrick (2016), in questa linea, sostiene che l'approccio grammaticale non garantisce che la seconda lingua sarà acquisita. "Acquisizione" significa la capacità di leggere e ascoltare la lingua con una comprensione diretta, senza interferenze o mediazione della lingua madre. Finora, questo tipo di approccio ha favorito solo gli studenti d'élite che spesso provengono da classi ricche, perché possono pagare le tasse per le scuole private che insegnano il Latino nelle scuole private americane e inglesi. Purtroppo, nel corso del tempo, questo approccio può portare alla perdita del Latino nel panorama accademico e culturale. Alla luce di queste riflessioni, si comprende meglio il senso dell'IC, per la massima diffusione delle lingue classiche.

Per questo, Piazza (2018) afferma che è molto importante creare e diffondere risorse attraverso le quali gli studenti possano leggere e capire il Latino: leggere per comprendere il contenuto, piuttosto che semplicemente praticare la lingua o il vocabolario. Ci sono numerose attività educative interessanti che possono essere utili a molti insegnanti, soprattutto letture semplici in Latino. Grazie al lavoro di Piazza e dei suoi colleghi, è possibile accedere a materiali davvero accessibili ai principianti.

5.11. Teatro e drammatizzazione

Secondo Del Mazo (2010), drammatizzazioni, scansioni di dialoghi e situazioni comunicative in cui le condizioni sociali, linguistiche e discorsive possono essere vissute sono occasioni molto significative, in cui gli studenti espandono la loro competenza come oratori e incorporano nuovi concetti sulla comunicazione.

Un interessantissimo esperimento è stato condotto dall'Università di Siena: nel tentativo di rinnovare la didattica della grammatica latina, Puliga e Hutala (2011) hanno messo in scena il *Bellum Grammaticale* del cremonese Andrea Guarna, vissuto nel 1511. Recuperando la metafora bellica, l'autore la aveva adattata al mondo del linguaggio e della lingua latina in particolare: con la tecnica retorica della personificazione, aveva descritto la battaglia tra Nomi e Verbi per governare il Regno di Grammatica. Gli alunni, giocando, hanno avuto modo di imparare in maniera divertente le categorie di base del discorso e le loro principali relazioni.

Successivamente, nel 2014, con il laboratorio teatrale "L'antico fa testo" del Centro di Antropologia e Mondo Antico dell'Università di Siena, hanno portato all'Università di Strasburgo, su invito di due insigni docenti di Greco e Latino, Laurent Pernot e Yves Lehmann, un adattamento per la scena del *Bellum*, *Le latin s'en va-t-en guerre*, in latino e francese. Lo spettacolo ha fatto rivivere al pubblico francese l'emozione e l'entusiasmo dei docenti e professori che, mezzo millennio prima, avevano portato in scena, tutto in latino, il testo del Guarna (Spina, 2015).

5.11.1. I vantaggi dell'ascolto

Un altro interessante esperimento educativo è condotto dal *Cambridge Schools Classics Project* (CSCP), un progetto di ricerca e sviluppo fondato nel 1966 con il finanziamento della Nuffield Foundation e del Consiglio scolastico. A differenza di molte organizzazioni classiche, non fanno pagare una tassa di iscrizione e così molti insegnanti classici hanno partecipato alla creazione di materiali: numerosi insegnanti e studenti di classici del Regno Unito traggono vantaggio dal loro lavoro. Oltre il 90% delle scuole superiori che offrono Latino utilizzare il Corso di Cambridge in Latino e il suo sito riceve più di 80.000 visitatori ogni settimana. Lo scopo del CSCP (1970) è quello di contribuire a rendere il mondo classico accessibile al maggior numero possibile di studenti, indipendentemente dall'età; riesce a consolidare i legami tra insegnanti e studenti attraverso nuovi metodi didattici e creando materiali didattici innovativi, anche attraverso l'uso di nuove tecnologie.

Il CSCP sta anche lavorando con cantastorie e docenti per convincere gli studenti ad ascoltare le storie invece di leggerle e a rispondere con un discorso piuttosto che con lo

scrivere. Lo scopo delle storie classiche nel curriculum inglese è quello di creare tre moduli di epica classica per il curriculum inglese KS3: i moduli sono progettati per promuovere la capacità di parlare e ascoltare gli studenti e per ogni modulo c'è una riproduzione di un gioco audio, uno schema di lavoro e relative risorse visive. Oltre a creare moduli e risorse didattiche, hanno creato un sito dedicato alle storie classiche nel curriculum inglese. Il sito offre download gratuiti di nuovi piani di lavoro, insieme a una serie di risorse educative aggiuntive e serve come uno strumento interessante per tutti gli insegnanti interessati. Ci sono anche materiali non linguistici nella speranza di ampliare la gamma di studenti che hanno avuto contatti con la civiltà della Grecia e di Roma. Ora, gran parte del lavoro del CSCP ora si concentra sul sostegno agli insegnanti classici e sullo sviluppo di legami con studenti e scuole indipendenti senza insegnanti classici. Nell'ultimo decennio, gli sviluppi più significativi del CSCP sono stati il *Cambridge Online Latin Project* (COLP: <https://www.clc.cambridgescp.com/online-textbooks>) e il progetto *Iliad*, due iniziative che consentono al CSCP di raggiungere un'ampia gamma di nuovi studenti.

Smith e Foley (2015) confermano l'importanza di parlare e ascoltare e utilizzare le storie come mezzo per promuovere le buone capacità di parlare: ecco perché informano le prime due fasi di un progetto creato per promuovere la conoscenza dei classici per da 11 a 14 anni, riferendosi al CSCP.

5.11.2. Il teatro e le emozioni nel processo di apprendimento

Tra gli interessanti metodi didattici, si sottolinea l'esperienza di Vecchietti Massaci (2015) che analizza il ruolo essenziale delle emozioni nel processo di apprendimento: il teatro è un potente strumento "emotivo" che permette una profonda acquisizione di lingua. Vecchietti Massaci, dopo aver brevemente definito le emozioni e aver enfatizzato il beneficio delle emozioni positive nell'apprendimento delle lingue, spiega il suo metodo di teatro e linguaggio integrato. Si tratta di un laboratorio teatrale strutturato che, con un approccio umanista-affettivo, pone lo studente al centro del processo formativo, con particolare attenzione alle esigenze e alla gradualità delle attività.

Anche per Lopez Fonseca (2015), il confronto con il teatro antico è sempre fonte di crescita in umanità e di valore pedagogico: al di là della trasmissione delle esperienze,

si coglie anche qualcosa di intangibile ma essenziale, come la scala dei valori di quella società, oltre alla profonda catarsi che il teatro produce negli spettatori.

5.12. Classici e uso delle TIC

Per quanto riguarda le competenze digitali, molti insegnanti provenienti da Spagna, Belgio, Estados Unidos e Canada hanno sperimentato che l'uso delle nuove tecnologie garantisce una migliore partecipazione degli studenti alle lezioni: Blog, WebQuest, Blended learning, pagine web e giochi interattivi sono alcuni esempi di didattica innovativa.

Anche in vista della formazione degli insegnanti, l'uso delle TIC influisce molto nell'insegnamento. Negli ultimi due decenni, tuttavia, nel contesto degli studi classici, non tutte le scuole utilizzano le TIC per l'interazione e la comunicazione tra studenti e insegnanti o tra studenti e materiali didattici. In Italia, solo negli ultimi due anni i futuri insegnanti di classici ricevono un minimo di formazione pedagogica e didattica (Governo di Italia, 2015). Invece, i laureati in Lingue Classiche in Spagna seguono un Master in Educazione per insegnare nelle scuole secondarie pubbliche, con moduli specifici sull'uso di nuove tecnologie (Casado Muñoz, Lezcano Barbero, Delgado Benito, & Martínez Abad, 2013).

5.12.1. Il tutoraggio virtuale

Senza dubbio, alcuni cambiamenti, grazie alle TIC, nel processo di insegnamento e apprendimento possono essere utili, come il nuovo sistema di tutoraggio virtuale per gli studenti, applicato da Vlachopoulos, Mestre, Gàmez e Vintr durante l'anno accademico 2010-2011 presso l'Università di Barcellona, in aggiunta alle attività in presenza.

In particolare, è stato utilizzato un *Learning Content Management System* per condurre incontri virtuali tra gli studenti e i loro tutor: alcune applicazioni gratuite (wiki, blog, sondaggi online, esercizi di autovalutazione) sono state utilizzate per la valutazione e la pratica della teoria insegnata nelle classi faccia a faccia.

Dopo aver analizzato i risultati, una conclusione generale è che i dipartimenti di Classici, pur considerati più "conservatori" nell'uso delle TIC rispetto ad altre discipline, hanno dimostrato le conoscenze necessarie per seguire queste nuove tendenze ed applicarle nei loro metodi di insegnamento.

È chiaro che, a causa della loro tradizione, questi dipartimenti hanno bisogno di maggiori informazioni tecniche per poter utilizzare le TIC. Infine, va sottolineato che le attività online non sostituiscono l'insegnamento e l'apprendimento faccia a faccia: questo è forse il rischio maggiore che gli insegnanti temono. In questo contesto, dovrebbe essere chiaro che l'obiettivo principale delle attività TIC è migliorare il metodo di insegnamento tradizionale per fornire agli studenti forme di apprendimento più attraenti.

5.12.2. La costruzione di alberi genealogici della frase

Spesso, durante le lezioni di Latino o Greco, gli insegnanti cercano di creare diagrammi alla lavagna per spiegare meglio la struttura di una frase latina o greca. Lo stesso può essere fatto digitalmente: con apposite app si può chiedere agli studenti di costruire i propri alberi genealogici della frase. Per fare questo, Gorman (2017, Feb 27) ha utilizzato *Arethusa*, sviluppato a partire dal progetto *Alpheios*, adottati dalla *Perseus Digital Library* e forniti dalla piattaforma di editing *Perseids*. Gli studenti erano così soddisfatti dei risultati che Gorman ha deciso di usarli in tutte le altre classi.

5.12.3. La costruzione di esametri

Le nuove idee spesso entrano nelle aule scolastiche grazie alla ricerca universitaria. Il fenomeno della versificazione latina noto come la "linea d'oro" rappresenta un esempio sorprendente del contrario: un'idea generata nella scuola diventa una linea importante negli studi classici (Mayer, 2017). Il termine è certificato per la prima volta nel 1612. Le prime citazioni seguono una definizione chiara e coerente: due aggettivi e due nomi corrispondenti, separati da un verbo in simmetria equilibrata: *mollia securae peragebant otia gentes* ("I popoli erano sicuri nel loro piacevole ozio", Ovidio, *Metamorfosi*, 1.100).

La produzione di queste linee fu una pietra miliare della pedagogia britannica dal XVII al XIX secolo e sottolineò fortemente l'importanza della composizione del verso latino.

Gli insegnanti si aspettavano che gli studenti producessero linee d'oro in esercizi e concorsi quotidiani. La "linea d'oro" era un esercizio per i principianti per comporre esametri latini e quasi tutti gli scrittori istruiti dal 1600 al 1890 lo consideravano tale. Oggi, studiosi provenienti da tutto il mondo analizzano i poeti centrali del canone classico e medievale e applicano la metrica della linea d'oro.

5.12.4. L'uso dei blog

Tra le buone pratiche innovative dell'insegnamento della lingua classica c'è l'esperienza di Vlachopoulos, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dell'Università Europea di Cipro a Cipro, e Cardó, del Dipartimento di Filologia Greca, Università di Barcellona in Spagna (Vlachopoulos & Cardó, 2013): hanno presentato l'uso di blog nel corso di Grammatica greca presso l'Università di Barcellona, per aumentare le competenze degli studenti nella gestione e nell'organizzazione del loro apprendimento e rendere i loro studi più attraenti.

Per raggiungere questo obiettivo, gli studenti dovevano creare un blog personale utilizzando una piattaforma (wordpress, blogger, blogspot ...). Durante la creazione, la progettazione e lo sviluppo di blog, gli studenti hanno scoperto le possibilità di questo strumento per organizzare e regolare il loro processo di apprendimento attraverso diverse attività e con il supporto dei loro insegnanti; allo stesso tempo, gli insegnanti ottengono un migliore monitoraggio dell'apprendimento degli studenti e utilizzano i blog per migliorare il sistema di valutazione dei corsi.

La metodologia didattica seguita in questa esperienza considera principalmente la partecipazione attiva degli studenti alle attività del corso. Consente inoltre agli studenti di sfruttare tutti gli strumenti online disponibili per interagire tra loro, in modo che possano porre e rispondere alle domande e collaborare con gli insegnanti.

Questa esperienza di insegnamento rafforza il ruolo degli studenti, si concentra sullo sviluppo della loro autonomia e crea le condizioni necessarie per l'apprendimento collaborativo. Il feedback e la valutazione sono stati molto positivi sia da parte degli studenti che degli insegnanti.

5.12.5. Le App e i siti web

Tra le nuove tecnologie che, secondo Farin (2011), dovrebbero essere utilizzate perché tendono a coinvolgere e a catturare l'interesse degli studenti, ci sono app per telefoni e tablet con il loro potenziale di trasformare i tempi di inattività in tempi produttivi.

Il Gruppo Pericles ha creato l'app *Latin Scansion* per aiutare gli studenti a fare la scansione metrica della poesia latina di Virgilio. Hogan (2017, settembre 18), afferma che dopo un breve tutorial sulle regole e sui modelli dell'esametro, gli studenti possono praticare tale scansione e apprezzarne i ritmi e il valore artistico.

Catullus Online (Nappa, 2017) è uno strumento interessante che incorpora una parte dell'apprendimento tradizionale e un'altra con nuovi modi di apprendimento: è un'edizione digitale gratuita delle poesie di Catullo. Molte poesie possono essere viste anche in fotografie di importanti manoscritti. Si tratta di un progetto utile per il suo valore intrinseco, per la sua facilità, disponibilità e come nuovo strumento per lo studio di testi classici.

Due insegnanti belgi, Toon Van Hal e Yannick Anne (2016), presentano un interessante progetto per una grammatica dinamica del greco antico. Πηδάλιον (*Pedalion*) è l'antica parola greca per indicare il "timone": in effetti, questo sito vuole essere il timone che aiuta gli studenti a navigare le acque dell'antica lingua greca. Sulla base di una soluzione basata su Drupal, gli studenti sono abituati a muoversi tra livelli formali, semantici e sintattici, superando così il carattere statico di una grammatica tradizionale.

Con le nuove tecnologie, gli studenti possono creare automaticamente la derivazione di una parola latina trasformando le parole nelle loro radici grammaticali. Utilizzando il database Wiktionary come dati di origine, è possibile creare tale strumento con diverse centinaia e migliaia di parole. Esperimenti di Richard Khoury e Francesca Sapsford (2016) mostrano che può essere utilizzato per trovare correttamente la radice del 78% delle parole degli epigrammi marziali e può essere combinato con altri strumenti linguistici come il latino WordNet per migliorare notevolmente la copertura linguistica. La stessa metodologia potrebbe essere utilizzata per costruire etimologie e altri strumenti linguistici anche per il Greco antico.

Infine, per trovare i testi classici online, c'è una serie di risorse (Burns, 2017): Perseo, PHI e la Biblioteca Latina, OCT, Teubner e Loeb, il *Thesaurus Linguae Graecae* che consente di passare da un testo all'altro e cercare facilmente le parole in diverse lingue. Gli insegnanti in cerca di esempi di frasi possono generare elenchi completi in pochi istanti e gli studenti possono trovare parole e modi per usarli. Inoltre, per trovare dati descrittivi e statistici sui testi classici, per esempio, su quante volte Lucrezio utilizza l'imperativo futuro o quanti ablativi assoluti ci sono in *De Amicitia* di Cicerone, c'è *Opera Latina*, un'interfaccia di ricerca del *Laboratoire de Analyse Statistique des Langues Anciennes* (LASLA) presso l'Università di Liegi.

5.13. Apprendimento Blended

La possibilità di variare gli ambienti di apprendimento grazie alle tecnologie ha offerto nuove opportunità anche all'insegnamento delle lingue classiche. La lezione frontale viene così combinata con l'uso di PC e tablet per attività didattiche diverse.

5.13.1. Uso dei video

Fornieles Sanchez (2017) presenta una proposta per l'applicazione della metodologia di apprendimento misto in Greco, nel primo anno di *Bachillerato*, in cui propone l'insegnamento di un'unità didattica dal titolo "La lingua greca attraverso il metodo di apprendimento combinato" attraverso la piattaforma virtuale edX Studio dell'Università Autonoma di Madrid.

Questa unità didattica è composta da diverse sezioni suddivise in sottosezioni. La maggior parte delle sezioni include un video esplicativo che gli studenti dovrebbero guardare prima dell'inizio di ogni lezione, nonché materiali e attività valutabili. L'orario di lavoro in aula viene utilizzato per la discussione dei video, il chiarimento dei dubbi da parte dell'insegnante, la spiegazione di alcuni concetti e la realizzazione dei compiti relativi al materiale disponibile sulla piattaforma, secondo il modello della *flipped classroom*.

5.13.2. Il ruolo del gioco

Inoltre, tra le varie attività, il gioco può essere uno strumento valido per aumentare la motivazione negli studenti, perché crea un'attività che li coinvolge nell'apprendimento e concentra i loro pensieri su ciò che stanno facendo. Gli studenti devono sapere perché giocano e cosa possono aspettarsi come risultato di apprendimento (Dvorsky-Rohner, 2008). Per questo, nell'ambito dello studio dei classici, sono degni di nota i progetti editoriali dei libri di testo che integrano il testo cartaceo con aule virtuali che consentono di spostare online l'esecuzione di alcune attività (Diotti & Ciuffarella, 2017).

5.13.3. Conoscere l'epigrafia online

Un'attività interessante in classe che rende più pratico lo studio delle lingue classiche è lo studio dell'epigrafia: il suo scopo principale è studiare le iscrizioni realizzate su materiale di supporto duro, durevole nel tempo, a fini di documentazione pubblica. Capire e interpretare il testo, individuare il tempo, il luogo e il modo in cui è stata scritta, comprendere chi l'ha eseguita e perché, sono le prime informazioni che ogni epigrafista cerca di scoprire da ogni singola iscrizione.

Per esempio, Benefiel (2017), docente di Classici a Washington e Lee University a Lexington, Virginia, ha presentato agli studenti diversi progetti epigrafici online attraverso il RIB (Iscrizioni Romane in Gran Bretagna), per approfondire lo studio delle iscrizioni romane. Il RIB è facilmente utilizzabile, con ricchi collegamenti ipertestuali, interfaccia ben progettata e informazioni ben organizzate. Tutto questo rende il viaggio attraverso il materiale raccolto molto affascinante, coinvolgente ed educativo.

5.13.4. Studi sulla mappatura di Pompei

Analogamente, l'attività di mappatura delle città antiche risulta essere molto stimolante, per chi preferisce lavorare con le immagini e orientarsi nello spazio.

Un esempio è il progetto Bibliografia e Mappatura di Pompei (PBMP), guidato da Poehler: è stata compilata una bibliografia online di ricerche su Pompei, in seguito alla

quale è stato possibile costruire una mappa interattiva molto esaustiva, che integra spazi fisici e studi accademici. I frutti del lavoro di Poehler forniscono un prezioso strumento di ricerca digitale per studenti e accademici dell'antica Pompei (Moss, 2017).

5.14. L'approccio della flipped classroom

La flipped classroom è un nuovo approccio d'insegnamento che prevede la ristrutturazione e il capovolgimento dei momenti di lavoro in classe. Il tempo di spiegazione non avviene più in aula da parte del docente, ma a casa, con uno studio individuale, attraverso l'uso di appositi video. Infine, il momento di verifica e interrogazione avviene nuovamente in classe e l'insegnante, con un ruolo di facilitatore, fa emergere osservazioni e considerazioni significative attraverso gli esercizi (Natoli, 2014).

5.14.1. La flipped classroom e le competenze di traduzione

Ad esempio, il caso riportato da Harvey (2014) presenta l'uso della classe capovolta applicata alle lingue classiche. Per diversi anni, ha insegnato il primo semestre di Latino con l'*Oxford Latin Course* (pubblicato dalla Oxford University Press) da Balme e Morwood, che utilizza un approccio basato sulla lettura. Il focus è posto sullo sviluppo delle competenze di traduzione da testi dal latino all'inglese. In ogni capitolo, gli studenti traducono uno o più testi latini ("le letture") creati per il loro livello di competenza; traducono e imparano parole e concetti grammaticali nuovi.

Una parte significativa del tempo (circa il 50% o più) è dedicata all'esame della traduzione delle letture in classe. Gli insegnanti che utilizzano questo libro di testo possono scegliere di utilizzare un approccio "induttivo", secondo il quale c'è poca spiegazione grammaticale prima di esaminare la lettura. Si evidenzia che gli studenti possono tradurre le letture più facilmente se hanno una comprensione di base dei nuovi concetti grammaticali.

Applicando l'insegnamento capovolto allo studio del Latino, Harvey ha capito che anche gli studenti che hanno più difficoltà a rimanere concentrati durante la lezione, con questo metodo, rimangono concentrati sul compito.

5.14.2. La flipped classroom e le competenze di comunicazione in latino

Dirksen (2016) propone, in Sudafrica, l'uso sia del metodo della "lingua viva" che dell'approccio "classe capovolta". Dal momento che il profilo degli studenti della Northwest University è cambiato drasticamente negli ultimi anni per includere un numero crescente di studenti a distanza, la sfida è stata quella di soddisfare le esigenze di questi studenti senza sacrificare la concentrazione o il metodo. Utilizzando l'*Oxford Latin Course* per gli studenti a distanza, l'autore conferma che l'apprendimento di questi studenti è stato notevolmente facilitato. Questo metodo può essere applicato anche agli studenti delle scuole superiori che vogliono prendere un corso di lingua latina. Parlare è utile perché offre agli studenti l'opportunità non solo di esprimersi, ma anche di usare il linguaggio in modo produttivo, rafforzando così il vocabolario, la grammatica e la sintassi. Le interviste con una serie predeterminata di domande consentono agli studenti di concentrarsi su informazioni specifiche utilizzando una serie limitata di forme grammaticali. I giochi di ruolo e le sceneggiature offrono altre opportunità per creare significato con i parametri impostati. La storia offre agli studenti un altro modo per sviluppare competenze sul parlato. Infine, brevi presentazioni su argomenti specifici consentono di condividere le informazioni sulla cultura romana che hanno appreso.

5.15. Per diffondere lo studio delle lingue classiche

Tra gli approcci innovativi che mirano ad estendere lo studio delle lingue classiche vi è il progetto *Classics in Communities* (Holmes-Henderson, 2016), una partnership tra i membri dell'Università di Oxford, dell'Università di Cambridge e del progetto Iris.

È stato istituito in risposta alle riforme del curriculum di studio di scuola primaria che sono state attuate in Inghilterra da settembre 2014. Nel curriculum delle lingue della Fase 2 (KS2), per la prima volta, gli studenti dai 6 agli 11 anni possono scegliere il Greco e il Latino, anziché una lingua moderna. Il progetto ha due obiettivi: dotare gli insegnanti della scuola primaria delle competenze e delle conoscenze necessarie per insegnare queste lingue; condurre ricerche parallele per determinare l'impatto dell'apprendimento linguistico delle lingue classiche sullo sviluppo cognitivo degli studenti.

Come sintesi visiva, non esaustiva, delle strategie didattiche innovative, qui considerate, per lo studio dei classici rinviando alla Tabella 5.1.

Tabella 5.1. Esempi di didattica innovativa delle lingue classiche nel mondo.

Autori	Anno	Nazione	Descrizione dell'attività didattica	Disciplina
Brasilas et al.	2017	Grecia	Apprendimento esperienziale	Greco
Lloyd	2017	Regno Unito	Comunicazione degli obiettivi di insegnamento agli studenti	Latino
Newland	2016	Regno Unito	Monitoraggio del processo di traduzione	Latino
Pancieria	2017	USA	Attività attive	Latino
Patrick	2016	USA	Portfolio per la riflessione sull'errore	Latino
Jucks e Paus	2012	Germania	Lavoro sulla codifica lessicale	Greco e Latino
Piazza	2018	USA	Leggere e ascoltare Latino con una comprensione diretta	Latino
Harvey	2014	USA	Flipped classroom	Latino
Holmes e Henderson	2016	Regno Unito	Insegnamento del Latino alle scuole elementari	Latino
Vlacopulos e Cardo	2013	Cipro e Spagna	Blog per il monitoraggio delle conoscenze	Greco
Wagman	2005	USA	WebQuest per apprendimento esperienziale	Latino

Hogan	2017	USA	App per imparare la scansione metrica	Latino
Van Hal y Anne	2016	Belgio	Uso delle TIC per lo studio della grammatica	Greco
Nappa	2017	USA	Uso delle TIC per prendere visione degli antichi manoscritti	Greco e Latino
Khoury y Sapsford	2016	Canada	Uso delle TIC per lo studio delle radici	Latino
Sanchez	2017	Spagna	Uso del Blanded learning per imparare	Greco
Drosky e Rohen	2008	USA	Uso del gioco nella didattica	Latino
Meinking	2015	USA	Apprendimento collaborativo	Latino
Del Mazo	2010	Spagna	Drammatizzazioni	Latino
CSCP	1970	UK	Uso della narrazione	Latino
Dirkens	2016	Africa	Lingua viva	Latino
Massaci	2015	Italia	Teatro e lingua integrati	Seconda lingua
Smith e Foley	2015	UK	Uso delle storie per promuovere le capacità di parlare in Latino	Latino
Gorman	2017	USA	Uso delle TIC per costruire alberi delle frasi (Arethusa)	Greco e Latino
Mayer	2017	USA	Linea dorata (progettare versi latini)	Latino
Gentili	2017	Italia	Problem solving e lavoro di squadra	Greco e Latino e alternanza scuola-lavoro
Barrios Tao	2015	Colombia	Individuare relazioni tra agorà e social network	Greco
Benefield	2017	USA	Studio dell'Epigrafia nel Regno Unito	Latino

Millar	2017	USA	Individuare relazioni tra disastri naturali passati e presenti	Greco e Latino
Raddato	2017	USA	Individuare relazioni tra fotografie e siti archeologici	Greco
Di Biasion Samans	2017	USA	Studio degli Acquedotti romani	Latino
Moss	2017	USA	Uso di una mappa interattiva di Pompei	Latino
López Fonseca	2015	Spagna	Teatro	Latino
Pappas	2005	USA	Studio interdisciplinare della lingua e della storia greca	Greco
Echevarría	2015	Spagna	Studio delle scene di combattimento raffigurate nei vasi	Greco

Tavola 5.1: Esempi di didattica innovativa delle lingue classiche nel mondo.

5.16. Sintesi del capitolo 5

In questo capitolo abbiamo approfondito i differenti approcci allo studio delle lingue classiche: quello grammaticale-traduttivo, il modello naturale, il metodo natura o approccio induttivo-contestuale, quello della grammatica valenziale, quello neo-comparativo, il modello Martinet, quello basato sulla grammatica generativo-trasformatzionale di Chomsky, quello della didattica breve.

A seconda dell'approccio scelto dall'insegnante, varierà l'impostazione dello studio della grammatica. Abbiamo sottolineato come alcuni prediligano un approccio funzionale per lo studio delle lingue classiche, affinché anche queste lingue possano divenire strumento di comunicazione; altri preferiscano lo studio della grammatica formale, con l'analisi e la descrizione della lingua; altri ancora ritengano che per facilitare ogni ragazzo, anche quelli con dislessia, sia utile focalizzare maggiormente lo sviluppo

dell'intero processo di apprendimento, con la valutazione delle competenze e non solo l'acquisizione dei contenuti.

Tra le attività didattiche particolarmente utili in classe, abbiamo evidenziato lo studio del lessico: un approccio valido è l'approfondimento delle etimologie delle parole o la sottolineatura delle differenze tra il lessico latino e quello greco.

Un'altra attività essenziale a scuola è l'esercizio della traduzione: dopo averne approfondito il senso e i possibili approcci, sono state evidenziate le competenze che tale compito sviluppa e la funzione del libro di testo quale strumento fondamentale, di guida per lo studente lungo tutto il percorso.

Tra le metodologie didattiche più innovative per la didattica delle lingue classiche abbiamo indicato: l'apprendimento esperienziale, quello centrato sullo studente, quello collaborativo, quello comunicativo, quello interdisciplinare, quello dell'Input Comprensibile, l'apprendimento blended, la flipped classroom. Le buone pratiche raccolte hanno mostrato che per un apprendimento motivato dei classici risultano efficaci i collegamenti tra classici e vita reale, l'uso di drammatizzazioni teatrali, di nuove tecnologie e dei giochi.

Abbiamo concluso con la presentazione di un interessante progetto inglese per la diffusione dello studio delle lingue classiche anche alle scuole elementari.

Capitolo 6

Focus sull'insegnamento del Latino

6. Rilevanza del Latino

Dal capitolo 5 si desume la possibilità di una creatività continua, applicata al campo della didattica dei classici. In questo sesto capitolo vogliamo dedicare maggiore attenzione all'insegnamento del Latino, dato che è la lingua antica più diffusa nei licei italiani e spagnoli: mentre lo studio della lingua greca è esclusivo del liceo classico, quello della lingua latina viene effettuato al liceo scientifico, linguistico e psico-pedagogico; in Spagna, la maggior parte degli studenti studia Latino e molti meno il Greco.

6.1. Legittimare lo studio del Latino

Alcuni studi di didattica del Latino si sono posti come obiettivo principale quello di legittimarne lo studio, ribadendone l'importanza, paradossalmente, proprio in funzione della sua inadeguatezza a rispondere alle richieste della società contemporanea. Infatti, in un contesto culturale di esaltazione della velocità e dell'immediatezza, con la conseguenza negativa che il reale rischia di essere interpretato secondo una prospettiva di riduzione, semplificazione e banalizzazione, lo studio del Latino può avere un ruolo fondamentale nell'educare alle dimensioni della pluralità, complessità e problematicità (Luzzi, 2007).

Risultano interessanti, allora, le ricerche che si occupano del rapporto tra la cultura latina e il mondo moderno. Tra queste si possono identificare:

1. I contributi relativi allo statuto disciplinare della didattica del Latino, alle valenze formative e alle metodologie didattiche per il suo apprendimento.
2. Gli studi che si occupano più specificamente della programmazione scolastica del Latino e dell'organizzazione della materia nei diversi curricula scolastici.
3. Gli studi inerenti alla didattica della lingua latina, con particolare attenzione ai contributi sul lessico.
4. Gli studi relativi alla didattica della letteratura e degli autori di 'Classico' latino, con l'esame sia dei saggi di carattere metodologico sia delle proposte operative di moduli e laboratori didattici (Luzzi, 2007).

6.2. Lo statuto disciplinare della didattica del Latino

Mandruzzato (1989) sottolinea l'importanza del Latino, soprattutto in relazione alla sua funzione di sostrato dell'italiano; inoltre, riscopre il fascino di una lingua che la scuola, ha ridotto ad una didattica improntata sul grammaticalismo e sull'eccessiva astrazione (Mandruzzato, 1991).

In effetti, il discorso sulla didattica della lingua latina si presenta articolato e complesso. Balboni afferma (2012) che mai era stato messo in discussione l'insegnamento della lingua latina: è stato per secoli l'asse portante attorno a cui si è focalizzata l'intera disciplina. A partire dalla metà degli anni Novanta, a essere messo in discussione non è stato solo il metodo d'insegnamento tradizionale (Iodice Di Martino 2004), basato su un'impostazione grammaticale, di stampo normativo, mnemonico, ripetitivo e passivo. Si critica addirittura la validità dell'insegnamento stesso della lingua latina, in una scuola "moderna".

La reazione degli studiosi di didattica del Latino, di fronte a questa prospettiva, è stata immediata: si possono identificare, da un lato, coloro che difendono l'insegnamento linguistico, mettendone in luce le fondamentali finalità formative, dall'altro, coloro che ricercano nuove metodologie didattiche che sostituiscano il metodo tradizionale. Tale metodo, ritenuto valido fino a quando il Latino è stato lingua sia di comunicazione orale, sia di produzione scritta (Balboni, 2013a), adesso diviene inadeguato per le moderne esigenze dell'insegnamento; anzi, è ritenuto, per molti versi, responsabile della stessa crisi scolastica del Latino.

Nel momento in cui, nella programmazione a scuola, il Latino è diventato esclusivamente lingua di ricezione, sono cambiate le finalità stesse dell'insegnamento della lingua e, di conseguenza, è diventato necessario individuare anche nuove metodologie. La difesa dell'insegnamento della lingua latina si fonda, innanzi tutto, sulla consapevolezza che la lingua è il mezzo fondamentale per accedere direttamente al testo classico. Svincolare lo studio della cultura latina da quello della lingua e del lessico è un'operazione che può essere fatta e che, a volte, è anche necessaria, in determinati indirizzi di studio. Tuttavia, è bene essere consapevoli che ciò comporta una ridotta conoscenza della cultura stessa. Infatti, se si tiene conto degli strettissimi rapporti che il Latino ha con l'Italiano e con buona parte delle lingue europee, risulta palese il ruolo che

l'insegnamento della lingua latina può avere ai fini dell'educazione linguistica e culturale degli studenti, sia attraverso lo studio della prospettiva diacronica, sia attraverso lo studio della prospettiva sincronica (Balboni, 2012).

Provando a delineare un bilancio sugli studi di didattica del Latino realizzati in Italia negli ultimi quindici anni, si nota soprattutto una forte volontà di ricerca e di innovazione. D'altro canto, è anche presente una spaccatura tra didattica della lingua e quella della letteratura, della traduzione e della lettura dei testi classici. Sebbene si tratti di ambiti specifici, che è giusto e opportuno mantenere distinti, è, tuttavia, innegabile che l'assenza di un presupposto metodologico comune costituisca un limite notevole, poiché, non permettendo di attuare l'unità dei saperi, impedisce, sul piano didattico, la rifondazione epistemologica della disciplina, essenziale per garantire la permanenza del Latino tra le materie scolastiche curriculari. L'aspetto che rappresenta il limite maggiore per la didattica del Latino è costituito dal fatto che il raccordo tra la ricerca didattica e la prassi scolastica è estremamente esiguo, per cui le metodologie e le proposte elaborate a livello speculativo non hanno poi una reale diffusione nella scuola (Luzzi, 2007). La nostra ricerca, in quanto docente di scuola e studente di dottorato, si pone esattamente come tentativo di congiungere i due mondi, dall'interno stesso del mondo scolastico e di quello universitario.

Una prima questione importante riguarda l'uso del termine "classico", con cui solitamente viene indicata la civiltà greco-latina. Alcuni studiosi mettono in discussione questo termine, in quanto espressione di un paradigma ideologico che raffigura il mondo greco-latino come modello esemplare di perfezione. Si riduce, quindi, la sua dimensione storica e crea l'immagine falsa di una realtà cristallizzata e immutabile (Schiesaro, 2000).

Vegetti (2002) suggerisce di sostituire il termine 'classico' con 'antico', poiché quest'ultimo "ha evidentemente il vantaggio di evitare valorizzazioni pregiudiziali, e di individuare un oggetto culturale dotato di coordinate cronologiche e storico-antropologiche relativamente precise" (p. 268). Tuttavia, tale sostituzione porta inevitabilmente, anche a una riformulazione della domanda sulle ragioni che inducono a studiare questo oggetto culturale. Appare, infatti, evidente che "una volta che all'antico non è più stato riconosciuto il carattere di classico, la risposta a una domanda così formulata non può evidentemente insistere sul suo valore esemplare e paradigmatico,

sulla sua intemporale attualità spirituale” (ibid.). Il rigetto del termine ‘classico’ è soprattutto rifiuto dell’interpretazione che è dietro tale vocabolo, che ostacola un approccio critico al mondo antico e ai suoi legami con la civiltà moderna e impedisce una riproposta valida, forte, non banalmente nostalgica, degli studi classici.

Carena (2002) esprime un malinconico pessimismo riguardo alla sopravvivenza dei testi greco-latini nella società contemporanea. Sottolinea come tra mondo classico e moderno vi sia una frattura irreparabile che non riguarda più solo la conoscenza e l’uso della lingua greca e latina, ma “un’intera cultura. [...] La situazione dei classici si pone nel contesto di un passaggio epocale, che investe la vita pratica e i valori morali, gli interessi intellettuali non meno che economici, il linguaggio non meno che il panorama geopolitico” (Carena, 2002, p. 89). In tal senso, l’attuale diffusione di opere classiche e di testi sul mondo antico si spiega soprattutto come un tentativo di semplificazione e attualizzazione.

Secondo Canfora (2004), invece, la tradizione classica ha tuttora una sua forza, proprio perché il processo del tramandare si realizza non solo sul binario della continuità, ma anche e soprattutto su quello dell’alterità, della differenza, della discordanza. Alterità costituisce, quindi, la parola-chiave, la categoria interpretativa attraverso cui legittimare, in maniera forte, la presenza del classico nella cultura moderna e stabilisce quale debba essere il suo ruolo.

6.3. Studi sulla programmazione scolastica

Tra i contributi che si propongono di dimostrare la validità dello studio del Latino nella scuola contemporanea vi è quello di Wülfing (1993, 1989). Egli sottolinea la tesi che questo tipo di studi sia funzionale non solo a favorire le capacità di ragionamento degli studenti, sulla base della struttura logica della lingua, ma anche, più in generale, a sviluppare conoscenze, abilità e competenze.

Calzecchi Onesti (1989) attribuisce al Latino un valore fondamentale per l’acquisizione di quegli elementi che rientrano nel cosiddetto “saper essere” della persona. Secondo la studiosa, il compito fondamentale della scuola, in ogni tempo, è cooperare alla maturazione umana dei giovani, affinché arrivino ad “una

autoidentificazione matura, che significa anche presa in carico della propria responsabilità individuale e sociale” (Calzecchi Onesti, 1989, p. 24).

Sabatini, Poli e Locchini (1989) sottolineano l’importanza del Latino nel processo di formazione della civiltà europea. Gli studiosi mettono in rilievo la permanenza storica della lingua latina che non è l’espressione solo della cultura romana, bensì di una civiltà “euro-mediterranea” che, dall’età antica fino almeno all’età illuministica, è stata in grado di approfondire, a un livello altissimo, una molteplicità di ambiti che riguardano tutti i campi della vita umana, dalla letteratura alle scienze, dalla filosofia alla religione, dalla dimensione spirituale a quella sociale.

La consapevolezza di non poter insegnare Latino senza tener conto delle esigenze formative e dei processi di apprendimento degli studenti è ben evidenziata da Stupazzini (1989). Secondo lui, l’intero statuto disciplinare del Latino deve essere rielaborato in modo da individuare i nuclei fondanti della disciplina, ovvero “gli elementi contenutistici che siano in grado di evidenziarne le caratteristiche metodologiche ed epistemologiche e, per ciò stesso, di attivare le abilità e capacità formative generali” (p. 58). L’insegnamento del Latino, oggi in particolare, deve necessariamente favorire anche l’acquisizione di competenze attraverso i contenuti disciplinari, sia rispetto alle conoscenze linguistiche che letterarie.

Lo studio del Latino e del Greco si collocano, in senso ampio, nell’ambito dell’educazione linguistica, insieme all’Italiano e alle Lingue straniere moderne. Pertanto, si possono stabilire come nuclei fondanti dell’educazione linguistica alcuni concetti individuati dalla linguistica moderna, quali il codice, la distinzione *langue* - *parole* (la lingua come attività di selezione e combinazione), la variabilità della lingua sui piani cronologici (diacronia-sincronia), geografico (coesistenza di varietà e sistemi linguistici territorialmente definiti) e sociale (variabilità della lingua in rapporto all’appartenenza sociale dei parlanti).

Su tali nuclei fondanti, e sulle implicazioni disciplinari e interdisciplinari che essi comportano, si costruiscono le competenze, che possono essere così riassunte, secondo Luzzi (2007):

- Utilizzare la comunicazione verbale insieme o in alternativa ad altri linguaggi (gestuale, delle immagini).
- Selezionare e combinare le informazioni chiave, il lessico e le strutture atti ad esprimerle.
- Costruire mappe mentali veicolate dalla lingua, che è mezzo per costruire e interpretare la realtà; questo permette di:
 - Impiegare la lingua come mezzo efficace per veicolare conoscenze ed elaborare competenze anche al di fuori dell'ambito specifico dell'educazione linguistica.
 - Ai livelli d'istruzione più elevati, padroneggiare con una certa sistematicità la lingua, la letteratura e la metalingua, che, insieme alle competenze sviluppate in altri ambiti disciplinari, aiutano a comprendere, in una prospettiva sincronica e diacronica, le linee portanti della cultura occidentale.

6.3.1. Latino e Greco al biennio: lo studio della grammatica

Nell'insegnamento delle lingue classiche l'approccio alle strutture riveste un ruolo di particolare rilievo, perché si vuole fornire una competenza finalizzata alla lettura di testi letterari, che prescinde dall'approccio prevalentemente comunicativo proprio ormai della didattica della lingua materna e delle lingue straniere moderne.

Sebbene sia chiaro il ruolo centrale della grammatica nella didassi del Latino e del Greco, è tuttavia necessario ripensare il modello linguistico di riferimento, affinché davvero possa contribuire allo sviluppo di competenze complesse in una prospettiva multidisciplinare.

A livello teorico, la grammatica tradizionale prevede una distinzione fra morfologia, sintassi e lessico. Per alcuni versi, però, ciò è in contrasto con le acquisizioni della linguistica contemporanea: nel primo caso, infatti la morfologia e la sintassi sono studiate in successione, mentre il lessico di solito è trascurato; nel secondo caso è risultato acquisito della linguistica moderna che la sintassi dipende in larga misura dal lessico, non viceversa (Balbo, 2007).

Per questo, come nuclei fondanti dell'insegnamento linguistico del Latino e del Greco si preferisce porre:

- La struttura della frase: è possibile rifarsi alla teoria della verbo-dipendenza (Tesnière, 1959/2001), poiché vi sono i seguenti vantaggi: si forniscono modelli di riferimento che inducono nel lettore attese in grado di orientarlo nell'interpretazione; si semplifica la descrizione dei fenomeni linguistici; si sottolinea la stretta interconnessione fra lessico e sintassi. Si mette in grado lo studente di abbandonare la pratica d'interpretare il testo guardando solo alla morfologia, senza prestare attenzione al rapporto, fondamentale, fra parole e sintassi.
- Il lessico, oltre a permettere l'individuazione e la comprensione dei referenti materiali e ideali del mondo antico, determina anche la sintassi. Apprendere il lessico significa memorizzare dei concetti, formarsi delle rappresentazioni mentali che, di volta in volta, si chiariscono attraverso il confronto con altre rappresentazioni mentali e col contesto in cui il lessico in questione compare. Questo processo, che è di comprensione, precede la traduzione e non si identifica con essa.

Le competenze possono essere così formulate (Luzzi, 2007):

- Competenza nell'analisi morfologica: è basata sulla conoscenza sicura delle forme, delle entrate lessicali e delle terminazioni; presuppone saperi quali la scienza linguistica nelle sue varie articolazioni.
- Competenza nell'analisi sintattica: si basa su alcune conoscenze: a) principio di dipendenza dalla struttura, secondo cui la conoscenza della lingua si basa sulle relazioni strutturali che esistono all'interno della frase, non sulla sequenza delle parole; b) principio di proiezione, per cui le proprietà delle entrate lessicali si proiettano sulla sintassi della frase; c) elementi coordinanti e subordinanti specifici del Latino e del Greco; d) distinzione fra elementi nucleari ed extranucleari; e) distinzione fra la funzione e gli impletivi che possono svolgerla. I saperi di riferimento sono la grammatica della reggenza e del legamento e la verbodipendenza.

- Competenza nell'analisi lessicale: si basa sulla conoscenza semantica degli item lessicali (conoscenza semantica = rappresentazione mentale) e sulla conoscenza degli aspetti principali della cultura e del mondo antichi. I saperi di riferimento sono la semantica, antropologia del mondo antico e l'etimologia.
- Competenza culturale comparativa fra lingua di partenza e lingua d'arrivo: è legata alla pratica della traduzione ed è basata sulle conoscenze tanto nella lingua di partenza che in quella d'arrivo.
- Competenza produttiva in lingua d'arrivo: è anch'essa legata alla traduzione e procede dalla rappresentazione mentale alla simbolizzazione linguistica.

6.3.2. Latino e Greco al triennio: lo studio della letteratura

Lo studio della Letteratura fornisce allo studente il senso di quanto studiato attraverso la scrittura. In quest'ottica, che privilegia l'approccio diretto ai testi più che i riassunti delle opere letterarie e dei giudizi critici, si possono porre i seguenti nuclei fondanti:

- La letterarietà dei testi, intesa nell'ambito delle strutture, dell'uso e delle funzioni della lingua.
- I generi delle letterature latina e greca: rispetto all'impostazione tradizionale, l'attenzione ai generi permette di sottolineare le strutture portanti che sottostanno all'elaborazione dell'opera letteraria. L'attenzione rivolta ai generi letterari permette dunque di semplificare, organizzandoli in mappe mentali coerenti, una serie di nozioni e di caratteri che nella prassi tradizionale erano giustificati solo in riferimento alla biografia e alla cultura dell'autore. Non si tratta di annullare la personalità dell'autore, ma di esplorare il rapporto che ha con il patrimonio culturale del suo tempo e con le forme espressive di cui disponeva.
- I temi delle letterature latina e greca: questo nucleo fondante, di vitale importanza, permette di ricostruire la mappa concettuale del mondo antico e aiuta a costruire una visione dei fatti culturali ad un tempo sincronica, quando essi sono visti in rapporto esclusivo con l'epoca in cui hanno avuto origine, e diacronica, quando li si analizza nel loro divenire nel tempo e si ricercano le tracce che essi hanno lasciato nella cultura delle epoche successive.

È importante che gli studenti sappiano porre domande ai testi. Questo presuppone un altro nucleo fondante: i rapporti fra la letteratura e l'extratesto, con la storia e con la cultura. Per la conoscenza degli autori, da Omero alla caduta dell'Impero Romano, sarà importante fornire gli indispensabili elementi di contestualizzazione che rendano ragione di forme e temi nell'ottica di un dialogo critico con la parola del passato.

Le competenze possono essere così formulate:

- Competenza ricettiva nelle lingue originali, per leggere e analizzare i testi.
- Selezionare le informazioni e generalizzarle facendo ricorso a parole chiave, tanto della lingua materna che di quelle antiche.
- Costruire relazioni fra le parole chiave per dar forma a vere e proprie mappe concettuali.
- Interpretare in maniera autonoma un passo ignoto che lo studente sia in grado di riferire ad un preciso ambito culturale, storico, letterario; in questo modo saranno testate non solo le competenze linguistiche, ma anche il possesso di reti di relazioni fra concetti e parole chiave.

Oltre la storia e la filosofia, i saperi di riferimento sono la stilistica, la linguistica e la narratologia moderne.

Tali nuclei fondanti fanno riferimento alle norme curriculari di ogni disciplina, che contengono una definizione delle finalità e della struttura della disciplina e la descrizione delle competenze da raggiungere e da verificare al termine dei diversi cicli di studio (Giordano Rampioni, 2010).

6.3.3. Le finalità della disciplina

Si intendono gli scopi che le istituzioni (Stato, Istituto) si propongono attraverso l'istruzione. Soggetto delle finalità è l'istituzione, soggetti delle competenze sono gli allievi.

Ci sono finalità delle discipline, intrinseche agli statuti disciplinari, che definiscono perché si insegna Latino o Greco e che cosa si vuole ottenere, e finalità

formative generali, di tipo cognitivo, etico e relazionale. Queste finalità riguardano lo sviluppo di capacità cognitive generali, operazioni mentali che l'istruzione può sviluppare, come, ad esempio, generalizzare, astrarre, simbolizzare e compiere operazioni logiche. Tali capacità cognitive sono probabilmente le acquisizioni più stabili a cui l'istruzione può mirare; in generale, sono perseguite nell'insegnamento indirettamente, in quanto incluse in operazioni su oggetti specifici; applicate in tale contesto, si traducono in competenze verificabili sul singolo allievo. In altre parole, nella scuola, è opportuno che le capacità siano valutate solo quando si traducono in competenze, cioè *in re* (Canfora, 2004).

Finalità formative generali non cognitive: si traducono in attitudini che si desidera promuovere negli allievi, come l'autonomia, lo spirito critico, la capacità di collaborare, la tolleranza; il loro raggiungimento, per ciò che compete alla scuola, dipende non tanto da ciò che la scuola insegna, ma da ciò che la scuola è, in quanto a clima e modi di lavoro, democrazia e trasparenza, rapporti col territorio. Su questi aspetti non si valutano gli allievi, ma il funzionamento dell'istituzione con la valutazione di sistema, di tipo non quantitativo (Zanniello, 2016).

Nella presentazione delle finalità di una disciplina si dovrebbe ovviamente includere il contributo che la disciplina può dare alle finalità formative generali, cognitive e non cognitive. Dovrebbe comunque risultare chiaro che le finalità sono criteri per valutare la qualità del processo educativo (valutazione di sistema), mentre sulle competenze si valutano gli esiti formativi del singolo (Luzzi, 2007).

6.3.4. La struttura della disciplina

La presentazione della struttura dovrebbe descrivere i settori che interessano la materia e individuare i suoi nuclei fondanti. Per un deficit di precisione, a volte, si rischia di identificare questi ultimi con i contenuti più importanti (i "saperi essenziali", i "contenuti minimi"). Sarebbe opportuno riservare, invece, a "nuclei fondanti" un'accezione più generale e astratta, tale da caratterizzare la struttura, anche epistemologica, delle discipline: concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze.

La padronanza dei nuclei fondanti è lo scopo essenziale di un insegnamento disciplinare: ovviamente la "padronanza" va intesa a livelli diversi di complessità e di consapevolezza secondo i gradi e indirizzi di scuola. Essi devono essere sottesi a tutta la progettazione curricolare, ma in certe fasi potrebbero non essere oggetto di insegnamento diretto ed esplicito; comunque in una fase avanzata si mira alla loro padronanza consapevole (consapevolezza epistemologica) e, a quel punto, possono essere identificati con le competenze (D'Andrea, 2003).

6.3.5. Competenze, obiettivi, contenuti e conoscenze

Come abbiamo esplicitato nel capitolo 1, la competenza è la risultante di un percorso, non necessariamente organico, di formazione e ingloba una dimensione cognitiva, pratica ed etica. Questa definizione tende a superare la tradizionale separazione tra "sapere" e "saper fare": gli scopi dell'istruzione non si esprimono come liste di contenuti inerti (i programmi di un tempo), ma in termini di operazioni da compiere, che si esercitano sempre su contenuti da conoscere.

Non si tratta di tornare alle liste di obiettivi intesi come "comportamenti osservabili", dalla cui somma dovrebbe risultare il traguardo formativo, ma di formulare competenze-obiettivo, pensando a quali tipi di prove potrebbero fungere da indicatori del loro possesso. In sintesi, in senso tecnico, possono essere definite "obiettivi" le prestazioni che si richiedono agli allievi come indicatori (graduati) del possesso di competenze.

Dunque, i contenuti sono ciò su cui si esercitano le competenze. In generale, le competenze da raggiungere dovrebbero essere indicate dalle norme nazionali, mentre la scelta dei contenuti sarebbe lasciata all'autonomia delle scuole. Resta aperto il problema se alcuni contenuti prioritari dovrebbero essere richiesti in ogni caso.

Il termine "contenuti" potrebbe essere distinto da conoscenze, che indicherebbe ciò che l'individuo acquisisce a livello teorico tramite l'apprendimento, e da saperi, la forma codificata assunta storicamente dalle conoscenze sociali. Sarà bene, in ogni caso, tener ferma la seguente distinzione: i contenuti appartengono alla disciplina, le conoscenze all'individuo (Castaldini et al., 2000).

6.4. Quale focus per la didattica della lingua latina

Tra i principali suggerimenti per una didattica efficace del Latino, La Penna (1989) sostiene la necessità di focalizzare la dimensione letteraria del testo classico: senza la conoscenza della letteratura classica, infatti, autori moderni e contemporanei non potrebbero essere pienamente compresi.

Damiano (1996) sottolinea che la riflessione sulle valenze formative del Latino e sulla ridefinizione del suo statuto disciplinare si collega direttamente alla ricerca di metodologie attraverso cui realizzare i nuovi obiettivi didattici. Tale ricerca implica, da parte degli studiosi del mondo classico, l'apertura nei confronti di scienze quali la psicologia dello sviluppo, la didattica, le scienze dell'educazione, così da acquisire le conoscenze e gli strumenti necessari al rinnovamento didattico, evitando che esso diventi di pertinenza esclusiva dei pedagogisti, con il rischio di trascurare la dimensione contenutistica a favore di quella educativa. Il dilemma fra la preminenza da assegnare agli 'oggetti culturali' oppure al 'soggetto in formazione' e la formazione di una polarità nell'ambito delle didattiche disciplinari è stato un tema fondamentale di Damiano (1996). Egli sottolinea la possibilità di articolare questa dualità in modo dialettico, riuscendo a conciliare i due poli attraverso la funzione di cerniera svolta dall'operatore, il quale, quindi, deve avere competenze sia disciplinari che pedagogico-didattiche.

In tal senso, le principali proposte riguardano:

- La possibilità di leggere i testi sia in lingua che in traduzione, così da permettere agli studenti di entrare in contatto con un numero considerevole di opere.
- L'elaborazione di percorsi letterari articolati per genere o tematica, in alcuni casi, di carattere transdisciplinare, così da mettere in evidenza la permanenza di temi della letteratura latina anche in altre letterature e manifestazioni artistiche.
- L'affermarsi di un approccio di tipo antropologico, attraverso cui favorire una conoscenza del mondo antico non fine a se stessa, ma in grado di fornire allo studente "gli strumenti per capire come anche una cultura infinitamente più complessa come quella in cui egli vive funziona, si struttura, si modifica" (Lentano, 1994, p. 153).

Un insegnamento del Latino basato sul testo, infatti, permette di superare la tradizionale organizzazione dei contenuti disciplinari, che prevede la grammatica al biennio e la storia

letteraria e la lettura degli autori al triennio. In particolar modo, al biennio, la lettura di brani in lingua permette sia di sostituire l'apprendimento grammaticale, improntato sulla memorizzazione passiva di regole, con l'acquisizione di competenze linguistiche mirate a una reale fruizione dei testi, sia di attuare un primo approccio diretto alla conoscenza degli aspetti costitutivi della civiltà greco-latina. Più complessa, invece, viene descritta da Scrocco (1993) la situazione al triennio dove occorre elaborare una programmazione che sia in grado "di rispettare la sincronia con cui procedono la conoscenza della storia letteraria e la lettura dei testi" (p. 102), evitando quindi che uno stesso autore sia studiato in letteratura un anno e letto come classico un altro anno. Inoltre, nella programmazione del triennio è auspicabile anche il superamento della tradizionale ripartizione tra ora di grammatica, ora di letteratura e ora di classico, ripartizione funzionale solo a un dispendio di tempo ed energia e alla frantumazione del sapere.

D'Andrea (2003) e Scrocco (2006) presentano ipotesi di organizzazione del lavoro innovative, quali l'elaborazione di programmazioni modulari o l'introduzione della metodologia della 'progettazione formativa', che prevede la strutturazione di percorsi didattici in cui l'apprendimento avvenga in situazione, puntando sulle motivazioni dello studente e immergendolo in ambienti e contesti ideati appositamente per lui. D'Andrea (2003) presenta il passaggio dalla programmazione alla progettazione modulare, ponendo l'accento soprattutto sull'ausilio delle nuove tecnologie. L'autrice sottolinea che i mezzi informatici costituiscono un'importante risorsa nel campo dell'insegnamento delle discipline classiche, poiché, se usati come strumenti metodologici, svolgono un ruolo fondamentale come mediatori didattici tra lo studente e la disciplina e possono contribuire in maniera decisiva alla rivalutazione dello statuto epistemologico del Latino e del Greco.

Garbugino (1993) fornisce "la consapevolezza dello 'spessore' storico-culturale" della lingua italiana (p. 10) attraverso lo studio della prospettiva sincronica. Queste potenzialità sono messe ben in luce da Flocchini (1993) che sottolinea la necessità di "un insegnamento che sia insieme descrittivo e contrastivo, che cioè da un lato descriva con precisione il sistema linguistico latino e dall'altro fornisca le opportune indicazioni sulle modalità per trasferire nell'italiano di oggi le diverse strutture morfosintattiche latine" (p. 58).

In sintesi, la necessità di superare il metodo normativo ha portato anche a proposte incentrate sull'applicazione dei principali modelli interpretativi, come quelli elaborati dalle moderne teorie linguistiche. I principali studi si orientano su tre fronti:

- 1) La grammatica della verbo-dipendenza teorizzata da Tesnière (1959/2001), adattata al Latino da Happ e in Italia da Proverbio (Sciolla, Seitz, Proverbio, & Toledo, 1983) e successivamente rielaborata da Sabatini per l'italiano. Il modello Tesnière-Sabatini (Sabatini, 1980) è stato poi a sua volta applicato nuovamente al Latino da Andreoni Fontecedro (1986).
- 2) La grammatica generativo-trasformativa di Chomsky.
- 3) il metodo diretto o naturale, applicato al Latino da Ørberg.

6.4.1. Il metodo della verbo-dipendenza

Agosti (2003) propone l'impiego della grammatica della dipendenza per l'insegnamento del Latino sia a scuola che all'Università, dove il metodo può essere adoperato anche per l'acquisizione di una tecnica di traduzione che permetta agli studenti di affrontare agevolmente la lettura dei testi classici. L'autore sostiene che la validità del modello linguistico teorizzato da Tesnière (1959/2001) consiste essenzialmente nel fatto che, col porre al centro della frase il verbo e le sue valenze e con l'attribuire agli altri elementi della frase le diverse funzioni di 'attanti', 'circostanti' ed 'espansioni', si "abituava il discente a pensare alla frase latina non come una sequenza di termini di pari importanza, ma ad inquadrare ciascuna delle parti del discorso all'interno di una scala gerarchica" (p. 210).

Non mancano contributi che evidenziano i limiti del metodo di Tesnière (1959/2001). Fracchiolla (1988) presenta anche un'esperienza didattica realizzata in una classe di liceo scientifico, finalizzata all'apprendimento del Latino con questo metodo. L'autore sottolinea non solo gli aspetti positivi – tra cui quello di non poco conto di ridurre al minimo per lo studente il carico di informazioni da imparare a memoria – ma anche i limiti, come, per esempio, la scarsa attenzione alla dimensione lessicale che crea spesso difficoltà interpretative al momento della traduzione del testo.

Anche da Monteleone (1998) condivide il limite della mancanza di analisi del lessico. Come possibile soluzione, propone di integrare altre teorie linguistiche come la teoria trasformativale, che attribuisce un valore fondamentale alla componente lessicale.

Contrario all'impiego del metodo della verbo-dipendenza appare anche Cavallarin (1989). Egli sostiene che tale modello non tiene conto né della "valenza 'storica' dello studio della lingua latina", né del fatto che il testo è essenzialmente una "comunicazione in situazione" (p. 146). Secondo Cavallarin, infatti, tale metodo, proprio con il dare centralità al verbo e alle sue valenze, riduce la lettura del testo a esercitazione grammaticale, senza considerare gli altri fondamentali piani di analisi della lingua, relativi non solo alla sua struttura logica, ma anche alle sue valenze semantiche e alla sua letterarietà.

6.4.2. La grammatica generativo-trasformativale

La bibliografia relativa alle sue applicazioni alla didattica del Latino con questo approccio è più ridotta, anche perché si tratta di una teoria linguistica tuttora *in fieri* e quindi non ancora definita nelle sue caratteristiche strutturali. Un'operazione significativa è quella compiuta da Oniga (1994, 2007) che in diversi studi si è occupato di aspetti della sintassi latina, interpretandoli alla luce del modello di Chomsky.

Da un punto di vista didattico, per Oniga è necessario "restituire alla grammatica la sua originaria concezione alta, cioè scientifica: superando la rigidità normativa e recuperando l'antica tensione teorica, accanto alla dimensione storica" (Oniga, 2004, p. 11). Nelle sue intenzioni, l'applicazione del modello generativo-trasformativale non può essere il criterio metodologico esclusivo, poiché ciò porterebbe a un'eccessiva astrazione, privando la lingua della sua funzione di strumento di comunicazione. È, invece, opportuno mediare, applicando la prospettiva storica agli ambiti che sono più sensibili al fenomeno del mutamento linguistico, quali la fonologia e la semantica, e riservando, invece, la riflessione sulle strutture profonde ai settori della lingua più stabili, come appunto la morfologia e la sintassi.

6.4.3. Il metodo del Latino Vivo

Questo approccio attribuito a Ørberg (2010), seppur in maniera limitata rispetto ad altri Paesi europei, ha riscosso un discreto successo anche in Italia. L'affermazione del metodo naturale per l'insegnamento del Latino si deve all'Accademia *Vivarium novum* che periodicamente organizza convegni e seminari e si occupa della pubblicazione di una specifica rivista, *Docere*, edita a partire dal 2002. L'obiettivo del metodo naturale è poter insegnare il Latino come se fosse una lingua viva. Come illustra Miraglia (1996), tale obiettivo si può raggiungere attraverso una *full immersion* nella lingua, articolata in un percorso che prevede lettura intensiva e comprensione diretta del testo, acquisizione del vocabolario Latino, assimilazione graduale e costante della morfologia e della sintassi, ma soprattutto continuo impiego, da parte degli studenti e del docente, del Latino come lingua di comunicazione, così da acquisire le competenze di lettura, scrittura, ascolto e parlato, proprie delle lingue moderne.

Sulla centralità della lettura, momento solitamente trascurato nella prassi didattica, si basano anche altre due, significative proposte didattiche, quelle di Guillaumin (1990) e Rosa Calzecchi Onesti (1997).

Entrambi i contributi si pongono come obiettivo la comprensione del testo Latino e, a tal fine, introducono nella metodologia didattica il concetto della 'gradualità' dei testi. Guillaumin (1990) propone di abituare gli studenti a una metodologia che egli chiama "lecture assistée" (p. 149): partendo da testi di autori diversi che narrano un medesimo fatto (un mito, un episodio storico...) si inizia a leggere il testo più breve e più semplice per arrivare poi, affrontando gradualmente le difficoltà testuali, al brano più complesso.

Basato sulla medesima metodologia è anche il volume di Calzecchi Onesti (1997) che si presenta come un itinerario completo per permettere al lettore di imparare, anche autonomamente, il Latino dei Padri della Chiesa. Anche in tal caso, il metodo didattico prevede il progressivo passaggio dalla lettura di testi molto semplici (piccole frasi), tradotti e analizzati nella loro struttura, a quella di testi caratterizzati da strutture linguistiche più complesse. Significativa anche la scelta del testo Latino di riferimento, il *De Magistro* di Agostino d'Ippona, relativo proprio all'insegnamento e alla natura del linguaggio.

6.4.4. La Didattica Breve

Un discorso a parte può essere fatto a proposito della cosiddetta Didattica Breve (DB), una metodologia nata alla fine degli anni Settanta relativamente all'insegnamento universitario e alle discipline scientifiche e tecnologiche e successivamente applicata, con vari correttivi, all'insegnamento nella scuola secondaria e alle discipline umanistiche. Obiettivo della DB è rielaborare l'epistemologia della disciplina, assumendo, come presupposto fondamentale la necessità di un impiego costruttivo dei tempi d'insegnamento (Piazzi, 1993).

Nel caso specifico del Latino, per esempio, occorre evitare che la riduzione a scuola delle ore destinate a questa materia porti anche a una riduzione dei contenuti disciplinari senza un criterio preciso. La DB, invece, si fonda sulla riorganizzazione dei contenuti disciplinari in modo da individuarne le linee fondamentali di sviluppo. Una volta definita la struttura intrinseca della materia, è possibile evidenziare gli argomenti realmente rilevanti e, sulla base di questi, articolare una programmazione didattica che, evitando superflue dispersioni d'argomenti, porti a una riqualificazione della materia e dei suoi criteri di apprendimento.

In particolare, tra i vari lavori, vi è il volume miscelaneo curato da Piazzi (1993) che comprende vari contributi di docenti di scuola superiore: prende avvio dalla definizione dei criteri metodologici della DB e dei prerequisiti necessari ad una sua applicazione all'insegnamento del Latino. Si sofferma poi sull'insegnamento della lingua, attraverso l'applicazione del modello di Tesnière (1959/2001), e della letteratura, per la quale si propongono percorsi paralleli tra Latino e Italiano. Il testo si conclude con la trattazione del tema delle tecnologie informatiche applicate al Latino e con la presentazione dell'ipertesto *Vitruvius*, realizzato da un gruppo di studenti liceali.

Cova (1995) e Calia (1998) hanno focalizzato l'attenzione essenzialmente sulla didattica della lingua e, in particolare, sull'applicazione del modello della verbo-dipendenza all'insegnamento della morfo-sintassi. In particolar modo, Calia, nel suo contributo, ha presentato una programmazione del Latino per il I anno di liceo in cui illustra i criteri metodologici da impiegare per introdurre gli studenti ai contenuti

fondamentali della materia. La particolarità di questo contributo consiste nel fatto che si presenti una DB del Latino attuata non sulla base di una specifica metodologia, ma tramite la “fusione di tecniche diverse” (p. 124). In altri termini, pur mantenendo immutati i principi fondamentali della DB (individuazione dello ‘zoccolo duro’ della materia; ridefinizione dell’organizzazione disciplinare; riduzione dei tempi di apprendimento), Calia elabora un sistema eclettico, in cui si fondono insieme elementi legati alla psicologia dell’età evolutiva, modelli grammaticali basati sulle moderne teorie linguistiche di Tesnière (1959/2001), aspetti propri della didattica tradizionale, come la traduzione di brevi passi dall’Italiano al Latino.

6.4.5. Lo studio del lessico

All’interno della riflessione sulla didattica della lingua un posto di grande rilievo è ricoperto dal lessico. Per moltissimo tempo trascurato dai programmi scolastici che ritenevano fondamentale soprattutto l’insegnamento della morfologia e della sintassi, il lessico Latino ha iniziato ad acquisire un ruolo ben definito a partire dalla fine degli anni Ottanta, anche sulla scia della funzione sempre più rilevante ricoperta dalla semantica e dalla lessicologia nell’ambito delle moderne teorie linguistiche.

La principale innovazione per quanto riguarda la metodologia didattica è sicuramente rappresentata dall’introduzione del principio di frequenza, in base al quale i lessemi latini sono esaminati alla luce delle loro attestazioni e, quindi, della loro maggiore o minore presenza nei testi antichi. Il principio di frequenza e i suoi impieghi didattici costituiscono l’oggetto dell’articolo di Guillaumin (1991), nel quale si sostiene l’importanza dell’uso della frequenza in ambito scolastico per potenziare l’apprendimento da parte degli studenti del maggior numero possibile di parole latine. Uno dei grandi problemi dell’insegnamento del Latino è, infatti, dato proprio dalla scarsissima conoscenza, da parte dei ragazzi, del patrimonio lessicale. Secondo l’autore, la scelta di una serie di lessemi, selezionati in base al principio di frequenza e affiancata dall’etimologia, permette di classificare i lessemi in ‘famiglie’ di parole strutturate attorno a una radice comune: ciò può favorire la memorizzazione dei vocaboli, potenziando anche le competenze lessicali degli studenti in relazione alle lingue moderne.

Alcuni autori, pur riconoscendo l'importanza del principio di frequenza, preferiscono integrarlo con altre metodologie. È l'operazione svolta, per esempio, da Giordano Rampioni (2003a, 2003b): da una parte, sottolinea che lo studio del lessico è uno "strumento privilegiato di conoscenza" (Giordano Rampioni, 2003a, p. 102), poiché oltre a una competenza lessicale di tipo referenziale, relativa all'acquisizione di informazioni sul mondo materiale, porta anche a una competenza di carattere inferenziale, che permette di penetrare nella civiltà romana e di coglierne, attraverso lo studio di specifiche parole-chiave, l'immaginario, il sistema di valori, la dimensione intellettuale; in tal senso, il lessico non può essere una tematica marginale, ma deve costituire "il vero nucleo fondante dell'insegnamento" (ibid.). Dall'altra parte, in relazione al metodo, è importante favorire la conoscenza del maggior numero possibile di vocaboli latini. Tuttavia, consapevole che non sempre l'alta frequenza di una parola significa che si tratti di un termine chiave, la studiosa propone, per la memorizzazione dei vocaboli, il criterio metodologico dell'associazione di parole che stabiliscono dei legami fra loro su base fonetica (stesso suono), etimologica (famiglie di parole) e semantica (sinonimi).

Un'altra interessante proposta didattica è quella di Pieri (2002): perché l'apprendimento del lessico Latino abbia un suo valore didattico, è necessario che esso avvenga in maniera costante e sistematica, al pari dell'apprendimento della morfologia e della sintassi. Invece, come rileva Pieri, pur essendoci stata negli ultimi anni una notevole attenzione a questa tematica, tale interesse ha condotto solo a "interventi sporadici, troppo frammentati, esperienze episodiche non ancorate ad un progetto organico di studio" (p. 43). Per attuare, invece, quest'ultimo obiettivo, Pieri propone, come metodo didattico, la realizzazione di "un vocabolario a schede, non offerto già confezionato agli allievi, ma da far costruire alla classe nel tempo, sotto la guida e la costante supervisione del docente" (p. 44). Come ricorda la stessa autrice, l'impiego delle schede lessicali non costituisce una novità nell'ambito della didattica delle lingue classiche; tuttavia, la sua proposta si presenta originale sotto diversi aspetti. Nuova è la dimensione laboratoriale della proposta, dal momento che gli studenti sono attivamente coinvolti nella realizzazione del vocabolario e, quindi, risultano più motivati e più partecipativi. Interessante, inoltre, è il modello di scheda lessicale ideato da Pieri, che si apprezza per la completezza della sua struttura. La griglia della scheda, infatti, suddivisa in appositi settori, consente di inserire le informazioni relative ai lemmi, in base a molteplici livelli di analisi lessicale (etimologia, significati propri e traslati, derivati, sinonimi, espressioni idiomatiche,

particolarità morfo-sintattiche, esiti neolatini) e, in tal modo, fa sì che la scheda acquisti una funzione quasi di polo di raccordo tra l'apprendimento della grammatica, la conoscenza della civiltà e l'esercizio della traduzione.

Infine, Balbo (2004) illustra i risultati di un'esperienza didattica di apprendimento del lessico Latino, da lui compiuta, in qualità di docente, con una classe IV ginnasiale (o I liceo classico). Interessanti, in questo caso, gli strumenti impiegati: il percorso didattico, infatti, proprio perché ha come obiettivo la conoscenza di vocaboli della cultura materiale, si basa non tanto sull'analisi di fonti letterarie, quanto piuttosto su quella di fonti archeologiche, consentendo agli studenti di entrare in contatto con i referenti concreti dei vocaboli presi in esame. In tal senso, la proposta di studiare il lessico dei *realia* (per quanto questo costituisca solo il livello iniziale dello studio del lessico) ha il merito di essere anche un forte incentivo alla motivazione degli studenti, poiché permette loro di entrare direttamente in contatto con le manifestazioni concrete di quella cultura, di cui hanno appena iniziato a studiare la lingua.

6.5. Studi sulla didattica della letteratura e del 'classico' latino

Riguardo alla didattica della letteratura e del classico, la produzione di contributi specifici risulta meno complessa e sfaccettata rispetto agli studi sulla lingua. Nella scuola, la programmazione tradizionale separa il classico dalla letteratura e, contro qualsiasi criterio di successione cronologica, porta gli allievi a studiare uno stesso autore in anni scolastici diversi, ora come classico, ora come letteratura, o a leggere nello stesso anno opere molto diverse tra loro per epoca e contesto culturale. Inoltre, la situazione è aggravata dallo sfasamento temporale che esiste tra la letteratura latina e greca, impedendo di creare quei collegamenti interdisciplinari, fondamentali per la comprensione della produzione letteraria latina. Questa situazione ha conseguenze negative facilmente intuibili, prima fra tutte la difficoltà nell'acquisire il senso storico degli eventi studiati. Accanto a questo aspetto, un altro elemento negativo dell'insegnamento tradizionale della letteratura e del classico è l'approccio al testo su base esclusivamente grammaticale, retaggio di una didattica improntata prevalentemente sulla lingua, ma anche di un'impostazione scientifica fondata esclusivamente sull'analisi linguistico-filologica.

È solo da pochi anni che, sia nel campo della ricerca filologica, sia in quelli della ricerca didattica e dell'editoria scolastica, si è incominciato a pubblicare opere che si basano su nuove prospettive d'indagine, adoperando gli strumenti e le modalità interpretative proprie della critica letteraria più recente. E, sebbene si tratti di contributi diversi per tipologia e metodologia di analisi, tutti presentano almeno due elementi comuni: l'abolizione della farraginosa divisione tra storia letteraria e lettura dei classici e il superamento di un approccio ai testi di tipo esclusivamente linguistico-grammaticale.

Se il fulcro della didattica del Latino è invece costituito dal testo, da lì occorre partire per effettuare un'analisi in cui siano contemplati tutti i possibili livelli d'indagine: linguistico, stilistico-retorico, letterario, storico-culturale.

Si possono evidenziare due gruppi di contributi in questo ambito: da un lato, saggi di riflessione teorica sull'applicazione di nuove metodologie di analisi dei testi classici; dall'altro, proposte operative, moduli e laboratori didattici su specifici autori o temi, elaborati da docenti e, in alcuni casi, direttamente sperimentati in classe.

Riguardo al primo gruppo, occorre rilevare che tra tali contributi sono pochi quelli che, sulla base di specifici presupposti metodologici, teorizzano un rinnovamento sistematico della didattica della letteratura e del classico latino. Il primo reale contributo di studio finalizzato a una riflessione consapevole su tale tematica è rappresentato dalla monografia di Marina Girotto Bevilacqua e G. Proverbio (1990), che teorizza la ridefinizione dei criteri di insegnamento della letteratura latina e dei suoi obiettivi formativi, focalizzando l'attenzione non più solo sulla formazione del senso storico, ma anche sull'acquisizione delle strategie della letterarietà (la cosiddetta educazione letteraria). Nonostante la portata innovativa di questo testo, negli anni successivi, tuttavia, non sono seguiti lavori di uguale livello.

L'attenzione degli studiosi si è concentrata soprattutto sull'apprendimento della lingua e relativamente alla didattica della letteratura e del classico l'indagine metodologica è stata minima. Tale scarsa attenzione emerge, per esempio, dallo spazio limitato che la letteratura occupa negli stessi 'manuali' di didattica del Latino, in cui, pur essendo presentate varie proposte operative, manca, nella maggior parte dei casi, una sistematica riflessione teorica sulle metodologie impiegate.

Fanno eccezione, in tal senso, il volume di S. Iapoce, E. Staraz (1995) e il saggio di C. M. Calcante (2002). Il primo lavoro si occupa essenzialmente delle problematiche della traduzione dei testi classici: Iapoce e Staraz propongono, infatti, di avvicinare gli studenti al testo classico mediante la metodologia della ‘traduzione contrastiva’, in base alla quale il brano in lingua latina presentato agli allievi viene affiancato da almeno due traduzioni in una o più lingue moderne. Il confronto tra le traduzioni e l’identificazione di differenze, analogie e anche eventuali contrasti tra le versioni fa da supporto agli studenti permettendo loro di esaminare il testo latino con maggiore consapevolezza e di attivare, quindi, un nuovo processo di traduzione, dapprima ‘mediato’ e poi del tutto autonomo e personale. Il volume di Iapoce e Staraz si apprezza, oltre che per il valore della proposta metodologica, anche per la ricchissima serie di proposte operative: gli autori, infatti, presentano un’ampia varietà di testi dei più significativi autori latini, con particolare attenzione ai testi poetici che, per la loro struttura, risultano essere solitamente i più ostici per gli studenti.

Altrettanto significativo è il saggio di Calcante. Tale lavoro, ponendosi sulla scia del testo di Girotto Bevilacqua e Proverbio, propone una completa ridefinizione della programmazione didattica della letteratura latina secondo i criteri della modularità e dell’articolazione dei contenuti in Unità Didattiche. Indicando come finalità dello studio della letteratura l’acquisizione della competenza letteraria e basandosi sul fondamentale principio di teoria della letteratura, secondo il quale i testi sono tutti inseriti in un sistema di interrelazioni reciproche e non possono essere considerati in maniera isolata, pena il rischio di diventare ‘illegibili’, Calcante propone di ridefinire il curriculum di storia letteraria latina attraverso un’articolazione per generi letterari. La novità di questo saggio, tuttavia, sta nella metodologia scelta per l’analisi dei testi letterari. Quest’ultima è, infatti, determinante perché il genere letterario non sia un mero “repertorio di elementi tematici e formali” (p. 19), ma costituisca, appunto, uno “strumento privilegiato dell’indagine critica” (ibid.); a tal fine, Calcante suggerisce di esaminare il testo letterario (e in particolare quello poetico), secondo i principi della semiologia generativa, applicando i principi di ‘segno linguistico’ e di ‘matrice generativa’. Sebbene si tratti di una metodologia già sperimentata con esiti positivi sui testi letterari moderni, la sua applicazione ai testi latini rappresenta un’assoluta novità e, per quanto possa risultare difficoltosa la sua attuazione nella prassi didattica, data anche la complessità dei suoi

dispositivi metodologici, tuttavia, è apprezzabile lo sforzo compiuto da Calcante nel definire una nuova prospettiva di approccio allo studio della letteratura latina.

Riguardo al secondo gruppo di contributi, la caratteristica fondamentale di numerose proposte operative, che utilizzano anche le TIC, è la varietà e la interdisciplinarietà. Balbo (2014) le raccoglie in una interessante rassegna. Tra i diversi contributi presi in esame, particolarmente interessanti sono quelli che, basandosi sulla categoria della 'permanenza' all'interno del curricolo scolastico, elaborano dei percorsi di tipo tematico. Si analizzano gli argomenti in maniera critica, realizzando in tal modo la fondamentale finalità dell'educazione letteraria. Inoltre, questo tipo di proposta operativa, richiedendo l'impiego di una strategia didattica quale quella del laboratorio, ha una sua validità anche sul piano pedagogico, poiché, da passivi spettatori della lezione, gli studenti diventano componenti attivi, chiamati in prima persona a realizzare il lavoro e, quindi, più fortemente motivati (Luzzi, 2007).

6.6. I manuali di Didattica del Latino

Un accenno deve essere dedicato a una serie di manuali di didattica del Latino, che si rivolgono, come strumenti per la formazione e l'aggiornamento professionale, ai docenti e ai giovani laureati che hanno intrapreso il percorso di specializzazione per l'insegnamento delle materie letterarie. Proprio la loro finalità rende questi testi esaurienti e scientificamente validi, ma, allo stesso tempo, agevoli nella lettura e di facile consultazione. In tutti questi testi viene delineato un quadro generale della didattica del Latino e vengono analizzate le principali esigenze di rinnovamento e le più significative proposte metodologiche nei vari ambiti della disciplina. Allo stesso tempo, ogni volume presenta proprie peculiarità relativamente all'impostazione e ai contenuti.

Tra le principali pubblicazioni, si menzionano:

1. Il manuale di Flocchini (1999). Si articola in tre parti: nella prima parte si esamina il ruolo ricoperto dal Latino e dalla civiltà classica nel corso delle varie epoche storiche, dall'antichità al Novecento, in relazione alla formazione dell'uomo saggio; nella seconda parte viene effettuata un'analisi disciplinare del Latino e vengono prese in esame le sue valenze formative; la terza parte, infine, è dedicata alla storia della materia 'Latino' nella scuola europea e italiana e all'analisi delle

più recenti metodologie di apprendimento della lingua, della letteratura e del testo classico. Obiettivo di Flocchini è porre le basi per una ridefinizione dello statuto disciplinare del Latino che tenga conto delle nuove esigenze della società. In tal senso, particolarmente apprezzabile è la grande attenzione riservata all'analisi storica del ruolo avuto dal Latino nella società e nella scuola, utile per comprendere a fondo tale problematica e tentare di individuare soluzioni adeguate.

2. Il manuale della Giordano Rampioni (2010). L'autrice mostra un particolare interesse nei confronti della psicologia cognitiva e sostiene che una rifondazione della metodologia d'insegnamento deve tener conto delle diverse fasi in cui si articola il processo di apprendimento (percezione, attenzione, elaborazione e ricordo). L'obiettivo è individuare l'utilità di alcune acquisizioni della psicologia cognitiva relativamente all'insegnamento del Latino, in particolar modo, per quanto riguarda l'organizzazione della materia e l'applicazione della metodologia della Didattica Breve. Elabora così una didattica che coniuga i dati della psicologia con le conoscenze disciplinari, l'attenzione alla formazione della persona e la cura nella trattazione dei contenuti.
3. Il manuale di Tappi (2000). Pone al centro il testo, inteso come base imprescindibile della didattica del Latino. Mutate le finalità dell'educazione, l'insegnamento della disciplina non può più basarsi sul mero 'grammaticalismo' e sull'apprendimento passivo, mnemonico, di regole astratte, ma deve permettere la fruizione da parte degli studenti della produzione letteraria latina, con tutta la loro ricchezza comunicativa e il loro potenziale formativo. Le proposte operative sono incentrate su tre aspetti: il lessico, l'elaborazione di percorsi letterari e la traduzione. Tappi non delinea una panoramica di teorie didattiche, ma presenta proposte elaborate e sperimentate nel corso della sua attività di insegnamento. Usa, inoltre, una tipologia di esercizio, denominata "Studio di Comprensione", il cui obiettivo è la comprensione del testo Latino nella molteplicità dei suoi livelli, attraverso l'uso dell'italiano come 'paralinguaggio' e 'metalinguaggio'.
4. Il manuale di Piva (2004). Nasce come testo esplicitamente finalizzato alla formazione degli insegnanti di Latino. Il testo analizza la problematica del Latino

in quanto materia scolastica, sotto tre aspetti, strettamente correlati tra loro: la storia scolastica della disciplina; l'analisi disciplinare relativa alle valenze formative, finalità e obiettivi dell'insegnamento; la ricerca didattica del 'sapere Latino'.

5. Il manuale della Pieri (2005). Basandosi sull'acquisizione che tra lingua e civiltà esiste un nesso strettissimo e imprescindibile, il testo focalizza l'attenzione soprattutto sulla didattica del lessico e della traduzione. In particolare, riguardo al lessico l'autrice propone uno studio, basato sull'elaborazione di apposite schede, che prevedono l'analisi lessicale attraverso una pluralità di approcci, quali: la prospettiva sincronica, con lo studio del lessico in relazione alla fonetica e alla morfologia; la prospettiva diacronica, che evidenzia il rapporto tra lessico Latino e lessico italiano; la prospettiva antropologica, secondo la quale il lessico diviene strumento di accesso alla conoscenza della civiltà. Tale approccio può costituire la base su cui elaborare dei percorsi tematici relativi alla cultura materiale e alla storia dei Romani e delineare il rapporto che lega la cultura moderna al mondo antico, come risulta dall'analisi del patrimonio paremiografico. Questa, in particolare, rappresenta una proposta didattica originale che ha la capacità di stimolare la motivazione degli studenti.

6.7. Sintesi del capitolo 6

In questo capitolo abbiamo approfondito la rilevanza dello studio del Latino nelle scuole, dato che è la lingua classica più diffusa nei licei in Italia e nel *Bachillerato* in Spagna.

Innanzitutto, è stato necessario legittimare lo studio di questa lingua antica, ribadendone il ruolo fondamentale nell'educazione alle dimensioni della pluralità, complessità e problematicità, così tipiche della società contemporanea.

Seguono tre tipologie di contributi: un primo gruppo approfondisce lo statuto disciplinare della didattica del Latino, le valenze formative e le metodologie didattiche per il suo apprendimento, tenendo conto della critica al metodo tradizionale di insegnamento.

Un secondo gruppo si occupa più specificamente della programmazione scolastica del Latino e dell'organizzazione della materia nei diversi curricula. La scuola italiana prevede, durante i cinque anni del liceo classico, soprattutto uno studio della grammatica del Latino nei primi due anni e uno studio della letteratura latina e di passi di autori celebri dal terzo al quinto anno. In base a tale scansione è possibile indicare finalità e struttura della disciplina stessa, chiarirne obiettivi, contenuti e competenze.

Un terzo gruppo fa riferimento alla didattica della lingua latina, con particolare attenzione ai contributi sul lessico. Tenendo conto degli approcci della didattica del Latino, descritti nel capitolo 5, riportiamo i principali manuali per la formazione didattica dei docenti.

Síntesis de la parte 1

Esta primera parte de la tesis trató el marco teórico de la investigación que se refiere al desarrollo de competencias clave de ciudadanía y de metacognición en el estudio de las lenguas clásicas.

Por lo tanto, los primeros dos Capítulos se focalizaron sobre la definición de estos constructos complejos. En particular, en el Capítulo 1 se profundizaron los distintos enfoques de competencia, las referencias de las leyes internacionales y nacionales que propusieron este enfoque en la escuela y en qué modo Italia, España y Inglaterra fomentaron el desarrollo de estas competencias en el estudio de las lenguas clásicas.

El Capítulo 2 definió los elementos básicos de la metacognición (conocimiento sobre la persona, experiencias metacognitivas, objetivos y tareas, estrategias metacognitivas) y evidenció lo que puede aportar la metacognición al trabajo de los alumnos y de los docentes. Esto nos resulta útil para comprender mejor en qué modo la metacognición se relaciona con las competencias clave de ciudadanía.

El Capítulo 3 intentó hacer una sistematización entre estos conceptos, poniendo en relación las distintas normativas internacionales y nacionales sobre las competencias de ciudadanía para compararlas, subrayar analogías y diferencias. Se hizo también una comparación entre las competencias de ciudadanía y las soft skills para ver la continuidad entre ellas y ayudar los estudiantes de clásicos a entender la continuidad entre esta tipología de estudios y el trabajo.

En el Capítulo 4, consideramos el plan de estudio de las lenguas clásicas en Italia, España y Inglaterra. Se describieron los aspectos legislativos, históricos y didácticos de los sistemas educativos, para comprender mejor la situación de los casos objeto de la investigación. En todos los Países, en los últimos años, hubieron muchas reformas educativas, que modificaron también el currículo de los estudios clásicos. Concluimos con un análisis comparada de los sistemas educativos de Italia, España y Inglaterra.

En el Capítulo 5, profundizamos los distintos métodos de enseñanzas de las lenguas clásicas: cada tipología lleva al desarrollo de peculiares competencias. Los enfoques considerados son los siguientes: el gramatical-traductivo; el natural con el Latín

Vivo; el enfoque según la gramatical valencial; el enfoque neo-comparativo. Además dedicamos atención al estudio de la gramática, del léxico y de la etimología, haciendo las oportunas distinciones entre el Latín y Griego. También examinamos la importancia del ejercicio de la traducción durante el trabajo escolar para el desarrollo de competencias. Concluimos con ejemplos de didáctica de clásicos y las relaciones entre estos y las TIC: es una síntesis útil a los docentes de clásicos de la escuela secundaria para traer inspiración para sus clases e innovar algunas metodologías

El Capítulo 6 focalizó la enseñanza del Latín, porque es la lengua antigua más difundida entre las Escuelas Superiores de Italia, España e Inglaterra. Subrayamos la relevancia de esta lengua, su estatuto disciplinar, su programación escolar. Entre las posibles metodologías de enseñanza descrita en el capítulo 5 enfocamos las que más se utilizan para el Latín y concluimos con la presentación de algunos manuales para la formación de los docentes de clásicos.

SEGUNDA PARTE

TRABAJO EMPÍRICO

Capítulo 7

Diseño metodológico de la investigación

Capítulo 7. Diseño metodológico de la investigación

En la primera parte de la tesis hemos definido las competencias clave de ciudadanía y la metacognición, y hemos explicado las relaciones entre estos conceptos. Después hemos subrayado las metodologías didácticas que utilizan los profesores de lenguas clásicas. En esta segunda parte presentamos el trabajo empírico que hemos desarrollado en España, Italia e Inglaterra en los años académicos 2017-2019.

7.1. Planteamiento del problema

En el procedimiento de la investigación el primer momento es definir el problema objeto de estudio. Como se ha explicado en el marco teórico, el contexto general del estudio se sitúa en Italia y España; otra parte menor fue desarrollada en Inglaterra.

En Italia y España, en particular, los estudios clásicos en la Escuela Secundaria sobreviven con dificultad, porque los estudiantes los consideran poco útiles para la vida diaria. En Inglaterra, además, las lenguas clásicas no son parte del *National Curriculum*.

Por lo tanto, el problema que identificamos es observar y averiguar si la didáctica que utilizan los docentes de lenguas clásicas fomenta la motivación de los estudiantes y si la evaluación a través de las competencias aumenta su motivación.

Para delimitar el campo de la investigación, hemos seleccionado los casos según el criterio de la máxima diferencia para mostrar la variedad del fenómeno estudiando. El criterio principal para la selección de los centros fue: "¿Qué grupo de centros nos ayudarán a entender los problemas que planteamos?" Con este criterio se necesitaba un grupo de centros diversos, distintos niveles de Escuela Secundaria, una variedad de programas académicos, de tipos de comunidad, de tamaños de la escuela, de tradición en actividades, de innovación (Stake, 1998).

7.2. Objetivos de investigación

En consecuencia, como objetivo general, en relación con los estudiantes, trataremos de averiguar qué percepciones tienen los alumnos sobre su aprendizaje de Latín y Griego según la didáctica para competencias.

Además, como objetivo general, en relación con los docentes, queremos identificar qué buenas prácticas hay de didáctica según competencias entre profesores de lenguas clásicas.

Los *objetivos específicos* que nos hemos planteados son los siguientes:

Con los estudiantes:

1. Conocer sus percepciones sobre la utilidad del aprendizaje de las materias clásicas.
2. Analizar si tienen conciencia de desarrollar competencias clave de ciudadanía a través los clásicos.
3. Comprobar su conciencia metacognitiva respecto al estudio de los clásicos.

Con los docentes:

1. Indagar buenas prácticas para el desarrollo de competencias clave de ciudadanía en la enseñanza de los clásicos.
2. Identificar cuáles son sus mayores dificultades en la enseñanza de disciplinas clásicas.
3. Analizar su nivel de reflexión metacognitiva en su enseñanza.

7.3. Preguntas de investigación

Por tanto, las *preguntas* que orientaron el trabajo fueron las siguientes:

Con los estudiantes:

1. ¿Qué relaciones hay entre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y sus estrategias metacognitivas?
2. ¿Cuáles son las razones por las cuales están estudiando Latín?
3. ¿Qué opinan sobre los actuales métodos de enseñanza?
4. ¿Cuál es la para ellos la utilidad de la enseñanza de materias clásicas?
5. ¿Qué expectativas tienen sobre su aprendizaje de Latín y de Griego?
6. ¿Cómo incluir a los más desmotivados?
7. ¿Son concientes del valor de la reflexión metacognitiva en sus tareas de Latín y Griego?
8. ¿Saben que son evaluados a través de las competencias de ciudadanía?
9. ¿Hay distintas percepciones de utilidad de los clásicos entre estudiantes italianos y españoles?

Con los profesores:

1. ¿Qué niveles de competencias metacognitivas hay en los docentes de lenguas clásicas?
2. ¿Cuáles son los objetivos de sus clases de Latín y Griego?
3. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentran en la enseñanza de disciplinas clásicas?
4. ¿Qué opinan sobre la evaluación del alumno de acuerdo con las competencias de ciudadanía?
5. ¿Cómo comunican a los estudiantes que son evaluados también según las competencias de ciudadanía?
6. ¿Con qué buenas prácticas las desarrollan en clase?
7. ¿Utilizan habilidades metacognitivas para sus clases?
8. ¿Las desarrollan en los alumnos?

9. ¿Los profesores italianos y españoles utilizan diferentes metodologías didácticas?

A la luz de lo dicho, la investigación bibliográfica nacional e internacional y la observación empírica nos han permitido construir la siguiente hipótesis que es el punto de partida de la investigación: el interés de los estudiantes para las disciplinas clásicas aumenta si se propone una metodología metacognitiva que desarrolle la conciencia de la relación entre estudio y vida, a través del desarrollo de las competencias de ciudadanía.

7.4. Diseño

Con un paradigma personalista-constructivista y un enfoque fenomenológico, se empleó un estudio de caso múltiples con un diseño mixto de investigación (Creswell, 2014; Creswell & Plano-Clark, 2011; Stake, 1994; Denzin & Lincoln, 2000), utilizando metodologías cualitativas y cuantitativas que permitan triangular los resultados obtenidos.

Del paradigma personalista (García Hoz, 2005) compartimos el reconocimiento del valor único de la persona del alumno. La evaluación se configura como una práctica hermenéutica-interpretativa que tiene como objetivo comprender y reconocer un valor, el de ser una persona, nunca completamente "medible".

Del paradigma constructivista adoptamos la idea del aprendizaje como proceso de construcción activa de respuestas por parte del sujeto. La evaluación se refiere a las formas en que el estudiante sabe cómo usar este conocimiento: por tanto es importante procesar información y desarrollar estrategias de pensamiento metacognitivo.

Los rasgos calificativos de los modelos constructivista y personalista son: la atención a la persona del estudiante, a su capacidad para autoevaluarse, a sus necesidades que no son solo de naturaleza cognitiva-instructiva (INDIRE, 2008; Jiménez-Barandalla, 2015).

Hemos escogido un enfoque fenomenológico, cuyo propósito es investigar el significado de la experiencia vivida de las personas para identificar la esencia central de la experiencia humana descrita por los participantes de la investigación. Este enfoque no

intenta desarrollar una teoría para explicar el mundo, sino facilitar una visión más profunda del problema. Por lo tanto nos centramos en describir lo que todos los participantes tienen en común y sus diferencias (Bryman, 2016).

El estudio de casos es, según Yin (1989), un método de investigación cualitativa que sirve para comprender en profundidad la realidad social y educativa. En particular, nos interesa el estudio de caso instrumental porque nos interesa la comprensión general del problema y no tanto el caso particular (Stake, 1998): en nuestra investigación elegimos 18 profesores de clásicos, italianos y españoles, como objeto de estudio para observar de forma general cómo enseñan; indagar de forma más particular cómo utilizan la evaluación según competencias en Latín y Griego y y si ello afecta o no a su modo de enseñar. La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de los profesores concretos.

En particular hemos elegido y utilizado el diseño mixto paralelo convergente para una mayor complementariedad de la información. Además, en la revisión de la literatura, faltaban ejemplos en el uso de esta metodología mixta aplicada a los clásicos.

Este diseño recopila y analiza dos líneas independientes de datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, en una sola fase. La investigación cuantitativa brinda la oportunidad de recopilar datos de un gran número de personas y generalizar los resultados, mientras que la cualitativa permite una exploración en profundidad de unos pocos individuos. En un diseño convergente, la pregunta de métodos mixtos podría ser ¿Las dos bases de datos (cuantitativa y cualitativa) convergen y presentan resultados consistentes o divergen y muestran resultados contradictorios? (Bryman, 2016; Creswell, 2014; Creswell & Plano-Clark, 2011).

En este diseño es importante:

- Priorizar los métodos por igual;
- Mantener el análisis de datos independiente;
- Mezclar los resultados durante la interpretación general;
- Tratar de buscar convergencia, divergencia, contradicciones o relaciones de dos fuentes de datos.

El procedimiento implica:

- Recopilar ambos tipos de datos al mismo tiempo;
- Analizar dos conjuntos de datos por separado;
- Combinar los resultados;
- Interpretar los resultados combinados.

Este diseño plantea preguntas de investigación paralelas para los estudios cuantitativo y cualitativo, como se muestra en la tabla 7.1.

Tabla 7.1. Diseño de la investigación.

	Diseño de la parte cuantitativa		Diseño de la parte cualitativa
Fase 1	Plantear la/s pregunta/s de investigación y determinar el tipo de enfoque	Momento 1	Plantear la/s pregunta/s de investigación y determinar el tipo de enfoque
Objeto de estudio	<i>Metacognición de docentes y estudiantes</i>		<i>Experiencias de docentes y estudiantes sobre didáctica según competencias</i>
	Recoger los datos cuantitativos: conseguir los permisos; identificar la muestra; recoger datos con preguntas cerradas		Recoger los datos cualitativos: conseguir los permisos; identificar la muestra; recoger datos con preguntas abiertas
Instrumentos/técnicas	<i>Cuestionarios</i>		<i>Entrevistas</i>
Fase 2	Análisis de datos cuantitativos: usar análisis descriptivos, inferencial, effect size	Momento 2	Análisis de datos cualitativos: usar códigos y síntesis de códigos
Programa de análisis	<i>SPSS</i>		<i>Open Code</i>
Fase 3	Punto de interfaz entre cuantitativo y cualitativo	Momento 3	Identificar los contenidos donde se unen los datos cuantitativos y cualitativos para comparar y contrastar
Fase 4	Sintetizar e interpretar los resultados separadamente; analizar hasta qué punto y en qué manera los resultados desde los dos tipos de datos convergen, divergen, se relacionan los unos con los otros y/o producen una más completa comprensión sobre el tema	Momento 4	Sintetizar e interpretar los resultados separadamente; analizar hasta qué punto y en qué manera los resultados desde los dos tipos de datos convergen, divergen, se relacionan los unos con los otros y/o producen una más completa comprensión sobre el tema

Fuente: Elaboración propia.

En particular, por lo que se refiere al estudio de caso, estos son los momentos en lo que se articula (Coggi & Ricchiardi, 2008):

1. Definición del propósito de investigación
2. Selección y negociación de acceso al caso que involucra:
 - Definición del caso
 - Conceptualización del objeto de estudio
 - Elección de fuentes y herramientas
3. Trabajo de campo que involucra:
 - Negociación de roles
 - Recopilación de datos
4. Organización de los registros que dispone:
 - Reducción
 - Codificación
 - Triangulación
5. Redacción del informe

7.5. Contexto y participantes

El contexto de esta investigación está descrita con detalle en el Capítulo 4. Aquí solo especificamos algunos datos demográficos de estudiantes y docentes participantes. Mayores detalles se ofrecerán en el Capítulo 8 sobre los resultados.

Los participantes en la parte cuantitativa de la investigación fueron 173 estudiantes, 125 italianos y 48 españoles, y 25 docentes, 13 italianos y 12 españoles.

Los participantes en la parte cualitativa de la investigación fueron 40 estudiantes, 20 italianos y 20 españoles, y 22 docentes, 9 docentes italianos, 9 españoles y 4 ingleses.

Se escogió un muestreo de conveniencia o disponibilidad, basado en los sujetos disponibles, tanto en las escuelas italianas como en las españolas. Conocíamos un docente de clásicos en Burgos muy motivado en la enseñanza de clásicos y esto nos presentó colegas interesados a participar a la investigación. La oportunidad de recoger datos era demasiado buena para perderla, considerado también el tiempo limitado de la investigación en el extranjero. Lo mismo fue para la muestra en Italia.

Por estas razones se recopilaban los datos de la parte cuantitativa y cualitativa en los mismos meses, entre Febrero y Junio 2018. Esta decisión tuvo la ventaja de recoger los datos en un tiempo relativamente breve, pero la desventaja que las entrevistas a los docentes y estudiantes italianos fueron casi todas hechas por teléfono. Solo con algunos estudiantes de Turín fue posible la entrevista en presencia aprovechando del regreso temporáneo en Italia durante las vacaciones de Pascua.

La muestra de conveniencia tiene la ventaja de la accesibilidad y recopilación de datos en un corto período de tiempo, de la simplicidad, de la utilidad para estudios piloto.

Todavía tiene la desventaja de la incapacidad de generalizar los resultados de la investigación, la relevancia del sesgo y el alto error de muestreo (Bryman, 2016; Cresswell & Plano Clark, 2011; Etikan, Musa, Alkassim, 2016).

Por otra parte, el hecho que participaron profesores muy motivados en su profesión y más concientes de la importancia de hacer investigación en las aulas es una ventaja respecto a la cualidad de las informaciones recogidas, pero una desventaja porque no sabemos qué pasa en las clases donde no hay este tipología de docentes. A estas razones se debe el pequeño tamaño de la muestra de docentes.

7.6. Instrumentos de medida

Los datos se recopilaban a través de diferentes fuentes: entrevistas, cuestionarios, grabaciones audios de las entrevistas, estudio de documentos en papel y en páginas web de las escuelas, programas escolares, y leyes educativas italianas y españolas.

El orden de los dos tipos de recopilación de datos fue paralelo e independiente, según lo que prevee el diseño paralelo convergente (Bryman, 2016).

Como instrumentos de recogida de información se usaron cuestionarios para estudiantes y docentes en la fase cuantitativa y entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes en la fase cualitativa.

7.6.1. Cuestionario para estudiantes

Con los alumnos se aplicaron los siguientes cuestionarios:

1. El Cuestionario CONAPRE, de Martínez (2004), con 15 ítems, que se centra en el componente procedimental de la regulación, es decir, en las actividades que permiten regular, dirigir y controlar los procesos cognitivos.
2. El Cuestionario SMI de O'Neil y Abedi (1996), con 20 ítems, que enfatiza la importancia de la toma de conciencia como un componente imprescindible en la evaluación de la metacognición.

Entre las ventajas del cuestionario CONAPRE de Martínez Fernández (2004), con 15 ítems, útil para nuestro estudio, están:

- se centra en el componente procedimental de la regulación y nosotros queremos centrar el problema con la misma perspectiva.
- Considera que las concepciones del aprendizaje preceden el nivel operativo de las acciones o estrategias. Esto confirma que es necesario preguntar a los estudiantes lo que piensan y lo que dicen sobre el aprendizaje de clásicos.
- Tiene presente que concepciones más elaboradas de aprendizaje implican la acción constructiva del sujeto y el cambio en las ideas como parte del aprendizaje continuo y durante toda la vida. Esto confirma que lo que se aprende con conciencia en las actividades escolares de clásicos puede influir en toda la vida.
- Se funda en la tradición fenomenográfica, metodología centrada en el análisis de las concepciones del sujeto desde su propia perspectiva. Por esta razón queremos utilizar también entrevistas, para triangular los datos del cuestionario, con las concepciones de los estudiantes.
- Considera, entre las Categorías, no solo el Incremento del conocimiento, la Memorización y la Adquisición de datos, sino también la Abstracción de

significados y el Proceso interpretativo. Con estas últimas dos fases se pueden realizar conexiones entre lo que se aprende y la propia realidad. Esto confirma que existe una interconexión entre estudio y vida: por lo tanto se puede concluir que las competencias y soft skills desarrolladas a partir de ejercicios de clásicos son útiles no solo para la tarea, sino para toda la vida y en circunstancias distintas.

- Comprende dos marcos de análisis: uno, lo que se dice y dos, lo que se hace. Por tanto, nos parece más valiosa la información obtenida así, a partir de un cuestionario de autoreporte, ya que se basa en las propias creencias del sujeto, sobre sus procesos de aprendizaje, y posteriormente se puede enriquecer o profundizar en una entrevista semiestructurada.
- Comprende ítems referidos al aprendizaje como adquisición de conocimiento o memorización (ítems 3 / 6 / 7 / 11/ 15), que se agrupan en la concepción directa. Los referidos a la comprensión, con o sin memorización, para la aplicación y/o abstracción de significados, se agrupan en la concepción interpretativa (ítems 1 / 4 / 10 / 13/ 14). Por último, los ítems referidos a la concepción de aprendizaje como proceso de cambio personal (ítems 2 / 5 / 8 / 9 / 12), se agrupan en la categoría de concepción constructiva (Martínez Fernández, 2004).

Entre las desventajas, que subrayan la necesidad de ulteriores intervenciones que queremos proponer:

- Desde nuestro punto de vista a pesar de los notables avances en el área del cambio conceptual de las concepciones de aprendizaje aportados por el trabajo de Martínez Fernández (2004), no se aborda la conexión entre las categorías y las soft skills o competencias desarrolladas a través de las actividades escolares de clásicos.
- Tomando una sugerencia desde Tynjälä (1999) acerca de cómo “la clave del desarrollo profesional es hacer explícito aquello que previamente se configura como tácito e implícito, así como desarrollar la apertura hacia la reflexión crítica y la transformación” (p. 427), pensamos que puede ser útil para los estudiantes evidenciar estos enlaces presentes en las fases de abstracción y proceso interpretativo con las competencias clave de ciudadanía (Aprender a aprender, Diseñar, Actuar en modo autónomo y responsable, Resolver problemas,

Comunicar, Colaborar, Encontrar relaciones, Adquirir e interpretar la información).

- Tynjälä (1999) subraya que el conocimiento autorregulado consiste en las habilidades metacognitivas y reflexivas que los sujetos utilizan para controlar y evaluar sus propias acciones. En este sentido el uso reiterado de una tabla de autoevaluación metacognitiva para las traducciones puede ser una herramienta que facilita al estudiante este tipo de conocimiento autorregulado.
- Martínez Fernández (2004) subraya que el esfuerzo pedagógico debe tender a que el estudiante se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje. En este sentido una tabla más general (que evidencia lo que se desarrolla a partir de las tareas de clásicos y soft skills-competencias) puede ser útil para los estudiantes para insertar su esfuerzo de aprendizaje en un marco más amplio.

Entre las ventajas del cuestionario de O'Neil y Abedi (1996), subrayadas por Martínez Fernández (2004) y útiles para nuestro estudio, hay:

- incorpora a la definición de metacognición el constructo de “conciencia”, al considerar que 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.
- considera a los procesos metacognitivos como una dimensión única y separada de las mediciones en estrategias de aprendizaje en general, y enfatiza la importancia de la toma de conciencia como un componente imprescindible en la evaluación de la metacognición.
- interroga al estudiante sobre su propia actuación y esto le hace valorar su propio juicio, lo sitúa en un contexto real, reduce la ansiedad y además permite conectar las respuestas del sujeto a sus propias habilidades metacognitivas.
- presenta una estructura a priori de cuatro factores (conciencia, estrategias cognitivas, planificación y control).

7.6.2. Cuestionario para docentes

A los docentes se les aplicó el Cuestionario TMI de Jiang, Ma y Gao (2016), que se diseñó para evaluar integralmente la metacognición docente.

Entre las ventajas de este instrumentos, consideramos:

- Comprende las experiencias metacognitivas, que en otro cuestionario precedente, el MAIT fueron descartadas. Al revés, ahora se han considerado como mediador entre la enseñanza y el aprendizaje (Ben-David & Orion, 2013; Zohar & Barzilai, 2013).
- Adopta el modelo de tres componentes para la metacognición docente (Ben-David & Orion, 2013), según lo que describió en el Capítulo 2. El primer componente es el conocimiento metacognitivo del docente que consiste en el conocimiento de personas, tareas y estrategias, considerados en el contexto de la enseñanza en el aula: a) conocimiento de las personas: se refiere al autoconocimiento de los profesores sobre las variables que influyen en sus actividades cognitivas, así como sobre la cognición de los alumnos; b) conocimiento de las tareas: se refiere al conocimiento sobre cómo la naturaleza de las condiciones, demandas y objetivos de la tarea docente influye en las actividades cognitivas; c) conocimiento de las estrategias: se refiere al conocimiento de los docentes sobre las estrategias de pensamiento, instrucción y resolución de problemas que podrían usar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El segundo componente son las experiencias metacognitivas de los docentes. Se refiere a las experiencias emocionales o afectivas que pertenecen a la actividad cognitiva de los maestros en la enseñanza. El tercer componente es la habilidad metacognitiva del docente compuesta de cuatro subcomponentes (es decir, planificación, control, evaluación y depuración en actividades docentes): a) planificación: se refiere a establecer metas de enseñanza, seleccionar estrategias de instrucción apropiadas y hacer predicciones para la actividad de enseñanza; b) control: indica conocimiento en línea del proceso cognitivo y el rendimiento de la actividad docente; c) evaluación: de los productos de enseñanza o la eficiencia; d) depuración: implica el autocontrol, la reflexión y la corrección de la práctica docente por parte de los docentes, lo que permite al docente verificar los errores y corregirlos.

Se hizo una traducción al español de todas estas herramientas y se pasó a la revisión de tres expertos (una profesora universitaria, una profesora de inglés, una profesora de Español). Se hizo también una traducción al italiano que igualmente fue revisada por expertos (una profesora de Italiano, una de Latín, una de Griego).

Gracias a estas revisiones, respecto al cuestionario de estudiantes (Martínez Fernández, 2007), se prefirió escribir las preguntas a la segunda persona singular y no dejarlas al modo infinito, para hacer la forma de expresarse más directa y sencilla; respecto al cuestionario de docentes desde el inglés (Jiang, Ma, Gao, 2016), las profesoras mejoraron algunas expresiones para que se entendiesen mejor en español y en italiano.

7.6.3. Entrevista para estudiantes

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo, tras las adaptaciones oportunas, a partir del trabajo de Lloyd (2017). Por ejemplo, como el trabajo de Lloyd se ocupó de la enseñanza del Latín a través de la tecnología, hemos excluido las preguntas que se refieren a este aspecto, dejando solo la pregunta en general. Además, como hacía referencia a un programa específico de Latín, no hemos utilizado ni siquiera estas preguntas. Lo mismo hicimos con lo que se refiere a los libros utilizados en clase, porque nuestra investigación no preveía este focus. Por último, se eliminaron las preguntas relacionadas con el establecer puntos de vista sobre el efecto del uso del Latín para la comunicación.

Se pusieron las preguntas según la clasificación de Mertens (2005), en 6 tipos:

1. de opinión: desde su punto de vista... ?
2. expresión de sentimientos: cómo se siente con respecto a...?
3. de conocimientos: qué sabe usted ...?
4. sensitivas: qué vió... qué escuchó?
5. de antecedentes: qué pasó..?
6. de simulación: imagine que...

Al final, para evaluar las entrevistas, se utilizó un formato basado en Creswell (2012).

1. El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado confortable, sin molestias?

2. La entrevista fue interrumpida? Con qué frecuencia? Afectaron las interrupciones el curso de la entrevista la profundidad y la cobertura de las preguntas?
3. El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado/a?
4. Funcionó la guía de la entrevista? Se hicieron todas las preguntas? Se obtuvieron los datos necesarios? Qué puede mejorarse de la guía?
5. Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
6. El entrevistado/a se mostró honesto y abierto en sus respuestas?
7. El equipo de grabación funcionó adecuadamente? Se grabó toda la entrevista?
8. Evitó influir en las respuestas del entrevistado? Lo logró? Se introdujeron sesgos?
9. Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
10. Su comportamiento con el entrevistado/a fue cortés y amable?
11. El entrevistado se molestó o tuvo otra reacción emocional significativa? Cuál? Afectó esto la entrevista y cómo?
12. Fue un entrevistador activo?
13. Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado? Esto afectó y de qué manera?

A continuación se exponen las variables que se utilizaron para las entrevistas con los estudiantes, evidenciando lo que fue tomado desde Lloyd (2017):

1. Razones por las cuales el alumno está estudiando Latín (Lloyd, 2017)
2. Opiniones sobre los actuales métodos de enseñanza (Lloyd, 2017)
3. Interés durante las clases (Lloyd, 2017)
4. Opiniones sobre el uso de la tecnología (Lloyd, 2017)
5. Vínculos entre la vida y el estudio (añadido)
6. Creatividad y proactividad en la enseñanza (Lloyd, 2017)
7. Evaluación por competencia de ciudadanía (añadido)

En particular, las preguntas fueron:

Razones por las cuales el alumno está estudiando Latín

P1 ¿Cuándo decidiste estudiar clásicos, qué te atrajo?

P2 ¿Qué quieres lograr a través de los estudios clásicos?

Opiniones sobre los actuales métodos de enseñanza

P3 ¿Qué piensas de la forma en que te enseñan el Latín?

P4 ¿Cuáles son los métodos alternativos para mejorarla, según tu opinión?

Interés durante las clases

P5 Durante la clase, ¿tienes momentos que te interesan más que otros? Si es sí, ¿cuales son? Si no, ¿por qué?

P6 Después de las traducciones o de los exámenes ¿el profesor cómo te ayuda a reflexionar para ver cómo mejorar?

Opiniones sobre el uso de la tecnología

P7 ¿Qué tecnologías usa tu profesor en tu clase?

P8 En tu opinión, ¿en qué aspectos el uso de la tecnología puede facilitar tu trabajo de aprendizaje de clásicos?

Vínculos entre la vida y el estudio

P9 ¿Piensas que existen conexiones entre las materias clásicas y la vida cotidiana? Si es así, ¿en qué? Si no, ¿por qué?

P10 ¿En qué aspectos el estudio de clásicos puede ser útil en tu trabajo futuro?

Creatividad y proactividad en la enseñanza

P11 ¿Cómo enseñarías temas clásicos si fueras tu el profesor?

Evaluación por competencia de ciudadanía

P12 La evaluación del alumno también se lleva a cabo de acuerdo con las competencias de ciudadanía. ¿Estás consciente de esto?

P13 ¿Cree que una herramienta de autoevaluación puede ser útil para mostrar cómo se pueden desarrollar estas competencias estudiando Latín y Griego?

7.6.4. Entrevista para docentes

Para la entrevista a los profesores se hizo referencia a Valles (2014) para la metodología y a Lloyd (2017) para los contenidos, añadiendo algunas preguntas más.

A continuación se exponen las variables que se utilizaron para las entrevistas con los docentes:

1. Objetivos de las clases de Latín y Griego (Lloyd, 2017)
2. Actividades en el aula (Lloyd, 2017)
3. Actividades fuera del aula (Lloyd, 2017)
4. Métodos de evaluación (Lloyd, 2017)
5. Evaluación por competencias (añadido)

En particular las preguntas fueron:

Objetivos de las clases de Latín y Griego

P1 En tu opinión, ¿cuál es la razón más importante por la cual un estudiante debe estudiar las lenguas clásicas?

P2 ¿Cómo transmites esto a través de tus clases?

Actividades en el aula

P3 ¿Cuáles son los puntos de fortalezas y de debilidad (si los hay) de las actividades realizadas en clase?

P4 ¿Cuáles son los problemas relacionados con el aprendizaje de estas asignaturas que encuentras con mayor frecuencia en los estudiantes?

P5 ¿Cómo trataste de resolverlos?

Actividades fuera del aula

P6 ¿Cuáles son, en tu opinión, las actividades más útiles que un alumno puede hacer fuera del aula para aprender a traducir mejor el Latín o el Griego?

Métodos de evaluación y competencias

P7 ¿Con qué métodos evalúa el progreso del alumno? Traducciones, análisis de las palabras, ejercicios de metacognición, pruebas para evaluar las competencias...

P8 Desde algunos años, evaluamos el alumno de acuerdo con las competencias de ciudadanía (aprender a aprender, planificar, comunicarse, actuar con responsabilidad, resolver problemas, colaborar, identificar vínculos y relaciones, adquirir e interpretar información). En tu opinión, ¿en qué

actividades de Latín y Griego, el estudiante los ejerce?

P9 En tu opinión, ¿una herramienta que ofrece este feedback podría ayudar al alumno a estar más consciente de que está desarrollando estas competencias a través de las lenguas clásicas?

7.7. Temporalización del estudio

La investigación se llevó a cabo en tres años: se pueden subrayar tres fases que están funcionalmente vinculadas, como se muestra en la tabla 7.2.

Tabla 7.2 .Temporalización de la investigación.

	Marco teórico	Trabajo de campo	Conclusiones
Fase 1: 10 meses (noviembre 2016 – agosto 2017)	1. Estudio y análisis crítico de la literatura científica.		
	2. Diseño metodológico de la investigación		
	3. Búsqueda de instrumentos de recogida de información (cuestionarios y entrevistas).		
Fase 2: 19 meses (septiembre 2017 – marzo 2019)		1. Entrevistas a profesores y estudiantes italianos y españoles para recoger datos respecto a la didáctica de los clásicos.	
		2. Aplicación de cuestionarios a profesores y estudiantes italianos y españoles en ciudades italianas y españolas.	
		3. Estudio comparativo del sistema educativo español e italiano con respecto al estudio del Latín y del Griego.	

		4. Estancia en Inglaterra: recopilación y análisis de datos	
Fase 3: 7 meses (abril 2019 – octubre 2019)			1. Redacción de conclusiones
			2. Propuesta de una Guía de evaluación metacognitiva a partir de las competencias de ciudadanía, para las actividades de Latín y Griego.
		Difusión de resultados a través de seminarios, conferencias y publicaciones a nivel nacional e internacional .	

Fuente: elaboración propia.

Para garantizar que el proceso de investigación sea sistemático y ordenado hemos seguido distintas etapas o fases. Es importante explicitar estas fases para hacer más transparente el procedimiento empezado: son pasos lógicos que permiten de contrastar las expectativas del investigador sobre la realidad con las evidencias empíricas para traer conclusiones confiables (Coggi & Ricchiardi, 2008).

Antes de todo, en noviembre 2016 se empezó a identificar el tema de la investigación: metacognición y competencias de ciudadanía en el estudios de clásicos de la Escuela Superior. Nos pareció interesante indagar este argumento, porque la reciente Ley educativa en Italia (MIUR, 2015) pedía la evaluación por competencias en todas las asignaturas escolares. Nos pareció original indagar las percepciones de docentes y estudiantes para observar la situación de este nuevo cambio didáctico. Hemos delimitado el tema, focalizando solo Latín y Griego, que nos interesaban directamente.

Llegamos así al propósito del estudio que, en este caso, fue de tipo observativo. En particular, se quiso definir el problema a partir de la experiencia profesional como docente de clásicos en la escuela y se formularon una serie de preguntas de investigación. Después se profundizó el marco teórico de la investigación con un examen histórico-crítico de la literatura. Esta es una fase importante, que sirve para una clarificación

conceptual, es decir a la definición de constructos complejos: duró propiamente hacia agosto 2017, pero solicitó una actualización constante. Gracias a esta revisión teórica hemos sistematizado el panorama teórico y hecho una revisión de las investigaciones referibles al problema. Para evaluar el valor de las fuentes encontradas hemos seguido tres criterios: la confiabilidad, la originalidad y la autenticidad (Coggi & Ricchiardi, 2008). Después hemos organizado el materiale recopilado.

En la selección de la metodología de investigación hemos optado para el estudio de caso instrumental de tipo colectivo con diseño mixto, porque nos permitía enfocar el problema desde perspectivas distintas y complementares (Núñez Moscoso, 2017): recoger datos cuantitativos y cualitativos sobre la metacognición y las competencias clave de ciudadanía, contrastándolos fusionados. Hemos buscado los adecuados instrumentos de información necesarios para obtener los datos a analizar en el estudio (cuestionarios y entrevistas).

En la segunda fase se desarrolló el trabajo de campo, durante las estancias internacionales a la Universidad de Burgos y a la Universidad de Leicester: la primera desde septiembre 2017 hacia julio 2018, la segunda desde enero hacia marzo 2019. En esta larga e intensa fase hemos recopilado los cuestionarios y hecho las entrevistas a profesores y estudiantes, italianos y españoles, y a docentes ingleses para recoger datos respecto a la didáctica de los clásicos. Además, se hizo una comparación entre los sistemas educativos italiano, español e inglés. Por fin, se analizaron los datos, según lo que se explica en el párrafo siguiente.

A partir del segundo año del doctorado hacia al final de la investigación, nos interesó también la socialización de los resultados a través de seminarios, conferencias y publicaciones a nivel nacional e internacional.

En la tercera fase, desde abril hacia octubre 2019, se escribieron las conclusiones del trabajo: cada una de las preguntas de partida han sido contrastadas con los datos obtenidos, haciendo referencia al marco teórico inicial. Evidenciamos también las limitaciones que hemos encontrado en el estudio y las posibles futuras líneas de investigación. Al final hemos intentado evaluar todo el proceso de la investigación, para averiguar su cualidad y la efectiva socialización de los resultados en revistas de impacto (Coggi & Ricchiardi, 2008).

7.8. Programas de análisis de datos

El fin del análisis de datos es dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para explicar e interpretar el fenómeno objeto de estudio y responder al problema planteado (Pedone, 2015).

Para analizar los datos cuantitativos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 21 (IBM Corporation, 2012); y para los cualitativos el programa Open Code 4.3 (Umeå University, Sweden (n.d.)).

Respecto a la investigación cualitativa se hizo una análisis del discurso, según un enfoque clásico. Se formulan no “objetivos de investigación” sino “campo de análisis”, dado que el interés se centra en reproducir el discurso relacionado con el tema de estudio en situaciones experimentales. El proceso de generar categorías se realiza, en un primer nivel, sobre la base de la comparación constante entre unidades de análisis, que se analizan tal como se recolectan en el campo. En nuestro caso, las unidades de análisis elegidas fueron las líneas. En un segundo nivel, se comparan las categorías para llegar a la interpretación de los datos (Bryman, 2016). En la tabla siguiente se muestra un ejemplos del análisis que muestra el proceso de abstracción.

Tabla 7.3. Ejemplos del análisis que muestra el proceso de abstracción.

Unidad de significado	Código	Categoría	Tema
P ¿Qué competencias quieres alcanzar a través de los estudios clásicos?			
R Quiero tener un mayor dominio del idioma italiano y, en el futuro, estudiar algún otro idioma para tener más oportunidades de trabajo.	Comunicar	Razones para estudiar clásicos	Competencia clave

Finalmente, en la interpretación de los resultados combinados, hemos buscado similitudes y diferencias, evidenciado si hay discrepancias e indicando las limitaciones del estudio.

7.9. Consideraciones éticas

En la investigación hemos tenido en cuenta las normas éticas de la British Educational Research Association (2018), según las cuales todas las personas e instituciones involucradas en la investigación de cualquier manera estaban protegidas en la medida de lo posible de cualquier daño que pudieran sufrir debido a su participación (ver Anexos):

- Todas las personas que proporcionaron datos al estudio conocían de antemano las formas en que se utilizarían, almacenarían y divulgarían los datos, y su derecho a retirarse de la participación en el estudio y eliminar sus datos hasta el punto de inclusión en análisis (ver Anexos: consentimiento informado para docentes y para padres de los estudiantes)
- durante la permanencia en Inglaterra, la investigación fue sometida a un Comité ético (ver Anexos: Ethics Application) que controló en correcto desarrollo de la misma para las entrevistas a los docentes ingleses (ver Anexos: Informed consent, Information sheet, Invitation letters).
- El riesgo de que la publicación de las informaciones causara vergüenza o angustia emocional a los participantes o daño a la reputación de las instituciones se redujo al máximo al preservar el anonimato de instituciones y personas.
- A lo largo de la investigación, el progreso ha sido monitoreado e informado para garantizar la entrega de una buena investigación. Esto comenzó con la revisión y aceptación de la propuesta de investigación inicial. La propuesta fue revisada, ampliada y revisada al final del primer año antes de obtener la aprobación para avanzar con investigaciones adicionales en los años sucesivos.
- El progreso también se supervisó y alentó a través de reuniones de supervisión con las profesoras de Italia y de España. Los supervisores aprobaron las solicitudes para recopilar datos y asignar fondos para el trabajo de campo, asegurando que el esfuerzo del investigador y los participantes y cualquier gasto fuera proporcional al valor potencial.
- Las publicaciones adicionales que surgieron de este trabajo se detallan en la sección Anexos.

Capítulo 8

Resultados

8. Procedimiento y resultados

Los cuestionarios para estudiantes y para docentes fueron desarrollados en enero 2018 con el programa “Formularios de Google”, de manera que pudiese responderse por vía telemática.

Así, entre febrero y junio 2018 se recogieron los datos relativos al desarrollo de la metacognición en el estudio de clásicos. Se hizo llegar el enlace del cuestionario a los estudiantes y docentes italianos y españoles a través del correo electrónico. Se les informaba de la finalidad y características de la investigación, cómo cumplimentar el cuestionario y del anonimato y confidencialidad de la información. Escogimos el envío on-line para facilitar la difusión del cuestionario entre los participantes: de hecho, hemos compartido el enlace con los docentes y estos con sus alumnos. Todos ellos respondieron a través del ordenador o del móvil.

En las mismas fechas realizamos las entrevistas a estudiantes y docentes italianos y españoles sobre los clásicos y el desarrollo de las competencias clave de ciudadanía. Para los primeros obtuvimos el permiso escrito de los padres para hacer las entrevistas; lo mismo hicimos para los segundos.

A continuación presentaremos primero los resultados del análisis cuantitativo de los cuestionarios, el uno para estudiantes y el otro para docentes; después, el análisis cualitativo con entrevistas a estudiantes y docentes.

8.1. Resultados de los cuestionarios para los estudiantes

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).

El cuestionario de los alumnos fue diseñado a partir de dos cuestionarios: uno (CONAPRE: Concepciones de Aprendizaje) 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).

Para el CONAPRE las categorías consideradas fueron tres, según 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".

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

1. 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.
2. Estrategias cognitivas: ítems 18, 22, 26, 30, 34. Ofrecen los medios para realizar de manera eficaz una determinada tarea intelectual.
3. Planificación: ítems 19, 23, 27, 31, 35. Es la habilidad de saber priorizar las acciones necesarias para llegar a un objetivo.

4. Control: ítems 17, 21, 25, 29, 33. Es la habilidad de monitorar la tarea que se hace, en manera que se haga teniendo en cuenta todas las variables para que actúe en manera eficaz.

Además de estos ítems, hemos pedido los datos personales de los participantes: edad, sexo, nivel de estudios y ciudad de estudio.

Por lo tanto, con respecto a los estudiantes de clásicos, las preguntas de investigación, observacional y correlacional, iban orientadas a:

- 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);
- 2) evaluar la relación entre el uso general de las concepciones de los aprendizajes y las estrategias metacognitivas;
- 3) evaluar si hay diferencias significativas entre italianos y españoles en relación a las concepciones del aprendizaje y a las estrategias metacognitivas;
- 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.

Sobre la base de la literatura revisada, tenemos las siguientes hipótesis:

- a) 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;
- b) los estudiantes con mayor conciencia sobre el uso de estrategias metacognitivas también mostrarían niveles más altos de aprendizaje de memoria, interpretativo y constructivo;
- c) 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;
- d) 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.

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 8.1), 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.

Tabla 8.1. Distribución de los participantes italianos y españoles según niveles y materias escolares.

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)

En relación a los propósitos del estudio:

1. Para el primer objetivo del estudio, se utilizaron dos análisis:
 - a. 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.
 - b. Además, 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.
2. Con respecto al segundo objetivo del estudio, 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.
3. Con respecto al tercer objetivo del estudio 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.
4. Con respecto al cuarto objetivo del estudio 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).

Fue considerada significativa $p < 0.05$.

Para el primer objetivo del estudio, 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), $F(3, 169) = 0.38$, $p = .768$, $\eta^2_p = .01$.

Para el segundo objetivo del estudio, 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, $F(1, 171) = 25.82, p < .001; \eta^2_p = .13$.

Para el tercer objetivo del estudio, 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, $F(1, 173) = 8.99, p = .003; \eta^2_p = .05$. 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 8.2 se añaden las medias y desviaciones estandar de las concepciones de aprendizaje y de las estrategias metacognitivas.

Tabla 8.2. Características de las estadísticas descriptivas de las medidas psicológicas.

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.

Para el cuarto objetivo del estudio, 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, $F(3, 167) = 1.51$, $p = .214$, $\eta^2_p = .03$.

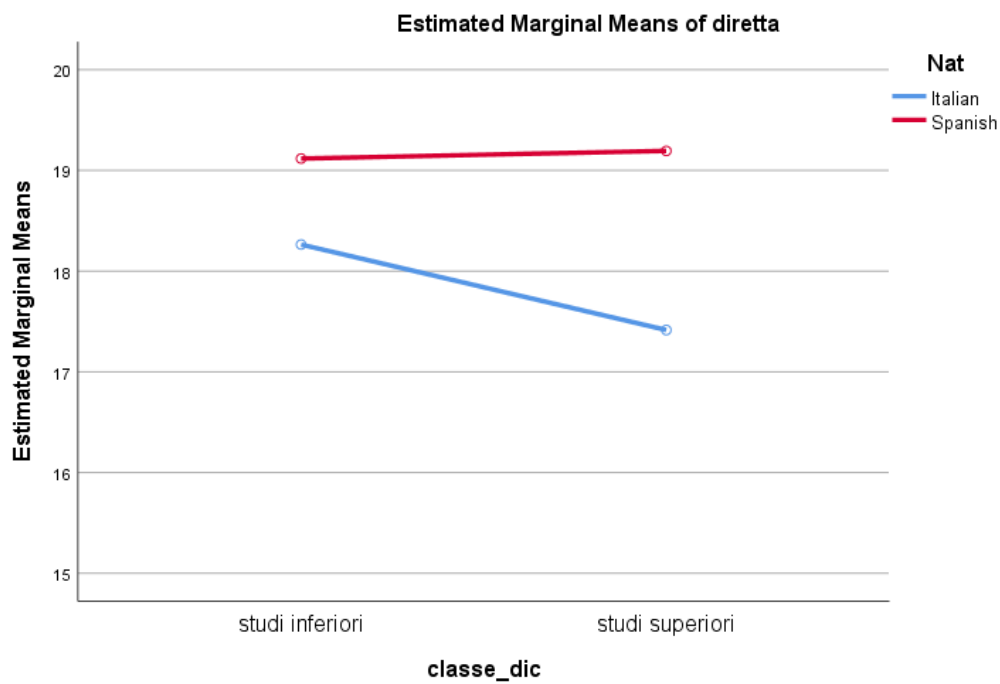
En fin, hubo un efecto significativo en la interacción entre nacionalidad y nivel respecto a las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje, $F(3, 167) = 3.05$, $p = .030$, $\eta^2_p = .05$.

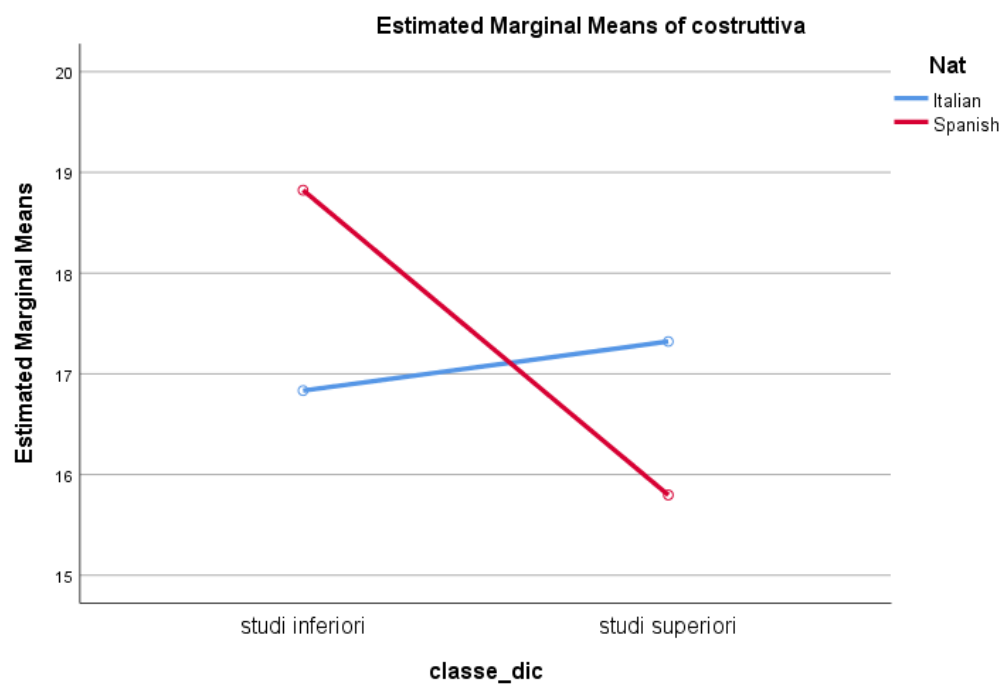
Se realizaron ANOVA subsiguientes por separado en cada una de las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje (Tabla 8.3). Para dos medidas, concepciones directas y concepciones interpretativas, hubo efectos de país con puntajes más altos en ambas para los estudiantes españoles, $F(1, 169) = 6.94$, $p = .009$, $\eta^2_p = .04$ 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 8.3) indica medias más altas para estudiantes españoles de nivel inferior, pero más altas para estudiantes italianos de nivel superior.

Tabla 8.3. ANOVA entre concepciones de aprendizaje, nación y nivel superior/inferior.





8.2. Resultados de los cuestionarios para los docentes

Se utilizó el cuestionario TIM con 28 ítems para los docentes. A estos ítems se añadieron 6 preguntas. 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, obteniéndose 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.

El cuestionario profundiza en las siguientes variables:

1. Ítems 1-5: experiencias metacognitivas (5 ítems)
2. Ítems 6-9: conocimientos metacognitivos (4 ítems)
3. Ítems 10-16: reflexiones metacognitivas (7 ítems)
4. Ítems 17-20: conocimiento metacognitivo sobre si mismo (4 ítems)
5. Ítems 21-23: planificación metacognitiva (3 ítems)
6. Ítems 24-28: control metacognitivo (5 ítems)

Además, 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 las siguientes preguntas:

7. Ítem 29: motivación
8. Ítem 30: gramática
9. Ítem 31: autoregulación
10. Ítem 32: trabajo en equipo
11. Ítem 33: autoevaluación
12. Ítem 34: utilidad

El propósito del estudio, observacional y correlacional, fue cuádruple:

- a) evaluar si hay una correlación entre las variables del cuestionario;
- b) evaluar si hay diferencias significativas entre docentes italianos y españoles en relación a las 6 variables del cuestionario;
- c) evaluar si hay diferencias significativas entre docentes con pocos y muchos años de servicio en relación a las 6 variables del cuestionario;
- d) evaluar el porcentaje de la mayor dificultad de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, según los docentes.

Sobre la base de la literatura revisada, esperamos que haya una correlación entre las variables del cuestionario y que por tanto trabajar sobre una variable tiene influjo sobre la otra.

Además, planteamos la hipótesis de que no hay diferencias significativas entre italianos y españoles en relación a las 6 variables del cuestionario.

Hipotizamos que hay diferencias significativas entre docentes con pocos y muchos años de servicio en relación 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.

Por lo que se refiere a las características de la muestra, a través de una análisis descriptivo, se puede evidenciar:

1. Por lo que se refiere al *sexo*: 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.
2. Los datos que se refieren a la *edad* muestran que 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.

3. Los datos que se refieren a los años de *servicio* en la escuela muestran que solamente 4 docentes tienen menos de 10 años de enseñanza. El resto de los profesores tiene más experiencia (Tabla 8.4). Esto confirma, como para la edad, un profesorado con muchos años de experiencia.

Tabla 8.4. Características de los docentes según los años de servicio.

		Frecuencia	Percentuale
Validi da 21 Totale	1-5	3	12,0
	6-10	1	4,0
	11-15	3	12,0
	16-20	4	16,0
	da 21	14	56,0
	Totale	25	100,0

4. Por lo que se refiere a la *nacionalidad* de los docentes, tenemos el 52% de docentes italianos y el 48% españoles. Por tanto, se puede decir que se ronda el 50% en ambos casos.
5. Como se muestra en la tabla 8.5, por lo que se refiere a la *ciudad* donde trabajan los docentes, podemos resumir que tenemos docentes que 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%).

Tabla 8.5. Características de los docentes según la ciudad.

		Frecuencia	Percentuale
Validi	Burgos	8	32,0
	Talavera	2	8,0
	Madrid	2	8,0
	Palermo	6	24,0
	Torino	5	20,0
	Locri	2	8,0
	Totale	25	100,0

Para el primer propósito del estudio, calculamos una correlación entre las variables para evaluar si hay un resultado significativo.

Para el segundo objetivo, calculamos una ANOVA entre la metacognición (puntuación total de las seis subescalas) y la nacionalidad de los docentes; después, hicimos también una MANOVA con cada una de las seis primeras variables del cuestionario y la nacionalidad de los participantes.

Para el tercer propósito del estudio, 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.

Con respecto al primer objetivo del estudio, 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 8.6.

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 ($r = 0,525$).

Tabla 8.6. Correlaciones entre variables.

		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).

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. 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:

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%

En síntesis, los docentes italianos y españoles muestran puntuaciones muy altos (porcentaje de *muchas veces* y *siempre*) en relación a:

- las experiencias metacognitivas (5 items: 1-5): con porcentajes entre 60% y 86%; solo en las preguntas 2 y 3 hay una mayor deviación 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 items: 6-9): con porcentajes entre el 70% y el 96%;
- las reflexiones metacognitivas (7 items: 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 items: 17-20): con porcentajes entre 88% y 96%
- planificación metacognitiva (3 items: 21-23): con porcentajes entre 68% y 84%
- control metacognitivo (5 items: 24-28): con porcentajes entre 72% y 80%

Para el tercer objetivo, 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): $F(6, 18) = 0.34$, $p = .905$, $\eta^2_p = .10$.

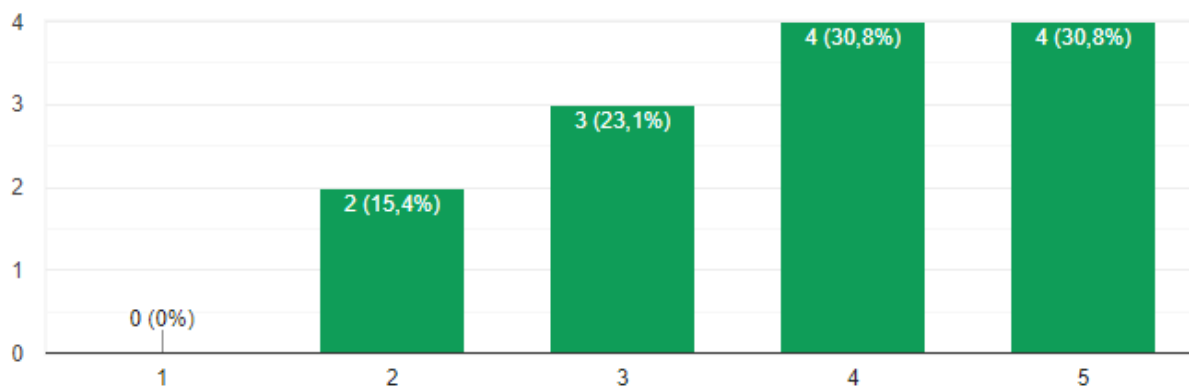
Para el cuarto objetivo del estudio la MANOVA no mostró una diferencia significativa entre docentes italianos y españoles respecto a las variables 7-12 del cuestionario: $F(6, 18) = 1.20$, $p = .347$, $\eta^2_p = .28$.

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.

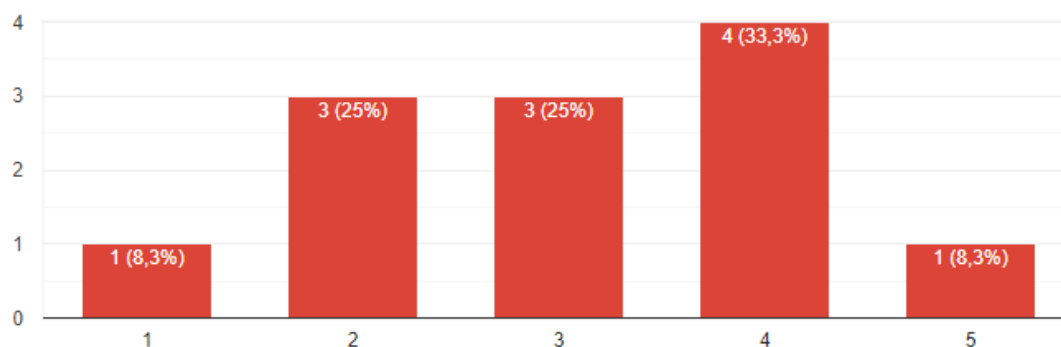
Según los docentes italianos, el 61,6% piensa que las causas se refieren a falta de motivación (Figura 8.1).

Figura 8.1. 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.



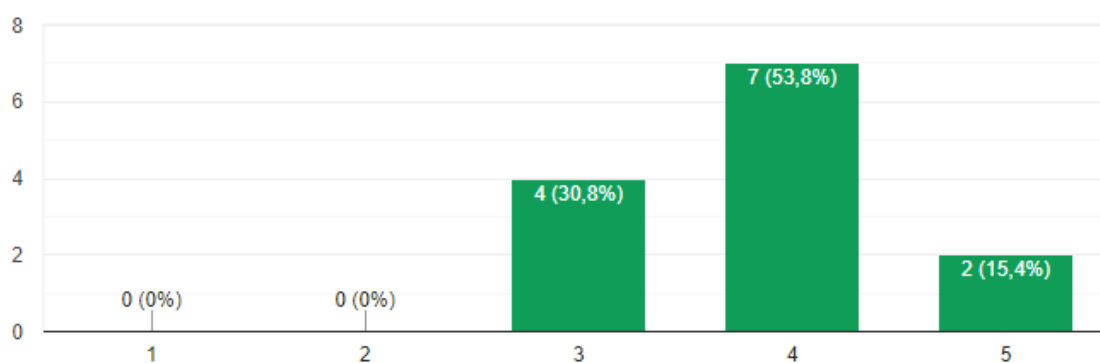
Distintas son las opiniones de los docentes españoles, como se muestra en la figura 8.2.

Figura 8.2. 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.



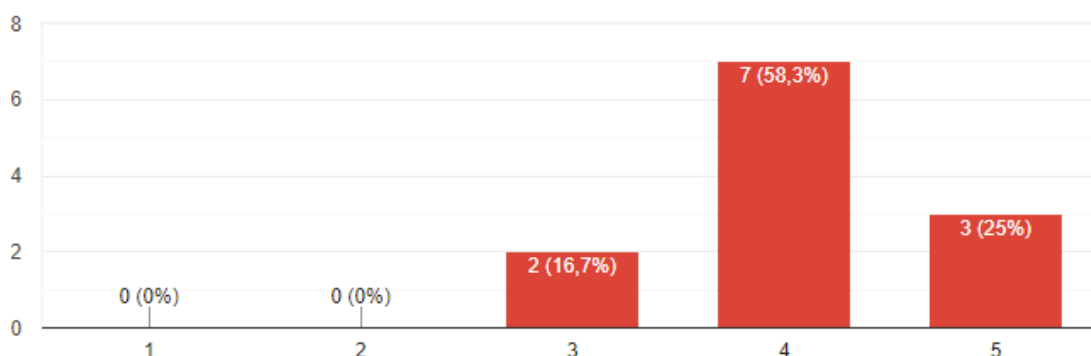
Además, el 69,2% de los docentes italianos atribuye las dificultades a faltas gramaticales (Figura 8.3).

Figura 8.3. Porcentaje sobre la percepción de las faltas grammaticales como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos.



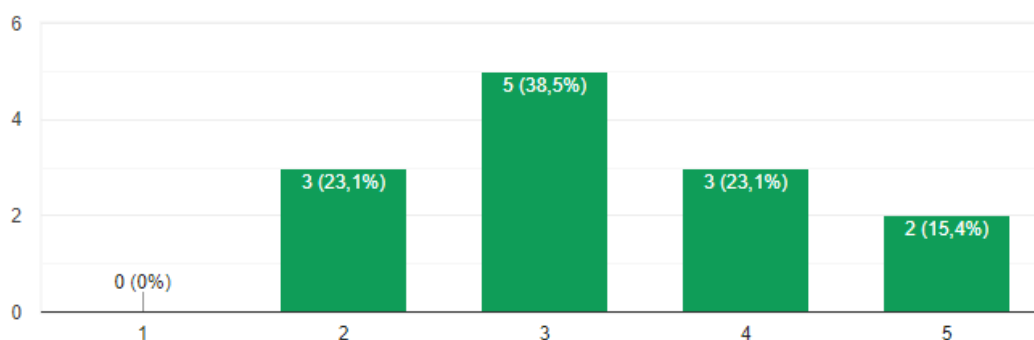
Los docentes españoles subrayan aún más estas ideas, como se muestra en la figura 8.4.

Figura 8.4. 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.



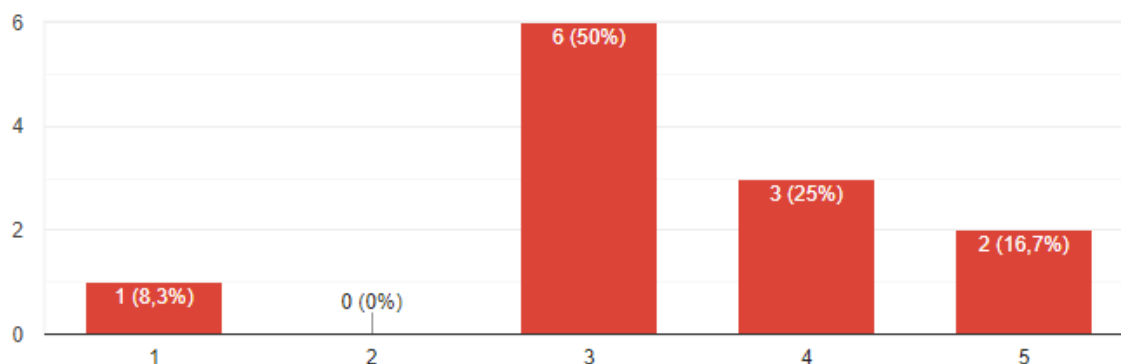
Por lo que se refiere a la autoregulación de los estudiantes, hay opiniones más diversificadas entre italianos y españoles (Figura 8.5) respecto a cuanto hemos visto en las tablas precedentes. Hasta ahora, el porcentaje de las respuestas se focalizaban entre 4 y 5 como puntaje; en este caso prevalece la puntuación 3, que expresa una posición neutral por parte del sujeto.

Figura 8.5. Porcentaje sobre la percepción de la falta de autoregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos.



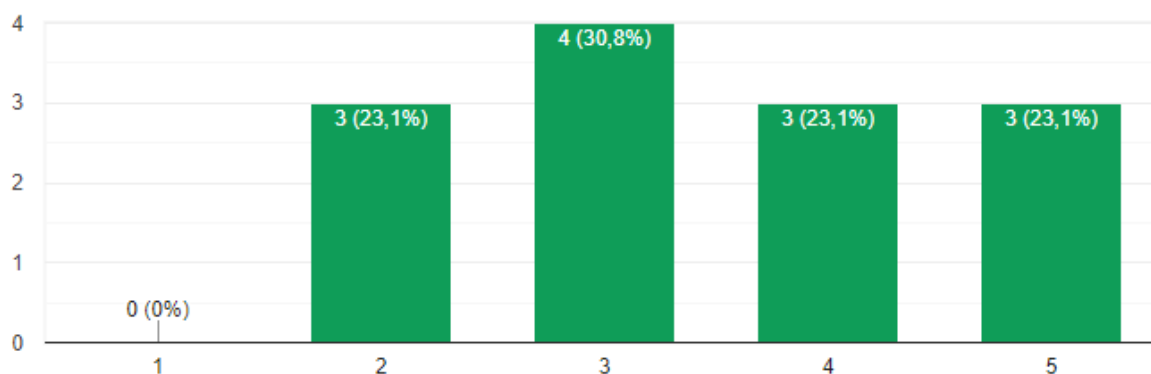
Tanto los italianos (40%) que los españoles (50%) escogen la vía mediana por lo que se refiere a la falta de autoregulación en los estudiantes (Figura 8.6).

Figura 8.6. Porcentaje sobre la percepción de la autoregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles.



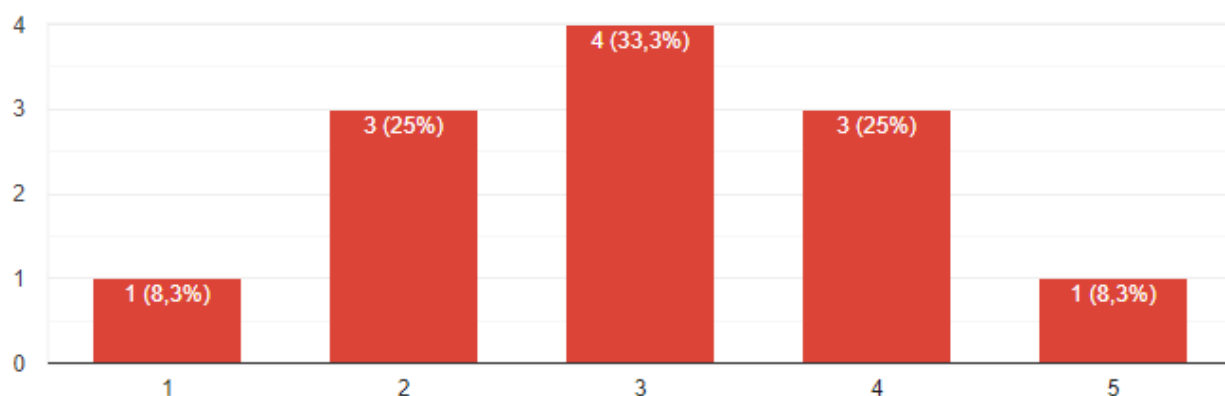
Así también ocurre en cuanto a lo que se refiere al trabajo en grupo (Figura 8.7). Los docentes italianos ofrecen respuestas más convencidas que el trabajo grupal puede mejorar la motivación de los estudiantes.

Figura 8.7. 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.



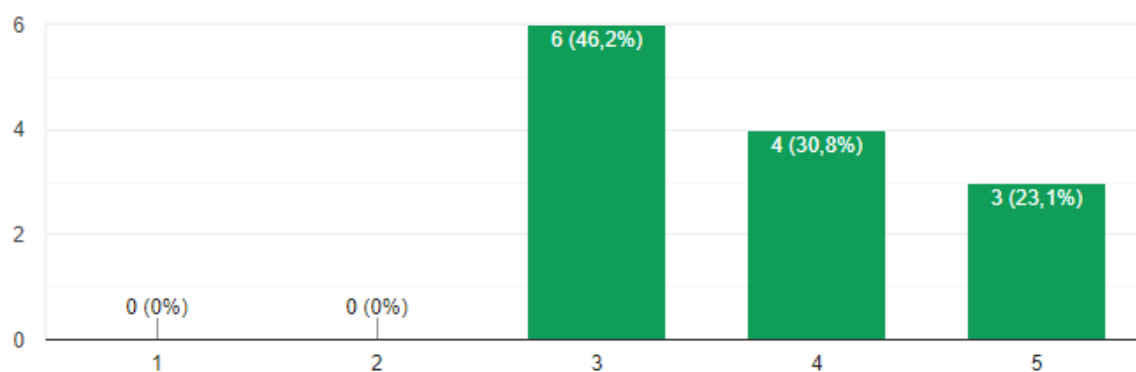
La figura 8.8 muestra opiniones distintas para los docentes españoles: no todos están convencidos que esta metodología pueda mejorar la motivación de los alumnos.

Figura 8.8. 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.



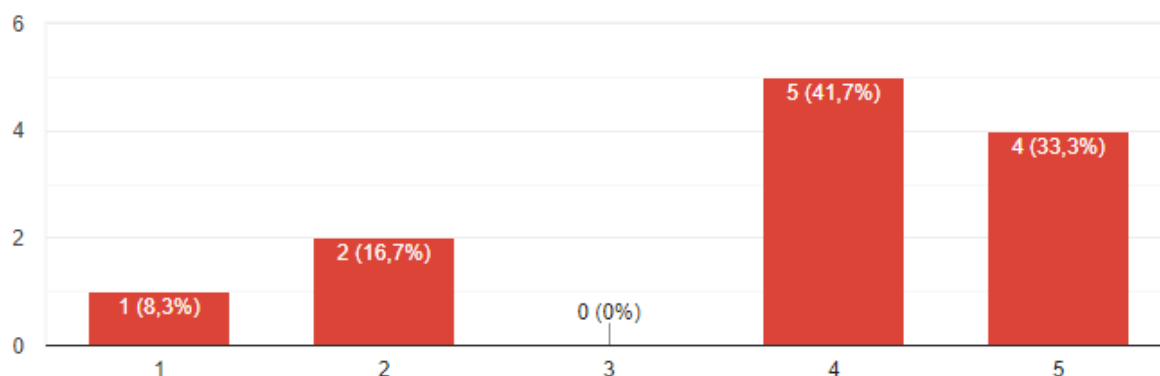
Por otra parte, la importancia del autoevaluación es muy clara en las opiniones de los docentes italianos: el 100% piensa que "regularmente, muchas veces y siempre" esta incapacidad influye en los comportamientos de los estudiantes (Figura 8.9).

Figura 8.9. Porcentaje sobre la percepción de la autoevaluación como herramienta que ayuda los estudiantes a pensar más y actuar mejor en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos.



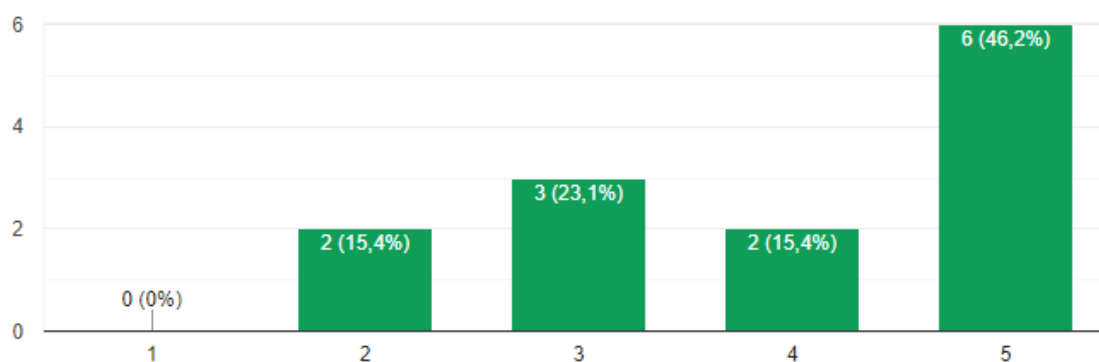
Pero para los españoles no está en el mismo modo, aunque el 75% piensa que "muchas veces y siempre" esté así (Figura 8.10).

Figura 8.10. 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 españoles.



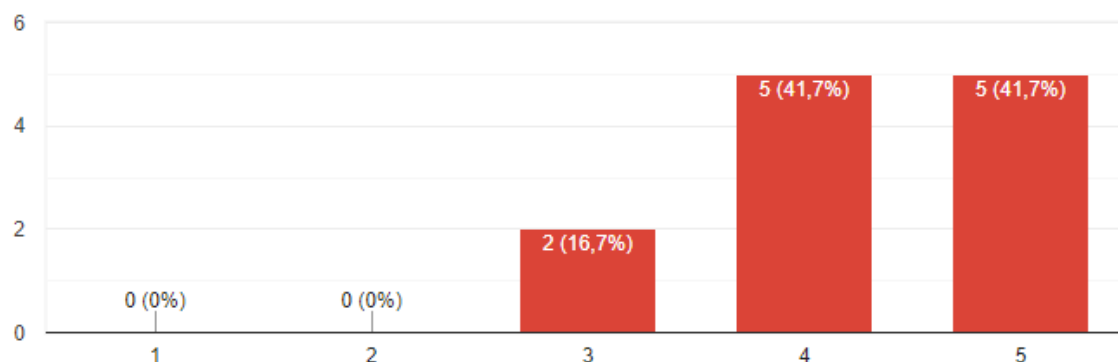
En fin, con porcentajes distintos, pero sustancialmente similares, las opiniones de los docentes muestran la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos. El 61, 6% de los docentes italianos piensa que, según los estudiantes, "muchas veces y siempre" el estudio del Latín y Griego sea inútil (Figura 8.11).

Figura 8.11. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes italianos.



Para los españoles (Figura 8.12), esta percepción es aún más fuerte (83,4%).

Figura 8.12. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes españoles.



Como se puede ver desde la figura 8.12, según el 83,4% de los docentes, los estudiantes no consideran útiles los clásicos.

8.3 Resultados de las entrevistas con los estudiantes

Por lo que se refiere a la parte cualitativa del trabajo de investigación, se hicieron 40 entrevistas, entre febrero y junio de 2018 con alumnos de escuela superior de España (en Burgos) y de Italia (norte, en Turín; sur, Locri; isla: Palermo) que estudian Latín y Griego: 20 estudiantes de escuelas italianas y 20 estudiantes de escuelas españolas. Las 40 entrevistas fueron transcritas y después analizadas con el programa Open Code (Umeå University, n.d.).

Por lo que se refiere a los datos socio-demográficos de los alumnos, se evidencian las siguientes variables: sexo, nacionalidad, estudios (tabla 8.7).

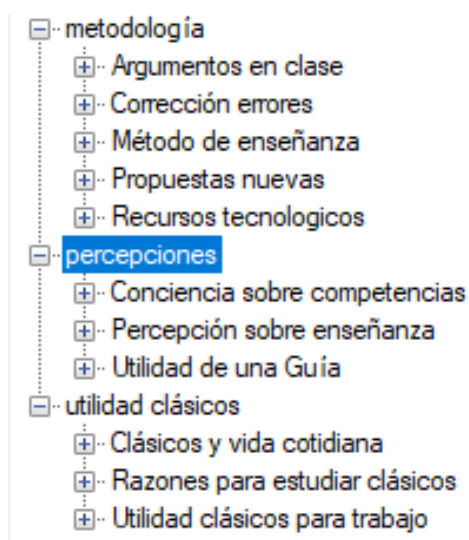
Tabla 8.7. Muestra de los estudiantes en las entrevistas.

Estudiantes participantes	Hombres	Mujer	Estudios inferiores	Estudios superiores	TOTAL
Italianos	1, 3, 19	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20	1, 3, 8, 13, 19	2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20	20
Españoles	7, 8, 12, 15, 16, 17, 19	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 19	9, 11, 12, 14, 17, 18, 20	20

Por lo que se refiere a los estudios, tenemos que subrayar la diferencia entre España e Italia en la división de los cursos entre ESO y Bachillerato (cfr. Capítulo 4.3). Por esta razón, en la fase de categorización de las variables, hemos distinguido entre estudios inferiores, entre los cuales se consideran los primeros dos años del Bachillerato italiano y el 4 de la ESO español, y estudios superiores, entre los cuales se consideran los tres últimos años del Bachillerato italiano y el primero y segundo del Bachillerato español.

En general, al final del análisis, el árbol de los códigos contiene 88 códigos, sintetizados en las siguientes categorías de contenido, como se muestra en la figura 8.13.

Figura 8.13. Árbol de los códigos.



Para analizar las entrevistas de los estudiantes hemos escogido las categorías de contenido que mejor puedan responder a las preguntas de investigación que hicimos en el capítulo 7 (pp. 193-194):

1. Presencia de las competencias clave de ciudadanía en el estudio de Latín y Griego (aprender a aprender, diseñar, autonomía, colaborar, comunicar, resolver problemas, individuar relaciones, adquirir e interpretar la información).
2. Métodos de enseñanza.
3. Competencias metacognitivas (interés en las clases, motivación).
4. Relaciones entre estudios clásicos y vida cotidiana.
5. Percepción de utilidad del estudio de Latín y Griego para el trabajo futuro.
6. Percepción de utilidad de una Guía para los estudiantes que subraye cómo se pueden desarrollar las competencias de ciudadanía a través del estudio de los clásicos.

Para referirnos a los participantes italianos y españoles, se utilizarán las siguientes leyendas: "EI n°" para los italianos; "EE n°" para los españoles.

1. En relación con el tema **competencia de ciudadanía** en el estudio de Latín y Griego, los estudiantes explicaron en qué sentido se desarrollan cada una de las competencias, según lo que indicamos abajo:

a. *Aprender a aprender*: significa que el alumno sabe organizar el propio aprendizaje, usando varias fuentes y métodos, en función del tiempo disponible, de las estrategias y del propio método de estudiar.

Muchos alumnos, todos italianos, subrayaron, ante todo, que el momento de la traducción de los textos clásicos es uno de los momentos más importantes de las clases, porque:

- Lleva el estudiante a hacer reflexiones metacognitivas sobre el proceso de aprendizaje de las lenguas clásicas. Un participante evidencia:

"Hacer una traducción en la escuela secundaria te enseña un método transversal que es necesario para enfrentar cualquier situación, cualquier problema. Es interesante ver, en una traducción, en qué fallamos y por qué nos equivocamos. También desde el punto de vista

gramatical, me parece que el Latín ofrece un método importante para enfrentar la vida."

(EI 2, estudios superiores)

- Desarrolla la lógica en una manera peculiar.

"A veces me detengo a pensar y me digo que una cierta forma de razonar se debe al estudio de estas asignaturas, ya que me llevaron a una forma de razonar un poco diferente de aquellos que no hicieron este tipo de estudios."

(EI 11, estudios superiores)

- Hace que el estudiante aprenda a orientarse mejor en el momento de elegir.

"Creo que el Latín nos ayuda, porque nos ayuda a pensar mucho, nos ayuda sobre todo a pensar de una manera diferente, para elegir cosas diferentes, y nos ayuda a orientarnos."

(EI 13, estudios inferiores)

- Potencia el método de estudio, en general.

"El Latín me servirá en el sentido de que me enseña a ser más responsable y tener un método de estudio también para la universidad."

(EI 15, estudios superiores)

"El Latín fue la asignatura que me hizo más aprende a aprender, porque trabajé duro, porque no fue en grado y luego encontré mi método de estudio, que durante los primeros dos años fue todo memoria y luego hice el salto utilizando principalmente la lógica y la cabeza."

(EI 18, estudios superiores)

- b. *Diseñar*: significa que el alumno sabe implementar las actividades de estudio y sabe establecer objetivos significativos y realistas.

Algunos participantes subrayan cómo las lenguas clásicas ayudan a aprender a proyectar. De hecho, hacer una traducción desde una lengua a la otra requiere distintas operaciones mentales que tienen que hacerse con mucho cuidado.

"Yo creo que el Latín, como he dicho antes, ayuda mucho a la hora de organizarte, por que al ser una lengua tan lógica, creo que a la hora de trabajar, te ayuda a priorizar y a tener una especie de compartimentación, pues yo creo que el latín sobre todo lo que toca a la organización, es fundamental."

(EE 12, estudios superiores)

"El Latín sirve para la organización mental."

(EI 14, estudios superiores)

- c. *Autonomía*: significa que el alumno actúa activa y conscientemente. Cuando se aprende a traducir las lenguas clásicas, los alumnos experimentan un crecimiento de la autonomía, porque tienen más conciencia de cómo se tienen que hacer las cosas y porqué.

Esto significa aprender a hacerse preguntas sobre la manera de trabajar, para mejorar siempre más. Esto es lo que subraya un participante:

"Siempre yo hago autoevaluación ... lo que se consigue es que sobre todo se optimiza al máximo el rendimiento."

(EE 12, estudios superiores)

- d. *Colaborar y participar*: significa que el estudiante sabe interactuar en grupo y comprender los diferentes puntos de vista.

Algunos alumnos notaron que estudiar clásicos lleva positivas consecuencias también en el ámbito de las relaciones con los demás:

"El Latín es útil para las relaciones con las personas: si uno tiene una mentalidad más abierta, también puede entenderlas mejor."

(EI 9, mujer, estudios superiores)

Por otra parte, algunos alumnos saben que son evaluados respecto a las competencias sociales desarrolladas durante las clases, encontrando distintas maneras de hacerlo:

- a) la evaluación entre pares:

"Usamos el tiempo en clase también para ayudar a nuestros compañeros."

(EI 16, estudios superiores)

- b) los trabajos en grupo:

"El prof nos divide por equipos y hacemos algunos juegos en internet: quien traduce las frases mejor, gana. Es una forma de aprender jugando. Esto es útil porque también hay un trabajo grupal y nos ayudamos unos a otros."

(EI 19, estudios inferiores)

- e. *Comunicar*: significa que el alumno sabe comprender y comunicar mensajes de diferentes formas.

La competencia más evidente desarrollada por las lenguas clásicas, sobre todo según los estudiantes españoles, es la de comunicar. Estas asignaturas ayudan:

- a mejorar la forma oral gracias al estudio de la retórica:

"La lengua italiana debe mucho al Latín, que es por lo tanto una ayuda en todos los campos, especialmente para tener una mejor capacidad de exponer."

(EI 18, estudios superiores)

- a conocer el origen de las palabras, gracias a la etimología:

"Yo creo que la asignatura viene bien para fomentar la fluidez, escribir y da mayor riqueza de vocabulario."

(EE 13, estudios inferiores)

- a elegir correctamente las palabras que se usan en italiano o español:

"Hablo mejor desde que estudio Latín y sintácticamente me ayuda a construir mejor las frases y a expresarme mejor."

(EE 20, estudios superiores)

- f. *Resolver problemas*: significa que el alumno sabe abordar situaciones problemáticas, construyendo y verificando hipótesis.

Muchos alumnos tienen conciencia de que hacer una traducción de Latín o de Griego es una tarea de resolución de problemas, que requiere una observación desde distintas perspectivas. Los estudiantes entienden que esta es una preparación a la resolución de problemas más complejos, después en el trabajo. De hecho, hacer una traducción significa desarrollar:

- Flexibilidad de pensamiento, gracias al ejercicio de análisis y síntesis:

"El Latín ayuda a hacer y a entender una situación en su visión general total y luego a saber cómo analizarla, tanto analíticamente como también con una perspectiva general. Y esto es muy interesante."

(EI 2, estudios superiores)

- Capacidad de reflexionar sobre los asuntos:

"Al estudiar Latín, uno está más acostumbrado a reflexionar más sobre los problemas y quizás encuentra la solución en una forma aún más simple. Y esto también podría ser bueno cuando uno trabaja, en la resolución de problemas."

(EI 10, estudios superiores)

- Potenciar la resiliencia delante de las dificultades:

"El Latín puede ayudar en términos de paciencia y mnemotécnicas y luego también en el trabajo, para la resolución de problemas."

(EI 14, estudios superiores)

g. Individuar relaciones: significa que el estudiante sabe identificar y elaborar argumentos coherentes, relaciones entre diferentes fenómenos.

Muchos estudiantes afirmaron que gracias al estudio de los clásicos han ganado la capacidad de hacer relaciones:

Algunos evidenciaron las relaciones entre asignaturas. "Por ejemplo en el inglés, hasta que no he dado Latín, lo entendía, pero ya lo relaciono: oigo una palabra en inglés y recuerdo si es de procedencia latina."

(EE 10, estudios inferiores)

- Otros subrayaron las relaciones con aspectos de la vida cotidiana:

"Desde que voy al *Liceo clásico*, cuando entro en los museos, focalizo más el particular del artista, en qué período colocarlo, incluso si tal vez no tiene nada que ver con la época romana o con la edad griega clásica, y estoy mucho más atenta a los datos históricos."

(EI 2, estudios superiores)

h. Adquirir e interpretar la información: significa que el alumno sabe evaluar la confiabilidad y utilidad de una información y la interpreta correctamente.

El estudio de los clásicos resulta precioso a la hora de aprender a adquirir e interpretar las informaciones. De hecho, cuando se hace una traducción, el estudiante tiene que saber buscar la información correcta en el vocabulario respecto a una palabra latina o griega y saber interpretar qué significado tiene en aquel contexto específico. Por tanto, los alumnos dijeron que los clásicos, respecto a la adquisición e interpretación de las informaciones, ayudan a:

- Aprender a elegir:

"El hecho de tener que elegir cuál puede ser el mejor lema para traducir un concepto de un autor puede ser útil, también en el trabajo. Como puede ser en el caso de un manager o cuando hay una necesidad de tomar decisiones que luego tienen una importancia significativa, sin duda el hecho de tener que pararse y razonar con precisión, como lo hace durante una traducción, en mi opinión, es muy útil."

(EI 11, estudios superiores)

- Aprender a ser precisos y concisos:

"Yo creo que el texto, o cualquier actividad de sintaxis o morfología, te obliga a ser selectivo y conciso... en este sentido de descartar y cribar."

(EE 12, estudios superiores)

En la tabla 8.8 se sintetizan los resultados en lo que se refiere a la percepción de desarrollo de las competencias clave de ciudadanía de los estudiantes a través de los clásicos.

Tabla 8.8. Gráfico de contenido sobre las competencias clave de ciudadanía.

Competencia	Los clásicos, según los estudiantes, ayudan a :
1. Aprender a aprender	• Hacer reflexiones metacognitivas sobre el proceso de aprendizaje • Desarrollar la lógica • Aprender a orientarse al momento de elegir • Potenciar el método de estudio
2. Diseñar	• Proyectar con mucho cuidado la traducción • Aprender la organización mental • Ayudar a priorizar
3. Actuar de forma autónoma y responsable	• Tener tener más conciencia de cómo y porqué se hacen las cosas • Aprender a hacerse preguntas

4. Colaborar y participar	• Mejorar las relaciones con los demás a través los trabajos en grupos • Hacer evaluación entre pares • Saber de ser evaluados en las competencias sociales
5. Comunicar	• Mejorar la forma oral con la retorica • Conocer el origen de las palabras • Elegir correctamente las palabras que se usan
6. Resolver problemas	• Construir y averiguar hipótesis • Saber observar desde distintas perspectivas • Crecer en flexibilidad de pensamiento • Aumentar la capacidad de reflexionar sobre los asuntos • Potenciar la resiliencia delante de las dificultades
7. Identificar vínculos y relaciones	• Evidenciar las relaciones entre asignaturas • Subrayar las relaciones con la vida cotidiana
8. Adquirir e interpretar información	• Buscar la información correcta • Interpretar el significado en el contexto específico • Aprender a elegir • Aprender a ser precisos y concisos

2. Por lo que se refiere a la descripción de las diferentes **metodologías de enseñanza**, en sus clases de clásicos, distinguimos:

- Alumnos que, en sus clases, describen metodologías tradicionales, que preveen sobre todo un rol activo del docente, mientras que el estudiante escucha:

"Nuestra profesora explica todo a voz o con papeles."

(EI 1, estudios inferiores)

"Pues solamente tiramos de pizarra y tiza."

(EE 12, estudios superiores)

- Alumnos que, en sus clases, describen metodologías de Latín Vivo, que subrayan el enfoque comunicativo del Latín:

"En los dos primeros años de la escuela secundaria se habló más en latín, en el sentido de que el profesor leía algunas historias de un libro y luego se comentaban juntos y desde allí comenzaba la explicación gramatical."

(EI 6, estudios superiores)

"Cuando hacemos una unidad, hacemos como unos diálogos y hablamos en clase en latín, nosotros hablamos y ella nos explica."

(EE 1, estudios inferiores)

- Alumnos que están contentos de sus clases, aunque describen algunos límites prácticos o personales:

"No puedo quejarme, el problema es el tiempo, las pocas horas y luego cambiamos muchos profesores de italiano y de Latín."

(EI 4, estudios superiores)

"Yo creo que da bien las clases y si no la entiendes es por tu culpa, porque lo explica bastante bien."

(EE 3, estudios inferiores)

- Alumnos que subrayan qué esperaban en sus clases:

"En los primeros dos años, la docente que tuvimos no nos ayudó realmente a reflexionar sobre los errores: ella nos decía que practicáramos más, tal vez de hacernos ayudar, pero la traducción la corregía con todos juntos y solo con los casos más graves individualmente."

(EI 5, estudios superiores)

- Alumnos que hablan de un aprendizaje más memorístico:

"En mi caso, al menos, la docente solo da un juicio, como una comunicación, también porque ella quiere escuchar exactamente las mismas palabras que dijo ella en el aula y, por lo tanto, el juicio se basa sobre cuánto recuerdas de lo que dijo ella."

(EI 7, estudios superiores)

- Alumnos que aprecian el estudio de la etimología de las palabras latina y griega:

"Nuestra profesora es muy buena y está muy preparada y lo fantástico es que ella es filóloga y, por lo tanto, de la palabra latina saca todos los significados, se centra mucho en la raíz y en la etimología de la palabra, y esta es una parte interesante del Latín."

(EI 18, estudios superiores)

- Alumnos que están contentos con la metodología de enseñanza pero se encuentran con una baja motivación:

"Yo creo que no puede hacer nada más. Él lo hace bien pero...lo que pasa es que yo estoy un poco baja."

(EE 20, estudios superiores)

En la tabla 8.9 se sintetizan los resultados relativos a la percepción de los estudiantes sobre las metodologías de enseñanza utilizadas en clase.

Tabla 8.9. Gráfico de contenido sobre las metodologías de enseñanza.

Metodologías de enseñanza	Percepciones de los estudiantes
Metodologías tradicionales	• Es un aprendizaje más memorístico • El docente lo hace bien pero ellos tienen baja motivación • Gusta el estudio de la etimología • Hay límites prácticos (pocas horas, muchos cambios de profesores, no se reflexiona mucho sobre los errores)
Metodologías de Latín Vivo	• Es un enfoque más comunicativo • Es más motivante

3. Por lo que se refiere a las **competencias metacognitivas**, distinguimos entre:

- Motivación. Los estudiantes explicaron distintas razones por las que empezaron a estudiar clásicos:
 - Muchos estudiantes, italianos y españoles, escogieron estos estudios gracias a los consejos de sus familias:

"Fue mi padre quien me empujó a elegir el liceo; mi madre me dejó más libre, pero me dijo que todo lo que había estudiado en el liceo había abierto su mente."

(EI 2, estudios inferiores)
 - Otros aclararon que escogieron los clásicos para no estudiar matemáticas:

"Lo cogí por descarte."

(EE 11, estudios superiores)

- Otros subrayan el deseo de adquirir más profundidad de pensamiento gracias a los clásicos:

"Humanamente hablando, me gustaría profundizar un poco más gracias al conocimiento de estos clásicos."

(EI 5, estudios superiores)

- Interés. Los alumnos explicaron qué partes de las clases de clásicos les apasionó más:

- Relaciones entre clásicos y actualidad:

"Es muy interesante cuando leemos poemas o textos que se traducen directamente al Latín o al Griego porque a menudo surgen temas, que a pesar de haber sido tratados hace dos mil años, si no más, todavía ocurren a diario."

(EI 2, estudios superiores)

- Visitar lugares de la cultura clásica:

"Estoy interesado en visitar lugares, por ejemplo, ir a Sicilia y ver obras en teatros romanos y griegos también es muy importante porque, al visitar el lugar, vas a la historia mucho más y luego también entras en el contexto."

(EI 5, estudios superiores)

- Descubir las raíces de la propia cultura:

"Las humanidades me gustaron mucho más (...) ahí está nuestro pasado, así que algo nos unirá a esto."

(EI 12, estudios superiores)

- Aprender cómo eran las personalidades de los heroes clásicos:

"Los escritores griegos y latinos describen a los personajes como héroes del pasado, con un temperamento que no creo que tengamos y esto fascina."

(EI 14, estudios superiores)

- Descubrir el origen de las palabras:

"Estaba muy interesado en estudiar el origen de mi idioma y otros idiomas europeos."

(EI 15, estudios superiores)

- Trabajar con las nuevas tecnologías:

"Me interesa cuando aprendemos a través de algunos juegos de Internet."

(EI 19, estudios inferiores)

- Sugerencias para mejorar. Muchos estudiantes propusieron algunos cambios en la metodología de enseñanza:

- Hacer las clases más dinámicas:

"Si fuera yo, enseñaría con más energía, todo más dinámico, 'tu tal, tu tal', involucrando más a los alumnos."

(EE 7, estudios inferiores)

- Utilizar más la tecnología:

"Quizás utilizaría más el material audiovisual porque hemos crecido con él y estamos mucho más acostumbrados."

(EE 8, estudios inferiores)

- Cambiar los textos que se utilizan en clase:

"Intentaría buscar textos distintos, porque los actuales pueden llegar a ser pesados: pienso que haya textos más entretenidos; en Griego en cambio la fábula me encanta, me parece más entretenida, más cercana."

(EE 11, estudios superiores)

- Encontrar manera para internalizar más lo que se estudia:

"Lo que quiero aprender desde el estudio es poder aplicar algunos de estos conceptos, que son más importantes para mí, en la vida cotidiana. Por lo tanto, es necesario hacer tesoro de muchas enseñanzas, y no solo de muchas fórmulas gramaticales o léxicas ... sí, incluso el vocabulario es importante, porque aprender nuevos términos siempre es bueno, pero los conceptos deben ser más internalizados."

(EI 20, estudios superiores)

- Organizar clases de Latín también para estudiantes que habitualmente no lo estudian:

"Promocionaría el estudio del Latín no solo para gente de letras, porque creo que también a gente de ciencia le puede aportar mucho el Latín, y entonces lo enfocaría quizá más práctico, no me centraría solo en sintáxis y morfología."

(EE 12, estudios superiores)

- Partir desde la vida cotidiana y utilizar más el método deductivo:
"Nosotros hacemos algunas cosas que creemos que las hemos inventado nosotros y en verdad no, tenemos todo hecho: por ejemplo, la vida cotidiana en casa, el tema de comer en platos planos, todo eso ya lo tenían ellos. Primero debería ser la práctica y luego ya un poco la teoría."

(EE 15, estudios inferiores)

- Utilizar también los móviles:
"Me gusta el uso de los móviles porque utilizamos una página en internet que se llama Cahut."

(EE 20, estudios superiores)

En la tabla 8.10 se sintetizan los resultados sobre la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de las competencias metacognitivas a través de los clásicos.

Tabla 8.10. Gráfico de contenido sobre las competencias metacognitivas.

Competencias metacognitivas	Qué dicen los estudiantes
Motivación	Escogieron los clásicos por: • consejos de sus familias • para no estudiar matemáticas • adquirir más profundidad de pensamientos
Interés	Se apasionan cuando: • se hacen relaciones entre clásicos y actualidad • se visitan lugares de la cultura clásica • descubren las raíces de la propia cultura • aprenden de los héroes clásicos • descubren el origen de las palabras • trabajan con las nuevas tecnologías

Sugerencias para mejorar	Proponen: • hacer las clases más dinámicas • utilizar más la tecnología y los móviles • cambiar los textos que se utilizan en clase • internalizar más lo que se estudia • organizar clases de Latín también para estudiantes que habitualmente no lo estudian • partir desde la vida cotidiana y utilizar más el método deductivo
--------------------------	---

4. Relaciones entre **estudios clásicos y vida cotidiana**. Sobre todo los estudiantes italianos evidencian vínculos entre los temas de Latín y Griego y lo que se vive.

- Referencias a los orígenes de la lengua

"Encontramos similitudes entre el Latín y el Italiano que el profesor nos señala."

(EI 1, estudios inferiores)

- Se aprende una medida en todo comportamiento:

"Los autores latinos ayudan a razonar, a ser un poco menos impulsivo. Ayudan a la persona a encontrar una *aurea mediocritas*."

(EI 5, estudios superiores)

- Se gana en pensamiento crítico:

"En mi opinión, si conoces bien el latín y sabes cómo construir oraciones, arreglar una traducción y darle un significado, entonces en tu cerebro hay una especie de juego entrelazado que puede ayudarte no solo en latín sino también en las cosas cotidianas ... afecta a tu vida diaria, no sé cómo ni en qué, pero ayuda a hacer algo más que los demás."

(EI 8, estudios inferiores)

- Ayuda a profundizar en las cosas y a reflexionar más:

"El latín, al ser una disciplina muy rígida, te ayuda a cambiar algunas formas de hacer ... puedes entender que no siempre puedes hacer las cosas a la ligera y superficialmente y te ayuda a comprender que tienes que profundizar en las cosas."

(EI 13, estudios inferiores)

- Se aprende a vivir la responsabilidad:

"Ciertamente, el Griego y el Latín enseñan la vida, porque te hacen trabajar mucho: así que te enseñan a tener más responsabilidad gracias al ejercicio, por ejemplo, si no te ejercitas en la traducción griega y latina, no obtienes el resultado que deseas... para que te enseñen que, en la vida, si no haces ejercicio y no intentas hacer algo, ciertamente no vivirás bien."

(EI 15, estudios superiores)

- Se profundiza la ética:

"Me gusta mucho Séneca y todas sus aportaciones, de saber vivir bien, la virtud, la felicidad, todo lo que es el apartado de ética está bastante relacionado con una ética práctica y de la vida cotidiana."

(EE 1, estudios inferiores)

- No obstante, algunos estudiantes, no piensan que hay una relación entre clásicos y vida cotidiana:

"No veo esta continuidad entre el Latín y el Griego y la vida."

(EI 17, estudios superiores)

En la tabla 8.11 se sintetizan los resultados sobre la percepción de los estudiantes respecto a las relaciones entre el estudio de clásicos y la vida cotidiana.

Tabla 8.11. Gráfico de contenido sobre estudios clásicos y vida cotidiana.

Relaciones entre estudios clásicos y vida cotidiana	Qué dicen los estudiantes
En la lengua de origen	• Se entiende mejor los orígenes de las palabras
En el modo de ser	• Se aprende a ser equilibrados y a buscar la <i>aurea mediocritas</i> • Se gana en pensamiento crítico • Se profundizan las cosas
En el modo de hacer	• Se aprende a vivir la responsabilidad • Se reflexiona más • Se profundiza la ética
No hay relaciones	• No piensan que hay una relación

5. Percepción de **utilidad del estudio de Latín y Griego** para el trabajo futuro. Hay distintas percepciones sobre este asunto entre los alumnos:

- Muchos estudiantes dijeron que no piensan que en su trabajo futuro el Latín servirá, pero reconocen una supremacía cultural:

"Creo que es principalmente algo que permanece dentro de ti, algo cultural porque creo que hay pocos trabajos que requieren el uso del Latín."

(EI 8, estudios superiores)

- Algunos estudiantes vieron una relación más directa con algunas profesiones:

"Me gustaría ser docente, así que creo que necesitaré el Latín para los contenidos."

(EI 9, estudios superiores)

"Quería unirme a la policía científica y creo que el Latín me ayudará, especialmente porque tener una estructura lógica me ayudará a resolver algunos aspectos ... Lo necesitaré en todo, el Latín, en lo que sea lo que quiera hacer."

(EI 13, estudios inferiores)

"Me quiero dedicar a la arqueología, entonces el latín es todo."

(EE 15, estudios superiores)

En la tabla 8.12 se sintetizan los resultados sobre la percepción de los estudiantes sobre la utilidad del estudio de clásicos para el trabajo futuro.

Tabla 8.12. Gráfico de contenido sobre la percepción de utilidad del estudio de clásicos para el trabajo futuro.

Utilidad en el estudio de clásicos	Qué dicen los estudiantes
No hay utilidad	• Se gana solo una supremacía cultural
Utilidad si el trabajo es:	• Docente • Policía científico • Arqueólogo

6. Percepción de **utilidad de una Guía** para el desarrollo de competencias clave de ciudadanía a través del estudio de los clásicos. Todos los estudiantes, italianos y españoles, confesaron que no conocen las competencias clave de ciudadanía y que por tanto puede ser muy útil una Guía porque:

- No conocen estos asuntos:

"Nadie nos habló sobre metacognición o competencias."

(EI 11, estudios superiores)

- No piensan que en los estudios clásicos se puedan desarrollar competencias:

"Para el Latín y el Griego [las competencias] no se pueden desarrollar."

(EI 17, estudios superiores)

- Se aprende a hacer autoevaluación sobre las competencias a través de los clásicos:

"No, no lo sabía, no sé qué es [la evaluación de las competencias de ciudadanía]. Realmente creo que sí [que la Guía es útil]: sería absolutamente muy interesante hacer una autoevaluación sobre estas cosas."

(EI 2, estudios superiores)

- Se toma conciencia de la relación entre estudio y competencias:

"Sí, podría ayudar, porque no somos conscientes de esta conexión entre el estudio y las competencias."

(EI 9, estudios superiores)

- Se toma conciencia de la relación entre estudio y vida cotidiana:

"No sabía nada sobre la evaluación de las habilidades de ciudadanía. Puede ser muy útil [una Guía] para comprender la continuidad entre el

estudio y la vida, también para darse cuenta de cuánto podemos dar, porque somos jóvenes y no podemos saber qué nos prepara la vida, por lo que podría ser una buena herramienta para mejorarnos."

(EI 4, estudios superiores)

- Puede crecer la motivación con la que ellos estudian los clásicos:

"Un trabajo solo para el latín nunca nos lo hicimos y conectar mejor el latín a la vida cotidiana sería muy útil para poder estudiarlo con más ganas."

(EI 5, estudios superiores)

- Ayudaría a tener un criterio de juicio para el desarrollo de las competencias a través de los clásicos:

"Creo que sería muy útil [la Guía], porque uno tiene un método y un criterio basado en su nivel de preparación y competencia."

(EI 7, estudios superiores)

- Hace reflexionar no solo sobre los contenidos, sino sobre todo el proceso de aprendizaje:

"Creo que (la Guía) sería útil, porque tal vez uno, aunque haya estudiado mucho, luego a la pregunta se convierte en una escena silenciosa: así que en mi opinión sí, también sirve como criterio de autoevaluación para el Latín."

(EI 13, estudios inferiores)

- Crece la conciencia del desarrollo de las facultades humanas a través del estudio de los clásicos:

"Yo pienso que hoy se tiende bastante a la dispersión, entonces con este tipo de actividades lo que se consigue es que sobre todo optimiza al máximo el rendimiento, así que en este sentido lo veo bastante útil a

pesar que se diga que son lenguas muertas, porque creo que no tenemos que quedarnos en el saber Latín o Griego, sino las facultades que te ayuda a desarrollar. Un papel que indique las competencias para cada tarea de Latín o Griego puede ser más útil para ser más selectivos, en sentido práctico."

(EE 12, estudios superiores)

- Puede ser una ayuda para la orientación en saber escoger esta tipología de estudios:

"Sí, especialmente para los chicos más pequeños [puede ser útil una Guía], porque recuerdo que cuando me encontré diciendo Latín sí, Latín no, dije sí, pero a ciegas, por lo que tener una referencia como esa podría ser muy útil para los que no saben qué es el Latín".

(EI 14, estudios superiores)

- La eficacia de la Guía depende de un profesor que sea capaz de explicarla:

"Solo puede ser efectiva [la Guía] si hay un profesor que pueda explicar qué competencias conlleva el Latín."

(EI 18, estudios superiores)

- Ofrece un método para crecer en la escuela y en la universidad:

"Ciertamente, sí, porque ofrece al menos un método, que se puede hacer al principio del año para comprender para qué nos servirá el Latín en los años siguientes. Sobre todo, no se basará únicamente en la escuela, sino también servirá en la universidad, ya que cuanto más vaya avanzando con el tiempo, podremos hacer las cosas por nuestra cuenta."

(EI 19, estudios inferiores)

- Para un estudiante la Guía resultaría inútil, porque el alumno aprende las competencias autónomamente:

"En mi opinión, no, porque es el alumno quien se da cuenta y desarrolla estas competencias, no es tanto la hoja lo que te lo hace entender, sino que es principalmente el mismo alumno quien comienza a realizarlo; la hoja solo servirá para estudiantes que no toman conciencia de esto."

(EI 1, estudios inferiores)

- Los estudiantes españoles hacen importantes precisiones:
 - En la ESO está previsto un momento de tutoría dedicado a la autoevaluación, pero no especifica para el Latín o el Griego:
"Se hace [autoevaluación] en clase de tutoría, te dan una hoja y escribes qué quieres hacer y qué quieres conseguir, pero en general, no para el Latín. Podría ser útil para cada asignatura."

(EE 5, estudios inferiores)

- Hay autoevaluación, a veces, después de los exámenes:
"Hacemos autoevaluación después y antes de un examen. Si tú sabes cuál es tu conocimiento, hasta dónde llegas, ya puedes mejorar, pero no existe algo sobre el Latín."

(EE 8, estudios inferiores)

- Uno identifica una competencia clave en estudiar Latín:
"Sé que podemos desarrollar estas competencias en Latín y en Griego porque por ejemplo, cuando estamos dando en Griego etimología nos dice la profesora que nos pongamos en grupos."

(EE 9, estudios superiores)

- La Guía sigue el método mismo del Latín que es lo de pensar siempre al porqué de las cosas:
"Esta herramienta por tanto podría ser útil, por que en Latín hay que pensar y saber porqué cada cosa. Parece que es muy sistemático pero hay que saber pensar, el porqué de cada cosa."

(EE 14, estudios superiores)

- Escribir ayuda a pensar mejor:

"Creo que sí, porque al final a lo mejor no piensas para qué puede servir el Latín, pero si lo escribes para las actividades que sea, creo que sí, que pueda ser útil."

(EE 19, estudios inferiores)

En la tabla 8.13 se sintetizan los resultados sobre lo que se refiere a la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de utilizar una Guía para monitorizar el desarrollo de competencias clave de ciudadanía a través del estudio de los clásicos.

Tabla 8.13. Gráfico de contenido sobre la percepción de utilidad de una Guía para el desarrollo de competencias clave de ciudadanía a través del estudio de los clásicos.

Utilidad de una Guía para competencias a través de los clásicos	Qué dicen los estudiantes
Sería muy útil	• No conocen las competencias • No piensan que en los estudios clásicos se puedan desarrollar competencias • Pueden aprender a hacer autoevaluación • Pueden tomar conciencia de la relación entre estudio y competencias • Pueden tomar conciencia de la relación entre estudio y vida cotidiana • Puede crecer la motivación con que se estudian los clásicos • Ayudaría a tener un criterio de juicio para el desarrollo de las competencias • Hace reflexionar no solo sobre los contenidos, sino sobre todo el proceso de aprendizaje • Crece la conciencia del desarrollo de las facultades humanas a través del estudio de los clásicos • Puede ser una ayuda para la orientación en saber escoger esta tipología de estudios • La eficacia de la Guía depende de un profesor que sea capaz de explicarla • Ofrece un método para crecer en la escuela y en la universidad • Se piensa al porqué de las cosas (es el método mismo del Latín) • Escribir ayuda a pensar mejor • En la ESO hay autoevaluación pero no para los clásicos
No sería útil	• Las competencias se aprenden de forma autónoma

8.4. Resultados de las entrevistas para los docentes

Además se hicieron también entrevistas a 22 profesores que enseñan Latín y Griego en escuelas superiores de España (9), en Burgos, de Italia (9), en el norte, en Turín, sur, en Locri, y en la isla de Sicilia, en Palermo, e Inglaterra (4), en Leicester.

Las entrevistas fueron transcritas y después analizadas con el programa Open Code.

Por lo que se refiere a los datos socio-demográficos de los profesores españoles e italianos, se consideran las mismas variables de los alumnos (Tabla 8.14): sexo, nacionalidad, enseñanza en los estudios inferiores (enseñanza en primero y segundo año de *liceo classico* en Italia, ESO en España) o en los estudios superiores (enseñanza en el tercero, cuarto y quinto año de *Liceo classico* en Italia, Bachillerato en España).

Tabla 8.14. Muestra de los docentes.

Docentes participantes	Hombres	Mujer	Nacionalidad	Enseña en estudios inferiores	Enseña en estudios superiores
Italianos	0	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	3, 4, 5, 7	1, 2, 6, 8, 9
Espanoles	2, 7	1, 3, 4, 5, 6	9	2, 3, 6, 8	1, 4, 5, 7, 9

Para analizar las entrevistas de los docentes hemos considerado códigos y categorías que puedan dar mejores respuestas a las preguntas de investigación en el capítulo 7 (p. 194). En particular:

1. Objetivos de las clases de Latín y Griego
2. Buenas prácticas para actividades en el aula
3. Buenas prácticas para actividades fuera del aula
4. Dificultades en la enseñanza de los clásicos
5. Métodos de evaluación y competencias
6. Utilidad de los clásicos
7. Utilidad de una Guía

1. **Objetivos de las clases de Latín y Griego.** Se refiere a identificar los fines que se proponen los profesores en sus clases de Latín y Griego. Algunos dijeron:

- Otorgar recursos intelectuales, lingüísticos y de desarrollo de sentido crítico:
"Son disciplinas que parece que no sirven para nada, no son teóricamente pragmáticas pero que después les va a dar muchos recursos a nivel intelectual y lingüístico, de comprensión filosófica y además también les genera muchas preguntas, desarrolla su sentido crítico, creo que esa es la principal razón."

(DE 1, estudios superiores)

- Desarrollar el resolución de problemas, hacer comparaciones entre pasado y actualidad y enriquecer el léxico:

"El primer objetivo es ponerse en contacto con una lengua muerta, ahora sin uso, y poder estudiar su sintaxis y construcción y así darles a los estudiantes la oportunidad de razonar y usar la lógica, de formularse una serie de hipótesis que luego se verifican en el texto. Es un trabajo de resolución de problemas que se aplica a un texto escrito y a un idioma que se codifica a lo largo del tiempo. Un segundo aspecto es que nos acercan a una civilización completamente diferente a la nuestra que tiene rasgos comunes con nuestra humanidad y hace que los estudiantes piensen en una perspectiva con una visión más amplia de la vida, no solo con una visión técnica, que ahora va para la mayor. Y luego creo que hay un último aspecto interesante, para pensar en nuestro idioma italiano, que es hacer pensar en la etimología de las palabras, enriqueciendo su propiedad léxica."

(DI 1, estudios superiores)

- Ofrecer un método y aprender a contrastar:

"Es crucial saber cómo brindarles a los estudiantes un enfoque y un método, porque ya no están acostumbrados a hacer este trabajo y, por lo tanto, ya les resulta difícil entender cómo deben trabajar, por lo que todo esto es mucho antes de la traducción, es un enfoque metodológico. Luego, para guiarlos hacia una buena traducción, para comprender bien los diversos pasajes, cuando reconocen el tema o disuelven una oración."

A menudo hago la comparación con las piezas de LEGO, diciendo que deben encajar todas las diferentes piezas para construir lo que quieren, pero si no logran configurarlas significa que hay algo que no funciona: vi que hacer todos estos pasos con ellos sirve para hacerlos progresar. De lo contrario, saben en teoría que el genitivo traduce el complemento de especificación, pero luego no saben cómo aplicarlo."

(DI 2, estudios superiores)

- Mejorar el español y profundizar el concepto de democracia:

"El Latín es una puerta de entrada para el mejor conocimiento del español [...] Además, nociones como el respeto, la democracia las aprovechamos: analizamos hasta qué punto eran o no, dejaban de ser, demócratas en Atenas o no, analizamos las diferencias entre ellos y nosotros."

(DE 2, estudios inferiores)

- Enseñar a razonar, deducir, abstraer y memorizar:

"Me parece que el Latín y Griego son dos asignaturas que estructuran muy bien la mente, les enseñan a razonar, a deducir, abstraer y memorizar."

(DE 5, estudios superiores)

- Ayudar a transferir competencias desde el texto hacia la realidad:

"[Las lenguas clásicas ayudan a] discernir todo lo real en su esencialidad y en sus particularidades, porque al analizar un texto con sus particularidades, transferiré mi capacidad de saber cómo analizar el texto también en cada contexto de realidad, por lo que creo que el Latín y el Griego son disciplinas completas desde el punto de vista humanístico y científico al mismo tiempo."

(DI 8, estudios superiores)

En la tabla 8.15 se sintetizan los resultados referidos a la percepción de los docentes sobre los objetivos de sus clases.

Tabla 8.15. Gráfico de contenido sobre los objetivos de las clases de Latín y Griego.

Objetivos de las clases de Latín y Griego	Qué dicen los docentes
Ampliamento histórico y cultural	• Otorgar recursos intelectuales • Hacer comparaciones entre pasado y actualidad • Profundizar el concepto de democracia
Comprender el código lingüístico	• Otorgar recursos lingüísticos • Ofrecer un método y aprender a contrastar • Enriquecer el léxico
Desarrollar competencias	• Desarrollar la resolución de problemas • Enseñar a razonar, deducir, abstraer y memorizar • Ayudar a transferir competencias desde el texto hacia la realidad

2. Buenas prácticas para **actividades en el aula**. Se refiere a qué actitudes y actividades en clase de clásicos han mostrado mejor acogida por parte de los estudiantes.

- Mostrar la pasión para las asignaturas:

"Es esencial que el docente esté enamorado de su materia, que su trabajo no sea solo objetivos de escritorio, sino que es algo en lo que cree. Los chicos que ven la pasión y el amor por el asunto, de alguna manera, son arrastrados."

(DI 1, estudios superiores)

- Desarrollar el amor por las lenguas, haciendo comparaciones:

"Es importante hacer que los chicos se apasionen especialmente por el lenguaje y el vocabulario y que sepan volver desde el vocabulario y la etimología a la cultura, a la visión del mundo y al pensamiento. Lo que hago es hacer una historia y un análisis de palabras, haciendo también una comparación con otros idiomas, de tal manera que les muestre a los alumnos que el texto no es algo muerto. Luego centrar la atención en los comentarios a los textos, primero haciéndolo yo en el aula y luego permitiendo que los estudiantes lo hagan independientemente, llegando a resaltar comparaciones, analogías y diferencias con nuestra cultura, estimulando mucho debate y discusión. No concentrarse solo en las reglas gramaticales que los chicos ven como algo estéril."

(DI 2, estudios superiores)

- Analizar modernos discursos famosos:

"Por ejemplo, estamos estudiando las oraciones de Cicerón: les dejo leer el discurso de Martin Luther King y deben ver cómo estos discursos del mundo moderno, que son hitos en la historia cultural del mundo, tienen las mismas reglas y la misma retórica que se extendió en la era moderna. Esta es una forma de hacerlos estudiar pero al mismo tiempo ir más allá de la cultura clásica sola."

(DI 4, estudios inferiores)

- Enseñar un método de trabajo con pasión:

"Primero que nada a través de la pasión, porque los chicos entienden de inmediato si el docente enseña su disciplina de acuerdo con un aspecto metodológico o, al lado del aspecto metodológico, también existe el humano. Entonces, desde la pasión del docente y de la metodología en la exposición de los argumentos, entienden de inmediato a quienes tienen por delante, porque al encontrarse frente a una lección no solo teórica, hecha de reglas y ejercicios, los alumnos establecen una relación casi de desconfianza tanto hacia la disciplina como hacia el profesor."

(DI 5, estudios inferiores)

- Variar los métodos de enseñanza para sorprender:

"Creo que la clave está en variar, que la clase vaya a ser una sorpresa cada día, la etimología les gusta mucho y descubren cosas, descubren que las palabras se pueden comprender."

(DE 1, estudios superiores)

- Mostrar la continuidad entre clásicos y actualidad:

"(El Latín) también es una puerta de entrada a una serie de elementos culturales no necesariamente lingüísticos: hay toda una serie de tradiciones que todavía seguimos, una serie de expresiones, una serie de personajes que conocemos, que manejamos con cierta facilidad y aparecen en literatura, en la televisión, incluso en cómic o en cualquier otra parte, y que sin embargo provienen de esa época y no sabemos muy bien cuál es la referencia y eso a demasiados estudiantes les falla bastante."

(DE 2, estudios inferiores)

- Fomentar la curiosidad:

"Yo me conformo con darles la curiosidad, abrirles la ventana y bueno la curiosidad, para luego yo seguir. Lo que más me gusta es que al final del curso cuando hablan con los amigos digan: "¿cómo? Estudias Latín o Griego, qué es una lengua muerta?" y que ellos digan: "¿cómo que es una lengua muerta?" Eso me encanta".

(DE 5, estudios inferiores)

- Saber crear un buen contexto de clase:

"Creo que la figura del docente es fundamental para involucrar toda la clase: es un poco lo que sucede entre un entrenador y un equipo de fútbol. La confianza es fundamental, pero también el concepto de trabajo en equipo, porque creo que el Latín no se puede resolver simplemente tiene una lista de reglas y normas y una aplicación de ejercicios prácticos, pero es necesario trabajar en equipo, juntos a través de diferentes estrategias de estudio."

(DI 5, estudios inferiores)

- Innovar las metodologías de enseñanza:

"Hoy hablamos mucho sobre la *flipped classroom*, pero los programas ministeriales no nos permiten llevar a cabo este tipo de actividad, porque los horarios para los docentes son muy restringidos, mientras que la opción de la clase al revés requiere un cierto compromiso y una cierta constancia en el aplicación. Pero el aspecto positivo de la clase al revés es el aspecto de la socialización."

(DI 5, estudios inferiores)

- Hacer la asignatura muy práctica:

"El día a día y, sobre todo, yo creo que le llama la atención lo práctico que ven... que todavía vivimos, comparamos y vemos las instituciones políticas y las comparamos con actualidad: la corrupción de Roma les llama la atención, las expresiones Latíνας, todo reflejado en la actualidad... así es como más lo pueden ver."

(DE 6, estudios inferiores)

- Usar trabajos de grupo y hacer exposiciones:

"(Utilizo mucho) el aprendizaje cooperativo y organizo a los estudiantes en grupos heterogéneos; les asigno un papel a cada uno y veo que funciona mucho, porque se ayudan mutuamente y luego producen, también porque el destino de uno depende del destino del otro. Así, se sienten más empoderados y adquieren más autonomía. Luego también utilicé, para ponerlos a prueba, la tarea de explicar una lección desde cero, en el sentido de que no la explico yo, y les gustó mucho."

(DI 8, estudios inferiores)

En la tabla 8.16 se sintetizan los resultados referidos a la percepción de los docentes sobre las buenas prácticas para actividades en el aula.

Tabla 8.16. Gráfico de contenido sobre buenas prácticas para actividades en el aula.

Buenas prácticas en el aula	Qué dicen los docentes
Aspectos del modo de ser del docente	• Mostrar la pasión para las asignaturas • Fomentar la curiosidad • Saber crear un buen contexto de clase
Aspectos metodológicos	• Analizar modernos discursos famosos • Hacer comparaciones entre lenguas • Enseñar un método de trabajo • Variar los métodos de enseñanza para sorprender • Mostrar la continuidad entre clásicos y actualidad • Innovar las metodologías de enseñanza • Hacer la asignatura muy práctica, <i>Flipped</i> • Usar trabajos de grupo y hacer exposiciones

3. Buenas prácticas para **actividades fuera del aula**. Se refiere a qué actitudes y actividades fuera del aula han mostrado mejor acogida por parte de los estudiantes.

- Actividades de recuperación. Muy frecuentemente los estudiantes piden ayuda a profesores fuera del aula, para entender mejor lo que se dijo en la clase o para saber cómo corregir los trabajos escolares:

"Ni siquiera demonizo el trabajo realizado en casa con algunas personas que ayudan, no los llamemos lecciones privadas, porque en cualquier caso es el trabajo extra que hacen. Por supuesto, existe el riesgo de que puedan volverse un poco pasivos, pero estos chicos que van a repetir no trabajarían en casa y al menos el ejercicio lo hacen con otra persona."

(DI 1, estudios superiores)

- Pedir a los estudiantes el análisis de los textos:

"Trabajo mucho más en el aula, no dejo muchas tareas porque sé que no hacen mucho, porque desafortunadamente hoy en día hay todas las traducciones están en línea y desafortunadamente sucede que las copian directamente. Es por eso que estoy más interesada en el análisis que en la traducción."

(DI 8, estudios superiores)

En la tabla 8.17 se sintetizan los resultados relativos a la percepción de los docentes sobre las buenas prácticas para actividades fuera del aula.

Tabla 8.17. Gráfico de contenido sobre buenas prácticas para actividades fuera del aula.

Buenas prácticas fuera del aula	Qué dicen los docentes
Actividades sugeridas	• Actividades de recuperación • Pedir a los estudiantes el análisis de los textos

4. Dificultades en la enseñanza de los clásicos:

- Falta de motivación. Todos los docentes españoles subrayan que la mayor parte de los estudiantes se matricula para huir de las matemáticas, no por un interés real por los clásicos:

"La principal debilidad que encuentro es que muchos de los alumnos que tengo en clase no se han matriculado en Latín porque quieren estudiar latín, sino porque huyen de las ciencias, especialmente de las

matemáticas... En nuestro sistema lo más importante del mundo, para ellos y para sus padres, son las matemáticas, porque es la asignatura que abre los caminos para conseguir un trabajo mejor... Entonces para estudiar Letras siempre son menos y, luego, muchos de ellos (lo hacen) porque resultan muy difícil las matemáticas (para ellos). Entonces se vienen a Latín pensando que es una asignatura más fácil y el Latín y Griego no son más fáciles que las matemáticas."

(DE 1, estudios superiores)

- Un número muy exiguo escoge los clásicos porque así lo quieren: "Como no queda otra salida, escogen los clásicos... pero tenemos algunos que lo hacen por vocación."

(DE 6, estudios inferiores)

- Tiempo muy breve para decidir. Todo se decide durante la ESO. En este periodo escolar la cultura clásica es obligatoria y esto es una ventaja, porque todos pueden conocer un poco de los clásicos. Al mismo tiempo, es una desventaja porque los alumnos no tienen los recursos ni la conciencia clara del porqué escogerla:

"La cultura clásica es obligatoria para el conocimiento de todos los alumnos y luego la van seleccionando en las escuelas superiores, muchas veces la hacen no por gusto sino por eliminación y a veces te preguntan al principio de curso: "¿y para qué sirve realmente el estudio de estas asignaturas?" porque las consideran lenguas muertas."

(DE 7, estudios superiores)

- Falta de disciplina y método. Otra dificultad es el escaso rigor que tienen los estudiantes en el enfrentarse con estas asignaturas:

"Como debilidades existe el aspecto de la disciplina y hacer que los chicos comprendan que un estudio basado en el método y la precisión es fundamental, es decir, no deben descuidar nada, a menudo también deben memorizar los finales o excepciones que son necesarios para llevar a cabo una actividad de traducción."

(DI 3, estudios inferiores)

- No percibir estas asignaturas como útiles:

"Los chicos no están motivados porque no ven un valor o validez de inmediato y no entienden que, en cambio, el Latín y el Griego te dan un método y te ayudan a afrontar todo el camino de la formación, desde la universidad hasta la vida. A menudo tratamos de decírselo a los alumnos, pero ellos escapan de esto, porque no piensan que sea importante el estudio del latín y Griego, no lo consideran válido."

(DI 6, estudios superiores)

- Tendencia a la velocidad:

"Los chicos no tienen la paciencia de tomar un camino e ir lentamente a las raíces, pero piden una comparación continua con el presente: por lo tanto, el desafío del docente es precisamente hacer actual de alguna manera el Latín y el Griego."

(DI 9, estudios superiores)

- Falta de recursos propios. La falta principal es el poco conocimiento de la lengua española:

"Otro problema es la falta de base: los alumnos que vienen a esa asignatura en general no son muy brillantes, vienen con dificultades en lengua española y también porque nuestro sistema educativo, sobre todo en la secundaria, a mi modo de ver, está pensada para aprobar, conseguir el título y entonces saben muy poco."

(DE 1, estudios superiores)

- Falta de autonomía:

"A menudo, los estudiantes no llegan a ser autónomos o no tienen en cuenta el tiempo a su disposición."

(DI 3, estudios inferiores)

- Tendencia a copiar los ejercicios desde internet:

"Un análisis guiado del texto; De hecho, últimamente no espero la traducción de mis alumnos, porque sé que al menos el 70% la va a copiar de Internet, pero espero un análisis palabra por palabra, un análisis lógico del período, que les ayude para reflexionar sobre el texto."

(DI 6, estudios superiores)

- Falta de memorización del léxico latino y griego:

"Seguramente el hecho es que no llegan a entender la utilidad de los dos idiomas, les resulta inútil memorizar una serie de palabras, pero cuando ya se han acostumbrados a memorizar una serie de palabras, se dan cuenta de que ya no tienen que usar el vocabulario y que son más romanos o un poco más griegos. Seguramente no es un trabajo de estos tiempos, en los que con un clic ya tienes la versión traducida, pero incluso si tienes la traducción traducida no sabes cómo reintegrarla con el texto, no sabes cómo atribuir el verbo al sujeto, al caso su rol."

(DI 7, estudios inferiores)

- Tipología de didáctica. El repetir cansa, por eso hay que buscar formas de enseñanza más activas:

"La debilidad yo creo es el repetir o sea hacer cosas repetitivas que no comporta un aprendizaje significativo. Entonces yo, a veces, mejor que contestar a la teoría y luego las preguntas, digo: "sácame un esquema, un resumen, de lo más importante de esta página" que igual es otra forma de preguntarles".

(DE 5, estudios superiores)

- Otros quieren mejorar la capacidad oratoria de los alumnos:

"[Quiero hacer] más trabajos individuales que tienen que presentar los chicos y exponer más detenidamente en clase así para mejorar su oratoria, porque en esto sí que trabajamos bastante poco y será un defecto que corregir".

(DE 7, estudios superiores)

En la tabla 8.18 se sintetizan los resultados referidos a la percepción de los docentes sobre las dificultades en la enseñanza de los clásicos.

Tabla 8.18. Gráfico de contenido sobre dificultades en la enseñanza de los clásicos.

Dificultades en la enseñanza de clásicos	Qué dicen los docentes
Aspectos del modo de ser del estudiante	• Falta de motivación • Falta de disciplina y método • No percibir estas asignaturas como útiles • Tendencia a la velocidad • Falta de recursos propios • Falta de autonomía
Aspectos del sistema escolar	• Tiempo muy breve para decidir la tipología de los estudios
Aspectos metodológicos del estudiante	• Tendencia a copiar los ejercicios desde internet • Falta de memorización del léxico latino y griego
Aspectos de la enseñanza	• Tipología de didáctica utilizada • Mejorar la capacidad oratoria de los alumnos

5. Métodos de **evaluación** y competencias:

- Algunos docentes evalúan mucho las competencias de resolución de problemas y de colaboración.

"Una de las principales actividades del Latín es la resolución de problemas que lleva a lidiar con algo, que lleva a verificar cosas y esta es una competencia muy importante precisamente a nivel de ciudadanía, porque los chicos no deben dar nada por sentado, sino que deben evaluar lo que es dicho, encontrar soluciones y no dejar caer. También experimento el trabajo en grupo porque colaborar con otros es un valor añadido, para acostumbrarlos a no trabajar solos, para no incentivar solo la excelencia individual. De hecho, hago los grupos de una manera desigual: valoro mucho si el estudiante bueno ayuda al más débil y si el más débil tiene éxito y comprende y aplica la regla, el mérito también es del alumno bueno que ha ayudado. Los estudiantes saben que valoro mucho esta competencia porque el trabajo grupal es muy solicitado ahora a nivel social, porque ayuda a trabajar juntos, mucho más que el genio individual que ya no es necesario, porque no puede trabajar con otros."

(DI 1, estudios superiores)

- Otros evalúan la metodología de estudio y las metacompetencias.

"En la evaluación es necesario ver cuál es su forma de abordar el estudio; luego, si está interesado o no tiene interés, comprender cuáles son sus fortalezas y debilidades y, por lo tanto, no se centre únicamente en el grado".

(DI 3, estudios inferiores)

- Un solo docente declara el uso de rubricas de competencias

"Cuando tengo que evaluar las competencias de ciudadanía, lo hago para monitorear el progreso del alumno con respecto al punto de partida, por lo que aprender a aprender es un proceso que debemos monitorear en progreso para la adquisición de un método de traducción o estudio... Cuando tengo que evaluar, le doy la rúbrica y le digo: dime cómo te ves en esta columna y este es un proceso de gran maduración porque el estudiante está consciente, toma un 4 consciente o inconscientemente. Es muy diferente y son muy capaces de autoevaluarse, y de hecho a menudo son aún más rígidos de lo que realmente soy."

(DI 4, estudios inferiores)

- Los docentes de *Bachillerato* no evalúan por competencias

"Hago pruebas objetivas, porque yo estoy en bachillerato y no tengo que evaluar para competencias, entonces no me lo planteo... o sea la LOMCE no nos pide eso para el Bachillerato; para la ESO sí... yo evalúo los contenidos, el comprender y traducir usando con propiedad nuestra lengua y el latín, hacer un comentario de texto si se trata de Literatura, reflexionando sobre el autor y luego nos piden también que evaluemos más la competencia oral, eso sí, entonces hacen trabajos que tienen que exponer, para defenderse oralmente."

(DE 1, estudios superiores)

- Tal vez hay confusión también en el equipo directivo

"En la primera evaluación de competencias, yo me he vuelto loca, he estado todo el fin de semana para corregir 20 exámenes [...] y digo: "¿lo de la autonomía, como lo evalúo?" y me dice uno del equipo directivo: "pues a ver si saca el libro por su propia voluntad o le tienes que

obligar" yo digo: "¿me están tomando el pelo?" No, me hablaban en serio, o sea, hay cosas que me resultan difíciles."

(DE 5, estudios superiores)

- Otros docentes desean herramientas metacognitivas

"Este tipo de instrumento sería bienvenido, porque requiere una mayor conciencia de sí mismo y de su conocimiento, porque ante todo es fundamental el objetivo que el alumno tiene ante sí, porque sin un objetivo ni siquiera hay la motivación para poder alcanzarlo."

(DI 5, estudios inferiores)

- Hay necesidad de otros instrumentos para seguir experimentando en clase

"Estamos intentando, en la escuela secundaria, elaborar pequeñas pruebas que evalúen las competencias del alumno... es solo el comienzo, es una parte inicial de un experimento. Entonces, esta herramienta de autoevaluación, en mi opinión, puede funcionar muy bien en el período de tres años del liceo"

(DI 6, estudios superiores)

- Algunos docentes desean implementar la evaluación formativa

"Me esfuerzo por proponer una evaluación formativa que nos dé la percepción del crecimiento de una persona, en un diálogo continuo y diario."

(DI 9, estudios superiores)

- Para otros la evaluación por competencias es demasiado teórica

"Algunas de estas cosas son pura entelequia, o sea ficción, están muy traídas por los pelos".

(DE 2, estudios inferiores)

En la tabla 8.19 se sintetizan los resultados referidos a la percepción de los docentes sobre métodos de evaluación y competencias.

Tabla 8.19. Gráfico de contenido sobre métodos de evaluación y competencias.

Métodos de evaluación para competencias	Qué dicen los docentes
Qué competencias se evalúan más	• Competencias de resolución de problemas • Competencias de colaboración • Competencias de aprender a aprender (método de estudio y metacompetencias)
Rúbrica completa de competencias	• Solo un docente entrega la rúbrica de competencias a los estudiantes para el autoevaluación
Aspectos del sistema escolar	• Confusión también en el equipo directivo • Docentes de <i>Bachillerato</i> no evalúan por competencias
Aspectativas de los docentes	• Necesidad de herramientas metacognitivas • Necesidad de instrumentos para hacer experimentación en clase • Necesidad de implementar la evaluación formativa
Aspectos críticos	• Evaluación por competencias es demasiado teórica

6. **Utilidad** de los clásicos. Se refiere a la percepción de utilidad de los clásicos según los docentes.

- Muchos docentes, sobre todo españoles, subrayan la utilidad de los clásicos para comunicar mejor en la escuela.

"[Con el Latín se mejora] la competencia en su propia lengua y en las lenguas modernas, con lo cual también su capacidad de expresión escrita y oral".

(DE 1, estudios superiores)

"Porque es una puerta de entrada para el mejor conocimiento del español".

(DE 2, estudios inferiores)

- Otros docentes evidencian la utilidad de conocer bien la lengua para ser mejor comunicador en el trabajo futuro.

"Hay gente que ha acabado la carrera, a veces de pedagogía, historia, periodismo y tienen unas lagunas tremendas. ¿Que les pasa? Pues, que han estudiado a veces muchos exámenes, se lo ha aprendido y lo ha

soltado sin más e igual no saben puntuar bien, desconocen el significado de muchas palabras y no se han preocupado, por que más o menos cobra".

(DE 9, estudios superiores)

- Gracias a los clásicos se aprenden clave interpretativas sobre la sociedad.

"La razón más importante es que estos idiomas siguen siendo el mejor reactivo para el desarrollo de habilidades críticas y para una reflexión más profunda sobre ellos mismos y sobre la sociedad".

(DI 9, estudios superiores)

- Con los clásicos se aprende a conocerse mejor a sí mismo.

"En mi opinión, la razón más importante es conocerse a uno mismo, porque el autoconocimiento parte del conocimiento de la propia cultura y sus raíces".

(DI 3, estudios inferiores)

- Se aprende el método científico.

"Cuando tienen que traducir, trato de ponerlos frente a un desafío y un problema, dándoles un enfoque científico y les digo: este es un problema que tienes ante ti, intenta resolverlo".

(DI 2, estudios inferiores)

- Para saber individuar relaciones.

"Me gusta, siempre que puedo, que relacionen lo que conocen con otras asignaturas. O si son de la eso, prefiero mandarles hacer una redacción: "compara la educación de un niño romano con la tuya o escribe una carta, imagínate que eres una niña griega y cuéntale cómo es una jornada de tu día a día a una amiga que tienes en Esparta..." eso les obliga a leer la lección a ver qué hace una niña en Atenas".

(DE 5, estudios superiores)

"Por lo general, comienzo desde la oración para derivar la regla y hacer una comparación con la regla en italiano, porque la conexión entre las diversas disciplinas es fundamental para impartir a los estudiantes algunos puntos de referencia, de los cuales luego extraer para recordar; de lo contrario,

simplemente me arriesgaría a una lección mnemónica que los chicos que salen de la escuela se olvidarían."

(DI 5, estudios inferiores)

- Para saber aplicar la teoría a la práctica

"Los estudiantes ya no están acostumbrados a reflexionar y aplicar la teoría a la práctica, por lo que tal vez aprendan la regla pero luego no la apliquen porque no están acostumbrados a hacerlo."

(DI 2, estudios superiores)

- Para desarrollar competencias sociales y cívicas.

"La competencia social y cívica va a reconocer cómo van evolucionado los sistemas culturales a través la historia y cómo podemos valorar los actuales y los antiguos no según lo que tenemos ahora, pero valorándolos cómo eran entonces."

(DE 7, estudios superiores)

- Para aprender a aprender.

"Aprender a aprender, diseñar... Estas herramientas de metacognición se encuentran en muchas actividades: para lo que concierne al encuentro con los textos existe la capacidad de encontrar los propios errores, tratar de reconstruir caminos léxicos, encontrar conexiones con otras áreas o con otros aspectos de la misma disciplina que pueden ser aspectos de cultura, literatura."

(DI 9, estudios superiores)

- Para desarrollar capacidad de síntesis.

"Básicamente, el estudiante comprenderá por qué está estudiando el idioma Latíno o Griego solo al final de la escuela secundaria, cuando se dé cuenta de que es capaz, en comparación con los estudiantes de otras direcciones, de reunir una serie de datos y para usarlos simultáneamente."

(DI 7, estudios inferiores)

- Para transferir competencias.

"Los lenguajes clásicos son una ayuda formidable para discernir todo lo real en su esencialidad y en sus peculiaridades, porque a medida que analizo un

texto con sus particularidades, transferiré mi capacidad de saber analizar el texto incluso en cada contexto de la realidad, así que creo que el Latín y el Griego son disciplinas completas desde el punto de vista humanista y científico al mismo tiempo."

(DI 8, estudios superiores)

En la tabla 8.20 se sintetizan los resultados referidos a la percepción de los docentes sobre la utilidad de los clásicos.

Tabla 8.20. Gráfico de contenido sobre utilidad de los clásicos.

Utilidad de los clásicos	Qué dicen los docentes
Para los estudiantes mismos	• Comunicar mejor • Conocer mejor si mismos • Aprender el método científico • Individuar relaciones • Desarrollar competencias sociales y cívicas • Aprender a aprender • Desarrollar capacidad de síntesis
Para el trabajo futuro	• Ser mejor comunicador en el trabajo futuro • Saber aplicar la teoría a la practica • Aprender clave interpretativas sobre la sociedad • Transferir competencias

7. Utilidad de una Guía. Se refiere a la percepción de los docentes sobre la utilidad de una Guía para el desarrollo de las competencias a través de los clásicos.

- Muchos docentes, italianos y españoles no se lo habían planteado nunca "Creo que esto es útil, el estudiante a veces es consciente, a veces no lo es, de todos modos no trabajo en esto... por eso creo que es muy importante encontrar algo que lo ayude a darse cuenta de su propio crecimiento. Así el chico puede decir: "llegué aquí pero también puedo llegar allí". No lo estoy haciendo, pero podría ser muy útil, propio para los idiomas clásicos."

(DI 1, estudios superiores)

"Me planteo esto por primera vez, me parece interesante pero nunca lo he hecho."

(DE 1, estudios superiores)

- Otros, que nunca la habían pensado, dijeron pronto cuando ellos la pueden utilizar

"Podría ser útil en algún momento cuándo se hace una autoevaluación que se hace de vez en cuando al final del trimestre, por ejemplo, o al final del año para que ellos se den cuenta que realmente están trabajando con algo que de verdad les sirve, no es algo puramente académico... sí, puede ser útil."

(DE 7, estudios superiores)

"Ciertamente sí. Creo que debe ser una herramienta objetiva, que ayude tanto al docente como al alumno, porque tal vez lo hago, pero no hay tiempo para hacerlo en cada lección. Tal vez haya el estudiante más rápido en el aprendizaje que es capaz de hacerlo. Pero seguramente tener un instrumento con el que el estudiante debe enfrentarse cada vez, puede ser útil para él, porque comprende los diversos procesos y operaciones que tiene que hacer, pero también comprende las mejoras."

(DI 2, estudios superiores)

- Para ayudar el estudiante a conocerse más

"En mi opinión, es útil porque podría poner al estudiante en una posición para reflexionar sobre sí mismo."

(DI 3, estudios inferiores)

- Para tener más conciencia de la evaluación por competencias

"Desafortunadamente, los muchachos aún no son conscientes de que son evaluados de acuerdo con las habilidades de ciudadanía, no se dan cuenta de que algunos todavía no entienden cuánto dicen las competencias que la ciudadanía es válida para un camino transversal a la evaluación general en general, especialmente las del bienio, no son realmente conscientes."

(DI 6, estudios inferiores)

- Para motivar más los estudiantes

"Creo que sí, absolutamente sí, creo que es muy útil, porque mientras tanto los motiva al máximo, porque no hay nada más frustrante que hacer algo sin estar completamente involucrado en todo esto. Confían en lo que dices, pero el hecho, en lugar de demostrar claramente qué tipo de competencia compra al hacer este tipo de trabajo, en mi opinión no es útil, pero es muy útil."

(DI 9, estudios superiores)

En la tabla 8.21 se sintetizan los resultados referidos a la percepción de los docentes sobre la utilidad de una Guía para el desarrollo de las competencias a través de los clásicos.

Tabla 8.21. Gráfico de contenido sobre utilidad de una Guía.

Utilidad de una Guía	Qué dicen los docentes
Sería útil	• Ayudar al estudiante a conocerse más • Utilizarla durante la autoevaluación • El estudiante puede tener más conciencia de la evaluación por competencias • Motivar más los estudiantes
Otras opiniones	• No se lo habían planteado

8.5. Resultados de las entrevistas a docentes ingleses

En la breve estancia en Inglaterra hemos tenido la oportunidad de entrevistar a cuatro docentes de clásicos, un hombre y tres mujeres, en escuelas privadas. Nos parecen muy importantes sus testimonios, considerando el hecho de que el currículo nacional no prevé la posibilidad de enseñar clásicos. Por esta razón, en la descripción de los participantes especificamos solo el sexo. Indicamos el docente con "D" y un número.

En la elaboración de los contenidos de la entrevista hemos considerado las siguientes variables: programas escolares de clásicos, actividades en clase, metacognición y evaluación según competencias clave de ciudadanía.

- Estas son las palabras de los docentes por lo que se refiere a los **programas** de clásicos:

"Tenemos Latín que es obligatorio desde los años 7 hasta los 9 y es opcional hasta lo 13 y 14 años. Luego tenemos el Griego que es una opción que comienza en los años 9 y nuevamente se lleva a cabo hasta los años 13 y 14 y tenemos una civilización práctica, que es la parte de la civilización latina que se convirtió en una asignatura independiente. [...] Tenemos 20 o 25 y hay 5 o 6 clases de ese tamaño en cada grupo sobre clásicos."

(D1, hombre)

"Enseñamos latín para todos los grupos de edad hasta CGSE y nivel A. [...] Los alumnos comienzan a estudiar clásicos a los 7 y 11 años. Hacen latín por 1 año y pueden elegir si quieren continuar y si lo eligen continúan por otros 2 años y luego eligen si quieren continuar con eso. [...] En promedio, para los jóvenes, ellos son 21, 22."

(D2, mujer)

"Tenemos 2 exámenes posibles: el primero es el CGSE en los clásicos y el segundo es el nivel A. [...] Estudian el carácter de la biografía y el sistema de valores, en particular, pero también profundizan las opiniones y el contexto de los romanos y la arqueología. [...] Los estudiantes aprenden gramática latina y griega a partir de los 11 años, en el primer año, que son mucho más jóvenes. Pero no pueden elegir escuelas tradicionales para Latín y Griego. [...] Tengo muy pocos alumnos en un CGSE, 5 en un nivel, muy pequeño."

(D3, mujer)

"Tenemos lengua y literatura Latíνας y griegas antiguas. Los alumnos comienzan a estudiar clásicos a los 11 años. Entre 11 y 12 hay 25 alumnos en cada clase, así que aproximadamente 98 en toda la escuela, luego de 13 a 15 son aproximadamente 8 en cada clase o 15 en todo el año, luego de 15 a 18 podrían ser 5 o 10 para el Latín, dependiendo del tema, y 5 o 10 nuevamente para el Griego, dependiendo de cuántos elijan el tema."

(D4, mujer)

Lo que se muestra es que la enseñanza de los clásicos empieza antes de Italia y España: los estudiantes ingleses pueden elegir Latín ya con 11 años. Esto tiene la ventaja de un estudio temprano de los clásicos, con todos los efectos educativos positivos relacionados con este estudio temprano.

- En lo que se refiere a las **actividades** en clase:

"Tratamos de enseñar en diferentes estilos porque es importante mantener la participación de las personas. Escribimos oraciones en latín o griego en la pizarra y cuando sea un tema independiente, leerán muchos textos o harán un trabajo grupal. También hacemos una encuesta imaginativa: es una actividad particular del Pictionary, donde tratan de opinar. [...] En el Griego antiguo se traducen utilizando el idioma original, en la civilización clásica utilizan varias traducciones. Hay muchos comentarios durante la lección."

(D1, hombres)

"Es una combinación: hacen actividad individual, algunas veces cuando tengo que comenzar algo que trabajo en un grupo pequeño, otras veces nos juntamos con todas las clases, algunas veces hacemos 2 grupos para aprender idiomas y hacemos más emocionante... Es muy importante que en las clases de Latín y Griego los estudiantes tengan que estudiar con texto en latín o griego, hay pocas personas que estudian con el idioma en el texto. Pero para algo que se llama civilización clásica, entonces no tienen que aprender idiomas, solo estudian el texto en la traducción. Hay dos vías diferentes: una forma de clase de idioma y la de civilización-traducción."

(D2, mujer)

"Principalmente el método de conferencias, pero también los seminarios de clase, las discusiones a través de la lectura, las discusiones clásicas, luego hay muchos materiales que podría usar y son muy buenos sobre el drama, que es un documental sobre el origen de los romanos y las conexiones con la política. Minutos para discutir

sobre esto, vamos a una conferencia pública para estudiantes organizada por King College para estudiantes de alto nivel, luego vamos al Museo y Galería Británicos y hablamos sobre un objeto en particular en la Galería y conectamos el texto con estos... En realidad no lo hacemos, pero es muy importante, porque creo que las diferentes traducciones y enseñanzas de traducción que puedo hacer pueden hacer diferentes ejercicios dependiendo de la interpretación del traductor. Creo que el conocimiento del Griego y del Latín contribuiría más a la comprensión del texto."

(D3, mujer)

"Mis lecciones son más interactivas que las conferencias, usamos una amplia gama de métodos: para el lenguaje, por ejemplo, podría ser el enfoque gramatical, cuando aprenden la cultura y la literatura a través de la traducción y también la comprensión de los detalles lingüísticos y filológicos. A veces, para algunos estudiantes, también podría ser un enfoque de lectura, cuando tienen 16 años o más, porque cuando son más jóvenes no funciona realmente, necesitan la interacción. Una cosa que funciona bien en una experiencia teatral, cuando representan la historia en Griego y en Latín y usted tiene que corregir la gramática o el acento y usan la imaginación en la historia que presentan y pueden jugar con la gramática latina y griega."

(D4, mujer)

Estas respuestas muestran la conciencia de los docentes de utilizar metodologías de enseñanza distintas (trabajo grupal, encuesta imaginativa, actividades individuales, conferencias, enfoque de comprensión lectora, discusiones a través de la lectura, drama, visitas al Museo) para garantizar la participación de los estudiantes y la posibilidad que ellos quieran seguir adelante con el estudio de Latín y Griego. Es una situación similar a la de España, donde los docentes tienen el mismo problema; también ellos han subrayado la utilización de diferentes metodologías para involucrar los estudiantes.

- Por lo que se refiere a la **metacognición** y a la evaluación según **competencias** clave de ciudadanía:

"Sí, lo introducimos en el departamento, especialmente cuando marcamos una parte del trabajo y para las tareas en las que deseamos una retroalimentación detallada, es una parte regular de mi lección y mis colegas hacen lo mismo."

(D1, hombre)

"No estoy seguro. Probablemente, no estoy familiarizado en esto de las competencias de ciudadanía. [...] Pero hacemos autoevaluación: miran lo que hicieron mal y también los demás, con evaluación entre pares."

(D2, mujer)

"Nuestra escuela quiere fomentar la metacognición, pero soy una docente tradicional y no la uso. Creo que es importante que los estudiantes sepan dónde están sus debilidades y por qué. Hacen muchos comentarios conmigo."

(D3, mujer)

"Creo que la autoevaluación es bastante importante y las investigaciones recientes muestran que es mucho más importante que la anterior. El maestro marca lo que hacemos en nuestra escuela porque somos un departamento de clásicos y estamos investigando qué tan importante es. La autoevaluación es una autoevaluación o una evaluación por pares: a veces los estudiantes marcan su propio trabajo y otras veces son cincuenta y cincuenta, otro estudiante marca el trabajo de los estudiantes y nosotros también. Así que vemos si no hay errores o superposiciones, pero en primer lugar, en este tipo de prueba hay notas gratuitas, autoevaluación o evaluación entre pares sobre la presentación y los estudiantes brindan comentarios sobre lo que creen que deben mejorar."

(D4, mujer)

Estas respuestas subrayan la importancia de la metacognición y de la autoevaluación durante el trabajo con los clásicos. Se evidencia también la conciencia de los docentes de actualizar su metodología didáctica con referencias a las investigaciones recientes. Esto es un elemento interesante en relación a la formación del profesorado.

En la tabla 8.22 se sintetizan los resultados que se refieren a las opiniones de los docentes sobre los clásicos en Inglaterra.

Tabla 8.22. Gráfico de contenido sobre clásicos en Inglaterra.

Métodos de evaluación	Qué dicen los docentes
Programas escolares de clásicos	• Latín obligatorio desde 7 hasta 9 años y opcional hasta los años 13 y 14 • Griego es una opción que comienza en los años 9 y se lleva a cabo hasta los años 13 y 14 • Hay 2 exámenes posibles: el CGSE en los clásicos y el nivel A • Entre 11 y 12 años hay 25 alumnos en cada clase, • Entre 13 a 15 hay 8 alumnos en cada clase • Entre 15 a 18 hay 5-10 alumnos para el latín y para el Griego
Actividades en clase	• Hay diferentes estilos para mantener la participación (conferencias, seminarios, discusiones a través de la lectura) • Hay una forma de clase de idioma y otra de civilización y traducción • Actividades especiales de drama o visitas en Museos para conectar el objeto con el texto
Metacognición y evaluación para competencias	• Para 2 docentes es una parte regular de la lección: se apoyan en investigaciones que confirman la importancia de la metacognición • Para 2 no: una docente dijo que la escuela quiere fomentar la metacognición, pero ella es más tradicional y no la usa

8.6. Síntesis del capítulo 8

En este capítulo hemos presentado el procedimiento y los resultados de la parte empírica de la investigación. Entre febrero y junio 2018, en una misma fase, se recogieron los datos de la parte cuantitativa, a través cuestionarios, y cualitativa a través de entrevistas. Después se analizaron por separado, utilizando SPSS para la parte cuantitativa y Open Code para la cualitativa.

Los participantes en la parte cuantitativa de la investigación fueron 173 estudiantes y 25 profesores; en la parte cualitativa participaron 40 estudiantes y 22 profesores.

En la parte cuantitativa el objetivo del estudio fue obtener una comprensión más profunda de la metacognición de estudiantes y docentes. En particular, en relación a los estudiantes, profundizamos sus concepciones de aprendizaje y sus relaciones con las estrategias metacognitivas para el estudio de los clásicos.

Los resultados revelaron un efecto multivariado significativo del nivel en el uso de estrategias metacognitivas en las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y que la nacionalidad influye en esta relación.

Los españoles obtuvieron puntuaciones mayores respecto a los italianos: en particular, resultaron más directos y más interpretativos. También los españoles tuvieron más control que los italianos, por lo que se refiere a las subescalas de las estrategias metacognitivas (conciencia, estrategias cognitivas, planificación, control).

En relación a los docentes analizamos sus metacognición en la enseñanza de los clásicos y sus opiniones en relación a las mayores dificultades que los estudiantes encuentran en el estudio de los clásicos.

Los resultados mostraron una correlación significativa entre los constructos del cuestionario, es decir, es posible asistir a una covariación de ellos. Trabajar sobre una variable tiene un influjo en otra.

Además, en relación a las dificultades de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, los resultados evidenciaron: 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 dijo que el trabajo en grupo podría aumentar la motivación de los estudiantes y el 72% subrayó que, con un momento de autoevaluación durante la lección, los estudiantes aprenderían a reflexionar más sobre el estudio.

En la parte cualitativa de la investigación los resultados nos mostraron que los estudiantes perciben un desarrollo de las competencias clave de ciudadanía a través de los clásicos, aunque dicen que faltan herramientas específicas para los clásicos. Por otra parte, los resultados de las entrevistas de los docentes confirmaron la percepción de los estudiantes, porque los profesores admitieron que falta una Guía para la evaluación según competencias a través de los clásicos.

Por lo que se refiere a las metodología de enseñanza, los estudiantes dijeron que prevalece el enfoque tradicional, más inductivo y memorístico; en otros casos hay el de Latín Vivo, más deductivo y comunicativo y el de la *flipped classroom*. Los docentes añadieron que intentan variar los métodos de enseñanza para sorprender y mostrar la continuidad entre clásicos y actualidad.

En relación a los aspectos metacognitivos, los estudiantes subrayaron cuales fueron sus motivaciones en el estudio de los clásicos, sus intereses durante las clases y ofrecieron sugerencias para mejorar la didáctica de clásicos. Los docentes dijeron que evalúan sobre todo las competencias de resolución de problemas, de colaboración y de aprender a aprender.

Por lo que se refiere a la relación entre clásicos y vida, los estudiantes evidenciaron una clara conexión de Latín y Griego con sus lenguas de origen; otros con el modo de ser, porque aprenden a ser equilibrados y ganan en pensamiento crítico; otros con el modo de hacer, porque reflexionan más y profundizan la ética. Todavía no perciben utilidad del estudio de clásicos para el trabajo futuro, sino solamente para los empleos que están directamente relacionados con los clásicos (arqueólogo y docente de clásicos). Los docentes, por otra parte, subrayan que con los clásicos los estudiantes pueden ser mejor comunicadores en el trabajo, aprenden clave interpretativas sobre la sociedad y transfieren competencias a ámbitos distintos.

Capítulo 9

Discusión y conclusiones

9. Discusión y conclusiones

En este capítulo comentamos los resultados, dividiendo la discusión en dos partes: la primera parte interpretará los datos cuantitativos y cualitativos juntos, a la luz de literatura internacional y tendrá en cuenta las preguntas de investigación presentadas en el capítulo 7 (p. 205); la segunda explicará cómo el diseño de investigación escogido y expuesto en capítulo 7 (p. 206) se reveló esencial para tener una comprensión más completa del problema de investigación. Al final, concluimos con una síntesis de las conclusiones, evidenciando los aspectos novedosos aportados con nuestra investigación, los límites de la misma y algunas líneas de investigación futuras.

9.1. Discusión de la parte teórica

Considerando las preguntas de investigación y el diseño de investigación expuestos en el capítulo 7 (p. 10), mostramos ahora las fases 3 y 4 para discutir y contrastar los resultados. La primera, punto de interfaz entre cuantitativo y cualitativo, identifica los contenidos donde se unen los datos. La segunda, analiza hasta qué punto y en qué manera los resultados desde los dos tipos de datos convergen, divergen, se relacionan los unos con los otros y/o producen una más completa comprensión sobre el tema.

Por lo que se refiere a la fase 3, punto de interfaz entre cuantitativo y cualitativo, los contenidos donde se unen los datos cuantitativos y cualitativos son los siguientes:

1. Las relaciones entre metacognición y competencias clave de ciudadanía en estudiantes de clásicos.
2. Las relaciones entre metacognición y competencias clave de ciudadanía en docentes de clásicos.

Para ganar más información sobre estos temas hemos recopilado datos según dos diferentes metodologías: cuantitativa y cualitativa.

Gracias a la primera sabemos más sobre algunas variables que se relacionaban con las competencias clave. En particular hemos profundizado qué concepciones de aprendizaje tenían los estudiantes y qué relaciones se evidenciaban entre esas concepciones y sus estrategias metacognitivas. Además, hemos averiguado si el grado

escolar y la nacionalidad influyeron en el desarrollo de la metacognición y de las competencias clave.

Análogamente, el análisis cuantitativo nos aportó información muy valiosa en relación a los niveles de metacognición de los docentes. En particular, nos interesaba indagar si esto influía en sus didácticas según competencias. Además, presentamos sus opiniones respecto a las dificultades que encuentran en la enseñanza de los clásicos.

Por otra parte, el análisis cualitativo nos hizo profundizar en las razones de los estudiantes respecto a sus estudios de Latín y Griego; nos ofreció detalles importantes sobre sus competencias metacognitivas y nos brindó luces interesantes respecto sus expectativas hacia la didáctica según competencias. Análogamente, respecto a los docentes, el análisis cualitativo nos ayudó a comprender mejor si y cómo aplican las competencias en su actividad escolar, a profundizar las razones de la enseñanza de lenguas clásicas y a indagar qué dificultades encuentran.

Por lo que se refiere a la fase 4, la interpretación conjunta de los datos nos mostró que:

1. 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 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).

Se confirma lo que consideramos en la parte teórica: las concepciones de aprendizaje son importantes variables de las personas que:

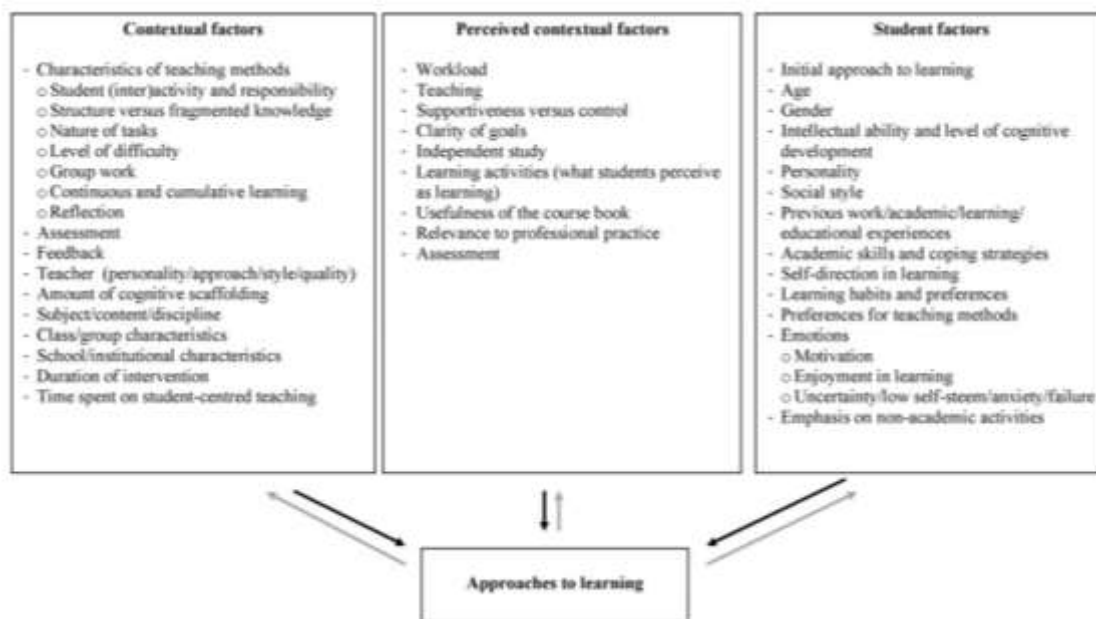
- a. influyen en la ejecución de las tareas escolares y en la escogida de las estrategias oportunas para su ejecución (Entwistle & Peterson, 2004; Hoskins

& Fredriksson, 2008; Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012; Zohar & Barzilai, 2013);

- b. facilitan un aprendizaje autoregulado (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000), porque los estudiantes se hacen más 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). A la luz de los nuevos estándares para fomentar el *lifelong learning* en la escuela (European Council, 2018), es importante ponderar bien los antecedentes teóricos sobre los que se basa cualquier programa de enseñanza, así como la tipología de didáctica utilizada (Dignath, & Büttner, 2008). Un plan de estudios que integra el interés de los estudiantes, el aprendizaje activo y la colaboración entre estudiantes y docente ofrece mayores oportunidades para el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento metacognitivo (Ellis, Denton, & Bond, 2014; Sposetti, Salerni, & Lucisano, 2014).

Solo con una explicación clara de los objetivos por parte de los docentes, los estudiantes podrán conocer y monitorar su crecimiento en metacognición y en competencia estratégicas (Pellerey, 2016; 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 (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010; Baldassarre & Piu, 2014; Diseth, Pallesen, Brunborg, & Larsen, 2010; García Martínez, 2011), como se muestra en la figura 9.1.

Figura 9.1. Visión general de los factores alentadores/desalentadores y enfoques de aprendizaje.



Fuente: Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy (2010).

- Es interesante también que los grados escolares no influyan, en nuestro caso, en esta relación, porque no hay diferencia significativa en los puntajes totales de estrategias metacognitivas y de concepciones de aprendizaje entre los estudiantes italianos y españoles de todos los grados escolares. A diferencia de Martínez Fernández (2007), parece que la edad y el paso de los años escolares no influyan sobre sus competencias metacognitivas en el estudio de los clásicos o, para decirlo en positivo, que la percepción de los estudiantes sea de tener siempre el control sobre su propia actuación (García Martínez, 2011). Una posible explicación de estos datos podría ser que, en general, los alumnos italianos y españoles no conocen qué es la metacognición específica para el estudio de los clásicos y por tanto no tienen conciencia de cómo se puede desarrollar durante los años escolares.
- Un dato de interés en las entrevistas es que los estudiantes españoles de la ESO, por otra parte, tienen algunas experiencias de autoevaluación, elemento que falta a los italianos. Esta distinta variable puede estar relacionada con las diferencias que encontramos en las medias entre italianos y españoles: estos últimos tienen

una concepción más directa e interpretativa y más control sobre su aprendizaje que los italianos.

4. Por estas razones, para nosotros fue más significativo que en las entrevistas los españoles juzgaron útil el uso de una Guía para desarrollar su metacognición y competencias clave a través el estudio de los clásicos: ellos saben algo de metacognición en general, pero les hace falta una herramienta de evaluación formativa específica para Latín y Griego. Este instrumento, por tanto, deberá tener en cuenta el paradigma de las competencias y subrayar el concepto de investigación, reflexión y problematización de la información disciplinar (Modugno, 2017).

De hecho, los docentes españoles nos dijeron que, en la escuela, evalúan a los estudiantes muchas veces a través de evaluación sumativa, con traducciones, test, exámenes. Se trata de poner a lado de esta evaluación sumativa, que considera algo que ya ha sucedido, la evaluación formativa, que considera los cambios personales futuros (Rømer, 2019).

Sin embargo, hemos de subrayar los siguientes efectos positivos de la evaluación formativa: reactiva o consolida habilidades o conocimientos de requisitos previos antes de introducir material nuevo; centra la atención en los aspectos importantes del tema; fomenta estrategias de aprendizaje activo; proporciona conocimiento de resultados y feedback correctivo; ayuda a los estudiantes a monitorear su progreso y a desarrollar habilidades de autoevaluación; orienta la elección de actividades de aprendizaje adicionales para aumentar el rendimiento; ayuda a los estudiantes a tener una sensación de logro (Black & William, 1998; Black, McCormick, James, & Pedder, 2007; Gijbels, & Dochy, 2006; Loughran, 2002; Taber, 2013). Una herramienta de evaluación formativa, por tanto, puede ser un interesante estímulo para aumentar la motivación de los estudiantes (Kautz, Heckman, Diris, Bas ter Weel, & Borghans, 2015; Moretti, Giuliani, & Morini, 2015; Pintrich, 2004; Pintrich et al. 2000).

Por tanto es importante que los docentes trabajen no solo sobre el contenido de las asignaturas, sino también sobre cómo ayudar a los estudiantes a hacer cambios

personales a través del contenido (Carstensen, Ødegaard, & Bonsaksen, 2018). Esta mayor participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje puede fomentar la transferencia de estas actitudes también en la vida en sociedad, como ciudadanos activos, que aprenden en todo el arco de la vida (Asikainen & Gijbels, 2017; Witschgeet, Rözer, & Van de Werfhorst, 2019). Desde las respuestas de los estudiantes de clásicos de Italia y de España se muestra que hay un deseo unánime de trabajar en la auto-evaluación de las competencias clave de ciudadanía y en el *feedback* (Hattie, 2009, 2013) de los docentes.

5. Respecto a los resultados de los profesores, ante todo, hay una tendencia a la feminización del profesorado (La Marca & Longo, 2017), como dato demográfico de interés. Además, se evidencia un profesorado con una edad media bastante alta: esto tiene la ventaja de una mayor experiencia, tanto en la vida como en la escuela, y la capacidad de reflexionar y evaluar no solo fragmentos del saber, sino también las experiencias metacognitivas suyas y de los alumnos (Acebedo Afanador, 2017). Estos son buenos presupuestos para construir una buena relación entre docente y alumno, más constructiva y gratificante.

También, los resultados mostraron que no hay diferencias significativas entre italianos y españoles respecto a los puntajes en la seis subescalas de metacognición. Un análisis específico sobre los ítems del cuestionario nos mostró un profesorado con buenas competencias metacognitivas: las respuestas mostraron preferencias para las puntuaciones 4 y 5 del cuestionario, o sea indican que los docentes tienen buenos comportamientos metacognitivos.

Esto nos confirma que nuestra muestra fue un grupo homogéneo, que trabaja sobre la metacognición en sus clases, según las nuevas exigencias de la escuela y de los objetivos educativo de ciudadanía activa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Fedeli & Frison, 2017; Jiménez & Puente, 2014; Zuriñe Mengual, 2017). El hecho de que, para resolver algunas dificultades de los estudiantes, estos docentes pidieran una Guía metacognitiva para tener más conciencia de los errores que hacen, se puede interpretar como una solicitud de formación en este campo (Herppich et al., 2017).

6. Llegar a ser docente educador, en síntesis, puede ser el objetivo de la nueva formación de los docentes de clásicos con el desafío de armonizar los contenidos de la disciplina (el qué se enseña) con el conocimiento pedagógico-didáctico (el cómo enseñar), fundiendo los elementos de experiencia, de contenido y de práctica (Murray & Male, 2005). La atención a todos los aspectos de la enseñanza y al *feedback* formativo, hace el aprendizaje más significativo y personalizado, porque requiere mayor participación de cada estudiante y aumenta su motivación (Harrison, Taysum, McNamara, & O'Hara, 2016; Prain et al., 2018).

El crecimiento personal del docente tiene un importante efecto social: a nivel escolar, si un docente trabaja armonizando estos dos aspectos, los estudiantes tendrán más probabilidad de crecer en ellos también, logrando más satisfacción en en trabajo escolar, porque aprenden a dar un sentido más profundo al estudio. Puede crecer, así, una de las dimensiones del compromiso cívico y político que es la confianza generalizada en las instituciones, como, en este caso, la escuela. Esta confianza refleja la creencia sobre si las autoridades e instituciones están cumpliendo con sus deberes de manera satisfactoria (Witschge et al., 2019).

7. Entonces, los docentes deben considerar el contexto, que para ellos es el currículo prescrito y las políticas educativas, como una guía flexible (Prain et al., 2019) que lleve, a través distintos enfoques y múltiples vías, al desarrollo de los aspectos cognitivos, volitivos y emocionales de los alumnos. En las entrevistas algunos docentes italianos y españoles lamentaron la poca flexibilidad de los currículos. Sería interesante indagar en estudios sucesivos si el currículo de Italia y España desarrolla la *leadership* de los docentes o estos se transforman en ejecutores de leyes nacionales e internacionales. Esto tiene, de hecho, sus directas consecuencias en los procesos de evaluación de la escuela misma (Zanniello, 2016). El hecho que las leyes vayan en una dirección y la vida práctica en otra evidencia la urgencia de la formación de los docentes en este campo: aunque se pueda no compartir aspectos de la didáctica para competencias, tenemos que preguntarnos si los profesores han tenido oportunidades de confrontar su pensamientos con investigadores que puedan ofrecer otras perspectivas. En nuestro caso se mostró que, al final de las entrevistas, tanto los docentes cuanto

los estudiantes, pidieran una Guía para competencias, con un enfoque de desarrollo de metacognición y competencias clave a través de los clásicos.

8. Otro resultado interesante es que también docentes más expertos han querido participar en la investigación sin recibir compensación de ningún género: nos parece un resultado positivo por lo que se refiere a la conexión entre escuela y universidad. Cuando los docentes perciben que la investigación puede ser una ayuda para su actividad docente, no escatiman los esfuerzos y se muestran disponibles. Se verifica así un crecimiento recíproco: para los docentes, porque mejora su identidad profesional, y para los investigadores, porque aprenden de la experiencia vivida por los demás, contrastando la teoría con la vida (Amott, 2019; Denzin, 2012; La Marca, 2014).

9.2. Discusión de la parte empírica y metodológica

Después de esta visión de conjunto de la parte teórica, queremos considerar los datos empíricos, cuantitativos y cualitativos a la luz de las preguntas de investigación en el capítulo 7, contrastando los resultados con otras investigaciones internacionales para llegar a una mejor interpretación de los mismos.

Por lo que se refiere a los estudiantes:

1. Los estudiantes mostraron reflexión interesantes respecto a sus concepciones del aprendizaje. En particular, en relación a las razones por las cuales están estudiando Latín, dicen:
 - por sugerencias de los padres;
 - para adquirir competencias de lengua;
 - porque abre la mente;
 - porque gustan más las humanidades;
 - por exigencias del trabajo futuro;
 - por descarte.

Estas motivaciones nos ofrecen pistas importantes, para la orientación de los estudiantes en la elección de la carrera escolar: organizar encuentros con estudiantes de la escuela secundaria inferior, para los italianos, y con los de la ESO, para los españoles, focalizando la teoría del valor y de la expectativa o aspectos más generales de metacognición puede evitar desgana en el futuro (Eccles & Wigfield, 2002; Estradas-Baez & Alonso-Tapia, 2017). Una falta en este campo confirma lo que decían los profesores con respecto a los estudiantes que escojen estudios clásicos por descarte (DE 1, DE 3, DE 6, DE 7). Si logramos cambiar las perspectivas de los estudiantes delante de las dificultades y mostramos el valor positivo del empeño y del esfuerzo, mejorará sus motivaciones delante los desafíos del estudio de clásicos: cuando las personas creen que la fuerza de voluntad es un recurso abundante, en lugar de muy limitado, exhiben un mejor autocontrol después de tareas exigentes (Dweck & Yeager, 2019; Job, Walton, Bernecker, & Dweck, 2015). De hecho, desde las respuestas de los alumnos se nota que algunos reconocen que el aprendizaje en este campo, aunque parezca lejos de la vida práctica, en realidad, brinda la oportunidad de desarrollar competencias básicas, esenciales para cualquier ciudadano (Canfarotta & Casado-Muñoz, 2019).

2. Respecto a las opiniones sobre los actuales métodos de enseñanza, hay quienes:

- están contentos con la metodología tradicional;
- están contentos con la metodología del Latín vivo;
- reconocen que tienen que trabajar más ellos a casa;
- critican el uso de la lección expositiva;
- añaden las dificultades de escaso tiempo y cambios frecuentes de profesorado;
- subrayan que falta una atención personalizada para mejorar sus errores en las tareas escolares;
- evidencian que la evaluación es solo una tarea burocrática.

Estos datos prueban que algunos docentes de clásicos aportan cambios en la didáctica: aunque una parte de los estudiantes esté contenta con los contenidos de filología que se imparten, otros critican el uso exclusivo del método de conferencia y aprecian las positivas potencialidades del método del Latín vivo (Ørberg, 2010; Miraglia 2009a), como decían algunos docentes (Dircksen, 2016). Un aspecto novedoso es lo que los

estudiantes dicen a propósito de la política educativa: cambios muy frecuentes de profesores, escasa personalización en la práctica, evaluación formativa casi ausente. Todo elementos útiles para los gestores políticos y la formación de los docentes.

Una diferencia entre Italia y España por lo que se refiere al método de enseñanza de clásicos es que en España la didáctica es más variada y se usan más las nuevas tecnologías para involucrar más los alumnos (Bassiouni & Hackley, 2016; Bielba Calvo et al., 2016; Gane et al., 2018; Perla & Vinci, 2016; Soler Pardo, 2017). Se encuentra en este aspecto una analogía con el contexto universitario, donde el uso de las TIC aplicadas a los clásicos es bastante frecuente (Brailas, Avani, Gkini, Deilogkou, Koskinas, & Alexias, 2017; Canfarotta, & Casado-Muñoz, 2018).

3. Respecto a la utilidad de la enseñanza de Latín y Griego, los estudiantes dicen que los clásicos ayudan a:
 - razonar de modo equilibrado;
 - desarrollar una visión de conjunto;
 - reflexionar sobre la ética práctica de la vida cotidiana.

Lo que se nota en estas respuestas es la concepción de aprendizaje de tipo constructivo que garantiza mayor profundidad y capacidad de transferencia de competencias a la vida cotidiana. De hecho se subraya la idea de que el aprendizaje es un proceso que cambia y transforma al estudiante (Hoskins & Fredriksson, 2008; Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012; Zohar & Barzilai, 2013).

4. Respecto a las expectativas futuras de los estudiantes, se evidencia que con los clásicos podrán:
 - razonar con más rigor en el trabajo;
 - tener una mente más abierta y mejores competencias sociales;
 - resolver mejor los problemas en el trabajo;
 - tener las herramientas necesarias para su trabajo específico en este campo.

El aspecto interesante de este tema es la capacidad metacognitiva que tienen algunos estudiantes, sobre todo italianos, en subrayar, a partir de sus experiencias, los cambios que ha producido en ellos el estudio de clásicos y lo útil que puede ser para el futuro. En otras palabras, tienen un aprendizaje significativo: el alumno es constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee, porque está interesado en lo que hace (Loughran, 2002; Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008). Además, las respuestas de los estudiantes muestran un interés que va más allá del nivel personal. De hecho, ¿cuál es el punto de convertirse en un brillante historiador, un científico competente, un genio matemático si, como resultado de una larga educación a expensas públicas, uno tiene poca preocupación por el bien público y poca determinación de contribuir a ello (Pring, 2016)?

5. Respecto a la inclusión de los más desmotivados, los mismos estudiantes sugieren que:

- las clases sean más dinámicas;
- se use más tecnología;
- se hagan más conexiones entre los conceptos;
- se pueda variar la didáctica;
- se escojan temas de interés para adolescentes;
- las clases sean más prácticas.

Sin duda el recurso a las TIC (Fornieles Sánchez, 2017; Van Hal & Anne, 2016; Vlachopoulos & Cardó, 2016), a mayores relaciones entre el pasado y el presente (Di Biasie Sammons, 2017, Jun 19; Millar, 2017, Oct 30; Oniga, 2007; Raddato, 2017) y a clases que sean más prácticas (López Fonseca, 2015; Moss, 2017) pueden facilitar la inclusión de todos los estudiantes a las clases de clásicos. Además, nos parece significativa la sugerencia de un alumno (EE12) sobre la oportunidad de que también estudiantes de ciencias estudien el Latín y el Griego (Freeman, Townsend, & Templeton, 2019).

6. Respecto a la conciencia del valor de la reflexión metacognitiva en sus tareas de Latín y Griego, los estudiantes reconocen que:
- los clásicos enseñan a tener pensamiento crítico y capacidad de control;
 - los clásicos afinan la lógica;
 - los clásicos otorga una mentalidad abierta;
 - los clásicos forman a la responsabilidad;
 - los clásicos fomentan la capacidades organizativas.

En lo concerniente a a las reflexiones metacognitivas que los estudiantes hacen a través de sus tareas escolares de clásicos, destaca la importancia del crecimiento de las capacidades organizativas y lógicas a la hora de analizar los textos (Khoury & Sapsford, 2016; López Fonseca, 2000; Weissengruber, 2013).

7. Respecto a la evaluación para competencias de ciudadanía, los estudiantes italianos y españoles, perciben que el estudio de los clásicos desarrolla:
- competencias lingüísticas (Comunicar: Dirkens, 2016; Del Mazo, 2010; López de Parra, Córdoba Beltrán, Segura Castro, & Polanía Muñoz, 2017);
 - competencias metacognitivas (Aprender a a prender: Lloyd, 2017; Harvey, 2014; Holmes-Henderson, 2016; Newland, 2016; Patrick, 2016; Jucks & Paus, 2012);
 - competencias sociales (Colaborar: Gentili, 2017);
 - competencias básicas para la vida o *soft skills* (Autonomía: Brailas, Avani, Gkini, Deilogkou, Koskinas, & Alexias, 2017; diseñar: Gorman, 2017, Feb 27; Mayer, 2017, Nov 13; Individuar relaciones: Barrios Tao, 2015; Resolver problemas: Mangiavini & Bettoni, 2009; adquirir e interpretar la información: EI 19, EE 6; Van Hal & Anne, 2016; Vlacopulos & Cardó, 2013; Wagman, 2005). En literatura muchos autores subrayan la continuidad entre competencias clave de ciudadanía y habilidades blandas (Ciappei & Cinque, 2014; Cinque, 2017; Fullan & Scott, 2014; Lawy & Biesta, 2010; Margottini & Rossi, 2019; National Research Council, 2012).

Todavía los estudiantes no tienen una conciencia clara respecto al hecho que estas competencias son requeridas por las leyes educativas (European Council, 2006, 2018; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Gobierno de España, 2006, 2013, 2015; MIUR, 2007, 2010, 2015).

Por ejemplo, un estudiante de *Bachillerato* (EE 9) no considera las competencias importantes, porque lo relaciona con la actividad de autoevaluación que está programada en la ESO, y por tanto, ahora, la considera superada. Esta actitud evidencia que es necesaria una mejor comunicación de estos asuntos por parte de los docentes, así que todos tengan claridad sobre los objetivos educativos (Lloyd, 2017).

Por otra parte, otro estudiante (EE 20) pidió una mejor preparación al empezar el estudio de los clásicos: si no se hace así de hecho no sacará desde el estudio de Latín y Griego todo lo que podría, también en términos de competencias para su trabajo futuro (Carluccio & Rubakova, 2019). Esta percepción fue plenamente compartida por la mayoría de los estudiantes. Sí reconocieron la utilidad de una herramienta que ayude a reflexionar y fomentar actitudes positivas delante a estas nuevas asignaturas.

Finalmente, otro estudiante (EE 12) evidenció la urgencia de fomentar sobre todo la competencia de colaboración, porque, según su parecer, en España no se fomenta el trabajo colectivo. Una Guía que muestre con precisión cuáles son las competencias clave de ciudadanía y cómo se desarrollan en los estudios de Latín y Griego puede ser una herramienta que facilita el conocimiento de las competencias y su práctica en el trabajo cotidiano en la escuela. También Vittadini (2016) subraya el impacto que tienen las competencias básicas (o *soft skills* o *non cognitive skills* o *character skills*) en el rendimiento escolar y después en el desempeño laboral. Heckman y Kautz (2016), a partir de sus análisis estadísticos, llegan a la conclusion que el *character* es educable y modificable, especialmente en la edad escolar. Estas ideas confirman que en las políticas educativas se está manifestando una creciente orientación crítica hacia una cultura basada solamente en estándares (Calvani & Vivanet, 2014; Haider, Canfarotta, Altae, & Taysum, 2019): el estudio de los clásicos, que prevea el desarrollo de metacognición y competencias clave, puede influir notablemente para nuevos enfoques (Canfarotta, Segura Zariquiegui, Taysum, & Ruşitoru, 2019).

En conclusión, el análisis de las entrevistas de los estudiantes nos permitió evidenciar que los alumnos desean desarrollar sus competencias, habilidades y *soft skills*, pero no solo para medir sus niveles, sino más bien para encontrar una unidad entre el saber, el hacer y el ser en distintos contextos. El uso de una Guía puede dar concreción a este deseo de síntesis entre conocimientos y competencias.

Los profesores

Respecto a los profesores, los datos cuantitativos y cualitativos nos han mostrado competencias metacognitivas muy buenas. Considerando las preguntas de investigación en el capítulo 7, comparamos los datos con la literatura internacional para llegar a una mejor interpretación de los resultados.

1. Nos dijeron que los objetivos para sus clases de Latín y Griego son:
 - desarrollar competencias lingüísticas: se trata de un aspecto fundamental de la educación (Castoldi, 2009; Da Re, 2016; Díaz-Barriga, 2011; European Council, 2006 y 2018; Gobierno de España, 2006 y 2013; Perrenoud, 2008);
 - fomentar el sentido crítico de los alumnos, porque traducir Latín y Griego es un trabajo de resolución de problemas que se aplica a un texto escrito (MIUR, 2010; Gobierno de España, 2006);
 - ofrecer un enfoque metodológico (Alcalde Mato, 2011; Oniga, 2007; Ricucci, 2013; Sabatini, Camodeca, & De Santis, 2011);
 - introducir a nociones como el respeto, la democracia, según las indicaciones europeas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; European Council, 2010 y 2018). En Italia, en agosto del 2019, fue introducida una nueva asignatura específica de la educación para la ciudadanía para las escuelas superiores (MIUR, 2019);
 - identificar los elementos de continuidad entre lo antiguo y moderno. Esto se puede hacer tanto en un nivel lingüístico que metalingüístico (Ricucci, 2015) y permite afilar las habilidades críticas y analíticas, entrenar las mentes en el uso comparativo de diferentes tipos de evidencia, introducir a los jóvenes en una mejor oratoria y habilidades en argumentación y comunicación, refinar el respeto para la diferencia cultural, fomentar la conciencia de un pasado de tres milenios

con modelos e ideales de democracia, y desarrollar identidades (Hall & Holmes-Henderson, 2017);

- desarrollar hábitos intelectuales de deducir, abstraer y memorizar a través del estudio de la gramática, aprendiendo a desarrollar un razonamiento científico (Larson, 2010), o a través del estudio de las etimologías de las palabras, utilizando diccionarios históricos y etimológicos (Bergua Caverro, 2018);
- aprender a hacer síntesis, analizar en detalles la realidad y hacer reflexiones más profundas sobre sí mismos y sobre la sociedad. Esto se pone en la líneas de aquellos autores que subrayan una continuidad entre estudio y competencias en la vida (Ciappei & Cinque, 2014; Mangiavini & Bettoni, 2009; Perla & Vinci, 2016; Vinante, 2013).

2. Respecto a las mayores dificultades que los docentes encuentran en la enseñanza de disciplinas clásicas, los docentes subrayan:

- falta de recursos propios: las faltas gramaticales al empezar estos estudios hace que el nivel general de los estudiantes de clásicos en España sea bajo. Esta situación determina que en España hay un alumnado de clásicos con un escaso rendimiento académico y con un nivel de conflictividad en el aula que dificulta el aprendizaje (González Bertolín & Sanz Ponce, 2014). En Italia, los docentes subrayan sobre todo la ignorancia lingüística que lleva la costumbre de copiar traducciones desde internet. Estos datos están confirmados por el porcentaje muy elevado de profesores, en la parte cuantitativa, que piensan que la ignorancia lingüística y gramatical (76%), falta de motivación (52%) están entre las mayores dificultades de los estudiantes de clásicos;
- falta de motivación por dos principales razones: o porque los estudiantes han escogido estas asignaturas solo por descarte o porque no perciben su utilidad para la vida de cada día . En efecto, los factores contextuales y las percepciones de estos factores, unidos a las características de los mismos estudiantes, pueden ostaculizar enfoques profundos al aprendizaje (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010);
- metodología didáctica: lo que requiere precisión y método costante es una dificultad para los estudiantes. Además la repetición mecánica de las reglas gramaticales no ayuda a desarrollar pasión para estas asignaturas . Son muchos

los autores que, para mejorar este problema y no utilizar solo el enfoque gramatical-traductivo (Alcalde Mato, 2011), han propuestos muchas y distintas soluciones didácticas (Ørberg, 2010; Tesnière, 1959/2001; Ricucci, 2015).

3. Por lo que se refiere a la evaluación de los alumnos de acuerdo con las competencias de ciudadanía, los docentes muestran de considerar algunas competencias más que otras:
 - hay quienes subrayan la relación entre pasado y presente, lo que evidencia la competencia de Identificar relaciones;
 - otros focalizan en particular los aspectos relacionados con las competencias sociales en sentido amplio;
 - dos se concentran sobre los aspectos metacognitivos, lo que se relaciona con la competencia de Aprender a aprender;
 - otros que focalizan las competencias de resolución de problemas, desarrolladas mientras se hacen actividades en clase.

Todas estas afirmaciones reflejan que los docentes en sus prácticas evaluativas han empezado a cambiar su modo de hacer las cosas y que la evaluación por competencias les ofrece a la posibilidad de experimentar nuevas formas de evaluación formativas, que tienen en cuenta el desarrollo de las competencias (Ezquerro, De-Juanas, & San Martín Ulloa, 2014; Mangiavini & Bettoni, 2009; Perla & Vinci, 2016). Aunque algunos focalizan más algunas competencias y no todas, se puede afirmar que el cambio en la evaluación de los alumnos se nota también en la escuela secundaria de clásicos (Bertuccelli, Cappelli, & Masi, 2007; Gentili, 2017) y no solo en la Universidad (Brasilas, 2017; Meinking, 2015; Newland, 2016). Esto es alentador y sigue la línea que hay en Italia de renovar el currículo del *liceo classico* (MIUR, 2016). Confirma también lo que los docentes había subrayado en la parte cuantitativa: el 72% cree que, con un momento de autoevaluación durante la lección, los estudiantes aprenderían a reflexionar más sobre el estudio.

4. Respecto a cómo los docentes comunican a los estudiantes que son evaluados también según las competencias de ciudadanía, la mayoría de los profesores afirma que:

- no lo hace y, por esto, sería de provecho tener una Guía que ayude los estudiantes a monitorar el desarrollo de las competencias;
- otros no lo juzgan útil;
- en España, no se lo plantean los docentes de *Bachillerato*, porque la ley no lo pide;
- hay una herramienta genérica, al final de año, pero no según competencias ni para lenguas clásicas; por eso, una Guía específica podría ser interesante.

En este aspecto hay mucha literatura que confirma la conveniencia que los docentes encuentren nuevas herramientas para la evaluación de las competencias, así que se pueda tener en cuenta no solo las *performances* de los estudiantes sino también todo su proceso de aprendizaje (Amilburu, 2015; Ben-Eliyahu & Bernacki, 2015; Bicocca-Gino, 2017; Biesta, 2015; Daas, Ten Dam, & Dijkstra, 2016; Perla & Vinci, 2016). Como se nota desde las palabras de los docentes, cuando un docente no tiene que trabajar sobre las competencias, en el bachillerato o en el trienio del *liceo* italiano, no se considera importante esta tipología didáctica. Esto confirma que en algunos casos no se mira a las potencialidades positivas intrínsecas a este enfoque, sino se considera todavía una tarea burocrática.

5. Respecto a las buenas prácticas en el aula, los docentes subrayan la importancia de:

- la pasión para la asignatura como indican también otros autores (Balboni, 2013; D'Antonio, n.d.);
- la actualización de los argumentos como se hace también en la Universidad (Barrios Tao, 2015; Benefield, 2017; Millar, 2017; Raddato, 2017; Di Biasie Samans, 2017, Jun 19; Moss, 2017, Feb 13; López Fonseca, 2015; Pappas, 2005; Echeverría, 2015);
- la variación de la didáctica ; esto encuentra igualmente una confirmación en la literatura (Harvey, 2014; Panciera, 2017; Piazza, 2018; Santipolo, 2016);

- abrir horizontes: es el rol principal del docente (Ruiz-Alfonso, & León, 2019);
- involucrar los alumnos: aspectos como la figura del docente y otros factores contextuales son esenciales para este fin (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010; Coggi & Ricchiardi, 2018);
- el uso de la tecnología. El uso de TIC desarrolla la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes; fomenta el aprendizaje activo; da retroalimentación rápida; enfatiza el tiempo en la tarea; comunica altas expectativas; respeta los diferentes talentos y formas de aprendizaje (Dee, Foradi, & Šarić, 2016). Por lo tanto, de hecho, si los docentes explican estas ventajas a los estudiantes, tienen una imagen más coherente de lo que se espera de ellos y están conscientes de que la nueva tecnología es útil tanto para resolver problemas en el trabajo escolar como para el trabajo profesional futuro (Calvani, Cartelli, Fini, & Ranieri, 2008; Canfarotta, Wolf, & Casado-Muñoz, 2018; Bielba Calvo et al., 2016; Casado Muñoz, Lezcano Barbero, Delgado Benito, & Martínez Abad, 2013; Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Torrecilla-Sánchez, Burguera-Condon, Olmos-Miguélañez, & Pérez-Herrero, 2018).

6. A partir de las palabras de los docentes, se deduce sus habilidades metacognitivas, en particular:

- planificación;
- control;
- evaluación de la actividad docente.

Son todos aspectos importantes para un docente reflexivo (Asikainen & Gijbels, 2017; Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010; Balcikanli, 2011; Ben-David, A., & Orion, 2013; Biesta, 2015; Boninelli, 2015; Calderhead, 1989; Vega Gil, 2005): este enfoque debería ser siempre más considerado en el desarrollo de programas de formación para el profesorado, no solo joven sino también más adulto. Se necesitan nuevos modelos para crear ocasiones favorables para el desarrollo personal y profesional de los docentes (Canfarotta, Taysum, & Trapitsin, 2019).

7. Intentan desarrollar habilidades metacognitivas en los alumnos, en particular:

- conocimientos metacognitivos sobre sí mismos;

- planificación;
- control;
- evaluación.

De la literatura se conocen tres principios fundamentales para una instrucción metacognitiva exitosa: a) integrar la instrucción metacognitiva en el contenido para asegurar la conectividad, b) informar a los alumnos sobre la utilidad de las actividades metacognitivas para hacer que realicen el esfuerzo adicional inicial, y c) entrenamiento prolongado para garantizar la aplicación fluida y mantenida de la actividad metacognitiva (Veenman, Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

8. Finalmente, con un análisis comparado entre España e Italia , desde las palabras de los profesores italianos y españoles, deducimos que:
 - se utilizan diferentes metodologías didácticas, tanto en Italia cuanto en España: desde el enfoque gramatical-traductivo (Alcalde Mato, 2011), hasta el método Ørberg (Ørberg, 2010), el método neo-comparativo (Oniga, 2007, 2012; Ricucci, 2015) y la *flipped classroom* (Natoli, 2014). Lo que se nota es que, considerada la situación de los clásicos en España como materias opcionales, estos docentes tienen más ganas de innovar para mantener un alumnado motivado y presentes en las clases. En cambio, en el caso de Italia, la urgencia es menos viva, porque los estudiantes que frecuentan el Liceo classico decidieron estudiar las lenguas clásicas. A pesar de esto, los testimonios de estos docentes muestran un deseo de involucrar más a los estudiantes y de encontrar soluciones innovadoras a los problemas escolares: por ejemplo, vemos, también que quien usa el enfoque gramatical hace oportunos cambios didácticos, como el uso de las TIC, la *flipped classroom* o el *cooperative learning*;
 - las leyes y políticas educativas condicionan mucho el trabajo de los docentes, por una parte porque ponen límites muy estrechos de tiempo en el estudio de los clásicos (DI 1, DI 5), por otra parte, porque con la movilidad de los docentes se impide una continuidad didáctica en las aulas (DE 9). Como subraya Pring (2015), el docente tiene un rol insustituible, porque, por su pasión educativa, sabe que no puede limitarse a "trasmitir saber", un saber decidido por otros, sino, siguiendo las páutas de Dewey, aquel saber tiene que cambiar la experiencia personal. Este

tipo de saber permite que los jóvenes piensen, amplia e ilustra la experiencia y hace posible participar críticamente con las ideas actuales;

- la situación existencial de los adolescentes, que están ocupados en muchas actividades después de la escuela y no tienen demasiado tiempo para estudiar; por otra parte, se nota falta de objetividad en el espíritu crítico o para mantenerse concentrados en las actividades o porque falta la paciencia de hacer todo el proceso del aprendizaje. Estos comentarios muestran que los docentes conocen los problemas de sus alumnos y buscan solucionarlos: la enseñanza se convierte en una transacción de humanidad entre el maestro y el alumno, no en la entrega de algo al alumno. Una práctica educativa encarna objetivos y valores (Pring, 2015): los jóvenes aprenden de sus docentes no solo contenidos, sino experiencias de vida;
- es importante trabajar sobre la metacognición y las competencias de ciudadanía, comunicando más estos temas a los estudiantes de una forma práctica, haciendo que el voto cuantitativo del examen se decodifique en niveles de cualidad, en dimensiones e indicadores, para que el estudiante personalice más el aprendizaje; en este modo también los errores que se cometen en la traducción de clásicos tendrán una connotación positiva, dando valor a las actuaciones de los alumnos, eliminando la "pesadez" de los errores e interpretándolos como señales preciosas para elegir maneras de mejorar (Weissengruber, 2013);
- hay algunas imágenes que los profesores proponen para entender mejor la utilidad de los clásicos: son como *piezas de LEGO* (DI, 2) que ayudan a observar, hacer hipótesis, experimentar y razonar y desarrollar así competencias lógico-matemáticas; son como *puerta de entrada* (DE 2) que permite entrar en un mundo nuevo, conocerlo y decodificarlo, entendiendo mejor lo que es "diferente" de lo ordinario, otorga un método para interpretar la realidad; son como el *mejor reactivo* (DI 9) para desarrollar pensamiento crítico, que haga reaccionar delante de situaciones, textos, personas, porque enfrentarse con los textos clásicos, tanto para decodificarlos desde el punto de vista lingüístico, como para entenderlos en la profundidad de los contenidos, fuerza a tomar una posición.

En conclusión, el análisis de las entrevistas de los docentes nos permitió subrayar lo importante que es, ante todo, que los profesores tengan conciencia de sí mismos, teniendo

claro que su enseñanza involucra todos los aspectos de la persona (voluntad y afectos), no solo la esfera intelectual (Mardegan, 1999).

En general esta investigación confirma lo que el OECD (2019) había subrayado para Italia y España en relación a la necesidad de trabajar más en la formación del profesorado sobre la educación para competencias en la escuela.

Por lo tanto podemos concluir que, según los docentes, el interés de los estudiantes para las disciplinas clásicas aumenta si se propone una metodología metacognitiva que desarrolla la conciencia de la relación entre estudio y vida, a través del desarrollo de las competencias de ciudadanía.

Las entrevistas con docentes ingleses nos mostró lo positivo que es, en UK, empezar a estudiar clásicos desde la escuela primaria, aunque este enfoque tiene la desventaja de que los estudiantes tienen que asistir a las clases en escuelas privadas, porque los clásicos no son parte del curriculum de estudio. Por esta razón, quien no puede pagar estos institutos, no tiene esta posibilidad. Para equilibrar esta situación de injusticia social, la asociación de beneficencia *Classics for all*, desde el 2010, se propuso de encontrar fondos para permitir que todos puedan estudiar a los clásicos en las escuelas primarias y secundarias estatales. Están convencidos de que las materias clásicas son una base vital para una educación moderna, tanto porque el Latín es la base de las lenguas modernas, cuanto porque ofrece un focus importante en los 'mecanismos de lengua': cada alumno merece beneficiarse del aprendizaje, el disfrute y la inspiración que proporcionan los clásicos (Hodgson & Murray-Pollock, 2016).

Desde el punto de vista metodológico, en nuestro trabajo, hemos presentado, ante todo, los datos, cuantitativos y cualitativos, por separado. Después hemos pasado por un punto de interfaz entre cuantitativo y cualitativo, identificando los contenidos donde se unen todos los datos para comparar y contrastaándolos. Finalmente, hemos sintetizado e interpretado los resultados, analizado hasta qué punto y en qué manera convergen, divergen, se relacionan los unos con los otros y/o producen una más completa comprensión sobre el tema.

Un análisis comparado de la parte cuantitativa y cualitativa nos puso de manifiesto de manera muy clara el valor de la triangulación: los documentos analizados, la literatura

nacional e internacional, los datos recogidos a través de las entrevistas con estudiantes y profesores de distintos países, nos hicieron comprender más en profundidad que el diálogo, el *diáleghestai*, entre los documentos y las personas es la raíz de la cultura científica.

En síntesis, mostramos los aspectos de convergencia (Tabla 9.19) entre las dos partes, cuantitativa y cualitativa, de la investigación:

1. Hay una relación significativa entre las concepciones del aprendizaje de los estudiantes de clásicos y sus estrategias metacognitivas.
2. Hay una relación significativa entre reflexión del docente y control de la actividad de su enseñanza.

Tabla 9.1. Aspectos de convergencia entre la partes cuantitativa y cualitativa de la investigación.

Fase Cuantitativa	Fase Cualitativa
Concepciones del aprendizaje y estrategias metacognitivas de los estudiantes	Más profundidad en la descripción de las estrategias metacognitivas, motivaciones e intereses de los estudiantes para aprender clásicos
Reflexión del docente y control de su enseñanza	Más evidencias sobre las buenas prácticas de los docentes, fruto de sus reflexiones

Entre los puntos de divergencias entre la parte cuantitativa y cualitativa, no hemos encontrados aspectos relevantes. Subrayamos solamente una curiosidad: en la parte cuantitativa los docentes obtienen puntuaciones elevadas respecto a los ítems del cuestionario que indaga su metacognición en la enseñanza.

Nos preguntamos porqué, si ellos tienen competencias metacognitivas, no enseñan explícitamente la metacognición a los estudiantes.

Probablemente el trabajo escolar, sus programas y tiempos muy estrechos, hace que los docentes se centren más en los contenidos, que son percibidos como más urgentes porque son materia de examen. Este enfoque pone el discutido problema de la evaluación, en la escuela, no solo en los contenidos sino también las competencias y soft skills de docentes y estudiantes. No faltan estudios, aunque en el ámbito universitario, que

proponen modelos teóricos diferentes para los nuevos desafíos de la sociedad (Coggi, 2016): los investigadores confirman, además, que hay efectos más significativos en desarrollar competencias y *soft skills* a partir de las conocimientos disciplinares, respecto a enseñarlas como materias específicas (Coggi & Ricchiardi, 2018). Nuestra investigación se sitúa en esta perspectiva. Además una reciente revisión de la literatura confirma que hay una positiva relación entre enseñanza de la metacognición en las escuelas y los resultados de los alumnos, con un *effect size* medio de 0,65: esto confirmaría la importancia de desarrollar la metacognición de manera sistemática a través del currículum escolar. La investigación confirma que los alumnos tienen más éxito cuando se adopta un enfoque transversal a la metacognición en la escuela. Se entiende que este enfoque tiene implicaciones para los docentes, la preparación y la práctica de los líderes escolares y para la formación inicial de docentes (Perry, Lundie, & Golder, 2019).

Por lo que se refiere a una más completa comprensión sobre el tema, contrastando las distintas partes de la investigación y los contenidos de las entrevistas de estudiantes y docentes, subrayamos los siguientes aspectos, con referencia a los *objetivos específicos* de la investigación:

Con los estudiantes:

4. Conocer sus percepciones sobre la utilidad del aprendizaje de las materias clásicas.
 - Tanto los estudiantes como los docentes confirman que los clásicos ayudan a razonar en manera lógica y a tener una visión de conjunto.
 - Tanto los estudiantes como los docentes afirman que los clásicos ayudan a reflexionar sobre los valores democráticos y sobre la ética en la participación social.
 - Tanto los estudiantes como los profesores evidencian la utilidad de una Guía que subraye la relación entre clásicos y vida de cada día.
5. Analizar si tienen conciencia de desarrollar competencias clave de ciudadanía a través los clásicos.
 - Tanto algunos estudiantes como algunos docentes evidencian que los clásicos mejoran las competencias de lengua y de comunicación.

- Tanto estudiantes como docentes subrayan el crecimiento en las competencias metacognitivas.
 - Tanto los estudiantes como los profesores afirman la necesidad de una Guía para el desarrollo de competencias a través de los clásicos.
6. Comprobar su conciencia metacognitiva respecto al estudio de los clásicos.
- Tanto los estudiantes como los profesores dicen que los clásicos son de ayuda para aprender a organizarse.
 - Tanto los estudiantes como los profesores afirman la conveniencia de hacer cambios en la didáctica para promover más la participación de los alumnos.
 - Tanto los estudiantes como los profesores subrayan la necesidad de una Guía para manejar el proceso de aprendizaje de una manera más consciente en relación al crecimiento de las competencias clave de ciudadanía.
 - El análisis cuantitativo mostró que los españoles tienen una concepción del aprendizaje más directa y más constructiva respecto a los italianos. Además, los españoles tienen más control de su aprendizaje. Esto encuentra confirmación los datos cualitativos, en los que los alumnos decían que en el sistema educativo español, en todos los años de la ESO, hay una hora semanal dedicada a la tutoría grupal de los estudiantes. Este espacio para el análisis y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sobre la participación del alumnado en la dinámica escolar y sobre el futuro académico y profesional, hace que los estudiantes españoles tengan más conciencia del proceso de aprendizaje respecto a los italianos. Falta todavía también en España algo específico para los clásicos.

Con los docentes:

1. Indagar buenas prácticas para el desarrollo de competencias clave de ciudadanía a través de los clásicos.

- Tanto algunos estudiantes como algunos docentes confirman que el uso de metodologías innovadoras (flipped classroom, Latín Vivo, aprendizaje cooperativo) aumentan la motivación de los alumnos.
- Tanto los estudiantes como los docentes dicen que, si el profesor se mostrara más apasionado de los clásicos, se aprendería mejor.
- Tanto los estudiantes como los docentes evidencian que el uso de las TIC hacen que las lenguas antiguas parezcan más modernas y así interesan más.

2. Identificar cuáles son sus mayores dificultades en la enseñanza de disciplinas clásicas.

- Los profesores evidencian que la mayor dificultad es los escasos recursos personales de los estudiantes: ignorancia lingüística y gramatical (según el 76% de los docentes), falta de motivación (según el 52% de los docentes), incapacidad de regularse durante la tarea (según el 40% de los docentes). Además, según el 40% de los docentes, el trabajo en grupo podría aumentar la motivación de los estudiantes y, según el 72% de los docentes, con un momento de autoevaluación durante la lección, los estudiantes aprenderían a reflexionar más sobre el estudio.
- Los docentes subrayan que otra dificultad es que los alumnos no siempre perciben la utilidad de las lenguas clásicas. Este factor tiene su importancia en el momento de elegir esta carrera escolar: se tendría que trabajar más en la fase de orientación.
- Tanto los estudiantes como los profesores afirman la conveniencia de hacer cambios en la didáctica para promover más la participación de los alumnos.

3. Analizar su grado de reflexión metacognitiva en su enseñanza.

- Los docentes muestran un buen nivel de reflexión metacognitiva: los resultados del análisis cuantitativo presentó el perfil de un profesor que se pone preguntas sobre su manera de enseñar; el análisis cualitativo mostró además profundidad de reflexión no solamente sobre su manera

de enseñar, sino también sobre las posibles dificultades de los estudiantes de clásicos.

- Algunos estudiantes, en las entrevistas, piden un feedback personal más frecuente con el docente: esta sugerencia podría ser útil para que los docentes enseñen explícitamente a los estudiantes lo que se refiere a la metacognición.
- Los docentes subrayan que la evaluación según competencias sigue siendo un tema complejo. La diferencia de opiniones que se mostró en las entrevistas pone de manifiesto la necesidad de trabajar más sobre este tema.

Para concluir, a través del intercambio recíproco fue posible hacer más propias las cosas y descubrir otras nuevas: para docentes y alumnos, tener conciencia de la importancia de evaluar las competencias clave de ciudadanía y la metacognición, para nosotros darnos cuenta de la importancia de cultivar y potenciar el autoconocimiento, autoregulación y autoevaluación de la persona, para que, así, pueda dar una contribución más activa en la sociedad. Como para los griegos la maduración de la identidad pasaba por la *polis* y para los romanos, según Séneca, por un regreso en sí mismos, también hoy, tanto docentes como alumnos tienen la necesidad de pararse y reflexionar sobre el sentido de la enseñanza y aprendizaje (Brighina, 2004).

La educación por competencias de ciudadanía puede servir para llevar el debate sobre los objetivos de la educación y no solo sobre lo que funciona con respecto al logro de los objetivos (Pring, 2007). Es por eso que el Latín y el Griego pueden ser útiles respecto al contenido, porque basan ideas poderosas sobre los seres humanos y alientan al estudiante a enfrentarlos, abriendo debates incluso entre compañeros y desarrollando competencias sociales. También pueden ser útiles en términos de método, porque el esfuerzo de traducción significa que en el alumno se pueden desarrollar hábitos de reflexión, análisis, síntesis, resolución de problemas, que también pueden transferirse a otros contextos.

Finalmente, el uso del método mixto, o triangulación, refleja un intento de asegurar una comprensión profunda del fenómeno en cuestión (Bryman, 2016) a través

de contrastar el mismo fenómeno con distintas fuentes de datos: leyes educativas, documentos institucionales de las escuelas, programas escolares... (Stake, 1998).

A pesar de que la validez de los datos está asegurada por el hecho que recogimos lo que todos los observadores pueden oír, a través de las grabaciones, con la simple réplica a las preguntas de la entrevista, es también importante recordar que la realidad objetiva nunca puede ser capturada. Además, sabemos que con uno estudio de caso no podemos generalizar los resultados, pero la combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un solo estudio se entiende mejor como estrategia que agrega rigor, riqueza y profundidad a la investigación (Denzin, 2012).

Nos parece que la metodología del estudio de caso ofrece la posibilidad de crecer también cómo profesor, porque

"Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña. Aprenden cosas de las que los profesores no son conscientes, como por ejemplo aquello que es importante para sus superiores, qué temas se asocian y se subordinan a otros temas, y hasta qué punto se toleran los diversos errores. El profesor competente prevé el aprendizaje imprevisto, e incluso lo facilita" (Stake, 1998, p. 84).

Es el caso de decir que la metodología es también un contenido: de hecho, hemos visto en esta investigación que los estudiantes intuyen que desarrollan algunas competencias en el modo de enseñar de los docentes. Esto confirma lo que dice Stake (1998, p. 84) y nos brinda la oportunidad de focalizar la importancia del fin educativo que se proponen los docentes en la enseñanza (Pring, 2007). Por otra parte, esto subraya la necesidad de alinear los objetivos entre docentes y estudiantes: si los docentes explicitan lo que ellos esperan facilitar a los alumnos (Perla & Vinci, 2016).

Finalmente, resumimos las seis funciones que el investigador desempeñó durante los distintos momentos de este estudio de caso, enviando los lectores a los respectivos capítulos de la tesis (Tabla 9.20).

Tabla 9.2. Funciones del investigador en el estudio de caso.

Rol de profesor	Rol de defensor	Rol de evaluador	Rol de biógrafo	Rol de teórico	Rol de intérprete
Ilustrar para contribuir a una mayor competencia y madurez sobre el tema	Descubrir los mejores argumentos contra los asertos y facilitar datos para rebatirlos	Considerar con mucha atención fortalezas y debilidades del caso	Presentar a las personas como criaturas complejas y ofrecer modelos que invitan a la reflexión	Utilizar el caso para ilustrar aquello que lo hace complejo y no aquello que los casos tienen en común	Ayuda a profundizar en la complejidad de la comprensión
En esta investigación	En esta investigación	En esta investigación	En esta investigación	En esta investigación	En esta investigación
Ver el Marco Teórico (Capítulos 1-4)	Ver el Capítulo 9 (Discusión)	Ver el capítulo 10 (Límites de la investigación)	Ver el Capítulo 8 (Resultados)	Ver los Capítulos 5 y 6	Ver el capítulo 10 (Conclusiones)

Fuente: elaboración propia a partir de Stake (1998, p. 93).

Es el caso de decir que el estudio empírico en campo educativo proporciona elementos esenciales de reflexión para la investigación teórica y permite aprender más sobre la concreta realidad y planificar su mejora (Zanniello, 2014).

9.3. Conclusiones

En resumen, hemos observado si la didáctica utilizada por los profesores de idiomas clásicos en las escuelas secundarias, en Italia y en España, fomenta la motivación de los estudiantes y si la evaluación a través de las habilidades aumenta su motivación.

Según las últimas reformas educativas, tanto en Italia como en España, se hace didáctica para competencias en la escuela. La literatura nacional e internacional presentada en el marco teórico ha confirmado la existencia de una relación entre la

competencia clave Aprender a aprender y la metacognición: de hecho, en la definición de esta competencia se incluyen aspectos relacionados con la metacognición.

Nuestra investigación ha resaltado, por lo que se refiere a los docentes, que:

1. Conocen la legislación sobre la enseñanza por competencias, pero muchos la consideran una superestructura burocrática.
2. Los profesores españoles utilizan métodos de enseñanza muy variados, con el deseo de que el mayor número de estudiantes esté motivado para estudiar clásicos durante la ESO y deseen continuar estos estudios en Bachillerato. Los docentes italianos muestran cierta preferencia por el método gramatical tradicional, incluso si hemos observado el deseo de innovar, utilizando las TIC, LIM y video, y nuevos métodos de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo y el aula invertida.
3. Los profesores españoles tienen diferente programación en Latín y Griego, debido a los diferentes sistemas educativos: durante la ESO enseñan mito y cultura clásica, mientras que durante Bachillerato autores latinos y la lengua griega. En Italia, los primeros dos años de la escuela secundaria tienen como objetivo prioritario consolidar las bases gramaticales de las lenguas clásicas: son estudios que los estudiantes perciben como los más difíciles. Por lo tanto, mientras que en España se puede adoptar un enfoque más lúdico y variado, en Italia esto no siempre es posible. Aunque hay páginas dedicadas a la cultura clásica en los libros utilizados en clase, el objetivo principal se centra en la adquisición de gramática, vocabulario y sintaxis. Después del tercer año, los docentes italianos enseñan literatura y textos clásicos en el idioma original.
4. Entre las principales dificultades en el estudio de las lenguas clásicas, los profesores italianos y españoles destacan, con respecto a sus alumnos, la ignorancia lingüística y gramatical y la falta de momentos específicos de autoevaluación para Latín y Griego.
5. Los docentes tienen altos niveles de metacognición, como demuestran los resultados de los cuestionarios completados. Casi todos los profesores entrevistados durante la investigación declararon que, según ellos, sería útil una Guía metacognitiva para el desarrollo de las competencias clave de ciudadanía específica para la enseñanza del Latín y del Griego. Este nos parece ser el resultado más significativo con respecto a las opiniones de los profesores. Sin embargo, nos preguntamos por qué, si los profesores conocen la metacognición, no la enseñan a sus alumnos.

En cuanto a los estudiantes, podemos concluir que:

1. No conocen las competencias, porque no se les han explicado.
2. Estudian por un interés de mejora cultural y lingüística.
3. Al comparar los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo que se refieren a la metacognición, se confirma que los estudiantes de clásicos tienen concepciones de aprendizaje que influyen en sus estrategias metacognitivas.
4. La mayoría de los estudiantes perciben los estudios clásicos lejos de su futura profesión: algunos estudiantes tienen una cierta percepción de utilidad, pero falta una conciencia clara. Para esto, piden una herramienta específica para el Latín y el Griego que pueda ayudarlos a ser más conscientes del desarrollo de competencias clave de ciudadanía a través de estos estudios.
5. Los estudiantes españoles enfatizan en mayor medida la utilidad de los clásicos en términos de habilidades de comunicación, mientras que los estudiantes italianos destacan más la competencia de Aprender a aprender y las habilidades blandas.
6. Muchos estudiantes sugieren de alentar el uso de las TIC para una mayor participación durante las lecciones.

La escuela puede usar estos resultados para diferentes propósitos:

- (1) para guiar a los estudiantes y maestros a consolidar las variables ya percibidas con un alto nivel;
- (2) diagnosticar debilidades;
- (3) si la administración de la escuela lo considera conveniente, puede ser ventajoso resaltar las pautas estratégicas para el mejoramiento del propio instituto y para la capacitación de maestros;
- (4) informar a las familias sobre la utilidad de la enseñanza por competencias para apoyar las elecciones de los estudiantes en la fase de su orientación a la Universidad.

Finalmente, aunque los estudiantes españoles de ESO están acostumbrados a un mínimo de autoevaluación con la ayuda del tutor, al final del trimestre o año, generalmente se observa que en España las competencias clave de la ciudadanía siguen siendo un elemento burocrático. Los docentes hacen lo que decide la ley, pero un diálogo explícito sobre esto muestra que el aspecto positivo de esta enseñanza no se aprecia por una razón intrínseca. De hecho, los docentes de Bachillerato, que no están obligados a hacer la evaluación de habilidades, no lo hacen. Lo mismo es cierto para Italia, donde, además, la autoevaluación ni siquiera se solicita a nivel institucional.

En conclusión, es deseable utilizar la didáctica según competencias para enseñar Latín y Griego, porque esta metodología, unida a un enfoque metacognitivo, ofrece la oportunidad de desarrollar competencias clave, esenciales para cualquier ciudadano. En este modo la enseñanza de lenguas clásicas adquiere una relación más clara con las competencias requeridas en el mundo del trabajo. Los estudiantes se muestran más interesados y motivados a hacer esfuerzos para aprender, porque descubren que pueden conocerse mejor y crecer más como personas a través de las actividades escolares.

9.4. Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones de la investigación tenemos que considerar que el tipo de diseño mixto paralelo convergente tiene entre sus desafíos la necesidad de: tener conocimientos cuantitativos y cualitativos; conocer las consecuencias de tener diferentes muestras y diferentes tamaños de muestra al fusionar dos conjuntos de datos; saber fusionar dos tipos de datos; ser en grado de lidiar con la situación en la que los resultados cuantitativos y cualitativos se contradicen entre sí.

Un límite fue el número reducido de profesores de clásicos que participaron a la investigación cuantitativa: se pudo llegar a una muestra muy limitada. Además, esta muestra presentaba una mayoría de docentes con mucha experiencia. Para futuras investigaciones en didáctica de los clásicos creemos que se debería contar con el apoyo del Ministerio de Educación para hacer a que un número más elevado de profesores contesten al cuestionario on line y haya un mayor equilibrio entre los grupos de docentes con mucha y poca experiencia.

Además, los meses en los que fue posible entregar el cuestionario *on line* fueron de febrero a abril: hay que considerar que, en la vida escolar, estos meses no son tan fáciles, porque termina una fase de la evaluación de los alumnos y se abre la nueva. Para futuras investigaciones sería conveniente contactar con los docentes y enviar los cuestionarios en septiembre u octubre, antes que la escuela empiece, o inmediatamente después.

Somos conscientes que otra limitación es la medición de la metacognición con herramientas de autoinforme y que son necesarias otras investigaciones con instrumentos más confiables.

9.5. Nuevas líneas de investigación futura

Entre las nuevas líneas de investigaciones futuras se proponen la oportunidad de:

1. considerar la relación entre concepciones de aprendizaje, estrategias metacognitivas y rendimiento escolar de los estudiantes de clásicos, para averiguar si a concepciones más profundas correspondan mejores resultados en clásicos;
2. estudiar un módulo formativo sobre metacognición y competencias de ciudadanía específico para los docentes de clásicos;
3. experimentar la eficacia de una Guía de evaluación metacognitiva a partir de las competencias de ciudadanía para los estudiantes de Latín y Griego en la escuela secundaria;
4. indagar las concepciones del aprendizaje y las opiniones de los estudiantes sobre las competencias de ciudadanía al final de la escuela secundaria inferior (*terza media* en Italia) y en la ESO para explicarles mejor el sentido del estudio de los clásicos y poder escoger este currículo con más conciencia en el *liceo* y en el *bachillerato*.

9.6. Conclusioni, limiti e future linee di ricerca in italiano

In sintesi, abbiamo osservato se la didattica utilizzata dai docenti di lingue classiche nella scuola secondaria, in Italia e in Spagna, incoraggia la motivazione degli studenti e se la valutazione attraverso competenze aumenta la loro motivazione.

Secondo quanto previsto dalle ultime riforme educative, sia in Italia che in Spagna, a scuola è prevista la valutazione delle competenze. La letteratura nazionale e internazionale presentata nel quadro teorico ha confermato l'esistenza di una relazione tra la competenza chiave Imparare a imparare e metacognizione: infatti, nella definizione di tale competenza sono inclusi aspetti relativi alla metacognizione.

La nostra ricerca ha messo in evidenza, per quanto riguarda i docenti, che:

1. Conoscono la normativa sulla didattica per competenze, ma molti la ritengono una sovrastruttura burocratica.
2. I docenti spagnoli utilizzano una didattica molto varia, con il desiderio che il maggior numero di alunni sia motivato allo studio dei classici durante la *ESO* e desideri proseguire questi studi nel *Bachillerato*. Gli insegnanti italiani mostrano una certa preferenza per il metodo grammaticale tradizionale, anche se si nota il desiderio di innovare, usando le TIC, LIM e video, e nuove metodologie di insegnamento, come l'apprendimento cooperativo e la *flipped classroom*.
3. Gli insegnanti spagnoli hanno una diversa programmazione di Latino e Greco, a causa del diverso sistema educativo: durante la *ESO* approfondiscono mito e cultura classica, mentre durante il *Bachillerato* traducono autori latini e insegnano il Greco. In Italia, i primi due anni del liceo, hanno come obiettivo prioritario quello di consolidare le basi grammaticali delle lingue classiche: sono studi che vengono percepiti dagli studenti come i più ardui. Pertanto, mentre in Spagna si può adottare un approccio più ludico e vario, in Italia ciò non sempre è possibile. Sebbene nei libri usati in classe ci siano pagine dedicate alla cultura classica, l'obiettivo principale è focalizzato all'acquisizione di grammatica, lessico e sintassi. Dopo il terzo anno, i docenti italiani insegnano letteratura e testi classici in lingua originale.
4. Tra le maggiori difficoltà nello studio delle lingue classiche i docenti, sia italiani che spagnoli, evidenziano, riguardo ai loro studenti, l'ignoranza linguistica e

grammaticale e la mancanza di momenti di autovalutazione specifica per Latino e Greco.

5. I docenti presentano alti livelli di metacognizione, come mostrano i risultati dei questionari compilati. La quasi totalità dei professori intervistati durante la ricerca ha dichiarato che, secondo loro, sarebbe utile una Guida metacognitiva per lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza specifica per l'insegnamento del Latino e del Greco. Questo ci sembra il risultato più significativo per quanto riguarda le opinioni dei professori. Ci domandiamo, tuttavia, il motivo per cui, se i professori conoscono la metacognizione, non la insegnino ai loro alunni.

Per quanto riguarda gli studenti, possiamo concludere che:

1. Non sanno cosa siano le competenze, perché non è stato spiegato loro.
2. Studiano per un interesse culturale e di miglioramento linguistico.
3. Confrontando i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa che si riferiscono alla metacognizione, si conferma che gli studenti di classici hanno concezioni di apprendimento che influenzano le loro strategie metacognitive.
4. Mostrano di percepire gli studi classici come lontani dalla loro professione futura, anche se si nota che alcuni studenti hanno una certa percezione di utilità. Per questo, chiedono uno strumento specifico per Latino e Greco che possa aiutarli a diventare più consapevoli dello sviluppo delle competenze di cittadinanza attraverso questi studi.
5. Gli studenti spagnoli sottolineano in maggior misura l'utilità dei classici in termini di capacità comunicative, mentre gli studenti italiani evidenziano maggiormente la competenza di Imparare ad imparare e le *soft skills*.
6. Si dovrebbe incentivare l'uso delle TIC per un maggiore coinvolgimento durante le lezioni.

La scuola può utilizzare questi risultati per diversi obiettivi:

- (1) guidare studenti e insegnanti a consolidare le variabili già percepite con un alto livello;
- (2) diagnosticare i punti deboli;

(3) se la direzione della scuola lo considera conveniente, può essere vantaggioso evidenziare linee strategiche per il miglioramento dell'istituto stesso e per la formazione dei docenti;

(4) informare le famiglie sull'utilità della didattica per competenze per supportare le scelte degli studenti nella fase del loro orientamento all'Università.

Infine, sebbene gli studenti spagnoli della *ESO* siano abituati ad un minimo di autovalutazione con l'aiuto del tutor, alla fine del trimestre o dell'anno, si osserva, in generale, che in Spagna le competenze chiave della cittadinanza rimangono un elemento burocratico. Gli insegnanti fanno ciò che è deciso dalla legge, ma un dialogo esplicito su questo argomento mostra che l'aspetto positivo di questo insegnamento non è apprezzato per un motivo intrinseco. In effetti, gli insegnanti del *Bachillerato*, che non sono tenuti a fare la valutazione delle competenze, non la fanno. Lo stesso vale per l'Italia, dove, inoltre, l'autovalutazione non viene neppure richiesta a livello istituzionale.

In conclusione, è auspicabile utilizzare la didattica per competenze per insegnare Latino e Greco, poiché questa metodologia, unita ad un approccio metacognitivo, offre l'opportunità di sviluppare competenze chiave, essenziali per qualsiasi cittadino. In questo modo l'insegnamento delle lingue classiche acquisisce una relazione più chiara con le competenze richieste nel mondo del lavoro. Gli studenti sono più interessati e motivati a fare sforzi per imparare, perché scoprono di potersi conoscere meglio e di crescere di più come persone attraverso le attività scolastiche.

Limiti della ricerca

Tra i limiti della ricerca dobbiamo considerare, in generale, che il metodo misto, con disegno parallelo convergente, ha le sue sfide e, in particolare, la necessità di: avere conoscenze di analisi quantitativa e qualitativa; conoscere le conseguenze di avere campioni di tipo diverso e dimensioni diverse dei campioni quando si uniscono due set di dati; saper unire questi due tipi di dati; essere in grado di affrontare la situazione in cui i risultati quantitativi e qualitativi si contraddicono a vicenda.

Un limite concreto di questa ricerca è stato il numero ridotto di insegnanti di classici che hanno partecipato alla ricerca quantitativa. Inoltre, questo campione era

costituito soprattutto da insegnanti con molta esperienza. Per le ricerche future sulla didattica dei classici, riteniamo importante il supporto del Ministero della Pubblica Istruzione per arrivare ad un numero maggiore di docenti che possano rispondere al questionario online: così sarà possibile ottenere un migliore equilibrio tra gruppi di insegnanti con molta e poca esperienza.

Ancora, i mesi in cui è stato possibile consegnare il questionario online sono stati da febbraio ad aprile: è necessario considerare che, nella vita scolastica, questi mesi non sono facili, perché termina una fase della valutazione degli studenti e si apre quella nuova. Per ricerche future sarebbe opportuno contattare gli insegnanti e inviare i questionari a settembre o ad ottobre, prima dell'inizio della scuola o immediatamente dopo.

Siamo consapevoli, infine, che la misurazione della metacognizione con strumenti di autovalutazione lascia molto margine alla soggettività e che sono necessarie altre indagini con strumenti più affidabili.

Future linee di ricerca

Tra le future linee di ricerca, sarebbe opportuno:

1. Considerare la relazione tra concetti di apprendimento, strategie metacognitive e rendimento scolastico degli studenti dei classici, per scoprire se concetti più profondi corrispondono risultati migliori nei classici.
2. Studiare un modulo formativo per gli insegnanti sulla metacognizione e lo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza attraverso l'insegnamento del Latino e del Greco.
3. Sperimentare l'efficacia di una Guida alla valutazione metacognitiva basata sulle competenze chiave di cittadinanza per gli studenti di classici delle scuole superiori.
4. Indagare le concezioni dell'apprendimento e le opinioni degli studenti sulle competenze chiave di cittadinanza alla fine della scuola secondaria inferiore (scuola media in Italia) e nella *ESO*, in Spagna per spiegare meglio le relazioni tra classici e lavoro professionale e scegliere questi studi con maggiore consapevolezza.

10. Publicaciones vinculadas a la tesis doctoral

10.1. Artículos en revistas de impacto

Canfarotta, D., & Casado-Muñoz, R. (2019). Italian and Spanish Students' Perception on Use of Technology in Classrooms of Classics in Secondary School. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20(0), 1-14. doi: 10.14201/eks2019_20_a13

Canfarotta, D., & Casado-Muñoz, R. (2019). Metacognition and Key Competences for Lifelong Learning development through Latin and Greek study: teachers' and students' voices in Secondary School in Italy, Spain and England. *Metacognition and Learning* (Artículos en proceso de revisión).

Canfarotta, D., & La Marca, A. (2019). Didattica del latino e sviluppo della competenza metacognitiva. *Nuova Secondaria* (Artículos en proceso de revisión).

10.2 Capítulos de libro

Canfarotta, D. & Casado-Muñoz, R. (2018). La formación del profesorado para la inclusión. Evolución normativa y situación actual en Turquía, República Checa e Italia. En M. J. León Guerrero y T. Sola Martínez (Coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1277-1285). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Canfarotta, D. & Casado-Muñoz, R. (2018). Traducción de clásicos e inclusión: metodologías para estudiantes con dislexia. En M. J. León Guerrero y T. Sola Martínez (Coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1409-1417). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Canfarotta, D., Wolf, J., & Casado-Muñoz, R. (2018). Digital competences and teaching of classical languages: students' perception in Italian and Spanish schools. In *Proceedings of TEEM 18 conference*, Salamanca, Spain, October 2018. New York: Association for Computing Machinery (ACM).

La Marca, A. & Canfarotta, D. (2017). Motivación y expectativas de los estudiantes para aprender el Latín: un estudio exploratorio. Burgos: Asire.

10.3 Contribuciones en congresos internacionales

Canfarotta, D., Segura Zariquiegui, A., Taysum, A. & Ruşitoru, M.V. (2019). Applying ABCDE To The Classics To Reveal Patterns Of Human Behaviour And Power To Gain Self-Knowledge For Self-Governance. *'Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future'*. ECER 2019. September 3rd – 6th, 2019 at Hamburg, Germany.

Canfarotta, D., Taysum, A. & Trapitsin, S. (2019). Evidence of A Blueprint for Character Development for Evolution from Russian Schools. *'Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future'*. ECER 2019. September 3rd – 6th, 2019 at Hamburg, Germany.

Taysum, A., Haider, M., Canfarotta, D., & Altae, M. (2019). Going Global: Higher Education Building Capacity For International Intercultural Philosophically Disciplined Dialogues To Promote Networks For and Of Professional Autonomy In Education Governance Systems, Teacher Leadership, Early Career Teacher Frameworks And Initial Teacher Education. *BERA Annual Conference 2019*. September 10th – 12th, 2019 at Manchester, UK.

Referencias

- Acebedo Afanador, M. J. (2017). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, 0(11), 203-226. doi:10.15332/rt.v0i11.1756
- Adams, M. (2015). *Teaching Classics in English Schools, 1500–1840*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Agosti, M. (2001). Il Latino di base all'università. Il modello Andreoni Fontecedro come tecnica di traduzione. *Aufidus*, 45, 87-96.
- Agosti, M. (2003). Morfosintassi latina e funzionalismo. *Aufidus* 51, 209-22.
- Agosti, M. (2004). La frase multipla complessa nel modello Andreoni Fontecedro, *Aufidus* 52, 103-11.
- Agut Nieto, S. y Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social*, 9, 1-7.
- Ainley, P. (2011). Lost Generation? New strategies for youth and education. *Educational Futures*, 3, 39–51.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 9–24. doi:10.4995/rlyla.2011.878
- Algudín, Y. (2007). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Sevilla: Trillas.
- Aguilera, A. (2001). Shared Thinking: Concept and Assessment. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (2), 281-296.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518. doi:10.1080/03057240601012204

- Amilburu, M. G. (2015). ¿Competencias, capacidades o virtudes? Matices importantes en el lenguaje educativo. *Pedagogia e vita*, 73, 37-52.
- Amott, P. (2019). Telling stories. How can narrative practices better support education professionals during times of transition? *Bera Bite*, 3, 23-27.
- Andreoni Fontecedro, E. (1986). Il modello Tesnière-Sabatini e la sua applicazione al Latino, *Atene e Roma*, 31, 49-60.
- Andreoni Fontecedro, E. (1989). Dalla competenza frasale alla competenza testuale per la traduzione del Latino. La fase della ‘comprensione’, *Aufidus*, 8, 1989, 77-93
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, ‘Soft Skills’ Versus ‘Hard’ Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. doi: 10.1080/03797720802522627
- Apolo, C. R. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto*, 31(1), 69-94.
- Arat, M. (2014). Acquiring Soft Skills At University. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 4 (3), 46-51.
- Aristóteles. (2005). *Ética a Nicómaco. Introducción, traducción y notas de J.L. Calvo Martínez*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do students develop towards more deep approaches to learning during studies? A systematic review on the development of students’ deep and surface approaches to learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 29(2), 205–233. doi:10.1007/s10648-017-9406-6
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt: Rinehart and Winston.
- Baartman, L. & Ruijs, L. (2011). Comparing students’ perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398.
- Bachmann, C., Sasse, L., & Habisch, A. (2018). Applying the Practical Wisdom Lenses in Decision-Making: An Integrative Approach to Humanistic Management.

Humanistic Management Journal, 2(2), 125–150. doi:10.1007/s41463-017-0026-6

- Baer, M., Hollenstein, A., Hofstetter, M., Fuchs, M., & Reber-Wyss, M. (1993). How Do Expert and Novice Writers Differ in Their Knowledge of the Writing Process and Its Regulation (Metacognition) from Each Other, and What Are the Differences in Metacognitive Knowledge between Writers of Different Ages? Comunicazione presentata en la 5^o Conf. EARLI, Aix-enProvence, Francia.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. doi:10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Balbo, A. (2004). Una proposta concreta per l'insegnamento del lessico Latino. *Aufidus*, 54, 243-56.
- Balbo, A. (2007). *Insegnare Latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Novara: UTET Università.
- Balbo, A. (2014). Alcune possibilità per la didattica multimediale del latino: i siti web, le videopresentazioni, le eventuali risorse di You Tube. *Nuova Secondaria Ricerca*, 5, 44-51.
- Balboni P. E. (2013a). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. (2013b). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7-30. doi:10.14277/2280-6792/1063
- Balcikanli, C. (2011). Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309–1332.
- Baldacci, M. (2016). Una bussola pedagogica: l'idea di scuola. *Scienze e Ricerche*, 2, 7-11.
- Baldassarre, V. A., & Piu, C. (2014). Teorie e pratiche di valutazione: tra selezione controllo e promozione di crescita. *Italian Journal of Educational Research*, 37-43.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrios Tao, H., Parra Roza, O., & Siciliani Barraza, J. M. (2015). Educación Y Ágora Digital: Retos Y Horizontes Para La Formación Humanística. *El Ágora U.S.B.*, 15(1), 169-193.
- Bassiouni, D. H. & Hackley, C. (2016). Video games and young children's evolving sense of identity: A qualitative study. *Young Consumers* 17(2), 127–142. doi:10.1108/YC-08-2015-00551
- Bautista-Cerró Ruiz, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. *Acción pedagógica*, 16, 6-16.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259. doi:10.1108/EUM0000000007083
- Bearzi, F. (2018). Cooperazione e democrazia nella scuola post L. 107/15. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 9(2), 59–77.
- 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
- Benefiel, R. (2017, Oct 16). Review: Roman Inscriptions of Britain. [Text]. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/rebecca-r-benefiel/review-roman-inscriptions-britain> [Consultado el 16.12.2018].
- Ben-Eliyahu, A. & Bernacki, M.L. (2015). Addressing complexities in self-regulated learning: a focus on contextual factors, contingencies, and dynamic relations. *Metacognition Learning*, 10, 1-13. doi:10.1007/s11409-015-9134-6
- Bergua Cavero, J. (2018). Etimologías griegas en el diccionario de Corominas y en el Nuevo diccionario histórico del español: observaciones críticas sobre objetivos y métodos en dos obras de referencia. *Minerva. Revista de Filología Clásica*, 31, 249-261. doi:10.24197/mrfc.31.2018.249-261

- Bernal Moreno, B. (2014). *Análisis comparativo del sistema educativo en Alemania, Inglaterra y España*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Bertagna, G. & Triani, P. (2013). *Dizionario di didattica*. Brescia: La Scuola.
- Bertuccelli, M., Cappelli, G., & Masi, S. (2007). *Lexical Complexity: Theoretical Assessment and Translational Perspectives*, Pisa: Plus Pisa University Press.
- Bicocca-Gino, R. M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281. doi:10.5294/edu.2017.20.2.6
- Bicocca-Gino, R.M., 2018. Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios Sobre Educación*, 34, 29-46.
- Bielba Calvo, M., Martínez Abad, F., & Rodríguez Conde, M. (2016). Validación psicométrica de una herramienta de evaluación de la alfabetización de la información en educación secundaria. *Bordon-Revista De Pedagogia*. 69(1), 27–43. doi:10.13042/Bordon.2016.48593
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi: 10.1111/ejed.12109
- 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
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2007). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132. doi:10.1080/02671520600615612
- Blasko, Z., Costa, P.D., & Vera-Toscano, E. (2018). *Civic attitudes and behavioural intentions in the 2016 International Civic and Citizenship Education Study*

- (ICCS): *New evidence for education and training policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Red-U. *Revista Electrónica de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. doi:10.4995/redu.2008.6268
- Boninelli, M.L. (2015). L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 99-107. doi: 107346/-fei-XIII-01-15_08
- 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.
- 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.
- Brailas, A., Avani, S., Gkini, C., Deilogkou, M., Koskinas, K., & Alexias, G. (2017). Experiential Learning in Action: A Collaborative Inquiry. *Qualitative Report*, 22(1), 271-288.
- Bryce, D., Whitebread, D. & Szucs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, 10, 181-198. doi: 10.1007/s11409-014-9120-4
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.
- Brighina, V. (2004). *Cultura e orientamento*. Milano: Aster.
- Briguglio, A.E. (2011). Dal ministero Berlinguer alla riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia. *Quaderni di Intercultura*, 3, 1-25. doi:10.3271/N24
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition*. London: BERA. Retrieved from

<https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> [Consultado el 16.7.2018].

Brown, A., Campione, J. y Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational researcher*, 10 (2), 14-21. doi:10.3102/0013189X010002014

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.

Burns, P.J. (2017). Review: Opera Latina. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/patrick-j-burns/review-opera-latina> [Consultado el 16.11.2017].

Burton, D. (2015). Citizenship Education in Secondary Schools in England. *Educational Futures*, 7(1), 76-91.

Calcante, C.M. (2002). *Il laboratorio di letteratura latina*. Napoli: Loffredo.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. doi:10.1016/0742-051X(89)90018-8.

Calia, D. (1998). Proposta per una didattica breve del Latino. *Aufidus*, 34, 123-140.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193.

Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence based Education and school education evaluation models. *Journal of Education, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9, 127-146. doi:10.7358/ecps-2014-009-calv

Calvo, M. B., Abad, F. M., García, M. E. H., & Conde, M. J. R. (2015). Diseño de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en Educación Secundaria Obligatoria a través de la selección de indicadores clave. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(3), 124-143–143. doi:10.14201/eks2015163124143

Calzecchi Onesti, R. (1989). Latino e maturazione umana nell'era post-tecnologica. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall'IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE.

- Calzecchi Onesti, R. (1997). *Leggo Agostino e imparo il Latino*. Casale Monferrato: Piemme.
- Calzone, S. & Chellini, C. (2016). *Competenze digitali e fabbisogni formativi dei docenti*. Firenze: Indire.
- Cambridge Schools Classics Project. (1970). *Cambridge Latin Course*. Cambridge: University Press.
- Campagna, A. (2017). *Estereotipos y autoestereotipos de las personas con dificultades de aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6458/TDUEX2017_Campagna.pdf?sequence=1 [Consultado el 12.12.2017].
- Canfarotta, D. & Casado-Muñoz, R. (2018). Traducción de clásicos e inclusión: metodologías para estudiantes con dislexia. En M. J. León Guerrero y T. Sola Martínez (Coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1409-1417). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Canfarotta, D., Wolf, J., & Casado-Muñoz, R. (2018). Digital competences and teaching of classical languages: students' perception in Italian and Spanish schools. *Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. TEEM '18*. October 24th – 26th, 2018 At: Salamanca, Spain. doi:10.1145/3284179.3284216
- Canfarotta, D., & Casado-Muñoz, R. (2019). Italian and Spanish Students' Perception on Use of Technology in Classrooms of Classics in Secondary School. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20(0), 1-14. doi: 10.14201/eks2019_20_a13
- Canfarotta, D., Segura Zariquiegui, A., Taysum, A. & Rușitoru, M.V. (2019). Applying ABCDE To The Classics To Reveal Patterns Of Human Behaviour And Power To Gain Self-Knowledge For Self-Governance. 'Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future'. *ECER 2019*. September 3rd – 6th, 2019 at Hamburg, Germany.
- Canfarotta, D., Taysum, A. & Trapitsin, S. (2019). Evidence of A Blueprint for Character Development for Evolution from Russian Schools. 'Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future'. *ECER 2019*. September 3rd –

- 6th, 2019 at Hamburg, Germany.
- Canfora, L. (2004). *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*. BUR: Milano.
- Cappelli, P. & Crocker-Hefter, A. (1996). Distinctive human resources are firms' core competencies. *Organizational Dynamics*, 24(3), 7-22. doi:10.1016/S0090-2616(96)90002-9
- Carena, C. (2002). Trenodia sui classici, in Dionigi, I. (a cura di). *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*. Milano: BUR.
- Carluccio, A. & Rubakova, I. (2019). Russian Language in Negotiations: An Italian Experience. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 315. Proceedings of the 2019 International Conference on Pedagogy, Communication and Sociology (ICPCS 2019). doi:10.2991/icpcs-19.2019.54
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Casado Muñoz, R. (2017). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 141-154.
- 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.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Carstensen, T., Ødegaard, N. B., & Bonsaksen, T. (2018). Approaches to studying: Associations with learning conceptions and preferences for teaching. *Cogent Education*, 5(1), 1480909. doi:10.1080/2331186X.2018.1480909
- Cavallarin, G.M. (1989). Didattica del Latino e modelli grammaticali. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall'IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE
- Cedefop (2019). *2018 European skills index*. Luxembourg: Publications Office of the

- European Union. Cedefop reference series; No 111. doi:10.2801/564143
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press
(trad. it. Regole e Rappresentazioni. Milano: Dalai, 2008).
- Ciappei, C. & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cinque, M. (2017). Soft skills e lavoro: come sviluppare le competenze trasversali? *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 60 (2), 197-211.
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 9, 29-42.
- Coggi, C., & Ricchiardi P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in Educazione*. Roma: Carocci editore.
- Coggi, C., & Ricchiardi P. (2014). Formare la competenza etica dei futuri insegnanti, in AA.VV., *Valori in form-azione*, (pp. 41-61). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Coggi, C., & Ricchiardi P. (2018). Sviluppare un insegnamento efficace in Università - Developing effective teaching in Higher Education (in coll. con P. Ricchiardi), *Form@re*, 18(1), 23-38.
- Colonna, M.L. (2014). La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco: esperienze a confronto. In A. Balbo e M. Ricucci (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino: la didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, a cura di, "I Quaderni della Ricerca" n. 16, Torino: Loescher, pp. 117-126.
- Comisión Ejecutiva de la SEEC (Sociedad Española de Estudios Clásicos). (2017). *El griego antiguo en el Bachillerato español en 2017. Problemas y soluciones. Ideas para un diagnóstico y medidas de mejora*. Recuperado de <https://www.seecmadrid.es/index.php?id=289> [Consultado el 10.12.2018].
- Comisión Europea. (2006). Propuesta de recomendación del parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Recuperado de

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf

[Consultado el 7.2.2018].

Comitato Scientifico FAES (2013). *Un rinnovamento nella continuità. La cultura del bello-bene, della reciprocità e del lavoro nelle scuole Faes*. Verona: Edres. Disponibile in: https://books.google.it/books?id=iLnybhG_yqMC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Compagno, G. (2015). A Framework of disciplines for basic skills: an inclusive study. *Italian Journal Of Educational Research*, 0(13), 273–288.

Cornford, I. (2002) Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357–368. doi:10.1080/02601370210141020

Cortina, A. (2013). La Fecundidad De Las Humanidades. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 207-217.

Costas Dos Santos, R. & Souza, J. (2018). A “Didática Magna”, O “Verdadeiro Método De Estudar” E A Concepção De Ensino Do Latim. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9, 225-238. doi:10.20952/revtee.v11i01.10051

Cova, P.V. (1995a). Didattica breve e grammatica latina 1. *Nuova Secondaria* 9, 69-71.

Cova, P.V. (1995b). Didattica breve e grammatica latina 2. *Nuova Secondaria*, 10, 75-77.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th ed.). Boston: Pearson Education

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cuenca Pozo, C. (2013). El Eclipse De Las Humanidades. 3^a Época, 18, 325-329.

- Daas, R., Ten Dam, G., & Dijkstra, A.B. (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 88-95. doi:10.1016/j.stueduc.2016.10.003
- Dalamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46. doi:10.1080/1367886042000338227
- D'Andrea, L. (2003). *Programmazione e progettazione nelle discipline umanistiche. Il Latino tra rinnovamento epistemologico e innovazione*. Perugia: Morlacchi.
- Damiano, E. (1996). Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su didattica generale e didattiche disciplinari. Milano: Vita e Pensiero.
- D'Antonio, M.R. (n.d.). *Sull'insegnamento del Latino e del Greco o del Potere della Parola*. Recuperado de [http://www3.unisi.it/ricerca/centri/cisaca/nuovo/attivita/summer/dantonio .pdf](http://www3.unisi.it/ricerca/centri/cisaca/nuovo/attivita/summer/dantonio.pdf) [Consultado el 26.12.2018].
- Da Re, F. (2016). Appunti Per Una Didattica Delle Competenze In Chiave Di Cittadinanza. Competenze chiave europee e life skills. Recuperato da <http://www.comprensivofrosinone3.gov.it/wp-content/uploads/2016/03/Appunti-per-una-didattica-delle-competenze-in-chiave-di-cittadinanza-1.pdf> [Consultado el 15.12.2017].
- De Filippis Cippone, A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dee, S, Foradi, M., & Šarić, F. (2016). Learning By Doing: Learning to Implement the TEI Guidelines Through Digital Classics Publication. In *Digital Classics Outside the Echo-Chamber: Teaching, Knowledge Exchange & Public Engagement* (pp. 15–32). London: Ubiquity Press.
- De la Cruz, G., & Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Evaluación formativa mediante Erúbricas, 12, 31-48.
- Del Mazo de Unamuno, M. (2010). *Ciencia lingüística y didáctica de la lengua*. Recuperado de <http://quehacerconlalengua.blogspot.com.co/2010/10/tema-1-didactica-de-la-lengua.html> [Consultado el 10.11.2017].

- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. doi:10.1177/1558689812437186
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Department of Education. (2014). *National Curriculum*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> [Consultado el 5.2.2019].
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Díaz Barriga. A. (1992). *Didáctica y Curriculum: Convergencias en los Programas de Estudio*. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(2), 3–24.
- Di Biasie Sammons, J. (2017, Jun 19). Review: The Atlas Project of Roman Aqueducts (ROMAQ). [Text]. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/jacqueline-dibiasie-sammons/review-atlas-project-roman-aqueducts-romaq> [Consultado el 10.11.2017].
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
- Diotti, A. & Ciuffarella, M.P. (2017). *Mirum Iter. Lingua, lessico, cultura*. Milano: Pearson.
- Dirksen, M. (2016). Reassessing Latin Pedagogy: A Proposed Model For South African Learners. *Akroterion*, 61, 59-73. doi: 10.7445/61-1-965
- Di Pietro, F. (2013). Aspetti socio-culturali e trasversalità nella certificazione delle competenze. *Studium educationis*, 3, 61 - 70.

- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: The role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59(3), 335–352. doi:10.1007/s10734-009-9251-8
- 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
- Dvorsky-Rohner, D. (2008). Gaming in Beginning Greek: Taking Advantage of the Six Weeks' Opportunity. *CPL Online* 4(1), 1-17.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. doi:10.1177/1745691618804166
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Echegaray-Bengoa, J., & Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63–69.
- Echeverría, F. (2015). Heroic Fiction, Combat Scenes, And The Scholarly Reconstruction Of Archaic Greek Warfare. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 58(1), 33–60. doi:10.1111/j.2041-5370.2015.12001.x
- Efkliides, A. (2006). Metacognitive Experiences: The Missing Link in the Self-Regulated Learning Process. *Educational Psychology Review*, 18(3), 287–291. doi:10.1007/s10648-006-9021-4
- Egeland, B., & Weinberg, R. (1976). The Matching Familiar Figures Test: A Look at Its Psychometric Credibility. *Child Development*, 47(2), 483-491. doi:10.2307/1128805
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London:Academic Press.

- Ellis, A. K., Denton, D. W., & Bond, J. B. (2014). An Analysis of Research on Metacognitive Teaching Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015–4024. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.883
- English, M.C. (2005). Ecce Romani and the college classroom. *Classical Journal*, 101(1), 77-85.
- 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
- Entwistle, N., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British journal of educational psychology*, 58, 258–265. doi:10.1111/j.2044-8279.1988.tb00901.x
- Estradas-Baez, M., & Alonso-Tapia, J. (2017). Training strategies for self-regulating motivation and volition: effect on Learning. *Annals of Psychology*, 33(2), 292–300. doi:10.6018/analesps.33.2.229771
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5, 1-4. doi:10.11648/j.ajtas.20160501.11
- European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2003). *Communication from the Commission: "Education and Training 2010", The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms* (Draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe). Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - E-skills for the 21st century: fostering competitiveness, growth and jobs*. Brussels: Commission of the European Communities.

- European Commission. (2010). *EUROPE 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission. (2017). *White Paper on the Future of Europe*. Available at: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf [Consultado el 10.12.2018].
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Eurydice Brief. Citizenship education at school in Europe 2017. Eurydice Report*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/news/eurydice-brief-citizenship-education-school-in-europe-2017_en [Consultado el 3.12.2018].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Council. (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Council. (2018). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- Ezquerro, A. A. (2003). Estado actual de la enseñanza del latín y del griego en España y perspectivas de futuro. *Estudios clásicos*, 23, 69-84.
- Ezquerro, A., De-Juanas, A., & San Martín Ulloa, C. (2014). Teachers' Opinion about Teaching Competences and Development of Students' Key Competences in Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1222-1226. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.372
- Farin, I. (2011). New Technologies & The Classical Canon. *Conference: 4th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI.)*

- Location: Madrid, SPAIN. Date: NOV 14-16, 2011. Pages: 4653-4659.
Retrieved from: <https://library.iated.org/publications/ICERI2012> [Consultado el 3.2.2018].
- Fedeli, M. & Frison, D. (2017). Come incoraggiare la riflessione nei processi di apprendimento? Lo studio della letteratura per una riflessione metodologica sulle pratiche formative. *Nuova Secondaria*, 9, 133-137.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., & Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865–875. doi:10.6018/analesps.29.3.139341
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fichera. (2014, giugno 11). *Soft Skill*. Recuperato da <https://www.almalaurea.it/info/aiuto/lau/manuale/soft-skill> [Consultado el 26.1.2018].
- Fiorin, I. (2014). Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti. Formazione & Insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 73–84.
- Flavell, J. H. (1971). First Discussant's Comments: What is Memory Development the Development of? *Human Development*, 14(4), 272–278. doi:10.1159/000271221
- 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. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23. doi:10.1080/016502500383421
- 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.

- Flocchini, N. (1993). Studiare il Latino per imparare l'italiano? *Aufidus*, 21, 51-62.
- Flocchini, N. (1999). *Insegnare Latino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fornieles Sánchez, R. (2017). Propuesta de aplicación de blended learning a la enseñanza de griego y en Bachillerato. *Tendencias pedagógicas*, 29, 77-100.
- Foster, F. (2018). Attitudes to ancient Greek in three schools: a case study. *Language Learning Journal*, 46(2), 159-172. doi:10.1080/09571736.2014.1002415
- Fracchiolla, M. (1988). Per un contributo alternativo alla didattica del Latino, *Aufidus*, 6, 127-128.
- Franco Rodríguez, J.R. (2013). Los Étimos Griegos En Los Diccionarios Etimológicos De Los Siglos XVI Y XVII (Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43803> [Consultado el 16.1.2018].
- Freeman, N. D., Townsend, D., & Templeton, S. (2019). Thinking About Words: First Graders' Response to Morphological Instruction. *Reading Teacher*, 72(4), 463–473. doi:10.1002/trtr.1749
- Fritz, A. & Funke, J. (1990). Mastermind Despite Specific Learning Disabilities. *Acta Paedopsychiatrica*, 53 (2), 146-162.
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *New pedagogies for deep learning whitepaper: Education plus*. Seattle, Washington: Collaborative Impact SPC.
- Gane, B. D., Zaidi, S. Z., & Pellegrino, J. W. (2018). Measuring what matters: Using technology to assess multidimensional learning. *European Journal of Education*, 53(2), 176–187. doi:10.1111/ejed.12269.
- Garbugino, G. (1993). *Latino ed educazione linguistica*. Padova: Unipress.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Università.
- 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].

- García Molina, A., Tirapu Ustárroz, J., & Roig Rovira, T. (2007). Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de Psicología*, 23(2), 289-299.
- Gentili, C. (2017). “Time out” for Classical Studies? The Future of Italian Liceo Classico in the 4.0 world. *Estudios Sobre Educación*, 33, 127-143. doi:10.15581/004.33.127-143
- Gibson, C., & Levine, P. (2003). *The Civic Mission of Schools*. New York, NY: Carnegie Corporation and the Center for Information and Research on Civic Learning.
- Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(4), 381-383.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students’ assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399–409. doi: 10.1080/03055690600850354
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 53-62). Madrid: Ediciones Morata.
- Giordano Rampioni, A. (2002). *Manuale per l’insegnamento del Latino nella scuola del 2000*. Belluno: Pàtron.
- Giordano Rampioni, A. (2003a) L’insegnamento del lessico Latino: perché, quale. *Aufidus*, 50, 93-104.
- Giordano Rampioni, A. (2003b). L’insegnamento del lessico Latino: come. Alla ricerca di un metodo. *Aufidus*, 51, 197-207.
- Giordano Rampioni, A. (2010). *Manuale per l’insegnamento del Latino*. Bologna: Patron.
- Giroto Bevilacqua, M. e Proverbio, G. (1990). *Insegnare letteratura. Analisi di testi greci e latini*. Torino: SEI.
- Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista*

Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (0), 74-83.
doi:10.6018/riite/2016/257631

Glosser, G. & Goodglass, H. (1990). Disorders in executive control functions among aphasic and other brain-damaged patients. *Journal of Clinical and Exp. Neuropsychology*, 12, 485-501. doi: 10.1080/01688639008400995

Gobierno de España. (2006). LOE 2/2006, de 3 de mayo. Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006.
doi:10.1017/CBO9781107415324.004.

Gobierno de España. (2013). LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013. doi: 10.1017/BOE-A-2012-5403.

Gobierno de España. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 25 (2015), 6986–7003.

Gobierno de España. (2017). *EducaBase. Enseñanzas no universitarias / alumnado matriculado/curso 2017-2018*. Recuperado de <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2017-2018DA/Nacional//l0/&file=Nacional1.px&type=pcaxis> [Consultado el 25.1.2018].

Gobierno de Guatemala. (2009). *Competencias básicas para la vida*. Guatemala: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

González Bertolín, A. & Sanz Ponce, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado*, 18(1), 367-381.

Goodman, P. J. (2017). Bridging the gap: teaching and studying Ancient History and Classical Civilisation from school to university. *Journal of Classics Teaching*, 18 (35), 48-53. doi:10.1017/S2058631017000071

- Gorman, R. (2017, Feb 27). Blog: Using Dependency Syntax Treebanking in the Classroom and in Research. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/robert-gorman/blog-using-dependency-syntax-treebanking-classroom-and-research> [Consultado el 16.1.2018].
- Grant, D. A., & Berg, E. (1948). A behavioral analysis of degree of reinforcement and ease of shifting to new responses in Weigl-type card-sorting problem. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 404-411.
- Grasso, S. (2017). Il lessico nell'insegnamento del latino in caso di dislessia. *ELLE*, 6(3), 455-475. doi:10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/008
- Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Y., & Kazakova, E. I. (2018). University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690–698. doi:10.13187/ejced.2018.4.690
- Guillaumin, J.-Y. (1990). Une possibilité de renouvellement pédagogique pour la lecture des textes latins : les textes 'gradués'. Actes du Colloque de Perugia (12-14 janvier 1989) *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*, 249-260.
- Guillaumin, J.-Y. (1991). « Nuove proposte per il Latino : l'apprendimento del lessico », Colloque de Sulmona (15-16 mars 1991) *Latino e lingue moderne. Prospettive culturali e metodi didattici* (Sulmona, 15-16 mars 1991), *Aufidus* 20, p. 101-110.
- Gutiérrez Díaz del Campo, D. & Gulías González, R. (2010). Modelos de evaluación por competencias. *Multitarea. Revista de didáctica*, 5, 1-17.
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., & López-Cobo, I. (2017). Undergraduate students' perspectives on Digital Competence and academic literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*, 74, 196–204. doi:10.1016/j.chb.2017.04.040
- Haider, M., Canfarotta, D., Altae, M., Taysum, A. (2019). Applying Mayssa's Model of Thinking to Promote International Intercultural Dialogue in the rationale, and socio-cultural transcendental using technologies and post-tribal languages. *British Educational Research Association Annual Conference*, 10th September 2019, Manchester, UK.

- Hall, E. (2017). 'Master of Those Who Know': Aristotle as Role Model for the Twenty-first Century Academician. *European Review*, 25(1), 3–19. doi:10.1017/S1062798716000429
- Hall, E. (2015). Citizens' Classics for the 21st Century. *Journal of Classics Teaching*, 16(32), 1-5. doi:10.1017/S2058631015000124
- Hall, E., & Holmes-Henderson, A. (2017). Advocating Classics Education – a new national project. *Journal of Classics Teaching*, 18(36), 25–28. doi:10.1017/S2058631017000198
- Harrison, K., Taysum, A., McNamara, G., & O'Hara, J. (2016). The degree to which students and teachers are involved in second-level school processes and participation in decision-making: an Irish Case Study. *Irish Educational Studies*, 35(2), 155-173. doi:10.1080/03323315.2016.1146156
- Harrison, G. M., & Vallin, L. M. (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*, 13(1), 15-38. doi:10.1007/s11409-017-9176-z
- Harvey, S. (2014). The "Flipped" Latin Classroom: A Case Study. *Classical World*, 108, 117-127. doi:10.1353/clw.2014.0060
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413–439. doi:10.1111/j.1467-9221.2004.00378.x
- Hattie, J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? (trad. in italiano di 'What is the nature of evidence that makes a difference to learning?'). *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 13(2), 22-40. doi:10.13128/formare-13254
- Hattie, H. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Edizioni Il Mulino.
- Herppich, S., et al. (2017). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented

- conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 0, 1-13. doi:10.1016/j.tate.2017.12.001
- Hirsch, B. J. (2017). Wanted: Soft skills for today's jobs. *Phi Delta Kappan* 98 (5), 12 – 17. doi:10.1177/0031721717690359
- Hodgson, H., & Murray-Pollock, X. (2016). Classics for All: Establishing the Classics Hub. *Journal of Classics Teaching*, 17(33), 48-49. doi:10.1017/S205863101600012X
- Hogan, P. P. (2017, Sep 18). Review: Latin Scansion App [Text]. Recuperado 10 mayo 2019, de Society for Classical Studies website: <https://classicalstudies.org/scs-blog/patrick-paul-hogan/review-latin-scansion-app> [Consultado el 12.12.2017].
- Hogg, D. (2017). Latin and Greek in London E17. *Journal of Classics Teaching*, 36, 11–14. doi:10.1017/S2058631017000150
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. doi:10.3102/00346543067001088
- Holmes-Henderson, A. (2016). Teaching Latin and Greek in Primary Classrooms: The Classics in Communities Project. *Journal of Classics Teaching*, 17(33), 50-53. doi:10.1017/S2058631016000131
- 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.
- Hunt, S. (2018). Getting Classics into Secondary Schools: Three Case Studies. *Journal of Classics Teaching*, 19(37), 64-70. doi:10.1017/S2058631018000107
- Hurtado, E. (2012). Del latín al castellano o de las humanidades clásicas a las humanidades modernas en el siglo XIX chileno. *Literatura y Lingüística*, 26, 29-46.
- Husillos García, M.L. (2011). Herramientas para la Enseñanza de la Cultura Clásica. *Thamyris*, 2, 3-14.

- Iapoce, S., & Staraz, E. (1995). *La traduzione contrastiva, teoria e prassi*. Padova: CEDAM.
- IBM Corporation. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- INDIRE (2008). *Modelli e approcci di valutazione degli studenti*. Recuperado de http://for.indire.it/neoassunti2008/offerta_lo/lo/66/Scheda_Modelli%20di%20valutazione.doc. [Consultado el 29.1.2017].
- Iodice Di Martino, Grazia (2004). Il metodo naturale nell'insegnamento del latino: un primo bilancio, in Milanese G. (a cura di), *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*. Atti del convegno di studi, Palazzo Bonin-Logare (Vicenza 1-2 ottobre 2001), Galatina, Congedo.
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical Implementation of 21st Century Skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 82-100.
- Jain, V. (2009, Febrero 22). Importance of Soft skills development in education. *School of Educator*. Recuperado de <http://schoolofeducators.com/2009/02/importance-of-soft-skills-development-in-education/> [Consultado el 24.4.2018].
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403–413. doi:10.1016/j.tate.2016.07.014
- Jucks, R., & Paus, E. (2012). What makes a word difficult? Insights into the mental representation of technical terms. *Metacognition and Learning*, 7(2), 91–111. doi: 10.1007/s11409-011-9084-6
- Jiménez-Barandalla, I.C. (2015). Cooperative Learning Through Mounier's Personalism in the European Higher Education Area (EHEA). *Pensamiento y Cultura*, 18, 136-161. doi:10.5294/pecu.2015.18.2.7
- Jiménez, V., & Puente, F. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1), 11–16.

- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: family transmission reexamined. *Journal of Politics*, 71, 782–799.
- Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K., & Dweck, C. S. (2015). Implicit Theories About Willpower Predict Self-Regulation and Grades in Everyday Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(4), 637–647. doi:10.1037/pspp0000014
- Kagan, J. (2009). *The Three Cultures: Natural Sciences, Social Sciences and the Humanities in the 21st. Century*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Karabenick, S. A., & Zusho, A. (2015). Examining approaches to research on self-regulated learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 10(1), 151–163. doi:10.1007/s11409-015-9137-3
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Bas ter Weel, & Borghans, L. (2015). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD.
- Kerr, D. (2000, diciembre 11). *The making of citizenship in the national curriculum (England): issues and challenges*. National Foundation For Educational Research. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001643.htm> [Consultado el 22.2.2019].
- Kyllonen, P. C., Tirre, W. C., & Christal, R. E. (1991). Knowledge and processing speed as determinants of associative learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 120(1), 57-79. doi:10.1037/0096-3445.120.1.57
- Khoury, R., & Sapsford, F. (2016). Latin word stemming using Wiktionary. *Digital Scholarship in the Humanities*, 31(2), 368–373. doi:10.1093/llc/fqv008
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. doi:10.1177/0163443710393382
- Krashen, S.D. (2003). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of California. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [Consultado el 22.1.2018].

- 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.
- La Marca, A., & Gülbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counseling*, 32(3), 200–212.
- La Penna, A. (1990). Perché l'antico nella scuola. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall'IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE.
- Larson, R.K. (2010). *Language as Science*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Laurence R. (2010). Classics and its dyslexics. *Bullettin of the Council of University Classical Department*, 39, 6-10.
- Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806-819. doi:10.1037/a0027179.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2010). Citizenship-As-Practice: The Educational Implications Of An Inclusive And Relational Understanding Of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34–50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lentano, M. (1994). Antropologia e insegnamento delle culture antiche. *Aufidus*, 23, 149-155.

- Livingstone, S. (2003). *The changing nature and uses of media literacy*. London: LSE.
- 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 22.1.2018].
- Lo Castro, A. (2015, Dec 8). Blog: DSA e lingue classiche: un binomio impossibile? [Text]. Retrieved from <https://grecolatinovivo.wordpress.com/2015/12/08/dsa-e-lingue-classiche/> [Consultado el 4.2.2018].
- Locchini, N.F. (1989). Il Latino lingua della civiltà occidentale. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall'IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE.
- López de Parra, M., Córdoba Beltrán, M., Segura Castro, M., & Polanía Muñoz, J. (2017). Desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015). *Actualidades Pedagógicas*, 0(69), 49-79.
- López Fonseca, A. (2000). Traduco ergo intellego. La traducción como proceso de comunicación interlingüística. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 18, 77-114.
- López Fonseca, A. (2015). [Recensión de "La vida a escena: Ayer y hoy del teatro clásico" de Antonio Alvar Ezquerro (coord.)]. *Cuadernos De Filología Clásica. Estudios Latinos*, 35(2), 377-380.
- López Pérez, J. (2003). Notas sobre la historia de los estudios clásicos en España, con atención especial al Griego: desde el siglo XIII hasta 1936. *Silva*, 2, 171-232.
- Losito, N., Zamperlin C., Mardegan F., & Cornoldi, C. (2014). Dislessia e Latino. Contributo alla standardizzazione di prove di Latino per la valutazione di studenti liceali e confronto con casi di dislessia. *Dislessia*, 11(2), 189-212.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 33-43. doi:10.1177/0022487102053001004

- Luzzi, R. (2007). La didattica del Latino: rassegna bibliografica (1990-2005). *Bollettino di Studi Latini*, 1, 215-255. doi:10.1400/93624.
- Macías García, A., & Moscaritolo, T. (2017). *El fracaso escolar en España e Italia. Objetivos Europeos. Estrategia Europa 2020*. Universidade da Coruña.
- Maffioletti S., & Arrigoni S. (2000). Dislessia evolutiva, disturbo specifico di lettura e apprendimento: il contributo dell'optometria allo studio e all'intervento interdisciplinare. *Rivista Italiana di Optometria*, 23(2), 62-73.
- 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
- 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. doi:10.4236/jss.2014.212014
- Mayer, K. (2017, Nov 13). Blog: The Golden Line—From Classroom to Canon [Text]. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/kenneth-mayer/blog-golden-line%E2%80%9494-classroom-canon> [Consultato el 22.2.2018].
- Malafaia, C., Teixeira, P. M., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Linking Learning Contexts: The Relationship between Students' Civic and Political Experiences and Their Self-Regulation in School. *Frontiers in Psychology*, 7, 575-600. doi:10.3389/fpsyg.2016.00575
- Mandruzzato, E. (1989). *Il piacere del Latino*. Milano: Mondadori.
- Mandruzzato, E. (1991). *I segreti del Latino. Per ritrovare quello che abbiamo dimenticato*. Milano: Mondadori.
- Mangiavini, M. & Bettoni, M. (2009). Lingue classiche, complessità e competenze. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 7-8, 2009, 48-50.
- Mardegan, S. (1999). *Papà, mamma e prof. Adolescenti in casa e a scuola*. Milano: Ares.
- Margottini, M. & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 224-240. doi:10.7346/SIRD-1S2019-P223

- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Martín, S. C., González, M. C., Sanches-Ferrerira, M., & Diogo, F. L. T. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios (CODIEU). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 61-81. doi:10.14201/eks20181936981
- Martinet, André (1972). *Elementi di linguistica generale*. Bari: Laterza.
- Martínez Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Psicología Básica. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3417> [Consultado el 2.2.2018].
- Martínez Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23 (1), 7-16.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46, 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Mateo, J. & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2). doi:10.5944/educxx1.2.16.10338
- Meijer, J. (2007). Cross-curricular skills testing in the Netherlands. *Curriculum Journal*, 18, 2, 155-173. doi:10.1080/09585170701445996
- Meinking, K. (2015). Competency and Collaboration: An Approach to the Second-Semester Latin Course. *Teaching Classical Languages*, 8(1) 1-36.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behaviour modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum.
- Melchiori, R. (2018). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 65-86.

- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.
- Mertens, D. (2005) *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*, (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millar, J. (2017). Blog: Roman Fire, Texan Flood—Discussing Ancient Disasters in the Classroom. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/jane-millar/blog-roman-fire-texan-flood%E2%80%94discussing-ancient-disasters-classroom> [Consultado el 12.2.2018].
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Formación centrada en competencias, 1(6), 1-16.
- Miralles Coll. (2017). Dislexia y Lenguas Extranjeras. *Publicaciones Didácticas*, 88, 92–121.
- Miraglia, L. (1996). Come (non) si insegna il Latino. *Micromega*, 5, 1-9.
- Miraglia, L (2009a). *Latine doceo*. Montella: Vivarium Novum.
- Miraglia, L (2009b). *Athènaze*. Edizioni Accademia.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca). 2000. *Legge 10 febbraio 2000, n. 30. Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 44 del 23-02-2000. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg> [Consultado el 1.10.2017].
- MIUR. (2003). *Legge 28 marzo 2003, n. 53 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.77 del 02-04-2003. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg> [Consultado el 11.10.2017].

- MIUR. (2007). *Decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.202 del 31-08-2007. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sg> [Consultado el 1.10.2017].
- MIUR. (2010a). *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.137 del 15-06-2010 - Suppl. Ordinario n. 128. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0111&tmstp=1276687571279> [Consultado el 13.10.2017].
- MIUR. (2010b). *Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.244 del 18-10-2010. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919> [Consultado el 15.10.2017].
- MIUR. (2011). *Modalità di formazione dei docenti e forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento*. Gazzetta Ufficiale n. 244 del 18 Ottobre 2010. Recuperato da http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf [Consultado el 14.10.2017].
- MIUR. (2012). *Scuola, cultura, persona. Annali della Pubblica Istruzione, 88, 7-13*. Recuperato da http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf [Consultado el 19.10.2017].
- MIUR. (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 162 del 15-07-2015. Recuperato da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [Consultato il 19.10.2017].

- MIUR. (2016). *Convegno di studi Il Liceo classico del futuro. L'innovazione per l'identità del curriculum*. Milano 28-29 aprile 2016. Retrieved from <http://cort.as/-JATT> [Consultado el 1.10.2017].
- MIUR. (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019. Recuperato da https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2019-08-21&atto.codiceRedazionale=19G00105&elenco30giorni=false [Consultato il 7.10.2019].
- MIUR - Ufficio Statistica e Studi. (2017). *Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione. Anno Scolastico 2017-2018*. Recuperato da <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2017/06/Le-iscrizioni-al-primo-anno-delle-scuole-primarie-secondarie-di-primo-e-secondo-grado-del-sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione.pdf> [Consultado el 18.10.2018].
- Modugno, A. (2017). *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*. Roma: Carocci editore.
- Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. *Areté, Revista de Filosofía*, 26 (2), 315-333.
- Monteleone, C. (1988). Sperimentazione e tradizione: metodi e modelli in grammatiche scolastiche di Latino. *Aufidus*, 34, 39-107.
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini A. (2015). Flexible and dialogic instructional strategies and formative feedback: an observational research on the efficacy of assessment practices in italian high schools. *ICERI 2015. Proceedings*, pp. 8229-8236.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morley, N. (2018). *Classics. Why it matters*. Cambridge: Polity Press.

- Moss, G. (2017, Feb 13). Review: Pompeii Bibliography and Mapping Project. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/gabriel-moss/review-pompeii-bibliography-and-mapping-project> [Consultado el 1.10.2017].
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125–142.
- Nappa, C. (2017). Review: Catullus Online. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/christopher-nappa/review-catullus-online> [Consultado el 16.11.2017].
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Natoli, B. (2014). Flipping the Latin Classroom: Balancing Educational Practice with the Theory of eLearning. *Journal of Classics Teaching*, 15, 37-40.
- Nelson-Jones R. (2002). Are there universal human being skills? *Counselling Psychology Quarterly*, 15(2), 115-119.
- Newland, R. (2016). Closing the Gap: Understanding Two Year 10 Boys' Difficulties with Comprehension of Latin Stories in a Mixed Comprehensive School. *Journal of Classics Teaching*, 17(34), 22-30. doi:10.1017/S2058631016000210
- Newman, T. (2008). *A review of digital literacy in 0 – 16 year olds: evidence, developmental models, and recommendations*. London, UK: Timmus.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. doi:10.1590/198053143763.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.

- OECD. (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing. doi.org:10.1787/9789264313835-en.
- OECD. (2017). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264226159-en
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2011-en
- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996) Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *Journal of Educational Research*, 89(4), 234 – 245. doi:10.1080/00220671.1996.9941208
- Oniga, R. (1994). Morfologia, sintassi e semantica nella composizione nominale latina. *Aufidus*, 23, 81-98.
- Oniga, R. (2007). *Il latino. Breve introduzione linguistica*. Milano: Franco Angeli.
- Oniga R. (2012). Insegnare il latino con il metodo neocomparativo. In Oniga R., Cardinale U., (a cura di) (pp. 101-121), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: il Mulino.
- Ørberg, H.H. (2010). *Lingua latina per se illustrata - Familia Romana*. Montella (AV): Edizioni Accademia Vivarium Novum.
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognition: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187–197. doi:10.4067/S0718-07052008000100011
- Osterrieth, P. A. (1944). Le test de copie d'une figure complexe; contribution à l'étude de la perception et de la mémoire [Test of copying a complex figure; contribution to the study of perception and memory]. *Archives de Psychologie*, 30, 206-356.

- 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
- Palladino, C. (2016). New approaches to ancient spatial models: digital humanities and classical geography. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 59 (2), 56-70.
- Pancier, M. (2017). An Old Teaching Dog Tries Some New Tricks: Changing a Traditional Latin Classroom. *Teaching Classical Languages* 8(1), 37-55.
- Pappas, A. (2005). Veni, Vidi, Vici: Third Principal Parts or Caesar's Triumphal Message? An Interdisciplinary Approach to Teaching Beginning Latin. *CPL Online* 2.1, 1-15.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Parker, W. C. (2005). Enseñanza contra la idiotez. *Phi Delta Kappan*, 86 (5), 344–351. doi:10.1177/003172170508600504
- Patrick, B. (2016). *Timed Writes, Free Writes and that Whole Grammar Thing. Comprehensible Input Resources: Comprehensible Input resources for Latin teachers*. Retrieved from <https://latinbestpracticescir.wordpress.com/2016/05/13/timed-writes-free-writes-and-that-whole-grammar-thing/> [Consultado el 1.10.2017].
- Peculea, L. (2015). The role of metacognitive reflection in developing the learning to learn competency among students with learning difficulties from technical schools. *Journal Plus Education*, 0(0), 162–168.
- Pedone, R. (2015). Elementi di analisi dei dati con Excel e SPSS per la ricerca psicologica ed educativa. Roma: Carocci editore.
- Pellerey, M. (2014). La forza della realtà nell'agire educativo. *ECPS Journal*, 9, 63-81. doi: 10.7358/ecps-2014-009-pell
- Pellerey, M. (2016). Promuovere la capacità di governare se stessi nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro in una società complessa e altamente dinamica. *Studi e Ricerche*, 10, 39-52.

- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Peña Borrero, M. (2012). *Evaluación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 127–145.
- Perkins, D.N., & Salomon, G. (1992). *Transfer of learning*. Contribution to the International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?, *Educational Review*, 71, 4, 483-500. doi:10.1080/00131911.2018.1441127
- 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
- Piazza, J. (2018). *Comprehensible Input*. (Electronic document). Retrieved from <http://johnpiazza.net/> [Consultado el 3.10.2017].
- Piazzì, F. (a cura di) (1993). *La didattica breve del Latino. Esperienze e ricerche didattiche*. Bologna: Cappelli.
- Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Ed. El Salvador, C.A., Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Pieri, M. P. (2002). L'apprendimento del lessico Latino. *Aufidus*, 46, 39-98.
- Pieri, M. P. (2005). *La didattica del Latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*. Roma: Carocci.

- 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., 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.
- 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
- Piva, A. (2004). *Il sistema Latino. Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando Editore.
- Poli, D. (1989). Il Latino come la ‘lingua’ della tradizione occidentale. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall’IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE.
- Porteus, S. D. (1945). Porteus Maze Tests: Applications in Medical and Allied Fields. *British Journal of Medical Psychology*, 20 (3), 267–270. doi:10.1111/j.2044-8341.1945.tb00762
- 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
- Prain, V., Blake, D., Deed, C., Edwards, M., Emery, S., Farrelly, C., Fingland, D., Henriksen, J., Lovejoy, V., Meyers, N., Mooney, A., Muir, T., Sbaglia, R., Swabey, K., Thomas, D., Tytler, R., & Zitzlaff, T. (2018). A framework to support personalising prescribed school curricula, *British Educational Research Journal*, 44(6), 1101-1119. doi:10.1002/berj.3481
- Presutti, S. (2016). Le "soft-skills" nella relazione insegnamento-apprendimento. *La scuola possibile. Rivista telematica di percorsi per l'integrazione*. Recuperado de <http://www.lascuolapossibile.it/articolo/le--soft-skills--nella-relazione-insegnamento-apprendimento/> [Consultado el 17.12.2017].

- Pring, R. (2007). The Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 503-522. doi:10.1111/j.1467-9752.2007.00588.x
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research*, (3rd edition) London: Bloomsbury.
- Pring, R. (2016). Preparing for citizenship: Bring back John Dewey. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(1), 6–14. doi: 10.1177/2047173416646467
- Pring, R. (2018). *The Future of Publicly Funded Faith Schools: a critical perspective*. London: Routledge.
- Puliga, D., & Hautala, S. (2011). *La Guerra Grammaticale di Andrea Guarna (1511). Un'antica novità per la didattica del latino*. Pisa: Edizioni ETS.
- Qualifications and Curriculum Authority. 1999a. *Citizenship: The national curriculum for England*. London: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority. 1999b. *Framework for Personal Social and Health Education and Citizenship at Key Stages 1 and 2*. London: QCA.
- 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
- Raddato, C. (2017, Sept 5). Blog: Sharing Photos of Classical Sites on Flickr. [Text]. *Society for Classical Studies*. Retrieved from <https://classicalstudies.org/scs-blog/carole-raddato/blog-sharing-photos-classical-sites-flickr>
- Ray, B., & Seely, C. (2008). *Fluency through TPR storytelling*. Berkeley: Command Performance Language Institute.
- Richardson, M. (2010). Assessing the assessment of citizenship. *Research Papers in Education*, 25(4), 457-478. doi:10.1080/02671520903045566
- Ricucci, M. (2012). L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen, in U. Cardinale, R. Oniga (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università* (pp.199-216). Bologna 2012: Il Mulino.

- Ricucci M. (2013). Per un apprendimento linguistico secondo il metodo neo-comparativo: note storico-concettuali. *Lingue antiche e moderne*, 2, 55-79.
- Ricucci, M. (2015). Ritorno al futuro: la riflessione metalinguistica tra latino e lingue moderne nel metodo neocomparativo. *Scuola e Lingue Moderne (SeLM)*, 7, 15-22.
- Ricucci, M. (2017). Lingua per se notata. Una annotazione sul metodo Ørberg alla luce dell'Ipotesi del Noticing di Schmidt. *Revista Classica*, 30(1), 157-174.
- Riva, M. G. (2017). Riflessioni clinico-pedagogiche sulle soft skills nei percorsi formativi per le professioni educative. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 277-296.
- Rodríguez Adrados, F. R. (1975). Lenguas clásicas y educación en la España contemporánea. *Rivista de Occidente*, 148, 78 - 98.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. y Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-208, doi: 10.5944/educXX1.14457
- Rodríguez, M.E.L. (2018). Herramienta didáctica para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades superiores de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 0(19), 39-54.
- 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
- Rosa, P. (2015). Considerazioni a margine di un incontro bolognese su dislessia e lingue classiche. *Classico Contemporaneo*, 1, 1-14.
- Ruiz-Alfonso, Z. & León, J. (2019). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-19. doi: 10.1080/09243453.2018.1562944
- Sabatini, F. (1980). *Lingua e linguaggi. Educazione linguistica e italiano nella scuola Media*. Torino: UTET.

- Sabatini, F. (1989). Latino, scienza e lingue moderne: alla ricerca delle connessioni con l'insegnamento dell'italiano. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall'IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE.
- Sabatini, F., Camodeca, C., & De Santis, C. (2011). *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- 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 learners' perspective. I: Some common sense conceptions. Reports from the Institute of Education*. University of Göteborg, 76.
- Santipolo, M. (2016). Variatio delectat, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua. *EL.LE*, 5(3), 327-338. doi:10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-0
- 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
- Schiesaro, A. (2000). 'Classico' e 'umanistico': modelli culturali e ideologie a confronto. *I Quaderni del Ramo d'Oro*, 275-284.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando, FL: Academic Press.
- Sherrod, L., Flanagan, C. & Youniss, J. 2002. Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264–272. doi:10.1207/S1532480XADS0604_14

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Sciolla, L., Seitz, F., Proverbio, G., & Toledo, E. (1983). *Fare latino*. Torino: SEI.
- Scrocco, M.G. (1993). Contributo all'innovazione della didattica del Latino e del Greco: tra programmi nuovi ed esperienze in atto. *Aufidus*, 19, 23-46.
- Scrocco, M.G. (2006). Un nuovo percorso didattico tra generi letterari e approfondimenti tematici. Indire. Consultato il 26.7.2019 in http://puntoeduri.indire.it/neoassunti2008/offerta_lo/lo/23272/
- Smith, K.M. (2010). Producing the Rigorous Design Case. *International Journal of Designs for Learning*, 1(1), 9-20. doi:10.14434/ijdl.v1i1.917
- Smith, L. & Foley, J. (2015) Talking Together, Learning Together: The Story of English PGCE Student Teachers' Adventures in Classics. *Changing English*, 22(1), 60-71. doi:10.1080/1358684X.2014.992212
- Soler Pardo, B. (2017). Audiovisual Translation in the teaching of a FL: Subtitling as a Methodological Tool for Lexis acquisition. *Tejuelo*, 26, 163-192. doi:10.17398/1988-8430.26.163
- Spata A. (2018). *Didattica delle Lingue e delle Letterature Classiche. Percorsi di ricerca-azione a.s. 2017/2018. Per l'innovazione dell'insegnamento-apprendimento del Classico*. Fiesso Umbertiano: Tipografia Nike kai dike (s.c.a.r.l.).
- Spina, L. (2015). Il bellum grammaticale di Andrea Guarna (1511): una innocua (?) Guerra di parole. *Quaderni di Cultura del Galvani*, 20(1), 25-30.
- Sposetti, P., Salerni, A., & Lucisano, P. (2014). Recognize Working Student Competence In The University Educational Path: A Model From Experimentation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 702-706. 4th World Conference on

- Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA 2013), Barcelona, Spain, OCT 27-29, 2013. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.123
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26(1-2), 127-140. doi:10.1023/A:1003096215103
- Stroop J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662. doi:10.1037/h0054651
- Stupazzini, L. (1989). I nuclei fondanti dell'insegnamento del Latino. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall'IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE.
- Taber, K.S. (2013). *Classroom-based Research and Evidence-based Practice. An Introduction*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Tappi, O. (2000). *L'insegnamento del Latino*. Torino: Paravia.
- Taysum. A. (2012) *Evidence Informed Leadership in Education*. London: Continuum.
- Tesnière, L. (1959/2001). *Èlements de Syntaxe structurale*. (Trad. it. a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina). Paris: Klincksieck (Lavoro originale pubblicato nel 1959).
- Testoni, L. (2014). Quali literacy al tempo dei social network? *Biblioteche Oggi*, 32(4), 29-37. doi:10.3302/0392-8586-201404-028-1
- Thillmann, H., Gößling, J., Marschner, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2013). Metacognitive knowledge about and metacognitive regulation of strategy use in self-regulated scientific discovery learning: New methods of assessment in computer-based learning environments. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (Vol. 28, pp. 575–588). New York, NY: Springer New York. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-1-4419-5546-3_37 [Consultado el 20.11.2017].

- Toffalini, E., Losito, N., Zamperlin, C., & Cornoldi, C. (2019). Reading in a transparent second language with limited orality: The case of high school students with dyslexia in Latin. *Dyslexia*, 25(1), 57–68. doi:10.1002/dys.1603
- Torrecilla-Sánchez, E.M., Burguera-Condon, J.L., Olmos-Miguélañez, S., & Pérez-Herrero, M.H. (2018). Psychometric analysis of a scale for assessing specific competences in tutoring and educational guidance / Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa. *Cultura y Educación*, 30(1), 38–70. doi:10.1080/11356405.2017.1416742.
- Tosi, R. 2002. Appunti sulla storia dell'insegnamento delle lingue classiche in Italia. *Quaderni del CIRSIL*, 2, 1-6.
- Trinchero, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 2(13), 52–67.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Umeå University, Sweden (n.d.). *ICT Services and System Development and Division of Epidemiology and Global Health*. (2013). *Open Code 4.03*. Retrieved from <http://cort.as/-JAUd> [Consultado el 10.10.2017].
- UNESCO. (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consultado el 29.1.2018]
- UNESCO. (1998). *Declaracion Mundial Sobre La Educacion Superior En El Siglo Xxi: Vision Y Accion*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consultado el 29.1.2018]
- UNESCO. (2008). Information for all programme (IFAP). *Towards information literacy indicators. Conceptual framework prepared by Ralph Catts and Jesús Lau*. Paris: Information Society Division, Communication and Information Sector.

- UNESCO. (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vaj, E. (2010). Riconoscimento, valutazione, certificazione delle competenze. Problemi teorici e strumenti operativi nella prospettiva del Dirigente scolastico. Università di Bergamo. Recuperato da https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/26726/7074/Elena%20Vaj_tesi%20dottorato_a.a.2009-2010.pdf [Consultado el 3.2.2018].
- Van Hal, T., & Anne, Y. (2016). Reconciling the dynamics of language with a grammar handbook: The ongoing Pedalion grammar project. *Digital Scholarship in the Humanities*, 32(2), 448–454. doi:10.1093/llc/fqv068
- Vecchietti Massacci, A. (2015). L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come "luogo dei possibili". *Linguae & - Rivista di lingue e culture moderne*, 14(2), 47-64. doi:10.7358/ling-2015-002-vecc
- 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
- Vega Gil, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de educación*, 336, 169-187.
- Vegetti, M. (2002). Classico o antico?, In Dionigi, I. (a cura di). *Di fronte ai classici. A colloquio con i Greci e i Latini*, (p. 267-287). BUR: Milano, 2002.
- Vidal Ledo, M. J., Salas Perea, R. S., Fernández Oliva, B. & García Meriño, A. L. (2016). Educación basada en competencias. *Educación Médica Superior*, 30(1) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000100018&lng=es&tlng=es. [Consultado el 25.10.2017].
- Vinante, S. (2013). Predicati nominali e verbo essere. Un'attività didattica. *Lingue antiche e moderne*, 2, 125-167.
- Vittadini G. (2016). Introduzione. In J. J Heckman, & T. Kautz. *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.

- Vlachopoulos, D. (2009). La influencia de la Nuevas Tecnologías en el cambio de la cultura docente de los estudios clásicos. *Ágora. Estudos Clássicos em Debate* 11, 219-229.
- Vlachopoulos, D., & Gómez Cardó, P. (2013). Web 2.0 in Classics: The use of blogs for monitoring students' knowledge of ancient Greek grammar. *Ágora. Estudos Clássicos em Debate*, 15, 313-327.
- 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.
- Vygostsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Wagman, J. C. (2005). *The Effects of an Inquiry-Internet Research Project on Motivation, Self-Efficacy, and Academic Autonomy in Heterogenously Grouped High School Latin I Students*. Ph.D. Dissertation, Capella University, Minneapolis, USA. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED490051> [Consultado el 6.3.2018].
- Watson, B. J. (2009). A Comparison of TPRS and Traditional Foreign Language Instruction at the High School Level, 4, 21-24. *The International Journal of Foreign Language Teaching*. Retrieved from <http://tprs-uploads.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2013/04/Comparison-TPRS-vs-Traditional-B.Watson.pdf> [Consultado el 4.2.2018].
- Weissengruber, R. (2013). I nuovi compiti scritti di latino in Austria: riflessioni di base e prospettive in vista dei nuovi esami di maturità. *Lingue antiche e moderne*, 2, 105-125.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. y 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
- Whiteside, M., Bould, E., Tsey, K., Venville, A., Cadet-James, Y. & Morris, M.E. (2017). Promoting Twenty-first-century Student Competencies: A Wellbeing Approach. *Australian Social Work*, 70(3), 324-336. doi:10.1080/0312407X.2016.1263351

- Willems, G., Jansma, B., Blomert, L., & Vaessen, A. (2016). Cognitive and familial risk evidence converged: A data-driven identification of distinct and homogeneous subtypes within the heterogeneous sample of reading disabled children. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 213–231. doi:10.1016/j.ridd.2015.12.018
- Winne, P. H., y Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En P. Pintrich, M. Boekaerts, y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press.
- Witschgeet, J., Rözer, J., & Van de Werfhorst, H. (2019). Type of education and civic and political attitudes. *British Educational Research Journal*, 45, 2, 298–319. doi:10.1002/berj.3501
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407–415. doi:10.1037/0022-3514.56.3.407
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> [Consultado el 6.2.2018].
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/42818> [Consultado el 6.2.2018].
- Wülfing, P. (1989). Le lingue classiche, fra “cultura formale” e “corso di civiltà antica”. In F. Santucci (a cura di). *Per il Latino: obiettivi e metodi nuovi*. Atti del Convegno Nazionale promosso dall’IRRSAE Umbria. Perugia: IRRSAE.
- Wülfing, P. (1993). Il Latino per l’educazione formale: pretesto o soluzione, in Amata B. (a cura di) *Cultura e lingue classiche* 3, (pp. 527-536). Roma: L’Erma di Bretschneider.

- Ya-Hui, S., Li-Yia, F., Chao-Chin, Y. & Tzu-Ling, C. (2012). How teachers support university students' lifelong learning development for sustainable futures. *Student's perspective Futures*, 44, 158 – 165 doi:10.1016/j.futures.2011.09.008.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1 - 10.
- Zabucky, K. M., Agler, L.M. L., & Moore, D. (2009). Metacognition in Taiwan: Students' calibration of comprehension and performance. *International Journal of Psychology*, 44(4), 305–312. doi:10.1080/00207590802315409
- Zanniello, G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 185-201. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2014-009-zann>
- Zanniello, G. (2016). La valutazione e l'autovalutazione delle scuole italiane. *Pedagogia e Vita*, 74, 92-112.
- Ziegler, E., & Kapur, M. (2018). The interplay of creativity, failure and learning in generating algebra problems. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 64–75. doi:10.1016/j.tsc.2018.03.009
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.
- 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

Zuriñe Mengual García, E. (2017). Metacompreñión 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. [Consultado el 6.1.2018].

Anexos

Anexo 1. Cuestionarios utilizados para los estudiantes españoles

Anexo 2. Cuestionarios utilizados para los estudiantes italianos

Anexo 3. Cuestionario TMI utilizados para los docentes españoles

Anexo 4. Cuestionario TMI utilizados para los docentes italianos

Anexo 5. Entrevista para estudiantes españoles

Anexo 6. Entrevista para estudiantes italianos

Anexo 7. Entrevista para docentes españoles

Anexo 8. Entrevista para docentes italianos

Anexo 9. Entrevista en español para docentes ingleses

Anexo 10. Consentimiento informado para padres de los estudiantes en español.

Anexo 11. Consentimiento informado para padres de los estudiantes en italiano.

Anexo 12. Consentimiento informado para docentes en español.

Anexo 13. Consentimiento informado para docentes en italiano.

Anexo 14. Informaciones sobre la investigación para docentes en inglés.

Anexo 15. Carta de invite para la entrevista para docentes en inglés.

Anexo 16. Consentimiento informado para docentes en inglés.

Anexo 17. Ethics Approval Letter desde la Universidad de Leicester.

Anexo 18. Descripción de las variables en la base de datos cuantitativos

Anexo 1. Cuestionarios utilizados para los estudiantes españoles

Cuestionario sobre las concepciones del aprendizaje CONAPRE:

1. Tener información de algún contenido y saber exactamente cuándo utilizarla.
2. Analizar situaciones y procesos académicos, y aplicarlos en otros contextos de la vida.
3. Memorizar información para ser aplicada.
4. Considerar diversas perspectivas y posibilidades de resolver un problema.
5. A partir de nuevos acontecimientos, producir una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal.
6. Leer y releer dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.
7. Pensar y reordenar la información con tus propias palabras.
8. Comprender los contenidos académicos y aplicarlos en las situaciones de cada día.
9. Hacer cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de sí mismo, a partir de la información aprendida.
10. Saber reproducir una información y comprender su significado.
11. Recordar una información para repetirla en un examen.
12. A partir de nueva información, plantearte retos personales que te permitan pensar sobre las cosas que haces y el cómo las haces.
13. Aplicar información del pasado a nuevas situaciones.
14. Relacionar información diferente y hacer inferencias.
15. Tratar de memorizar toda la información, tal cual en tu cabeza.

Cuestionario sobre las estrategias metacognitivas (SMI):

1. Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.
2. Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.
3. Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.
4. Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.
5. Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo usarla.
6. Identificas y corriges tus errores.
7. Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes.

8. Intentas concretar qué se te pide en la tarea.
9. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.
10. Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.
11. Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.
12. Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.
13. Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).
14. Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias.
15. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o tarea.
16. Antes de empezar realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.
17. Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.
18. Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.
19. Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.
20. Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.

Anexo 2. Cuestionarios utilizados para los estudiantes italianos

Questionario sulle concezioni di apprendimento CONAPRE

1. Avere informazioni su alcuni contenuti e sapere esattamente quando usarli.
2. Analizzare le situazioni e i processi accademici e applicarli in altri contesti di vita. (Applicare quanto studi a scuola ad altri contesti di vita).
3. Memorizzare le informazioni da applicare.
4. Considerare prospettive e possibilità diverse per risolvere un problema.
5. A partire da nuovi eventi, produrre una nuova visione del mondo, con una presa di posizione personale.
6. Leggere e rileggere due, tre o quattro volte un'informazione, per poterla ripetere.
7. Pensare e riordinare le informazioni con le tue parole.
8. Capire il contenuto accademico e applicarlo nelle situazioni quotidiane.
9. Apportare cambiamenti, trasformazioni e / o crescita personale nella percezione di te stesso, sulla base delle informazioni apprese.
10. Sapere come riprodurre un'informazione e comprenderne il significato.
11. Ricordare un'informazione per ripeterla in un esame.
12. A partire da nuove informazioni, proporti sfide personali che ti permettono di pensare alle cose che fai e a come le fai.
13. Applicare informazioni del passato a nuove situazioni.
14. Collegare informazioni diverse e trarre conclusioni.
15. Cercare di memorizzare tutte le informazioni, così come sono, nella tua testa.

Questionario sulle strategie metacognitive (SMI)

1. Sei consapevole di cosa pensi sull'attività o sul problema.
2. Controlli il tuo lavoro mentre lo fai.
3. Cerchi di scoprire le idee principali o l'informazione più rilevante su quel compito o attività.
4. Cerchi di capire gli obiettivi dell'attività prima di metterti a risolverla.
5. Sei consapevole di quale tecnica o strategia di pensiero usare e quando usarla.
6. Identifichi e correggi i tuoi errori.
7. Ti chiedi come si relazionano le informazioni importanti dell'attività con ciò che già sai.

8. Cerchi di capire bene cosa ti viene richiesto nell'attività.
9. Sei consapevole della necessità di pianificare lo svolgimento della tua azione.
10. Al termine dell'attività, sei capace di riconoscere ciò che non hai concluso.
11. Rifletti sul significato di ciò che ti viene chiesto nell'attività prima di iniziare a rispondere.
12. Ti assicuri di aver capito cosa si deve fare e come fare.
13. Sei consapevole dei processi mentali che usi (di come e a che cosa stai pensando).
14. Tieni traccia dei tuoi progressi e, se necessario, modifichi le tue tecniche e strategie.
15. Utilizzi più tecniche o strategie di pensiero per risolvere l'attività o il compito.
16. Prima di iniziare l'attività, decidi prima come affrontarla.
17. Sei consapevole del tuo impegno per cercare di capire l'attività prima di iniziare a risolverla.
18. Controlli la tua precisione man mano che avanzi nello svolgimento dell'attività.
19. Selezioni e organizzi le informazioni rilevanti per la risoluzione del compito o dell'attività.
20. Ti sforzi di comprendere l'informazione chiave dell'attività prima di tentare di risolverla.

Anexo 3. Cuestionario TMI utilizados para los docentes españoles

1. Siempre me preocupa que los estudiantes se sientan aburridos en mi clase.
2. Me preocupa no poder controlar bien el ritmo de la enseñanza en el aula.
3. Cuando mi enseñanza en el aula falla, siempre me siento ansioso.
4. Cuando completo con éxito la tarea de enseñanza en el aula, me siento muy relajado.
5. Cuando hago un programa de enseñanza satisfactorio, me siento emocionado.
6. Sé claramente que una demostración puede hacer que el conocimiento abstracto sea más concreto.
7. Sé exactamente que el método Socrático puede inspirar a los estudiantes a pensar.
8. Sé que la discusión en grupo no se puede aplicar cuando el tiempo para la enseñanza es corto.
9. Sé muy bien que interactuar con los estudiantes puede hacer que se concentren más en la tarea.
10. Vuelvo a evaluar la idoneidad de mis objetivos de enseñanza después de cada lección.
11. Reflexiono sobre si mi diseño de enseñanza es apropiado después de cada lección.
12. Me pregunto cuanto bien he logrado mis objetivos de enseñanza después de cada lección.
13. Me pregunto si he considerado otros posibles métodos de enseñanza después de cada lección.
14. Reflexiono sobre el efecto de enseñanza después de cada lección.
15. Reflexiono sobre si mi desempeño docente es adecuado después de cada lección.
16. Reevaloro en qué medida se han cumplido los objetivos de enseñanza después de cada lección.
17. Conozco bien los conceptos, principios y métodos de la materia que enseño.
18. Puedo ajustar rápidamente mi condición antes de comenzar la lección.
19. Sé muy bien por qué tengo ciertas ventajas en la enseñanza.
20. Estoy muy consciente de mis debilidades en la enseñanza.
21. Me preparo para las situaciones inesperadas que pueden surgir en el aula.
22. Siempre establezco un objetivo de enseñanza específico para cada lección.
23. Diseño con antelación el programa de enseñanza específico para cada lección.
24. Presto atención a los cambios de mi emoción en clase.
25. Verifico el progreso de la enseñanza periódicamente para determinar si cumple mis expectativas.
26. Me pregunto cómo estoy haciendo bien, mientras estoy enseñando.
27. Me pregunto periódicamente si mi método de enseñanza es aplicable, mientras estoy enseñando.
28. Verifico regularmente hasta qué punto los estudiantes comprenden el contenido, mientras estoy enseñando.

Anexo 4. Cuestionario TMI utilizados para los docentes italianos

1. Mi preoccupo se gli studenti si annoiano durante la mia lezione.
2. Mi preoccupo se non posso controllare il ritmo dell'insegnamento in classe.
3. Quando il mio insegnamento in classe non riesce bene, mi sento ansioso.
4. Quando completo con successo il mio insegnamento in classe, mi sento molto rilassato.
5. Quando sviluppo un buon programma di insegnamento, mi sento soddisfatto.
6. So chiaramente che una dimostrazione può rendere più concreta la conoscenza astratta.
7. So perfettamente che il metodo socratico può aiutare gli studenti a pensare.
8. So che la discussione di gruppo non può essere applicata quando il tempo per l'insegnamento è breve.
9. So molto bene che interagire con gli studenti può farli concentrare maggiormente sull'attività.
10. Rivaluto l'idoneità dei miei obiettivi di insegnamento dopo ogni lezione.
11. Rifletto sul fatto che il mio progetto di insegnamento sia appropriato dopo ogni lezione.
12. Mi chiedo, dopo ogni lezione, fino a che punto ho raggiunto i miei obiettivi di insegnamento.
13. Mi chiedo, dopo ogni lezione, se ho considerato altri possibili metodi di insegnamento.
14. Rifletto sull'efficacia didattica dopo ogni lezione.
15. Valuto se il mio rendimento nell'insegnamento sia adeguato dopo ogni lezione.
16. Mi chiedo in che misura sono stati raggiunti gli obiettivi didattici dopo ogni lezione.
17. Conosco bene i concetti, i principi e i metodi della materia che insegno.
18. Posso correggere rapidamente le mie condizioni emotive prima di iniziare la lezione.
19. So bene perché ho alcuni punti forti nell'insegnamento.
20. Sono consapevole dei miei punti deboli nell'insegnamento.
21. Sono pronto a fronteggiare situazioni inaspettate che possono sorgere in classe.
22. Ho sempre fissato un obiettivo di insegnamento specifico per ogni lezione.
23. Progetto in anticipo il programma di insegnamento specifico per ogni lezione.
24. Presto attenzione ai miei cambiamenti emotivi mentre sto in classe.
25. Controllo periodicamente l'andamento dell'insegnamento per determinare se soddisfa le mie aspettative.

- 26. Mi chiedo, mentre sto insegnando, se sto facendo bene.
- 27. Mi chiedo periodicamente se il mio metodo di insegnamento è efficace in classe.
- 28. Controllo regolarmente fino a che punto gli studenti capiscono quanto insegno durante la lezione.

Anexo 5. Entrevista para estudiantes españoles

Razones por las cuales el alumno está estudiando latín

P1 ¿Cuándo decidiste estudiar latín, qué te atrajo?

P2 ¿Qué quieres lograr a través de los estudios clásicos?

P3 ¿Te gusta traducir textos con el diccionario o te gustaría leerlos y comprenderlos sin utilizarlo?

Opiniones sobre los actuales métodos de enseñanza

P4 ¿Qué piensas de la forma en que te enseñan el latín?

P5 ¿Cuáles son los métodos alternativos para mejorarlo, según tu opinión?

P6 ¿Cómo recuerdas mejor las palabras y la gramática latina?

Interés durante las clases

P7 Durante la clase, ¿tienes momentos que te interesan más que otros? Si es sí, ¿cuales son? Si no, ¿por qué?

P8 Cuando el profesor te da una traducción, hecha en clase, correcta, ¿que ves primero y por qué?

P9 ¿Después de las traducciones o de los exámenes ¿el profesor cómo te ayuda a reflexionar para ver cómo mejorar?

Opiniones sobre el uso de la tecnología

P10 ¿Qué tecnologías usa tu profesor en tu clase?

P11 ¿En tu opinión, en qué aspectos el uso de la tecnología puede facilitar tu trabajo de aprendizaje del latín?

Vínculos entre la vida y el estudio

P12 ¿Piensas que existen conexiones entre las materias clásicas y la vida cotidiana? Si es así, ¿en qué? Si no, ¿por qué?

P13 ¿En qué aspectos el estudio del latín puede ser útiles en tu trabajo, mañana?

Creatividad y proactividad en la enseñanza

P14 ¿Cómo enseñarías temas clásicos si fueras tu el profesor?

P15 La evaluación de los alumnos también se realiza de acuerdo con las habilidades de ciudadanía. ¿Lo sabías?

P16 ¿Cree que una herramienta de autoevaluación puede serle útil para resaltar cómo se pueden desarrollar estas habilidades al estudiar latín y griego?

Anexo 6. Entrevista para estudiantes italianos

Ragioni per cui lo studente sta studiando il latino

Q1 Perché hai deciso di studiare il latino?

Q2 Quali competenze vuoi raggiungere attraverso gli studi classici?

Opinioni sugli attuali metodi di insegnamento

Q3 Puoi dirmi come si svolge una lezione di latino?

Q4 In quali aspetti dello studio del latino ti senti autonomo?

Q5 In cosa ti piacerebbe sentirti più sicuro?

Q6 Cosa potresti fare per essere più autonomo in questi compiti?

Q7 Che cosa potrebbe fare il tuo insegnante per aiutarti?

Interesse durante le lezioni

Q8 Durante la lezione, ci sono momenti che ti interessano più di altri? Se sì, quali sono?
Se no, perché?

Q9 Quando l'insegnante restituisce una traduzione che hai eseguito correttamente in classe, cosa vedi prima e perché?

Q10 Dopo le traduzioni o gli esami, in che modo l'insegnante ti aiuta a riflettere su come migliorare?

Opinioni sull'uso della tecnologia

Q11 Quali tecnologie (TIC) utilizza il tuo insegnante nella tua classe? Pensi che siano utili per imparare meglio il latino? Perché?

Collegamenti tra vita e studio

Q12 Pensi che ci siano connessioni tra materie classiche e vita quotidiana? Se sì, su cosa?
Se no, perché?

D13 In che modo lo studio del latino può essere utile per il tuo lavoro futuro?

Creatività e proattività nell'apprendimento

Q14 Come insegneresti materie classiche se tu fossi l'insegnante?

Q15 La valutazione dell'alunno avviene anche secondo le competenze di cittadinanza. Ne eri a conoscenza?

Q16 Ti sembra che possa esserti utile uno strumento di autovalutazione che metta in evidenza in che modo si possono sviluppare queste competenze studiando latino e greco?

Anexo 7. Entrevista para docentes españoles

Objetivos de las clases de latín y griego

P1 En su opinión, ¿cuál es la razón más importante por la cual un estudiante debe estudiar un idioma antiguo (latín o griego)?

P2 ¿Cómo transmites esto a través de tus clases?

Actividades en el aula

P3 ¿Cuáles son los puntos de fortalezas y de debilidad (si los hay) de las actividades realizadas en clase?

P4 ¿Cuáles son los problemas relacionados con el aprendizaje de estas asignaturas que encuentras con mayor frecuencia en los estudiantes?

P5 ¿Cómo trataste de resolverlos?

Actividades fuera del aula

P6 ¿Cuáles son, en su opinión, las actividades más útiles que un alumno puede hacer fuera del aula para aprender a traducir mejor el latín o el griego?

Métodos de evaluación

P7 ¿Con qué métodos evalúa el progreso del alumno?

P8 ¿Qué opinas sobre la evaluación del alumno de acuerdo con las competencias de ciudadanía?

P9 Sería útil una herramienta de autoevaluación para los estudiantes sobre las competencias de ciudadanía?

Anexo 8. Entrevista para docentes italianos

Obiettivi delle lezioni di latino e greco

Q1 A tuo parere, qual è il motivo più importante per cui uno studente dovrebbe studiare una lingua antica (latino o greco)?

Q2 Come fai a trasmettere questo attraverso le tue lezioni?

Attività in classe

Q3 Quali sono i punti di forza e di debolezza (se ci sono) delle attività fatte in classe?

Q4 Quali sono i problemi relativi all'apprendimento di queste materie che riscontri più frequentemente negli allievi?

Q5 Come hai tentato di risolverli?

Attività fuori dalla classe

Q6 Quali sono, secondo te, le attività più utili che uno studente può fare a casa per imparare a tradurre meglio il latino o il greco?

Metodi di valutazione

Q7 Con quali metodi e strumenti valuti i progressi dello studente? Versioni, analisi delle parole, esercizi di metacognizione, prove per valutare le competenze?

Q8 Da qualche anno si richiede la valutazione dello studente secondo le competenze di cittadinanza (imparare a imparare, progettare, comunicare, agire in modo responsabile, risolvere problemi, collaborare, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione). Secondo te, in quali attività di Latino e greco, lo studente le esercita?

Q9 Secondo te, uno strumento metacognitivo di autovalutazione potrebbe aiutare lo studente ad essere più consapevole che sta sviluppando queste soft skills attraverso le lingue classiche?

Anexo 9. Entrevista en español para docentes ingleses

Interview with teachers who do not teach classics

Citizenship education at school

1a. What does it mean for you to be an active citizen?

Probe: Can you give me a concrete example of that?

1b. Through the lessons you do, how do students practice being active citizens?

Prompt: Can you describe me an example of your lesson?

Probe: Can you give me a concrete example of that?

1c. Through which contents of your school subject is education for citizenship taught?

Probe: Can you give me a concrete example of that?

Their teaching training about citizenship competences

2a. What kind of training do you receive to promote citizenship skills at school?

Prompt: Are there teacher training activities about citizenship education?

Probe: Can you give me a concrete example of that?

2b. What topics would you like to deepen?

2c. In your opinion, which are the most important soft skills to participate actively in society?

Activities in the classroom and at school

3a. Through which teaching methods do you develop citizenship competences in your students?

Prompt: Do you use lecture method or other types of methods?

Probe: Can you give me a concrete example of that?

3b. Through which activities is possible to increase students' participation at school?

Probe: Can you give me some examples?

Evaluation methods

4a. With what tools is done assessment of citizenship competences in your school?

Prompt: Have you got a specific sheet for evaluation of citizenship competences at school?

Probe: Can you give me some examples?

4b. To what extent do you think metacognition strategies at school to develop students' reflection?

Prompt: Is student used to do self-evaluation about metacognitive skills?

Probe: Can you give me some examples?

Interview with teachers who teach classics

Classics programs at school

1a. What are main contents of classics programs in your school?

1b. How old are students starting to study classics?

1c. How many students are there in your classics class on average?

Activities in the classroom and at school

2a. Through which teaching methods do you teach classics?

Prompt: Do you use lecture method or other types of methods?

Probe: Can you give me a concrete example of that?

2b. Through which activities is possible to increase students' participation at school?

Probe: Can you give me some examples?

2c. To what extent do you think it is important students translate from Latin or Greek languages into English?

Prompt: To what extent do you think it is better read the classics from an English translation?

Probe: Can you give me a concrete example of that?

Citizenship competences

3a. What main classical contents about democracy are taught at school?

Probe: Can you give me some examples?

3b. To what extent do you think classical studies positively influence student behavior?

Prompt: How does teacher help students to grow in tolerance, courage or to undertake new initiatives at school?

Probe: Can you give me some examples?

Evaluation methods

4a. With what tools is the assessment of citizenship competences done in your school?

Prompt: Have you got a specific sheet for evaluation of citizenship competences at school?

Probe: Can you give me some examples?

4b. To what extent do you think metacognition strategies at school to develop students' reflection?

Prompt: Is student used to do self-evaluation about metacognitive skills?

Probe: Can you give me some examples?

Anexo 10. Consentimiento informado para padres de los estudiantes en español.



CONSENTIMIENTO INFORMADO para los padres de los estudiantes

Queremos que su hijo/a participe en una encuesta sobre las opiniones de los estudiantes respecto al estudio del Latín y del Griego, en el marco de un estudio de un equipo internacional, representado por miembros de la Universidad de Burgos (España) y de la Universidad de Palermo (Italia), dentro de un Convenio Internacional de Doctorado en régimen de Cotutela. El estudio se llevará a cabo durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019 y se recogerá información entre los jóvenes de España y Italia.

El objetivo principal es descubrir y comprender las motivaciones que llevan a un/a alumno/a a elegir estas asignaturas, así como su opinión sobre los métodos de enseñanza generalmente utilizados en el aula.

La técnica que se utilizará será la entrevista focalizada. Para recopilar la información de los estudiantes y poderla estudiar en profundidad, es necesario que se grabe la sesión. La información recopilada será tratada solo con fines científicos y siempre salvaguardando la identidad y privacidad de los participantes.

Toda la información y las grabaciones de audio de las entrevistas se mantendrán hasta el final de la investigación debidamente custodiadas y archivadas en modo seguro.

Consentimiento

Don / Doña _____,

DNI _____, como padre/madre de
_____ estoy informado /

informada de que mi hijo / hija desea participar en una investigación sobre las opiniones de los estudiantes respecto al estudio del Latín y del Griego. Me han informado sobre el propósito del

estudio y que se grabará la entrevista en audio. También he sido informado / informada sobre el procesamiento de la información que se adquirirá, respetando el anonimato de las opiniones, y que los registros se guardarán en un lugar seguro, una vez que la investigación se haya completado.

Fecha ____ / ____ / ____

Firma

Anexo 11. Consentimiento informado para padres de los estudiantes en italiano.



CONSENSO INFORMATO per i genitori degli studenti

Desideriamo che vostro figlio/a partecipi a un sondaggio sulle opinioni degli studenti per quanto riguarda lo studio del Latino e del Greco. La ricerca, facente parte di uno studio condotto da un team internazionale, rappresentato da membri dell'Università di Burgos (Spagna) e Università di Palermo (Italia), nell'ambito di un Accordo Internazionale di dottorato con regime di Cotutela, sarà condotta durante i corsi accademici 2017/2018 e 2018/2019 e le informazioni saranno raccolte tra i giovani spagnoli e italiani.

L'obiettivo principale è scoprire e comprendere le motivazioni che portano uno studente a scegliere queste materie, così come la sua opinione su debolezze e punti di forza dei metodi di insegnamento solitamente utilizzati in classe.

La tecnica che verrà utilizzata sarà l'intervista focalizzata. Per raccogliere le informazioni degli studenti ed essere in grado di studiarle in profondità, è necessario che la sessione venga registrata. Le informazioni raccolte saranno trattate solo a fini scientifici e sempre salvaguardando l'identità e la privacy dei partecipanti.

Tutte le informazioni e le registrazioni audio delle interviste saranno conservate fino alla fine dell'indagine debitamente sorvegliate e archiviate in modalità protetta.

Consenso

Nome e cognome _____,

DNI _____, in quanto genitore di _____ sono stato informato/ informato che mio figlio / mia figlia desidera partecipare ad un'indagine sulle opinioni degli studenti riguardo allo studio del Latino e del Greco. Conosco lo scopo dello studio e so che l'intervista verrà registrata. Sono stato informato/ informata anche in merito al trattamento delle informazioni

che verranno acquisite, rispettando l'anonimato delle opinioni e che le registrazioni saranno conservate in un luogo sicuro.

Data ____/____/____

Firma

Anexo 12. Consentimiento informado para docentes en español.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada Profesora / Estimado Profesor,

deseamos involucrarla en una investigación sobre las opiniones de los profesores con respecto a la enseñanza del latín y el griego. El estudio se realizará durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019 y se buscará información entre profesores de España y Italia.

El objetivo principal de la investigación es identificar cuáles son las mayores dificultades que los docentes encuentran en la enseñanza de disciplinas clásicas y las buenas prácticas de los profesores sobre las metodologías utilizadas en la enseñanza de los clásicos. La técnica que se utilizará será la técnica de entrevista en profundidad. Para recopilar la información, se grabará una conversación.

La información recopilada será tratada científicamente y de manera confidencial. No se incorporarán en el análisis en ningún momento, para evitar la identificación de los entrevistados. Toda la información y las grabaciones de las entrevistas se mantendrán hasta el final de la búsqueda y, una vez finalizada, se archivarán de forma segura.

Consentimiento

El prof. / prof.ra _____,

DNI _____, ha sido informado / informada sobre los objetivos de la investigación que recoge las opiniones de los docentes sobre la enseñanza del latín y el griego. También se le informó que se grabará la entrevista. Finalmente, él / ella conoce el tratamiento de la información que será adquirida, respetando el anonimato de las opiniones, y que se mantendrá en un lugar seguro en el momento de completar la investigación.

Fecha ____ / ____ / ____

Firma

Anexo 13. Consentimiento informado para docentes en italiano.



CONSENSO INFORMATO

Egregio professore/ Gentile professoressa,

desideriamo coinvolgerla in un sondaggio riguardante le opinioni dei docenti in merito all'insegnamento del Latino e del Greco a scuola.

Lo studio, condotto da un team internazionale, con membri dell'Università di Burgos (Spagna) e dell'Università di Palermo (Italia) nell'ambito di un Accordo Internazionale di Dottorato con regime di Cotutela, sarà condotto durante i corsi accademici 2017/2018 e 2018/2019. L'obiettivo principale è identificare quali sono le principali difficoltà dei professori italiani e spagnoli nell'insegnamento delle discipline classiche e quali buone pratiche vengono utilizzate in classe.

Per raccogliere i dati ci si avvarrà dell'intervista focalizzata: per essere in grado di studiare in profondità le informazioni, è necessario che la sessione venga registrata. I dati saranno trattati solo a fini scientifici e sempre salvaguardando l'identità e la privacy dei partecipanti. Tutte le registrazioni audio delle interviste saranno conservate fino alla fine dell'indagine, debitamente sorvegliate e archiviate in modalità protetta.

Consenso del professore

Il/La sottoscritto/a _____,

Carta d'identità n° _____, è stato informato/a circa gli scopi della ricerca che raccoglie le opinioni dei docenti in merito all'insegnamento del Latino e del Greco. Conosce lo scopo dello studio e sa che l'intervista verrà registrata. È stato informato/a anche in merito al trattamento delle informazioni che verranno acquisite, rispettando l'anonimato delle opinioni e che le registrazioni saranno conservate in un luogo sicuro.

Data ____/____/____

Firma

Anexo 14. Informaciones sobre la investigación para docentes en inglés.

Information sheet for teachers

Development of citizenship competencies and metacognitive skills through classical languages: perception of teachers and students of Secondary Education in Italy and Spain.

In light of recent Italian and Spanish educational reforms, inspired by European legislation that has been working for years on development of key competences for lifelong learning, teachers must evaluate students not only through contents but also through competences or soft skills.

Indeed, the Greek semantic tradition (παιδεία, paideia) - term that originally meant "nutrition" - emphasizes mainly the social dimension of the educational process, that is, the role of tradition and the commitment of the individual with the community.

In this sense, classics education fosters civic and moral formation of the citizen and acquisition of those traits that characterize him as a member of a particular community. Therefore, paideia expresses valuable ethos that a community tries to transmit to new generations so that it contributes to the full development of person.

Therefore, during my study period in Leicester I want to explore:

1. how citizenship competences are taught in Great Britain;
2. how the human codes of behaviour are described and understood in classrooms;
3. how feedback is provided with these competences.

Hence, I will need to collect some data that are relevant to this new context and enable a comparative analysis to take place. So, I need to interview teachers that teach classics or not.

Further information about the project can be found in the attached letter of invitation and informed consent form.

Anexo 15. Carta de invito para la entrevista para docentes en inglés.

INVITATION LETTER TO INTERVIEW TO TEACHERS

Daniela Canfarotta

Via Ranzano, 46 Palermo

Date

Name of Teacher
Address of Teacher

Dear (Name)

I am writing to ask if it would be possible for me to interview you for about 15 minutes about how you describe and understand citizenship competences in your institution.

This research is part of an international PhD in Education. The aim is to help students to develop good behaviors, attitudes and skills through the study of classics and, as a result, to link life and study.

I would be grateful to you if it is possible to talk with you by Skype at your convenience: please do suggest when it is better for you.

My telephone number is 0039.3409071590 or you may wish to email me on daniela.canfarotta01@unipa.it.

I do hope that you are able to spare the time to talk with me. I look forward to hearing from you.

Yours sincerely

Daniela Canfarotta

Anexo 16. Consentimiento informado para docentes en inglés.

Informed Consent Form

This form must be used if you wish to participate in this Education research.

Dear Teacher

As part of an international research investigation, I would like you to participate in an interview.

Any views expressed would be given in confidence, and any quotes used would be anonymised. Data will be stored securely on a password protected computer and backed up in accordance with the Data Protection Acts 2018, 1998 and 2003.

It is important to note that you can withdraw from the research at any time up to the point of publication of the research.

If you are willing for you to take part in this research, would you please sign below. If you would like to ask any questions concerning this process, please feel free to email me on dc372@leicester.ac.uk

Signature:

Date:

Print name:

Anexo 17. Ethics Approval Letter desde la Universidad de Leicester.



**UNIVERSITY OF
LEICESTER**

University Ethics Sub-Committee for Criminology and
School of Education

24/03/2019

Ethics Reference: 19242-dc372-ss:education,schoolof

TO:

Name of Researcher Applicant: Daniela Canfarotta

Department: Education

Research Project Title: Development of citizenship competencies and metacognitive skills through classical languages: perception of teachers and students of Secondary Education in Italy and Spain.

Dear Daniela Canfarotta,

RE: Ethics review of Research Study application

The University Ethics Sub-Committee for Criminology and School of Education has reviewed and discussed the above application.

1. Ethical opinion

The Sub-Committee grants ethical approval to the above research project on the basis described in the application form and supporting documentation, subject to the conditions specified below.

2. Summary of ethics review discussion

The Committee noted the following issues:

The extension to the project end date is approved.

3. General conditions of the ethical approval

The ethics approval is subject to the following general conditions being met prior to the start of the project:

As the Principal Investigator, you are expected to deliver the research project in accordance with the University's policies and procedures, which includes the University's Research Code of Conduct and the University's Research Ethics Policy.

If relevant, management permission or approval (gate keeper role) must be obtained from host organisation prior to the start of the study at the site concerned.

4. Reporting requirements after ethical approval

You are expected to notify the Sub-Committee about:

- Significant amendments to the project
- Serious breaches of the protocol
- Annual progress reports
- Notifying the end of the study

5. Use of application information

Details from your ethics application will be stored on the University Ethics Online System. With your permission, the Sub-Committee may wish to use parts of the application in an anonymised format for training or sharing best practice. Please let me know if you do not want the application details to be used in this manner.

Best wishes for the success of this research project.

Yours sincerely, Matthew Tonkin Chair

Anexo 18. Descripción de las variables en la base de datos cuantitativos

Por lo que se refiere al archivo "estudiantes" de los datos en SPSS, después de los ítems de los dos cuestionarios (CONAPRE y SMI), hemos puesto:

1. Para las concepciones de aprendizaje, hemos mantenido las 3 subescalas (directa, interpretativa y constructiva) y hemos indicado los resultados de cada una, porque cada una identifica una distinta concepción de aprendizaje.
2. Para las estrategias metacognitivas hemos mantenido la distinción de las subescalas (Conciencia, Estrategias cognitivas, Planificación, Control) para evaluar si hay distinciones en cada una. Además hemos creado una nueva variable (SMI tot sum) que indica la suma total de los ítems 16-35: esto fue útil para calcular la ANOVA.