



Vint-i-sis anys d'avaluació de la qualitat de la docència: mites, creences i algun model¹

Twenty-six years of the quality of teaching evaluation: myths, beliefs and some model

Càndid Genovard

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Es fa un anàlisi crític de la avaluació de la docència universitària. Es tenen en compte els últims vint-i-cinc anys de la mateixa en la Universitat Autònoma de Barcelona. S'explica el fracàs de la mateixa i la falta de criteris en la seva implantació. El model del professor expert com opció possible.

Palabras clave: **Avaluació, Universitat, Professor expert.**

Abstract

A critical analysis is developed on the evaluation of university teaching. Twenty-five years of evaluation at the Universitat Autònoma of Barcelona are considered as failure. Its lack of reliability is explained through the absence of criteria in its implantation. The model of the professor expert is explained as an option.

Keywords: Evaluation; University; Expert professor.

¹ Discurs d'Inauguració del curs acadèmic 2009-2010 de la Facultat de Psicologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, llegit el 19 de octubre de 2009.

Què ha passat amb la qualitat de la docència?

L'interès pel tema de l'avaluació de la docència universitària (i també de la recerca, encara que aquí només hi entro de resquitllada) ja és història —a partir de l'LRU de l'any 1983, per ser exactes. D'aleshores ençà, ha anat apareixent un nombre considerable de treballs sobre avaluació de la qualitat de la docència que han permès, en alguns casos, estructurar una associació de conceptes i metodologies que li han donat una mica més d'entitat.

En general, a les universitats de l'Estat, sense excloure'n les catalanes, s'han menyspreat aquestes informacions a favor d'una barreja d'esforços errats, principis, pseudomètodes i creences, freqüentment desordenats i deslligats del coneixement científic. Cal suposar que no es tracta d'una decisió voluntària ni malvolent, sinó d'una més de les metamorfosis que pateixen les idees generades a la universitat quan són colonitzades per les conjures i conjuntares politicosocials i, àdhuc, de tant en tant, per alguna mentida institucional, si no d'arrogància disciplinària. Allò que és políticament correcte i la ignorància substitueixen els pressupòsits divulgats d'antuvi.

Però anem a pams.

Els conceptes centrals de la temàtica: avaluació, qualitat i docència

Pel que fa al primer concepte, els psicòlegs amb una mica d'experiència investigadora el tenen per la mà; els altres dos són una mica més complexos.

Mesura i avaluació

Tots sabem que mesurar és una activitat mitjançant la qual s'obté certa informació. La validesa i la fiabilitat són els seus corol·laris; per tant, la mera obtenció d'informació, per vàlida i fiable que sigui, no representa cap avaluació.

Però n'hi ha més: qualsevol procés d'avaluació parteix d'una intencionalitat; en un programa d'aprenentatge, l'objectiu fonamental no és conèixer quin rendiment han tingut els alumnes, sinó valorar l'eficàcia del programa per tal d'assolir l'aprenentatge en qüestió.

Així doncs, la mesura anirà seguida de dos corol·laris diferents. D'una banda, l'eficàcia es considera el resultat d'una activitat determinada en termes d'assoliment d'uns objectius prèviament proposats. En la qualitat docent, l'eficàcia equival a l'optimització dels resultats obtinguts pels alumnes en termes de les alteracions esdevingudes internament, de forma força independent del rendiment demostrat. De l'altra, l'eficiència: el resultat de la utilització òptima dels recursos humans i materials per aconseguir el màxim d'eficàcia, per temps o per persona, no en una sola ocasió puntual. Això significa que la relació entre eficàcia i eficiència és, sovint, contradictòria, com quan es pretén que un professor augmenti la seva eficàcia incrementant el nombre d'alumnes, la qual cosa redundarà, probablement, en la disminució de la seva eficiència.

Criteria

Un altre dels components de l'avaluació que no són presents en el simple mesurament són els criteris. Atès que l'avaluació és un sistema de presa de decisions, tota avaluació requereix una sèrie de criteris apriorístics que representen no solament les expectatives sobre els resultats sinó també, especialment, la magnitud de les decisions. D'aquesta manera, els criteris de decisió defineixen quin tipus d'informació és necessària per a la presa de decisions.

Qualitat

La qualitat fa referència a les propietats inherents d'un determinat objecte (alt, baix, gros, prim, etc.); el que els clàssics anomenaven qualitats ontològiques i que constitueixen la seva estabilitat: cada objecte és el que és. D'altra banda, també és la disponibilitat o no d'un adjectiu referit a l'objecte, la qual cosa permet delimitar —establir— si l'objecte és bo, molt bo o excel·lent.

I els clàssics tenien clar que els valors no són, simplement estan. Són transhumants i inestables. Per exemple, un pènil no és més que un pènil, compleix la qualitat de pènil, és a dir, té «pèniltat» ontològica. Ara bé, quan el seu gust, perfum, paladar, etc. o, el que és el mateix, el valor comparatiu d'aquestes propietats, canvien, la «pèniltat» també varia.

Qualitat en contextos instruccionals

Quan tractem la qualitat de la docència, parlem de variables pròpies del procés docent. Per tant, qualsevol anàlisi de la qualitat de la docència ha de poder aportar informacions que permetin descriure una determinada materialitat de l'activitat docent.

Una primera implicació d'aquest enunciat és que no pot ser valorada, com hem dit abans, a partir dels seus productes o resultats. Com a molt, aquestes dades aporten informació sobre l'eficàcia, aspecte que, sens dubte, forma part de les característiques —també ho hem anunciat— de la docència, però no és una de les seves característiques inherents o definitòries. Que una docència determinada resulti eficaç dependrà de les condicions del context en què es porta a terme.

El fet que un pernil es vengui més o menys depèn d'un conjunt de factors, com ara que sigui de Jabugo, de Jabugo de debò, mig Jabugo, tires de Jabugo, del país o substituït de pernil, com les cuques de gula que fan d'angula. Naturalment, a tot això caldrà afegir la percepció gustativa dels compradors o el preu de cadascun dels productes oferts.

Aquests factors són completament aliens a les seves característiques inherents.

El procés d'ensenyar

Ensenyar: tothom serveix?

Diguem per endavant que en el cas del professor universitari sembla existir un cert consens social gràcies al qual tothom serveix. Rarament, en les oposicions i concursos, tret d'algun cas de deficiències físiques i fins i tot psíquiques, que s'han resolt favorablement per al concursant, s'hi ha inclòs com a problema la competència docent de la persona candidata. I això equival a dir que la docència és irrellevant. Rarament, en oposicions i concursos a places de professorat universitari, la manca de competència docent —fins i tot la incompetència manifesta— per part del concursant en determina la desqualificació.

Ensenyar no pot ser mai independent d'aprendre, ja que, malgrat que l'acció docent és a càrrec del professor, només té sentit si va adreçada a algú que vol aprendre. La qual cosa, si bé no és exclusiva de

l'ensenyament, li confereix una peculiaritat notable. Per aquest motiu, l'expressió procés d'ensenyament-aprenentatge resulta afortunada per designar el que ocorre —o en tot cas hauria d'ocórrer— en una aula. Alhora, justifica la vinculació del concepte d'eficàcia docent a l'entorn en el qual s'imparteix la docència de qualitat.

Això implica l'estil personal amb què cada docent porta a terme el procés d'ensenyar, de la mateixa manera que l'alumne s'enfronta a l'aprenentatge d'acord amb un estil que li és propi. Ambdós extrems han estat ignorats durant llarg temps. Existia un ampli consens entre els docents en el sentit que els aprenentatges semblaven assolir-se d'acord amb unes pautes idèntiques per a tothom; per tant, era raonable suposar metodologies idèntiques per ensenyar. O, el que és el mateix: que tots els professors eren iguals.

Contemporàniament s'ha assumit l'existència de la diversitat en els estils d'aprendre, associats a les característiques i les necessitats particulars de cada alumne. Poca cosa s'ha dit sobre la diversitat d'estils d'ensenyament. En tot cas, que podien ser útils en la docència.

Qualitat i control de qualitat

Més enllà del concepte general de qualitat, desenvolupat en l'epígraf anterior, l'intent d'avaluar la qualitat docent és un procés manllevat dels controls de qualitat que es realitzen dintre dels àmbits econòmics, industrials i empresarials. Probablement, la cultura de la universitat-empresa ha facilitat aquest tipus de canibalització. Aquesta és una avaluació d'una mesura aparentment raonable per controlar productes (béns materials, habitualment). En termes econòmics, la qualitat d'un objecte és una funció de les qualitats i quantitats de cadascun dels seus components. Aquests components estan constituïts per la matèria primera i els processos implicats en la seva elaboració.

Els exemples són abundants. Posem el cas d'un cotxe. La qualitat d'aquest serà el producte d'haver utilitzat bons materials en les quantitats adients i seguir els processos de fabricació que garanteixin un bon acabament, fiabilitat de funcionament i manca d'avaries. Perfecte. Però, quan el producte és la docència, apareixen algunes complicacions.

Primera. Quina és la «matèria primera»? a) els continguts? b) els materials didàctics, els llibres? c) el personal docent? e) l'alumnat? f) el procés de fabricació? g) totes les anteriors són correctes?

Segona. El producte industrial necessita certs elements d'homogeneïtat (totes les unitats d'un mateix producte són molt semblants entre si); normalització (categories estables de característiques dels productes); i toleràncies (marges de defectes o discrepàncies amb el prototip de cada categoria). Sota aquestes condicions, els controls de qualitat es redueixen a l'aplicació de certs procediments que permeten valorar i, si escau, acceptar o descartar partides de productes. Què fa l'empresa quan creu que el control de qualitat li costa massa car? Simplement el fa atzarós o no el fa.

En aquestes condicions, quin és el producte defectuós en la docència?

La normalització esdevé igualment inviable a causa de la variabilitat del producte. I la tolerància perd, aquí, el seu sentit, atès que està pensada per a condicions en les quals la variabilitat dintre de les categories és molt baixa: un cotxe defectuós cada cinc mil, per exemple.

La valoració d'ensenyar: amb quins criteris?

Creences que obstaculitzen l'avaluació de la qualitat docent

Primera creença: qui sap la seva disciplina sap ensenyar-la.

A partir del moment que vam acceptar que el rol de l'ensenyant no és el de transmissor de coneixements, l'afirmació anterior va deixar de tenir sentit. I si, a més, assumim que la tasca del professor és la de gestionar els recursos que són significatius en el procés instruccional, cal reconèixer que saber és una condició necessària però en absolut suficient.

Segona creença: saber comunicar és suficient per a «una docència adient».

Sens dubte, en aquest cas l'alumne aprèn certes coses, està més atent i potser, també, més motivat; però la bona comunicació només és una de les influències que poden exercir-se sobre el procés d'aprenentatge, com els ingents recursos que existeixen a banda de

l'esmentat (recordem-ne exemples: el bon ús del temps, l'aprofitament de l'espai, l'ús significatiu de materials bibliogràfics o tecnològics, l'aprofitament dels recursos cognitius dels mateixos alumnes, etc.).

Tercera creença: l'avaluació es justifica en si mateixa.

I se sustenta en una base de teories implícites, mimetismes, ideologies o altres principis, que li donen sentit independentment de la seva funcionalitat. Així, són expressions justificatòries prou comunes: «cal avaluar, encara que sigui malament», o aquesta més específica: «l'avaluació dóna sentit a l'educació», «l'avaluació és garantia de transparència i aquesta resulta imprescindible per al funcionament democràtic», «l'aprenentatge ha de servir per distingir els bons alumnes dels alumnes menys bons», «a tots els països occidentals s'avalua», «cal fer-ho, doncs es fa».

Resulta evident la fragilitat conceptual d'aquestes afirmacions: l'important és avaluar, tant se val sota quina teoria, amb quines variables o amb quins instruments.

Quarta creença: els objectius de l'avaluació estan determinats convencionalment per algun tipus de decisió, legal o política.

Aquests casos no garanteixen, en absolut, la validesa tècnica o funcional de l'avaluació, el que fan és «cobrir les espatlles» dels qui els manen. Aquest tipus d'objectiu no aporta res al context educatiu, ja que no aclareix quines variables s'han de modificar, no preveu possibles limitacions del context que s'ha de modificar, ni quins processos cal modificar, mantenir o instaurar.

Cinquena creença: el que compta és la pràctica, i la teoria no és rellevant en aquest procés.

Que és el mateix que dir que qualsevol ho pot dissenyar i dur a terme. Davant d'aquesta afirmació, cal recordar que la teoria és l'encarregada de modelitzar els processos que s'han d'avaluar i de determinar les variables significatives i la forma en què poden ser quantificades. Per tant, no es tracta d'un element trivial sinó que és un nucli de validesa fonamental del procés avaluator.

Aquests principis, dits pràctics, actuen com a directrius generals d'acció, sense ser rebutats ni justificats. A tot estirar, les apel·lacions al sentit comú, a la tradició, a la ideologia o a algun conjunt d'actituds són utilitzades a tall de justificació. En cap cas no compleixen les condicions d'una teoria científica (congruència, consistència, contrastació empírica, etc.). Així, es diu que un alumne que no entén una matèria és perquè té un mal professor. Com és obvi, aquest tipus de generalitzacions solen apel·lar a variables de l'entorn docent, no pròpiament de l'acció docent. Si, per exemple, s'utilitza el principi que equipara la docència de qualitat amb l'organització de les classes, s'està assumint que, com més organització, més qualitat. En realitat, però, si es consideren factors evolutius, cognitius, curriculars i de característiques del docent, entre d'altres, l'organització s'apartarà cada vegada més de ser un predictor o un indicio de la qualitat.

Un altre exemple: es vincula la qualitat de la docència a la quantitat de temps dedicat a la docència. Aquest paràmetre s'avalua mitjançant la quantitat de crèdits d'una assignatura, la durada de les classes, el compliment i la puntualitat en l'inici i finalització, i s'apliquen les mesures adequades perquè s'augmenti el nombre de classes d'extensa durada i amb puntualitat en l'execució. Segons el principi anterior, augmentant aquestes accions hauria de millorar la qualitat docent; però, i si es tracta d'un mal professor? Simplement s'hauran aconseguit realitzacions docents pèssimes i més freqüents. Sense oblidar el «detall» que quantitat i qualitat acostumen a representar cares oposades de la mateixa moneda.

El model del professor expert

Per articular les relacions entre mesures, criteris i objectius de l'avaluació, resulta necessari disposar d'una modelització, al més precisa possible, del fenomen que es pretén avaluar. Aquesta modelització està constituïda per: en primer lloc, justificar si els objectius de l'avaluació són pertinents i possibles; per exemple, si l'avaluació posa de manifest mancances, cal disposar de formes de millora reals d'aquestes, no de formes genèriques i suposadament vinculades a la millora docent; en segon lloc, a partir del coneixement dels processos implicats, facilitar l'establiment dels criteris i les

variables que seran significatius per a la presa de decisions relacionada amb els objectius de l'avaluació; i finalment, quins són els indicis i valors que es poden detectar, quin significat tenen i què cal fer-ne.

Fins ara, el millor model que representa i explica les característiques que defineixen la qualitat de la docència és el del professor expert. En aquest sentit, el professor expert actua fonamentalment com a gestor de variables instruccionals. Els seus processos mentals li permeten construir configuracions instruccionals eficients combinant característiques dels alumnes, recursos propis, requeriments curriculars i condicionaments contextuais; informacions instruccionals amb coneixement, de manera que l'activitat final resulti molt propera al punt òptim que cada circumstància educativa pot assolir.

Cal destacar que el comportament del professor expert està constituït per característiques inherents a la funció docent i, en aquest sentit, representa el punt de referència de la qualitat docent. Però, tal com s'ha apuntat, les característiques inherents són fonamentalment estables. És cert que determinades destreses o informacions poden ser adquirides, però la clau del funcionament expert no resideix ni en l'experiència, ni en la formació, sinó en la combinació de recursos propis, tot i que requereixen un marge de prova, desenvolupament i posada al punt. La conseqüència és força evident: l'avaluació de la qualitat docent permetrà, essencialment, descriure les característiques de cada professor situant-les en relació amb el referent expert. El marge de millora serà limitat, circumscrit a l'adquisició de destreses parcials o a l'ampliació i elaboració d'informacions, siguin curriculars o instruccionals. Així doncs, l'interès d'avaluar la qualitat docent serà, en tot cas, el de conèixer, demostrar o confirmar les característiques d'un o diversos professors. Com a molt, possibilitarà apurar-ne l'optimització. Però no podem anar gaire més enllà.

Quelcom de diferent es produeix quan la qualitat deixa de ser una característica inherent de l'objecte i passa a ser una conseqüència de la seva valoració. És a dir, es produeix una inversió de termes: del «té bones qualitats i,

per tant, és valorat» es passa a «és valorat, per tant, ha de tenir bones qualitats».

Sembla evident que, en aquest cas, causa i efecte no són intercanviables. Recordeu també que aquestes valoracions tenen la mateixa estabilitat que els criteris que les sustenten i, tenint en compte que habitualment són criteris socials i culturals, cal esperar que, en la pràctica, la qualitat de qualsevol tipus de docència canviï en el temps, sense que la docència en si hagi sofert cap modificació, ja que la qualitat es genera en la valoració, no en les propietats intrínseques de la docència. Ben igual que el pernil.

En concordança amb el marc teòric del professor expert, l'única via original de superar aquest conjunt d'irreverències a les condicions d'aplicació del mètode —econòmic— consisteix a transformar alumnes, continguts, condicions, característiques personals, etc. En variables que, sense formar part de la funció de qualitat, són gestionades pel docent. En conseqüència, aquesta gestió serà l'únic element comparable entre diversos docents, matèries, aules o grups d'alumnes, i aportarà homogeneïtat al producte. Com que els marges de variació són reduïts (tolerància), es poden establir categories de docents segons la seva competència gestora (normalització). A partir d'aquí, l'extrapolació és lícita.

Precisament per aquest motiu, resulta especialment interessant la proposta d'aïllar els criteris de qualitat docent a partir de l'anàlisi de la pròpia actuació docent, tal com es proposa en els estudis sobre professors experts. Podem afirmar que els professors experts (igual que els experts d'altres àmbits, com per exemple la cirurgia, la informàtica o els escacs) són aquells que desenvolupen la seva activitat professional de forma òptima. I els responsables de l'esmentat èxit són, en gran manera, els processos cognitius mentals que porten a terme i mitjançant els quals assoleixen un aprofitament modèlic de les condicions i informacions procedents de l'entorn, així com una presa de decisions precisa i adequada sobre les qüestions instruccionals.

En aquest sentit, l'expert és el prototip de la qualitat docent, de manera que la identificació, l'anàlisi i la ulterior explicació

dels processos que caracteritzen la seva actuació professional constitueixen, de moment, el millor acostament als criteris de qualitat docent (Sternberg i Gorfath, 1995). Tanmateix, no es pot perdre de vista que no es tracta que tots els docents actuïn com experts —el nombre dels quals, en qualsevol àmbit, és molt discret—, sinó de veure fins a quin punt i en quins aspectes l'actuació de cada docent en particular s'aproxima al prototip d'excel·lència docent.

Tampoc no es tracta que tots actuïn igual, és a dir, que portin a terme de la mateixa manera idèntiques pràctiques professionals, sinó d'identificar fins a quin punt els seus processos de captació i elaboració de la realitat instruccional i de resposta a aquesta mantenen vives les constants que caracteritzen la docència de màxima qualitat.

Finalment, tampoc no significa que l'actuació del docent sigui independent de l'entorn instruccional en el qual està immers —recordeu la importància de la interacció—, sinó que els processos d'interacció amb l'ambient evidencien diferents nivells de competència i aprofitament, els més destacats dels quals són els que mostra l'expert.

Per tal raó, la determinació d'aquestes constants o criteris de qualitat no pot ser una mera qüestió d'opinió més o menys consensuada per les institucions educatives o per l'Administració, ni tan sols pels docents; és una qüestió científica el plantejament i resolució de la qual corresponen a qui està científicament preparat per afrontar-la, no a qui només té experiències i opinions referents a aquesta temàtica tan complexa, és a dir, a qui només té un coneixement implícit i experiencial però cap de formal i científic.

Un cop dilucidats els criteris que permeten jutjar la qualitat de la docència, no només ens trobem en disposició de valorar-ne el grau d'ajustament, sinó que —el que és més important— estem capacitats per indicar quins aspectes han de ser objecte de millora o perfeccionament.

Aquest últim propòsit és l'únic que justifica l'avaluació de professors, la vàlua professional dels quals ja ha estat sancionada en actuacions prèvies ja superades, com els concursos, les oposicions, les proves de selecció, etc.

Referències bibliogràfiques

- Ballester, Enrique (1975). *Principio de economía de la empresa*. Madrid: Alianza.
- Berliner, David C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 5(13), 2-4.
- Berliner, David C. (1990). At-risk and expert teachers: some thoughts about their evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 4, 75-90.
- Brent, Davis (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castelló, Antoni (1994). L'eficàcia docent universitària: el model de l'expert. *Docència a l'Autònoma*, 4, 26-28.
- Dwyer, Carol Anne (1991). Measurement and research issues in teacher assessment. *Educational Psychologist*, 26, 3-22.
- Dwyer, Carol Anne i Stufflebeam, Daniel (1996). Teacher evaluation. A David C. Berliner i Robert C. Calfee (Eds.) *Handbook of educational psychology*. Nova York: Simon & Schuster Macmillan.
- Fry, Heather; Ketteridge, Steve i Marshall, Stephanie (2003). *Handbook for teaching & learning in higher education*. Londres: Kogan.
- Genovard, Cándid; Castelló, Antoni i Gotzens, Concepció (1999). «La evaluación de la calidad de la docencia». A J. Beltrán (ed.) *Psicología de la Instrucción II. Áreas Curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Genovard, Cándid; Gotzens, Concepció; Castelló, Antoni; González, C. i González, J. P. (1991). *Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona*. Bellaterra (Barcelona): ICE de la UAB.
- Genovard, Cándid i Gotzens, Concepció (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Kagan, Dona M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Lankshear, Colin i Knobel, Michele (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Buckingham: Open University Press.
- Moore, Alex (2004). *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. Nova York: Routledge Falmer.
- Nicholls, Gill (2002). *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Scriven, Michael (1988). Evaluating teachers as professionals: the duties based approach. A Sarah J. Stanley i W. James Popham (eds.), *Teacher evaluation: six prescriptions for success*. Alexandria (Virgínia): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Steiner, Wendy. (1999). *Practice without Principle*. American Scholar, 68.
- Sternberg, Robert J. i Gorvath, Joseph. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Travers, Robert. M. W. (1981). Criteria of good teaching. A Jason Millman (ed.), *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills (California): Sage.
- Tripp, Caroline. E. i Platt, Alexander. D. (2000). *Confronting Institutional Mediocrity*. School Administrator, 57, 26-32.
- Villar, Luís Miguel. (1989). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoi: Marfil.
- Wolf, Richard. M. (1987). Educational evaluation: the state of the field. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 1-98.



CÁNDID GENOVAR

Catedràtic de Psicologia de la Educació en el Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació (UAB) des de 1968 fins a 2009. Va començar la seva carrera acadèmica en la Universitat de Barcelona i va seguir en la Universitat Autònoma de Barcelona l'any 1968. Doctor en Filosofia per la Universitat de Barcelona. Doctor en Psicologia per la Universitat de Massachusetts (1973). Professor visitant en USA de 1971-1973, a Florència en 1980, en París 1985 i Londres 1990 (Institut of Education). Entre les seves obres més importants destaquen: Genovard, Cándid. (1976). *An Introduction to Egon Brunswick*. Bellaterra (Barcelona): Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona; Genovard, Cándid. (1990). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid : Fundación Juan March; Genovard,

Càndid. i Gotzens, Concepció. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana; Càndid Genovard, Jesús Beltrán i Francisco Rivas (Eds.) (1996). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Síntesis; Genovard, Càndid; Prieto, Maria Dolores; Bermejo, Maria Rosario i Ferrándiz, Carmen. (2006). History of creativity in Spain. In James.C. Kaufman i Robert.J. Sternberg (Eds.) *The International Handbook of Creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.

AGRADECIMIENTOS

Aquestes observacions no serien possibles sense els meus companys de recerca dels últims vint-i-cinc anys, Antoni Castelló i Concepció Gotzens.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

Candid.genovard@uab.cat

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. EDIFICI B. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallés). Barcelona.

FORMATO DE CITACIÓN

Genovard, Càndid. (2009). Vint-i-sis anys d'avaluació de la qualitat de la docència: mites, creences i algun model. *Quaderns De Psicologia*, 11(1/2). Consultado el día, mes, año, de <http://ojs.comunitic.net/article/view/713>