

XIII Congreso Internacional de Teoría de la Educación

XIII International Congress on Theory of Education

Improvement of the key competence of Learning to learn among university students: the INSTALL project

Mejora de la competencia clave de Aprender a aprender en estudiantes universitarios: el proyecto INSTALL

José González-Monteagudo^{a*}, Jérôme Éneau^b y María T. Padilla-Carmona^c

^a*Departamento THEPS, Universidad de Sevilla, c/Pirotecnia,s/n 41013 Sevilla, España*

^b*Laboratoire CREAD, Université de Rennes 2, Place du Recteur Le Moal, 35043 Rennes Cedex*

^c*Departamento MIDE, Universidad de Sevilla, c/Pirotecnia,s/n 41013 Sevilla, España*

Abstract

This paper focuses on the improvement of the competence of Learning to Learn and of reflexivity within the specific context of non-traditional and disadvantaged students in Higher Education. The social and academic importance of these students' groups is stressed. We will then present the rationale and the methodology of the European funded INSTALL project (INnovative Solutions To Acquire Learning to Learn), through the design, validation, implementation and evaluation of a training course based on narrative tools, targeting first year undergraduate students with academic delay. The goal of INSTALL has been to develop the key competence of learning to learn and reflexive ability. The results of the intervention confirm the improvement of students' reflexivity following the result of the training proposed.

© 2014 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Peer-review under responsibility of the Organizing Committee of CITE2014.

* Autor para correspondencia. Tel.: +34-955-420-580; fax: +34-954-551-676
Correo electrónico: monteagu@us.es

Keywords: non-traditional students; learning to learn; reflexive competence; narrative tools

Resumen

Esta contribución se centra en la mejora de la competencia de aprender a aprender y de la reflexividad en el contexto específico de los estudiantes universitarios desventajados y no tradicionales. Discutimos la importancia social y académica de estos grupos de estudiantes y presentamos los fundamentos y la metodología del proyecto europeo INSTALL (*INnovative Solutions To Acquire Learning to Learn*), en el que hemos diseñado, validado, aplicado y evaluado un training basado en técnicas narrativas, y dirigido a estudiantes universitarios de primer curso de grado, que tienen un retraso académico considerable. El objetivo de INSTALL ha sido la adquisición de la competencia clave de aprender a aprender y el desarrollo de la reflexividad. Los resultados de la intervención formativa confirman que existe una mejora efectiva en la reflexividad de los estudiantes, debida a la intervención realizada.

© 2014 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Peer-review under responsibility of the Organizing Committee of CITE2014.

Palabras clave: estudiantes universitarios no tradicionales; aprender a aprender; reflexividad; técnicas narrativas.

1. Introducción: Estudiantes no tradicionales, desventajados y con retraso académico: los retos de la inclusión en la educación universitaria europea

El estudiante con desventaja es un fenómeno cada vez más importante en la Unión Europea, que exige un sistema de educación universitaria más flexible, capaz de responder eficazmente a sus necesidades específicas. Los estudiantes con desventaja son un importante grupo compuesto por estudiantes que proceden de partes de la sociedad que se encuentran en desventaja, emigrantes/estudiantes procedentes de familias emigrantes, mujeres, estudiantes con trabajo, y otros tantos de los llamados “estudiantes no tradicionales” (*Council Conclusions on Social Dimension of Education and Training*, 2012/C 135/02). Los estudiantes con desventaja disponen de un bagaje educativo inadecuado o insuficiente en el momento en que se matriculan en la universidad, lo cual socava inevitablemente su capacidad de beneficiarse de la enseñanza universitaria y de adquirir la competencia clave de Aprender a aprender.

Entendemos por no tradicionales los siguientes perfiles de estudiantes, todo ellos generalmente infrarrepresentados en la universidad: estudiantes de primera generación, cuyos padres no poseen títulos universitarios; estudiantes de clase trabajadora y de origen socioeconómico bajo, estudiantes maduros y adultos (mayores de 25 años), trabajadores, mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad, inmigrantes, miembros de grupos étnicos minoritarios y personas discapacitadas (González-Monteagudo, 2010).

Según un informe, entre el 20 y el 45% de los estudiantes europeos se consideran estudiantes no tradicionales. Aproximadamente entre el 25 y el 35% de la población académica son estudiantes con bajo rendimiento que están expuestos, en diversos grados, a patrones de exclusión social y educativa a largo plazo (*Eurostudents III 2005-08, Social & Economic Conditions of Student Life in EU*, Sistema de Información de la Educación Superior). La Unión Europea hace hincapié en la necesidad de atender las dinámicas específicas de tales grupos y de renovar de manera adecuada las instituciones y los modelos educativos. El informe conjunto de progreso de 2010 del Consejo y la Comisión sobre la aplicación del “Programa de Trabajo de Educación y Formación” formula la necesidad de desarrollar y aplicar modelos innovadores de enseñanza y aprendizaje (2010 / C 117/1). El Informe destaca la necesidad de “más esfuerzos para apoyar la adquisición de competencias clave para quienes están en riesgo de bajo rendimiento escolar y exclusión social”.

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-Moscioso, 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-Monteaudo, 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.

Por otra parte, los propios estudiantes universitarios indican con claridad que aprender a aprender es algo crucial: FlashEubarometer Series 260, *Students and Higher Education Reform* (2009) indica que 9 de cada 10 estudiantes están de acuerdo en que sus programas de estudio deberían de incluir técnicas relativas a la competencia de aprender a aprender. Profesores y profesionales de la educación superior están de acuerdo con la necesidad de mejorar la competencia de aprender a aprender: el 85% está muy de acuerdo o de acuerdo en que “los programas de estudio y de formación deberían incluir [...] la competencia de aprender a aprender” (FlashEubarometer Series 198, *Perceptions of Higher Education Reforms*, 2007).

2. Fundamentos del proyecto INSTALL: Mentalización reflexiva y formación con enfoque narrativo para la mejora del aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales

El objetivo de INSTALL es la adquisición de la competencia clave de aprender a aprender, mediante el desarrollo de la función reflexiva. En el contexto universitario se trata de una competencia relacionada con el estudio y con el saber estudiar, basada en un grupo de conocimientos y capacidades que están orientadas y fusionadas con el saber hacer. Esta competencia consiste, pues, en la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre las propias necesidades, identificando los recursos disponibles y los obstáculos a superar para aprender de forma efectiva. El proyecto INSTALL parte de la idea de que para desarrollar competencias adecuadas para el estudio, es necesario iniciar un proceso de mentalización (equivalente a la competencia reflexiva o reflexividad) de la propia trayectoria formativa, es decir, un proceso que se propone comprender las razones del propio comportamiento y del de los demás, para actuar en el ámbito universitario de un modo que sea funcional para el rendimiento académico (Éneau, 2012).

La mentalización, también conocida como competencia reflexiva o función reflexiva (Fonagy, 2001; Allen & Fonagy, 2008; Fonagy y Target, 1997), a nivel universitario, permite a los estudiantes tomar conciencia de su estado mental y del de los demás (pensamientos, creencias, emociones, deseos, motivaciones), reconocer, elaborar y modular las emociones en todo el proceso de aprendizaje, utilizar estratégicamente las operaciones cognitivas y comunicarse y relacionarse con eficacia con los demás.

La evidencia científica (Hermans, 2001; Freda, 2008^a y 2008^b) demuestra el papel fundamental de la narración como instrumento para el proceso reflexivo de la mentalización. La narración, de hecho, actúa como elemento activador y promotor de la competencia reflexiva cuando se utiliza en una alternancia continua entre procesos narrativos y meta-narrativos. Esta alternancia promueve la transición desde secuencias narrativas que describen los acontecimientos hasta secuencias narrativas reflexivas en las que el sujeto utiliza la narración para reflexionar sobre su propio ser en la experiencia. Esto sucede a través del "grupo narrativo", que activa y mejora las posibilidades de la reflexión inherentes en la narración, la capacidad para hacer frente a problemas complejos, y la habilidad para construir el conocimiento a partir de la experiencia (Freda, 2011).

Consideramos que el aprendizaje experiencial y la interacción comunicativa son la base para el aprendizaje y el cambio. A través del aprendizaje, el aprendiz viaja simbólicamente desde la dependencia hasta la autonomía, desde la pasividad hasta la actividad, desde el egoísmo hasta el altruismo, desde el auto-rechazo hasta la auto-aceptación, desde la imitación hasta la originalidad, desde intereses reducidos hasta intereses amplios (Fraser, 1995, 9). En esta perspectiva, compartir historias y relatos en grupos pequeños fomenta el apoyo mutuo y el autoconocimiento, en una atmósfera informal de libre intercambio. Los métodos narrativos ayudan a trabajar en profundidad alrededor del mundo personal y familiar de los estudiantes, integrando y creando aptitudes en dimensiones cognoscitivas, operativas y afectivas. El trabajo con relatos personales orales y escritos mejora el autoconocimiento así como un acercamiento más profundo a los problemas, dificultades, crisis y relaciones interpersonales (Biesta, Field, Hodkinson, McLeod y Goodson, 2011; González-Monteaudo, 2011). La exploración de itinerarios personales, educativos y sociales es un camino excelente para trabajar y transformar la identidad personal. Según Steiner (2003, 34), “la educación emocional

consiste en tres aptitudes: aptitud de entender las emociones, aptitud de expresarlas de manera provechosa, y aptitud de escuchar a todo el mundo y sentir empatía en relación a sus emociones”. La auto-comprensión implica, entre otras cosas, “una actividad de reminiscencia, que implica un contacto, a través del recuerdo, con la experiencia pasada; esta aclaración retrospectiva está favorecida por la expresión oral y escrita” (Naranjo, 2004, 185). Desde esta perspectiva, el enfoque del proyecto INSTALL está muy cercano a las propuestas de educación emocional desarrolladas a lo largo de los últimos años.

3. Metodología del proyecto INSTALL

Así pues, INSTALL propone una metodología innovadora basada en la narración, el llamado *Itinerario de Mediación Narrativa* (IMN), con el objetivo de promover la competencia clave de aprender a aprender, mediante el desarrollo y el fomento de la competencia reflexiva o mentalización (para ampliar los contenidos de esta sección, véase: Freda, 2014). En concreto, el IMN ha consistido en un proceso de formación grupal dirigido a grupos de estudiantes en desventaja, que estaban matriculados en el segundo curso universitario de una titulación de grado y que tenían retraso académico considerable. El proyecto ha sido llevado a cabo en universidades de Nápoles (Italia), Maynooth (Irlanda), Bucarest (Rumania) y Sevilla (España). Se han llevado a cabo cuatro ediciones del curso INSTALL en cada universidad participante (16 ediciones en total), a lo largo de los años 2012 y 2013. Han participado en esta formación aproximadamente 200 estudiantes universitarios europeos.

El IMN combina en una misma metodología cuatro módulos narrativos discursivos: metafórico, iconográfico, escrito y corporal. Estos cuatro módulos se ejecutan en un ciclo de seis sesiones, realizadas por formadores entrenados de manera específica para utilizar dicha metodología con estudiantes en desventaja. Durante cada sesión formativa la secuencia metodológica utilizada es la misma: 1) presentación de una entrada narrativa (input); 2) construcción narrativa de la experiencia según distintos códigos discursivos (metafórico, iconográfico, escrito y corporal); 3) construcción del meta-discurso narrativo del grupo; 4) reconstrucción narrativa de la experiencia. Concretamente, el módulo Metafórico propone metáforas y proverbios, el módulo Iconográfico plantea una serie de viñetas, el módulo escrito invita a la escritura de textos y relatos, y finalmente en el módulo Corporal se trabaja la creación de esculturas, a partir de los cuerpos de los estudiantes. Lo que sigue es el esquema general de cada módulo, articulado en función de objetivos, herramientas y procedimientos de cada sesión formativa:

a) *Módulo Metafórico (Sesiones 1ª y 2ª; dos horas cada sesión):*

En esta fase inicial de la intervención, el nivel metafórico es un instrumento para fomentar en los participantes un conocimiento de sus propias representaciones del Yo en la formación/educación, resultando más adecuado al ser un procedimiento mínimamente invasivo. Los objetivos de este módulo consisten en: obtener una representación sincrónica y concisa de la experiencia universitaria de cada participante; estimular el conocimiento y la conciencia de las representaciones de la experiencia universitaria de formación en cada participante. Las herramientas utilizadas consisten en un kit metafórico compuesto por cinco refranes y cinco lemas pertenecientes a la cultura local y nacional. A cada estudiante se le pide que elija los proverbios y lemas que mejor expresan su experiencia en la universidad. Los proverbios sugieren una transposición en términos generales de la experiencia formativa, mientras que los lemas se pueden definir como el eslogan específico de la propia experiencia formativa.

b) *Módulo Iconográfico (Sesión 3ª; dos horas):*

En la sesión se utilizan viñetas como herramientas. Son una entrada con una gran eficacia para representar, interpretar y conocer mejor la realidad, y son una herramienta original que acorta la diferencia entre el *lenguaje icónico* y el *lenguaje verbal*, mediante la creación de un producto totalmente autónomo en el que la imagen y el texto interactúan de tal manera que el lenguaje resultante no es la suma de los dos sino algo nuevo (McCloud, 1996, 2001). En sintonía con algunas pruebas proyectivas, la viñeta presenta un material gráfico dotado de enormes potencialidades simbólicas. Cada viñeta presenta una breve historia sobre situaciones hipotéticas con las que se invita al entrevistado a identificarse a través de una forma discursiva menos invasiva. Los objetivos de este módulo consisten en: analizar la experiencia formativa a nivel diacrónico; promover la reflexión sobre el propio ser-en-acción dentro de situaciones que representan la carrera universitaria. En concreto, a cada participante se le entrega un kit de viñetas. El kit se compone de cinco viñetas que representan momentos significativos de la propia experiencia en la universidad. Los participantes deben elegir a uno de los protagonistas de cada viñeta, dibujar un bocadillo en blanco, ponerse en el lugar del protagonista, y escribir en el bocadillo qué es lo que el protagonista pensaría o diría en esa situación.

c) Módulo narrativo mediado por la Escritura (Sesiones 4ª y 5ª; dos horas por sesión):

Estas sesiones contemplan el recurso a herramientas narrativas que activan el canal comunicativo de la lengua escrita. De hecho, la escritura, a través de la propuesta de contar una historia sobre su experiencia universitaria, favorece una mayor participación de los estudiantes en la construcción del significado subjetivo de la experiencia formativa. Estas entradas narrativas permiten activar los procesos reflexivos y meta-reflexivos entre los participantes del grupo. De hecho, los estudiantes se implican en el análisis de las posibles conexiones entre la competencia de la que disponen, la incompetencia y las acciones, tanto las realizadas como las susceptibles de realización, en el contexto universitario. Concretamente, los objetivos de este módulo consisten en: analizar las conexiones entre las acciones realizadas y las competencias que se utilizan para llevarlas a cabo con el fin de construir y hacer explícitos los nuevos significados de la experiencia; fomentar la toma conciencia de cómo las personas conocen y saben cómo actuar con el fin de conseguir actuaciones más eficaces;

d) Módulo Corporal (Sesión 6ª; dos horas):

El módulo corporal utiliza la técnica de la escultura. Se trata de una manera creativa, dinámica y no verbal con la que el escultor, que puede ser un estudiante o el grupo completo de estudiantes en formación, puede representar las relaciones más significativas que los unen y la relación con el contexto formativo. La escultura, en esta fase final de la formación, favorece una expresión condensada sobre el itinerario, momento actual y perspectivas de futuro del estudiante. Se le pide al grupo esculpir el futuro del grupo, dándole forma como si estuviera al final de la trayectoria educativa. De esta manera, es el grupo en su totalidad el que decide qué y cómo esculpir, utilizando los cuerpos de los participantes para esculpir su propio futuro en el contexto universitario.

4. Resultados e implicaciones

El proyecto INSTALL ha prestado una atención especial a la validación y evaluación de la intervención formativa descrita anteriormente. Con este fin, cada formador recogió información relevante, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre el perfil de los estudiantes, el proceso de intervención, las opiniones y los aportes para mejorar el IMN (Itinerario de Mediación Narrativa). Tras la primera edición del curso, se procedió a mejorar la metodología, los módulos, el kit de herramientas y los materiales, generando la versión revisada del modelo del IMN. La versión revisada del IMN fue sometida a prueba posteriormente.

Se administraron cuestionarios cualitativos y cuantitativos (algunos contruidos *ad hoc*) en las cuatro universidades participantes, antes y después de la intervención. Concretamente, se diseñó, validó, aplicó y evaluó un formulario de evaluación de la función reflexiva para medir esta función al final de la formación. Por otra parte, con el fin de verificar el impacto de la intervención en el medio plazo, se administraron cuestionarios y se realizaron entrevistas a algunos estudiantes seis meses después de finalizada la formación. Los instrumentos de validación se dividieron en instrumentos de auto-informe, que estaban destinados a los estudiantes, e instrumentos de hetero-evaluación, destinados a los formadores. Se aplicó a todos los estudiantes un formulario para evaluar la competencia reflexiva o de mentalización. Este instrumento se centraba en los resultados, y su objetivo consistía en verificar si se ha adquirido y reforzado esta competencia a través de la participación en el curso de formación. Por esta razón este formulario se completó tanto antes como después del curso. El formulario constaba de siete preguntas abiertas, adaptadas para el contexto universitario de las cuestiones utilizadas por Fonagy y Target (1997) en un contexto clínico y psicoterapéutico para investigar y evaluar la calidad de la función reflexiva. Las respuestas a este formulario fueron clasificadas de manera independiente por dos jueces formados en la metodología del proyecto, en una escala comprendida entre cero (inexistencia de mentalización reflexiva) y siete puntos (alta mentalización reflexiva). Cuando hubo una alta discrepancia en las opiniones de los dos jueces se recurrió a la opinión de un tercer experto.

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 el seguimiento 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.

Agradecimientos

Esta es una publicación parcial del proyecto europeo *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, nº 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN). Agradecemos a todos los investigadores de INSTALL por la colaboración prestada a lo largo de los últimos años, especialmente a Maria Francesca Freda (coordinadora) y a su excelente equipo en Nápoles (Italia), a Dan Stanescu (Bucarest) y a José Manuel Lavié-Martínez (Sevilla). Damos las gracias también a la universidad de Rennes 2 (Francia), que financió una estancia de José González-Monteagudo (noviembre y diciembre de 2013), durante la cual hubo ocasión de presentar el proyecto INSTALL y de discutir sobre el mismo, asociando al profesor Jérôme Éneau a las tareas de investigación y de publicación relacionadas con el proyecto.

Referencias

- Allen, J. A. y Fonagy, P. (2008). *Mentalization-Based Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Biesta, G.J.J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F.J. y 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.
- Éneau, J. (2012). Education reciprocity and developing learner autonomy: the social dimension of self-directed learning. In K. Schneider (Ed.). *Becoming Oneself: Dimensions of Bildung and the Facilitation of Personality Development*. Wiesbaden: VS Verlag, 29-54.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. y Target, M. (1997). Attachment and Reflective function: Their Role in Self-organization, *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or incorporation?* Leicester: National Institute of Adult & Continuing Education.
- Freda, M. F. (2008a). *Narrazione e intervento in psicologia clinica. Costruire, pensare, e trasformare narrazioni tra logos e pathos*. Napoli: Liguori.
- Freda, M. F. (2008b). Understanding Narrative Role in Depicting Meaning and Clinical Intervention, *Yearbook of Ideographic Science*, 1, 81-93.
- Freda, M. F. (2011). Understanding Continuity to Recognize Discontinuity, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(3), 335-346.
- Freda, M. F. (2014) (Ed). *Operational Manual and Guidelines for the Narrative Group Trainers (INSTALL Project: Innovative Solutions To Acquire Learning to Learn)*. Roma: Aracne editrice.
- 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
- González-Monteagudo, J. (2011) (Ed.). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan.
- González-Monteagudo, J. y Ballesteros-Moscósio, M. A. (2014). Social Inequalities and family support for non-traditional students in Andalusia, Spain, in Finnegan, F., Merrill, B. y Thunborg, C. (Eds.). *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for policy and practice in a time of change*. London: Routledge, 121-133.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: toward a Theory of Personal and Cultural Positioning, *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- McAdams, D. P. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live by*. New York: Oxford University Press.
- McAdams, D. P. (2008). The Life Story Interview. [<http://www.sesp.northwestern.edu/docs/LifeStoryInterview.pdf>; fecha de consulta: 12 de enero de 2014].
- McAdams, D.P. Diamond, A., De St. Aubin, E. y Mansfield, E. (1997). Stories of Commitment: The Psychosocial Construction of Generative Lives, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678-694.
- McCloud, S. (1996). *Capire il fumetto, l'arte invisibile*. Torino: Vittorio Pavesio Production.
- McCloud, S. (2001). *Reinventare il fumetto*. Torino: Vittorio Pavesio Productions.
- Meehan, K.B., Levy, K.N., Reynoso, J.S., Hill, L.L. y Clarkin, J.F. (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.
- Murray, M. (2000). Levels of Narrative Analysis in Health Psychology, *Journal of Health Psychology*, 5(3), 337-347.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- 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.
- Pennebaker, J. W. y Francis, M. (1996). Cognitive, Emotional, and Language Processes in Disclosure, *Cognition and Emotion*, 10, 601-626.
- Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.
- Wilks, T. (2004). The Use of Vignettes in Qualitative Research into Social Work Values, *Qualitative Social Work*, 3, 1, 78-87.