

DISSENY DEL PORTFOLI EN UNA ASSIGNATURA TRONCAL DE PRIMER CICLE PER A INCREMENTAR LA MOTIVACIÓ ACADÈMICA I CONVERGIR AMB L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

AUTOR

Nom: Montserrat Gomà-i-Freixanet
Departament: Psicologia Clínica i de la Salut
Centre: Facultat de Psicologia (UAB)
E-mail: montserrat.goma@uab.cat

COAUTOR

Nom: Anna Muro
Departament: Psicologia Clínica i de la Salut
Centre: Facultat de Psicologia (UAB)
E-mail: anna.muro@uab.cat

Nom: Joaquím Puntí
Departament: Psicologia Clínica i de la Salut
Centre: Facultat de Psicologia (UAB)
E-mail: joaquim.punti@uab.cat

Nom: Maria Inmaculada Grande Pérez
Departament: Psicologia Clínica i de la Salut
Centre: Facultat de Psicologia (UAB)
E-mail: inma.grande@uab.cat

Nom: Silvia Abiol Matamoros
Departament: Psicologia Clínica i de la Salut
Centre: Facultat de Psicologia (UAB)
E-mail: silvia.abiol@uab.cat

Nom: Andreas A.J. Wismeijer
Departament: Psychologie en Gezondheid
Centre: Faculteit Sociale Wetenschappen (universiteit van Tilburg)
E-mail: A.A.J.Wismeijer@uvt.nl

RESUM DE L'EXPERIÈNCIA

Aquesta experiència s'emmarca en una assignatura troncal de 1r. cicle de la Llicenciatura de Psicologia, Psicologia de la Personalitat. El projecte, guiat per les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), consta del disseny i aplicació del portfoli de l'estudiant en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Amb l'objectiu de garantir la participació dels estudiants en l'avaluació de la qualitat interna d'aquest procés d'innovació docent, s'ha administrat un inventari de sis ítems per la conèixer la influència del portfoli en el procés d'aprenentatge en un mostra de 179 alumnes. Els resultats indiquen que el 89% d'estudiants avalua positivament la introducció del portfoli en el seu

procés d'aprenentatge i es conclou que el procés d'adaptació a l'EEES s'ha realitzat correctament i de forma satisfactòria

ABSTRACT

PARAULES CLAU

Portafoli, motivació, EEES, avaluació de la qualitat

ÀMBIT GENERAL D'INTERÈS DE LA INNOVACIÓ

L'interès de la innovació inclou tres àmbits: les característiques de l'assignatura (troncal de 1r. cicle), la introducció del portfoli com a eina docent dissenyada per a assolir els objectius de formació de l'EEES, i finalment, l'avaluació de la qualitat interna del procés d'innovació a través de la participació dels estudiants, tal i com recomanen Reichert & Tauch (2005), en el seu informe *Tendències IV: les universitats europees implementen Bolònia*.

DESENVOLUPAMENT

1. Objectius

Finalitat del projecte: Dissenyar una eina docent que augmenti la motivació dels estudiants per la matèria i que alhora s'adapti als estàndards europeus d'educació superior.

Objectius:

- Dissenyar el PORTFOLI de l'estudiant per tal de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura.
- Adaptar l'assignatura als requeriments de l'Espai Europeu d'Educació Superior.
- Augmentar la motivació dels alumnes per la matèria.
- Facilitar als alumnes l'assimilació dels continguts impartits a classe.
- Treballar i desenvolupar la comunicació escrita, com a competència transversal en educació superior.

2. Descripció del treball

2.1 Introducció

Des de la Declaració de Bolònia (1999), l'Espai Europeu d'Educació Superior (2007) està treballant per a establir un marc educatiu comú i per a convergir en una política estructural compartida per totes les universitats de la Unió Europea. Aquesta convergència està basada en experiències prèvies als Estats Units i al Regne Unit (Boyer, 1998; Silver, 1999; Westerheijden, 2004) i implica un ampli rang de reformes no només en les estructures de grau, sinó també en els mètodes docents o en l'avaluació de la qualitat. Reichert & Tauch (2005), en el seu informe *Tendències IV: les universitats europees implementen Bolònia*, que fou presentat a la Conferència de Ministres Europeus (Bergen, 2005), ofereixen una àmplia anàlisi de com les universitats europees estan responant als reptes d'implementar les reformes de Bolònia i mostren com la implantació d'aquests canvis va més enllà d'harmonitzar les estructures de grau. És un procés que inclou canvis complexos que afecten al desenvolupament institucional, organitzatiu i a les estratègies docents. Per aquest motiu, el procés d'adaptació demana una aproximació multidimensional acurada per tal d'assegurar la qualitat i la transparència tant en el desenvolupament, com en el resultat final (Martin, 2006; Tomusk, 2000).

D'acord amb l'EEES, la millora de la qualitat en l'educació superior europea es fonamenta en la implantació del Model de Formació per Competències (González & Wagenaar, 2003; Villa & Pobrete, 2007). A través d'una millor cooperació entre les institucions i els organismes implicats, s'hauria d'implementar aquest model educatiu que pretén oferir una millor preparació professional als estudiants universitaris, basada no només en el saber (coneixement teòric), sinó que pretén també promoure la formació en el saber fer (habilitats) i el saber estar (actituds). No obstant, per tal de promoure amb èxit aquest procés de reforma, l'EEES recomana explícitament la participació complementària dels estudiants en els processos d'avaluació interna (Reichert & Tauch, 2005; Vila & Monreal, 2004), ja que ells són els receptors directes de les reformes i tenen una influència cabdal en el seu resultat final. Per tant, la valoració dels alumnes sobre el procés de canvi dels processos d'aprenentatge, es considera un factor clau per a millorar i assegurar la qualitat docent de les universitats. Malgrat tot, la majoria dels qüestionaris utilitzats per a l'avaluació dels processos d'aprenentatge estan bàsicament focalitzats en la tradicional avaluació docent, en la qual els estudiants avaluen l'actuació dels professors a classe, més que el procés d'aprenentatge en si mateix. Aquests qüestionaris són una eina utilitzada arreu, però hi ha una gran variabilitat en el seu disseny i en com s'apliquen. Així doncs, caldria adequar els processos d'avaluació de les innovacions docents sota els nous criteris de l'EEES i focalitzar-los en el procés d'aprenentatge, i no en l'actuació particular del professor a l'aula.

En aquest context de reformes europees per implementar el Model de Formació per

Competències, es recomana àmpliament la substitució de la tradicional docència de classes magistrals per estratègies docents centrades en l'estudiant, en les quals aquest pugui participar de manera activa, autònoma i cooperativa i on ell mateix pugui marcar el seu propi ritme d'aprenentatge. Utilitzar aquests mètodes en classes grans de primer cicle és complexe i adaptar els estàndards europeus en aquesta situació es converteix en tot un repte (Slaughter, 1998). Però seguint la literatura científica i diferents seminaris d'innovació docent entorn l'EEES, es va identificar una eina docent que responia a les noves necessitats d'educació universitària: el portfoli de l'estudiant. El portfoli de l'estudiant és una eina que prové del món de l'art i del disseny i es pot definir com a un recull d'evidències sobre el treball que l'estudiant ha realitzat i que ha d'unificar, endreçar i organitzar en una carpeta que mostrarà i resumirà la feina feta i el seu grau d'implicació al llarg del curs (McMullan, 2006; Wright, Knight & Pomperlau, 1999). A més de poder mostrar evidències sobre la seva progressió acadèmica, el portfoli ajuda a l'estudiant a desenvolupar les competències demanades en el seu camp professional (Elango, Jutti & Lee, 2005; Roberts, Newble & O'Rourke, 2002; Tarwijk, Driessen, van der Bleuten & Stokking, 2007). Pot ser estructurat, semi-estructurat o lliure i pretén facilitar a l'estudiant l'assimilació del coneixement, el desenvolupament de les habilitats i el foment de les actituds, tal i com estan descrites en el projecte Tuning per a una estratègia pedagògica europea comú (González & Wagenaar, 2003). Independentment del coneixement, les competències i les actituds específiques en l'àrea particular de Psicologia (Peiró & Lundt, 2002; Roe, 2002), l'ús del portfoli de l'estudiant en educació superior s'ha estès considerablement durant l'última dècada per a reajustar els processos d'aprenentatge als requeriments de l'EEES i garantir l'avaluació continuada de l'alumne. Un dels objectius fonamentals del portfoli és promoure l'aprenentatge profund en comptes del superficial (Biggs, 1993; Furnham, Christopher, Garwood and Martin, 2007; Slaughter, 1998). Aquests termes es refereixen al nivell de processament que els estudiants apliquen a la tasca d'aprendre. Els estudiants que presenten un aprenentatge profund estan intrínsecament motivats pel coneixement, intenten entendre el material que estudien, relacionen el nou coneixement amb l'antic, inclouen coneixements d'altres assignatures, busquen el significat en els textos i estan motivats per un fort desig de satisfacció personal. En contrast, els estudiants que processen el coneixement de manera superficial es focalitzen en memoritzar el material per tal de només superar l'examen, tenen una motivació extrínseca pel coneixement, no busquen el significat ni les relacions amb altres matèries i tenen una estratègia superficial de reproducció de coneixement per aconseguir els requeriments mínims de comprensió dels continguts. Malgrat que alguns autors suggereixen que les diferències individuals, la personalitat i les preferències d'estil

d'aprenentatge són importants per a dissenyar estratègies docents i mètodes d'avaluació (Fallan, 2006; Furnham et al., 2007), la dificultat d'individualitzar el procés d'aprenentatge en classes amb un nombre gran d'alumnes implica haver de crear metodologies estructurades, sistemàtiques i iguals per a tots els estudiants.

Tanmateix, dins del context de l'EEES, l'aproximació cooperativa de l'aprenentatge també es considera un factor a tenir en compte en el disseny de noves estratègies docents. Cartney & Rouse (2006) informen que l'impacte de la integració social dels primers anys universitaris és un factor clau que pot influenciar la progressió posterior dels estudiants. Alguns autors afirmen que quan els estudiants experimenten un treball de grup social cohesionat, el procés d'aprenentatge millora i els motiva a continuar. S'estima, per exemple, que en les universitats angleses entre un 33% i un 45% dels alumnes abandonen els seus estudis. Per tant, un repte important per a les universitats europees és definir com motivar i augmentar el potencial dels estudiants i com retenir a aquells que volen abandonar els estudis. Per aquest motiu, el treball cooperatiu es presenta, no tan sols com una de les competències transversals en educació superior, sinó com un factor de motivació i de manteniment en la continuïtat dels estudis. El treball en grup fomenta la participació en discussions col·lectives i obre nous punts de vista als estudiants, alhora que els ajuda a aprendre a treballar en equip per a respondre a les futures demandes professionals. Però treballar en grup pot ser valorat tant positivament com negativament. En un context ideal, els estudiants haurien de gaudir de l'experiència de col·laboració, que inclouria la discrepància creativa, l'entusiasme compartit, la distribució equitativa de les tasques, l'establiment de processos de lideratge positiu i el sentiment gregari de formar satisfactòriament part d'un grup. D'altra banda, els estudiants es podrien sentir bloquejats, incapaços de compartir les seves idees, de dir el què pensen o de contribuir com els agradaria, trobant-se en situacions de desequilibri en el repartiment de tasques o havent d'afrontar situacions de confrontació interpersonal alhora de prendre decisions consensuades.

Així doncs, cal una intervenció progressiva des dels primers cursos universitaris a través de noves estratègies educatives per a poder assolir els objectius bàsics del EEES a les aules: integrar el Model de Formació per Competències (MFC), fomentar el treball en equip i millorar la qualitat dels processos d'aprenentatge.

2. 2. Disseny i aplicació del portfoli

Amb l'objectiu de millorar el procés d'aprenentatge, la motivació i el rendiment dels estudiants dins el marc de l' EEES i sota els criteris plantejats, es va engegar un procés de reforma dels mètodes docents en una assignatura de la Llicenciatura de Psicologia de la

Universitat Autònoma de Barcelona: Psicologia de la Personalitat. Aquesta és una assignatura troncal de primer cicle, impartida durant el primer quadrimestre de segon curs en una titulació que encara no és dins del Pla Pilot de Bolònia i per tant, no té encara un disseny del MFC. La mitjana dels estudiants matriculats en assignatures de primer cicle en aquesta titulació és de 448, distribuïts en 112 alumnes per mòduls teòrics i 46 en mòduls de pràctiques (AQU, 2000). Consta de 9 crèdits, pels quals els estudiants assisteixen a sis sessions setmanals, d'una hora de classe cadascuna, organitzades en tres sessions teòriques, dues de pràctiques i una de tutoria. L'avaluació de l'assignatura, tradicionalment consistia en un examen d'elecció múltiple que avalua tant el coneixement teòric com el pràctic. L'informe d'avaluació de Psicologia realitzat l'any 1.999, exposa que el nombre d'aprovat en primera convocatòria és baix, que existeix un gran nombre de no presentats i que l'absentisme presencial en els grups de tarda és alt. Els motius apunten cap al fet de que la procedència dels estudiants de Psicologia és molt heterogènia (poden accedir des de qualsevol branca de batxillerat) i que per tant, la seva adaptació als primers cursos és lenta i difícil. D'altra banda, un gran nombre d'estudiants combina els estudis amb el treball.

Per tal de millorar la motivació dels estudiants i d'adaptar l'assignatura als requeriments de l'EEES, es va proposar el disseny del portfoli de l'estudiant.

El disseny del portfoli es va guiar per dos eixos fonamentals:

1. Implementar el procés d'aprenentatge centrat en l'estudiant, més actiu, cooperatiu i profund, amb la finalitat de facilitar la comprensió dels continguts de l'assignatura, d'ajudar a estudiar de cara a l'examen final i d'incrementar la motivació i el treball en equip entre els estudiants.

2. Introduir el Model de Formació per Competències. Les competències a treballar es van concretar de la següent manera:

- a. *Competència 1 - Genèrica de la titulació*

La *comunicació escrita* és fonamental tant en la titulació com en educació superior. Es defineix com a la capacitat d'entendre, organitzar i sintetitzar la informació per escrit i de redactar correctament textos acadèmics (ortografia, gramàtica i presentació formal correctes), així com la capacitat de transmetre idees i respondre per escrit de manera clara i precisa.

- b. *Competència 2 - Específica de l'assignatura*

Conèixer, relacionar i aplicar els instruments bàsics de diagnòstic i avaluació de la personalitat.

La realització del portfoli es va proposar i aplicar a partir de les sessions pràctiques de l'assignatura en grups de 3 a 4 estudiants. Es van organitzar 10 activitats guiades que s'havien d'entregar al professor en una data prefixada, de manera que aquest podia retornar les activitats corregides als estudiants esglaonadament al llarg del curs. La realització del portfoli era voluntària però s'avaluava amb el 10% de la nota final. Els portfolis que no van seguir les condicions, indicades explícitament a l'inici i durant el decurs de l'assignatura, no es van avaluar. Cal a dir que les indicacions per a realitzar el portfoli es van comunicar oralment pels professors des de classe a l'inici i al llarg del curs. També es van comunicar per escrit en el programa de l'assignatura i a través del suport del Campus Virtual.

2.3 Disseny de l'avaluació de la qualitat

Tal i com recomanen els estàndards europeus (Reichert & Tauch, 2005), es va dissenyar un breu inventari als estudiants amb dos objectius:

- 1) Fomentar la participació dels estudiants en el procés d'avaluació de la qualitat interna dels nous processos d'aprenentatge.
- 2) Conèixer la influència percebuda del portfoli en el procés d'aprenentatge.

A causa de la manca d'instruments validats en la literatura científica amb aquests objectius, es va dissenyar expressament per a aquest projecte, un inventari per a mesurar la qualitat del nou procés d'aprenentatge a través del portfoli.

3. Metodologia

3.1 Participants

368 estudiants (82% dels 450 alumnes matriculats a l'assignatura) durant el curs 2006-2007 van optar per realitzar el portfoli. D'aquests, 179 (75% dones, 25% homes) entre 18 i 23 anys van respondre l'inventari final per a conèixer la influència del portfoli en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'inventari va ser administrat pels diferents professors durant l'última sessió de cadascun dels quatre mòduls de teoria, de manera que els alumnes ja havien passat per tot el procés de realització del portfoli. Els estudiants van completar l'inventari de manera voluntària i anònima i el van retornar al professor durant la mateixa sessió.

3.2 Material

Es va dissenyar i administrar l' Inventari per a conèixer la Influència del Portfoli en el Procés d'Aprenentatge dels Estudiants (I-IPPAE; Muro & Gomà-i-Freixanet, 2007).

Aquest inventari consta de sis ítems de format tipus Likert, amb respostes que indiquen el grau d'acord de 1 a 5 (1 = gens, 2 = poc, 3 = una mica, 4 = bastant, 5 = molt). Explora sis aspectes del portfoli que es van extreure de la literatura científica consultada i que van guiar el seu disseny: la comprensió del coneixement, la motivació per l'assignatura, l'ajuda per a estudiar de cara a l'examen final, el treball en grup, l'estructura i el plantejament del procés i finalment, la càrrega de treball que suposa (veure Apèndix 1). Les puntuacions finals oscil·laven entre 6 i 30. Les respostes es van codificar per a establir un punt de tall dicotòmic entre "*influència percebuda*" o "*no influència percebuda*" en el procés d'aprenentatge. Puntuacions de 6 a 17 es van considerar com a *no influència percebuda* i de 18 a 30 es van considerar com a *influència percebuda*.

L'anàlisi de dades es va dur a terme a través del programa estadístic SPSS 14.0.

4. Resultats

La fiabilitat interna de l' inventari es va mostrar alta (alfa de Cronbach = 0.76). Les anàlisis sobre la influència del portfoli en el procés d'aprenentatge, van mostrar que el 89% dels estudiants va percebre el portfoli de manera positiva (Figura 1). La diferència de mitjanes entre el grup d'estudiants que va valorar el portfoli de manera positiva i el que el va valorar de manera negativa, indica que el portfoli influeix de manera estadísticament significativa en el procés d'aprenentatge ($F = 145,088$, $p < .005$).

Taula 1. Mitjanes i desviacions estàndard de les puntuacions obtingudes en l' I-IPPAE.

	M (DE)	N=179
Influència percebuda		
SI	22,6 (2.7)	160 (89,4%)
NO	15,0 (1.8)	19 (10,6%)

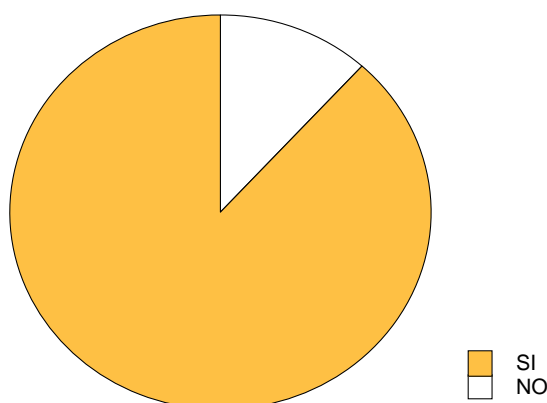


Figura 1. Influència del PORTFOLI en l'aprenentatge segons els estudiants

Els resultats de l'anàlisi de les freqüències de resposta es resumeixen en la Taula 2. Es pot observar que el percentatge acumulat de respostes "gens o molt poc" és baix, menys en l'ítem 6, que es va formular de forma inversa. La resta de respostes indiquen que els aspectes del portfoli valorats han influït entre una mica, bastant i molt, amb uns percentatges acumulats entre el 84% i el 96%.

taula 2. Freqüències de resposta en els diferents aspectes del portfoli.

	n = 179				
	Gens	Molt poc	Una mica	Bastant	Molt
1 M'ha facilitat la comprensió dels continguts de l'assignatura	1 (0.6%)	6 (3.4%)	47 (26.3%)	95 (53.1%)	30 (16.8%)
2 M'ha motivat a seguir l'assignatura	5 (2.8%)	23 (12.8%)	57 (31.8%)	66 (36.9%)	28 (15.6%)
3 M' ha ajudat a estudiar per l'examen	1 (0.6%)	12 (6.7%)	59 (33%)	75 (41.9%)	32 (17.9%)
4 Treballar en grup m'ha facilitat la tasca	6 (3.4%)	23 (12.8%)	46 (25.7%)	65 (36.3%)	39 (21.8%)
5 L'estructura, plantejament i distribució m'han facilitat la seva realització	2 (1.1%)	6 (3.4%)	66 (36.9%)	77 (43%)	28 (15.6%)
6 La seva realització m'ha suposat molta càrrega de treball	18 (10.1%)	65 (36.3%)	75 (41.9%)	19 (10.6%)	2 (1.1%)

5. Conclusions

Seguint els resultats obtinguts, podem concloure que s'ha introduït satisfactòriament el procés d'innovació docent a través de l'ús del portfoli. Les dades aporten evidències sobre la percepció positiva del portfoli en el cas presentat dels estudiants d'aquesta assignatura troncal de primer cicle. Paral·lelament, s'ha observat que els estudiants perceben majoritàriament aquesta eina com una influència positiva en els diferents aspectes que van guiar la seva construcció. Aquestes dades són rellevants per a ampliar i confirmar les hipòtesis de que el portfoli millora el procés d'aprenentatge (Elango et al., 2005; Wright, 1999) i que el disseny d'eines docents que fomenten el treball cooperatiu influeixen positivament en la motivació de l'estudiant (Cartney & Rouse, 2006), augmentant d'aquesta manera les probabilitats de continuar estudiant i reduint així els factors de risc d'abandonament dels estudis durant els primers anys. Cal indicar que el disseny adequat del portfoli és fonamental per a ser introduït satisfactòriament en el procés d'aprenentatge (Tarwijk et al., 2007): el seu disseny ha de tenir en compte tant els objectius a assolir en el procés d'aprenentatge com el seu context, incloent les característiques dels alumnes, dels professors i de l'assignatura. D'altra banda, sense un disseny realista i adequat, el portfoli pot suposar més aviat un obstacle per al correcte desenvolupament del procés i consumir una gran quantitat de temps tant per part dels alumnes en la seva realització, com per part dels professors en la seva correcció (Elango et al., 2005; McMullan, 2006). En el cas presentat, es va tenir en compte aquest factor en el disseny del portfoli per tal de no sumar un esforç descompensat als estudiants. S'ha observat doncs, que aquest factor s'ha controlat adequadament, ja que els estudiants no han percebut el portfoli com a una càrrega de treball excessiva; només un 12% ha considerat que la seva realització els ha suposat molta càrrega de treball.

L'interès d'aquestes dades és que aporten la visió dels estudiants sobre les innovacions docents proposades per l'EEES. Cal remarcar que hi ha poques dades al respecte i els estudis d'aquestes característiques són més aviat escassos (Elango et al., 2005; Reichert & Tauch, 2005; Vila & Monreal, 2004). El fet d'haver obtingut una valoració positiva del procés d'introducció dels estàndards europeus a través del portfoli, confirma l'èxit de la introducció del nou model de docència universitària en el cas particular de l'assignatura troncal de primer cicle que hem presentat, Psicologia de la Personalitat. D'altra banda, es pot concloure que el Model de Formació per Competències (González & Wagenaar, 2007) també s'ha introduït satisfactòriament i s'han pogut avaluar adequadament tant la competència genèrica de comunicació escrita com la competència específica relacionada

amb les habilitats concretes treballades en les classes pràctiques de l'assignatura.

Tanmateix, es proposa l' I-IPPAE (Muro & Gomà-i-Freixanet, 2007) com a un instrument fiable i útil per a explorar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge a través del portfoli. Tenint en compte la manca d'instruments publicats en la literatura científica amb el mateix objectiu, es suggereix que el seu ús pot resultar adequat per a garantir la qualitat interna de la docència adaptada a l'EEES (Reichert & Tauch, 2005). Tant la validesa aparent de l'inventari com l'alta fiabilitat interna obtinguda, confirmen que la seva construcció ha estat realitzada de manera pertinent segons els estàndards europeus d'educació superior. A través d'aquesta experiència, s'ha respost tant a la condició de fer participar als estudiants en els processos d'avaluació interna com d'avaluar l'aprenentatge com a un procés global on el protagonista és l'alumne i en detriment a la tradicional avaluació interna dels professors, on la reputació i prestigi del professor, així com la seva actuació particular a l'aula o la seva imatge personal, es consideren més importants que el procés educatiu en si mateix (Gurung & Vespia, 2007). En el context de l'EEES, i de forma ideal en qualsevol context educatiu, el rol dels professors per a assegurar la qualitat en l'educació, hauria de ser el de guiar i facilitar un aprenentatge autònom, actiu i cooperatiu, despertar la curiositat i fomentar l'aprofundiment dels continguts proposats a classe (Furnham et al., 2007; Slaughter, 1998). Aquesta funció docent dels professors hauria de substituir progressivament la de transmissió oral del coneixement com a forma exclusiva de docència, ja que l'atenció del procés sota els nous estàndards d'educació superior es focalitza en l'estudiant i en el temps que inverteix en preparar l'assignatura, i no en l'actuació particular dels professors a classe.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2000). Informe anual de la facultat de Psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

<http://www.aquacatalunya.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.

Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America's Research Universities*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

[http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/673918d46fbf653e852565ec0056ff3e/d955b61ffddd590a852565ec005717ae/\\$FILE/boyer.pdf](http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/673918d46fbf653e852565ec0056ff3e/d955b61ffddd590a852565ec005717ae/$FILE/boyer.pdf)

- Cartney, P. & 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.
- Conference of European Ministers (1999). The Bologna Declaration. Bologna: European Higher Education Area.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Conference of European Ministers (2005). Communiqué of Bergen. Bergen: European Higher Education Area.
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf
- Elango, S., Jutti, R. C. & Lee, L. K. (2005). Portfolio as a learning tool: student's perspective. *Annals Academy of Medicine*, 34, 511-514.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2007). Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.
http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf
- 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. & 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. & Wagenaar, 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
- Gurung, R. A. R. & Vespia, K. M. (2007). Looking good, teaching well? Linking liking, looks and learning. *Teaching of Psychology*, 34(1), 5-10.
- Martin, E. (2006). Efficiency and Quality in the Current Higher Education Context in Europe: an application of the data envelopment analysis methodology to performance assessment of departments within the University of Zaragoza. *Quality in Higher*

Education, 12(1), 57-79.

- 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. & Gomà-i-Freixanet (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. & Lunt, I. (2002). The Context for a European Framework for Psychologists' Training. *European Psychologist*, 7(3), 169-179.
- Reichert, S. & 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.117012084971.pdf
- Roberts, C., Newble, D. I. & O'Rourke, A. (2002). Portfolio-based assessments in medical education: are they valid and reliable for summative purposes? *Medical Education*, 36, 899-900.
- Roe, R. A. (2002). What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7(3) 192-202.
- Silver, H. (1999). Managing to innovate in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 145-156.
- 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 & Stokking, K. (2007). Factors influencing de successful introduction of portfolios. *Quality in Higher Education*, 13(1), 69-79.
- Vila, I. & Monreal, P. (2004). La qualitat de l'ensenyament a les Universitats catalanes. En *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)*. Barcelona: Agència per a la Qualitat dels Sistema Universitari de Catalunya. Pp. 157-182.
- Villa, A. & Pobrete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Modelo de competencias de la Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Tomusk, V. (2000). When East Meets West: decontextualizing the quality of East European higher education. *Quality in Higher Education*, 6 (3), 175-185.
- Westerheijden, D. F. (2004). Darrere un blanc mòbil. La garantia de la qualitat de

l'educació superior a Europa. En *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)*. Barcelona: Agència per a la Qualitat dels Sistema Universitari de Catalunya. Pp. 9-39.

Wright, W. A., Knight, P. T. & Pomerleau, N. (1999). Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 29(2), 89-103.

Agraïments

Cal agrair a la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona el seu suport i foment dels projectes de millora i innovació docent.

APÈNDIX 1

Breu Inventari per avaluar la Influència del Portfoli en el Procés d'Aprenentatge dels Estudiants - I-IPPAE (Muro i Gomà-i-Freixanet, 2007)

Marca amb una X el teu grau d'acord amb cadascuna de les frases relacionades amb el PORTFOLI

	Gens	Molt poc	Una mica	Bastant	Molt
1. M'ha facilitat la comprensió dels continguts de l'assignatura					
2. M'ha motivat a seguir l'assignatura					
3. M' ha ajudat a estudiar per l'examen					
4. Treballar en grup m'ha facilitat la tasca					
5. L'estructura, plantejament i distribució m'han facilitat la seva realització					
6. La seva realització m'ha suposat molta càrrega de treball					

Finançament

Aquesta experiència s'ha dut a terme gràcies a l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i Recerca (AGAUR, adscrita al Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya) a través de la convocatòria Millora de la Qualitat Docent de l'any 2005 (n. Identificador: MQD200500194).