

6. MEDIACIÓN NARRATIVA EN FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

José Manuel Lavié-Martínez
Universidad de Sevilla

José González-Monteaudo
Universidad de Sevilla

M. Teresa Padilla-Carmona
Universidad de Sevilla

Maria F. Freda
Universidad Federico II de Napoli

Resumen

Esta comunicación presenta el desarrollo y resultados de un proyecto europeo denominado *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL*.

INSTALL pretende promover la igualdad y la cohesión social, centrando sus esfuerzos en la prevención del abandono universitario entre aquellos estudiantes que no alcanzan todo su potencial educativo por presentar algún tipo de desventaja personal, social, cultural o económica.

El objetivo de INSTALL consiste en promover la adquisición de la competencia clave de *Aprender a Aprender* en la universidad mediante el desarrollo y puesta en práctica de una metodología innovadora, el itinerario de Mediación Narrativa (NMP), dirigida a grupos de estudiantes con desventaja. Por ello, en primer lugar, abordamos el concepto de 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 NMP en un total de cuatro grupos de estudiantes, a través 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 incrementar el rendimiento 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 su aplicación en otros contextos.

Palabras clave

Estudiantes en desventaja; estudiantes no tradicionales; inclusión social; mediación narrativa; educación universitaria.

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%. Asimismo, uno de cada cuatro estudiantes tiene al menos un progenitor con un nivel educativo bajo (Orr, Gwosć y Netz, 2011). 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.

Según un informe de la CRUE (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.

En este trabajo presentamos el desarrollo y resultados de un proyecto europeo denominado *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL*. INSTALL pretende promover la igualdad y la cohesión social, centrandose en la prevención del abandono universitario entre aquellos estudiantes que no alcanzan todo su potencial educativo por presentar algún tipo de desventaja personal, social, cultural o económica.

El proyecto promueve la adquisición de las competencias clave para 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 dirige a apoyar el desarrollo de una 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.

2. Mediación narrativa para aprender a aprender

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), 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 todo 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 desde el proyecto, tiene 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 mentalización en los estudiantes, y para ayudarlos a incrementar su rendimiento y finalizar sus estudios (ver figura 1).

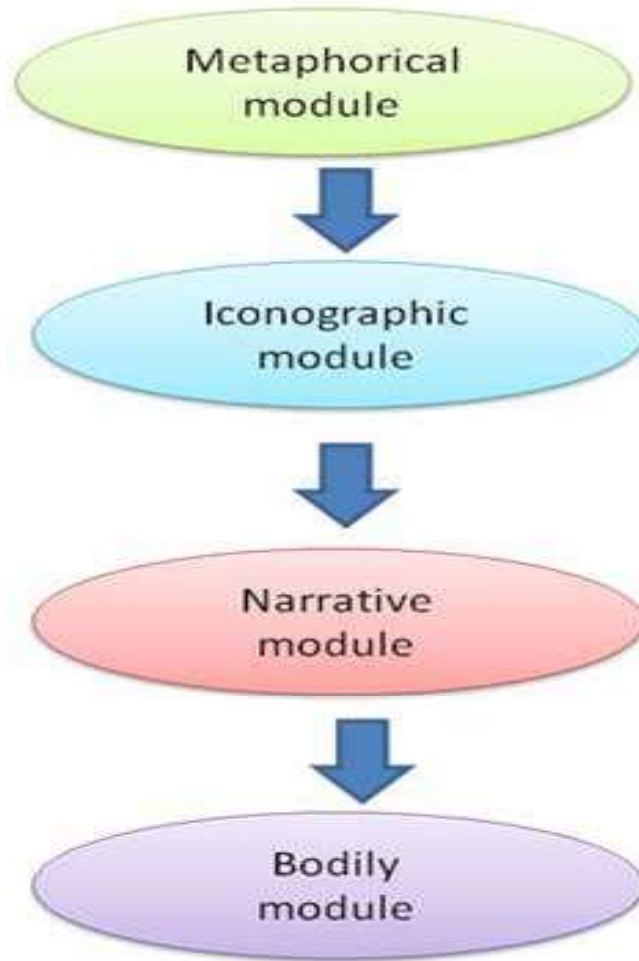


Figura 1. Itinerario de Mediación Narrativa

3.1. Participantes

El grupo objetivo del proyecto es el de los estudiantes universitarios que cumplen con dos criterios esenciales relativos al rendimiento académico (estudiantes que llevan retraso en la realización de sus cursos y exámenes, y/o estudiantes con un promedio de notas bajo) y a factores personales (como: tener bajos ingresos, vivir lejos del domicilio familiar, o en entornos rurales, tener un promedio bajo en las notas de educación secundaria, pertenecer a una minoría étnica, trabajar a tiempo completo, parcial u ocasionalmente, tener responsabilidades familiares, ser mayor de 25 años, proceder de una familia con bajo nivel educativo, ser un estudiante 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).

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.



Figura 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).

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

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).

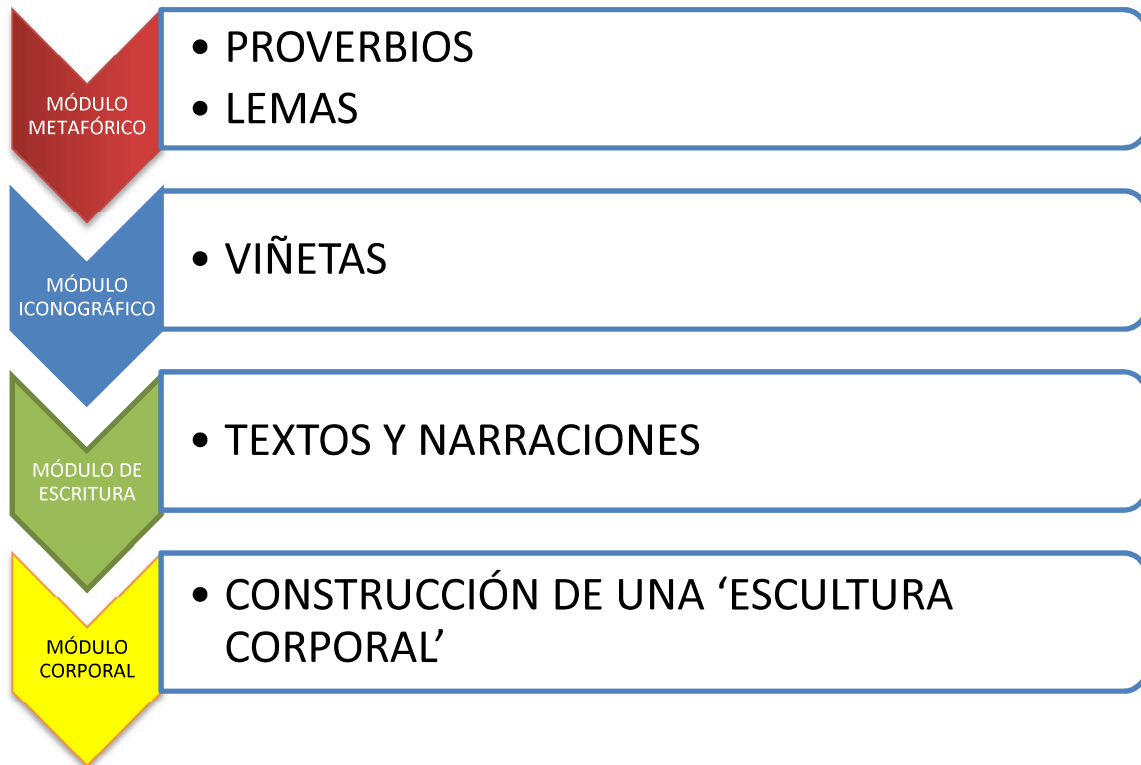


Figura 3. Contenidos de los diferentes módulos

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. Resultados

En esta comunicación, 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 (Entr. 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 (Entr. 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 cuando 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 (Entr. 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 llevas tú a mí, te voy a llevar yo a ti (Entr. 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 (Entr. 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 (Entr. 1).

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), dirigido por Dr. Paolo Valerio y Dra. Maria Francesca Freda de la Universidad Federico II de Nápoles, y en el que han participado además los siguientes socios: National School of Political and Administrative Studies (Romania), University of Ireland in Maynooth (Ireland) y la Universidad de Sevilla. La información y perspectivas que se ofrecen en esta comunicación reflejan el punto de vista de los/as autores/as, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea se hacen responsables del uso de la información que se presenta aquí.

Bibliografía

- 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.
- Fonagy, (2002). *Psicoanalisi e Teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D. y Sargent J. A. (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.
- 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.
- 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_ESPA_NOLA_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., Gwosć, C. y 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.

Padykula, N. L. y 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., Bruner, J.J., Haug, G., Malo, S. & Pietrogiacomo, P. (2009). *Review of tertiary education in Spain*. Paris: OCDE.

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