

Diseño del portafolio para incrementar la motivación académica y convergir con el EEES

Montserrat Gomà-i-Freixanet

Anna Muro, Joaquim Puntí, Inma Grande, Silvia Albiol

Departamento de Psicología Clínica y de la Salud

Facultad de Psicología

Universitat Autònoma de Barcelona

Andreas A. J. Wismeijer

Departement Psychologie en Gezondheid

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit van Tilburg

Resumen

Esta experiencia se enmarca en una asignatura troncal de primer ciclo de la licenciatura de Psicología, Psicología de la Personalidad. El proyecto, guiado por las directrices del espacio europeo de educación superior (EEES), consta del diseño y aplicación del portafolio del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el objetivo de garantizar la participación de los estudiantes en la evaluación de la calidad interna de este proceso de innovación docente, se ha administrado un inventario de seis ítems para conocer la influencia del portafolio en el proceso de aprendizaje en una muestra de 179 alumnos. Los resultados indican que el 89 % de estudiantes evalúa positivamente la introducción del portafolio en el proceso de aprendizaje y se concluye que el proceso de adaptación al EEES se ha llevado a cabo correctamente y de forma satisfactoria.

Ámbito general de interés de la innovación

El interés de la innovación incluye tres ámbitos: las características de la asignatura (troncal de primer ciclo), la introducción del portafolio como herramienta docente diseñada para alcanzar los objetivos de formación del EEES, y finalmente, la evaluación de la calidad interna del proceso de innovación a través de la participación de los estudiantes, tal como recomiendan Reichert y Tauch (2005), en el informe *Tendencias IV: las universidades europeas implementan Bolonia*.

1. Objetivos

La finalidad del proyecto es diseñar una herramienta docente que aumente la motivación de los estudiantes por la materia y que al mismo tiempo se adapte a los estándares europeos de educación superior.

Los objetivos son los siguientes

1. Diseñar el portafolio del estudiante con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
2. Adaptar la asignatura a los requerimientos del espacio europeo de educación superior.
3. Aumentar la motivación del alumnado por la materia.
4. Facilitar al alumnado la asimilación de los contenidos impartidos a clase.
5. Trabajar y desarrollar la comunicación escrita, como competencia transversal en educación superior.

2. Descripción del trabajo

2.1. Introducción

En este contexto de reformas europeas para implementar el modelo de formación por competencias, se recomienda ampliamente la sustitución de la docencia tradicional de clases magistrales por estrategias docentes centradas en el estudiante, en las cuales pueda participar de manera activa, autónoma y cooperativa y donde él mismo pueda marcar su ritmo de aprendizaje. Utilizar estos métodos en clases mayores de primer ciclo es complejo y adaptar los estándares europeos a esta situación se convierte en todo un reto (Slaughter, 1998). Pero siguiendo la literatura científica y diferentes seminarios de innovación docente entorno del EEES, se identificó una herramienta docente que respondía a las nuevas necesidades de educación universitaria: el portafolio del estudiante. El portafolio del estudiante es una herramienta que proviene del mundo del arte y del diseño y se puede definir como una recopilación de evidencias sobre el trabajo que el estudiante ha hecho y que tiene que unificar, arreglar y organizar en una carpeta que mostrará y resumirá el trabajo hecho y el grado de implicación a lo largo del curso (McMullan, 2006; Wright, Knight y Pomperlau, 1999). Además de poder mostrar evidencias sobre la progresión académica, el portafolio ayuda al estudiante a desarrollar las competencias pedidas en su campo profesional (Elango, Jutti y Lee, 2005; Roberts, Newble y O'Rourke, 2002; Tarwijk, Driessen, van der Bleuten i Stokking, 2007). Puede ser estructurado, semiestructurado o libre y pretende facilitar al estudiante la asimilación del conocimiento, el desarrollo de las habilidades y el fomento de las actitudes, tal como están descritas en el proyecto Tuning para una estrategia pedagógica europea común (González y Wagenaar, 2003). Independientemente del conocimiento, las competencias y las actitudes específicas en el área particular de Psicología (Peiró i Lundt, 2002; Roe, 2002), el uso del portafolio del estudiante en educación superior se

ha extendido considerablemente durante la última década para reajustar los procesos de aprendizaje a los requerimientos del EEES y garantizar la evaluación continuada del alumnado. Uno de los objetivos fundamentales del portafolio es promover el aprendizaje profundo en vez del superficial (Biggs, 1993; Furnham, Christopher, Garwood y Martin, 2007; Slaughter, 1998). Estos términos hacen referencia al nivel de procesamiento que los estudiantes aplican a la tarea de aprender. Los estudiantes que presentan un aprendizaje profundo están intrínsecamente motivados por el conocimiento, intentan entender el material que estudian, relacionan el nuevo conocimiento con el antiguo, incluyen conocimientos de otras asignaturas, buscan el significado en los textos y están motivados por un fuerte deseo de satisfacción personal. En contraste, los estudiantes que procesan el conocimiento de manera superficial se focalizan a memorizar el material con el fin de sólo superar el examen, tienen una motivación extrínseca por el conocimiento, no buscan el significado ni las relaciones con otras materias y tienen una estrategia superficial de reproducción de conocimiento para conseguir los requerimientos mínimos de comprensión de los contenidos. Aunque algunos autores sugieren que las diferencias individuales, la personalidad y las preferencias de estilo de aprendizaje son importantes para diseñar estrategias docentes y métodos de evaluación (Fallan, 2006; Furnham et al., 2007), la dificultad de individualizar el proceso de aprendizaje en clases con un gran número de alumnado implica tener que crear metodologías estructuradas, sistemáticas e iguales para todos los estudiantes.

Sin embargo, dentro del contexto del EEES, la aproximación cooperativa del aprendizaje también se considera un factor que se tiene que tener en cuenta en el diseño de nuevas estrategias docentes. Cartney y Rouse (2006) informan de que el impacto de la integración social de los primeros años universitarios es un factor clave que puede influenciar la progresión posterior de los estudiantes. Algunos autores afirman que cuando los estudiantes experimentan un trabajo de grupo social cohesionado, el proceso de aprendizaje mejora y les motiva a continuar. Se estima, por ejemplo, que en las universidades inglesas entre un 33 % y un 45 % de los alumnos abandonan los estudios. Por lo tanto, un reto importante para las universidades europeas es definir como motivar y aumentar el potencial de los estudiantes y como retener los que quieren abandonar los estudios. Por este motivo, el trabajo cooperativo se presenta, no tan sólo como una de las competencias transversales en educación superior, sino como un factor de motivación y de mantenimiento en la continuidad de los estudios. El trabajo en grupo fomenta la participación en discusiones colectivas y abre nuevos puntos de vista a los estudiantes, a la vez que les ayuda a aprender a trabajar en equipo para responder a las futuras demandas profesionales. Pero trabajar en grupo se puede valorar tanto positivamente como negativamente. En un contexto ideal, los estudiantes tendrían que disfrutar de la experiencia de colaboración, que incluiría la discrepancia creativa, el entusiasmo compartido, la distribución equitativa de las tareas, el establecimiento de procesos de liderazgo positivo y el sentimiento gregario de formar satisfactoriamente parte de un grupo. Por otra parte, los estudiantes se podrían sentir bloqueados, incapaces de compartir las ideas, de

decir lo que piensan o de contribuir como les gustaría, encontrándose en situaciones de desequilibrio en el reparto de tareas o teniendo que afrontar situaciones de confrontación interpersonal a la hora de tomar decisiones consensuadas.

Así pues, hace falta una intervención progresiva desde los primeros cursos universitarios a través de nuevas estrategias educativas para poder alcanzar los objetivos básicos del EEES en las aulas: integrar el modelo de formación por competencias (MFC), fomentar el trabajo en equipo y mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje.

2.2. Diseño y aplicación del portafolio

Con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje, la motivación y el rendimiento de los estudiantes dentro del marco del EEES y bajo los criterios planteados, se puso en marcha un proceso de reforma de los métodos docentes en una asignatura de la licenciatura de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona: Psicología de la Personalidad. Ésta es una asignatura troncal de primer ciclo, impartida durante el primer cuatrimestre de segundo curso en una titulación que todavía no está dentro del Plan piloto de Bolonia y, por lo tanto, no tiene todavía un diseño del MFC. La media de los estudiantes matriculados en asignaturas de primer ciclo en esta titulación es de 448, distribuidos en 112 alumnos por módulos teóricos y 46 en módulos de prácticas (AQU, 2000). Consta de 9 créditos, para los cuales los estudiantes asisten a seis sesiones semanales, de una hora de clase cada una, organizadas en tres sesiones teóricas, dos de prácticas y una de tutoría. La evaluación de la asignatura, tradicionalmente consistía en un examen de elección múltiple que evalúa tanto el conocimiento teórico como el práctico. El informe de evaluación de Psicología que se hizo el año 1999 expone que el número de aprobados en primera convocatoria es bajo, que hay un gran número de no presentados y que el absentismo presencial en los grupos de tarde es alto. Los motivos apuntan hacia el hecho de que la procedencia de los estudiantes de Psicología es muy heterogénea (pueden acceder desde cualquier rama de bachillerato) y que, por lo tanto, la adaptación a los primeros cursos es lenta y difícil. Por otra parte, un gran número de estudiantes combina los estudios con un trabajo.

Con el fin de mejorar la motivación de los estudiantes y de adaptar la asignatura a los requerimientos del EEES, se propuso el diseño del portafolio del estudiante.

El diseño del portafolio se guió por dos ejes fundamentales:

1. Implementar el proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, más activo, cooperativo y profundo, con la finalidad de facilitar la comprensión de los contenidos de la asignatura, de ayudar a estudiar para el examen final y de incrementar la motivación y el trabajo en equipo entre los estudiantes.
2. Introducir al modelo de formación por competencias. Las competencias que se tienen que trabajar se concretaron de la manera siguiente:

a) *Competencia 1 - Genérica de la titulación*

La *comunicación escrita* es fundamental tanto en la titulación como en educación superior. Se define como la capacidad de entender, organizar y sinteti-

zar la información por escrito y de redactar correctamente textos académicos (ortografía, gramática y presentación formal correctas), como también la capacidad de transmitir ideas y de responder por escrito de manera clara y precisa.

b) *Competencia 2 - Específica de la asignatura*

Conocer, relacionar y aplicar los instrumentos básicos de diagnóstico y evaluación de la personalidad.

La realización del portafolio se propuso y se aplicó a partir de las sesiones prácticas de la asignatura en grupos de tres a cuatro estudiantes. Se organizaron diez actividades guiadas que se tenían que entregar al profesor en una fecha prefijada, de manera que podía devolver las actividades corregidas a los estudiantes escalonadamente a lo largo del curso. La realización del portafolio era voluntaria pero se evaluaba con el 10 % de la nota final. Los portafolios que no siguieron las condiciones, indicadas explícitamente al inicio y durante el transcurso de la asignatura, no se evaluaron. Hace falta decir que las indicaciones para hacer el portafolio las comunicaron oralmente los profesores desde clase al inicio y a lo largo del curso. También se comunicaron por escrito en el programa de la asignatura y a través del apoyo del Campus Virtual.

2.3. Diseño de la evaluación de la calidad

Tal como recomiendan los estándares europeos (Reichert y Tauch, 2005), se diseñó un breve inventario a los estudiantes con dos objetivos:

1. Fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de la calidad interna de los nuevos procesos de aprendizaje.
2. Conocer la influencia percibida del portafolio en el proceso aprendizaje.

A causa de la falta de instrumentos validados en la literatura científica con estos objetivos, se diseñó expresamente para este proyecto un inventario para medir la calidad del nuevo proceso de aprendizaje a través del portafolio.

3. Metodología

3.1. Participantes

368 estudiantes (82 % de los 450 alumnos matriculados a la asignatura) durante el curso 2006-2007 optaron por hacer el portafolio. De éstos, 179 (75 % mujeres, 25 % hombres) entre 18 y 23 años respondieron el inventario final para conocer la influencia del portafolio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El inventario lo administraron los diferentes profesores durante la última sesión de cada uno de los cuatro módulos de teoría, de manera que el alumnado ya había pasado por todo el proceso de realización del portafolio. Los estudiantes completaron el inventario de manera voluntaria y anónima y lo devolvieron al profesor durante la misma sesión.

3.2. Material

Se diseñó y administró el inventario para conocer la influencia del portafolio en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (I-IPPAE; Muro y Gomà-i-Freixanet, 2007).

Este inventario consta de seis ítems de formato tipo Likert, con respuestas que indican el grado de acuerdo de 1 a 5 (1 = nada, 2 = poco, 3 = un poco, 4 = bastante, 5 = mucho). Explora seis aspectos del portafolio que se extrajeron de la literatura científica consultada y que guiaron su diseño: la comprensión del conocimiento, la motivación por la asignatura, la ayuda para estudiar con vistas al examen final, el trabajo en grupo, la estructura y el planteamiento del proceso y, finalmente, la carga de trabajo que supone (véase el apéndice 1). Las puntuaciones finales oscilaban entre 6 y 30. Las respuestas se codificaron para establecer un punto de corte dicotómico entre «influencia percibida» o «influencia no percibida» en el proceso de aprendizaje. Las puntuaciones de 6 a 17 se consideraron como «influencia no percibida» y de 18 a 30 se consideraron como «influencia percibida».

El análisis de datos se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS 14.0.

4. Resultados

La fiabilidad interna del inventario se mostró alta (alfa de Cronbach = 0,76). Los análisis sobre la influencia del portafolio en el proceso de aprendizaje mostraron que el 89 % de los estudiantes percibió el portafolio de manera positiva (véase la figura 1). La diferencia de medias entre el grupo de estudiantes que valoró el portafolio de manera positiva y el que lo valoró de manera negativa, indica que el portafolio influye de manera estadísticamente significativa en el proceso de aprendizaje ($F = 145,088$, $p < 0,005$).

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas en el Y-IPPAE

		<i>M (DE)</i>	<i>n = 179</i>
Influencia percibida	SÍ	22,6 (2,7)	160 (89,4%)
	NO	15,0 (1,8)	19 (10,6%)

Los resultados del análisis de las frecuencias de respuesta se resumen en la tabla 2. Se puede observar que el porcentaje no acumulado de respuestas «nada» o «muy poco» es bajo, menos en el ítem 6, que se formuló de forma inversa. El resto de respuestas indican que los aspectos del portafolio valorados han influido entre un poco, bastante y mucho, con unos porcentajes acumulados entre el 84 % y el 96 %.

Figura 1. Influencia del portafolio en el aprendizaje según los estudiantes

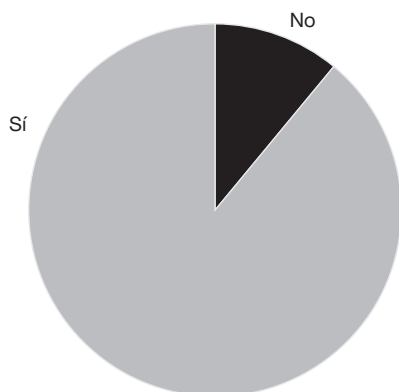


Tabla 2. Frecuencias de respuesta en los diferentes aspectos del portafolio

	<i>n</i> = 179				
	Nada	Muy poco	Un poco	Bastante	Mucho
1 Me ha facilitado la comprensión de los contenidos de la asignatura.	1 (0,6%)	6 (3,4%)	47 (26,3%)	95 (53,1%)	30 (16,8%)
2 Me ha motivado a seguir la asignatura.	5 (2,8%)	23 (12,8%)	57 (31,8%)	66 (36,9%)	28 (15,6%)
3 Me ha ayudado a estudiar para el examen.	1 (0,6%)	12 (6,7%)	59 (33%)	75 (41,9%)	32 (17,9%)
4 Trabajar en grupo me ha facilitado la tarea.	6 (3,4%)	23 (12,8%)	46 (25,7%)	65 (36,3%)	39 (21,8%)
5 La estructura, el planteamiento y la distribución me han facilitado la realización.	2 (1,1%)	6 (3,4%)	66 (36,9%)	77 (43%)	28 (15,6%)
6 La realización me ha supuesto mucha carga de trabajo.	18 (10,1%)	65 (36,3%)	75 (41,9%)	19 (10,6%)	2 (1,1%)

5. Conclusiones

Siguiendo los resultados obtenidos, podemos concluir que se ha introducido satisfactoriamente el proceso de innovación docente a través del uso del portafolio. Los datos aportan evidencias sobre la percepción positiva del portafolio en el caso presentado de los estudiantes de esta asignatura troncal de primer ciclo. Paralelamente, se ha observado que los estudiantes perciben mayoritariamente esta herramienta como una influen-

cia positiva en los diferentes aspectos que guiaron la construcción. Estos datos son relevantes para ampliar y confirmar las hipótesis que el portafolio mejora el proceso de aprendizaje (Elango et al., 2005; Wright, 1999) y que el diseño de herramientas docentes que fomentan el trabajo cooperativo influye positivamente en la motivación del estudiante (Cartney i Rouse, 2006), y aumentan de esta manera las probabilidades de continuar estudiando y reduciendo así los factores de riesgo de abandono de los estudios durante los primeros años. Hay que indicar que el diseño adecuado del portafolio es fundamental para ser introducido satisfactoriamente en el proceso de aprendizaje (Tarwijk et al., 2007): el diseño tiene que tener en cuenta tanto los objetivos que se tienen que alcanzar en el proceso de aprendizaje como el contexto, incluyendo las características de los alumnos, de los profesores y de la asignatura. Por otra parte, sin un diseño realista y adecuado, el portafolio puede suponer más bien un obstáculo para el desarrollo correcto del proceso y consumir una gran cantidad de tiempo tanto de los alumnos en la elaboración, como de los profesores en la corrección (Elango et al., 2005; McMullan, 2006). En el caso presentado, se tuvo en cuenta este factor en el diseño del portafolio para no sumar un esfuerzo descompensado a los estudiantes. Se ha observado, pues, que este factor se ha controlado adecuadamente, ya que los estudiantes no han percibido el portafolio como una carga de trabajo excesiva: sólo un 12 % ha considerado que la realización les ha supuesto mucha carga de trabajo.

El interés de estos datos es que aportan la visión de los estudiantes sobre las innovaciones docentes propuestas por el EEES. Hay que remarcar que hay pocos datos y que los estudios de estas características son más bien escasos (Elango et al., 2005; Reichert y Tauch, 2005; Vila y Monreal, 2004). El hecho de haber obtenido una valoración positiva del proceso de introducción de los estándares europeos a través del portafolio confirma el éxito de la introducción del nuevo modelo de docencia universitaria en el caso particular de la asignatura troncal de primer ciclo que hemos presentado, Psicología de la Personalidad. Por otra parte, se puede concluir que el modelo de formación por competencias (González y Wagenaar, 2007) también se ha introducido satisfactoriamente y se han podido evaluar adecuadamente tanto la competencia genérica de comunicación escrita como la competencia específica relacionada con las habilidades concretas trabajadas en las clases prácticas de la asignatura.

Sin embargo, se propone el I-IPPAE (Muro y Gomà-i-Freixanet, 2007) como un instrumento fiable y útil para explorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del portafolio. Teniendo en cuenta la falta de instrumentos publicados en la literatura científica con el mismo objetivo, se sugiere que el uso puede resultar adecuado para garantizar la calidad interna de la docencia adaptada al EEES (Reichert y Tauch, 2005). Tanto la validez aparente del inventario como la alta fiabilidad interna obtenida, confirman que la construcción se ha hecho de manera pertinente según los estándares europeos de educación superior. A través de esta experiencia, se ha respondido tanto a la condición de hacer participar en los estudiantes en los procesos de evaluación interna como de evaluar el aprendizaje como un proceso global donde el prota-

gonista es el alumno y en detrimento de la evaluación interna tradicional del profesorado, en la que la reputación y el prestigio, como también la actuación particular en el aula o la imagen personal, se consideran más importante que el proceso educativo en sí mismo (Gurung y Vespia, 2007). En el contexto del EEES, y de forma ideal en cualquier contexto educativo, el rol del profesorado para asegurar la calidad en la educación, tendría que ser el de guiar y facilitar un aprendizaje autónomo, activo y cooperativo, despertar la curiosidad y fomentar la profundización de los contenidos propuestos en clase (Furnham et al., 2007; Slaughter, 1998). Esta función docente del profesorado tendría que sustituir progresivamente la de transmisión oral del conocimiento como forma exclusiva de docencia, ya que la atención del proceso bajo los nuevos estándares de educación superior se focaliza en el estudiante y en el tiempo que invierte a preparar la asignatura, y no en la actuación particular de los profesores en clase.

Agradecimientos

Hay que agradecer a la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona el apoyo y fomento de los proyectos de mejora e innovación docente.

Referencias

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. (2000). *Informe anual de la facultat de Psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona*. <http://www.aqucatalunya.org/scripts/web/pagina.asp?cid=cat&id=1280&cat=pag&tit=Universitat+Aut%F2noma+de+Barcelona&res=110&op=158>
- BIGGS, J. (1993). «What do inventories of students' learning process really measure?». *Journal of Educational Psychology*, 3, 3-19.
- CARTNEY, P. y ROUSE, A. (2006). «The emotional impact of learning in small groups: highlighting the impact on student progression and retention». *Teaching in Higher Education*, 11 (1), 79-91. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf
- ELANGO, S.; JUTTI, R. C. y LEE, L. K. (2005). «Portfolio as a learning tool: student's perspective». *Annals Academy of Medicine*, 34, 511-514.
- FALLAN, L. (2006). «Quality Reform: Personality type, preferred learning style and majors in a business school». *Quality in Higher Education*, 12(2), 193-206.
- FURNHAM, A.; CHRISTOPHER, A.; GARWOOD, J. y MARTIN, N. G. (2007). «Ability, demography, learning style and personality trait correlates of student preference for assessment method». *Educational Psychology*, 28 (1), 15-27.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENNAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Coordinated by University of Deusto and University of Groningen. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

- McMULLAN, M. (2006). «Student's perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education. A questionnaire survey». *International Journal of Nursing Studies*, 43, 333-343.
- MURO, A. y GOMÀ-I-FREIXANET, M. (2007). *Inventari per conèixer la Influència del Portfoli en el Procés d'Aprenentatge*. Barcelona: Departament de Psicologia Clínica i de la Salut, Universitat Autònoma de Barcelona. (inèdit).
- PEIRÓ, J. M. y LUNT, I. (2002). «The Context for a European Framework for Psychologists' Training». *European Psychologist*, 7 (3), 169-179.
- REICHERT, S. y TAUCH, C. (2005). *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. European University Association publications. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf
- SLAUGHTER, V. (1998). «Teaching Psychology in large classes: An international survey of solutions. In University of Queensland Ed.». *Teaching in large classes*. Queensland: Teaching and Educational Development Institute.
- TARTWIJK, J.; DRIESSEN, E; VAN DER BLEUTEN, C y STOKKING, K. (2007). «Factors influencing of successful introduction of portfolios». *Quality in Higher Education*, 13(1), 69-79.

Palabras clave

Portafolio, motivación, EEES, evaluación de la calidad.

Financiación

Convocatoria AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación): ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad en las universidades catalanas para el año 2005 (MQD). Número de expediente: MQD200500194

Responsable del proyecto

Montserrat Gomà-i-Freixanet
Departamento de Psicología Clínica y de la Salud
Facultad de Psicología
Universitat Autònoma de Barcelona
montserrat.goma@uab.cat

Presentación de la responsable del proyecto

Montserrat Gomà-i-Freixanet es profesora titular de Psicología de la Personalidad en la Facultad de Psicología y es directora del Grupo de Investigación en Personalidad y Diferencias Individuales de la UAB, del cual también forman parte el resto de integrantes del proyecto. Los objetivos de investigación son: aplicar y analizar la psicología de la personalidad en ámbitos sociales y de la salud diversos, adaptar y generar instrumentos de medida de la personalidad, contrastar la universalidad de la estructura básica de la personalidad y dar respuesta a cuestiones no resueltas de la misma disciplina.

Miembros que forman parte del proyecto

Anna Muro Rodríguez
Departamento de Psicología Clínica y de la Salud
Facultad de Psicología
Universitat Autònoma de Barcelona
anna.muro@uab.cat

Joaquim Puntí i Vidal
Departamento de Psicología Clínica y de la Salud
Facultad de Psicología
Universitat Autònoma de Barcelona
joaquim.punti@uab.cat

Maria Inmaculada Grande Pérez
Departamento de Psicología Clínica y de la Salud
Facultad de Psicología
Universitat Autònoma de Barcelona
inma.grande@uab.cat

Silvia Albiol Matamoros
Departamento de Psicología Clínica y de la Salud
Facultad de Psicología
Universitat Autònoma de Barcelona
silvia.albiol@uab.cat

Andreas A. J. Wismeijer
Departement Psychologie en Gezondheid
Faculteit Sociale Wetenschappen
Universiteit van Tilburg
a.a.j.wismeijer@uvt.nl

