

# **Què vull del meu professor?**

Expectatives i demandes de l'alumnat d'Humanitats  
i Medicina Humana sobre el professorat

**Estudiant** Anna Sol Salàs  
NIA 120835

**Tutor** Josep Maria Castellà Lidon

2013-2014  
Facultat d'Humanitats  
Universitat Pompeu Fabra

## Índex

1. Presentació .....	3
2. Justificació de la recerca .....	4
2.1 Plantejament de la hipòtesi .....	4
3. Marc teòric .....	6
3.1 Sobre l'ensenyament en general .....	7
3.2 Sobre l'ensenyament de les Ciències de la Salut.....	8
3.3 Sobre l'ensenyament de les Humanitats .....	10
3.4 Sobre la comparació de l'ensenyament de les Ciències de la Salut amb el de les Humanitats .....	13
4. Metodologia .....	15
5. Resultats .....	19
5.1 Per què has triat aquests estudis?.....	19
5.2 Com són les classes que més t'han agradat? .....	20
5.2.1 La manera de comunicar del professor.....	20
5.2.2 El contingut de les classes .....	21
5.2.3 Estructura de les classes .....	22
5.2.4 Preparació de les classes.....	22
5.2.5 Contextualització dels elements del discurs .....	23
5.2.6 El rol dels estudiants.....	23
5.2.7 Gestió del temps .....	24
5.3 Què t'aporta una classe magistral? .....	25
5.4 Què t'aporta un seminari?.....	27
5.5 Què t'aporten les pràctiques?.....	29
5.6 Com preneu els apunts? .....	30
5.7 Com estudieu? .....	31
5.8 Avaluació de l'ús del <i>PowerPoint</i> .....	32
5.9 Com us avaluen generalment? .....	35
5.10 Què és el que et va millor per aprendre? .....	37
6. Anàlisi i discussió.....	38
6.1 Aspectes en què la hipòtesi es compleix totalment .....	38
6.1.1 El caràcter (finalista o no dels estudis) i l'àmbit dels estudis (ciències o lletres) condicionen el tipus d'avaluació .....	38
6.1.2 El tipus d'avaluació condiciona els hàbits d'estudi.....	40
6.1.3 Els hàbits d'estudi condicionen l'estil en la presa d'apunts .....	41

6.1.4	L'estil en la presa d'apunts condiciona com els estudiants volen que s'expressi el professor .....	44
6.2	Aspectes en què la hipòtesi es compleix parcialment.....	45
6.2.1	Característiques referides pels estudiants d'Humanitats .....	46
6.2.1.1	Selecció del temari: assignatures amb fil conductor .....	46
6.2.1.2	Tractament del temari .....	46
6.2.1.3	Deixar espai per al treball individual .....	47
6.2.2	Característiques referides pels estudiants de Medicina .....	48
6.2.2.1	Preparació de les classes .....	48
6.2.2.2	Tractament més personal durant les pràctiques .....	49
6.2.2.3	Classes interactives .....	49
7.	Conclusions .....	50
8.	Bibliografia.....	53
9.	Annex .....	56
	Annex I: Resultats de les entrevistes classificats .....	56

# 1 Presentació

Aquest és un treball de final de grau d'Humanitats sobre l'ensenyament a la universitat. Concretament és una investigació qualitativa que analitza i compara les preferències dels estudiants sobre els docents a les carreres d'Humanitats i Medicina Humana de la Universitat Pompeu Fabra en funció de la finalitat i àmbit dels seus estudis (formació o acreditació i ciències o lletres, respectivament).

He triat aquest tema perquè l'educació i l'ensenyament són temes que em preocupen i m'interessen pel pes que tenen en el desenvolupament i progrés de la nostra societat. A més a més, de la meva experiència com a estudiant sóc conscient que el professor té un paper fonamental en l'aprenentatge dels alumnes i en l'interès que els genera per la matèria. Per aquest motiu inicialment volia estudiar com havia de ser la docència per aconseguir un ensenyament i aprenentatge de qualitat. Quan em vaig començar a documentar, però, em vaig adonar que aquest era un tema que ja estava vastament tractat per molts experts i, sobretot, que les característiques i estratègies que mencionaven aquests experts no podien generalitzar-se per a tots els estudis universitaris. Aleshores vaig observar que la finalitat i l'àmbit dels estudis podien ser factors que expliquessin les diferències i vaig decidir investigar-ho. Amb aquest treball vull fer una petita aportació a la literatura existent sobre l'ensenyament universitari i posar el meu granet de sorra per a la seva millora.

Aquesta investigació està basada en les opinions dels estudiants sobre les seves classes i els seus professors, ja que hem considerat adequat conèixer com viuen l'ensenyament a la universitat com a protagonistes del procés d'aprenentatge. La meva condició d'estudiant m'ha ha generat una mica d'incomoditat en diferents moments del procés. En exposar les opinions dels estudiants entrevistats se'm feia molt molest utilitzar els termes "bon" o "mal" docent, sense tenir cap experiència en l'ensenyament universitari. No obstant això, he procurat que això no perjudiqués la meva tasca ni la transmissió dels resultats.

Atès que l'objectiu de la universitat és ensenyar als seus alumnes, considerem que pot resultar útil per al professorat saber com viuen els alumnes les seves classes i quines són les qualitats docents que més valoren perquè l'aprenentatge sigui més efectiu. El punt de vista del professorat, que és l'altra part fonamental del procés, ha quedat fora del nostre objecte d'estudi. No obstant això, creiem que seria molt interessant completar la nostra investigació amb una altra que analitzés aquests mateixos aspectes des de la vessant del professorat.

L'estructura que hem donat al treball és la següent. En primer lloc, a l'apartat de "Justificació de la recerca" exposem de manera detallada la nostra hipòtesi i exposem breument en què està fonamentada. Seguidament, expliquem la metodologia que hem seguit per a la nostra investigació i a continuació presentem el marc teòric en el qual ens hem basat per a la nostra recerca. En aquest darrer apartat mostrem diferents estudis que s'han fet sobre l'ensenyament universitari en general, sobre l'ensenyament de les Ciències de la Salut i de les Humanitats en concret, i sobre les diferències

i similituds d'alguns aspectes de l'ensenyament de les ciències i de les humanitats. Al capítol següent exposem els resultats obtinguts en el treball de camp seguint un format de preguntes molt semblant al que vam seguir durant les entrevistes, i a continuació hem analitzat aquests resultats per comprovar si la hipòtesi plantejada inicialment es compleix o no. Per acabar, presentem les conclusions que extraïem de la recerca, la bibliografia que hem consultat i un annex amb un quadre que sintetitza els resultats de les entrevistes classificats per categories i per punts en comú i de discrepància sobre un mateix aspecte entre els estudiants de les dues carreres universitàries. Som conscients que en un estudi com aquest seria convenient adjuntar als annexos les transcripcions de les entrevistes. No obstant això, hem preferit no fer-ho per tal de garantir l'anonimat dels estudiants i la del professorat sobre el qual han parlat.

## **2 Justificació de la recerca**

Un bon professor pot marcar un alumne per tota la vida. Per tant, és important poder reconèixer quins són els elements docents que l'alumne sap apreciar i que afavoreixen el seu interès i aprenentatge a la universitat. Hi ha investigadors que han analitzat com ha de ser el discurs d'un docent, altres s'han centrat en els mètodes d'avaluació, també n'hi ha hagut que han estudiat la millor manera d'explicar la història o de ser un bon professor de Medicina, i fins i tot n'hi ha que han comparat com aprenen els estudiants de l'àmbit de humanitats i els del de les ciències. D'entre aquests estudis en trobem que s'han basat en la perspectiva dels professors, altres en la dels alumnes i uns altres les han combinat totes dues. El que no hem trobat, però, són estudis que vinculin la funcionalitat i àmbit dels estudis amb la manera que els estudiants volen que els seus professors s'expressin. Per això nosaltres hem trobat interessant aquesta nova perspectiva sobre la docència universitària. Concretament, quines qualitats demanen els estudiants al seu professorat, en funció de:

- a) si els estudis tenen o no un caràcter finalista
- b) si els estudis pertanyen a la branca d'humanitats o de ciències.

Per això formulem la hipòtesi que trobareu a continuació.

### **2.1 Plantejament de la hipòtesi**

La nostra és una hipòtesi encadenada que connecta el caràcter (finalista o no finalista) i l'àmbit (humanitats o ciències) dels estudis universitaris amb les qualitats del docent preferides pels alumnes. En aquest treball prendrem la carrera de Medicina com a exemple d'estudis científics i finalistes, i la carrera d'Humanitats com a exemple de carrera de l'àmbit de les humanitats i no finalista. La hipòtesi inicial és que les característiques del discurs del professorat preferides pels estudiants són diferents en cada carrera, i aquestes diferències es fan especialment paleses entre les carreres de caràcter finalista i no finalista, i les de la branca de ciències i d'humanitats. Segons la nostra hipòtesi,

el tipus d'estudis determina un model d'avaluació, aquest condiciona els hàbits d'estudi dels estudiants, i això genera un estil en la presa d'apuntes que és el que finalment determina les qualitats docents que els alumnes prefereixen en els seus docents.

Entenem per estudis de caràcter finalista aquells que estan encarats a exercir una professió en concret, i estudis de caràcter no finalista aquells que donen una formació de base per exercir un ventall molt ampli de professions. La Generalitat de Catalunya anomena els primers "graus que habiliten per exercir professions regulades" i els defineix de la següent manera:

"Alguns graus de l'àmbit de la salut, l'educació i l'enginyeria, entre d'altres, habiliten per exercir professions concretes que tenen una regulació específica. Aquests estudis tenen regulats normativament els continguts mínims obligatoris que han de desenvolupar els plans d'estudis corresponents. D'aquesta manera, es garanteix l'assoliment de competències i coneixements necessaris i requerits per al desenvolupament i l'exercici de cadascuna de les professions<sup>1</sup>".

El que diferencia l'àmbit de les ciències del de les humanitats, segons S. Kardonsky i S.M. Leist (2205: 35) és que el científic "trusts observation, replicated experiment, and numbers", i en canvi, l'humanista "trusts intuition, language, and conversation". El rol del científic és aprendre de les veritats absolutes i objectives, entendre-les a elles i al seu paper "in the larger scheme of physical law". Per contra, per a l'humanista "nothing is ever quite that black or white", i el que considera veritat és en realitat una de les diverses maneres que hi ha d'entendre el món; per això, la veritat és relativa, situacional, una construcció de la llengua, la cultura i l'interès. L'humanista "is much more aware of 'ways of knowing'".

Els motius pels quals considerem que aquests dos factors són rellevants a l'hora de definir les característiques del discurs del docent i la seva interacció amb l'alumnat són els següents. D'una banda, el caràcter finalista o no és un factor determinant en tant que hi ha una part del temari que els alumnes necessàriament hauran de conèixer i dominar per tal de poder-se inserir en el món laboral. En canvi, els estudis de caràcter no finalista tenen un currículum més obert, ja que en no estar encarats a cap professió concreta els temes a abordar no estan delimitats amb tanta precisió i la necessitat de dominar perfectament uns continguts concrets no es fa tan present.

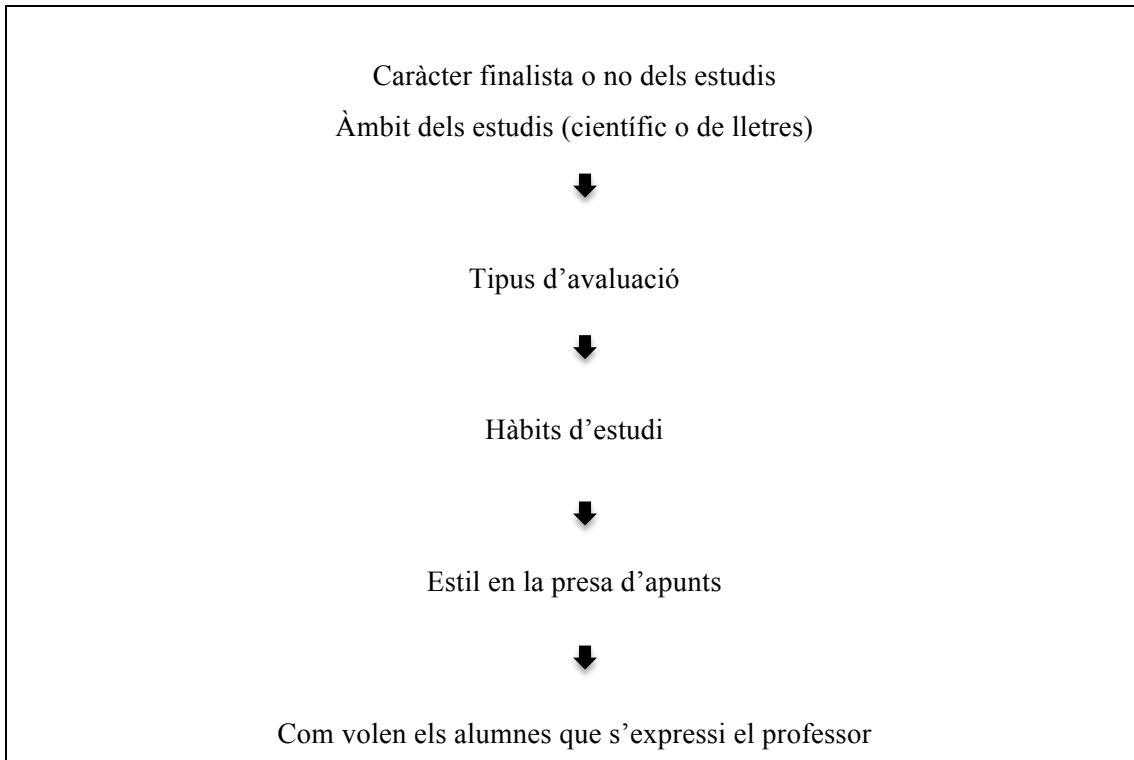
D'altra banda, la tipologia de la carrera (científica o de lletres) també determinarà allò que els estudiants demanen al seu professorat, en tant que a les carreres científiques bona part del temari és un coneixement objectiu i unívoc, mentre que les carreres de lletres deixen molt més espai a les interpretacions personals, opinions i reflexions i molt menys als coneixements exactes i objectius.

Aquests dos factors (l'àmbit i el caràcter finalista o no) seran influents a l'hora d'avaluar el contingut impartit en els estudis. Arribem així a la segona etapa de la hipòtesi: el tipus d'avaluació. Entenem que uns continguts tan diferents com són els d'aquests dos tipus de carreres molt possiblement generin un model d'avaluació diferent que, a la vegada, determinarà els hàbits d'estudi.

---

<sup>1</sup> Generalitat de Catalunya. *Aspectes rellevants dels graus*. Consultat el 14 de juny de 2014 a: [http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03\\_ambits\\_dactuacio/estudis\\_universitaris/graus/aspectes\\_rellevants\\_dels\\_graus/](http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/estudis_universitaris/graus/aspectes_rellevants_dels_graus/)

Arribem així a la tercera etapa de la hipòtesi: els alumnes prendran els apunts de la manera que els resulti més pràctic estudiar després, i per tant, els hàbits d'estudi determinaran l'estil en la presa d'apunts, que és la quarta etapa de la hipòtesi. Per últim, la manera de prendre els apunts determinarà com volen que el docent s'expressi a classe, que és la darrera etapa de la hipòtesi. D'aquesta manera establím la connexió entre el tipus d'estudis i les característiques que els seus estudiants demanaran als seus professors a l'hora d'expressar-se a classe. La següent figura mostra la relació entre les diferents etapes de la hipòtesi.



### 3 Marc teòric

En aquest apartat exposarem els referents teòrics del nostre objecte d'estudi. Els presentarem organitzats en quatre blocs. En el primer d'ells mostrem un recull d'articles que aborden la temàtica de la docència universitària en general. El segon apartat s'ocupa de les investigacions realitzades específicament sobre l'ensenyament de les Ciències de la Salut, i el tercer apartat sobre el de les Humanitats. Per últim, fem referència als estudis que han comparat alguns aspectes divergents de la docència de les humanitats i les ciències.

#### 3.1 Sobre l'ensenyament en general

La consulta de diferents fonts sobre un ensenyament universitari de qualitat ha estat el primer contacte amb la nostra matèria d'estudi. A partir de la seva lectura hem conegut quins són els trets generals més ben valorats en la docència, i a la vegada hem detectat que dins de la globalitat hi ha característiques que no poden ser requerides de la mateixa manera en totes les carreres universitàries.

Gros i Romañá (2005) han estudiat quines són les qualitats dels docents més ben valorats a la universitat. Castellà et al. (2006) han fet una anàlisi del discurs del docent dins l'aula i de les relacions socials amb els estudiants, i n'extreuen que els estudiants són molt sensibles a les formes que els professors utilitzen per transmetre coneixement i respondre a les preguntes. Així doncs, quant a les seves relacions amb els estudiants, creuen que el professor ideal sap trobar un equilibri entre la pedanteria i el *col·leguisme*. També destaquen que és important tant que el professor es creï una bona imatge de si mateix envers els alumnes, com que aquest respecti la dels estudiants.

Zabalza (2007) fa un estudi molt complet de l'ensenyament universitari des de la preparació de les classes fins a la revisió final. Zabalza es posiciona sobre la preparació de les classes, el procés de selecció dels continguts, la manera i l'ordre en què es poden transmetre, la producció comunicativa, la importància de la redundància en el discurs, el rol del professor, l'ús de les noves TIC, els diferents mètodes didàctics (classe magistral, treball en equip, treball individual), la varietat d'activitats, l'avaluació, etc. Malgrat que el seu estudi versa sobre l'ensenyament universitari en general, posa molt d'èmfasi en el fet que cada carrera té unes exigències diferents que necessàriament es veuen reflectides en la manera d'impartir la docència. Destaquem aquí les diferències exposades sobre les formes de redundància del missatge a través de la superposició de codis i del grau d'obertura o tancament dels llenguatges emprats (icònic i verbal). Segons com es combinin aquests codis i en quin grau, Zabalza distingeix quatre modalitats diferents de missatges didàctics, de les quals en destaquem dos. En un extrem situa els missatges susceptibles de diferents interpretacions, com els de les disciplines d'art, literatura o filosofia, que solen utilitzar un canal verbal i icònic obert. A l'altre extrem trobem les matèries que requereixen discursos més instructius, com ara com fer una dissolució química o una dissecció quirúrgica, que requereixen un canal verbal i icònic tancat, per tal que no deixi lloc a cap mena d'interpretació.

Amb les obres de Monereo i Pérez (1997), Howe (1970), Bretzing i Kulhavy (1979) i Pepper i Mayer (1986), Kiewra (1984) i Evans i Abbott (1998) hem conegut diferents teories que s'empren per analitzar el procés de la presa d'apunts i estudiar quina és la millor manera de prendre notes durant les classes per aconseguir un aprenentatge òptim. Les teories més destacades són les de la codificació, que considera que adquirim millor els nous conceptes quan hem de fer una selecció de les parts més rellevant i les escrivim, i la teoria de l'emmagatzemat, segons la qual el coneixement s'integra quan es llegeixen els apunts.

Santos Guerra ens aproxima a l'àmbit de l'avaluació, i ens ha donat les eines per entendre quines són les funcions de l'avaluació, quines diferents activitats es poden efectuar per avaluar l'aprenentatge i quines són les habilitats que requereix cada una a l'estudiant. La seva obra ha



complementat les aportacions de Zabalza (2007), que també enfoca la qüestió de l'avaluació però de forma més general.

D'altra banda, Figueroa Rubalcava (2008) exposa que estem en un moment de canvi de paradigma educatiu. Entén l'ensenyament universitari com una eina de desenvolupament econòmic, tecnològic, humà i social i, per tant, creu que la forma d'ensenyar ha d'estar adequada a aquestes funcions. També destaca que hi ha d'haver una vinculació clara entre les aules i el món laboral i la vida real, i per això advoca per la figura del professor com a guia o orientador dels estudiants, i no com un mer transmissor d'informació. Figueroa també ha dissenyat un llistat de competències docents per garantir un ensenyament de qualitat. Entre aquestes competències destaquem: la capacitat de fomentar el treball individual i col·lectiu, l'esperit crític i el respecte pels altres; i el domini dels recursos lingüístics, metodològics i de les TIC per enfortir l'aprenentatge. Su et al. (2012) ens han aproximat a una altra tendència de l'ensenyament, que igual que la teoria de Figueroa Rubalcava, pretén canviar la concepció de l'ensenyament tradicional, entendre'l com una activitat dinàmica, i ampliar les àrees on es produeix l'aprenentatge.

### **3.2 Sobre l'ensenyament de les Ciències de la Salut**

Els diferents estudis sobre l'ensenyament de les carreres de Ciències de la Salut exposen quines són les qualitats d'un bon docent d'aquest àmbit d'estudis

Martínez-González (2008) i Markert (2008) ens mostren un llistat de les competències que ha de tenir un bon professor de medicina. Tots dos estudis ens han ajudat a detectar quins punts de divergència hi pot haver entre els estudiants d'Humanitats i de Medicina, així com ens ha ajudat a corroborar i a entendre millor les respostes dels estudiants entrevistats. El resultat de la investigació de Martínez-González és un llistat de competències referents a l'àmbit de la disciplina (domini actualitzat del seu camp de coneixement), de la investigació (ús de la metodologia científica i promoció del pensament crític), de la psicopedagogia (coneixements de didàctica i de pedagogia), de la comunicació, de l'acadèmic-administratiu (compliment de la normativa i programes acadèmics de la Facultat de Medicina) i per últim de l'àmbit humanístic (inclusió de valors ètics i coneixement de les humanitats mèdiques).

Markert, en canvi, exposa aquelles habilitats o consideracions que solen obviar-se en els llistats com el de Martínez González, i completa aquesta llista amb altres factors necessaris per a un ensenyament efectiu a les aules de Medicina. En primer lloc, advoca per un ensenyament centrat en 'l'aprendre' més que en l'ensenyar', proposta que comparteix amb Moreira i novak (1987). Una de les maneres que Markert suggereix de fer-ho és el mètode del *constructing knowledge*, que canvia la tradicional tasca de memorització assignada als alumnes per una de processament actiu de la informació adquirida, estimulants el pensament propi i la discussió. Això està lligat amb la seva afirmació que "good teachers do not talk as much as their less effective colleagues do" (Markert, 2011: 809). Els motius que ho expliquen són diversos. D'una banda, fan un ús efectiu de les paraules,

fent explicacions clares i simples acompanyades d'exemples il·lustratius. D'altra banda, dona als alumnes un espai per pensar, ja sigui fent preguntes a classe, creant petits grups de discussió o presentant petits casos per resoldre. També parla de la importància de mostrar interès i entusiasme en l'ensenyament, el qual es demostra, a grans trets, amb una bona organització de la classe i del temps, amb un sistema d'avaluació just i adequat, amb un discurs expressiu, amb la implicació dels alumnes en la resolució de problemes i vinculant el temari amb la vida real. També menciona la importància d'introduir els conceptes nous i complexos de manera paulatina per tal de donar temps al estudiant d'incorporar-ho al seu esquema de coneixement. Per últim, ressalta el fet de crear un ambient de treball que estimuli i motivi els estudiants en els estudis en si, no tant per a l'avaluació com per despertar la seva curiositat.

D'altra banda, l'estudi de Claudette Kelly (2006), centrat en l'educació de la infermeria, ens ha servit com a guia per a l'establiment de les preguntes de les entrevistes fetes als estudiants de la UPF. A més a més, els resultats obtinguts per Kelly són un complement per al nostre estudi, ja que la Infermeria i la Medicina, malgrat ser carreres diferents també tenen punts en comú. És el cas del mencionat buit que perceben els estudiants entre les classes teòriques i la vida laboral a l'hospital, o la importància de centrar l'ensenyament en l'estudiant i fomentar la seva participació de forma activa.

L'estudi de Tara M. Owens (2009) sobre l'ensenyament de la ciència a l'educació primària i secundària, reforça algunes de les idees ja mencionades pels anteriors autors. Malgrat que el seu estudi es basa en nivells educatius inferiors, hem vist que les característiques docents són les mateixes: fomentar la investigació i l'aprenentatge actiu ("students learn science by doing science"), el debat entre estudiants, estimular la curiositat i incorporar els conceptes nous de manera gradual per tal que puguin incorporar-los al seu esquema mental. Els models proposats per Owens, Markert i Martínez-González i rebutgen el rol tradicional del professor que es limita a proporcionar informació i el de l'alumne a pair-la, i advoquen per donar un paper més actiu als estudiants en el seu procés d'aprenentatge.

Un altre estudi que ens resulta rellevant és el de Ted Brown et al. (2010), que aporta informació sobre l'aprenentatge dels estudiants de ciències en l'àmbit de treball, és a dir, a l'hospital. Els resultats obtinguts ens serveixen com a referència per analitzar l'aprenentatge dels estudiants de Medicina en les classes pràctiques, les quals en els últims cursos de la carrera han suposat un volum d'hores superior al de les classes a l'aula. Brown fa una comparació de com és el seu aprenentatge actual a l'hospital i com els agradaria que fos, i estableix sis categories d'anàlisi: 1) la personalització, entesa com les oportunitats que tenen els estudiants per interactuar amb els metges o professors, que aquests es preocupin per ells i els facin sentir part de l'equip; 2) el grau en què els estudiants són implicats en les activitats de l'hospital; 3) l'organització i claredat amb què es desenvolupen les activitats a la sala, per tal de reduir el neguit i l'ansietat que poden sentir els estudiants davant de situacions reals; 4) la innovació, que comprèn les activitats noves o interessants,

tècniques d'ensenyament o aprenentatge de noves activitats que sorgeix durant l'estada a l'hospital; 5) la individualització, en referència a les activitats que se'ls permet fer en funció del seu interès i les seves habilitats; 6) la satisfacció, la qual resulta ser més alta quan els estudiants són tractats com una part de l'equip mèdic.

### **3.3 Sobre l'ensenyament de les Humanitats**

Els diferents estudis consultats sobre l'ensenyament de les Humanitats els podem classificar de la següent manera: uns se centren en la forma més efectiva d'ensenyar les Humanitats, i uns altres, en canvi, se centren més en la importància de l'ensenyament de les Humanitats i en el seu impacte en la societat. Els primers són els que ens han servit en major mesura per corroborar les respostes obtingudes dels estudiants entrevistats, i els darrers ens han permès entendre amb més profunditat què aporten les Humanitats als estudiants i, sobretot, per què la manera d'ensenyar les Humanitats difereix en alguns punts de la manera d'ensenyar les ciències.

Alan Booth (2003) explica com s'ha d'ensenyar la història a nivell universitari. La seva obra ens ha ajudat a entendre més profundament les respostes dels alumnes entrevistats i comprendre millor les diferències en els mètodes d'aprenentatge dels estudiants d'Humanitats i de Medicina. Malgrat que Booth se centri exclusivament en l'ensenyament de la història, hem vist que la manera d'aprendre aquesta matèria coincideix en molts aspectes amb el que han explicat els nostres estudiants sobre les Humanitats en general. És més, moltes de les qualitats docents que menciona són precisament aquelles que els alumnes han destacat dels professors que més els han agradat. En aquest sentit, Booth ens ha permès corroborar que les opinions són força generalitzades entre els estudiants d'aquest tipus de matèries.

Booth parteix de la base que no hi ha una única manera d'ensenyar història i, per tant, el que pretén amb el seu llibre és simplement exposar uns requisits que s'han de complir per garantir un ensenyament de la història de qualitat. Aquestes requisits fan referència als rols que han d'adquirir el docent i l'alumne i la seva manera de relacionar-se amb la matèria. Les característiques que destaca d'un bon ensenyament són les següents. En primer lloc, cal canviar la noció d'aprendre, és a dir, estudiar història no consisteix a memoritzar una sèrie d'esdeveniments, sinó a comprendre les estructures subjacents a aquests fets, els seus patrons i els seus principis. Es tracta, per tant, d'un aprenentatge crític i reflexiu. Aquest punt és compartit també per Gordon (1991) i Prats (2000), tot i que per motius lleugerament diferents. Per a Gordon la importància d'incentivar el pensament crític i reflexiu en comptes de la memorització rau en el tipus de persona que aquest mètode contribueix a produir, en referència a la seva actitud envers la societat i el món que l'envolta:

“The passive note-taking and memorisation of grammar, vocabulary, syntax and etymology required of the student produced, according to Grafton and Jardine, not dynamic, moral men of civic affairs but a class of docile, obedient bureaucrats who would offer little challenge to the oligarchs and tyrants of their day” (Gordon, 1991: 27).

Per a Prats (2000), si cal evitar la memorització a les classes d'història és perquè entén aquesta matèria com un laboratori d'anàlisi social i, per tant, creu que en la mesura del possible s'ha d'intentar que l'alumne visqui en primera persona el procés de creació de la història i entengui com s'ha anat forjant aquesta.

Booth, en canvi, considera que la importància de no memoritzar rau en el fet que per a ell la història no consisteix en un conjunt de dades si no en comprendre les relacions que s'estableixen entre les diferents parts d'un tot. Aquesta idea va lligada amb la segona característica que menciona, que és la d'entendre la història com un procés holístic, en tant que entendre la història és un procés en què no només hi participa l'intel·lecte i el coneixement, sinó també les emocions i la capacitat de posar-ho tot en comú. Cal ordenar tota la informació que tenim al cap de tal manera que formi un conjunt amb significat ple. Davant dels buits d'informació, cal ser creatiu per posar-se en el paper de l'època i intuir quines connexions es poden establir que expliquin aquell fet. En següent lloc, considera necessari que l'alumne assimili plenament el coneixement i que se'l faci seu, per a la qual cosa serà necessari atribuir un rol actiu a l'estudiant i que el professor prengui un rol diferent al del professor tradicional i s'ocupi de fomentar la participació i la independència dels estudiants. Destaca les activitats en petit grup, els projectes i les *dissertation research* com a mètodes per fomentar el desenvolupament de les capacitats comunicatives, de lideratge, de sensitivitat cap als altres, el pensament crític i independent i conèixer diferents punts de vista i perspectives. A més a més, defensa que l'aprenentatge actiu estimula l'entusiasme per la matèria i encoratja els estudiants a continuar explorant pel seu compte. En darrer lloc menciona la importància de tenir en compte els coneixements i l'experiència prèvia dels estudiants, per a que la comprensió sigui efectiva.

“The principal role of the teacher is not to discover the best methods of transmitting information, but to use information about students' understandings, and misunderstandings in order to create conditions that help them connect their experience, interests and values to key course-learning goals” (Booth, 2003: 11).

William Bennett (1984) també exposa una sèrie de requisits indispensables per a un ensenyament de les Humanitats de qualitat. A diferència de Booth, però, Bennett, se centra especialment, tot i que no exclusivament, en els aspectes propis del contingut. El fet que aquests dos autors tractin aspectes diferents de les Humanitats ens ha permès tenir una visió més completa de l'ensenyament d'aquests estudis i comprovar la majoria dels aspectes mencionats pels estudiants entrevistats amb els resultats d'altres estudis ja fets. Per a Bennett, el temari impartit en una bona classe d'Humanitats ha de complir els següents requisits. Cal que el docent sigui un gran expert de la matèria, però això no és suficient, sinó que també n'ha de ser un apassionat: “good teachers are committed to teaching what they have learned to love. In one crucial way, good teachers cannot be dispassionate” (Bennett, 1984: 19). En referència al contingut, opina que no hi ha un currículum d'Humanitats vàlid per a totes les institucions, sinó que cada una ha de decidir què és necessari aprendre i definir la seva identitat. No obstant això, tot currículum ha de complir una sèrie de requisits: equilibri entre amplitud i profunditat

del temari, és a dir, ni molts temes tractat superficialment ni molt pocs temes tractats amb molt de detall; treballar principalment amb fonts primàries, a partir de les quals s'haurà de reflexionar, debatre i escriure; garantir que una sèrie de temes fonamentals queden coberts i que tots els docents excel·leixen en la matèria que imparteixen i posar en comú les quatre grans branques de les Humanitats: la història, la filosofia, la literatura i l'art.

D'altra banda trobem una sèrie d'autors que han estudiat la importància d'estudiar Humanitats per a la construcció de ciutadans compromesos, amb preocupacions socials i capacitats per fer una anàlisi crítica de la societat i moment que els envolta.

Melanie Walker remarca que les Humanitats són fonamentals per a la creació de persones que raonen de manera pràctica i per al manteniment i aprofundiment d'una societat democràtica. Per aconseguir aquest tipus de raonament considera essencial conèixer el passat de la nostra societat i també el d'altres de diferents punts del planeta. Un altre aspecte fonamental per aconseguir "making a world that is worth living in", i que comparteix amb Marginson (2007), és aprendre a raonar en grup, a modificar les opinions i a acceptar les dels altres. És a dir, "we need pedagogies within the humanities that promote *both* knowledge *and* learning to be fully human so that in universities we educate citizens able to engage fully with the challenges of an increasingly interdependent, fluid and uncertain world" (Walker, 2009: 237). Walker fa especial menció a l'estudi de la història, de la qual ressalta la importància d'estudiar-la críticament, qüestionar-la, veure on hem establert connexions errònies, etc. Coincideix amb Prats en la idea que la història s'ha de construir i, per tant, requereix un pensament reflexiu i, com diu Booth, creatiu. És a dir, no es tracta de dir als estudiants què és la veritat sinó fer-los entendre que el concepte de veritat és força més complex. Respecte la pràctica del raonament, destaca que l'objectiu ha de ser saber discernir el millor argument, i per fer-ho cal haver intercanviat opinions amb textos, professors i estudiants. Per últim, el procés d'aprenentatge ha d'estar basat en el debat de l'evidència i la interpretació, la lectura de textos i l'escriptura. Tot això amb l'objectiu de ser "less naïve, less likely to accept the mainstream view of events without really investigating them" (Walker, 2009: 242).

En la mateixa línia de Walker, Gordon (1991) ressalta el paper de les Humanitats en la preservació d'una societat civilitzada, moral i de respecte amb els altres. Tot i que el seu estudi està basat en l'ensenyament de les humanitats en l'educació primària, la idea general coincideix en gran mesura amb el que diuen els estudis especialitzats en l'àmbit universitari. Segons exposa, la clau està en mostrar la diversitat d'èpoques, de societats, de sistemes d'organització econòmica, etc. Aquesta varietat de coneixement permet considerar diverses possibilitats abans de prendre una decisió i no acceptar les actituds i creences de la societat en què es viu sense qüestionar-se-les abans. El que resulta especialment interessant de Brown és que no se centra en l'àmbit de la història, com han fet la majoria dels autors aquí citats, sinó que també fa una menció especial a l'estudi de la literatura. Segons Gordon, l'estudi de la literatura, més enllà que els personatges i els fets narrats hagin de ser reals o versemblants, ofereix noves conductes, valors i maneres de pensar i d'actuar que serveixen

com a estímul per iniciar noves reflexions, analitzar el raonament que allà s'hi descriu i en conjunt contribueixen a ampliar els punts de vista que coneixem i que contribuiran al desenvolupament del nostre pensament.

Joaquim Prats (2000), que ha centrat el seu estudi en les humanitats a l'ensenyament de la història a l'educació secundària, també manté les línies generals de la importància de conèixer la complexitat del passat per poder comprendre i intervenir en la societat del present. És a dir, coincideix amb Gordon i Walker, que l'ensenyament de les humanitats, o en aquest cas, de la història, té un paper fonamental en la creació dels futurs ciutadans.

Per últim, Rivera Venegas (2009), des d'una perspectiva més catòlica també defensa que les Humanitats fomenten la reflexió per a la comprensió del món que ens rodeja. L'ensenyament de les Humanitats ha de preveure un espai per llegir, profunditzar, investigar, debatre i intercanviar perspectives. També és necessari que tota la informació sigui contextualitzada en el seu medi, ja que el coneixement no pot ser aïllat del conjunt del qual forma part. Segons Rivera Venegas, l'amplitud de coneixement que ofereixen aquests estudis, per oposició a d'altres més específics, i especialment els científics o tecnocràtics, afavoreix adquirir una visió global que fomenta el sentit de la responsabilitat i de la solidaritat. Rivera Venegas també afegeix que el coneixement no culmina amb l'obtenció d'un títol universitari, sinó que aquest es perllonga al llarg de tota la vida perquè el món canvia i ens planteja nous desafiaments. És per aquest motiu que considera summament important que els docents ensenyin a aprendre, a seleccionar la informació, analitzar-la i saber-la utilitzar amb sentit crític.

### **3.4 Sobre la comparació de l'ensenyament de les Ciències de la Salut amb el de les Humanitats**

D'entre els estudis que comparen l'ensenyament de les ciències i el de les humanitats destaquem el de Kardonsky i Leist (2005) i el de Pollio (1996). Aquestes obres ens han permès relativitzar l'oposició entre les ciències i les humanitats, i comprendre, des d'una perspectiva diferent a les vistes fins ara, per què requereixen diferents qualitats en la manera d'ensenyar. Les dues obres coincideixen en què la separació entre les ciències i les humanitats no és tan radical com sembla. Una de les proves que ho demostren és que "science was once called natural philosophy and was a branch of that discipline whose overarching aim is to understand the world and how humans live in it" (Kardonsky i Leist, 2005: 35). Actualment, però, observem diferències importants a l'hora d'aproximar-se a aquests dos tipus de coneixement: si bé la ciència es basa en l'objectivitat i la recerca d'una veritat, per a les humanitats la veritat és relativa, és una construcció del llenguatge. Malgrat aquestes discrepàncies, però, Kardonsky i Leist acaben trobant punts generals en comú que uneixen les dues disciplines, com ara l'ús de la conceptualització com a conductora del pensament, amb la diferència que per a uns ho és el llenguatge de les matemàtiques i la física, i per als altres ho és el llenguatge de

la retòrica i la poètica. A més a més, defensen que les ciències també poden ser incloses dins de les humanitats i viceversa. Un bon exemple és la nova corrent d'emprar la literatura per a les classes de Medicina, que permet conèixer aquesta ciència des de la vessant més humana.

Malgrat això, en l'actualitat l'ensenyament de les ciències i de les humanitats continua estant força separat. És per això que Pollio (1996) distingeix dues formes d'ensenyament i aprenentatge per a cada una d'aquestes disciplines. En primer lloc, a partir del seu estudi conclou que la claredat i una bona estructura del discurs són característiques que els alumnes consideren necessàries per excel·lir en l'ensenyament de les ciències, mentre que en l'àmbit de les humanitats destaquen el fet de demanar l'opinió als alumnes i de valorar positivament l'establiment de relacions entre el que s'explica a l'aula i el món real. Dit d'una altra manera, els estudiants de ciències ressalten que el discurs s'entengui, i els d'Humanitats que els interessi. Pollio, basant-se en una teoria de Kolb (1976) distingeix també quatre models d'aprenentatge, dels quals en destaquem aquí dos: el convergent i el divergent. El primer té el punt fort en el pensament abstracte i la seva aplicació pràctica, i s'adequa a un tipus d'exercici que només accepta una sola resposta, ja sigui de tipus test o d'aplicar una lògica que condueix a una única solució. El segon model, en canvi, és totalment oposat i es caracteritza per conèixer diferents punts de vista i ser capaç de relacionar-los dins d'un tot. Aquestes diferències, segons Pollio, també es fan paleses per part del professorat. Si bé els docents de ciència posen l'èmfasi en transmetre el què, els d'Humanitats el posen en demanar l'opinió als alumnes. D'altra banda, els primers solen utilitzar uns mètodes d'avaluació molt clars, mentre que els darrers qüestionen els mètodes molt exactes.

Aquestes diferències, però, no les atribueix al fet que siguin dues disciplines totalment oposades, sinó que els estudis de ciències i els d'Humanitats són la preparació per a la vida laboral, i és aquesta la que exigeix unes habilitats diferents. Pollio considera que els estudis científics serveixen per tenir els coneixements necessaris per esdevenir un científic potencial (llenguatges, mètodes, etc.), mentre que els estudis d'Humanitats els entén com una manera de captar l'interès dels estudiants per les diferents disciplines i intercanviar punts de vista amb els estudiants. L'objectiu del diàleg durant la carrera és formar els estudiants per desenvolupar la seva pròpia perspectiva de les coses i estar preparats per defensar-ho davant d'altres visions establertes.

En resum, segons Pollio, no hi ha una paradoxa entre les ciències i les Humanitats, sinó que simplement aquestes carreres estan pensades per formar futurs científics i humanistes, i per tant, els formen en allò que necessitaran en la futura vida laboral.

## 4 Metodologia

La metodologia emprada per a la recerca d'aquest estudi ha estat la investigació qualitativa de cas, ja que hem considerat que era la millor manera de conèixer el nostre objecte d'estudi, que és la relació que hi ha entre el tipus d'estudis universitaris i les preferències docents dels seus alumnes. El nostre

objectiu no era obtenir xifres ni percentatges sobre les qualitats docents preferides pels estudiants de diferents tipus de carrera, sinó comprendre per què uns tenen unes preferències diferents a les dels altres, per d'aquesta manera conèixer si aquestes diferències estan motivades pel caràcter finalista o no de la carrera, i per l'àmbit acadèmic al qual pertanyen.

A causa de les limitacions temporals, la recerca s'ha concentrat en el mes d'abril d'aquest mateix any. Durant aquest mes hem fet entrevistes a un total de nou estudiants d'Humanitats de la UPF de darrer curs i a onze estudiants de Medicina Humana de la UPF, vuit de 6è i tres de 5è. Hem escollit estudiants dels darrers cursos perquè són els que tenen més experiència com a estudiants de la seva carrera i perquè han tingut un major nombre de docents que els dels primers cursos. Hem intentat que el nombre d'estudiants de cada carrera estigués equilibrat, i hem fet les entrevistes en diversos grups, tres en el cas d'Humanitats i dos en el de Medicina. Volíem crear més d'un grup d'entrevistes per a cada tipologia d'estudis per tal de sentir diferents converses i intentar que en conjunt fos abordat el major nombre de temes i observacions possible. El nombre de grups final per a cada cas ha estat condicionat per la disponibilitat horària dels estudiants.

Seguint els consells de Kvale (2011: 85-88) vam preparar dos guions d'entrevista, un amb les preguntes d'investigació del nostre projecte, i l'altre amb les preguntes que volíem plantejar als estudiants. Després les vam organitzar en blocs temàtics: introducció, el professor, la classe, aprenentatge, apunts, hàbits d'estudi, avaluació i conclusions. Vam fer servir els guions de manera orientativa, tot adaptant-nos al fil que prenia cada entrevista.

En el primer bloc volíem comprovar si coincideix que els estudiants que trien uns estudis universitaris finalistes els cursen perquè els habiliten per exercir una professió, i que els estudiants de les carreres no finalistes prioritzen l'adquisició de coneixement per damunt de les sortides laborals.

L'objecte d'investigació de l'apartat del professor eren les característiques dels docents que els ajuden a tenir una bona impressió de la classe i a un millor aprenentatge, per tal de fer visibles les diferències entre els dos tipus de carreres i indagar en les seves causes. Per esbrinar-ho els formulàvem preguntes sobre els professors que havien tingut, quines eren les classes que més els havien agradat, les que menys i com havien transcorregut.

Sobre les classes volíem conèixer-ne les característiques generals (com funcionen, quins formats tenen, quins mitjans de suport fan servir i com els perceben els estudiants) per veure si hi havia diferències substancials entre les dues carreres. El següent punt, l'aprenentatge, el vam plantejar per conèixer de quina manera aprenen en cada ambient de la seva formació acadèmica, si hi ha diferències en el tractament i assentament del coneixement entre els dos estudis universitaris i quin paper té cada un dels espais de formació de cara a l'avaluació. Els apunts són el següent aspecte que tractàvem (per què en prenen, en quin format, amb quin grau de detall, etc.) perquè sospitàvem que probablement eren un material importantíssim per preparar les exàmens. A més a més, volíem entendre el sistema de comissió d'apunts dels estudiants de Medicina, del qual ja n'havíem sentit a



parlar, veure què els ha portat a funcionar d'aquesta manera i saber per què els resulta més beneficiós que prendre apunts personalment.

Atès que en converses entre estudiants havíem sentit comentar que l'ús del *PowerPoint* era molt controvertit, vam considerar d'interès estudiar les seves funcions i els avantatges i desavantatges. A més a més, volíem comprovar la teoria de Zabalza (2007: 85-86) sobre les diferències dels *PowerPoint* en les matèries subjectes a interpretacions i les que presenten fets objectius.

A l'hora de parlar dels hàbits d'estudi vam posar especial atenció al paper que els apunts prenen durant aquesta tasca. L'objectiu de la pregunta que els plantejàvem era conèixer quines tècniques d'estudi fan servir (llegir els materials, fer-ne resums, esquemes, fer exercicis, etc.), els materials d'estudi que empren (apunts propis o dels companys, diapositives, internet, fonts bibliogràfiques, etc.) i quin coneixement de la matèria han de tenir per superar un examen amb èxit (coneixement global o detallat).

A continuació preguntàvem per les avaluacions, per tal de conèixer quines activitats són avaluables en cada carrera universitària, què és el que valoren els docents (saber la resposta correcta, el procés de reflexió, la capacitat de redacció, l'aportació d'idees pròpies, etc.) i en quin tipus d'exercici són plantejats als exàmens.

Per acabar, i basant-nos en les preguntes formulades per Kelly (2007: 887-888) en la seva investigació, els demanàvem que intentessin triar els tres adjectius que millor resumeixen què és un bon docent, en funció de tot el que havíem comentat.

El següent quadre mostra de manera sintetitzada les preguntes que ens van servir de guia durant l'entrevista i els objectius amb els quals van ser formulades.

#### **Guió de l'entrevista semiestructurada**

<b>Què vull saber?</b>	<b>Com ho preguntaré?</b>
------------------------	---------------------------

Introducció	- Si han escollit els estudis pensant en adquirir els coneixements i titulacions necessàries per exercir una professió en concret o no.	- Em podries explicar per què has triat aquests estudis?
El professor	- Les característiques d'una classe que considerin molt bona, efectives en quant a aprenentatge, i les d'una de molt dolenta. - Quin paper hi té el professor en que això sigui així? (Kelly, 2007: 887 – 888).	- Recordes algun dia que hagi sortit de l'aula molt satisfet amb la classe i/o el professor? Ho podries descriure detalladament? I molt descontent? Què feia que fos així? Com definiries “el bon professor”? - Com capta la teva atenció un bon professor? És important com formuli el seu discurs?
La classe	1) En quins ambients es produeix l'aprenentatge? (classes magistrals, seminaris, pràctiques, treballs, discussions, sortides, etc.) (Brown, T. et al., 2011: e26). 2) És important que el professor apliqui la seva experiència en el món professional a les seves classes? (Kelly, 2007: 889) → a Infermeria valoren que apliqui l'experiència als hospitals. 3) Els docents d'Humanitats transmeten els missatges (en canals visuals i auditius) més oberts i els de ciències més tancats? (Zabalza, 2007: 86). 4) (Brown, T. et al., 2011: e27). 5) Les carreres de Ciències de la Salut han d'impartir uns continguts mínims obligatoris, regulats normativament (web de la Generalitat de Catalunya)	1) Què us aporta una classe magistral? I una classe de seminari? I unes pràctiques? I fer treballs? I participar en discussions? Quin paper té el professor en cada cas? 2) És important que el docent apliqui la seva experiència en el món professional a les classes? 3) És important que el professor tingui un suport visual? Què hi ha d'haver? 4) Com d'important és que el professor et doni un <i>feedback</i> del que fas? 5) És important acabar el temari establert al pla docent?
Aprenentatge	- Quin mètode d'aprenentatge els va millor? ( <i>learning by doing</i> , debats, fent recerca, magistrals, seminaris...) (Brown, T. et al., 2011: e23) (Markert, 2001: 809)	- De les activitats que hem mencionat fins ara, quina és la que et va millor per aprendre? Per què?
Apunts	- Si prenen apunts pensant en el format de l'examen. És a dir, si els estudiants d'Humanitats els prenen de manera més genèrica i prosaica, i els de Medicina amb més precisió i detall. - Si els estudiants de Medicina fan servir canals més tancats i els d'Humanitats més oberts. (Zabalza, 2007: 86).	- Com i per què preneu apunts? Què passa si un dia no en preneu? - T'és més fàcil prendre apunts si el professor fa servir un <i>PowerPoint</i> ?

<b>Hàbits d'estudi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quins són els seus hàbits d'estudi (es llegeixen el temari diverses vegades, es fan resums, fan esquemes, fan dibuixos, resolen problemes...?)</li> <li>- Estudien dels apunts? Dels <i>PowerPoint</i>? Busquen altres fonts d'informació?</li> <li>- Quin és el seu objectiu de les hores d'estudi (tenir una visió global del temari, conèixer amb precisió totes les parts, entendre el temari, saber resoldre casos o exercicis...)?</li> </ul>	- Com et prepares els exàmens, seminaris, pràctiques...?
<b>Avaluació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com és l'avaluació dels estudis? Què compta per a l'avaluació (participació a classe, seminaris, treballs, pràctiques, exàmens)</li> <li>- En què consisteixen els exàmens (desenvolupar preguntes, contestar preguntes breus, test...)?</li> <li>- Què es valora en un examen (domini dels continguts, capacitat de síntesi, capacitat de desenvolupar...)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quines són les activitats avaluable? Quin pes tenen cada una d'elles en l'avaluació final?</li> <li>- Quin format tenen els exàmens? Què valoren? (reproducció del contingut après a les classes, creativitat, capacitat de síntesi o de reflexió, etc.)</li> </ul>
<b>Conclusió</b>	- Quines qualitats docents consideren més importants per al seu aprenentatge. (Kelly, 2007: 887 – 888)	- Digueu les tres qualitats que consideris més importants per a un bon ensenyament dels teus estudis.

Un cop fetes les entrevistes les vam transcriure en un document de text per poder-les analitzar més còmodament, després vam classificar el seu contingut en unes altres preguntes (algunes d'elles, idèntiques a les del guió i d'altres reformulades), i dins d'aquestes vam establir categories. Per últim, vam fer una anàlisi més detallada per veure els elements que tenen en comú els dos estudis universitaris i què tenen d'oposat. A l'annex podeu consultar les taules amb la informació classificada en categories, semblances i diferències. Les transcripcions de les entrevistes hem preferit no adjuntar-les per tal de garantir l'anonimat dels estudiants entrevistats i que els comentaris sobre el professorat de la UPF tampoc es puguin identificar amb cap docent particular.

En relació amb la figura de l'investigador, érem conscients que en la recerca qualitativa és fonamental, i per això hem dedicat els primers mesos a la lectura de diferents estudis sobre l'ensenyament i aprenentatge de les Humanitats i les Ciències de la Salut, de l'ensenyament en general i d'estudis comparatius entre les Humanitats i les Ciències de la Salut. Aquests estudis ens han servit per conèixer millor els objectius que persegueixen les dues carreres, de quines maneres es poden realitzar les tasques docents, les queixes i preferències principals dels estudiants, què allunya i què apropa el món de la Medicina i el de les Humanitats, etc. Sobretot, el que ens han permès les lectures ha estat detectar els possibles punts de discrepància entre les dues carreres, fet que ens ha ajudat a seleccionar els punts que havíem de tractats a les entrevistes. També hem vist algunes preguntes que han fet servir investigadors experimentats per dur a terme estudis del mateix àmbit que

aquest, i que ens han servit de model per a la nostra recerca. A banda d'això, també ens hem familiaritzat amb les tècniques d'investigació qualitativa a través de la lectura de Steinar Kvale (2011).

## 5 Resultats

En aquest apartat presentem la informació obtinguda de les entrevistes fetes als estudiants de la UPF. Els apartats que aquí es mostren són, en alguns casos, les preguntes que es van realitzar directament als alumnes durant les entrevistes, i en d'altres, el resultat d'un conjunt de preguntes que se'ls va fer.

### 5.1 Per què has triat aquests estudis?

Les diferents respostes obtingudes les classifiquem en dues categories: motivacions envers els estudis i expectatives laborals. En el primer cas tots els estudiants coincideixen que han escollit els seus estudis perquè els agraden. No obstant això, trobem també algunes diferències. D'una banda, alguns dels estudiants de Medicina diuen que és vocacional i que des de petits sabien que això era el que volien fer, malgrat que no saben explicar per què els agrada.

Jo de petit, quan em preguntaven ja deia que volia ser metge. Sempre, eh? I tampoc no et sé dir per què m'agrada, sé que m'agrada i que ho vull fer, però no em plantejo res més (Iñaki, estudiant de 5è de Medicina).

D'altra banda, el fet que sigui una carrera amb prestigi social i que tenien una nota prou alta com per accedir-hi va influenciar els que no ho tenien tan clar a l'hora d'acabar-se de decidir. El que cridava l'atenció als estudiants d'Humanitats, en canvi, eren les ganes de tenir més coneixement i cultura, d'aprendre i de gaudir dels estudis. Molts d'ells, davant del dubte de cursar altres carreres similars, però més concretes, com Història de l'Art, Filosofia o alguna Filologia, es van decantar per Humanitats per l'amplitud de coneixement i la visió global que els oferia.

La segona categoria és la de les expectatives laborals, que ens ofereix respostes oposades entre els dos casos. Si bé la gran majoria dels entrevistats de la carrera de ciències tenen molt clar que estan estudiant Medicina per després ser metges (només dos dels onze entrevistats es debaten entre exercir de metge o dedicar-se a la investigació), els estudiants d'Humanitats no ho tenen gaire clar. En cap cas les possibles sortides laborals que els ofereix la carrera van ser un argument de pes, i fins i tot un d'ells, l'Oriol, ha dit que d'haver contemplat les sortides laborals potser hagués triat uns altres estudis. El que sí que sabien és que volien fer uns estudis no gaire concrets i gaudir de la carrera:

“És una mica de tot i una mica de res, i com que tampoc em volia decidir, doncs perfecte, perquè Humanitats és la manera de no decidir què fer i fer una mica de tot” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

“Vaig fer Humanitats per *disfrutar*, passar-m’ho bé... perquè les sortides laborals a casa meva tampoc no han preocupat gaire” (Clàudia, estudiant d’Humanitats).

En síntesi, els estudiants de Medicina van triar els seus estudis perquè els agradaven, però sobretot per la sortida laboral que els oferia, i els estudiants d’Humanitats comparteixen la primera raó, però en canvi les sortides professionals dels estudis no van ser un factor a tenir en compte.

## **5.2 Com són les classes que més t’han agradat?**

Les respostes obtingudes en les descripcions que han fet de les classes que més han agradat als alumnes entrevistats les hem classificat en les següents categories: la manera de comunicar del professor, el contingut de la classe, el rol del professor, el rol que atorga als alumnes i l’organització. Algunes d’aquestes categories són interdependents entre elles i a vegades les diferències que les separen poden ser una mica confuses. En general trobem molts punts en comú entre les respostes dels estudiants dels dos grups d’estudis entrevistats, i no han presentat opinions oposades, tot i que sí que apreciem que de cada carrera surten algunes característiques que no surten a l’altra.

### **5.2.1 La manera de comunicar del professor**

La manera de comunicar fa referència a les habilitats comunicadores i d’oratòria del docent, la passió per la matèria i la capacitat de transmetre-la als alumnes, així com l’interès que mostren per l’ensenyament. Aquestes característiques són les que tots els estudiants, independentment de la carrera, més destaquen dels professors que més els han agradat. La capacitat de mantenir l’atenció dels alumnes durant tota la sessió i fer una explicació entenedora i dinàmica són altres qualitats que tots els estudiants han mencionat, però que tenen una especial importància entre els estudiants de Medicina, a causa del sistema comunitari d’apunts que fan servir (vegeu pregunta 5.6: “Com preneu els apunts?”).

“Per poder fer una comissió has d’haver entès perfectament una classe, perquè tu després ho hauràs d’explicar als teus companys” (Lídia, estudiant de 6è de Medicina).

Els estudiants d’Humanitats, en canvi, posen més èmfasi en la capacitat de generar-los interès per la matèria i ganes de voler saber-ne més, i la forma d’emissió del discurs pròpiament: un to de veu una mica greu, projectada, que se senti des de tot arreu de la classe, ritme adequat, amb pauses que et permetin escoltar i apuntar simultàniament, que es mogui per la classe, que mantingui contacte visual amb els alumnes, són algunes de les característiques preferides pels estudiants entrevistats. En darrer lloc també mencionen la personalitat del professor, de la qual valoren la senzillesa, la humilitat, la serenitat, que els alumnes el sentin proper i que tingui sentit de l’humor. Les dues darreres característiques, però, són compartides amb els companys de Medicina.

### 5.2.2 El contingut de les classes

Tots els entrevistats estan d'acord que el fet que el docent sigui un entès de la matèria, contextualitzi els elements del discurs, la classe estigui ben estructurada i hagi estat ben preparada, són elements d'importància cabdal per sortir satisfet de l'aula. Malgrat l'acord general, però, hi ha petits matisos diferenciadors entre els estudiants de les dues carreres. En primer lloc, els estudiants d'Humanitats, que van triar aquests estudis perquè els oferien una visió àmplia i pluridisciplinària de les lletres, donen molta importància al fet que el professor demostrï un domini no només en el seu àmbit acadèmic, sinó que també ho sàpiga relacionar amb altres branques de les Humanitats. Molts dels estudiants d'Humanitats entrevistats han coincidit que els fascina quedar bocabadats davant l'explicació d'un professor, sentir que encara els queda molt per aprendre. El Marc i l'Íngrid descriuen algunes classes que els han captivat de la següent manera:

“Et fan sentir fins i tot una mica inútil, perquè penses: ‘quantas coses em queden per aprendre! i saben molt més del que jo sabré mai...’ però que et facin sentir això és perquè saben relacionar el món d'una manera molt bona. (...) Un dia un professor va relacionar l'art d'avantguarda i la literatura dels anys XX i em va semblar una cosa que potser no trobaria en un llibre. (...) Saps això que diuen que l'educació d'un professor ha d'anar més enllà del que pots trobar en un manual? Més que res són coses d'interrelacionar conceptes, que tu mai haguessis pensat”.

“Sempre sortia de les seves classes pensant en el que havia dit, amb moltes ganes de fer lectures, d'interessar-me una mica pel que estava dient, per relacionar-ho amb la vida diària... em va obrir moltes qüestions, de dir... ‘que fort!’”.

Els estudiants de Medicina, en canvi, tot i que valoren que el professor sigui un expert de la matèria, consideren que és més important que sàpiga explicar-ho bé als seus alumnes i sobretot que sàpiga fer una selecció del temari adequada als estudiants. Els seus professors són metges d'una especialitat però estan formant a metges generals, ja que els estudis d'especialitat són posteriors a la carrera. És per això que informació molt especialitzada de cada matèria els resulta excessiva i els distreu de les qüestions bàsiques i generals que sí que han de saber. En aquesta mateixa línia, tots els estudiants de Medicina han expressat que per a ells és molt important que els professors remarquin què és important de cada tema, “amb què s'han de quedar”. L'Andrea, estudiant de 5è de Medicina, ho exposa de la següent manera:

“Para todos los médicos su especialidad es lo más importante y entonces te intentan explicar TODO de su especialidad, cuando se supone que la carrera te enfoca a ser un médico general y luego ya harás la especialidad. A mi me gustan los profesores que tienen la capacidad de decir: ‘yo soy cirujano y hago millones de cosas pero lo importante es que si estás en urgencias y soys nefrólogos sepáis qué es esto, esto, y esto’: lo básico. Y no otros que te empiezan a explicar desde el principio hasta el final, y lo más concreto, que vale, sí, que puede ser muy interesante, pero no es el concepto de lo básico”.

En canvi, el Tomeu, estudiant d'Humanitats diu:

“Si faig Humanitats és perquè m'interessa tot. Si m'ho expliquen bé, m'interessa tot”.

Això no vol dir que als estudiants d'Humanitats qualsevol tema els sembli bé ni que no hi hagi alguns temes bàsics que sí que s'hagin d'explicar, sinó que ja saben que en una assignatura no poden abastar totes les qüestions importants d'aquell àmbit i que per tant, s'ha de fer una selecció. De fet, prefereixen focalitzar en un nombre de temes més petit i que siguin tractats amb més profunditat, que no pas voler abordar molts temes i que siguin tractats amb superficialitat.

“A mi el que em va molestar molt va ser que un professor el primer dia de classe arriba i diu que la Guerra Civil no la fariem. Doncs a mi això em va molestar molt. Eludir la Guerra Civil quan estem aquí...” (Clàudia, estudiant d'Humanitats).

“Penses, a literatura del segle XX parlar de Kafka és molt important, però sí, parlar de García Márquez també ho és. Però a la vegada el professor no pot voler parlar de tot. Aleshores hem de tendir a fer assignatures molt concretes. Jo sempre he preferit que facin una petita selecció, que triïn per exemple tres autors i que els tractin en profunditat” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

### 5.2.3 Estructura de les classes

La concepció d'una classe 'ben estructurada' té matisos diferents segons els estudis. En el cas dels estudiants de Medicina, el temari està clarament delimitat en el pla docent (“el temari és el que és, no t'han de descobrir Amèrica”, diu l'Anna, estudiant de 6è de Medicina), i el que és important és que l'explicació del docent segueixi un ordre clar, ja que això els ajuda a mantenir l'atenció i els facilita la comprensió i la posterior elaboració dels apunts de la comissió. En canvi, per als estudiants d'Humanitats l'estructura cobra més importància en el conjunt de l'assignatura que no pas en la classe en si. En el seu cas els continguts no estan acotats amb tanta precisió i, per tant, és molt important l'estructura que el professor dóna a l'assignatura, la selecció d'autors i obres que fa, els aspectes que destaca, etc. Els alumnes valoren especialment el fet que una assignatura tingui un eix conductor de totes les sessions i l'exclusivitat del discurs del professor:

“És important que sigui una assignatura amb discurs, amb argument de base. És a dir, que plantegi una certa tesi i no una vomitada de coneixement” (Clàudia, estudiant d'Humanitats).

“És una explicació més personal, en el sentit que ell ha seleccionat una obra, ell ha mirat una bibliografia i ell en destaca uns aspectes. No t'explica una opinió generalitzada de l'obra, sinó el que creu que és més important, i això no necessàriament és el que trobaràs a internet” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

### 5.2.4 Preparació de les classes

Tots els estudiants, independentment dels estudis que cursin, valoren que els docents s'hagin preparat les classes i hagin pensat la millor manera de transmetre els continguts:

“El professor venia i muntava un espectacle, es veia una certa improvisació, però estava molt preparat el que feia. (...) Gestionava molt bé les pujades i baixades de la veu, l'expressivitat... estava molt molt treballat” (Clàudia, estudiant d'Humanitats).

“Comunicava molt bé, el material que portava estava molt preparat, el *PowerPoint* estava molt elaborat, i a més es notava que es coneixia el *PowerPoint*, les bromes anaven apareixent alhora que ell les anava fent” (Robert, estudiant de 5è de Medicina).

No obstant això, observem també algunes diferències entre els estudiants de les dues carreres. Els estudiants d'Humanitats destaquen la importància d'haver preparat un seminari per tal que aquest els resulti de profit. Per preparar entenen que el docent hagi pensat el format més adequat per treballar el tema de la sessió (petits grups, grup de seminari, individualment, etc.), hagi plantejat uns objectius i hagi donat als alumnes materials i alguna tasca per preparar-lo amb antelació. Els estudiants de Medicina, en canvi, posen l'èmfasi en què el professor tingui clar què és el que ha d'impartir en cada sessió:

“Que es noti que el *profè* sap què ve a explicar, que té una hora i que explica el que tenia pensat. No en *plan* preparar-se una presentació, sinó que es noti que sap què ve a explicar avui” (Sara, estudiant de 6è de Medicina).

### **5.2.5 Contextualització dels elements del discurs**

Els estudiants de les dues carreres han coincidit en la importància de contextualitzar els elements dels discurs. Els alumnes d'Humanitats, d'una banda manifesten que el fet de situar un autor, idea o concepte en un context històric, en un moviment artístic o en unes circumstàncies determinades els ajuda a tenir una millor comprensió del que s'explica, a la vegada que els aporta un moment de distensió per gaudir del discurs sense haver de prendre apunts i sense perdre l'atenció. D'altra banda, tal i com hem vist anteriorment, els agrada molt que el professor estableixi relacions amb altres àmbits de les Humanitats que els alumnes no haurien pensat sols, és a dir, que contextualitzi les idees en un espai més ampli que el que és exclusiu d'aquella matèria. Els estudiants de Medicina també prefereixen que els contextualitzin allò que els estan explicant, concretament els estudis clínics que els presenten. El significat del terme *contextualitzar*, però, té un matis diferent. En aquest cas, *contextualitzar* vol dir que quan els presenten uns estudis clínics sobre un concepte (un bacteri, una malaltia, un símptoma...) prefereixen que abans els expliquin les característiques d'aquest concepte, ja que si no els és molt difícil entendre el que els estudis comenten al respecte.

“Tu pots fer un *PowerPoint* amb tot d'estudis que parlen de la pseudomona, que és un bacteri. I pots dir que és sensible a tal, tal i tal antibiòtic i resistent a tal altre i que s'han trobat tres estudis que parlen de tants tipus d'infeccions. O, en canvi, el que és preferible, és que et parlin de la pseudomona, que t'expliquin tot el que t'han d'explicar i que et mencionin els estudis que calgui, per exemple, quan parlen de les resistències diguin: és resistent a tal antibiòtic però un estudi alemany va trobar també resistències a tal altre”. (Maria, estudiant de 6è de Medicina).

### **5.2.6 El rol dels estudiants**

Els estudiants d'Humanitats mencionen una altra característica d'aquelles classes que més els han agradat, que és que els professors els hagin donat un espai per aprendre individualment. És a dir, que



els hagin facilitat lectures interessants o que els hagin proposat treballs que els han permès treballar l'assignatura de manera individual, oferint-los així un espai per a la reflexió pròpia.

“Hi ha algunes classes que et sents especialment satisfet, pel tema o el professor, però també altres vegades m'he sentit així fent treballs o certes lectures obligatòries, que també et sents igual” (Pere, estudiant d'Humanitats).

“El professor és important perquè ha triat un text i t'ha plantejat un treball que t'ha donat un espai a tu perquè aprenguis” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

Tots els estudiants entrevistats dels dos estudis universitaris coincideixen que els agrada ser més que mers receptors d'informació i que prefereixen que el docent els impliqui en el seu discurs d'alguna manera. Les diferències les trobem en la manera d'implicar-los. Als estudiants de Medicina els agrada molt que les classes siguin participatives, ja sigui perquè el professor construeix l'explicació conjuntament amb els alumnes, o perquè els condueix a través de la raó a la conclusió final, o perquè el professor combina l'explicació amb preguntes als alumnes. D'aquesta manera els és més fàcil mantenir l'atenció durant la classe i interioritzen més els nous coneixements.

“Es como ir creando con él la solución, por esto te queda tan interiorizado, porque te hace razonar, que si está sangrando puede ser por esto, por eso y por lo otro y entonces las consecuencias en el organismo son tal, y estas consecuencias se tratan de esta manera y va encarrilando un final en el que tu, no te ha hecho falta que te diga: 'si tiene esto, esto y esto, tiene esto'” (Andrea, estudiant de 5è de Medicina).

“M'agrada molt un professor que fa moltes preguntes durant la classe, i cada dos o tres preguntes n'hi ha una que sempre és la mateixa. Per tant al final de la classe tens molt clares les qüestions que ha anat repetint, i a més t'ho has passat molt bé. Hi ha 2 o 3 coses que te les ha *matxacat*, i que t'ha tirat un guix al cap si no l'has encertat. I a sobre a l'examen la pregunta és igual” (Robert, estudiant de 5è de Medicina).

Els estudiants d'Humanitats, en canvi, tot i que també els agrada sentir-se interpel·lats i que els facin raonar, prefereixen que el professor no els faci preguntes directes i n'esperí una resposta, especialment si no han tingut temps per crear la seva pròpia opinió. Prefereixen que el discurs del docent els serveixi per obrir-se interrogants i reflexionar sobre el que ha dit el professor quan surtin de l'aula, i que les preguntes i el debat quedi reservat pel seminari, quan ja hauran treballat la matèria i s'hauran creat una opinió i argumentació que poden defensar.

“No m'agraden els professors que et demanen una opinió d'una cosa que tu encara no t'has format una opinió. En canvi m'agradava un professor que feia un gran temari, que jo mai havia tocat, i que em feia pensar sense demanar-me que opinés” (Júlia, estudiant d'Humanitats).

### **5.2.7 Gestió del temps**

Per últim, per als estudiants de Medicina, que els professors gestionin bé el temps que tenen és molt important per assegurar que els conceptes bàsics queden clars, ja que és molt important complir amb el temari programat.

“Un *profe* ha d’explicar el que hi ha en un pla d’estudis, en un principi. Hi ha unes obligacions docents que ha de complir” (Maria, estudiant de 6è de Medicina).

En canvi, per als estudiants d’Humanitats una bona organització del temps també és important, però en diferent mesura. El problema que hi veuen a no acabar el temari és que es posa en evidència una mala organització de l’assignatura i el temps, i que “et quedes amb les ganexes [de fer el que estava previst]. Si no ho han de fer, que no ho posin al pla docent”, diu el Pere.

### 5.3 Què t’aporta una classe magistral?

Les múltiples respostes que han donat els estudiants a aquesta pregunta les podem classificar en cinc categories: avaluació, facilitació de l’aprenentatge, punt d’enfocament del temari, motivació i assistència a classe. En el primer punt tots els estudiants coincideixen: la funció principal del professor és transmetre informació i, per tant, anar a una classe magistral els permet conèixer el contingut que se’ls demanarà a l’examen i anar-lo incorporant gradualment al seu esquema mental. En el segon punt també estan d’acord, però amb alguns matisos. Als estudiants de Medicina els facilita l’aprenentatge en tant que el professor ajuda a organitzar el temari i a discernir què és important, ja que “a vegades estudiant, si no, et perds i no tens tan clar què vol que et sàpigues i què no”, diu la Lídia, estudiant de 6è. També els facilita resoldre dubtes i els és un estalvi de temps:

“Cada tema té una sèrie de coses que has d’entendre i unes que has de memoritzar, aleshores, si de classe surts amb les coses ja enteses ja tens la meitat de la feina feta. Només et queda memoritzar. Si vaig a classe ell m’ho explica i ja em queda clar. Guanyo temps”.

Als estudiants d’Humanitats, en canvi, les classes magistrals els faciliten l’aprenentatge en tant que els donen eines per entendre millor un text, per argumentar la seva opinió sobre un tema concret o per interpretar una obra ja sigui artística, literària o filosòfica.

“A les magistrals tu vols que t’expliquin un contingut, i després vas al seminari i amb el que em vas explicar jo et diré una mica el que he vist” (Tomeu, estudiant d’Humanitats).

Les diferències principals entre els estudiants d’Humanitats i de Medicina les trobem en el punt d’enfocament de la matèria. Els estudiants de la carrera de lletres diuen que la unicitat del discurs del professor és un al·licient per anar a classe. D’una banda, perquè saben que és la millor manera de conèixer allò que els preguntaran a l’examen, i de l’altra perquè és precisament aquesta unicitat del discurs, la manera que el professor ha trobat de relacionar les idees, els camins de pensament i coneixement que els mostra el que els fascina.

“Si és una classe molt general el contingut que t’explicaran podries trobar-lo en un llibre, però si vas a la classe magistral també és per sentir quina cosa el professor en concret et dirà sobre aquest tema. Jo quan vaig a classes magistrals és perquè espero que el professor m’explicarà coses que no trobaré a molts llibres. És el seu discurs sobre aquell tema, el que ell ha pensat” (Clàudia, estudiant d’Humanitats).

“Hi pots anar pensant de cara a l’examen per aprofitar més el temps, o hi pots anar per tu, per *disfrutar*, perquè creus que allò no hi serà a les lectures” (Marc, estudiant d’Humanitats).

Els estudiants de la carrera de ciències, en canvi, diuen que “tot el que explica el professor està en un llibre” i que “molt egocèntric hauria de ser el professor per posar-te preguntes de coses que només ha estudiat ell”. En el seu cas complir amb el pla d’estudis fixat per l’ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación) és de gran importància, i per tant el temari que han d’explicar als alumnes està ja molt marcat i fàcilment el poden trobar en manuals o altres llibres de Medicina. Tots estan d’acord que “un examen del Sant Pau l’hauríem de poder aprovar nosaltres també encara que haguem tingut *profes* diferents”. També per aquest motiu consideren que els professors han d’explicar el que dicta el pla d’estudis i no les investigacions que hagin fet ells. L’única aportació personal que els agrada i els ajuda és que complementin l’explicació amb casos que ells han trobat a l’hospital. Aquest tipus d’informació no només els interessa de cara a la vida laboral, sinó també de cara a l’examen, ja que d’aquesta manera els és més fàcil recordar la informació i recuperar-la del seu esquema mental. La Maria ho explica de la següent manera:

“Te’n recordes molt més d’un pacient que ha marcat un *profe* que d’un cas clínic que no t’importa un pito. Un *profe* que et sap explicar una cosa que a ell li ha impactat, tu probablement posaràs més atenció per no trobar-te en el mateix cas, o no fer la mateixa cagada, o que acabi igual de malament... A més, de cara a un examen, et costa molt menys identificar un cas clínic model”.

La unicitat o objectivitat del discurs del professor i allò que aporta als alumnes també es veuen reflectits en l’assistència dels estudiants a les classes. Els estudiants d’Humanitats diuen que solen anar a classe, perquè en gaudeixen però sobretot perquè “és vital per aprovar l’examen”. És per això que reconeixen que en les assignatures que s’avaluen per treballs, i no per exàmens, el nombre d’assistents es veu força reduït.

En canvi, a Medicina, malgrat que sempre fan exàmens, no són gaires els estudiants que van a classe amb regularitat, ja que el temari és tan objectiu que no necessiten prendre els seus propis apunts:

“Medicina és una carrera on tradicionalment ningú ha anat mai a classe. Llavors, nosaltres que som una classe que hi anem gairebé mitja classe, som una classe que hi anem molt” (Sara, estudiant de 6è de Medicina).

“Hi ha hagut classes que hi havia el *profe*, el que feia la comissió i la gravadora. I potser dos més” (Anna, estudiant de 6è de Medicina).

Ara bé, com bé hem dit anteriorment, anar a classe els facilita entendre el temari. Per això tot i saber que tindran els apunts, “si el *profe* és bo l’assistència augmenta exponencialment”, explica la Maria, estudiant de 6è de Medicina. De la mateixa manera, explica el Robert que “si he de perdre el temps no hi vaig, perquè per estar perdent una hora me’n vaig a la biblioteca i m’estudio la mateixa classe i m’entero més”.

Per últim, la motivació és un altre dels al·licients que els alumnes tenen per anar a classe, tot i que només en el cas d'Humanitats. Recordem que molts dels estudiants entrevistats van triar els estudis perquè tenien “ganes d'aprendre, de saber-ne més”. Una de les estudiants entrevistades ho expressava així: “fa que t'entrin ganes, que potser si agafes un llibre d'aquell tema no l'obriries mai” (Ruth); “et parla de certs autors que tu potser no haguessis conegut mai, i gràcies a l'assignatura els pots treballar; t'obre un ventall que... ja queda” (Júlia) o “realment un bon professor t'obre camins” (Clàudia).

#### **5.4 Què t'aporta un seminari?**

Les respostes d'aquesta pregunta queden englobades dins de les categories d'adquisició d'un rol actiu i d'espai per al debat, que els dos grups d'estudi comparteixen amb alguns matisos diferenciadors. En el primer cas les diferències les trobem en la manera d'adquirir un rol actiu. Els seminaris de Medicina combinen una explicació teòrica amb una part pràctica de resolució de casos clínics, i el debat que es generi està vinculat amb allò que es treballa en el mateix seminari.

“L'eix és un cas clínic i a partir d'aquí s'explica el tema que toca. O a vegades s'explica el que toca i després es fa un cas clínic, però intentant que els alumnes participin, discuteixin entre ells” (Sara, estudiant de 6è de Medicina).

A més a més, també els serveix per repassar allò que s'ha explicat a la classe magistral, i per tant, facilitar-los la retenció de la informació més important, ja que serà la segona vegada que la senten. L'Andrea, estudiant de 5è, ho explica de la següent manera:

“En la teoria te dicen que hay 1000 tipos de insulina, y luego en el seminario te dicen: sí, hay 1000 tipos de insulina, pero a la práctica se utilizan cuatro. Y de estas cuatro hay cinco pautas básicas, y de esto te ponen casos. Así te ayuda a recordar”.

D'aquesta manera, als que han anat a la classe magistral el seminari els serveix com un reforç del temari, i als que no hi han anat els serveix per “enterar-se una mica”. No obstant això, si el professor no ha pogut acabar tota la part teòrica a la classe magistral, aprofitarà l'hora de seminari per acabar-la.

En canvi, els estudiants d'Humanitats creuen que, tot i que és molt difícil plantejar un model de seminari que realment els sigui profitós, no hi ha una única manera d'aconseguir-ho. El que sí que tenen en comú tots els models que expliquen és que és imprescindible que prèviament a la sessió de seminari hagin hagut de fer alguna tasca a casa, ja que necessiten un espai per pair la informació, reflexionar-hi i crear-se la seva pròpia opinió i argumentació. Si ho han de posar per escrit es garanteix que s'han fet totes les parts del procés. Per tant, en el cas dels estudiants d'Humanitats el rol actiu comença a casa i continua al seminari en forma de debat, on tothom exposa la seva opinió, a partir del que ha treballat prèviament. Si no s'ha fet la feina abans, el debat no és fructuós i dona lloc a “intervencions insubstancials” o “tonteries”, tal i com els mateixos estudiants expliquen. Una

manera d'assegurar que tothom fa la feina, és atribuir als treballs de seminari un percentatge de la nota final.

“A mi m'agradaven molt els seminaris en què, tot i que no dormia fins les tres de la matinada perquè havia d'entregar el maleït treball, després anava a classe, i com que havíem d'entregar el treball, la majoria hi anava i havia fet el treball. Llavors el seminari era l'hora de debatre allò que tu havies fet al teu discurs. Per tant, tu ja ho havies fet, allà fèiem una posada en comú, assentàvem els coneixements, resolíem dubtes...” (Ruth, estudiant d'Humanitats).

També consideren molt positiu el fet de treballar en el mateix seminari en petits grups de tres o quatre abans de fer el debat amb tota la classe, sense que el professor estigui tota l'estona present, tot i que va passant per resoldre dubtes de manera més individualitzada. D'aquesta manera la gent perd la por a parlar i consolida la seva opinió i arguments. La Ruth ho resumeix d'aquesta manera:

“L'objectiu és aprendre el contingut i, llavors, el fet de tenir l'atenció del professor a sobre (ja sigui assessorant petits grups de discussió o fent la correcció dels treballs) i de sentir-te que has de treballar (ja sigui abans llegint-te un text, durant el seminari o després de la classe), són coses que fan que el tema al final quedi més que tractat: l'has tractat sol, l'has tractat amb els altres i a més ha quedat redactat. T'assegures que allò, si no ho saps és perquè no ho vols saber, però el professor ja no hi pot fer res més” (Ruth, estudiant d'Humanitats).

D'altra banda, els estudiants de Medicina ressalten que el fet d'anar als seminaris no els suposa cap avantatge a l'hora d'estudiar o resoldre l'examen final. El Robert, estudiant de 5è de Medicina ho explica de la següent manera:

“Els seminaris no t'acaben d'ajudar per a l'examen. En Medicina, entre la teoria i l'aplicació pràctica hi ha un *mundillo* de diferència, llavors el seminari t'ajuda més a dir: '*vale*, de tot el que t'han explicat de teoria en el *mundillo* pràctic el que aplicaràs és això', però després per l'examen el que s'avalua és la teoria. Jo per exemple els seminaris no els estudio. Als seminaris hi vaig i participo i em quedo amb allò que m'interessa pel dia a dia a l'hospital.. però de cara a l'examen... el que importa és la teoria”.

Per als estudiants d'Humanitats, en canvi, tot i que no necessàriament el contingut del seminari es veurà reflectit a l'examen, és més probable que puguin aprofitar els coneixements treballats al seminari per complementar el discurs de l'examen. A més a més, els treballs que fan vinculats al seminari els serveixen com una pràctica del que finalment se'ls avaluarà, que és la capacitat de crear un discurs propi i argumentar-lo.

En resum, a tots els estudiants els seminaris els serveixen per assentar coneixement i per a l'intercanvi d'idees. Ara bé, els d'Humanitats han de fer una part de la feina a casa per després poder exposar la seva visió personal i generar un debat interessant, mentre que els estudiants de Medicina assenten el coneixement a partir de l'explicació, les activitats del seminari i les intervencions que vagin sortint.

## 5.5 Què t'aporten les pràctiques?

En primer lloc, cal explicar que les pràctiques de Medicina són obligatòries a tots els cursos i que en els últims anys dels estudis ocupen un nombre d'hores superior al de les classes teòriques. Als estudis d'Humanitats, en canvi, les pràctiques són optatives, només es poden fer a 3r i 4rt i les hores invertides es poden convalidar per dues assignatures optatives. Dit això, queda clar que les pràctiques són fonamentals per a la formació dels estudiants de Medicina, mentre que per als d'Humanitats són un complement.

Les pràctiques dels estudiants de Medicina han sigut de dos tipus al llarg de la carrera: al principi eren al laboratori, i d'aquestes no en volen parlar gaire perquè diuen que “són un pur tràmit, ho has de fer i punt”. Consistien a fer petits experiments que els explicaven prèviament. Les pràctiques importants, diuen, són les que fan a l'hospital i en les quals hi inverteixen moltes hores (acostumen a fer cinc hores de pràctiques i tres de classe al dia). Aquestes pràctiques les fan en grups de dos o tres estudiants i consisteixen a acompanyar un metge, que tant pot ser metge i professor, només metge com resident, en una part de la seva jornada laboral. El transcurs d'una pràctica varia molt en funció del metge que acompanyen i per tant, el profit que en treguin també. En general, però, el que els permeten les pràctiques és entrar en contacte amb la vida laboral dels metges, que és on la majoria d'ells acabaran, assentar els coneixements explicats a les classes teòriques i, sobretot, agafar confiança en ells mateixos. Les pràctiques que han fet un cop acabades totes les assignatures teòriques són les que realment els han permès posar en comú i relacionar els coneixements de les diferents àrees.

“Quan comences a treballar amb pacients poc a poc vas agafant confiança, però al principi et sents un inútil. I si no treballes amb pacients, et continues sentint un inútil bastant més temps” (Maria, estudiant de 6è de Medicina).

“La teva feina final és pràctica 100%, llavors, tu et pots saber tot el llibre, però si no ho has fet mai...Et sabràs molt bé la teoria però... pf... ho has de saber fer” (Sara, estudiant de 6è de Medicina).

Tot i que tenen força queixes de les pràctiques, la pràctica ideal transcorreria de la següent manera:

“Per començar et preguntaria el nom, o ja sabria com et dius fins i tot, quin curs fas i quines pràctiques estàs fent... ja t'estaria esperant! Sabria que tu has d'anar a fer pràctiques amb ell aquell dia, això per començar. I després doncs faries la visita amb ell, passaries amb els pacients i tot, t'aniria preguntant sobre cada pacient coses, et faria explorar el pacient, aprofitaria el pacient per explicar-te teoria... Teoria nova no, coses que ja saps”.

El que denota també aquesta afirmació, i les que van fer la resta d'estudiants, és la importància que donen a rebre un tracte més personal i que el metges els incloguin en les seves activitats i en l'equip mèdic, els presentin la situació dels pacients, etc.

Les pràctiques dels estudiants d'Humanitats són totalment diferents. Només la meitat dels estudiants entrevistats n'han fet i, malgrat que han estat en institucions molt diferents, en general coincidien força en allò que els han aportat. D'una banda, és una manera de conèixer de primera mà

l'aplicació pràctica de la carrera d'Humanitats, que és molt teòrica. A les pràctiques, però, no es tracta d'aplicar el contingut de la carrera com a Medicina, sinó d'aprofitar la formació i coneixement general que ara tenen per desenvolupar-se en el món laboral. De l'altra, els ha servit per tenir una mica més clar quina mena de feina els agradaria fer o quina no.

“Jo en el moment de fer les pràctiques vaig dir: doncs m'agrada molt el contacte amb la gent, i poder ensenyar coses de la ciutat... és una part pràctica, que per fi veus *algo* pràctic, relacionat amb la teva carrera” (Júlia, va fer les pràctiques en una empresa de gestió d'activitats culturals de Catalunya).

“Encara que jo em sàpiga tota l'obra de Proust poques vegades la podré aplicar. Però coneixent Proust, potser jo estic fent la ressenya d'un nou llibre que ha de sortir d'un autor nou, i jo dic, 'aquest tio recorda a Proust', o 'aquest tio està copiant a Proust'. O sigui, l'apliques indirectament” (Tomeu, va fer les pràctiques al CCCB).

## 5.6 Com preneu els apunts?

En aquest apartat les diferències entre els estudiants de les dues carreres són abismals. Els estudiants de Medicina prenen els apunts en comissió, que vol dir que reparteixen les hores de classe magistral entre els estudiants i cada un és responsable d'anar a classe i prendre apunts del dia que li sigui assignat, a casa redactar-los bé, i després passar-los a la resta de companys. Aquests apunts han de contenir tota la informació que necessitaran per respondre l'examen, i per tant ha d'incloure l'explicació del professor, la informació que hi hagi al *PowerPoint* i en cas que sigui necessari aclarir algun punt amb altres fonts, sempre procurant que no hi sobri excessiva informació. Molts fan una gravació de veu de la classe i prenen apunts, a casa ajunten tota la informació i redacten un document que reculli el més important de manera estructurada i entenedora.

“Defenso el funcionament de les comissions perquè si hagués de fer això amb totes les classes no donaria a l'abast. Així, a les classes vaig, que jo hi vaig bastant, i interioritzo, cosa que quan faig la comissió no faig, només apunto tot el que es diu i ja ho pairé a casa”.

Els estudiants de 6è diuen que una comissió d'una classe de 50 minuts ocupa una mitjana de 12 pàgines, però els de 5è diuen que les fan d'entre 5 i 12 pàgines, segons si posen tot el que diu el professor o si la persona que fa la comissió fa una selecció del més rellevant.

Els estudiants d'Humanitats, en canvi, prefereixen prendre els seus propis apunts, ja que creuen que és una qüestió molt personal, no només per la forma de prendre'ls, que pot ser de manera esquemàtica o en forma de text, sinó també per la selecció d'informació que fan i les relacions que ells puguin establir i incloure de manera pròpia.

“Quan has estat allà ho apuntes d'una manera que si no hi ets... potser un alumne creu que una cosa és molt interessant, i l'alumne en deixa constància. Però potser un altre no. Si estàs a classe, tu decideixes què és interessant i què no, sense intermediaris” (Alba, estudiant d'Humanitats).

“Els apunts són com un filtre, no? El *profe* explica una cosa, jo d'això entenc una cosa i per tant apuntes el que has entès. Quan tens els apunts d'algú, el que tens és el que ha entès l'alumne del professor, no el que ha dit” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

“Quan faig els apunts no escric només el que diu el *profe*, també escric el que se m'ha acudit a mi a la classe, i clar, això en els apunts dels altres no hi és. O hi ha el que han pensat ells, però no el que he pensat jo!” (Clàudia, estudiant d'Humanitats).

“Si et donen els apunts d'algú altre, doncs trauràs un 5 o un 6, però no més” (Oriol, estudiant d'Humanitats).

## 5.7 Com estudieu?

D'entre les tècniques d'estudi que han explicat els estudiants entrevistats establim les categories d'estudi passiu i estudi actiu. La primera consisteix a anar a classe, on fan la primera presa de contacte amb la matèria. Els resulta molt útil, ja que és una manera d'assentar els coneixements de manera gradual i fa que ja tinguin unes nocions bàsiques quan hagin d'estudiar activament.

“La continuïtat, és a dir, anar a cada classe, fa que vagis assentant els continguts sense adonar-te'n i que no hakis de fer una marató d'estudi. Potser no t'ho saps perfecte, però ja et sona” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

En el cas dels estudiants d'Humanitats anar a classe també els serveix per interpretar el discurs del professor. Si han sentit l'explicació del professor després els serà molt més fàcil interpretar els apunts i altres fonts d'estudi que emprin.

En el cas dels estudiants de Medicina la fase d'estudi passiu no és tan rellevant, tenint en compte el baix índex d'assistència a les classes i el que diuen els estudiants, tant els que hi solen anar com els que no. Vegem alguns exemples d'estudiants de 6è de Medicina:

“Anar a classe no és garantia de treure millor nota a l'examen, ni de lluny!” (Anna)

“No sona a barbaritat que una generació es tregui la carrera sense classes teòriques” (Sara).  
“Si ens dius si podríem, crec que podríem” (Maria).

“El *profe* no t'ha d'aportar res extra que no t'aportin els apunts. També depèn de la persona, hi ha a qui li va súper bé anar a classe a escoltar, i hi ha a qui no li fa res” (Anna).

“Tu pots fer la carrera de Medicina sense anar a classe i saber-ne tant o més que un que ha anat cada dia” (Toni).

No obstant això, els alumnes de 5è entrevistats confessen que anar-hi els suposa avançar feina d'estudi, especialment la part de comprensió, i alguns companys de 6è diuen que els ajuda a organitzar el temari, a donar-li una estructura i a interioritzar la informació.

“Si de classe surts amb les coses ja enteses tens la meitat de la feina feta. Només et queda memoritzar.” (Robert, estudiant de 5è de Medicina).

La segona categoria és la de l'estudi actiu, que en tots dos casos consisteix principalment a estudiar els apunts, tot i que a vegades ho acompanyen d'altres activitats. Els estudiants d'Humanitats solen



estudiar dels apunts que han pres durant les classes, i els de Medicina dels apunts de la comissió. Alguns se'ls llegeixen diverses vegades i altres es fan resums, ja que escriure els ajuda a interioritzar. En llegir els apunts recorden les idees que hi ha al darrere, la imatge que acompanyava l'explicació, etc. Les diferències entre els hàbits dels dos col·lectius les trobem en les altres activitats de preparació dels exàmens.

Els estudiants de Medicina sovint complementen l'estudi resolent exàmens de test d'anys anteriors, ja que els ajuda a memoritzar i a recordar conceptes i qüestions molt precises. Per a ells és molt important memoritzar la matèria i, a diferència dels estudiants d'Humanitats, és molt important tenir els conceptes clars, ja que a l'examen els faran preguntes molt concretes i els conceptes que han d'aprendre són unívocs.

Els estudiants d'Humanitats complementen l'estudi amb la informació dels *PowerPoint*, només si ho troben necessari, mentre que en el cas anterior les diapositives sempre queden incloses en els apunts. A vegades també fan algunes de les lectures recomanades. De totes maneres, segons la branca de les matèries estudien d'una manera o d'una altra. Generalment, "cal estar dins", haver interioritzat el que s'ha dit a classe i haver comprès les lectures, i per a les assignatures d'art i d'història en concret, a més a més d'això, solen haver de memoritzar dades concretes (dates, noms de tractats, noms d'obres, etc.).

"Jo crec que a Humanitats el que serveix molt és tenir 4 o 5 coses clares, coses que són així i no d'una altra manera, i la resta doncs no cal que ho tinguis tan clar. No es tracta de saber-t'ho. Hi ha com capes. I a història, si et pregunten pels camperols de tal època, tu pots decidir què expliques dels camperols. No diguis barbaritats i no t'equivoquis massa" (Ruth, estudiant d'Humanitats).

"No és tant saber el contingut... és com ho redactes, saber aportar el teu punt de vista..." (Íngrid i Pere, estudiants d'Humanitats).

## 5.8 Avaluació de l'ús del *PowerPoint*

Tant els docents de Medicina com els d'Humanitats fan servir el *PowerPoint* durant les seves classes i, segons les funcions que desenvolupa aquesta eina establim les següents categories: essència del temari, suport visual, accés a recursos i destorb. Com a essència del temari entenem els *PowerPoint* de les assignatures fonamentades en imatges, on són una eina imprescindible per a una bona comprensió de la classe. És el cas de les assignatures d'art per als estudiants d'Humanitats o de les de radiologia o dermatologia per als de Medicina. En aquests casos permet que tothom visualitzi la imatge de què s'està parlant en aquell moment i pugui seguir la classe íntegrament. Malgrat que la imatge sigui la part fonamental, els estudiants d'Humanitats comenten que afegir una breu informació bàsica sobre la imatge (data, títol i autor) els resulta molt pràctic per prendre els apunts.

En altres casos el *PowerPoint* és un suport visual que facilita que els alumnes segueixin la classe i que es mantinguin atents. Encara que la imatge no sigui la part essencial de l'explicació, tots coincideixen que generalment els va millor que les diapositives continguin imatges que reforcin de

manera visual el discurs del docent, i no un text explicatiu. Els estudiants d'Humanitats posen l'exemple de la projecció de mapes a les classes d'història, o d'imatges que han inspirat autors per escriure les seves obres. També mencionen la projecció de textos breus, com ara poemes a les assignatures de literatura, ja que si algú no té la font en paper, pot seguir igualment el comentari que en fa el professor.

“El *PowerPoint* a la classe no ajuda gaire [exceptuant les assignatures d'art]. Només recordo un professor que gestionés bé el *PowerPoint*. Bàsicament hi havia textos i mapes, i pràcticament no hi havia contingut, o sí que n'hi havia, però ell tenia un discurs prou fort perquè l'escoltessis. El més important era tenir els textos que tu no podies trobar enlloc” (Clàudia, estudiant d'Humanitats).

Als estudiants de Medicina, el fet que hi hagi molta informació redactada els facilita l'estudi, però tot i això prefereixen uns *PowerPoint* on principalment hi hagi imatges i poc text (un petit esquema o la informació més essencial) perquè si no a la classe els despista. Suggerixen que els apunts del professor podrien ser redactats en un document de text o a les notes al peu de pàgina del *PowerPoint*.

“Los *PowerPoint* ideales son los que te ponen la foto y él te lo explica, y luego te cuelga los apuntes en la web” (Andrea, estudiant de 5è de Medicina).

Un altre tipus de suport visual que resulta pràctic tant als estudiants de Medicina com als d'Humanitats és la projecció d'un esquema de l'explicació perquè d'aquesta manera, si es despisten o els costa seguir l'explicació del professor (especialment aquells que no destaquen per ser bons comunicadors), els és més fàcil seguir la classe, reenganxar-s'hi si es despisten, o tenir una comprensió mínima si no aconsegueixen entendre del tot el discurs oral. Als estudiants d'Humanitats aquest format els resulta pràctic principalment a les assignatures d'història, que són les que solen tenir un temari més dens i en què l'ordre dels conceptes exposats és rellevant. En canvi, a les assignatures de literatura i filosofia diuen que no poden concebre l'ús del *PowerPoint*, si no és per projectar el text que s'està comentant o una imatge que tingui relació amb el que s'està explicant. Expliquen que el *PowerPoint* simplifica les idees, i en filosofia i literatura això és contraproductiu:

“Un *PowerPoint* sintetitza idees, i en filosofia si resumeixes perds, perquè estàs resumint el coneixement de l'autor. Filosofia és coneixement, 'l'autor diu això, però ho diu així...', no és A, B, C” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

Els estudiants de Medicina diuen que el *PowerPoint* amb informació escrita els ajuda a seguir l'explicació i delimita clarament què entra a l'examen i què no (“si no està al *PowerPoint* no entra”). També els permet mostrar esquemes més reals i amortitzar millor el temps, ja que el professor no ha d'apuntar tant a la pissarra. L'Andrea, estudiant de 5è de Medicina, diu que li aniria molt bé que les diapositives fossin un esquema sintètic de les patologies que s'expliquen:

“Lo típico de características clínicas, ‘se característica por esto y esto, se diagnostica así y se trata de esta manera’ (...). La idea de la patología clara, sabes? Pam, todo junto en una diapositiva. Como un esquema de todo, yo creo que así sería más útil, que los que son todo texto”.

En tercer lloc, el *PowerPoint* és una eina molt pràctica per facilitar l'accés a recursos, encara que diferent manera en cada carrera. Als estudiants d'Humanitats els facilita l'accés a fragments breus de textos que enriqueixen l'explicació del professor i als quals segurament no podrien accedir-hi pel seu compte. Aquestes situacions es donen especialment a les assignatures d'història, on els poden presentar declaracions de personatges històrics importants o documents exclusius que difícilment podrien conèixer i llegir. Per als estudiants de Medicina, aquests recursos són la font escrita pel professor, la selecció d'imatges que millor complementen les explicacions i, en general, una síntesi de la classe. En tots dos casos, els *PowerPoint* que incorporen text escrit pel professor els resulten especialment útils a l'hora d'estudiar, ja que són una referència escrita més que complementa els apunts.

Per últim, hi ha els *PowerPoint* que són percebuts pels estudiants com un destorb. A continuació exposarem els casos més freqüents que dificulten la comprensió dels estudiants, i en què tant els estudiants de Medicina com els d'Humanitats estan d'acord. En primer lloc, quan el discurs oral no aporta més informació que la que hi ha projectada a la pantalla ‘desconnecten’ i perden l'interès en la classe, especialment quan el docent en fa una lectura. Aquesta pràctica desmotiva els alumnes per anar a classe, ja que pensen que si llegeixen ells el *PowerPoint* a casa, podran entendre'l millor que seguint la lectura del docent.

“Només explicava el que deia el *PowerPoint*, i així perds l'interès perquè ja ho pots llegir” (Tomeu).

“Jo prefereixo que m'ho expliqui el professor, i que a més a més, no em vagi repetint el que ja veig” (Oriol).

“Per estar perdent una hora me'n vaig a la biblioteca i m'estudio la mateixa classe i *m'entero més*” (Robert).

“És la sensació que el professor està fent alguna cosa que tu també podries fer, que és agafar un text, llegir-lo o parafrasejar-lo i ja està” (Pere).

Un altre dels problemes que pot generar és la distracció, ja sigui per un excés d'efectes d'animació, problemes tècnics, falta de domini del programa, excés de text, o perquè les diapositives no es corresponen exactament amb el discurs oral.

“Jo crec que en general desvia l'atenció. Si mires el *PowerPoint* no mires el *profe*, i aleshores el professor ha de tenir suficient capacitat impositiva perquè l'escoltis a ell i no llegeixis el *PowerPoint*” (Clàudia, estudiant d'Humanitats).

Per aquests motius, tots els estudiants coincideixen que el *PowerPoint* és una eina molt pràctica, però que cal emprar adequadament. També afegeixen que moltes de les classes que més els han agradat

han estat impartides sense fer ús de les diapositives, i que el més important d'una classe és el discurs oral del professor.

“Els professors que no porten *PowerPoint* tenen més facilitat per mantenir-nos atents” (Toni, estudiant de 6è de Medicina).

“En primer lloc jo prefereixo l'explicació del professor. Ara, si el professor s'explica malament, el *PowerPoint* pot ajudar a entendre per on va” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

“Que vinguin sense res, i si a més saben fer servir el *PowerPoint*, doncs a nosaltres ens ajudarà” (Robert, estudiant de 5è de Medicina)”

## 5.9 Com us avaluen generalment?

Les respostes que han donat els estudiants a aquesta pregunta les classifiquem en tres categories: activitats de resposta oberta, activitats de resposta tancada i pràctiques. La primera es correspon amb els exercicis d'avaluació dels estudiants d'Humanitats i la segona i tercera amb els dels de Medicina. Això no exclou que en casos puntuals i poc habituals els estudiants d'Humanitats siguin avaluats amb exercicis de resposta tancada, i els de Medicina amb exercicis de resposta oberta. A més a més, els estudiants de Medicina són avaluats en els tres espais de formació que tenen, classes magistrals, seminari i pràctiques, mentre que els d'Humanitats només tenen els dos primers. A banda d'això, també cal tenir present que així com els exàmens sempre tenen un valor mínim del 50% o 60% de l'avaluació global dels estudiants de Medicina, i la resta correspon a les pràctiques i als seminaris, en Humanitats els percentatges són molt més variables, fins al punt de trobar assignatures en què la nota final s'obté en un 100% de la nota d'un treball. En cap cas, però, l'examen equival al 100% de la nota final.

Les activitats de resposta oberta són les que han de resoldre els estudiants d'Humanitats tant a l'examen com als exercicis i treballs de seminari. En el cas dels exàmens, se'ls sol donar dos o tres temes força generals que han de desenvolupar. Sovint, se'ls proposen diversos temes dels quals ells n'han d'escollir dos o tres, i ocasionalment poden emprar els apunts per resoldre les qüestions de l'examen. El que els docents valoren, diuen, no és només la comprensió dels continguts ensenyats a classe, sinó la capacitat de crear un fil discursiu estructurat, coherent, i amb una argumentació vàlida, la capacitat de reflexió, de redacció, d'interrelacionar conceptes... Són exercicis que no accepten una única resposta i dels quals se'n fa una avaluació més qualitativa que quantitativa.

“Jo crec que a Humanitats té molta importància com ho expliques. Pots fer l'Oriol i jo estem explicant el mateix, però l'Oriol té una capacitat d'explicar-ho molt millor, doncs.... a Humanitats l'ús de la llengua és bàsic” (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

“A Humanitats hi ha 200 respostes possibles” (Oriol, estudiant d'Humanitats).

“Hi ha professors que diuen ‘aquí no hi ha respostes, aquí realment només hi ha preguntes’, i realment és el que has d'esperar en una carrera com aquesta. I és veritat, perquè a Humanitats és més de saber fer la bona pregunta que no tenir una resposta (ho

deia una *profe* de ciència) .Tenir una resposta és simplificar el coneixement, i fer una bona pregunta t'obre molts camins" (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

Les activitats dels seminaris, que tenen un pes inferior al dels exàmens en el conjunt de l'avaluació, segueixen els mateixos criteris. La tasca encarregada sol ser un comentari de text, tot i que a vegades també han de respondre qüestionaris amb moltes preguntes que exigeixen una resposta més tancada. A més a més, als seminaris també se sol avaluar la participació. Com ja hem vist, els seminaris estan pensats com un espai de debat, i com a tal no hi ha tampoc una única resposta correcta. El problema que hi veuen els estudiants en l'avaluació de la participació és que fomenta les intervencions insubstancials o buides, motivades simplement per obtenir la puntuació corresponent a la participació.

"Jo això que puntuïn les intervencions em sembla fins a un cert punt bé, però que t'obliguin a intervenir, i si no perds un 10% de la nota... Doncs no ho sé, hi ha gent que té més facilitat per parlar que uns altres, i hi ha fent que té més facilitat per a uns temes que per a uns altres. I si a més algú que no té facilitat per parlar en públic i està fent una assignatura que no és de lo seu, l'obligues a parlar i el poses en un compromís al pobre!" (Oriol, estudiant d'Humanitats).

"I a vegades, llavors surten comentaris estúpids!" (Tomeu, estudiant d'Humanitats).

Els estudiants de Medicina, en canvi, són avaluats amb activitats de resposta tancada i només de manera excepcional han hagut de resoldre alguna activitat de tipus més lliure. La majoria dels exàmens tenen una part de test d'entre 30 i 100 preguntes amb 5 opcions de resposta i amb una penalització de 0.25 punts per cada resposta incorrecta. A vegades també hi ha una activitat de reflexió, com resoldre casos clínics o contestar preguntes amb un petit text, però tots dos casos tenen també una única resposta vàlida. En els exercicis de reflexió el que valoren, a més de la resposta correcta, és el procés que han seguit, la seva justificació i la de les conclusions, però en la resta el que es valora és que la resposta sigui la correcta. A banda d'això, els seminaris també tenen una representació en l'avaluació global i aquesta s'obté amb preguntes molt breus, i també de resposta tancada, resoltes per escrit al final del seminari. Per a ells és molt important que el sistema d'avaluació garanteixi l'objectivitat. Durant l'entrevista els estudiants de 6è van tenir un petit debat sobre quin mètode d'avaluació és el més objectiu. La majoria creien que l'examen de test és el més objectiu, però la Maria discrepava perquè

"Un test està bé per dir que has rebut uns mínims, però no deixa de ser un test que alguna vegada ha passat que no s'ha canviat d'un any per a l'altre, i per tant, una persona que s'ha estudiat aquell test i no s'ha mirat l'assignatura... simplement que contesti el 50 o 60% de les preguntes i deixi en blanc les que no se sap, doncs trauria la suficient nota com per aprovar. Vull dir, que tampoc no té per què ser realista" (Maria, estudiant de 6è de Medicina).

Per a ella el mètode més objectiu és un examen amb preguntes de redactar en què el professor té uns criteris d'avaluació estipulats, consensuats amb altres professors, que estableixen què han de respondre els alumnes, i si la resposta no es correspon amb els seus criteris no es considera vàlida.

En qualsevol cas, als estudiants de Medicina els preocupa molt que el mètode d'avaluació sigui objectiu, mentre que els estudiants d'Humanitats entenen la subjectivitat en les respostes com una part bàsica dels seus estudis, ja que “part del que t'ensenyen aquí és a tenir la teva pròpia visió del que tens al davant”, diu el Tomeu.

Per últim, les pràctiques, que és on els estudiants dels darrers cursos de Medicina passen la majoria de les hores de formació, també representen un petit percentatge de l'avaluació final (al voltant d'un 20% del total). La seva avaluació, però, és molt complicada, ja que no hi ha ningú que s'encarregui d'ells personalment i que no tots els metges exerceixen també de docents. “És molt difícil demostrar que has après”, diu la Lídia, estudiant de 6è de Medicina. A més a més, en cada assignatura funciona de manera diferent. En alguns casos simplement han de firmar per demostrar que han fet totes les hores estipulades, en d'altres a més de firmar han de fer un petit treball o una exposició oral, i en d'altres no han hagut de justificar res. El més important de les pràctiques, però, és que els alumnes entrin en contacte amb el món laboral de la Medicina, ja que la teoria que aprenen a les aules és molt diferent de la pràctica real a l'hospital.

Les pràctiques són en grups molt reduïts (dos o tres estudiants) que acompanyen un metge, que tant pot ser professor, només metge o resident en una part de la seva jornada laboral.

### **5.10 Què és el que et va millor per aprendre?**

Aquesta pregunta ha estat de difícil resposta pels estudiants, ja que en el seu procés d'aprenentatge intervenen diferents activitats. No obstant això, el que volíem saber és la manera que millor els va per interioritzar els nous conceptes que aprenen al llarg de la carrera, tot i que les diferents activitats de formació estan interrelacionades entre elles. Els estudiants de Medicina destaquen que com més aprenen és estudiant i, especialment, responent exàmens de test d'anys anteriors. Malgrat això, tots ressalten que les pràctiques són fonamentals per a un bon aprenentatge, tot i que no tindrien sentit sense les classes teòriques.

Als estudiants d'Humanitats els costa molt més definir quina activitat és la que els permet interioritzar més la informació, ja que de tot n'aprenen i tot és important. No obstant això, el que més ressalten és fer treballs en què hagin de fer una mica de recerca, ordenar les idees, donar-los una bona estructura, crear la seva argumentació i fer-ne un bon redactat. Tanmateix, els treballs permeten consolidar només una part molt reduïda del temari i per això també troben que és important estudiar, però no en el sentit de memoritzar sinó intentant anar més enllà, relacionar idees i sobretot pensar.

## 6 Anàlisi i discussió

En aquest apartat fem una anàlisi de les dades obtingudes a partir del treball de camp, el comparem amb la nostra hipòtesi encadenada, analitzem si els resultats es corresponen amb el que havíem previst i ho comparem amb els estudis d'investigadors professionals. El que no fem constar en aquesta anàlisi són les qualitats dels docents que són genèriques i no formen part de la hipòtesi ni mantenen un vincle particular amb els estudis de Medicina i Humanitats. La primera part està dedicada als aspectes de la hipòtesi que hem constatat totalment, i la segona part a aquells que escapen del nostre plantejament inicial però que hem considerat interessant explicar.

### 6.1 Aspectes en què la hipòtesi es compleix totalment

En aquest apartat expliquem de manera individual de quina manera cada una de les fases de la hipòtesi encadenada queda comprovada.

#### 6.1.1 El caràcter (finalista o no dels estudis) i l'àmbit dels estudis (ciències o lletres) condicionen el tipus d'avaluació

Considerem que, d'acord amb les respostes obtingudes en les entrevistes, aquesta primera fase de la hipòtesi queda comprovada. Per confirmar-la ens hem basat en tres aspectes: les pràctiques, la funció de l'avaluació i el pes de l'objectivitat i la subjectivitat en les diferents activitats.

En primer lloc, a la carrera de Medicina les pràctiques són obligatòries i formen part de totes les assignatures de la carrera, mentre que a Humanitats són optatives i es poden convalidar per dues assignatures. L'origen d'aquesta diferència el trobem en el caràcter dels estudis. Els estudiants de Medicina s'estan formant per ser metges i, per tant, és important inserir els alumnes de manera gradual al món laboral, especialment tenint en compte que la realitat acadèmica i la de l'hospital són força diferents. A més a més, les pràctiques els faciliten assentar i incorporar el coneixement explicat a les aules. La carrera de Medicina és, per tant, inconcebible sense pràctiques, i tant les classes com les pràctiques ofereixen oportunitats d'aprenentatge diferents que es complementen i que són igualment necessàries, com també ha comprovat Brown et al. (2011: e23) en la seva investigació. Els estudis d'Humanitats, en canvi, no han de preparar els estudiants per exercir una professió en concret i, per tant, les pràctiques ni consten com una part de la formació obligatòria ni estan pensades per consolidar la teoria.

En segon lloc, tal i com ha estudiat Zabalza (2003: 147-148), l'avaluació no té exactament la mateixa funció en tots els estudis universitaris. En la nostra recerca hem vist que en el cas de Medicina, serveix per constatar que els estudiants han assolit unes competències bàsiques per exercir de metges. En el cas d'Humanitats, en canvi, la seva funció és fer un seguiment del procés d'aprenentatge i de la seva qualitat. Atès que les finalitats de l'avaluació no són iguals per als dos casos, la manera de dur-la a terme tampoc ho pot ser, tal i com veurem a continuació.

En tercer lloc, a causa del caràcter i de l'àmbit dels estudis les activitats avaluades a la carrera d'Humanitats es caracteritzen per la seva subjectivitat, i les de la de Medicina per la seva objectivitat. A Humanitats, tal i com han explicat els alumnes, les tasques que han de resoldre els consisteixen en interpretacions i reflexions, que d'acord amb Kardonsky i Leist (2005: 35), són activitats subjectives. Com que aquests estudis no estan pensats per ensenyar a executar unes tasques determinades d'una professió, i el seu objectiu és la formació de persones capaces "d'interpretar la societat actual amb criteri"<sup>2</sup>, hi ha múltiples respostes vàlides i la seva avaluació és subjectiva. Els exercicis avaluats tenen un format de resposta oberta, i solen ser comentaris de text, anàlisis d'obres literàries o artístiques o activitats en què han de relacionar diferents conceptes. A més a més, són diversos els autors (Booth, 2003; Prats, 2000; Walker, 2009) que ressalten la importància de fomentar el pensament propi i evitar les activitats memorístiques en els estudis d'Humanitats, de manera que creiem que és lògic que els exàmens ho reflecteixin.

Les activitats d'avaluació de Medicina, en canvi, normalment són objectives, concretes i exactes, i només accepten una única resposta. D'una banda, perquè és una ciència que es basa en demostracions científiques comprovades, i de l'altra perquè si per ser metges han de saber fer X, i ja està estudiat quina o quines maneres hi ha de fer-ho, és comprensible que l'avaluació valori que coneguïn aquestes formes. Una activitat d'avaluació que hem vist que és molt típica en la carrera de Medicina és el test, que és l'exercici de resposta única i objectiva per excel·lència.

Santos Guerra (1999: 375) considera que les activitats d'avaluació que exigeixen a l'estudiant un esforç memorístic són de poca riquesa intel·lectual, i que a les universitats s'haurien de potenciar activitats que requereixen un major esforç mental com la capacitat de comprensió, d'anàlisi, d'opinió i de creació. Per aquest motiu veu problemàtiques les proves d'avaluació que cerquen l'objectivitat, ja que deixen fora de joc precisament les qualitats que considera que s'han de fomentar. No obstant això, en la nostra recerca hem observat que la carrera de Medicina ha de transmetre uns coneixements científics que han estat demostrats i, per tant, és raonable que cerqui l'objectivitat.

Segons Santos Guerra (1999: 375), "si resulta decisivo para conseguir un buen resultado repetir fielmente los contenidos de la enseñanza, la forma de estudiar, el estilo del aprendizaje se basará en la memorización". Malgrat que ell ho exposa en un sentit crític, ja que no és partidari d'aquests mètodes, hem vist que en el cas dels estudiants de Medicina és cert.

"Ens demenciem sense cap mena de remordiment de consciència. Vas recordant perquè vas fent coses semblants a les altres assignatures, però jo a Anatomia, per exemple, em vaig demenciar... vamos... a tope" (Maria, estudiant de 6è de Medicina).

---

<sup>2</sup> Universitat Pompeu Fabra. *Grau en Humanitats*, consultat a 13 de juny de 2014: <http://www.upf.edu/estudiants/titulacions/humanitats/grau-humanitats/presentacio/index.html>



“Vomitem i oblidem” (Carlota, estudiant de 6è de Medicina).

Ara bé, que una part de l'estudi consisteixi en memoritzar no exclou que n'hi hagi una altra més reflexiva, com els exercicis de casos clínics, en què per arribar a la resposta correcta han d'analitzar el cas i pensar quina és la solució adequada. A més a més, hem de recordar que els estudiants de Medicina també tenen espais per al debat durant els seminaris. De fet, els estudis de Markert (2008), Owens (2009) i Martínez-González (2008) defensen precisament que un bon docent de Medicina ha de fomentar el pensament crític dels seus estudiants. El que hem observat nosaltres és que aquest tipus d'activitats es dona més a les tasques de classe que a les d'avaluació.

### **6.1.2 El tipus d'avaluació condiciona els hàbits d'estudi**

En la presentació de les entrevistes realitzades distingim dues fases en els hàbits d'estudi: l'estudi passiu i l'estudi actiu. La primera, que consistia a establir un primer contacte amb la matèria a l'aula, és comuna entre els estudiants de les dues carreres. No obstant això, l'assistència a classe és molt diferent en els dos casos, fet que ens fa pensar que la fase de l'estudi passiu no té la mateixa rellevància en Medicina i Humanitats. L'origen d'aquesta diferència el trobem, parcialment, en el model d'avaluació. Atès que la matèria que explica el professor i que s'avalua als exàmens és objectiva, la informació que s'han d'aprendre, també ho és. Això vol dir que, tal i com han exposat els estudiants entrevistats, el que el professor els aporta és l'organització del temari i facilitats per a la comprensió. Ara bé, l'organització del temari també la poden trobar en els apunts, que els alumnes tenen independentment d'haver anat a classe o no, i les facilitats per a la comprensió estan subjectes a les capacitats docents i comunicatives del professor, que no sempre tenen. Per aquest motiu, si els alumnes tenen molta feina o no estan satisfets amb les explicacions del docent no van a classe i ometen, d'aquesta manera, la primera fase d'estudi, que no és imprescindible per superar amb èxit l'avaluació. Això últim, els alumnes ho tenen molt clar: “Anar a classe no és garantia de treure millor nota, ni de lluny!”.

Per als estudiants d'Humanitats, en canvi, és fonamental anar a classe regularment per tal d'obtenir la informació bàsica i les eines necessàries per superar els exàmens amb èxit. Per aquest motiu no solen saltar-se la primera fase d'estudi. En el seu cas és molt important haver rebut la informació en primera persona per poder-la interpretar de manera individual i argumentar una opinió pròpia. Una bona prova de la vinculació entre l'avaluació i l'assistència a classe és que en aquelles assignatures que han estat avaluades per altres mitjans alternatius a l'examen, l'assistència a les aules s'ha vist notablement reduïda, mentre que a Medicina totes les assignatures són avaluades amb un examen, i tot i això l'assistència sol ser molt escassa.

La segona fase d'estudi és aquella en què els estudiants han de fer-se seva la informació exposada a classe. Les diferències entre els estudis també es posen de manifest en aquest punt, d'acord amb els seus models d'avaluació. Els exàmens solen tenir un gran nombre de preguntes d'un

elevat grau de concreció, de manera que és molt important tenir molt clar el temari. Per això estudien dels apunts elaborats per la comissió, que garanteixen que contenen tota la informació necessària per a l'examen, i dels resums que elaboren. També estudien resolent exàmens de test d'anys anteriors, ja que respondre tests els permet treballar un mateix concepte repetidament i recordar-lo més fàcilment. Aquest tipus d'estudi coincideix amb el que Kolb (1976) anomena *converger learners*, que són aquells que aparentment destaquen en les situacions en què només hi ha una resposta correcta i que organitzen el coneixement de tal manera que els és més fàcil deduir la solució a un problema concret. Kolb associa els *converger learners* amb els àmbits d'aplicació tècnica, com ara les enginyeries, però amb les dades obtingudes de la recerca ens adonem que la Medicina no s'allunya gaire d'aquest estil.

La fase d'estudi actiu dels estudiants d'Humanitats, en canvi, és força diferent, a causa del format de les activitats d'avaluació. Normalment els seus exàmens contenen poques preguntes força genèriques i donen marge per a la creació d'un discurs propi (poden fer una selecció relativament individual dels conceptes que es volen destacar i de les relacions que s'hi volen establir entre ells i amb altres àmbits de les Humanitats). Per aquest motiu la repetició no forma part dels seus hàbits d'estudi, i la memorització d'informació concreta és una petita part de l'estudi d'algunes matèries, però no n'és la part principal. Segons els estudiants entrevistats, i d'acord amb Booth (2003: 5), el més important és comprendre allò que s'està estudiant en la seva complexa, saber connectar les parts que configuren el tot.

“Hi ha unes coses que t'has de memoritzar, que és important que estiguin allà, però a vegades només de decoració. El més important és el que tu has pensat” (Clàudia, estudiant d'Humanitats).

A causa de la importància que es dona a la creació del discurs propi, els estudiants generalment prefereixen estudiar dels apunts que han pres personalment, ja que allà ja han fet una selecció del que han considerat més rellevant i han establert les relacions que han considerat oportunes. Els estudiants d'Humanitats diuen que el que és important és “estar-hi dins”, és a dir, tenir una visió completa del temari i entendre les connexions entre les parts. Aquest tipus d'estudi encaixa amb el model d'aprenent divergent de la teoria de Kolb (1976), en què els estudiants són capaços d'organitzar diferents perspectives *into a meaningful whole*.

### **6.1.3 Els hàbits d'estudi condicionen l'estil en la presa d'apunts**

El temari que s'estudia a Medicina és objectiu i lliure d'interpretacions o opinions i, per això no sona a disbarat que els apunts dels quals estudien siguin exactament igual per a tots els estudiants. A més a més, la gran quantitat d'informació que han d'estudiar per als exàmens, juntament al grau de detall que se'ls exigeix, converteix l'elaboració d'uns apunts complets i entenedors en una tasca laboriosa i llarga. Per aquests dos motius els estudiants de Medicina opten pel sistema d'apunts en comissió. Els estudiants d'Humanitats, en canvi, valoren altament el fet de prendre els seus propis apunts, ja que aquests són un primer filtre del discurs del professor i tenir els apunts d'un altre estudiant seria tenir

la interpretació que ha fet un altre sobre el discurs que tu has d'entendre. Per a ells els apunts són molt personals, com també ho és l'examen. A més a més, ni el volum ni el grau de precisió del temari que han d'estudiar fa necessari repartir-se la tasca de prendre i elaborar els apunts.

Aquesta dicotomia posa de manifest la discussió que des de fa temps tenen els experts sobre quina és la millor manera de prendre els apunts per garantir un aprenentatge significatiu. Les dues hipòtesis en voga, totes dues amb estudis que els donen suport, segons exposen Monereo i Pérez (1996), són la de la codificació i la d'emmagatzemat de la informació proveïda a classe. La primera considera que al prendre apunts, la informació es va personalitzant a través de l'anàlisi, l'associació i/o la codificació. Són diversos els autors que han fet estudis que aporten arguments en suport d'aquesta hipòtesi. Howe (1970) per exemple, defensa que els apunts mostren com l'estudiant ha interpretat i codificat la matèria, i que els alumnes que prenen els apunts fent servir molt poques paraules recorden millor la informació, perquè han sabut seleccionar el més important; Bretzing i Kulhavy (1979), especifiquen que la presa d'apunts només és efectiva quan l'estudiant parafraseja i escriu les idees principals, ja que d'aquesta manera es processa la informació més profundament; i els estudis de Pepper y Mayer (1986) distingeixen tres beneficis de la presa d'apunts per a l'estudiant: 1) incrementa l'atenció i la concentració en el discurs del professor; 2) estimula el processament de la informació de manera més profunda; i 3) facilita establir relacions entre la informació nova i la prèvia.

La segona hipòtesi, la de l'emmagatzemat, defensa que el procés de codificació de la informació es produeix en el moment en què revisen les notes preses a classe però no en el moment de prendre-les. Entre els estudiosos que defensen aquesta hipòtesi n'hi ha alguns que perceben diferències entre estudiar dels apunts personals i fer-ho dels del professor.

Ens hem adonat que la hipòtesi de la codificació coincideix força amb l'opinió dels estudiants d'Humanitats entrevistats i la de l'emmagatzemat amb la dels alumnes de Medicina. Els primers, coincidint amb la primera hipòtesi, consideren essencial prendre els seus propis apunts perquè són una representació del que ells han pensat i interpretat i de les relacions que han establert entre conceptes. Una estudiant fins i tot van precisar que agraïen saber si el professor enviaria el *PowerPoint* als estudiants, perquè d'aquesta manera ells es poden concentrar en apuntar el més destacat del discurs del professor.

“Deixa'm clar si el penjaràs o no [el *PowerPoint*], perquè si no l'has de penjar no penso copiar això, t'escolto a tu, escric el que tu dius i després ja ho compararé amb el *PowerPoint* i crearé el meu discurs. Si no l'has de penjar, passaré de tu i copiaré el que diu el *PowerPoint* perquè *fijo* que estàs fent un resum del que hi ha escrit” (Ruth, estudiant d'Humanitats).

El que es desprèn de les paraules de la Ruth és que tenir la informació més important de la classe, que és la que ve projectada en el *PowerPoint*, no és suficient, ja que tot i saber que podran tenir-lo els alumnes prenen els seus propis apunts. Això ens condueix a pensar que possiblement vol dir que

prendre apunts els és beneficiós per quelcom més que per obtenir la informació pròpiament. És el que Kiewra et al. (1984) n'extreuen dels seus estudis, que és que els apunts personals solen ser incomplets i, per tant, el material d'estudi ideal està format pels apunts del professor, que solen ser més complets i organitzats, i pels propis de l'alumne.

Kiewra, però, també explica que estudiar dels apunts del professor permet un millor rendiment en les qüestions objectives de les proves d'avaluació. Això ens fa pensar en els exàmens dels estudiants de Medicina, caracteritzats per l'objectivitat, en els apunts en comissió, que tot i ser notes preses pels alumnes tenen el format dels apunts del professor perquè aspiren a la completesa, i en la demanda dels estudiants de tenir els apunts del professor o bé en un document de text o al peu de nota de les diapositives dels *PowerPoint*. Per aquest motiu considerem que l'estil d'aprenentatge dels estudiants de Medicina coincideix més amb la hipòtesi de l'emmagatzemat, ja que realment els propis estudiants no solen prendre apunts durant les classes. És més, un dels estudiants confessava que quan ha de fer la comissió apunta tant com pot, però és a casa quan paeix la informació. Aquest fet coincideix amb l'observació feta per Evans i Abbott (1998: 32), en què per als estudiants de física, disciplina científica i objectiva, com la Medicina, el més important era prendre apunts però no calia entendre'ls a classe, això ja ho farien a casa. En canvi, per als estudiants d'Humanitats era essencial comprendre l'explicació *in situ* per poder prendre els apunts. No obstant això, el fet que alguns dels estudiants de Medicina es facin resums de les comissions per estudiar, ens fa pensar que potser combinin aquests dos mètodes. Ara bé, en els apunts que prenen a classe no fan el procés d'interpretació ni processament profund de la informació, com sí que fan els d'Humanitats.

D'altra banda, alguns estudiants de Medicina amb Pepper i Mayer, defensors de la hipòtesi de la codificació, en què prendre apunts els ajuda a mantenir l'atenció a classe. De fet, els pocs estudiants de Medicina que solen anar a classe diuen que normalment no prenen apunts, i si ho fan és per aquest motiu, però no per emprar-los durant l'estudi.

Per últim, molts dels estudiants entrevistats coincideixen amb una altra conclusió de Kiewra (1984): els professors poden contribuir a un millor aprenentatge presentant als estudiants un guió del que s'explicarà que destaquí les idees principals i que mostri l'organització del contingut, ja que això els serveix de guia a l'hora de prendre els apunts. És per a aquestes funcions que consideren que l'ús del *PowerPoint* els és d'utilitat durant les classes.

Amb les dades obtingudes de la nostra investigació no pretenem, ni podem decantar la balança sobre quin ús dels apunts és el més efectiu per a un aprenentatge significatiu. Monereo i Pérez (1996: 81), de fet, al final del seu estudi exposen que el que realment importa és que l'alumne seleccioni el procediment més adequat en funció dels seus objectius d'aprenentatge i la situació educativa en què es troba. Precisament per aquest motiu considerem que la metodologia de prendre apunts difereix tant entre les Humanitats i la Medicina, ja que la funció d'aquestes notes és tan dispar que difícilment poden seguir un mateix procediment a l'hora de prendre-les.

#### 6.1.4 L'estil en la presa d'apunts condiciona com els estudiants volen que s'expressi el professor

La manera en què els alumnes volen que el professor s'expressi a classe respon sobretot a la manera que millor aprenen, però per aprendre han d'estudiar, i per fer-ho necessiten tenir apunts. És per això que la manera en què els estudiants volen que el docent faci les explicacions respon, en bona mesura, a com prenen els apunts.

Hi ha una sèrie de qualitats docents que tots els alumnes, tant els de Medicina com els d'Humanitats, han anomenat com a importants per a una bona classe, com ara ser un bon orador, tenir passió per la matèria, mostrar interès per l'ensenyament, tenir sentit de l'humor o ser proper als alumnes, tal i com Castellà et al. (2006) i Gros i Romañá (2005) expliquen. Aquestes són característiques essencials per a que hi hagi una bona comunicació i es garanteixi que el missatge de l'emissor arriba al receptor. En aquest apartat, però, ens concentrem en aquelles característiques que estan més estretament vinculades amb la presa d'apunts i que coincideixen ser diferents entre els estudiants de les dues carreres.

Per als estudiants de Medicina és molt important que el professor els mantingui atents durant tota la classe i que l'explicació sigui entenedora. Malgrat aquesta sigui una qualitat important per a tots els alumnes, independentment de la carrera, per als estudiants de Medicina cobra especial importància perquè l'encarregat de fer la comissió haurà de ser capaç d'explicar allò mateix als seus companys. Si l'estudiant no ho entén, difícilment podrà explicar-ho als seus companys. Els estudiants d'Humanitats, en canvi, per damunt de la claredat valoren el fet que el professor els generi interès per la matèria. Aquesta observació coincideix amb la conclusió de Pollio (1996<sup>3</sup>):

“Incidents described by students as ‘standing out’ for them in humanities classes were those that *interested* them whereas those that ‘stood out’ in natural science classes were those they *understood* or promoted *understanding*”.

Un altre aspecte que ressalten els estudiants de Medicina és que el professor faci una selecció del temari adequada a la formació que han de rebre els seus alumnes, que deixi clares les qüestions bàsiques que han de saber i què entra a l'examen i què no. D'aquesta manera s'asseguren que als apunts hi consta tota la informació necessària i no manca res important, de cara a estudiar per a l'avaluació. Que el professor els expliqui molts detalls de la seva especialitat els despista de les idees fonamentals i els dificulta veure què és el més important, és a dir, veure què han de fer constar als apunts. En aquest sentit els *PowerPoint* els són de molta utilitat, ja que “si no està al *PowerPoint* és que no entra”. L'ús de diapositives també els ajuda a organitzar el temari i els apunts a la persona encarregada de fer la comissió. Si bé les diapositives amb molta informació no els agraden gaire per a la classe en si, per fer les comissions els van molt bé i els faciliten la feina.

---

<sup>3</sup> Atès que al document de Pollio consultat *online* no consta el número de pàgina, ens és impossible precisar en quina pàgina es troba aquesta cita.

Els estudiants d'Humanitats, en canvi, resten importància als *PowerPoint*. Les diapositives d'imatges o de textos de difícil accés per als estudiants els pot ajudar a tenir una millor comprensió, però no a prendre els apunts. Fins i tot n'hi ha que diuen que sovint els fa més nosa que servei. Només en aquells casos que les diapositives tenen molta informació i el docent no precisa si els enviarà als alumnes o no, hi ha estudiants que aprofiten la classe per copiar la informació del *PowerPoint*, ja que creuen que aquella deu ser la part més important del temari. No obstant això, prefereixen aprofitar la classe per escoltar i prendre els seus propis apunts, i el *PowerPoint* ja el repassaran abans de l'examen. A més a més, sovint l'ús d'aquesta eina els despista, els dificulta la comprensió i com a resultat, també la presa d'apunts.

El que permeten els *PowerPoint* és sintetitzar la informació, ordenar-la i fer-ne esquemes, la qual cosa pot resultar molt útil de cara a estudiar un temari molt ampli ple de conceptes diferents que cal conèixer, com és el cas de la Medicina. En el cas de les Humanitats, on prevalen les formes i el conjunt davant dels conceptes individuals, els *PowerPoint* no són tan importants, i encara menys per prendre els apunts.

A banda d'això, deixar un espai per a que els alumnes descansin de prendre apunts és quelcom que tots els estudiants valoren, però especialment ho han posat de manifest els d'Humanitats. A ells, que el professor combini les explicacions pròpiament del temari amb d'altres més irrellevants però que ajuden a contextualitzar les idees els agrada sobretot perquè així poden descansar una mica la mà sense perdre l'atenció. Els estudiants de Medicina també valoren que hi hagi petites estones de "descans", encara que no ho relacionen pròpiament amb la presa d'apunts, sinó amb mantenir l'atenció. En el seu cas el que els va bé és combinar les explicacions teòriques amb preguntes sobre el que s'està explicant, ja que és una manera de trencar la monotonia de la classe sense perdre l'atenció.

Un altre aspecte important per als estudiants de Medicina és que el professor expliqui tot el temari que tenia previst dins de l'hora establerta, ja que si no, es troben en casos que han de fer els apunts de la comissió buscant ells mateixos la informació o sense que els l'hagin explicat, i això els dificulta la tasca i els exigeix més temps per fer-ho.

## **6.2 Aspectes en què la hipòtesi es compleix parcialment**

Analitzant aquestes dades ens adonem que la nostra hipòtesi no s'acaba de complir del tot, ja que no totes les qualitats que demanen al docents segueixen l'estructura encadenada de la nostra hipòtesi sinó que n'hi ha algunes que estan relacionades directament amb el tipus d'estudis i la manera que millor els va per aprendre. A continuació exposem quines són aquestes característiques i la relació que mantenen amb el tipus d'estudis.

### **6.2.1 Característiques referides pels estudiants d'Humanitats**

Seguidament desenvolupem les qualitats docents que els alumnes de la carrera d'Humanitats valoren especialment, i que mantenen un vincle directe amb els seus estudis tot i que no segueix la hipòtesi plantejada inicialment. Hem organitzat l'anàlisi en tres apartats: selecció del temari: assignatures amb fil conductor; tractament del temari; i deixar espai per al treball individual.

#### **6.2.1.1 Selecció del temari: assignatures amb fil conductor**

“If the teacher is the guide, the curriculum is the path. A good curriculum marks the points of significance so that the student does not wander aimlessly over the terrain, dependent solely on chance to discover the landmarks of human achievement” (Bennett, 1984: 20). Aquest fragment de l'obra de Bennett transmet molt bé el que els estudiants d'Humanitats han expressat durant les entrevistes. Per a ells, l'excel·lència d'una classe depèn en bona mesura en la selecció del temari que n'hagi fet el docent i, sobretot, en el fil conductor que el professor hagi traçat per tractar tots els temes. Al no haver-hi un currículum estrictament detallat són els professors mateixos els que tenen la responsabilitat de triar el temari i traçar-ne el fil conductor. El fet que una assignatura tingui un “discurs propi” és bàsic i fascina els estudiants, ja que han triat aquests estudis per ampliar el seu coneixement i gaudir-ne.

#### **6.2.1.2 Tractament del temari**

Segons Bennett (1984: 20), quan els estudiants comencen la universitat esperen que aquesta institució hagi fet una selecció del que és més important saber per tenir una bona formació d'Humanitats, ja que cada universitat fa un recull propi dels coneixements que considera que una persona cultivada ha de tenir. Això no treu, però, que hi hagi uns *standards of judgement*, és a dir, unes qüestions que són més importants que altres, i això s'ha de veure reflectit en el currículum. Els estudiants d'Humanitats entrevistats hi estan totalment d'acord, tot i que són conscients que en les deu setmanes que duren les assignatures no es poden abordar tots els temes “importants” i per tant, fins i tot entre aquests s'ha de fer una selecció. Però és precisament quan la selecció exclou una part fonamental dels estàndards que els estudiants no n'estan satisfets. És el cas exposat sobre el professor que va ometre estudiar la Guerra Civil Espanyola en una universitat catalana dins del marc d'una assignatura d'història que comprenia aquell període de temps. Sigui quin sigui el currículum general que una universitat adopta per a la carrera d'Humanitats, Bennett exposa que hi ha una sèrie de criteris bàsics que ha de complir el currículum de qualsevol facultat d'Humanitats. Els estudiants entrevistats han coincidit en alguns, els quals exposem a continuació. En primer lloc, ha d'haver-hi un equilibri entre la vastitud del temari i la profunditat amb què és tractat. És a dir, hi ha una sèrie de temes o autors que s'han de tractar amb una certa minuciositat, però a la vegada s'han de familiaritzar amb altres obres i autors per obtenir una visió més àmplia i entendre el context per tal de copsar els aspectes principals en la

seva complexitat. En segon lloc, Bennett exposa que és necessari que el professorat domini la matèria que està impartint. Els estudiants entrevistats li donen suport, ja que els encanta quedar fascinats davant el coneixement que els mostra el professor. No obstant això, remarquen que tant important és que en sàpiguen molt com que els agradi ensenyar-ho i ho sàpiguen transmetre. Segons Booth (2003: 7), ser un amant de la matèria és fonamental per a un aprenentatge de qualitat. En això els estudiants de Medicina també coincideixen, i creuen que si això fos així segurament anirien més sovint a classe.

Per últim, Bennett remarca que l'essència de les Humanitats és la capacitat de relacionar les quatre grans branques que les componen: història, literatura, filosofia i art. No establir vincles entre les diferents disciplines faria perdre tot el sentit a aquests estudis. No casualment és això el que els estudiant valoren d'anar a classe, perquè és precisament la capacitat d'interrelacionar conceptes el que marca la diferència entre sentir el discurs del professor i consultar la bibliografia a casa. A més a més, han d'aprendre a establir relacions entre les diferents parts del tot, i és precisament això el que els agrada dels seus professors, ja que el que s'espera dels estudiants d'Humanitats és que sàpiguen interpretar el món i la societat de manera crítica,.

### **6.2.1.3 Deixar espai per al treball individual**

Per als estudiants d'Humanitats és molt important que el professor prevegi un espai per al treball individual i faciliti, d'aquesta manera, la reflexió personal i l'elaboració d'una argumentació pròpia sobre el tema que s'està tractant a classe. Escoltar el professor és fonamental per entrar en contacte amb tota una sèrie d'autors, obres i esdeveniments que sols no podrien conèixer, però igual d'important és que tinguin un espai de temps per pair-ho, fer-s'ho seu i adquirir una posició al respecte. Marginson (2007: 27) distingeix dues àrees en l'estudi universitari de les Humanitats, una per a l'intercanvi d'opinions, i una altra per a *secular intellectual practices*. Per pràctiques intel·lectuals entén activitats de producció de coneixement, i entre elles inclou la curiositat, la investigació, el raonament, la crítica, l'explicació i la imaginació. Sense això, l'objectiu que persegueixen les Humanitats difícilment seria assolible.

És per això que els estudiants d'Humanitats demanen que els professors plantegin un format de seminari que els permeti treure el màxim profit del debat que allà es generi. Sigui quin sigui el funcionament, el que consideren essencial és precisament haver tingut un espai (i sent realistes, també una motivació acadèmica, com ara un percentatge de l'avaluació) per treballar de manera individual, ja sigui fent lectures o fent petits treballs escrits on hi plasmin les conclusions que n'extreuen a partir del que han treballat.

Aquests aspectes sobre la manera d'ensenyar les Humanitats són clau per als estudiants entrevistats, i malgrat que no encaixen a la nostra hipòtesi encadenada, sí que relacionen directament el tipus d'estudis amb la manera que demanen que el professor s'expliqui a classe.



## 6.2.2 Característiques referides pels estudiants de Medicina

A continuació exposem les característiques que els estudiants de Medicina destaquen dels seus docents, però que no encaixen amb la hipòtesi inicial. Les hem organitzat en tres apartats: preparació de les classes, tractament més personal durant les pràctiques i classes interactives.

### 6.2.2.1 Preparació de les classes

Durant les entrevistes, els estudiants de Medicina, van ressaltar que els agrada que els professors “es preparin la classe”. Lluny de ser una qualitat requerida especialment per una carrera concreta, és un dels processos bàsics per a la millora de l’aprenentatge (Zabalza, 2007: 72). No obstant això, és un dels aspectes que, precisament per la seva mancança, més han remarcat els estudiants de Medicina entrevistats. El que els estudiants de Medicina de la UPF ressalten és: d’una banda, que el professor pensi la millor manera de transmetre cada part del temari, cosa que els estudiants d’Humanitats també han destacat. De fet, Shulman (1986: 25) ja va detectar un *missing point* entre la investigació de la connexió entre els coneixements científics impartits a l’aula i la millor manera d’afrontar-los per al seu aprenentatge. De l’altra, que el professor tingui present què ha d’explicar abans d’arribar a l’aula i que adequi l’explicació al públic al qual es dirigeix.

“Saber explicar les coses adaptant-se als seus estudiants, sabent que tenen davant persones de vint-i-pocs anys i no que som gent de cinquanta. Adaptar l’estructura, la manera de fer la classe, el to de veu, el teu tracte amb els estudiants... adaptar la manera de fer la classe als estudiants que tens. No pots fer una classe estàndard i fer-la igual per a tothom. Per exemple: preparar-te una classe per a una empresa i fer-la als teus estudiants. Doncs no, perquè no som el mateix. No ho expliques de la mateixa manera a un laboratori que als teus estudiants” (Maria, estudiant de 6è de Medicina).

“Que es noti que la classe està preparada, que no obre el *PowerPoint* per primera vegada després de 3 anys” (Sara, estudiant de 6è de Medicina).

Malgrat que aquesta qualitat no és exclusiva de la carrera de Medicina ens sembla interessant destacar-la, ja que Pollio (1996) en el seu estudi ha observat que els professors d’Humanitats estaven més ben valorats pels estudiants que els de ciències en els aspectes de compenetració amb els alumnes, interès, interacció i expressió, i en el nostre estudi ens hem trobat en una situació similar. Els estudiants d’Humanitats van trobar molts més exemples de professors que els havien fascinat que no pas els de Medicina. De la seva investigació Pollio també conclou que els professors d’Humanitats amb qui va fer l’estudi mostraven més interès per la docència que els seus companys de ciències. Aquests últims, en canvi, preferien fer recerca i hi dedicaven més hores que a l’ensenyament. Amb el nostre estudi també hem detectat que els estudiants d’Humanitats trobaven més professors apassionats per la matèria i el seu ensenyament, mentre que a Medicina han destacat més els casos de professors desmotivats per la docència. No obstant això, mostrar interès i entusiasme per l’ensenyament és, segons Martínez-González (2008: 161-162) una característica necessària per a les classes de Medicina.

En cap cas volem fer generalitzacions sobre l'interès per la docència que tenen els professors dels diferents àmbits acadèmics, però aquesta va ser una observació que ens va cridar molt l'atenció durant el nostre treball de camp i ens ha semblat interessant deixar-ne constància, especialment després d'haver vist que un altre investigador es va trobar amb una situació similar.

### **6.2.2.2 Tractament més personal durant les pràctiques**

Tots els estudiants de Medicina han estat d'acord de manera unànime que les relacions amb el personal mèdic de l'hospital durant les pràctiques era millorable en la majoria de casos. Aquesta mateixa observació ha estat feta per Brown et al. (2011: e26-e27) entre els estudiants d'Infermeria de la seva investigació. Per a ells, la personalització era la part més important de les pràctiques a l'hospital. Valoraven altament el fet de poder interactuar de manera individual amb els metges amb qui realitzaven les pràctiques, així com sentir-se tractats amb respecte, apreciats i ser inclosos com un més de l'equip mèdic. Els comentaris dels estudiants entrevistats denoten la seva frustració en aquest aspecte:

“El més important de les pràctiques és que et facin cas. És a dir, que t'expliquin coses, que et demanin com et dius... sembla una tonteria, però és veritat. Que s'interessin una mica per tu, que t'expliquin coses, que et deixin fer coses... ja sabem que no podem fer moltes coses perquè no en sabem gaire, però... Bueno, en la mesura que puguem *pues* que ens deixin fer alguna cosa, explorar un pacient, fer alguna prova, '*bueno, mira jo t'ensenyo*'...” (Toni, estudiant de 6è de Medicina).

“Com a mínim que no et facin sentir com un *florero*, que estàs allà com podria haver-hi una cadira en el mateix lloc. (Tots hi estan d'acord). Que et facin sentir que ets una persona al seu costat” (Sara, estudiant de 6è de Medicina).

Aquestes són dues característiques que els estudiants de Medicina entrevistats han destacat entre les qualitats que més aprecien dels seus professors, que són pròpies dels seus estudis però que no segueixen l'esquema plantejat en la nostra hipòtesi encadenada.

### **6.2.2.3 Classes interactives**

De tots els estudis que hem llegit al llarg de la nostra investigació no n'hem trobat cap que defensi el model tradicional del professor que consisteix a fer una exposició de temes acadèmics davant d'un gran nombre d'alumnes que es limiten a escoltar i prendre apunts, sense participar de manera activa en la classe, encara que en la realitat un de molt similar a aquest, sigui el format predominant a les universitats espanyoles (Zabalza, 2007: 103). En canvi, n'hem trobat molts que argumenten que per a un ensenyament efectiu cal donar als estudiants un rol actiu en el procés d'aprenentatge (Martínez-González, 2009; Markert, 2001; Owens, 2009; Moreira i Novak, 1987; Booth, 2003; Walker 2009; Prats, 2000; Zabalza, 2007) o que cal centrar-se a ensenyar a ensenyar (Figuroa Rubalcava, 2008), fomentar el *lifelong learning*, és a dir, no limitar-se a transmetre informació sinó a ampliar les àrees

d'aprenentatge, formal i informal, i entendre la formació acadèmica com una activitat dinàmica, que canvia i que ha de ser capaç d'adaptar-se als canvis (Su, Ya-Hui, 2011: 159).

Els estudiants de Medicina, coincidint amb aquests investigadors, han expressat que prefereixen que se'ls doni un rol actiu no només als seminaris sinó també a les classes magistrals. D'una banda, el fet de combinar les explicacions teòriques amb altres activitats (petits exercicis, preguntes, etc.) els ajuda a mantenir-se atents i és un estímul a la motivació, tal i com ha constatat Zabalza (2007: 112). D'altra banda, el fet de preguntar als alumnes, fer-los pensar i, sobretot, fer-los participants de la construcció del coneixement els ajuda a interioritzar més el temari i fa que surtin amb les noves idees més assentades i integrades en el seu quadre cognitiu.

## 7 Conclusions

Al llarg de la recerca hem analitzat quines són les qualitats docents preferides pels estudiants d'Humanitats i de Medicina Humana de la Universitat Pompeu Fabra en funció dels seus estudis i, després de tot el procés hem comprovat que la nostra hipòtesi es compleix, però només parcialment.

La primera fase de la hipòtesi, segons la qual el tipus d'estudis (funció i àmbit) determina un tipus d'avaluació sí que es compleix. Hem constatat que l'avaluació dels estudis d'Humanitats i de Medicina és molt diferent i els motius es troben en el seu caràcter (finalista o no finalista) i en l'àmbit al qual pertanyen (ciències o lletres). Zabalza (2007) suggeria que la funció de l'avaluació no és igual en tots els estudis, i nosaltres hem comprovat que en els casos de Medicina i Humanitats és diferent. En Medicina, en tant que és una carrera finalista, l'avaluació serveix per constatar que han adquirit les competències bàsiques per exercir de metges, i en d'Humanitats, que són uns estudis no finalistes, serveix per fer un seguiment de la formació dels alumnes i de la seva qualitat. També hem observat que les pràctiques són una part important i obligatòria de l'avaluació dels estudis de ciència, ja que estan formant a futurs metges, mentre que en els d'Humanitats són un element complementari, perquè els estudis no els preparen per a cap professió en concret. Per últim, les activitats d'avaluació dels primers, pel fet d'estar basats en demostracions científiques, es caracteritzen per ser objectives, precises i exactes, i en el cas de les Humanitats, que són una disciplina molt vinculada al pensament crític i la reflexió, destaquen pel gran nombre de respostes correctes que accepten i la importància que donen al pensament propi.

La segona fase de la hipòtesi, segons la qual el tipus d'avaluació dels estudis determina els hàbits d'estudi també ha quedat comprovada: els estudiants de Medicina i Humanitats es preparen els exàmens de manera diferent, ja que les exigències dels exàmens són també molt diferents. Els primers s'han d'enfrontar a proves de tipus test, de moltes preguntes molt concretes i sobre un temari molt vast i objectiu. A més a més, a vegades també han de respondre preguntes concretes en forma de redacció o resoldre casos clínics, per a la qual cosa han de conèixer molt bé el temari per poder donar la resposta correcta d'aquell cas determinat. La repetició els resulta una bona tècnica d'estudi, ja que

el procés d'estudi consisteix principalment en la comprensió del temari i de les relacions lògiques que s'hi estableixen, i en la seva posterior memorització i integració dels conceptes de manera força detallada al seu coneixement. En els casos dels estudiants d'Humanitats, en canvi, tot i que també han d'aprendre els conceptes i temari explicats a les classes, la part d'interpretació i d'elaboració del discurs és molt més important que la reproducció detallada de la informació apresada, i per tant, prioritzen estudiar dels apunts propis i tenir una visió global a la memorització de cada una de les parts que formen el tot.

Aquests hàbits d'estudi tan diferents fan que els apunts els prenguin de manera molt diferent entre els alumnes de les dues carreres, de manera que la tercera part de la hipòtesi queda també comprovada. Els apunts de Medicina cal que continguin una informació objectiva, molt completa i detallada. És per això que resulta comprensible que els estudiants utilitzin un sistema d'apunts en comissió en què elaboren els apunts, és a dir, que a casa milloren i amplien les notes que han pres a classe. D'aquesta manera garanteixen que tenen uns apunts organitzats, complets i detallats i hi destinen una quantitat de temps que assumible. En canvi, als estudiants d'Humanitats els va millor tenir uns apunts personals, fets a mida, on hi plasmen les seves interpretacions i comprensió que en fan del temari per després incorporar-ho al discurs que crearan a l'examen. Els estudiants d'Humanitats processen la informació en bona mesura mentre prenen els apunts, i els de Medicina, en canvi, ho fan principalment un cop se'ls llegeixen. És a dir, el cas dels estudiants d'Humanitats coincideix amb la hipòtesi de codificació exposada per Monereo i Pérez (1996), i el dels de Medicina amb la d'emmagatzemat.

Per últim, la quarta fase de la hipòtesi planteja que aquestes característiques de la presa d'apunts determinen les qualitats que més valoren dels docents, en tant que són aquelles que els permeten prendre notes més efectivament. Hem comprovat que és així, és a dir, que moltes de les qualitats dels professors que més destaquen estan directament vinculades amb la presa d'apunts (que intercalin petites explicacions menys rellevants per poder descansar la mà, que siguin estructurats per prendre els apunts de manera ordenada, que siguin entenedors per poder fer bé la comissió, que precisin què entra a l'examen –i per tant ha d'estar explicat als apunts– i què no, entre d'altres).

No obstant això, la hipòtesi es compleix només parcialment perquè no totes les qualitats que els estudiants valoren dels seus docents estan directament relacionades amb la presa d'apunts, tot i que algunes d'elles ho estan amb els seus estudis concrets. Per exemple, el fet que als estudiants d'Humanitats els agradi que el professor estableixi un fil conductor a l'assignatura i que tracti el temari de manera adequada no manté cap vincle amb la manera que tenen de prendre els apunts, ni tampoc amb la manera que tenen d'estudiar ni de fer els exàmens. Si aquestes característiques són importants per a ells és perquè enriqueixen el seu coneixement, els permeten aprendre moltes més coses i sentir-se atrets per la matèria, que són els motius pels quals van decidir estudiar Humanitats. De la mateixa manera, per a ells és important que els professors prevegin un espai per al treball

individual, ja que és aleshores quan realment poden comprendre la matèria, fer-se la seva i gaudir-la. Altrament, discutir sobre un tema que vagament coneixen no els produeix cap benefici ni satisfacció.

D'altra banda, els estudiants de Medicina també valoren qualitats dels seus professors que són pròpies dels seus estudis, però que no mantenen cap relació amb la manera que tenen de prendre els apunts sinó que són de tipus molt més personal. El cas més evident és el de les pràctiques, en què demanen que siguin tractats d'una forma més personal i que se'ls tingui més en compte. És a dir, no només demanen que els donin més oportunitats per aprendre i per practicar allò que ja saben, sinó que també posen molt d'èmfasi en aspectes molt més senzills i personals com demanar-los el nom, presentar-los davant dels pacients o explicar-los l'historial clínic de la persona que atendran els metges. També demanen que les classes siguin més interactives, ja que d'aquesta manera els resulten molt més interessants, els és més fàcil prestar atenció i és una manera més amena de començar a comprendre i interioritzar la matèria que llegint els apunts a la biblioteca. Per últim, demanen que els professors mostrin més interès per la seva classe, d'una banda tenint present abans d'entrar a l'aula què és el que hauran d'explicar, i de l'altra, adequant el tipus de discurs al públic al qual es dirigeixen. D'aquesta manera els alumnes senten que els seus professors tenen interès per la seva classe i estan més satisfets.

Aquestes dues últimes qüestions ens fan plantejar si són qualitats que els estudiants de Medicina valoren especialment dels seus professors perquè són aspectes rellevants per al seu aprenentatge concret o si, en realitat, el fet que els mencionin (o potser més aviat els reclamin) és perquè els troben a faltar. És a dir, demanar que les classes siguin més interactives, adequar el discurs al tipus de públic, donar un tracte personal i incluiu als alumnes a les pràctiques o que els professors demostrin interès per les seves classes no són aspectes particulars de la docència de la Medicina sinó de la docència en general. El fet que els hagin ressaltat ells amb tanta energia quan els demanàvem que parlessin de les classes que més els han agradat i les que menys, ens fa pensar que per a ells aquestes qualitats són importants perquè en moltes classes les troben a faltar.

En tot cas, la conclusió que extraiem de la nostra investigació és que hi ha qualitats dels professors que els seus estudiants aprecien pels motius plantejats a la hipòtesi inicial, i que per tant, és important tenir-les en compte per tal de millorar l'aprenentatge dels alumnes. No obstant això, hi ha altres qualitats que els estudiants també valoren, i que en alguns casos els ajuden en el seu procés de formació, però que responen a motius diferents als que nosaltres plantejàvem.

## 8 Bibliografia

BENNETT, William J., 1984. *To reclaim a legacy: a report on the Humanities in Higher Education*. Washington DC: National Endowment for the Humanities (NEFH).

BOOTH, Alan, 2003. *Teaching History at University. Enhancing learning and understanding*. Great Britain: Routledge.

BRETZING, Burke H. I KULHAVY, Raymond W., 1979. "Notetaking and Depth of Processing". *Contemporary Educational Psychology*, 4: 145-153.

BROWN, Ted; WILLIAMS, Brett; MCKENNA, Lisa; PALERMO, Claire; MCCALL, Louise; ROLLER, Louis; HEWITT, Lesley; MOLLOY, Liz; BAIRD, Marilyn; ALDABAH, Ligal, 2011. "Practice education learning environments: The mismatch between perceived and preferred expectations of undergraduate health science students". *Nurse Education Today*, 31: e22 – e28.

CASTELLÀ, Josep Maria; COMELLES, Salvador, CROS, Anna; VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat, 2006. "Yo te respeto, tú me respetas. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula". *Infancia y aprendizaje*, 29 (1): 31 – 49.

EVANS, Linda i ABBOTT, Ian, 1998. *Teaching and Learning in Higher Education*. Londres: Cassell Education.

FIGUEROA RUBALCAVA, Alma Elena; GILIO, M<sup>a</sup> del Carmen; GUTIÉRREZ, Victoria Eugenia, 2007. "La función docente en la universidad". *Redie*, 10.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Aspectes rellevants dels graus*. [En línia] Consultat a 14 de juny de 2014, des de:  
[p://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03\\_ambits\\_dactuacio/estudis\\_universitaris/graus/aspectes\\_rellevants\\_dels\\_graus/](http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/estudis_universitaris/graus/aspectes_rellevants_dels_graus/)

GORDON, Peter et al., 1991. *Teaching the Humanities*. Gran Bretanya: The Woburn Press.

GROS SALVAT, Begoña i ROMANÁ BLAY, Teresa, 2005. *Ser professor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro ICE.

HOWE, Michael J., 1970. "Using Students' Notes to Examine the Role of the Individual Learner in Acquiring Meaningful Subject Matter. *Journal of Educational Research*, 64 (2), 60-63.

KARDONSKY, Stanley i LEIST, Susan M., 2005. "Doing the Creative Frontier: A Scientist and a Humanist Learn to Teach Humanities Together. *College Teaching Methods & Styles Journal*, I (1): 33 – 40.

KELLY, Claudette, 2007. "Student's perceptions of effective clinical teaching revisited". *Nurse Education Today*, 27: 885 – 892.

KIEWRA, K.A. i FLETCHER, H.J., 1984. "The Relationship Between levels of Note-Taking and Achievement". *Human Learning*, 3, 273-280.

KOLB, David A., (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer.

KVALE, Steinar, 2011. *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata. Investigación Cualitativa, 2.

MARGINSON, Simon. (2007). "University mission and identity for a post post-public era". *Higher Education Research and Development*, 26 (1): 117-131.

MARKERT, Ronald J, 2008. "What makes a good teacher? Lessons from teaching Medical students". *Academic Medicine*, 76, (8): 809 – 810.

MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, Adrián, et al. 2008. "Modelo de competencias del professor de medicina". *EDUC MEC*, 11 (3): 157-167.

MONEREO, Carlos i PÉREZ, María Luisa, 1996. "La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior". *Infancia y Aprendizaje*, 73: 65 – 86.

MOREIRA, M.A., NOVAK J.D, 1987. "Investigación en enseñanza de las ciencias en la Universidad de Cornell: esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordos metodológicos". II Congreso Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas València – España (23 – 25 de setembre de 1987). *Enseñanza de las ciencias*, 6 (1).

OWENS, Tara M, 2009. "Improving Science Achievement Through Changes in Education Policy". *Science Educator*, 18 (2): 49 – 55.

PEPPER, R. J. i MAYER, R.E., 1986. “Generative Effects on Note-Taking During Science Lecturers”. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 34-38.

PRATS, Joaquim, 2000. “La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades”. *Clío: History and History Teaching*, 15.

POLLIO, Howard R., 1996. “The Two Cultures of Pedagogy: Teaching and Learning in the Natural Sciences and the Humanities”. *Teaching/Learning Issues*, 75, by the Learning Research Center / The University of Tennessee.

RICH, Yisrael; ALMOZLINO, Malka, 1999. “Educational goal preferences among novice and veteran teachers of science and humanities”. *Teaching and Teacher Education*, 15: 613 – 629.

RIVERA VENEGAS, Juan Carlos, 2010. “Por qué la formación humanística y con qué didácticas abordarla?”. *Revista de la Universidad de la Salle*, 52: 49 – 64.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española”, 1999. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1): 270-392.

SHULMAN, L. S., 1986. “Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching a contemporary perspective”. *Handbook of Research on Teaching*. Londres: Collier MacMillan Publications.

SU, Ya-Hui; FENG, Li-Yia; YANG, Chao Chin; CHEN, Tzu-Ling, 2012. “How teachers support university students’ lifelong learning development for sustainable futures: The student’s perspective”. *Futures*, 44: 158 – 165.

UNIVERSITAT POMPEU FABRA. *Grau en Humanitats*. [En línia] Consultat a 13 de juny de 2014, desde: <http://www.upf.edu/estudiants/titulacions/humanitats/grau-humanitats/presentacio/index.html>

WALKER, Melanie, 2009. “Making a World that is Worth Living In. Humanities teaching and the formation of practical reasoning”. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8 (3): 231 – 246.

ZABALZA, Miguel Ángel, 2007. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Col. Universitaria. Madrid: Narcea.