

MEJORA DE LA REFLEXIVIDAD Y DE LA COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER EN EL PROYECTO INSTALL¹.

Dr. José González-Montegudo, Universidad de Sevilla (España).

monteagu@hotmail.com

Dra. M. Francesca Freda, Universidad Federico II de Nápoles (Italia).

fmfreda@unina.it

(Comunicación presentada en el XIX Congreso de la Asociación Internacional REDFORD: *La responsabilidad social de universidad*, celebrado en la Universidad Ca' Foscari de Venezia, Italia, 26 y 27 de marzo de 2014).

ABSTRACT:

This paper is related to the European Project *INSTALL*. This Project has undertaken research and intervention with non-traditional and disadvantaged students to promote social inclusion and avoid dropout through narrative tools. We will present the concept of narrative learning, discussing an intervention model, applied and evaluated across four European countries. The aim of *INSTALL* has been to develop the acquisition of the key competence of “Learning to learn” and of reflexivity in HE, through a training aimed to disadvantaged students. This innovative methodology, named *Narrative Mediation Path* (NMP), has produced positive results and increased the level of reflexivity of the students targeted in the project.

KEY WORDS: Disadvantaged students, social inclusion, narrative mediation, Higher Education.

RESUMEN:

Este texto está referido al proyecto europeo *INSTALL*, que ha llevado a cabo investigación e intervención sobre estudiantes universitarios en desventaja, a fin de promover la inclusión social y evitar la deserción temprana por medio de herramientas narrativas. Nos centraremos en el aprendizaje narrativo presentando y discutiendo un modelo para la intervención en estudiantes con desventajas en la educación universitaria. Este modelo de aprendizaje narrativo ha sido aplicado y evaluado en cuatro países europeos. El objetivo de *INSTALL* ha sido el desarrollo de la adquisición de la competencia clave de “aprender a aprender” y de la reflexividad en la universidad, mediante un *training* dirigido a estudiantes desventajados a través de la experimentación de una metodología innovadora, el llamado *Itinerario de Mediación Narrativa* (IMN). Los resultados de la evaluación del proyecto muestran la validez de la metodología empleada.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes en desventaja, inclusión social, mediación narrativa, educación universitaria.

En primer lugar, abordamos el contexto universitario español. Después comentamos los fundamentos teóricos del proyecto y nos centramos específicamente en el concepto de

¹ Este texto está referido al proyecto europeo *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, nº 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN), desarrollado entre octubre de 2011 y marzo de 2014, que ha llevado a cabo investigación e intervención sobre estudiantes universitarios en desventaja, a fin de promover la inclusión social y evitar la deserción temprana por medio de herramientas narrativas. Han participado cuatro países europeos (Italia, Irlanda, Rumania y España), realizando un total de 16 seminarios de formación, con una participación de en torno a 200 estudiantes. Maria Francesca Freda fue la coordinadora general del proyecto. José González-Montegudo fue manager del proyecto en el equipo español. Las opiniones expresadas por los autores son de nuestra exclusiva responsabilidad y no reflejan la posición de la Unión Europea ni comportan ninguna responsabilidad por parte de ésta.

mentalización, sobre el cual se basa la metodología de mediación narrativa. La mentalización es una competencia reflexiva que alude a la capacidad para entender los propios estados mentales así como los de los demás (Fonagy, 2002). Posteriormente, describimos cómo hemos aplicado la metodología *Narrative Mediation Path* (NMP) en el contexto español, con cuatro grupos de estudiantes. El curso del proyecto INSTALL ha constado de siete sesiones en las que se trabaja con cuatro módulos narrativos (Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal) y se usan diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de metalización, y ayudar así a mejorar los recursos personales, incrementar el rendimiento académico y finalizar los estudios. Finalmente, se describen los principales logros y resultados de la aplicación del itinerario de mediación narrativa en el conjunto de los estudiantes que han participado en el proyecto, y se realizan algunas reflexiones sobre sus implicaciones.

1. INTRODUCCIÓN.

El sistema universitario español es relativamente abierto en tanto que las estadísticas muestran que cada vez más acceden a las universidades públicas estudiantes cuyo perfil es más diversificado respecto al alumnado tradicional. Por ejemplo, de acuerdo con los datos más recientes proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), el 29.9% de los estudiantes universitarios tienen 25 años o más, siendo especialmente destacable el hecho de que la tasa de crecimiento en la última década de este perfil de estudiantes es del 167.6%. De acuerdo con Eurostudent IV, el sistema universitario español se clasifica como *en transición*, pues existe escasa representación de estudiantes procedentes de familias con escaso nivel de formación, aunque el porcentaje de estudiantes procedentes de un nivel educativo superior es relativamente bajo (Orr, Gwosć y Netz 2011).

Según un informe realizado por encargo de la *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* (Michavila 2012), en las universidades españolas la tasa de abandono de estudios es del 13.8%, aunque esta cifra es variable según el ámbito de especialización, pudiendo alcanzar el 28.8% en las carreras del ámbito humanístico. El mismo informe señala también que la tasa de rendimiento (relación entre el número de créditos superados respecto al número de créditos en que se matriculan) de nuestros estudiantes no es todo lo óptima que cabría esperar (72.1%), siendo especialmente destacable que en los primeros cursos (alumnos que han superado menos de 60 créditos) alcanza valores demasiado bajos (48.1%).

Cabe pensar que el rendimiento de los estudiantes no tradicionales puede verse afectado por sus peculiares condiciones sociales, familiares y educacionales. Por lo tanto, no basta con facilitar su acceso a los estudios universitarios, sino que también es necesario apoyar su progreso académico. Un informe de la OCDE (Santiago et al. 2009) sugiere que se presta escasa atención al progreso del estudiante en los estudios terciarios, existiendo poco apoyo especial o medidas de seguimiento para ayudar a aquellos estudiantes que experimentan más dificultades.

La investigación disponible muestra que los estudiantes con desventaja se ven afectados por un bajo logro académico en el primer año académico, socavando toda su experiencia académica e incrementando en última instancia su exposición a la exclusión social y al abandono. Los determinantes de los estudiantes en desventaja son similares, si no equivalentes, a los denominados “estudiantes no tradicionales” (Merrill y González-Monteagudo 2010; Padilla-Carmona 2012). De esta manera, nuestro proyecto forma parte de

una corriente reciente, que comienza a extenderse por toda Europa, que pretende promover la equidad, la eficiencia y la excelencia en la enseñanza superior, mediante la mejora del acceso para grupos infrarrepresentados (González-Monteagudo y Ballesteros-Moscósio, 2014). En el caso español, es evidente la actualidad de este tema. En efecto, las universidades españolas han multiplicado por diez el número de estudiantes a lo largo de los últimos treinta años, pasando de 150.000 estudiantes a un millón y medio, aproximadamente (González-Monteagudo 2010). Los debates recientes sobre el abandono universitario, la política de becas, el aumento de las tasas y la incidencia de la crisis económica en los estudiantes universitarios están llevando al primer plano del debate público la necesidad de desarrollar medidas de apoyo para estudiantes más vulnerables desde un punto de vista económico y académico.

El proyecto INSTALL promueve la adquisición de la competencia clave de aprender a aprender en el ámbito universitario, a través del desarrollo e implementación de un curso de formación centrado en las herramientas narrativas. Esta metodología narrativa se pretende promover el desarrollo de la competencia reflexiva, y se basa en la mentalización de la experiencia de aprendizaje por parte de los individuos. El proyecto INSTALL tiene dos objetivos principales:

- Conseguir que los estudiantes universitarios desarrollen competencias que utilizarán durante su trayectoria educativa de la Universidad, así como en el mundo del trabajo.
- Contribuir a la disminución del fenómeno del abandono de estudios a través de formas innovadoras de mediación narrativa. El objetivo es facilitar que los estudiantes en desventaja puedan aprovechar plenamente los beneficios de la educación superior en una perspectiva de aprendizaje permanente.

En los siguientes apartados desarrollamos los aspectos esenciales de la formación que ha promovido INSTALL en un grupo de estudiantes en desventaja de la universidad de Sevilla. En primer lugar, sintetizamos las bases teóricas desde las cuales se sustenta la estrategia de mediación narrativa que constituye la principal innovación del proyecto. Posteriormente, se explica el itinerario de mediación narrativa y cómo este ha sido trabajado en un curso de formación. Finalmente, presentamos los principales resultados alcanzados por los participantes en la experiencia, acudiendo a las voces de los estudiantes, recogidas mediante entrevistas semiestructuradas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROYECTO INSTALL.

En este apartado, abordamos la fundamentación teórica del proyecto INSTALL, que se basa en la mediación narrativa como estrategia para favorecer un aprendizaje autónomo susceptible de mejorar la inclusión educativa y social de los estudiantes en situación de desventaja.

Como instrumento de formación, las herramientas narrativas estimulan la producción y apropiación del conocimiento, permiten la aplicación del conocimiento disciplinar a los contextos personales y sociales cercanos, y tienen una gran fuerza motivadora. Debido a todo esto, las historias de vida son útiles para potenciar la motivación en contextos de aprendizaje, centrados en la vida de los estudiantes, favoreciendo así un nivel de formación capaz de integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Estos métodos tienen mucho que aportar a la enseñanza en materia de ciencias sociales como la antropología cultural, los

estudios culturales, la sociología, la pedagogía, la psicología, el trabajo social y la comunicación, y más allá de estas disciplinas. El aprendizaje por experiencia y la interacción comunicativa, constituyen la base para el aprendizaje y el cambio (Steiner 2003; Naranjo 2004). A través del aprendizaje, el alumno se desplaza simbólicamente de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la actividad, del egoísmo al altruismo, de la auto-rechazo a la auto-aceptación, de la imitación a la originalidad, de la estrechez de sus intereses a una mayor amplitud de los mismos (Fraser 1995). En esta perspectiva, el intercambio de escritos autobiográficos y narraciones en voz alta en grupos pequeños a menudo promueve el apoyo y la comprensión para que los participantes reflexionen sobre sus vidas, en un ambiente informal de intercambio (Biesta et al. 2011; Dominicé 2000).

La mediación narrativa se basa en el concepto psicológico de la mentalización que es la capacidad de comprenderse a sí mismo o el estado mental de otra persona. La mentalización, también conocida como la competencia reflexiva o función reflexiva (Fonagy 2002; Allen & Fonagy 2008; Meehan et al. 2009), a nivel universitario, permite a las personas tomar conciencia de sus estados mentales, así como de los estados mentales de los demás (pensamientos, creencias, emociones, deseos, motivaciones) y reconocer, elaborar y modular emociones a lo largo del proceso de aprendizaje. La mentalización es clave para que los aprendices utilicen estratégicamente las acciones cognitivas relacionadas con cada estado mental (interpretar, razonar, anticipar, recordar, codificar, etc.), para comunicarse de manera eficaz y para interactuar con otros.

Según Fonagy (2002), la mentalización es una capacidad imaginativa en el sentido de que permite a las personas imaginar e interpretar los estados mentales de sí mismas y los demás. Entendida como una función y no un rasgo de la personalidad, la mentalización es una competencia y se puede desarrollar dentro y a través de las relaciones interpersonales. La competencia reflexiva/mentalización permite al individuo conectar los estados mentales y los comportamientos. Comienza a desarrollarse en el niño a partir de los 3 a 4 años, conforme este va entendiendo que las acciones de su/sus padres están motivadas por sus estados mentales. Su desarrollo solo puede tener lugar dentro y a través de las relaciones de apego seguras con las figuras parentales o figuras con una función importante (cuidadores).

Sin embargo, la mentalización puede desarrollarse, mejorarse y promoverse durante toda la vida de la persona, en el contexto de sus relaciones significativas con los cuidadores sustitutos, como los maestros, los adultos significativos, educadores, terapeutas, etc. Por tanto, la mentalización tiene una fuerte connotación interpersonal, en tanto que se activa y desarrolla dentro de relaciones en las que el cuidador tiene un papel muy activo. Asimismo, la reflexividad implica también la comprensión de los estados mentales de los demás; la reflexividad no está completa si no existe un análisis de dichos estados.

Los estudios en este campo se han centrado en la intervención con niños que son víctimas de acoso escolar y, en general, con personas que han experimentado violencia y abuso dentro de la familia y de la escuela, o que tienen un déficit en su capacidad de mentalización (Fonagy et al., 2009). Estos autores han hecho hincapié en el importante papel de la mentalización en la mejora de los procesos de aprendizaje, y han demostrado, a través de una extensa investigación, que el desarrollo de la mentalización en los niños que participan en programas de mentalización en la escuela ha propiciado una mejora en los procesos de aprendizaje y el consiguiente aumento de su rendimiento escolar. De hecho, a través de la creación de una relación de confianza (= mentalización) con un cuidador de mentalización (como un docente

capacitado en el avance en los supuestos teóricos y metodológicos de la mentalización), el estudiante puede verse a sí mismo como un individuo capaz de "producir", no solo un comportamiento agresivo, sino también conductas de adaptación. El maestro o instructor ofrece al niño/estudiante una base segura cuando le ayuda a reflexionar sobre sí mismo, sus estados mentales y los estados mentales de los demás, que están en la base de su comportamiento disfuncional, aprendiendo así a comprender posibles alternativas a sus conductas.

A pesar de la gran cantidad de estudios e intervenciones llevadas a cabo en contextos de formación, son escasos los estudios enfocados a promover la mentalización en un contexto académico. En particular, el estudio de Padykula y Horwitz (2011) se centró principalmente en los métodos para medir la función reflexiva de los estudiantes de trabajo social en el contexto académico. Afirmaron que es posible medir la mentalización utilizando indicadores tales como la empatía y las habilidades interpersonales, que son considerados como componentes importantes de esta, y las competencias que se espera que los estudiantes de trabajo social adquieran durante su formación universitaria.

Ante la escasez de intervenciones e investigaciones sobre mentalización en un contexto académico, INSTALL pretende ser una intervención innovadora que promueve la función reflexiva de los estudiantes universitarios. INSTALL permite al alumno desarrollar una competencia reflexiva que le facilite aprender a aprender de una manera estratégica y adaptada a su contexto.

3. MÉTODO.

El curso de mediación narrativa que se ha implementado en este proyecto ha tenido como objetivo desarrollar y mejorar el aprendizaje de competencias clave. La metodología se apoya en cuatro módulos narrativos (*Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal*) y usa diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de metalización en los estudiantes, y para ayudarlos a incrementar su rendimiento y finalizar sus estudios (ver figura 1).

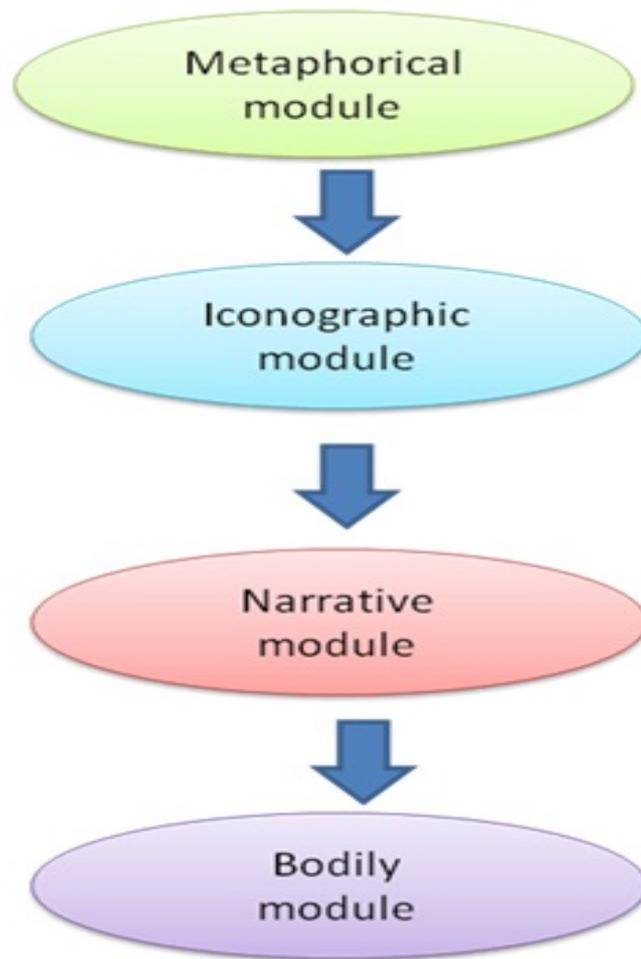


Fig. 1. Itinerario de Mediación Narrativa

3.1. Participantes.

El grupo objetivo del proyecto es el de los estudiantes universitarios que cumplen con dos criterios esenciales. Un criterio se refiere al rendimiento académico, pues se han buscado estudiantes que llevan retraso en su itinerario universitario en la realización de sus cursos y exámenes, y/o estudiantes con un promedio de notas bajo. El segundo criterio tiene que ver con factores sociales y personales que evidencian situaciones de desigualdad social. Entre estos factores mencionamos los siguientes: tener bajos ingresos, residir lejos del domicilio familiar, vivir en entornos rurales, tener un promedio bajo en las notas de educación secundaria, pertenecer a una minoría étnica, trabajar a tiempo completo o parcial, tener responsabilidades familiares, ser mayores de 25 años, proceder de una familia con bajo nivel educativo, ser estudiantes de primera generación.

El tamaño óptimo de los grupos es de 20 participantes. Tras ofertar la formación a todo el alumnado de la universidad de Sevilla, finalmente han participado un total de 47 estudiantes en cuatro grupos distribuidos en dos ediciones del curso. En la primera edición participaron 29 estudiantes (14 en el grupo de mañana y 15 en el de tarde). Tras esta primera aplicación, se hicieron introdujeron leves modificaciones en el diseño formativo a fin de mejorarlo a partir de las evaluaciones de los estudiantes y de los formadores. Con posterioridad, se hizo una segunda aplicación en la que participaron 18 estudiantes (9 en el turno de mañana y 9 en el

turno de tarde). Los objetivos específicos del curso fueron los siguientes: a) compartir las experiencias personales, familiares y académicas de los estudiantes participantes, mediante técnicas innovadoras y que favorecen la implicación y motivación; b) desarrollar y afianzar la competencia clave de aprender a aprender; c) mejorar las habilidades académicas para la toma de decisiones, la auto-orientación y el uso de los recursos educativos existentes; d) y desarrollar competencias transversales que permitan a los estudiantes construir sus propios recursos y mecanismos de superación de dificultades, ayudándoles a transformar sus capacidades, conocimientos y habilidades para lograr el éxito educativo y profesional.

3.2. Desarrollo metodológico.

En cada aplicación, los cuatro módulos se implementan en un ciclo de siete reuniones llevadas a cabo por los Formadores de Grupo Narrativo (NGTS) que han sido entrenados en el uso de la metodología (Freda, 2014). Si bien varían los contenidos, el esquema de trabajo (circuito metodológico) en cada sesión es el mismo y aparece representado en la figura 2.



Fig. 2. Desarrollo de las sesiones

Así, cada sesión comienza con un input diferente según el código discursivo que se trabaja (metáforas, imágenes, escritura o cuerpo). A través de cada código discursivo se ofrece a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre su experiencia en la universidad, en ocasiones, desde una perspectiva sincrónica, focalizada en puntos temporales concretos (por ejemplo, los exámenes), y en otras ocasiones desde un enfoque diacrónico, que implica recorrer toda la experiencia académica. A partir de este estímulo, el estudiante reconstruye su experiencia a nivel individual y después a nivel colectivo por medio del debate grupal y el contraste de experiencias. El circuito metodológico se repite en cada módulo con un progresivo nivel de

profundidad. Para apoyar este proceso existe un Dossier de materiales para el estudiante (Freda, 2014).

En la figura 3 se presentan los contenidos de los diferentes módulos. Como se puede apreciar, la metodología incorpora un cada vez mayor nivel de implicación del alumno, en tanto que se empieza con códigos discursivos poco invasivos (lemas e imágenes) y se van introduciendo niveles más complejos para la reflexión (narraciones y cuerpo).

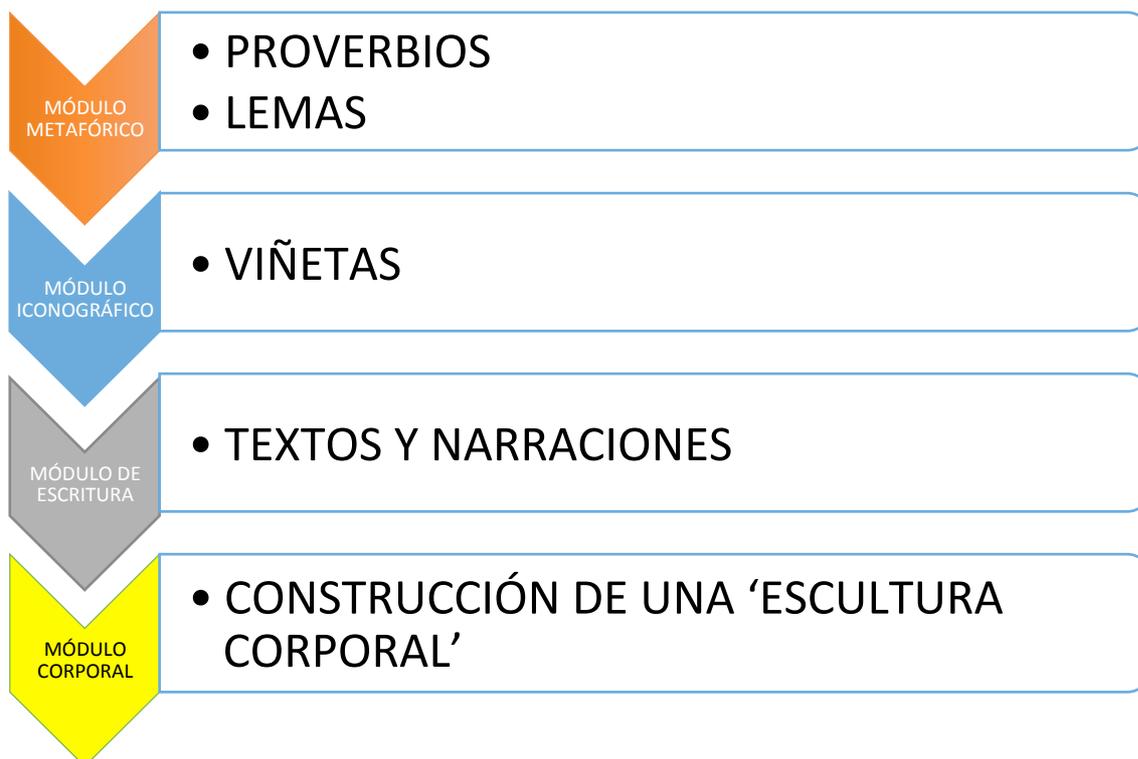


Fig. 3. Contenidos de los diferentes módulos

De forma global, la metodología ofrece a cada estudiante la oportunidad de comenzar a pensar en sí mismo como un sujeto activo, capaz de influir eficazmente en su carrera universitaria. Además, la combinación de los cuatro códigos narrativos permite aumentar la comprensión del significado de la experiencia universitaria, a la vez que estimula los diferentes niveles del proceso reflexivo.

Un aspecto esencial es el trabajo grupal, que anima a los estudiantes a encontrar distintos significados de su experiencia al activar distintos puntos de vista. Se trata de un intercambio que promueve la identificación de puntos comunes y/o diferenciales, lo que permite entender los estados mentales propios y de los demás. El grupo de iguales no solo da consejos y apoyo, sino que también se constituye en un espejo sobre el que reflejar la propia experiencia.

3.3. Evaluación.

Todo el proceso formativo ha sido evaluado a través de diferentes medios. Por un lado, los formadores debían cumplimentar una hoja de registro del proceso formativo durante el desarrollo de las diferentes sesiones en la que daban cuenta de sus impresiones generales de la experiencia en su día a día. Al final del curso, los formadores también cumplimentaban el cuestionario final en el que se recaba toda la información descriptiva sobre cómo se ha desarrollado el curso y las opiniones del formador sobre el mismo.

En cuanto a los estudiantes, los instrumentos de evaluación se han centrado en aspectos y momentos diferentes:

- 1) Formulario de entrada (aplicado antes del curso), para identificar si los estudiantes cumplían los criterios de selección establecidos respecto del rendimiento y sus características sociales.
- 2) Escala de reflexividad (antes y después del curso), que consiste en un instrumento que permite medir la competencia reflexiva a partir de las narraciones de los estudiantes.
- 3) Diferenciales semánticos (antes y después del curso), para explorar las actitudes iniciales y finales sobre sí mismos, sus estudios, etc.
- 4) Cuestionario de satisfacción (después del curso), centrado en conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia formativa en la que han participado.
- 5) Cuestionario de seguimiento (seis meses después del curso), en el que a través de preguntas abiertas y preguntas tipo Likert se recaba información sobre la evolución académica y social que ha tenido el alumnado después de participar en el curso.
- 6) Entrevista de seguimiento (seis meses después del curso), en la que, con un formato abierto y en profundidad, se indaga sobre cómo el curso ha mejorado su experiencia en la universidad.

La información recabada a través de estas estrategias ha permitido, por un lado, mejorar la propuesta formativa de la primera a la segunda edición (evaluación del proceso) y, por otro, determinar los resultados conseguidos por esta en cuanto a competencias de los estudiantes (evaluación de resultados).

4. LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: EXPERIENCIAS Y RESULTADOS DEL PROYECTO .

En este texto, nos centramos en presentar los resultados de las entrevistas de seguimiento, ya que esta estrategia nos ofrece una información rica y en profundidad de las experiencias de los/as estudiantes, una vez transcurridos seis meses de su participación en el curso. Al relatar su experiencia formativa, hay dos cuestiones que emergen de forma destacada en los testimonios de los participantes.

En primer lugar, todos relatan cierta confusión inicial en cuanto a la dinámica formativa que implica el itinerario de mediación narrativa (NMP), y la consiguiente confrontación con sus expectativas de partida. Tanto en las evaluaciones como en las entrevistas mantenidas, los participantes relatan su idea inicial de estar matriculados en un curso sobre técnicas de estudios. A medida que transcurren las primeras sesiones van comprobando que la metodología adoptada en el curso les exige un modo de participación distinto al que están acostumbrados. En algunos de ellos, esta confusión persiste durante el resto de sesiones, y se convierte en

frustración por no ver cumplidas sus expectativas iniciales sobre lo que significaría trabajar la competencia de “aprender a aprender”. La mayoría, en cambio, consiguen engancharse progresivamente en el enfoque narrativo y en las distintas técnicas de reflexividad que se van proponiendo:

“Todos los que fuimos al curso pensamos que iba a ser otra cosa completamente, e íbamos todos buscando esto, que era lo que realmente necesitábamos, unas técnicas de estudios, unas formas de controlar los nervios, por decirlo de alguna manera, de cómo estudiar, de cómo... cuando lo hablábamos allí, que estábamos en los pasillos esperando a alguien, todo el mundo decíamos, pero esto no es lo que esperábamos” (Entrevista 3).

En segundo lugar, se constatan también diferencias relevantes en los niveles de satisfacción y aprovechamiento de esta experiencia formativa, en parte como consecuencia de lo anterior:

“Pero sí que es verdad que a mí me dio la sensación de que muchos de los alumnos estaban ahí... al encontrarse con la decepción de no ser lo que esperaban, como que lo dieron todo por perdido. Y ya iban por... “me dan créditos de libre configuración, voy y ya está”. Entonces había un contraste bastante amplio entre los que iban verdaderamente porque se sentían mal o que querían así... de esto, que los que iban sólo por los créditos” (Entrevista 2).

Esta diferencia en los niveles de aprovechamiento del curso no sólo se manifiesta en las actitudes hacia la metodología narrativa en la que se basa en el curso. En algunos casos hay evidencias de ganancias significativas en la capacidad de reflexividad de los participantes, medida a través de una escala que se aplica a sus relatos sobre la experiencia universitaria antes y después de la formación.

Entre los principales beneficios que los participantes asocian con su experiencia formativa destacan claramente tres elementos:

- a) La mejora de la imagen que tienen de sí mismos/as como estudiantes. En líneas generales, casi todos los participantes coinciden en señalar que el curso les ha ayudado a reelaborar de forma más positiva la visión de sí mismos en tanto que universitarios, así como de sus posibilidades de transformar su propia trayectoria académica. En este sentido, sus palabras están impregnadas de cierto optimismo en cuanto a la responsabilidad que tienen para mejorar su rendimiento académico.

“Nos unificamos todos en decir: todos han pasado por esta fase, entonces vamos a colaborar de manera en que cada uno modifique cada postura de la manera en la que ha podido verlo, ha podido sentirlo, y vernos tanto como estábamos, como estamos y a lo que queremos llegar” (Entrevista 2).

- b) El aumento de la capacidad de análisis de su propia trayectoria académica. Son capaces de pensar de manera más positiva sobre sí mismos, en parte, porque poseen más herramientas de auto-análisis. Pueden discernir con mayor claridad cuáles son los elementos que parecen estar incidiendo en su desempeño académico, y qué parte de control personal pueden ejercer sobre ellos para tratar de mejorarlo.

“Sabía cuál era el foco o creía saber cuál era el foco, pero no tenía manera de enfocararlo, de meterle mano a lo que es la cosa. Sabía que tenía poca motivación, a pesar de que estaba en la carrera que sabía me gustaba, que desde siempre he querido hacer y que no he perdido ganas de seguir haciéndola, pero me faltaba algo que me empujara en el día a día. La motivación a largo plazo la tenía muy clara, pero no tenía una pequeña motivación. Entonces, pues sí que me ha ayudado en eso. Más que en ver el problema, que creo que ya lo

sabía, en poder agarrarlo y decir: no me vas a llevars tú a mí, te voy a llevar yo a ti” (Entrevista 2).

- c) El desarrollo de pautas de integración y autonomía en su rol como estudiantes universitarios. En general, aseguran estar adoptando un papel más activo como estudiantes, haciendo uso de servicios o facilidades que antes no solían considerar. Similarmente, su actitud en clase es más participativa. Y, más allá del funcionamiento académico, se sienten también más integrados en la dinámica social de la universidad.

“He estado hablando con el profesor, intento ir a tutorías antes intentaba sentarme la ultima porque me da muchísima vergüenza, no levantaba la mano para preguntar nada, no salía a corregir nada, prácticas, intentaba entregar los menos casos prácticos posibles, cuando decían “el caso práctico se va a corregir el clase” por si me sacaban. Y este segundo cuatrimestre me he sentado en primera fila, he levantado la mano cada vez que tenía dudas, he entregado todos los casos prácticos que me han puesto, si me han llamado para salir, he salido” (Entrevista 3).

“Me ha servido también, con los compañeros de la universidad. Eso es verdad, se me iba a olvidar. Con los compañeros de la universidad ahora incluso tengo más relación. Parece que he aprendido a conocer sus necesidades, también. He aprendido también a cómo hablar con ellos y a lo mejor ayudarlos cuando están en una situación de apuro. Entonces, el poder ayudarlos, compartir experiencias, es como si no acabara nunca el curso al fin y al cabo, porque dentro de ti siempre tienes ese sistema ya creado de autoayuda y de ayuda a la gente” (Entrevista 1).

5. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES.

La implementación positiva del proyecto en cuatro países europeos garantiza la solidez del enfoque, proceso y resultados del proyecto INSTALL, que aspira a influir de manera importante la formación y el acompañamiento de los estudiantes universitarios, dentro y fuera de Europa. El proyecto tiene implicaciones para las políticas universitarias, la mejora del éxito académico, los procesos de orientación personal y académica, y la innovación de las metodologías de formación.

Los resultados muestran una mejora de la función reflexiva en todos los grupos que siguieron la formación en universidades de las ciudades de Sevilla, Nápoles, Bucarest y Maynooth, que consideramos representativas del ecosistema universitario europeo. El aumento en los valores de la escala sobre reflexividad fueron particularmente evidentes en el caso de Italia. En el caso de los grupos de la universidad de Sevilla, la media de la escala de reflexividad fue 2,2 antes de iniciar la formación, y subió a 3,2 tras la realización del curso INSTALL. En consecuencia, podemos concluir que la intervención realizada fue eficaz desde un punto de vista de prueba empírica. Por otra parte, las valoraciones cualitativas, las entrevistas y los comentarios informales de los estudiantes son, en general, muy positivos (aunque también ha habido críticas negativas de un número muy reducido de estudiantes).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, pensamos que la metodología INSTALL constituye un modelo pertinente, fiable y de contrastada eficacia, que puede ser propuesto de manera general en el contexto universitario europeo. Además, creemos que este modelo puede ayudar a profundizar y mejorar el acompañamiento y la orientación académica de los estudiantes universitarios en general, más allá de las categorías de estudiantes no tradicionales y desventajados con los que hemos trabajado en el desarrollo del proyecto.

REFERENCIAS.

Allen, J. A. & Fonagy, P. (2008). *Mentalization-Based Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.

Biesta, G. J. J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. J., & Goodson, I. F. (2011). *Improving learning through the lifecourse: Learning lives*. London/New York: Routledge.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our Lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fonagy, (2002). *Psicoanalisi e Teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffeallo Cortina Editore.

Fonagy, P. et al. (2009). A Cluster Randomized Controlled Trial of Child-focused Psychiatric Consultation and a School Systems-focused Intervention to Reduce Aggression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 607-616.

Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or incorporation?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Freda, M. F. (Ed.) (2014). *Install. Innovative solutions to acquire learning to learn. Operational manual and guidelines for the narrative group trainers*. Roma: Aracne.

González-Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, 3, 131-147.

Meehan, K. B. et al. (2009). Measuring Reflective Function with a Multidimensional Rating Scale: Comparison with Scoring Reflective Function on the AAI. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 57, 208-213.

Merrill, B. y González-Monteagudo, J. (2010). Experiencing Undergraduate Learning as a Non-Traditional Adult Student: A Biographical Approach, in L. Gómez , D. Martí e I. Candel (Eds.): *International Conference on Education, Research and Innovation 2010. Proceedings CD*. Valencia: IATED, 5046-5054.

Michavila, F. (dir.) (2012). *La universidad española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Disponible en http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Madrid: MECD. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf

Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.

Orr, D., Gwosé, C. & Netz, N. (2011): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Padilla-Carmona, M. T. (2012) Widening participation in Spanish higher Education: Will the current reform promote the inclusion of non-traditional students?. In Hinton-Smith, T. (Ed.). *Widening Participation: Casting the net wide?* London: Palgrave Macmillan, 228-244.

Padykula, N. L. & Horwitz, M. (2011). Using Psychodynamic Concepts to Measure Interpersonal Competencies during Social Work Training. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 9, 1, 48-61.

Santiago, S. et al. (2009). *Review of tertiary education in Spain*. Paris: OCDE.

Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.