De l’esbós a l’aprenentatge

Sketchbook a l’aula de dibuix de secundària.

Ariadna Moraleda Rodríguez

Treball Final de Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d’Idiomes

Universitat de Barcelona

Especialitat en Dibuix

Tutoria: Rafael Romero Pineda

Curs: 2025 - 2026

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Gràcies al Rafael Romero, per tots els consells i el suport.

A la meva família i als meus amics, per ser-hi sempre.

Sobretot a en Dani, que em va acompanyar en la creació de la llibreta.

A l'equip de l'Escola SOLC, en especial als alumnes, la Laia i en Ramon.

RESUM

Dibuixar és una manera d'aturar el temps. El *sketchbook* —llibreta d'esbossos, diari d'artista— és l'objecte que fa possible aquesta pausa: un espai personal i analògic on observar el món, explorar la pròpia identitat i deixar rastre de qui som en un moment concret de la vida. Aquest treball investiga si aquest potencial es manté quan el sketchbook aterra a les aules de secundària, prenent com a cas d'estudi l'Escola SOLC de Barcelona. A través de l'observació sistemàtica, entrevistes als docents especialistes i un qüestionari aplicat a 163 alumnes, s'analitza la distància entre el que el sketchbook podria ser i el que realment és quan se sotmet a normes, s'avalua i s'exposa a la mirada externa. Els resultats revelen que l'alumnat valora la pràctica, però que l'avaluació i la pèrdua de privacitat afebleixen la dimensió més íntima i reflexiva d'aquesta. Com a resposta, es proposa un recurs pedagògic que intenta tornar al sketchbook allò que l'escola, inevitablement, li pren. I, com havia de ser, aquest recurs després pren la forma de sketchbook.

Paraules clau

Llibreta d'esbossos o d'artista, Educació Artística Secundària, Aprenentatge reflexiu, Pensament creatiu, Identitat adolescent.

ABSTRACT

Drawing is a way of slowing time down. The sketchbook —artist's journal, visual diary— is the object that makes this pause possible: a personal, analogue space for observing the world, exploring one's own identity, and leaving a trace of who we are at a particular moment in life. This study investigates whether this potential survives when the sketchbook enters the secondary school classroom, taking Escola SOLC in Barcelona as its case study. Through systematic observation, interviews with specialist art teachers, and a Likert-scale questionnaire administered to 163 students, it analyses the distance between what the sketchbook could be and what it actually becomes when it is assessed and exposed to the external gaze. The results reveal that students value the practice, but that assessment and the loss of privacy dampen its most intimate and reflective dimension. In response, the study proposes a pedagogical resource that attempts to restore to the notebook what school, inevitably, takes away from it. And, as it should be, this resource then takes the form of a sketchbook.

Keywords

Sketchbook, Secondary Arts Education, Creative Thinking, Reflective Learning, Adolescent Identity.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ 7

1.1. Justificació 7

1.2. *Estructura del treball* 8

1.3. *Objectius, preguntes inicials i hipòtesis* 9

2. MARC TEÒRIC 11

2.1. Consideracions terminològiques 11

2.2. Definició del terme sketchbook 12

2.3. Conceptualització 13

2.3.1. *La relació amb el món quotidià* 13

2.3.2. *La relació amb el jo* 17

2.3.3. *La relació amb els altres* 19

2.4. Valor pedagògic 20

2.4.1. Adequació a les necessitats evolutives de l'adolescència 21

2.4.1.1. Construcció de la identitat i representació del jo 21

2.4.1.2. Reflexió i gestió de les emocions 22

2.4.1.3. Vincle, pertinença i motivació 23

2.4.2. El sketchbook com a dispositiu d'aprenentatge 24

2.4.2.1. Construcció del coneixement 24

2.4.2.2. Interacció i diàleg 25

2.4.3. Desenvolupament del pensament creatiu 26

2.4.3.1. Pensament visual 26

2.4.3.2. Procés creatiu 27

2.4.3.3. Experimentació i error 28

2.4.3.4. Espai lúdic i de joc 28

2.4.4. Comparació amb metodologies consolidades 30

2.5. Resum de la recerca 31

2.5.1. Què és un sketchbook? 31

2.5.2. Per què és important en l'educació secundària? 32

2.5.3. Tensions descobertes 32

3. METODOLOGIA 34

3.1. Enfocament metodològic 34

3.2. Context, objecte i participants 34

3.3. Instruments de la recerca 35

3.4. Validació 36

4. ESTUDI DE CAS 38

4.1. Descripció de la pràctica i l'objecte 38
4.2. Resultats 42
4.2.1. Percepció de l'alumnat 42
4.2.2. Evolució per cursos 47
4.2.3. Percepció del professorat 49

5. DISCUSSIÓ 52
5.1. La relació amb el món 52
5.2. La relació amb el jo 53
5.3. La relació amb els altres 55
5.4. Punts forts i limitacions 56

6. EL NOU SKETCHBOOK 58
6.1. Format 59
6.2. Contingut 61
6.3. Tècniques 66
6.4. Compartició 66
6.5. Funcionament 67
6.6. Avaluació 68

7. CONCLUSIÓ 70
7.1. Conclusions de la recerca 70
7.2. Limitacions i possibles línies de futur 72

8. BIBLIOGRAFIA 74

9. ANNEXOS
Annex 1: Observació 76
1.1. Diari: 17 de novembre - 5 de desembre del 2025 76
1.2. Diari: 6 d'abril - 22 de maig del 2026 80
1.3. Taula d'observació 87
Annex 2: Entrevistes 91
2.1. Entrevista Ramon 91
2.2. Entrevista Laia 99
Annex 3: Qüestionari 112
3.1. Respostes de cada pregunta (gràfiques) 112
3.2. Mitjanes globals 116
3.3. Mitjanes per cursos 118

ÍNDEX DE TAULES I FIGURES

Figura 1: Notebook E.S. 7
Figura 2: Sketchbook personal 2026 16
Figura 3: Sketchbook personal 2022 16
Figura 4: Sketchbook personal 2021 19
Figura 5: Sketchbook personal 2023 27
Figura 6: Doodles notebook 40
Figura 7: Instruccions dibuix notebook 40
Figura 8: Esbossos notebook 42
Figura 9: Respostes P24 44
Figura 10: Respostes P04 44
Figura 11: Respostes P11 45
Figura 12: Respostes P15 46
Figura 13: Dibuix d'un record al notebook 51
Figura 14: Format 59
Figura 15: "Carrer" 61
Figura 16: "Cultura" 61
Figura 17: "Rutina" 62
Figura 18: "Cançó" 62
Figura 19: "Autoretrat" 63
Figura 20: "Colors" 64
Figura 21: "Sense aixecar la mà" 65
Figura 22: "Canviem" 65

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Justificació

Aquest estudi tracta sobre un objecte que, a simple vista, sembla insignificant. Una llibreta petita, de tapa dura, amb les cantonades gastades i les pàgines plenes de dibuixos inacabats i frases sense context. Un objecte que no és un bloc d'esbossos, ni un diari, no exactament. Un objecte que no vol ser vist, però que ho explica tot sobre el seu propietari. Un sketchbook.

Figura 1. Notebook E.S.

El present Treball Final de Màster neix d'una convicció personal: que els objectes quotidians, quan se'ls presta atenció, revelen els fets més importants. El sketchbook, en especial la seva pràctica —dibuixar, anotar, enganxar, observar— és una d'aquestes coses aparentment irrellevants, però que mirades de prop, resulten ser tot el contrari. Dibuixar en un sketchbook és aturar-se. És mirar de veritat el que tenim al davant, quan tota la resta ens empeny a anar de pressa i a no fixar-nos en res. En un context marcat per la digitalització, la sobreestimulació i la fugacitat de les imatges, la pràctica analògica del sketchbook és un acte que ens obliga a ser presents, a prestar atenció als detalls que passen desapercebuts, i a convertir l'instant efímer en una pàgina que es quedarà allà per sempre.

Aquestes afirmacions no són alienes a qui escriu. Des que un docent de batxillerat em va encomanar fer un sketchbook per primera vegada, aquesta pràctica s'ha convertit en un hàbit sempre present en la meva vida. Per altra banda, fa anys que escric un diari personal i, amb el temps, he entès que ambdues pràctiques responen a la mateixa necessitat. Fer memòria, aturar el temps, almenys sobre el paper. El meu Treball de Fi de Grau ja explorava la nostàlgia i el desig d'immortalitzar el present —la nostàlgia anticipatòria, la por de perdre allò que encara no ha passat—, i en certa manera aquest treball és la continuació d'aquella reflexió, però traslladada de la pintura a l'aula. Perquè un

sketchbook és un objecte de memòria que amb els anys es converteix en un testimoni del jo passat, en un arxiu de qui érem i de com vèiem el món. És per això precisament, que introduir-lo a les aules de secundària no és només una decisió pedagògica. És oferir a l'alumnat una eina per respondre visualment, i sovint de manera inconscient, a la pregunta que travessa tota l'adolescència: qui soc?

Aquesta pregunta és el cor d'aquest treball, i és també la raó per la qual el tema resulta especialment adient en el context de l'educació artística a secundària. L'assignatura de Dibuix o Art —Visual i Plàstica o Expressió Artística, en el currículum— és un espai on l'alumnat pot explorar la pròpia expressió sense que hi hagi una única resposta correcta. En aquest sentit, un sketchbook defensa i valora el procés més que el resultat, és un lloc on l'error és benvingut, on allò personal i allò curricular es troben. Les seves pàgines són un espai on l'adolescent pot consolidar la seva personalitat, descobrir el seu estil artístic i, en el fons, explicar la seva història.

1.2. Estructura del treball

El treball s'organitza en cinc grans blocs que segueixen una lògica de l'interior cap a l'exterior: de la teoria a la pràctica, i de l'anàlisi al disseny.

El primer bloc, el marc teòric, és el fonament conceptual de tota la recerca. Aquest comença establint una definició precisa del terme sketchbook, per al que a aquest treball respecta, a causa de l'ambigüitat terminològica que presenta en la literatura. A partir d'aquí, es proposa una conceptualització de l'objecte construïda en tres dimensions interrelacionades —la relació amb el món quotidià, la relació amb el jo i la relació amb els altres— seguint la proposta que fa Nigel Power (2018). Seguidament, s'analitza el potencial pedagògic del sketchbook des de diverses perspectives: les necessitats evolutives de l'adolescència, la seva funció com a dispositiu d'aprenentatge i el seu paper en el desenvolupament del pensament creatiu, tancant des d'una comparació amb metodologies semblants i consolidades. Finalment, es fa un resum de tot, a tall de recordatori, i s'exposen les tensions que sorgeixen quan un objecte tan personal aterra en el context de l'escola.

El segon bloc presenta la metodologia de la recerca. En aquest, s'hi descriu l'enfocament qualitatiu de la investigació, concretament un estudi de cas, i se n'explica el context, els participants i els instruments de recollida de dades: l'observació guiada, el diari de camp, les entrevistes semiestructurades als dos docents especialistes d'Art —en Ramon i la Laia—, i el qüestionari amb escala Likert adreçat a l'alumnat de 5è de primària fins a 4t d'ESO. Finalment, es presenta l'estratègia de validació de la recerca, la triangulació de dades i la contrastació amb el marc teòric.

El tercer bloc és el nucli empíric del treball: l'estudi de cas a l'Escola SOLC. En primer lloc, es fa una descripció detallada de la pràctica i l'objecte —al qual en diuen notebook—, analitzant la seva naturalesa física, metodològica i funcional. Més tard, s'utilitzen els resultats del qüestionari per a

exposar la percepció de l'alumnat respecte a aquest objecte, i com aquesta evoluciona al llarg dels cursos. Tot seguit, mitjançant les dades de les entrevistes, també es recull la percepció dels dos docents. El bloc conclou amb una discussió de les tensions detectades, les mateixes que s'havien previst al final del marc teòric —avaluació vs. llibertat creativa, públic vs. privat, guia docent vs. autonomia—, que posen en diàleg els resultats de l'estudi amb la teoria i alhora s'estructuren des de les tres dimensions mencionades: el món, el jo i els altres.

Al quart bloc, a partir de les conclusions extretes de l'estudi de cas, es presenta el disseny d'un nou sketchbook. Aquest és un recurs pedagògic o una guia didàctica adreçada al docent d'Art de secundària que proposa un model de sketchbook pensat per resoldre les tensions identificades. Per això, s'hi descriuen les seves característiques de format, el contingut i les activitats que es proposen, les tècniques amb què es treballa, el funcionament, i la gestió de la compartició i l'avaluació. Tot això, inspirat en el cas de l'Escola SOLC, però amb la voluntat que el recurs sigui transferible més enllà del context particular de l'Escola SOLC. Per acompanyar aquest disseny, i perquè no fer-ho contradiria tot el que defensa aquest estudi, s'ha creat analògicament aquest "nou sketchbook" a tall d'exemplificar i experimentar el que l'objecte podria arribar a ser.

Finalment, el treball es tanca amb unes conclusions que responen als objectius específics, a les preguntes de recerca i a les hipòtesis escrites a continuació. Juntament amb l'apartat de limitacions i línies de futur, on s'assenyalen els aspectes de millora de la recerca i les possibilitats que aquesta obre per a investigacions posteriors.

1.3. Objectius, preguntes inicials i hipòtesis

Objectiu general	Analitzar l'ús actual del sketchbook al centre de pràctiques i dissenyar un recurs pedagògic que en potenciï la dimensió reflexiva, experimental i identitària a l'educació secundària.
Objectius específics	1. Examinar com s'utilitza el sketchbook al centre i descobrir si l'ús que se'n fa afavoreix la relació amb la quotidianitat, el jo i els altres. 2. Explorar la percepció i la relació emocional de l'alumnat amb el seu sketchbook. 3. Identificar possibles contradiccions entre el potencial teòric del sketchbook i la pràctica real: reconeixent elements que funcionen i detectant aspectes de millora.

4. Dissenyar un recurs pedagògic que integri el sketchbook com a eina de reflexió, experimentació, metacognició, construcció identitària, i memòria artística.

Preguntes inicials

- De quina manera s'ha de plantejar l'ús del sketchbook a les aules de Dibuix de Secundària per a fer servir tot el seu potencial?

- L'alumnat el percep com un objecte personal i valuós o com un instrument d'avaluació?

Hipòtesis

- El sketchbook ha de ser un espai segur i privat que diferenciï les personalitats de l'alumnat i els ajudi a expressar-se visualment, per això és imprescindible que l'apreciïn i se'l facin seu.

- L'alumnat percep el sketchbook com un objecte personal i valuós, però és conscient del seu pes en l'avaluació i això fa que sovint perdi l'esperit reflexiu.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Consideracions terminològiques

En conduir una recerca sobre l'objecte protagonista d'aquest treball, es pot advertir que no hi ha massa investigació teòrica sobre la definició, l'ús o el contingut d'un sketchbook (llibreta d'esbossos). Aquest fet es deu a diverses raons, explicades a continuació.

En primer lloc, sovint es lleva importància de l'objecte en si mateix, col·locant-lo en un pla més aviat secundari. La major part de la literatura al voltant dels sketchbooks els tracta com una part de l'estudi de biografies d'artistes, del seu procés creatiu i de les idees prèvies a les seves obres mestres. És a dir, se'ls sotmet a ser un simple pas previ al que és realment rellevant. Tanmateix, el present estudi té la intenció de posar sobre la taula la importància dels sketchbooks. La qual cosa no vol dir que aquests objectes no estiguin ben valorats, tot al contrari, ja que aquests s'han fet servir sempre i encara ara són utilitzats per artistes, arquitectes, dissenyadors o altres professionals creatius. Tot i això, cal insistir en el fet que sembla ser aquests objectes no han sigut prou investigats.

La següent causa d'aquesta manca de teorització resideix en l'ambigüitat del mateix terme. És a dir, el que en aquest treball s'anomena sketchbook, per a altres persones podria ser una llibreta, un quadern de dibuix, o un diari personal. No existeix un consens sobre el nom d'aquest artefacte, per això, sovint trobem diferents termes per anomenar-lo, malgrat que tots ells es refereixen a més o menys el mateix.

Una altra problemàtica que demostra l'ambigüitat d'aquest objecte és el seu contingut. Hi ha moltes idees preconcebudes que difuminen la línia entre el que és un sketchbook i el que no. Com ara, el fet d'escriure o dibuixar. Per a alguns, si no apareixen dibuixos no es pot considerar un sketchbook. De la mateixa manera, que només apareguin dibuixos individuals extreu gran part de la naturalesa reflexiva d'aquesta pràctica, convertint-lo en una simple llibreta amb dibuixos. Aquesta problemàtica demostra, altre cop, la dificultat en trobar els límits dels sketchbooks i de definir-los (Alaluusua, 2016). En aquest estudi no ens endinsarem en tal qüestió, però cal remarcar que, per a aquesta autora, en un sketchbook han de conviure ambdós, dibuixos i paraules.

Un cop considerades aquestes ambigüitats, es considera oportú establir una definició de l'ús del terme sketchbook en el present treball. Això es farà a tall d'aclariment i amb la finalitat d'evitar malentesos que puguin sorgir.

2.2. Definició del terme sketchbook

En aquest treball, el terme sketchbook es refereix a una llibreta d'esbossos o un diari d'artista. Aquest és un artefacte en format de llibre, portàtil, personal i analògic que s'utilitza per registrar experiències, documentar reflexions i desenvolupar el pensament creatiu (Power, 2018).

La popularitat de les llibretes d'esbossos va emergir durant la revolució industrial, degut a la seva fàcil accessibilitat i els preus baixos del paper. Des de llavors, representen una eina imprescindible per als artistes, dissenyadors, arquitectes i tota mena de professionals, inclosos aquells aliens a l'art. Alguns propietaris de sketchbooks són noms tan reconeguts com Leonardo da Vinci, J.M.W. Turner, Vincent van Gogh, Edgar Degas, Jackson Pollock, Pablo Picasso i Jasper Johns, entre d'altres. Addicionalment, és una pràctica molt present a l'ensenyament artístic superior. Malgrat que el seu rol en el procés creatiu és innegable i la seva pràctica està àmpliament estesa, la literatura i la investigació sobre aquests objectes encara és escassa (Ryan, 2009). De fet, aquests no es van considerar valuosos fins que els acadèmics van començar a interessar-se a investigar als artistes i la seva manera de treballar i pensar (Alaluusua, 2016). Per això, la major part de la recerca referent als sketchbooks tracta d'entendre les ments dels artistes després de la seva mort.

Un sketchbook és una crònica d'experiències i un testimoni de la vida quotidiana. En aquest, s'anoten pensaments, idees, i reflexions, però també es fan dibuixos i estudis d'elements que ens criden l'atenció del nostre entorn. Per això, el sketchbook s'utilitza per visualitzar idees, entrenar habilitats i desenvolupar les primeres parts del procés creatiu. Addicionalment, es pot fer scrapbook o collage, és a dir, enganxar objectes, imatges o qualsevol altre element que sigui del nostre interès a tall d'investigació visual o col·lecció. Per aquesta raó, normalment el sketchbook tindrà un format prou còmode per a ser portat a sobre durant tot el dia, esperant a ser utilitzat en qualsevol lloc i en qualsevol moment: anotant, dibuixant, o enganxant quelcom que ens trobem pel camí. Maria del Pilar Aguilar Solves et al. (s.d.) en fan una analogia amb els quaderns de camp, on els investigadors botànics intervenen sempre que troben o recullen alguna mostra. De la mateixa manera, el sketchbook és una pràctica immediata, un hàbit quotidià que tracta d'escriure i dibuixar sempre que sentim la necessitat de fer-ho. En conseqüència, aquesta llibreta esdevé un testimoni del nostre dia a dia, i afavoreix a desenvolupar l'hàbit de dibuixar des de la reflexió i l'aprenentatge autònom.

A conseqüència d'això, naturalment aquests artefactes són molt personals. Les característiques i el contingut d'un sketchbook depenen de la identitat del seu propietari. Els usos que se'n fan o —com s'ha esmentat anteriorment— els noms que reben varien amb cadascú. D'igual manera, aspectes com la mida o la qualitat del paper depenen de les preferències de cada persona. Tanmateix, tots els sketchbooks comparteixen el format de llibre, la qual cosa implica que la seva lectura narra una història. En passar les pàgines es pot observar l'evolució, el procés creatiu, el creixement personal i les experiències viscudes del seu creador. "A través de la seva naturalesa seqüencial i del fet que un

sketchbook es treballa durant un període de temps, aquest no és només un contenidor de pensaments d'un moment, sinó que preserva un rastre d'experiències, sentiments, records, informació i coneixement" (Alaluusua, 2016). El format de llibre també implica que el seu contingut està amagat, tancat entre cobertes. Per això, el sketchbook és un objecte privat que representa un espai segur per experimentar, provar, prendre riscos i equivocar-se des de la vulnerabilitat, el dubte i la incertesa. Dit caràcter privat explica per què gran part de la literatura sobre els sketchbooks els defineix com a reveladors. Per als seus creadors, aquesta llibreta no està pensada per ser vista i, a ulls externs, aquesta pot posar al descobert elements desconeguts sobre el món interior del seu propietari. Aquesta privadesa és problemàtica sobretot en estudiants, ja que el fet que l'hagin d'ensenyar als seus docents i companys pot fer que es cohibeixin, que s'autocensurin o inclòs que facin intervencions deshonestes. Més endavant en aquest estudi, s'avaluarà aquest fet i s'intentarà trobar una solució per tal que la seva aplicació a les aules de secundària sigui positiva.

Pel que fa a la seva utilitat, el sketchbook serveix per a moltes finalitats. Fer introspecció, pensar i reflexionar; exercitar l'observació; comunicar-se amb un mateix o amb altres; experimentar i arriscar; registrar informació visual; analitzar el progrés personal; i construir la identitat estètica (Ruiz, s.d.). Alhora és un objecte estètic contemplatiu que pot servir per empoderar a un mateix. També pot ser un company de viatge, una eina de recerca i un arxiu de records. És una pràctica que ens permet alentir i fer una pausa necessària dins d'una societat accelerada. Tenir un sketchbook ens fa estar presents, parar-nos a observar els detalls i pensar sobre el que ens envolta.

En essència, un sketchbook és un artefacte portàtil en format llibre on dibuixar, escriure i recollir idees, que serveix per observar, pensar, crear i comunicar. És un espai personal, segur, íntim i vulnerable d'experimentació, reflexió i autoconeixement. Al llarg del temps esdevé una crònica de la vida quotidiana, la pràctica creativa i la identitat pròpia.

2.3. Conceptualització

Partint de la reconceptualització del sketchbook que fa Nigel Power (2018) a 'Re-imagining the sketchbook as a medium of encounter', aquest estudi examina més a fons les seves implicacions pedagògiques a través de tres dimensions interrelacionades: la relació amb el món, la relació amb el jo i la relació amb els altres.

2.3.1. La relació amb el món quotidià

Com s'ha esmentat, l'ús del sketchbook està intrínsecament relacionat amb la vida quotidiana. Això és així, ja que en aquesta llibreta les reflexions i dibuixos representen fragments i, més tard, records d'experiències viscudes. Però sobretot, perquè la seva pràctica encoratja buscar, identificar i recol·lectar elements del dia a dia. Per aquesta raó, el sketchbook significa una manera d'observar el

nostre entorn prestant atenció als detalls insignificants que sovint ens passen desapercebuts. A l'estudi fenomenològic de Power, es reconeix com un fet que els artistes tenen integrat el sketchbook a la seva vida quotidiana. Tanmateix, l'origen de la seva investigació no és demostrar aquest fet, sinó entendre el perquè d'això, posant en primer pla la pràctica de el sketchbook i tractant-la com un mitjà de mediació entre el subjecte creatiu, el seu treball i el seu món quotidià.

> No parem atenció perquè no ens cal. És molt més fàcil limitar-nos a reconèixer allò que tenim al voltant que no pas mirar-ho de debò. [...] Però quan dibuixem, ens veiem obligats a observar i redescobrir el que ens envolta. [...] Ens situem dins del món. I, en parar-hi atenció de veritat, aquest esdevé part de nosaltres. [Traducció pròpia] (Ammer, 2019, 3:07)

Pel seu caràcter analògic, el sketchbook és especialment valuós alhora de relacionar-nos i entendre el nostre entorn. Heidegger (1954, citat a Macdonald, 2014) planteja que l'experiència del món es produeix a través de "ser-en-el-món", és a dir, mitjançant la nostra presència i participació. Entendre el món no és només una activitat abstracta, sinó que es produeix a través de la pràctica. En aquesta línia, Barbara Bolt (2011, citada a Macdonald, 2014) defensa que el treball manual genera una nova forma de comprensió. Així, en la pràctica analògica del sketchbook, el pensament es desenvolupa a través del contacte amb els materials, que participen activament en el procés creatiu. En el context actual, marcat per la digitalització, la rapidesa i la sobreestimulació, l'acte de dibuixar implica fer una pausa i prestar atenció al nostre voltant. Així, la pràctica del sketchbook contribueix a establir una relació més present i connectada amb el món, la qual cosa no aconseguim d'una fotografia digital. Fer una fotografia no ens requereix alentir el ritme, és una acció immediata. Segons Berger (2011), "la imatge dibuixada conté l'experiència de mirar":

> Utilitzem les fotografies portant-les amb nosaltres, en les nostres vides, els nostres raonaments, els nostres records; som nosaltres els qui les movem. Contràriament, un dibuix o una pintura ens obliguen a detenir-nos i a entrar en el seu temps. Una fotografia és estàtica perquè ha detingut el temps. Un dibuix o una pintura són estàtics perquè abasten el temps. [Traducció pròpia] (Berger, 2011, p.42)

L'acció de dibuixar requereix una comprensió profunda de la realitat. A 'Drawing is Thinking', Milton Glaser expressa que només esdevé veritablement conscient d'allò que mira quan ho dibuixa. En dibuixar, els nostres ulls observen, el nostre cervell analitza la forma i la llum, i alhora es coordina amb la nostra mà per a fer una representació del que estem observant. Per a Glaser, és especialment important la relació entre la mà i el cervell, en dibuixar, ambdues parts s'uneixen per tal d'entendre la realitat. Power expressa una idea semblant en explicar com en realitzar un dibuix, anotar una reflexió —o en combinar ambdues— es genera una relació entre el jo i el món, augmentant la consciència tant d'allò que s'està mirant, com de la representació que s'està fent. De la mateixa manera, diversos testimonis del seu estudi expliquen que sovint senten que no entenen del tot les coses fins que les dibuixen "Crec que veig millor quan dibuixo al meu sketchbook, em fixo en coses que no crec que notés només mirant-les". Podríem dir que dibuixar és un exercici d'observació que ens empeny a

fixar-nos i a mirar amb deteniment el nostre voltant. La qual cosa, evidencia la relació entre el dibuix i l'experiència del món quotidià.

Malgrat això passa sempre que dibuixem, aquesta relació es magnifica en fer esbossos ràpids al nostre sketchbook. En aquesta pràctica, dibuixem qualsevol cosa que ens crida l'atenció. Tal dibuix és una anotació, un apunt ràpid. Per tant, no hi ha temps per a buscar el punt de vista més interessant o insistir en els detalls —que és el que faríem en realitzar una làmina—, el que importa és captar l'essència. El dibuixant no es col·loca en una posició avantatjosa respecte al seu model, ben al contrari, ha d'adaptar-se al seu ritme. Aquesta és la diferència entre la pràctica del sketchbook i l'acció de dibuixar més general, allò que esbossem al sketchbook és fugaç i efímer, donat que en qualsevol moment pot desaparèixer, moure's, canviar... Power defensa això referint-se al terme d'abastabilitat —affordance— encunyat per James J. Gibson, el qual tracta de les possibilitats d'acció d'un objecte. Aquestes possibilitats "no pertanyen ni a l'objecte dibuixat ni al dibuixant, sinó que expressen una relació entre ells, la qual es materialitza mitjançant l'acció de dibuixar". Per això en un sketchbook sovint els dibuixos són molt esquemàtics i estan acompanyats de frases o paraules que contribueixen a la seva comprensió. En aquest sentit, la pràctica del sketchbook és més semblant a prendre notes que a dibuixar.

Per aquesta raó, al sketchbook no és rellevant fer representacions figuratives i detallades. Contràriament, aquest objecte és un dispositiu que s'adapta al ritme accelerat i canviant de l'experiència quotidiana. A més a més, dit rebuig de fer representacions fidedignes de la realitat, demostra que els dibuixos del sketchbook són més aviat descripcions o interpretacions. És a dir, no només capten allò dibuixat, en els esbossos també apareix l'experiència subjectiva del dibuixant, la manera en què aquest percep la realitat, la qual és diferent per cadascú. En altres paraules, si jo em preocupo per fer un dibuix hiperrealista d'una poma, aquest dibuix representarà la poma i prou. En canvi, si faig un esbós ràpid, al meu dibuix es reconeixerà una poma, però també estarà present el rastre de la meva pròpia percepció personal.

> Dibuixar és mirar examinant l'estructura de les aparences. El dibuix d'un arbre no mostra un arbre i prou, sinó un arbre que està sent contemplat. [Traducció pròpia] (Berger, 2011, p.43)

Resumidament, el sketchbook ens permet relacionar-nos amb el nostre entorn, ja que ens encoratja a parar-nos a observar, analitzar, i dibuixar. En primera instància, aquesta pràctica ens ajuda a entendre millor els elements del món quotidià. Això és així, pel fet que per a l'artista el mateix acte de dibuixar és descobrir (Berger, 2011). Alhora, ens permet "ser-en-el-món", alentir i mirar de veritat. En portar un sketchbook a sobre i fer dibuixos durant el dia, ens fixem en més detalls i això ens fa estar presents. Per això, aquesta pràctica encoratja buscar, identificar i recol·lectar elements de la vida quotidiana. Seguidament, ens fa adaptar al seu ritme mitjançant apunts ràpids, cercant l'autèntica essència del que decidim dibuixar. Per acabar, els esbossos que fem demostren la nostra relació

amb el món, perquè no són representacions buides, sinó interpretacions i descripcions de la vida quotidiana fetes des de la nostra pròpia mirada i experiència subjectiva. A conseqüència de tot això, el sketchbook esdevé un punt de trobada amb el món quotidià i un contenidor de fragments i records d'experiències viscudes.

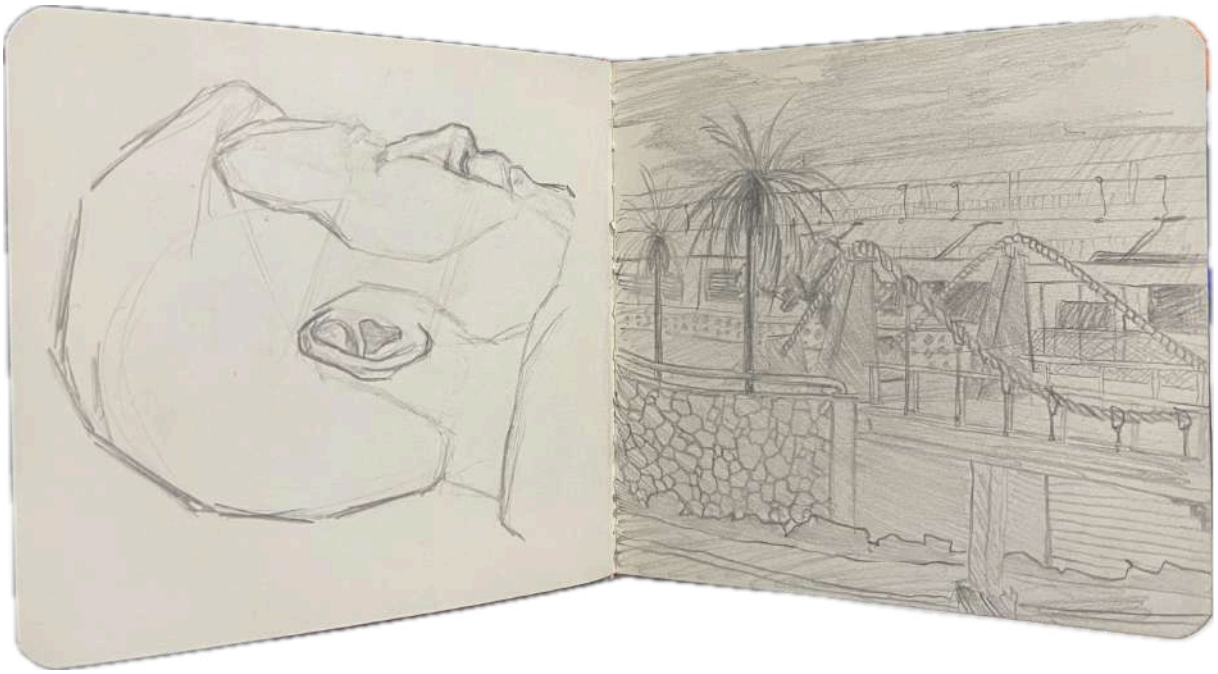


Figura 2. Sketchbook personal 2026

Figura 3. Sketchbook personal 2022

2.3.2. La relació amb el jo

Hem vist com, mitjançant el dibuix a la llibreta d'esbossos, ens relacionem i comprenem millor el món. De la mateixa manera, dibuixar ens ajuda a entendre'ns a nosaltres mateixos. Així doncs, la següent dimensió categoritzada per Power és la relació entre el sketchbook i el jo. En primer lloc, perquè és una pràctica reflexiva i una eina metacognitiva d'organització del pensament i les idees. Després, perquè és un lloc de formació d'identitat, d'introspecció, d'exploració del self, d'autoconeixement estètic i evolució pròpia. Finalment, perquè és una zona privada i protegida, amb espai per l'error i el dubte.

Dins el sketchbook registrem les nostres experiències, però també hi reflexionem. Reflexionar sobre la pròpia experiència és crucial per al desenvolupament i l'aprenentatge. Aquest procés es coneix com a pràctica reflexiva, un terme encunyat per Donald Schön a partir de les idees de John Dewey sobre com el coneixement es construeix a partir de l'experiència (Nash, 2016). La pràctica reflexiva fa referència a la capacitat d'analitzar i qüestionar per generar aprenentatge. Segons exposa Schön, hi ha dos tipus de reflexió: la reflexió-en-l'acció (pensar mentre s'actua) i la reflexió-sobre-l'acció (pensar després d'actuar). En la reflexió-en-l'acció actuem de manera gairebé inconscient, això en el dibuix es dona habitualment, ja que, com descriu Berger (2011): "Dibuixar és un procés continu de correcció, és un procés que avança corregint errors". Com s'ha explicat anteriorment, dibuixar és com pensar amb la mà, no planifiquem allò que farem i llavors ho fem, sinó que fem un traç, l'observem, l'ajustem, en fem un altre, i repetim aquest procés fins a acabar el dibuix. Encara que coneguem les normes i les regles del dibuix, sovint actuem des de la intuïció, des d'un saber tàcit i uns judicis i execucions hàbils (Schön, 1992). És el dibuixant tenint una conversa amb el paper, amb el sketchbook. Després, és quan té lloc la reflexió-sobre-l'acció, que implica una anàlisi retrospectiva i una revisió crítica de les accions i de les seves conseqüències. Mitjançant aquesta reflexió donem sentit a l'experiència (Power, 2018). És en aquest moment quan el sketchbook es converteix en una eina d'anàlisi, metacognició i organització del pensament.

En reflexionar sobre un dibuix ens qüestionem el saber tàcit anterior, les estratègies utilitzades i les decisions preses. Aquest és un procés metacognitiu perquè ens permet prendre consciència sobre com pensem i dibuixem. Al sketchbook aquesta reflexió és encara més enriquidora, ja que en aquest hi ha una continuïtat que evidencia la nostra evolució, arxiva els pensaments i articula les idees al llarg del temps. Això és crucial per al procés creatiu, pel fet que ens permet observar com evoluciona una idea, quins errors es repeteixen i quins es resolen. Al mateix temps, el sketchbook revela la nostra manera de fer i contribueix a construir un autoconeixement estètic. Tal com s'ha esmentat, cada persona utilitza aquest objecte de manera diferent, no hi ha una regla escrita sobre com s'ha de fer. Per aquesta raó, els sketchbooks "ofereixen una visió íntima del pensament visual d'un artista i

revelen un món privat i un procés creatiu que sovint és més directe i més apassionat que en les obres d'art formals" (Kirwin, 1987, citat a Alaluusua, 2016).

> Considerar les maneres intencionades i pràctiques amb què utilitzem les llibretes d'esbossos pot proporcionar-nos una comprensió més profunda de com operem com a artistes o de com naveguem per les experiències vitals com a individus. [Traducció pròpia] (Alaluusua, 2016, p.152)

En aquesta línia, es pot argumentar que un sketchbook és un espai on construir la pròpia identitat. Com ja s'ha dit, aquest és un artefacte molt personal, autobiogràfic i reflexiu. Per això, és lògic que en aquest apareguin els interessos, gustos i preocupacions del seu propietari. Hi podem reflexionar i gestionar les nostres emocions, també podem incloure pensaments íntims o confessions (Alaluusua, 2016). Molts escriptors, artistes, i científics han fet servir sketchbooks per a registrar els seus pensaments, sentiments o observacions. Per això, com s'ha esmentat, els historiadors de l'art defineixen aquests objectes com reveladors, perquè veritablement reflecteixen la identitat, la història i el món interior dels seus creadors. Així, al llarg del temps, aquest és un artefacte al qual podem recórrer per a redescobrir-nos a nosaltres mateixos i fer memòria d'esdeveniments, llocs o persones del nostre passat. Per a Berger (2011): "Un dibuix és un document autobiogràfic que dona compte del descobriment d'un esdeveniment, sigui vist, recordat o imaginat.".

Des d'una perspectiva psicològica, el sketchbook actua com un "laboratori del jo", afavorint la construcció de la identitat i l'autoconcepte, perquè és una eina d'autoreflexió, exploració i representació personal. La identitat és un conjunt de creences, idees, trets de la personalitat, origen, reptes, aparença física i actituds (Boyer, 2017) i l'autoconcepte fa referència a la percepció que tenim de nosaltres mateixos. El procés de construir la nostra identitat és un descobriment i una recerca. En aquest sentit, el sketchbook ofereix un entorn segur i privat on explorar idees, i percepcions, gestionar emocions, experimentar amb formes d'expressió personal i reflexionar sobre el propi jo. Aquesta relació entre el sketchbook i el jo és especialment rellevant per a l'aula de secundària, ja que els adolescents estan construint la seva identitat i sovint tenen pensaments i sentiments que no saben comunicar amb paraules. En aquest sentit, l'art esdevé una eina molt valuosa. Tanmateix, aquesta temàtica es tractarà més endavant. De la mateixa manera, aquest espai segur és un lloc on experimentar i on podem cometre errors (Ruiz, s.d.). Aquest aspecte és el que fa que Claire Penketh (2010) defineixi el sketchbook com un "low-stakes enviroment" (ambient d'expectatives baixes o sense pressions) on podem crear provant coses noves, prenent riscos i cometent errors. Si més no, això també s'abordarà amb més profunditat posteriorment en aquest treball.

En resum, la pràctica de el sketchbook representa una conversa amb un mateix, des de l'estructuració del pensament i el procés creatiu, però també des de la vulnerabilitat i l'exploració del jo. En primer lloc, perquè és una pràctica reflexiva que ens permet donar sentit a l'experiència pròpia i analitzar les nostres maneres de fer personals. Seguidament perquè és un reflex honest de la nostra

personalitat, història i ment. I finalment, perquè és un espai personal on descobrir aspectes sobre nosaltres mateixos mitjançant l'experimentació exempta de la mirada i pressió externes.

Figura 4. Sketchbook personal 2021

2.3.3. La relació amb els altres

L'última dimensió proposada per Power (2018) és la relació amb els altres. El dibuix no només és una conversa amb el món i amb el jo, també ens permet comunicar-nos amb els altres. Les primeres creacions de l'ésser humà són les pintures rupestres, en essència, representacions visuals i dibuixos com a mitjà de comunicació i transmissió. Al cap i a la fi, la imatge precedeix a l'escriptura. Així doncs, el llenguatge visual és una forma de comunicació amb capacitat simbòlica que ens permet expressar idees, emocions i experiències quan el llenguatge verbal no és suficient. Si el dibuix és llenguatge, el sketchbook és un espai de discurs i diàleg.

> L'art és una activitat humana que consisteix en això, en què un home conscient, per mitjà de signes externs, comunica a altres sentiments que ha viscut, de manera que altres persones es contagiïn d'aquests sentiments i també experimentin. [Traducció pròpia] (Tolstoi, citat a Gómez, Cabezas i Copón, 2005, p.32)

Encara que el sketchbook tingui un caràcter privat, en contextos educatius pot esdevenir un artefacte relacional, un espai per compartir idees i pensaments. En aquest sentit, el sketchbook pot fer de mediador perquè serveix per a fer visible el pensament, estructurar converses sobre processos creatius i facilitar el diàleg entre docent i estudiant. Com s'ha explicat, aquest objecte és un testimoni

del procés creatiu que permet organitzar i relacionar les idees. En aquest sentit, l'alumnat pot fer-lo servir per a conversar amb el professorat sobre el seu propi aprenentatge, com també sobre el procés, implicacions i resultats de la seva creació (Power, 2018). D'igual manera, és un mediador en la crítica i el debat entre companys. En el següent capítol es tractarà més a fons el valor pedagògic del diàleg des de la idea de la Zona de Desenvolupament Proper de Vygotsky.

2.4. Valor pedagògic a l'aula de secundària

Amb tot, s'ha evidenciat que el sketchbook pot ser un objecte realment avantatjós, raó per la qual el fan servir incontables artistes, tant clàssics com contemporanis. Com s'ha exposat, aquest comprèn alguns beneficis que no només serveixen per l'art o el dibuix, sinó que abarquen afers tan essencials com la vida, la identitat o les relacions. No obstant, en aquest capítol s'explora el seu potencial des d'un punt de vista en específic: l'educació artística en l'etapa secundària.

Tot i que els sketchbooks es presenten sovint com a espais creatius personals i oberts, la recerca en l'educació superior d'art i disseny demostra que també funcionen com a eines pedagògiques. Els estudis descriuen els sketchbooks com a llocs de reflexió, documentació, diàleg i avaluació. En qualsevol branca de l'educació superior artística i creativa, com poden ser les belles arts, el disseny, l'arquitectura o els audiovisuals, hi ha presència de sketchbooks. Això és així perquè els mateixos alumnes tenen sensibilitat artística i treballen en projectes creatius, la qual cosa requereix tenir una llibreta on poder fer pluja d'idees, esbossos i anotacions. Addicionalment, en alguns casos no és merament una eina autònoma, sinó que s'encoratja o es requereix el seu ús per part dels docents. En altres paraules, els sketchbooks funcionen simultàniament com a espais creatius autònoms i com a dispositius pedagògics institucionals. Fins i tot quan els professors proporcionen unes guies molt mínimes pel que fa a la seva forma o contingut, l'ús del sketchbook s'espera amb freqüència, s'avalua o s'inclou en l'ensenyament visual i creatiu.

> En preguntar-li sobre la seva experiència amb aquest objecte a l'aula, una antiga companya que actualment està cursant l'últim any del grau en Disseny de Moda que s'imparteix a BAU, Centre Universitari d'Arts i Disseny de Barcelona, em va respondre que "el sketchbook és de les coses més importants que tenim". En el seu cas, aquesta pràctica representa fins a un 50% de l'avaluació, mentre que l'altre 50% pertany al producte final dels projectes que fan. És a dir, es dona la mateixa importància al sketchbook que al resultat, ja que aquest és el testimoni de tot el procés de disseny d'una peça. Segons ella, aquest és un "canal de comunicació" entre alumnes i docents, per a fer entendre l'imaginari personal i pensament creatiu que hi ha darrere tota idea. És una eina dialògica que es treballa transversalment, els docents el revisen i també es comparteix entre companys de forma habitual.

A continuació, es tracten les característiques pedagògiques del sketchbook. Aquestes serveixen per afirmar i justificar la seva presència en l'educació superior artística i creativa, i a tall de raonar la implementació d'aquesta pràctica a les aules de secundària. Per a fer-ho, s'aborden les seves contribucions a les necessitats evolutives de l'adolescència, a la construcció de l'aprenentatge i al desenvolupament creatiu.

2.4.1. Adequació a les necessitats evolutives de l'adolescència

Aquest treball defensa l'ús del sketchbook com un dispositiu per a l'aprenentatge que pot ser especialment avantatjós durant l'etapa de l'educació secundària per diverses raons. Per això, aquest apartat tracta d'explicar com la definició i la conceptualització explicades anteriorment van en concordança amb les necessitats dels adolescents del segle XXI. Així, s'exploren amb més profunditat les dimensions que fan referència a la identitat i la personalitat, la reflexió i la gestió de les emocions, l'autoconcepte i la motivació.

2.4.1.1. Construcció de la identitat i representació del jo

En primer lloc, com s'ha explicat anteriorment, el sketchbook és un espai susceptible de construcció de la identitat i representació del jo, la qual cosa evidencia la seva importància durant l'època vital de l'adolescència.

Segons la psicologia evolutiva, l'adolescència ve marcada per una sèrie de canvis físics, socials i psicològics, entre els quals destaca l'inici del desenvolupament de la pròpia identitat. Aquest desenvolupament és més aviat una reconstrucció, que tracta de posar en dubte totes les creences que es tenien i preguntar-se: "qui soc?". Començant amb un trencament amb el jo infantil i familiar, aquesta és una època de provar coses noves, córrer riscos i d'identificar-se amb els iguals, que culmina en arribar a una transformació de la definició d'un mateix (Coll et al., 2010). En l'adolescència, la representació del jo és un mecanisme de segregació amb la identitat infantil i el món adult. Per això, en aquest procés es canvia de pentinat, forma de vestir, preferències d'oci i creences contràries a les figures d'autoritat (pares, docents) i en concordança amb els iguals (companys, amics). Per aquesta raó, els adolescents són susceptibles a imitar-se entre ells, per por de ser rebutjats per la resta del grup i perquè necessiten sentir-se inclosos. L'objectiu de l'adolescència és arribar al final d'aquest procés d'introspecció, prenent decisions autònomes sobre les pròpies creences, paper social, fites professionals i, en essència, el que en la teoria del desenvolupament psicosocial d'Erik Erikson, significa assolir la identitat (Sachdeva i Sachdeva, 2022). Malgrat que, es podria discutir que la construcció de la identitat és un procés que no acaba mai. En aquest sentit, la representació del jo es refereix a com exterioritzem i comuniquem la nostra identitat. En tota producció artística hi ha el rastre del seu creador, sigui la seva imatge, ideologia, opinió… Podríem dir que l'art és una manera de deixar constància de la nostra existència. Però, a

més de ser un espai d'autorepresentació, l'art, com a pràctica introspectiva, també és un mètode d'autoconeixement i de descobriment d'un mateix.

> Els adolescents tenen moltes coses a dir. Estan constantment pensant, sentint i quedant-se atrapats en cada moment (passat, present i futur) tot alhora… però no són tan bons en comunicar tot això. [...] Aquí és on l'art i l'expressió creativa intervenen, convertint-se en les perfectes acompanyants per als adolescents. L'art i l'expressió creativa poden alliberar un remolí d'emocions; dir coses que les paraules no poden. [Traducció pròpia] (Boyer, 2017, p.5)

El sketchbook és un espai propici per a la construcció de la identitat, personal i artística, pel fet de ser un contenidor de pensaments, experiències, interessos i coneixements. En aquesta pràctica, no només deixem rastre del nostre jo, també l'explorem. Donat que hem definit aquest objecte com un espai segur per a la prova i l'error, en ell també apareixen preocupacions, dubtes i conflictes. A més a més, quan el sketchbook entra en l'esfera pública, aquest és un manifest sobre com ens veiem a nosaltres mateixos, on ens posicionem o què ens agradaria aconseguir (Alauusua, 2016).

"El sketchbook és una eina que els estudiants adolescents poden utilitzar per ajudar-los a descobrir, expressar i explorar la seva identitat personal a l'aula d'art" (Boyer, 2017, p.5). En altres paraules, introduir el sketchbook a les aules de secundària és una manera d'oferir a l'alumnat espais per a l'autoconeixement, el dubte i la inseguretat, els desitjos, el descobriment de si mateixos, l'expressió de la personalitat i, amb tot això, la construcció de la seva identitat.

> Funciona com un mirall que reflecteix el jo més antic de l'artista, i es podria argumentar que ajuda en el procés de definir l'autoconcepte dels artistes i el desenvolupament de la seva identitat. [Traducció pròpia] (Alauusua, 2016, p.32)

2.4.1.2. Reflexió i gestió de les emocions

Les reflexions, escrites o visuals, són una part imprescindible dels sketchbooks. Aquestes poden tractar sobre experiències vitals i la construcció de la identitat, però també serveixen per analitzar el propi pensament i procés d'aprenentatge (metacognició). Per això, un sketchbook reflexiu resol les necessitats emocionals i psicològiques de l'adolescència que tenen a veure amb l'autoconeixement i l'autoestima.

> No és el mateix que un llibre d'esbossos, un llibre d'esbossos només conté dibuixos ràpids i espontanis, fets al natural, capturant un instant, o fets a partir de la imaginació de l'artista. Però aquests formats no contenen anotacions ni cap reflexió escrita, s'acosten més al treball d'observació i estudi formal. [Traducció pròpia] (Aguilar Solves et al., s.d)

En el sketchbook també es treballa l'autoconcepte, és a dir, la idea que tenim de nosaltres mateixos i les nostres capacitats. Per això, també és un objecte clau per a la gestió i regulació de les emocions. Aquest fet és essencial a les aules de secundària per assegurar el benestar emocional de l'alumnat.

El benestar és la percepció personal i subjectiva de sentir-se relativament a gust amb un mateix i amb l'entorn, incloses les relacions amb altres persones. En aquesta època el benestar s'ha de treballar des de prendre consciència de les pròpies emocions i donant eines i estratègies de regulació emocional. Un sketchbook reflexiu pot ser una d'aquestes eines perquè afavoreix "diàlegs continus entre el jo i l'altre, on l'altre pot ser un mateix en un moment anterior, les perspectives d'altres persones, marcs teòrics o trobades amb nous paisatges" (Moate et al., 2018, p.176).

Com s'ha dit, l'ús d'un sketchbook reflexiu també activa la metacognició. Segons la teoria del desenvolupament evolutiu de Piaget, l'adolescència es caracteritza per l'assoliment del pensament lògic-formal o hipotètic-deductiu (Barba et al., 2007). Aquesta etapa comprèn els conceptes abstractes, el plantejament d'hipòtesis, el pensament sistemàtic i la metacognició. La metacognició és la capacitat de reflexionar sobre el propi pensament i entendre com raonem, cosa que millora el nostre aprenentatge i estratègies de resolució de problemes. La pràctica de el sketchbook, per la seva seqüencialitat, permet revisar i analitzar el nostre procés creatiu, com també la nostra manera de treballar, pensar i aprendre.

> Considerar les formes i els propòsits en què utilitzem els sketchbooks pot donar-nos una comprensió més profunda de com operem com a artistes o com naveguem per les experiències de la vida com a individus. [Traducció pròpia] (Alauusua, 2016, p.152)

2.4.1.3. Vincle, pertinença i motivació

Arran de tots aquests factors psicològics, el sketchbook és un artefacte emocional i afectiu. L'alumnat pot donar-li un valor afegit per ser un objecte de memòria, la qual cosa genera vincle i sentiment de pertinença. A conseqüència, el sketchbook afavoreix la motivació intrínseca i la implicació personal, necessàries per a l'aprenentatge significatiu.

Per a molts usuaris de sketchbooks, aquests serveixen per a fer memòria, ja que en ells s'immortalitzen idees i pensaments o es capturen moments del dia a dia. Així, revisitar els nostres antics sketchbooks ens porta records sobre la pròpia vida, mentalitat i coneixement. El fet que sigui un objecte tan autobiogràfic causa que s'estableixi un vincle afectiu amb el seu creador. Si a més aquest es desenvolupa durant l'adolescència, en el futur aquest objecte de memòria serà especialment valuós per a una mirada nostàlgica del propi jo. Això és especialment rellevant durant la joventut, ja que aquesta és l'etapa per la qual sentim més nostàlgia —aquesta afirmació se sustenta en una anàlisi desenvolupada amb més amplitud en (Moraleda, 2025)—. Sovint la nostàlgia es tradueix en esforços per perpetuar l'instant, és a dir, fent activitats que ajudin a conservar els records. La pràctica del sketchbook és una d'aquestes activitats, per això també diem que és un objecte de memòria.

A conseqüència d'aquest vincle emocional, la pràctica del sketchbook afavoreix el sentiment de pertinença, la qual cosa beneficia la motivació de l'alumnat. La motivació no és només una conseqüència sinó un impuls necessari per a la construcció coneixement (Piaget, 1990, citat a Barba et al., 2007). Entre les necessitats dels adolescents, en l'àmbit acadèmic, és de vital importància la motivació per aprendre, sense aquesta no es pot donar l'aprenentatge significatiu. "S'assumeix que quan es gaudeix executant una tasca s'indueix una motivació intrínseca positiva" (García i Doménech, 2002). Per a impulsar la motivació intrínseca cal oferir continguts pròxims a la seva realitat quotidiana i als seus interessos, presentant-los en forma de pregunta i donant instruccions clares. Tot això és possible a través del sketchbook perquè en aquest es treballen les variables personals que més influeixen en la motivació de l'alumnat: tant els coneixements i les capacitats (àmbit cognitiu), com la seva percepció de si mateixos i de la tasca (àmbit afectiu).

2.4.2. El sketchbook com a dispositiu d'aprenentatge

En aquest capítol es deixa de banda el subjecte, posant el focus en l'objecte del sketchbook com a dispositiu d'aprenentatge que afavoreix la construcció del coneixement, l'atribució de sentit, la interacció i el diàleg.

2.4.2.1. Construcció del coneixement

L'aprenentatge, des d'una mirada constructivista, és un procés actiu fet per l'alumnat. Aquest procés consisteix en la construcció, la modificació, l'enriquiment i la diversificació dels seus esquemes de coneixement (Onrubia, 1993). Per tal que aquest aprenentatge es doni, l'alumne necessita atribuir-li sentit, és a dir, ha d'estar disposat a aprendre. El sketchbook afavoreix a la construcció del coneixement perquè permet establir una continuïtat, relacionar coneixements previs i nous, experimentar sense la pressió del resultat final, i fer que l'alumnat participi i sigui conscient del propi procés d'aprenentatge. Des de la perspectiva constructivista, l'aprenentatge no es construeix des d'una transmissió de coneixements, sinó que és un procés actiu on l'alumnat és el protagonista. Aquest protagonisme no només implica participació, també en són essencials la implicació i l'atribució de sentit. En aquesta línia, pel seu caràcter seqüencial, al sketchbook apareix tot el procés de l'aprenentatge, facilitant que l'alumnat pugui reflexionar sobre aquest i crear connexions entre els nous continguts i els coneixements previs.

> La significativitat de l'aprenentatge es refereix a la possibilitat d'establir vincles substantius i no arbitraris entre el que cal aprendre —el nou contingut— i el que ja se sap, la qual cosa es troba en l'estructura cognitiva de la persona que aprèn —els seus coneixements previs—. [Traducció pròpia] (Coll i Solé, 1989, p.2)

En altres paraules, perquè es doni un aprenentatge significatiu cal fer una modificació dels nostres esquemes de coneixement, i aquesta atribució de sentit només és possible des del que ja es coneix.

En un sketchbook queden registrats tots els aprenentatges de l'alumnat, la qual cosa li atorga una continuïtat que facilita la construcció del coneixement.

Pel que fa a la implicació, en la pràctica del sketchbook es posa en el centre la individualitat de cada alumne, els seus interessos i les seves experiències personals. Això és especialment rellevant perquè sense interès per la tasca, no hi ha implicació, i sense aquesta no s'assoleix l'atribució de sentit ni, en conseqüència, l'aprenentatge significatiu.

2.4.2.2. Interacció i diàleg

La idea del sketchbook com a objecte d'interacció pot semblar contradictòria, pel fet que anteriorment en aquest treball s'ha insistit molt en el seu caràcter personal i privat. Si més no, en contextos educatius, el sketchbook també es comparteix a l'aula, en moments de posada en comú i diàleg.

Lev Vigotsky destaca la importància de la interacció en la construcció del coneixement, des del concepte de la Zona de Desenvolupament Proper (Onrubia, 1993). Aquest tracta de com l'aprenentatge té lloc a la distància entre el que l'alumnat pot fer sol i el que pot fer amb ajuda. Aquesta ajuda no ha de substituir totalment la participació activa de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge, tot al contrari: l'ha de promoure. En segon lloc, el més important és que sigui una ajuda ajustada a la situació i a les característiques de l'aprenentatge. Per a fer aquest ajust, és imprescindible tenir en compte el nivell de partida i els esquemes de coneixement dels alumnes. Seguidament, una ajuda ajustada ha de provocar reptes per tal d'activar l'activitat mental de l'aprenent. En altres paraules, l'ensenyament entès com una ajuda ajustada és la proposta de reptes abordables més enllà del seu nivell de partida, o sigui, reptes que els alumnes no poden resoldre per si sols, però si quan disposen de diferents suports oferts pel professor.

En compartir el sketchbook, el que s'ha creat es pot enriquir a través del diàleg amb companys o la retroacció del docent. D'aquesta manera l'alumnat aconsegueix fites i desenvolupa el seu pensament fins a un punt al qual no hagués pogut arribar tot sol. En aquesta pràctica, el docent no té un paper examinador, sinó col·laboratiu. Les intervencions del docent tracten de veure cap a on va l'alumne i guiar-lo en noves formes de pensament o acció, oferint reptes i suport personalitzats. És a dir, de la mateixa manera que en aquesta llibreta el propi alumne pot observar i analitzar el seu aprenentatge, en el moment en què es comparteix amb el docent, aquest té accés a molta informació sobre aquest i això li permet guiar-lo en el seu procés d'aprenentatge molt més eficientment.

Així, el sketchbook és un espai dialògic entre aquest objecte i l'alumne, però també entre alumne i docent, i entre els mateixos alumnes. A través d'aquest diàleg, no només tenen a lloc converses sobre l'aprenentatge o la creació artística, sinó que l'intercanvi de reflexions també serveix per a consolidar les relacions entre professor i alumne, com també entre alumnes (Collins, 2001). En ser un

objecte on apareixen els pensaments, els interessos i les experiències, aquest representa un mitjà de comunicació molt valuós en el context de l'aula. Pel que fa al diàleg entre alumnes, aquesta eina a més de ser una ajuda a l'aprenentatge, també fomenta la socialització. És d'esperar que els alumnes comparteixin les seves llibretes entre ells, i aquestes els donin peu a conversar sobre idees, anècdotes o gustos compartits.

2.4.3. Desenvolupament del pensament creatiu

A més del seu potencial com a dispositiu d'aprenentatge des d'una visió genèrica, en aquest capítol s'especifica com el sketchbook és important dins de l'educació visual i el desenvolupament creatiu.

2.4.3.1. Pensament visual

Mitjançant la creació i l'apreciació artística, els alumnes generen significats i desenvolupen pensament crític. El primer pas entre una idea i la seva representació és el dibuix, en concret, l'esbós. Dibuixar significa observar i analitzar la realitat que ens envolta per extreure informació sobre aquesta, sintetitzar-la i representar-la. Aquest procés requereix molta pràctica, a més de certs coneixements tècnics, i ens serveix per a comunicar idees, expressar-nos i relacionar-nos amb el món.

> L'activitat més profunda de totes és la de dibuixar. I la que més t'exigeix. És quan dibuixo quan em lamento de les setmanes, els anys, potser, que he desaprofitat. [Traducció pròpia] (Berger, 2011, p.66)

A la seva teoria de les Intel·ligències Múltiples, Howard Gardner explica com la intel·ligència visual-espacial consisteix a ser capaç de presentar idees visualment, crear imatges mentals, percebre detalls visuals, dibuixar i confeccionar esbossos (Martínez, 2013). El sketchbook afavoreix el desenvolupament d'aquesta perquè permet percebre i representar el món mitjançant imatges. A més a més, com en aquest conviuen diverses formes d'expressió, serveix a l'alumnat per a estructurar idees fent servir imatges, esquemes, anotacions, símbols o composicions. D'aquesta manera, aprenen estratègies pròpies de comprensió i comunicació.

El sketchbook afavoreix el pensament visual perquè és una eina de dibuix. En aquesta, apareixen esbossos al natural i exercicis tècnics, però també es treballen la representació d'idees abstractes i la capacitat d'expressar i comunicar mitjançant el llenguatge visual. Això es fa treballant conceptes com la forma, la taca, la línia, la composició, el color i la llum. Tots aquests representen recursos i coneixements que els alumnes necessiten per desenvolupar la seva creativitat i capacitat de transmetre idees, emocions o experiències pròpies visualment en la seva vida personal i professional.

2.4.3.2. Procés creatiu

Sovint tendim a cercar respostes instantànies, valorem els resultats acabats i formals, oblidant-nos dels processos que els precedeixen. Però la veritat és que en les arts aquests processos tenen especial rellevància, i moltes vegades aquests són més interessants que les produccions finals, perquè conserven l'autenticitat més pura del seu creador.

> Un sketchbook permet al seu afortunat espectador entreveure el procés creatiu de l'artista de manera personal i inspiradora. [Traducció pròpia] (Lewis et al., 2024, p.2)

Anteriorment en aquest treball, ens hem referit múltiples vegades al procés creatiu com un dels elements imprescindibles d'un sketchbook. Sense anar més lluny, aquest objecte és el lloc on es desenvolupen les idees i sempre ha estat el pas previ a la creació artística. En el sketchbook apareix tot el procés creatiu de principi a fi, des que apareix un pensament fins que aquest pren forma, passant per totes les variables i opcions possibles, representades en esbossos, anotacions o diagrames. És precisament per aquesta raó que aquest objecte representa un paper clau en l'educació artística, perquè és un testimoni de l'imaginari visual i del món interior d'un artista, com també de totes les decisions preses en el treball d'un projecte creatiu.

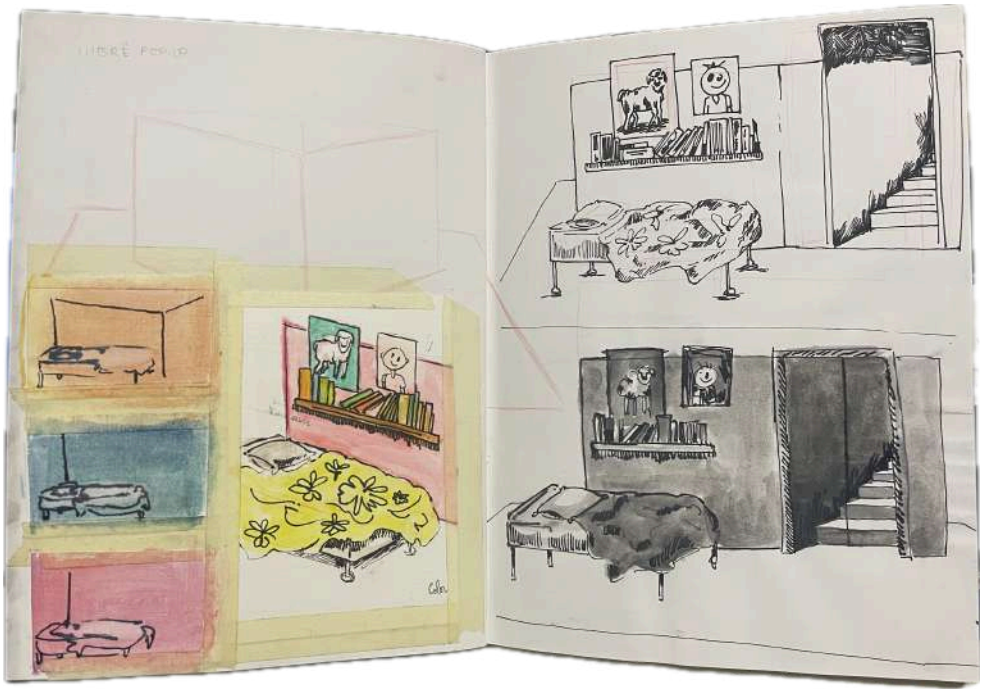


Figura 5: Sketchbook personal 2023

O'Neill (2013, citat a Macdonald, 2014) descriu quatre àrees del procés creatiu en què els sketchbooks tenen un paper important. En primer lloc, el fet que són una eina portàtil que facilita el registre de noves idees quan sigui necessari. Seguidament, a la capacitat d'emmagatzemar i recuperar una gran varietat d'informació que actua com un arxiu de material que dona suport a la generació d'idees i la memòria. També, per ser un espai privat segur per a l'exploració lúdica d'idees,

a través de la generació i manipulació de material visual, que doni suport al procés d'ideació sense judici ni crítica. Finalment, l'edició i reformulació d'informació en material presentable que permeti compartir, col·laborar o comunicar-se amb companys o altres públics.

2.4.3.3. Experimentació i error

Referent al procés creatiu, una de les característiques més potents del sketchbook és que aquest és un espai d'experimentació on l'error es tracta com una oportunitat d'aprenentatge. A diferència d'altres suports, com una làmina o un llenç, el sketchbook no se centra en el resultat final, el que és rellevant és el procés. De la mateixa manera que no exigeix assolir la perfecció, posant per davant el fet de poder expressar-se lliurement. Pel seu caràcter privat i format de llibre tancat, en aquest ens podem permetre treballar sense la pressió i el judici de la mirada externa. Tot això fomenta actituds de risc i exploració que són essencials per al desenvolupament creatiu, com per exemple el fet d'atrevir-se a provar noves tècniques o maneres de fer diferents.

> El sketchbook apareix com un entorn amable per al dibuix en comparació amb altres formats públics, oberts i acabats. [...] El sketchbook ha creat un espai lliure de riscos per jugar i equivocar-se. Dibuixar des de la intuïció pot crear espais per experimentar, pensar i aprendre, on el "no saber" esdevé un lloc desitjable on ser. [Traducció pròpia] (Penketh, 2010, p.9)

Al seu article "Sketchbooks: A Space for Uncertainty", Claire Penketh es refereix a aquesta llibreta com low-stakes environment, un "ambient d'apostes-baixes". És a dir, un lloc on se'ns permet baixar les defenses, deixar enrere la pressió a "fer-ho bé", el desig d'agradar als altres i no ser jutjat, l'esforç per demostrar el nostre "valor" o les nostres capacitats, etc.

Si en un sketchbook alguna cosa no surt com ens hagués agradat, no podem estripar-ho tot i llençar-lo a la brossa com faríem amb un paper. Tot el que fem a la llibreta resta allà. A l'adolescència és de vital importància l'acceptació de l'error, ja que és una etapa en què ens sentim especialment insegurs i vulnerables. Veure i conviure amb l'equivocació ens provoca ganes de superar-nos, afavorint la motivació intrínseca a la qual ens hem referit abans. Tant en l'aprenentatge en general com en l'educació artística, l'error té una funció diagnòstica, metacognitiva i resilient. Treballar amb l'error ens permet reconèixer les nostres mancances i corregir-les. A més a més, el fet de poder tornar enrere i revisitar les pàgines antigues de la nostra llibreta ens revela d'on venim i fins on hem arribat. Així, és un testimoni de l'evolució i de l'aprenentatge personals.

2.4.3.4. Espai lúdic i de joc

En la mateixa línia, aquesta experimentació converteix al sketchbook en un espai lúdic i de joc. Aquesta dimensió redueix la rigidesa acadèmica i permet que l'alumnat estableixi una millor relació amb el procés creatiu i aprenentatge.

> Els nens experimenten el dibuix de manera semblant: juguen. No els interessa el resultat. Els nens construeixen coses pel plaer de construir-les, no per a posseir-les. [Trad. pròpia] (Berger, 2011, p.86)

Per a la creativitat el joc és imprescindible, ja que implica explorar possibilitats i fer servir la imaginació. Aquest treball defensa el sketchbook com un espai lúdic i de joc des de les idees de l'aprenentatge lúdic descrit a "Una pedagogia del joc" (Mardell et al., 2023). En primer lloc, al llibre es presenten sis principis de l'aprenentatge lúdic començant per l'afirmació del fet que el joc afavoreix l'aprenentatge: "Quan les persones juguen, estan compromeses, relaxades i desafiades, estats mentals molt propicis per l'aprenentatge". Jugar implica compromís, exploració i experimentació d'idees, desenvolupant l'autonomia i la imaginació. El sketchbook permet precisament això, provar coses noves, reorganitzar idees i explorar sense voler trobar una única resposta correcta. En segon lloc, la llibreta encaixa amb el principi de jugar amb un propòsit, perquè la manera en què s'utilitza és lliure al mateix temps que segueix unes instruccions i objectius predefinits, com qualsevol joc. El sketchbook oscil·la entre la llibertat expressiva i els objectius curriculars.

> L'aprenentatge lúdic té lloc quan els objectius d'aprenentatge dels docents s'alineen amb els interessos i curiositats dels seus estudiants. [...] Tanmateix, això no significa que tot està permès en el joc i, per extensió, en l'aprenentatge lúdic. En el joc, hi ha regles literals i metafòriques. [...] El joc estableix límits en els quals es pot experimentar. L'aprenentatge lúdic no indica caos, però suposa que les persones adultes i els estudiants decideixin junts la direcció de l'aprenentatge. [Traducció pròpia] (Mardell et al., 2023, p.26)

El sketchbook com a metodologia també encaixa amb les pràctiques i estratègies que fomenten l'aprenentatge lúdic exposades al llibre referenciat. Aquestes són: empoderar als teus estudiants perquè liderin el seu propi aprenentatge, involucrant-los en la presa de decisions; crear una cultura d'aprenentatge col·laboratiu, fomentant converses i la retroalimentació; promoure l'experimentació i l'assumpció de riscos; fomentar el pensament imaginatiu, mitjançant l'intercanvi d'històries, escenaris imaginaris i preguntes; i donar la benvinguda a totes les emocions generades a través del joc, usant-lo per a explorar temes complexos i ajudar els estudiants a superar la frustració (Mardell et al., 2023, pp. 79–91). Com s'ha establert en les seccions anteriors, aquesta llibreta és especialment potent per tot això, destacant els termes de l'experimentació i l'assumpció de riscos, la cultura col·laborativa i reflexiva, i la dimensió emocional de l'aprenentatge. Tant al sketchbook com en l'aprenentatge lúdic, l'alumne participa activament en les decisions sobre el propi aprenentatge. A més a més, també implica atrevir-se a explorar, provar idees, cometre errors i assumir riscos. Un dibuix "incorrecte" no es percep com a fracàs, sinó com a part del procés d'exploració, la qual cosa afavoreix la creativitat i la tolerància a la incertesa. Per altra banda, també s'ha exposat que el sketchbook pot utilitzar-se com a base per a converses amb docents o companys: explicar un dibuix, compartir un procés de pensament o revisar idees. Finalment, la dimensió emocional i personal del joc també és present al sketchbook perquè en aquest es treballa la gestió de les

emocions, ja que dibuixar pot generar gaudi, calma, o frustració, i totes aquestes són reconegudes com a part de l'aprenentatge en la pedagogia del joc.

En conjunt, el sketchbook és un dispositiu pedagògic que compleix múltiples principis de l'aprenentatge lúdic: promou autonomia, experimentació, imaginació, reflexió i emoció, tot això dins d'un marc estructurat però flexible i personalitzable.

2.4.4. Comparació amb metodologies consolidades

Com a conclusió d'aquest capítol sobre el potencial didàctic del sketchbook, s'ha considerat adient fer una comparació amb altres metodologies, amb característiques semblants, que s'ha demostrat que funcionen. Així, s'expliquen els elements compartits amb la carpeta d'aprenentatge, el diari personal reflexiu i el portafolis. Totes elles són eines molt personals que fomenten la reflexió, documenten el procés d'aprenentatge i evidencien l'evolució de l'alumnat. Si més no, també presenten algunes diferències que tenen a veure amb l'ús del llenguatge visual. D'igual manera, la intenció d'aquesta comparació és entendre com el sketchbook podria implementar-se a les aules, recollint aspectes d'altres metodologies que se li assemblen.

En primer lloc, tant el portafolis o el dossier, com la carpeta d'aprenentatge, són reculls de materials i treballs d'un estudiant al llarg d'un procés d'aprenentatge. En aquests s'inclouen apunts, activitats i tota mena de materials, a més de ser eines d'aprenentatge i d'avaluació. El portafolis requereix una selecció crítica de les millors feines, o les més representatives, i normalment s'acompanya amb una justificació. La carpeta d'aprenentatge és més complexa i reflexiva, i la seva funció principal és documentar el procés, no només el resultat final o la bona part. Així, aquesta permet veure l'evolució, les estratègies, les mancances i els progressos de l'aprenentatge. Tal com assenyala la Neus Sanmartí en "Avaluar és aprendre" (2020, pp. 26-33), a la carpeta d'aprenentatge:

- No hi ha una estructura única: S'adequa als continguts, alumnes i docents. També convé variar-ne l'estructura per evitar la rutina.
- El contingut pot ser qualsevol producció realitzada acompanyada d'una reflexió personal del tipus "diari de classe".
- Pot incloure esborranys i les versions finals d'un treball, i fer referència a descobriments, preocupacions, sentiments, recursos utilitzats, bibliografia consultada, fotografies, coavaluacions...; és a dir, tot allò que pugui constituir una "biografia" del treball realitzat.
- Cada alumne selecciona què inclou: Els treballs que reflecteixen bé el que està aprenent o ha après [...] En aquest sentit, una carpeta és útil no només per reconèixer què s'ha après, sinó també, i molt especialment, com a memòria externa.

Aquestes descripcions concorden molt bé amb el que s'ha explicat sobre el sketchbook com a objecte de metacognició i memòria. Tanmateix, sembla que aquestes metodologies segueixen un

ordre més rígid, sobretot el portafolis. A diferència d'aquest, el sketchbook també documenta els errors i les proves inacabades. Aquesta característica sí que apareix en la carpeta d'aprenentatge, però els fets que l'allunyen del sketchbook són que en aquesta predomina l'escriptura, i no té un format de llibre tancat, fet que ja hem aclarit que significa un espai segur, privat i més personal.

En aquesta línia, la metodologia del diari personal és una altra eina reflexiva molt semblant al sketchbook, perquè comparteix les funcions que es refereixen a la construcció de la identitat i la promoció de la reflexió. Segons Saballa i Largo (2023), mitjançant la revisió de les experiències viscudes a classe, el diari personal ajuda l'alumnat a identificar els seus interessos, motivacions, fortaleses i formes d'aprendre, afavorint així el desenvolupament de la identitat d'aprenent i la competència d'aprendre a aprendre. La seva estructura i grau de guia s'adapten a l'edat dels estudiants i requereixen espais regulars de reflexió i acompanyament docent. Tanmateix, el diari personal prioritza la reflexió sobre l'aprenentatge i la pròpia identitat d'una manera molt més conscient que el sketchbook. En el diari, la reflexió és explícita i intencionada, en canvi, al sketchbook aquesta construcció identitària també es produeix, però sense que els alumnes siguin necessàriament conscients d'aquesta funció metacognitiva, ja que està integrada en el procés creatiu.

2.5. Resum de la recerca

En el marc teòric, s'ha delimitat l'objecte d'estudi per després analitzar el potencial pedagògic de les seves característiques. Primerament, s'ha revisat la literatura rellevant per tal de crear una definició del sketchbook per al que a aquest treball respecta. Aleshores, s'ha fet una conceptualització per a explicar com aquest constitueix un espai dialògic amb el jo, el món i els altres. Arribats a aquest punt, la definició i aquestes tres dimensions han servit per a entendre l'objecte d'estudi i justificar la seva implementació a les aules de secundària. Aquesta segona meitat del marc teòric s'ha explorat des d'un nivell psicològic, pedagògic i metodològic. Tanmateix, en aquests últims capítols, s'han reconegut tensions que apareixen en el moment que aquest objecte tan personal es trasllada al context institucional de l'escola, les quals s'exposaran a continuació.

2.5.1. Què és un sketchbook?

El sketchbook és un artefacte personal i analògic que va més enllà de ser una simple llibreta d'esbossos, esdevenint un diari d'artista que registra la vida, les experiències, la identitat, l'aprenentatge i, en conjunt, el desenvolupament i el creixement del seu creador. Això és així, perquè aquest objecte representa un punt de trobada amb tres dimensions: el món, el jo, i els altres. En primer lloc, perquè és un exercici d'observació de l'entorn i de ser present al món. Per això, el sketchbook acostuma a ser portàtil, convertint-se en un acompanyant quotidià en la vida i les seves experiències. En segon lloc, pel seu caràcter personal i privat, aquest actua com un "laboratori del jo"

per a la introspecció i la construcció de la identitat. En aquest, es fan reflexions, i hi són presents des dels interessos fins a la idea que es té sobre un mateix. A més a més, el seu format tancat fa que aquest sigui un espai segur on som lliures d'equivocar-nos i provar coses noves, explorant entre les seves pàgines no només la nostra forma de ser, sinó també la nostra manera de fer. Aquestes dues dimensions el converteixen en un document autobiogràfic, per ser un testimoni del dia a dia que amb els anys esdevé un objecte de memòria i d'evolució que ens permet veure d'on venim i entendre qui som. En tercer lloc, l'última dimensió tracta de la seva funció com a espai de discurs i de diàleg, i això permet que ens expressem, comuniquem i relacionem amb les persones del nostre voltant. En resum, és una llibreta de dibuix que preserva el rastre d'experiències i coneixements del seu creador mitjançant una narrativa seqüencial.

2.5.2. Per què és rellevant a l'educació artística?

A causa de tot el que s'ha explicat sobre aquest objecte, es proposa que el sketchbook és una eina pedagògica d'alt valor, especialment durant l'etapa secundària. Això és així perquè aquest objecte respon a les necessitats evolutives de l'adolescència: la construcció de la identitat, la gestió de les emocions i la motivació. En treballar dits aspectes, aquest objecte construeix un vincle emocional significatiu que afavoreix la implicació de l'alumnat amb el propi aprenentatge, ja que en aquest es relacionen els continguts curriculars amb els seus interessos i realitat quotidiana. Com a dispositiu d'aprenentatge, aquest afavoreix la metacognició i la construcció de coneixement mitjançant el seu caràcter seqüencial. Pel que fa a l'educació artística en concret, el sketchbook és especialment potent perquè fomenta el desenvolupament del pensament visual, el procés creatiu i l'acceptació de l'error com a oportunitat d'aprenentatge. En ser un low-stakes environment, permet que els estudiants aprenguin d'una manera més lúdica i positiva. A més a més, és un objecte capaç d'obrir el diàleg i la interacció a l'aula, cosa que permet al docent oferir guies ajustant-se a cada individualitat, i als companys treballar col·laborativament. Això és vital perquè ressignifica el sketchbook no només com un objecte individual, sinó també com una eina beneficiosa per als altres, ja que, al cap i a la fi, la tasca educativa es construeix entre tots.

2.5.3. Tensions descobertes.

Com a conclusió, en aquest punt es presenten alguns conflictes o contradiccions que s'han fet visibles durant la recerca, i que de ben segur hauran passat per la ment del lector en el transcurs d'aquest treball. Si més no, encara que fins ara no se'ls havia donat rellevància, d'aquí en endavant guiaran l'estudi empíric i es convertiran en el focus d'atenció.

En primer lloc, s'ha definit el sketchbook com un objecte extremadament personal i gran part dels seus beneficis depenen d'aquest caràcter privat. Elisa Alauusua (2016) explora aquesta tensió entre públic i privat a la seva Tesi Doctoral, i planteja que els estudiants no són del tot lliures quan aquesta

pràctica es fa a l'aula. Malgrat que també s'ha explicat que el sketchbook pot crear un espai d'interacció i diàleg, normalment el fet de revelar el seu contingut és decisió del propietari i es fa de manera voluntària. En el moment en què compartir-lo amb els altres es converteix en un requisit, pot ser que perdi el que per definició l'entén com un espai segur per la vulnerabilitat i l'error. Això és així perquè en una aula el sketchbook és susceptible de ser jutjat per la mirada externa, la qual cosa podria provocar que l'alumnat s'autocensuri o intervingui de forma deshonesta, amb la intenció d'encaixar, agradar a la resta o complir expectatives externes. Aquest fet és bastant esperable en alumnes adolescents perquè, com s'ha dit, aquests estan experimentant inseguretat i soledat, i necessiten identificar-se i formar part del seu grup d'iguals.

En segon lloc, aquesta pèrdua de l'honestedat també representa un conflicte per a la qüestió de l'avaluació. En relació amb això, es planteja el dubte de si el sketchbook realment és un espai segur per la vulnerabilitat i l'error quan és avaluat. D'alguna manera, és veritat que l'avaluació pot ser motivadora, encara que de forma extrínseca, i que hi ha models d'avaluar com el de la carpeta d'aprenentatge que prioritzen el procés i l'autoavaluació. En aquest sentit, l'avaluació pot donar valor al procés creatiu, arribant a suposar un pes important en la nota final, tal com passa en l'educació artística superior. Tanmateix, aquesta no deixa de ser una "tasca escolar", i és possible que l'alumnat la percebi com una feina més, la qual cosa eliminaria el component de llibertat i de joc que la caracteritzen. Al mateix temps, si no "compta nota" el més segur és que cap alumne la faci servir.

Finalment, en la mateixa línia de la llibertat, l'últim conflicte que sorgeix és l'autonomia contra la guia docent. S'ha exposat que el sketchbook és una pràctica personal també en la manera en què es fa servir, i cada persona té unes estratègies o unes preferències en relació amb la seva forma de treballar o d'estar còmode. Aquesta llibreta és un lloc d'autoconeixement d'aquests recursos personals, i precisament per això la literatura rellevant deixa clar que no existeix una única definició ni una manera correcta d'utilitzar-la, perquè cadascú hi intervé de forma diferent. Per altra banda, el context de l'aula sovint necessita una estructura o guia. Això és necessari tant pels docents com per l'alumnat, ambdós segueixen un ordre i unes normes establertes que limiten, però també permeten el funcionament de la classe. Per tant, aquest conflicte planteja la tasca de trobar l'equilibri entre donar instruccions clares i permetre la llibertat expressiva al sketchbook.

En conclusió, aquestes tensions es presenten com a preguntes obertes per tal de tenir-les en consideració mentre es fa la investigació i l'observació al centre. A més a més, es plantegen com a dubtes a les entrevistes, i també apareixen discretament en les preguntes del qüestionari a l'alumnat. Al cap i a la fi, l'objectiu d'aquest treball és pensar una manera d'incloure el sketchbook a les aules, i per a fer-ho s'han de tenir en compte les seves limitacions a tall de trobar una manera de solucionar-les.

3. METODOLOGIA

3.1. Enfocament metodològic

L'objectiu d'aquesta investigació és comprendre i analitzar l'ús del sketchbook en un context educatiu concret, posant-lo en diàleg amb el marc teòric per identificar potencialitats i limitacions. Per això, aquesta investigació s'emmarca dins d'un enfocament qualitatiu, concretament tractant-se d'un estudi de cas. Aquest, és un estudi interpretatiu bàsic amb una aproximació fenomenològica a l'experiència de l'alumnat.

La investigació qualitativa és aquella que recopila dades obertes, no numèriques, mitjançant la descripció contextual i el registre d'una situació, esdeveniment o conducta. Per això, aquesta metodologia fa servir tècniques com l'observació, l'entrevista, l'anàlisi de continguts i l'estudi de cas (Anguera, 1986).

L'estudi de cas és un tipus d'investigació qualitativa que se centra en un cas en concret, sigui un individu, un grup, una organització o un programa, per tal d'arribar a una descripció i comprensió detallades d'aquest. De la mateixa manera, aquest Treball Final de Màster se centra en un centre educatiu concret per comprendre en profunditat la seva pràctica del sketchbook amb el fi d'entendre i ressignificar aquest objecte dins l'educació artística.

Un estudi interpretatiu és un altre tipus d'investigació qualitativa que tracta de proporcionar descripcions per a comprendre un fenomen, en aquest cas, un objecte. Aquesta metodologia interpreta significats, no busca lleis generals i analitza pràctiques a partir de dades recollides mitjançant l'observació, les entrevistes i la revisió de documents.

3.2. Context, objecte i participants

La present investigació es contextualitza en un centre educatiu concret, l'Escola SOLC de Barcelona. En aquest centre he realitzat la meva estada de pràctiques, període en el qual s'ha elaborat la investigació. A més a més, enguany treballo de monitora de lleure en el mateix centre, la qual cosa m'ha permès endinsar-me completament en la seva realitat i tractar diàriament amb els alumnes i professors de totes les etapes.

L'escola SOLC és una escola concertada i cooperativa de pares i mares on es fan les etapes d'infantil, primària i secundària. L'escola va fundar-se per una colla de famílies i mestres l'any 1979, a l'Avinguda Vallvidrera. Aleshores, l'escola era una casa a la part alta de Sarrià, i va ser així fins al 1998, quan varen construir les instal·lacions actuals. Avui dia, l'escola està situada al carrer Ardena 36, a la zona de Les Corts-Pedralbes. La majoria dels alumnes resideixen al barri, però també hi ha un bon gruix que ve d'altres parts de la ciutat i de les localitats veïnes. Així, el perfil de l'escola

pertany a una classe mitjana-alta, amb valors catalanistes i democràtics. Pel seu caràcter innovador podríem dir que són famílies amb un capital cultural elevat, amb temps i recursos per implicar-se en la comunitat escolar, i estabilitat econòmica per assumir quotes, sortides i projectes. També hi ha famílies que, sense ser d'alt poder adquisitiu, prioritzen l'educació dels seus fills per motius pedagògics. Indistintament, una escola petita com aquesta, pel fet de tenir una sola línia per curs, genera un ambient molt "familiar" que es tradueix en una alta homogeneïtat social, comunitats educatives cohesionades, i un alt grau de participació.

Durant la meva primera estada al centre com a practicant, vaig poder observar com gran part de les classes d'Art giraven al voltant del que ells anomenen "notebook". Així l'objecte d'estudi del present treball és l'esmentat notebook, la llibreta en la qual es prenen tots els apunts i es fan les activitats d'Art a l'escola. Cada alumne en té un des del primer cicle de la primària, per tant, aquest objecte conté tota la continuïtat del seu aprenentatge artístic i del seu creixement personal. Aquesta pràctica és la seva pròpia adaptació a les aules de la pràctica del sketchbook que s'ha abordat en el capítol anterior. Consegüentment, el seu notebook presenta moltes similituds amb el que en aquest treball s'anomena sketchbook, com ara el seu caràcter personal, seqüencial, exploratori, identitari i dialògic. A través de l'observació sistemàtica de les aules, aquest treball fa una descripció de l'objecte i de la seva pràctica, tot comparant-lo amb la literatura revisada per tal d'identificar les seves potencialitats i limitacions, i a tall d'investigar les tensions que apareixen quan un objecte tan íntim i privat es porta a l'esfera pública i s'exposa a la mirada externa.

Els participants d'aquesta investigació són els alumnes i els docents de l'assignatura "Art". Concretament, l'estudi se centra en aquells a l'etapa de secundària, en la qual només hi ha dos grups que cursin aquesta assignatura de forma obligatòria (1r i 2n de l'ESO) i un altre grup que fa l'optativa d'Expressió Artística (4t de l'ESO). Si més no, la resta de l'alumnat del centre també participa en l'estudi, donat que tots ells han fet servir el notebook durant la seva formació a l'escola. Les opinions i experiències dels alumnes són fonamentals en aquest estudi per a determinar el valor emocional d'aquest objecte i el seu vincle amb el desenvolupament del pensament artístic i la identitat. Els altres participants de l'estudi són els professors, ja que aquests són els responsables de pensar, organitzar i aplicar la metodologia del sketchbook. Així, és a través d'ells que s'investiga l'objecte entenent-lo com un recurs pedagògic i didàctic.

3.3. Instruments de recollida de dades

En aquesta investigació, les principals tècniques per a obtenir informació són l'observació, l'anàlisi de documents, les entrevistes i els qüestionaris i escales d'actitud.

En primer lloc, l'observació és una tècnica natural, intencionada i sistemàtica que ens permet analitzar situacions reals. En aquest cas, ens dona informació sobre com utilitzen el sketchbook, les

activitats de treball que fan, els moments de compartir, l'actitud davant l'error, la privacitat, etc. En concret, aquesta tasca es duu a terme amb dos instruments: el guió d'observació i el diari de camp. El guió d'observació funciona com a pauta i recull de forma esquemàtica tots els punts que es volen observar (Annex 1). El diari de camp, és on s'escriuen i queden registrades les observacions, organitzades en ordre cronològic i contextualitzades. Amb tot, aquest diari és una eina de treball quotidiana on s'anoten tota mena d'anècdotes, detalls, pensaments i conclusions durant el procés d'investigació en el centre. En la mateixa línia, és d'especial rellevància l'anàlisi de documents, i amb documents ens referim als sketchbooks. Aquesta anàlisi serveix com a validació i comparació amb el discurs definit al marc teòric. En estudiar els sketchbook, sobretot ens fixarem en el contingut (dibuix, text…), l'evolució, el nivell de personalització i les parts compartides en vers a les privades.

Per altra banda, les entrevistes i els qüestionaris són instruments de recerca quantitatius molt importants en aquesta investigació, ja que ens permeten conèixer diferents opinions, experiències, creences i coneixements sobre l'objecte. D'aquesta manera, s'extreu la informació directament dels participants perquè pugui ser contrastada amb la literatura revisada i les observacions i judicis que s'han emès.

S'han fet dues entrevistes: a en Ramon i a la Laia (Annex 2), ambdós especialistes d'Art i responsables del notebook a l'escola. Aquestes entrevistes són personalitzades i segueixen una tècnica semiestructurada que combina qüestions preestablertes amb preguntes obertes que responen dins d'una conversa. És a dir, es plantegen preguntes estandarditzades per a obtenir informació sobre la percepció, els conflictes i el valor real del sketchbook, però existeix la possibilitat d'improvisar el rumb de l'entrevista sobre la marxa. Amb això, s'aconsegueix que l'entrevista sigui una conversa autèntica i honesta. Les dades de les entrevistes també revelen detalls sobre els sentiments o les emocions mitjançant el llenguatge no verbal dels entrevistats.

En canvi, els qüestionaris són una eina que serveix per a recollir opinions de grups grans. La seva estructura és totalment rígida i es fan sense la presència de l'enquestadora. En aquests, participa l'alumnat del centre des de 5è de primària fins a 4t d'ESO. Així, podem identificar les opinions compartides i dissidents amb el cas. Les respostes del qüestionari són tancades, estan definides i el subjecte ha de seleccionar aquella que considera oportuna. Es plantegen fent servir l'Escala Likert, una escala d'actitud que serveix per a mesurar les percepcions i actituds dels subjectes, el seu comportament davant certes situacions, i interpretar i valorar de forma afectiva l'objecte (Annex 3).

3.4. Validació

En essència, aquesta investigació tracta sobre el sketchbook com a objecte personal valuós i eina d'aprenentatge i creixement. En un principi, el marc teòric serveix per a conceptualitzar dit objecte i pensar com hauria de ser portat a les aules, identificant aleshores algunes contradiccions entre les

seves característiques i els contextos educatius, com són la privacitat o l'avaluació. Durant la investigació qualitativa s'estudia l'objecte prenent de referència un cas concret: l'escola SOLC. En aquesta, els professors fan servir el sketchbook com a recurs didàctic protagonista de gran part de la formació artística de l'alumnat. Així, durant la investigació en el centre, s'utilitza l'observació com a tècnica principal, conjuntament amb altres instruments de recollida de dades com l'anàlisi de documents, les entrevistes i els qüestionaris. Amb tot, aquesta recollida d'informació es converteix en un procés de valoració i comparació amb els referents.

Els primers referents, són criterials i corresponen al que s'ha definit prèviament al marc teòric. És a dir, la primera estratègia de validació tracta de comparar el que s'observa al centre amb el que estableix la literatura revisada. Aquest punt és de vital importància per a reconèixer quines són les mancances de la pràctica del sketchbook que es fa al centre. Per exemple, s'ha afirmat que aquest objecte ha de ser un espai segur on equivocar-nos i expressar-nos amb total llibertat, però potser a l'hora de la veritat això no és així. D'aquesta manera, la validació passa per les argumentacions de l'educació artística, la psicologia, la pedagogia i la sociologia en vers aquest objecte.

Si més no, a banda de fer el contrast amb la teoria, la investigació es valida mitjançant la triangulació de dades. La triangulació de dades consisteix a contrastar la informació obtinguda a partir de diferents fonts, instruments o perspectives. D'aquesta manera, ens assegurem d'emetre judicis objectius sobre la informació recollida. En altres paraules, les conclusions no es basen en una única evidència, sinó que es comparen totes les dades per identificar coincidències, divergències o matisos. Per exemple, les dades procedents de l'observació ens permeten analitzar què fan amb l'objecte, l'anàlisi de documents ens revela què produeixen, mentre que les entrevistes i els qüestionaris ens ajuden a entendre què pensen i ens descobreixen les tendències generals. En resum, la triangulació de dades permet obtenir una comprensió més completa de l'objecte estudiat i reduir la subjectivitat derivada d'una única mirada.

4. ESTUDI DE CAS

Un cop establerts els fonaments teòrics sobre el potencial del sketchbook com a objecte de creixement personal i creatiu, i definida la metodologia que guia aquesta recerca, el present capítol representa el nucli d'aquest estudi. Arribats a aquest punt, cal recordar que quan en aquest treball es parla de sketchbook no es fa referència a l'instrument del dibuixant professional, sinó a una pràctica que abasta l'expressió personal, la reflexió quotidiana i el creixement integral de l'alumne. Així, l'objectiu d'aquest bloc és situar la definició que s'ha fet sobre l'sketchbook com un espai d'identitat, reflexió i experimentació, en un context educatiu concret: l'Escola SOLC. L'estudi de cas s'ha realitzat a partir de la triangulació de dades de tres fonts principals: l'observació sistemàtica del dia a dia a l'aula d'Art (Annex 1), les entrevistes realitzades als docents especialistes (Annex 2), i els resultats del qüestionari realitzat a l'alumnat (Annex 3).

Per això, aquest capítol es divideix en tres apartats. En primer lloc, es fa una descripció de la pràctica i l'objecte, a tall d'analitzar allò que al centre s'anomena "Art Notebook". A través d'un enfocament interpretatiu de les observacions diàries i les converses amb els mateixos subjectes, es defineix la naturalesa física i metodològica del notebook a l'escola. En segon lloc, s'exposa la percepció tant del professorat com de l'alumnat sobre el valor emocional, funcional i creatiu de la llibreta, identificant com aquesta percepció evoluciona al llarg de l'etapa de l'ESO. Per a això, es tenen en compte les opinions dels especialistes entrevistats i els resultats al qüestionari. En últim lloc, es presenta la discussió sobre els resultats, on apareixen les tensions que havien sorgit al final del marc teòric, i es reconeixen els punts forts i les limitacions d'aquest objecte en aquest cas concret.

Amb tot això, es pretén no només valida el sketchbook com a metodologia i analitzar la seva pràctica al centre, sinó també detectar oportunitats de millora que permetin dissenyar un recurs pedagògic que aprofiti al màxim el seu potencial com a espai de desenvolupament personal i creatiu en l'aula d'Art de secundària.

4.1. Descripció de la pràctica i l'objecte

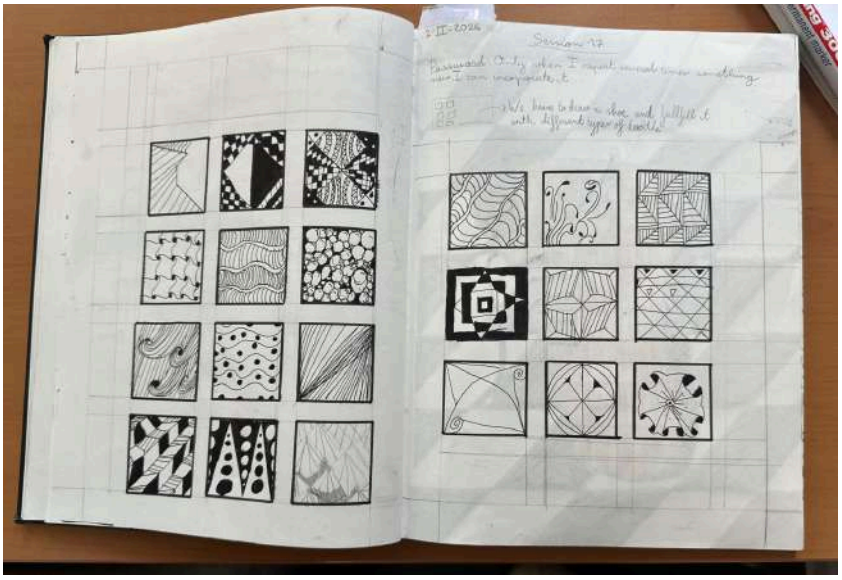
"Art Notebook" o notebook és el nom que rep l'adaptació específica de la pràctica del sketchbook a l'Escola SOLC, el qual en els darrers anys s'ha consolidat com l'epicentre de l'assignatura d'Art. Tot i ser una adaptació escolar, aquest manté la seva essència personal i seqüencial, en ser un objecte que acompanya a l'alumnat des de tercer de primària fins al fi de la seva educació secundària. A diferència d'una llibreta qualsevol, el notebook no és un suport per a exercicis aïllats ni un simple dossier d'apunts. Contràriament, és, tal com el defineix el mateix Ramon, «un llibre de text que es construeix al llarg dels cursos».

Formalment, el notebook és una llibreta DIN A4 de tapa dura, sense espiral i amb fulls en blanc —sense línies ni quadres, per no condicionar el dibuix ni l'escriptura— que segueix unes normes de funcionament concretes. En primer lloc, les pàgines s'emplenen en ordre seqüencial —d'esquerra a dreta, sense saltar fulls ni girar la llibreta—, per tal de fer visible la construcció del coneixement. D'altra banda, la coberta es pot personalitzar lliurement, igual que es pot decorar la llibreta amb l'objectiu que l'alumnat se la faci seva. Tanmateix, es demana treballar amb polidesa, tot i que es permet el caos propi de l'experimentació, s'encoratja l'alumnat a mantenir un cert nivell de pulcritud per evitar que, amb el pas del temps, sentin "vergonya" del seu jo immadur, i acabin tirat l'objecte a la brossa. Per acabar, la norma més reiterada i destacada és que no es poden arrencar pàgines, ja que, com diu en Ramon: «arrencar fulls és un sacrilegi». Aquesta, no és simplement una decisió formal, sinó que respon a la idea que l'error no s'ha d'eliminar. Allò que no ha sortit bé ha de romandre al notebook, no per recordar el fracàs, sinó perquè pot ser reutilitzat, i perquè l'error és, en si mateix, part del procés. D'aquesta manera, la seva intenció és tant treballar el seu autoconcepte i deslliurar-los de la por d'equivocar-se, com també donar-los eines per expressar-se visualment «Jo intento que puguin dibuixar qualsevol cosa sense por. Perquè si tu pots dibuixar sense por, quan tinguis una idea, podràs dibuixar-la» (Entrevista Ramon). Alhora aquest és un objectiu difícil, perquè, tal com apunta la Laia: «De vegades em diuen, és que no vull que s'embruti, no vull que em quedi malament, i aquí ho faig i després t'ho traslladaré (al notebook), fins i tot coses seves eh. I dic val, ho entenc».

> És molt difícil ensenyar a dibuixar quan la gent creu que ho farà malament, i aquest és el gran problema, perquè n'hi ha molts que pensen això i has de fer tot un treball perquè deixin de creure això i confiïn en ells. Sobretot també busco molt, i el notebook té això, que tinguin amor per l'art i per aprendre. (Entrevista Ramon, Annex 2, p. 79)

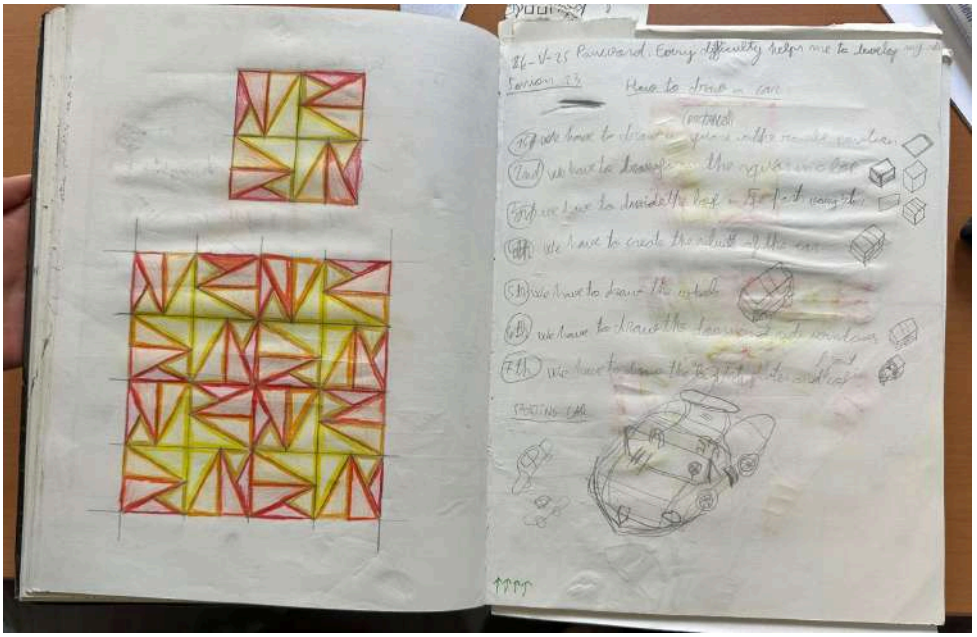
Pel que fa al seu contingut, el notebook acull diverses funcions que coexisteixen en un mateix objecte. En primer lloc, funciona com a registre d'aprenentatge, els alumnes prenen apunts de les sessions i dibuixen a partir de les propostes del docent. A les classes observades, s'hi poden veure des d'exercicis de tècnica —ceres, puntillisme, *crosshatching, doodles* (Figura 6) — fins a reflexions escrites i passwords, que són frases que serveixen de punt de partida per a la sessió i que serveixen per recordar què va passar en cada classe i fomenten el pensament abstracte i crític (Annex 1.1 i 1.2). A les classes d'en Ramon, a més, mitjançant la password i el notebook es treballa la dimensió lingüística de l'assignatura, ja que la classe s'imparteix en anglès. En aquest sentit, la llibreta serveix per fixar el vocabulari tècnic que es fa servir.

Figura 6. Doodles



En segon lloc, el notebook funciona com a document de memòria i d'arxiu. En Ramon el descriu com «un espai de memòria, de conservació, de records, d'aprenentatges i d'experimentació» i destaca que permet «veure la seva evolució i tenir aquesta memòria» al llarg del temps, al contrari dels treballs fets en làmines que «acaben a les escombraries». Al diari d'observació (Annex 1.2), es recull explícitament una frase d'en Ramon durant una sessió a 1r ESO: «El notebook és un objecte de memòria, els papers es perden o es tiren». La Laia, per la seva banda, el defineix com «un diari de classe dels aprenentatges» i com «un diari de rumb, de navegació», ja que conté pautes i indicacions (Figura 7) que es poden consultar, «com un manual d'instruccions, com un mapa».

Figura 7. Instruccions dibuix notebook



En la mateixa línia, el notebook també té una dimensió metacognitiva i identitària, perquè permet a l'alumne revisitar el seu propi procés, prendre consciència dels aprenentatges assolits i traçar la seva evolució com a aprenent d'art. En Ramon explica que de vegades fa «revisitar coses» als alumnes, fent-los agafar elements del notebook que els han agradat o que vol que reprenguin. La Laia destaca que el valor principal del notebook és el de l'autonomia i l'autoconeixement: «és per ells, per la seva autonomia, és el meu propi treball i li dono jo el valor, no per al professor». En relació amb això, al notebook s'admeten dibuixos personals i usos lliures: alguns alumnes hi incorporen esbossos d'interès propi, i la mateixa Laia valora positivament aquest ús: «em sembla bé perquè l'ha utilitzat».

Tanmateix, el notebook no és un objecte privat com el sketchbook. Com diu en Ramon, «és públic, és un espai de docència» i, a més, és avaluat. Aquesta condició crea una tensió amb la descripció del sketchbook personal: el notebook té un caràcter acadèmic i és sotmès a avaluació, però alhora vol ser un espai d'expressió i de construcció identitària. Tant en Ramon com la Laia reconeixen explícitament aquesta contradicció: «hi ha una falsificació», diu la Laia, referint-se al risc que els alumnes en facin una performance destinada al docent, en lloc d'un ús honest. Ella mateixa és conscient que, alguns alumnes que els agrada dibuixar, quan ho fan pel seu compte no fan servir el notebook, sinó que tenen una altra llibreta que sí que és personal. Per abordar aquesta problemàtica, es plantegen, com a possibilitat futura, la introducció d'una llibreta paral·lela, petita i privada, que pugui acollir allò que el notebook —per la seva condició pública i avaluable— no pot (Entrevista Ramon; Entrevista Laia). Tot i això, com bé diu en Ramon, almenys el notebook «és una manera d'iniciar-se amb la idea de tenir un sketchbook».

En últim lloc, al notebook també es treballa el procés creatiu, ja que s'utilitza com a pas previ obligatori abans de realitzar qualsevol làmina definitiva, en el cas que es vulgui penjar al passadís, per exemple. Aquest ús es fa sobretot en les classes de l'optativa de quart d'ESO, els quals no treballen el notebook com la resta de cursos. Tanmateix, cal aclarir que aquesta funció no és massa significativa, perquè en quant no es treballa a l'aula «els alumnes no saben què fer, no saben com omplir». Referent a això, la Laia explica que l'alumnat no sap treballar el procés «És que no ho entenen, hi ha vegades que dic, "Aquest no és el definitiu, però és un esbós i l'has de fer". "Ah, vale, però així ja està" i hi ha quatre gargots. O tens els que estan allà fent com si fos la làmina».

En resum, el notebook de l'escola SOLC és una eina pedagògica que no s'adscriu totalment a cap metodologia existent —no és una llibreta d'apunts, ni un llibre de text, ni un diari, ni un bloc de dibuix, ni un sketchbook— però integra elements de totes elles. El seu gran valor és que funciona com a objecte d'aprenentatge i d'expressió, intentant així, equilibrar la llibertat creativa amb la necessitat de generar un document acadèmic avaluable. A més de ser un testimoni del creixement artístic i personal de l'alumne durant l'adolescència, i un objecte de memòria de tot el que s'ha après.

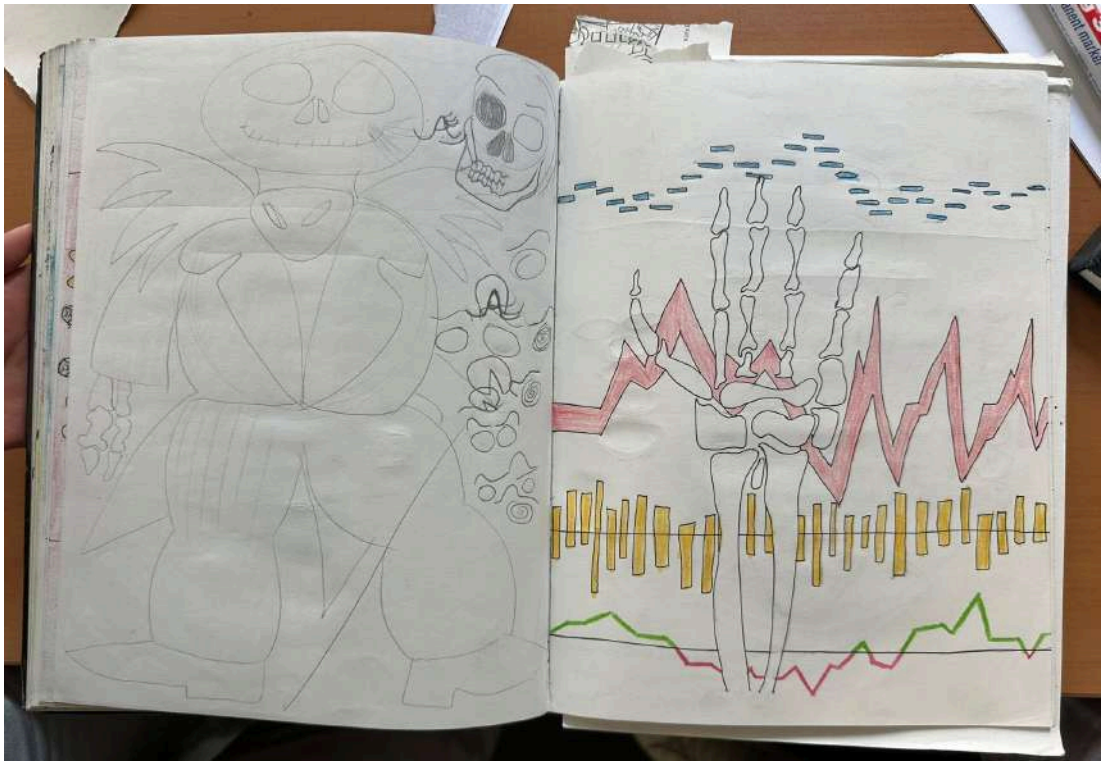


Figura 8. Esbossos notebook

4.2. Resultats

4.2.1. Percepció de l'alumnat

Mentre que aquesta definició serveix per entendre què és el notebook i quina funció té a l'escola, aquest treball considera imprescindible rellevar el focus de l'objecte per centrar-se en els subjectes del cas: els alumnes i els docents. Per aquesta raó, s'ha realitzat un qüestionari dirigit al mateix alumnat fent servir una Escala Likert, a tall d'esbrinar quina és la percepció dels alumnes respecte a aquest objecte. Així, els resultats responen segons el grau de coincidència —des de l'1 (Totalment en desacord) fins al 5 (Totalment d'acord)— amb les següents afirmacions:

P02: M'agrada dibuixar.

P03: M'agrada veure els meus antics dibuixos al notebook perquè em porten records.

P04: Encara guardo els meus antics notebooks.

P05: Els meus antics dibuixos em fan veure quant he millorat.

P06: Em sento orgullós/osa del meu notebook.

P07: Crec que el notebook reflecteix la meva personalitat.

P08: M'agrada que els meus companys m'ensenyin els seus notebooks

P09: Em sento còmode compartint el meu notebook amb la classe.

P10: M'agrada que els meus companys m'ensenyin els seu notebook.

P11: Seria més lliure si no hagués d'ensenyar-lo.

P12: Vull ensenyar-lo al meu professor perquè valori el que he fet.

P13: Sovint no dibuixo el que vull, faig el que crec que agradarà al professor o companys.

P14: M'agrada que em posin fletxes (nota) als dibuixos.

P15: Seria més lliure al notebook si no contès nota.

P16: Només dibuixo al meu notebook perquè conta nota; si fos voluntari no m'esforçaria.

P17: L'únic que no m'agrada del notebook és que sovint ens queda de deures.

P18: Fora de classe, només dibuixo quan he de fer els deures.

P19: Em sap greu si un dibuix em surt malament perquè tothom el veurà.

P20: Si alguna cosa no em surt, faig servir una altra pàgina i ho torno a intentar.

P21: Al meu notebook hi ha molts esbossos, notes i dibuixos en brut.

P22: El notebook m'ajuda a recordar com fer algunes coses per repetir-les.

P23: M'ho passo bé fent les activitats del notebook.

P24: Prefereixo les activitats que podem personalitzar, fer-les com vulguem.

P25: Prefereixo les activitats que són de copiar o seguir tutorials.

P26: A molts dibuixos apareixen elements del meu dia a dia.

P27: A molts dibuixos apareixen elements personals (família, gustos, amics…).

P28: Molts dibuixos tracten de com em sento, les meves emocions i opinions.

P29: Moltes activitats tracten de reflexionar o pensar.

P30: Moltes activitats tracten d'imaginar o ser creatiu/va.

P31: Moltes activitats tracten d'experimentar i provar coses noves.

El qüestionari es va realitzar sense la meva presència com a enquestadora, facilitat per en Ramon durant uns minuts de les classes d'Art de cada curs, excepte els alumnes de tercer i quart, que el van respondre a Tutoria, de la mà dels seus respectius tutors. Finalment, al qüestionari s'han registrat 163 respostes —25 de 5è, 27 de 6è, 30 de 1r d'ESO, 30 de 2n d'ESO, 24 de 3r d'ESO i 27 de 4t d'ESO— a través de les quals s'han extret les següents conclusions. Aquestes, se centren exclusivament en els quatre grups de l'ESO, on es fa referència a les dades de l'escola primària, s'indica explícitament.

En primer lloc, als quatre grups de l'ESO, la mitjana de P24 (Figura 9) —«Prefereixo les activitats que podem personalitzar, fer-les com vulguem»— és alta (1r: 4.13, 2n: 4.53, 3r: 3.71, 4t: 3.78), reconeixent un interès per la llibertat creativa. Al mateix temps, l'alumnat percep el notebook com un espai associat a la creativitat i a l'experimentació: P31 —«Moltes activitats tracten d'experimentar i provar coses noves»— obté una mitjana de 3.95, i P30 —«Moltes activitats tracten d'imaginar o ser creatiu»— arriba a 4.02. A més d'això, els resultats de P22 —«El notebook m'ajuda a recordar com fer algunes coses per repetir-les»—: 3.76, i P20 —«Si alguna cosa no em surt, faig servir una altra pàgina i ho torno a intentar»—: 3.17, mostren que l'alumnat reconeix el valor pedagògic del notebook en termes de metacognició i el tracte de l'error com una part del procés d'aprenentatge.

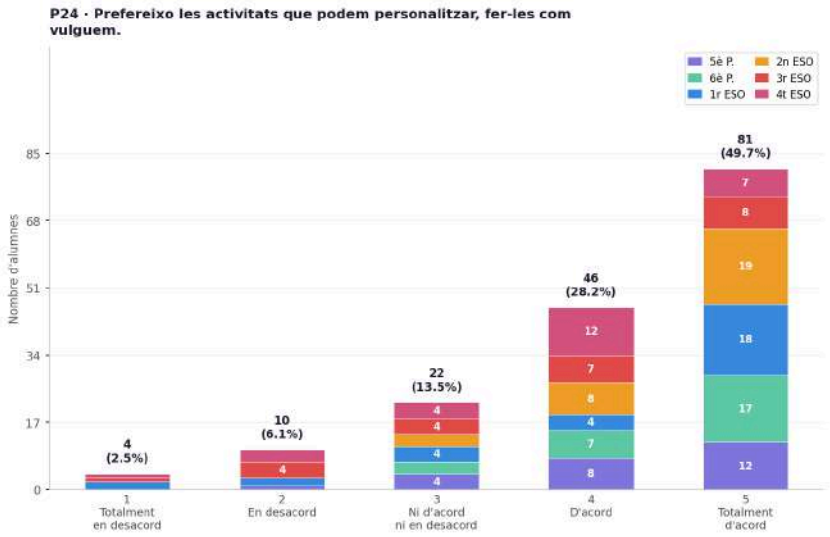


Figura 9. Respostes P24

En segon lloc, cal destacar que l'alumnat sí demostra un vincle afectiu amb el notebook, donat que la mitjana de la P04 (Figura 10) —«Encara guardo els meus antics notebooks»— és un 3.83, amb 109 alumnes de 163 marcant el 4 o el 5. Tanmateix, aquest no és percebut com un espai personal o emocional: P28 —«Molts dibuixos tracten de com em sento, les meves emocions i opinions»—: mitjana de 2.62, ni és un acompanyant en la vida quotidiana: P26 —«A molts dibuixos apareixen elements del meu dia a dia»—: mitjana de 2.82. D'igual manera, P07 —«Crec que el notebook reflecteix la meva personalitat»— obté una mitjana de 2.99, la més baixa dels ítems relacionats amb la dimensió identitària. Així, tot i que el notebook és reconegut com un espai creatiu i experimental, i com una eina per recordar aprenentatges, no sembla funcionar —almenys no de forma conscient— com un diari o objecte d'expressió personal ni com a espai de diàleg amb un mateix.

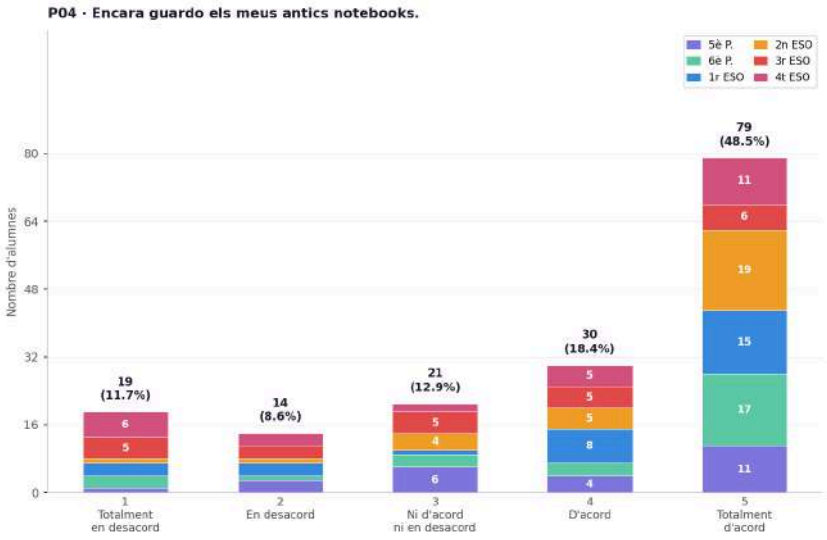


Figura 9. Respostes P24

Com s'ha proposat anteriorment en aquest treball, és possible que aquesta dimensió personal i íntima sigui cohibida en perdre l'aspecte de la privacitat. Contràriament, les dades relatives al diàleg entre companys mostren més interès i comoditat. P08 —«M'agrada que els meus companys m'ensenyin els seus notebooks»— obté una mitjana de 3.69, superior a P09 —«Em sento còmode compartint el meu notebook amb la classe»—, que se situa en 3.04. Aquesta diferència és rellevant perquè demostra que l'alumnat mostra interès per veure el treball dels altres, però no tant per compartir el seu. A 1r d'ESO, la diferència és especialment pronunciada (P08: 3.73 vs. P09: 2.53), cosa que suggereix que en els primers anys de secundària el notebook de l'altre desperta curiositat i admiració, però el propi genera certa vulnerabilitat quan s'ha de revelar. Aquesta reticència a compartir el notebook és per raons identitàries, i no pas per vergonya a fer-ho "malament", ja que a P19 —«Em sap greu si un dibuix em surt malament perquè tothom el veurà» la puntuació se situa per sota del punt mitjà en tots els cursos.

Referent a això, la P11 (Figura 11) —«Seria més lliure si no hagués d'ensenyar-lo»— és un dels resultats més igualats (34 alumnes amb 1, 29 amb 2, 34 amb 3, 29 amb 4 i 37 amb 5), la qual cosa reflecteix una opinió molt dividida. En lloc de llegir això com un fet ambigu o problemàtic, pot ser que aquest simplement estigui capturant alguna cosa que, per naturalesa, és una variable a nivell de personalitat. És a dir, que depèn de l'alumne i no té res a veure amb la pràctica del notebook en si. D'altra banda, no s'han tingut en compte les respostes a P13 —«Sovint no dibuixo el que vull; dibuixo el que crec que agradarà al meu professor o companys de classe»—, ja que és possible que aquesta no s'hagi entès, perquè l'opció de desacord (1 o 2) significa estar d'acord amb l'actitud que es descriu, la qual cosa pot provocar confusió i fer que alguns estudiants inverteixin la seva resposta real. Tanmateix, aquesta afirmació també mostra molta variació, així que també és possible que sí que s'hagi entès i que, com a P11, aquesta depengui de la personalitat de cada alumne. Aquest resultat significaria que alguns estudiants sí que "fingeixen" en el notebook, però molts altres consideren que són honestos a si mateixos.

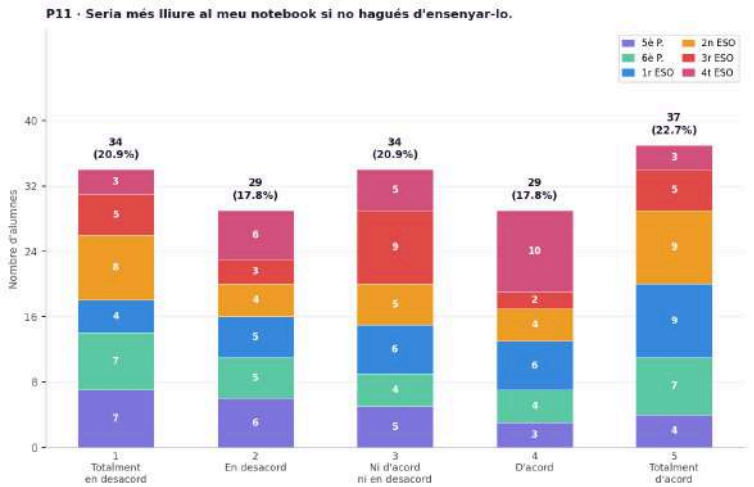


Figura 11. Respostes P11

D’altra banda, les actituds en relació a l’avaluació canvien significativament entre els grups. P14 —«M’agrada que em posin fletxes (nota) als dibuixos»— mostra la diferència més gran entre els grups d'ESO, amb 2n d'ESO puntuant més alt (4,30) i 4t d'ESO més baix (2,63). De la mateixa manera, P12 —«Vull ensenyar-lo al meu professor perquè valori el que he fet»— passa de 3,77 a 1r d’ESO, a 2,78 en 4t. Això suggereix que a mesura que els estudiants són més grans, la validació externa dels professors es torna menys important, un patró esperat que també pot reflectir un creixent sentit de la identitat i la propietat personal sobre el treball. De la mateixa manera, P16 —«Només dibuixo al meu notebook perquè conta nota»— obté més respostes a favor de l’alumnat de tercer i quart d’ESO. Malgrat això, aquesta afirmació és susceptible a confusió, de la mateixa manera que P13. Encara que les respostes de P16 (especialment en de 3r ESO, on la mitjana puja a 3.29) encaixen amb aquest grup, que mostra un baix compromís general. Igualment, aquests ítems són difícils d'interpretar de manera senzilla i extreure-hi una conclusió ignorant la seva fidelitat qüestionable seria incorrecte. Indistintament, a P15 (Figura 12) —«Seria més lliure al notebook si no contès nota»— es manté al voltant de 3.4–4.0 en tots els grups d'ESO, indicant que la tensió entre l'avaluació i la llibertat creativa està present en la percepció de la major part de l’alumnat de secundària.

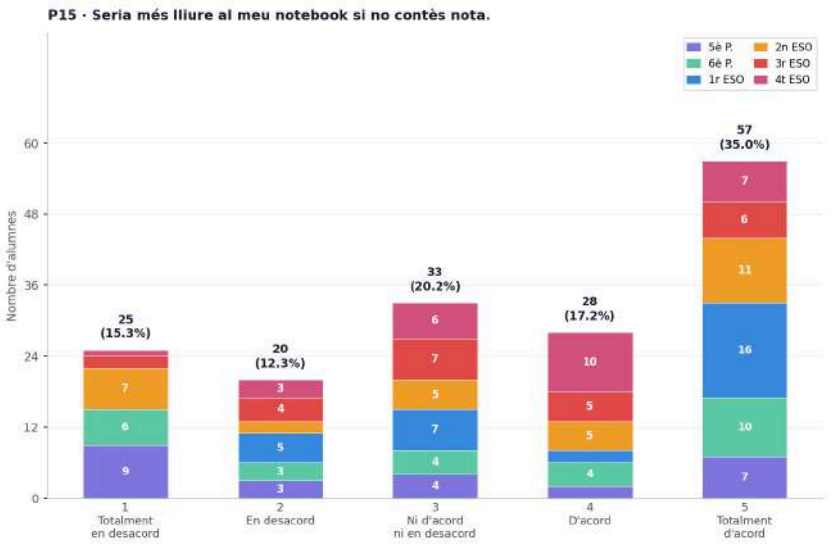


Figura 12. Respostes P15

Finalment, és rellevant destacar que la percepció del notebook dels alumnes depèn en gran part del seu interès pel dibuix i l’art. L’ítem P02 —«M’agrada dibuixar»— actua com un filtre que condiciona l'experiència de l'alumnat amb el notebook, establint una distància clara entre el seu valor emocional i funcional. En altres paraules, els estudiants que responen positivament al gust per dibuixar, manifesten un vincle afectiu i un orgull pel seu treball molt més elevat que els altres, percebent la llibreta com un objecte de memòria que volen conservar en el futur i com un testimoni visual de la seva pròpia millora: P05 —«Els meus antics dibuixos em fan veure quant he millorat»—.

Contràriament, l'alumnat que no mostra interès pel dibuix respon molt més negativament a les afirmacions relatives al vincle afectiu i al gaudi de la pràctica, sobretot a P23 —«M'ho passo bé fent les activitats del notebook»—. Tanmateix, aquests també reconeixen el seu valor pedagògic i funcional com un dispositiu que ajuda a recordar continguts en el futur. Aquesta dualitat confirma que, mentre que per als perfils més artístics el notebook sí que pot funcionar com un espai d'identitat, per a la resta és simplement un fet acadèmic, una feina més de l'escola.

4.2.2. L'Evolució per cursos

A partir de les dades del qüestionari i les reflexions dels docents recollides a les entrevistes, es poden reconèixer algunes diferències relatives a la percepció del notebook al llarg dels anys. No obstant això, aquesta recerca només s'ha dut a terme enguany, per la qual cosa no podem afirmar que les seves respostes depenguin de cada etapa del desenvolupament adolescent. Aquestes, només es refereixen a les característiques d'aquests grups en concret: tant les personalitats individuals com les dinàmiques grupals que hi ha.

A 5è de Primària, l'alumnat comença a interioritzar les normes de l'objecte. Aquests, tot i ser un grup bastant artístic (P02: 3.80) i presentar nivells alts de motivació (P24: 4,24) i percepció de la creativitat (P30: 4,16), responen negativament als ítems identitaris: P07 (2.76), P26 (2.68) i P28 (2.76). Referint-se a aquest grup, en Ramon assenyala que estan en una fase de "trencar vicis" sobre el que està bé o malament. Per això, mostren prou dependència de la validació del docent (P12: 3,56), i no els agrada compartir-lo amb els companys (P09: 3.08). Curiosament, a la vegada són el grup que més gaudeix en veure els notebooks dels seus companys (PP08: 4.28). Finalment, cal destacar que aquest grup és el primer que ha començat el notebook a 3r de primària, per tant, seria interessant comprovar com avancen al llarg dels anys.

6è de Primària és el curs més artístic (P02: 4.11) i, per tant, amb més vinculació positiva, ja que presenten mitjanes molt altes en la majoria d'ítems positius: els agrada la pràctica, revisitar el que han fet i se senten orgullosos del notebook P03 (4.22), P04 (4.11), P05 (4.59), P06 (4.59), P22 (4.37), P23 (4.30). A més a més, també hi reconeixen aspectes d'identitat personal: P07 (3.74) i P28 (3.59). Alhora, són el grup que més vol ensenyar la seva feina al professor (P12: 4,19) i per això valoren positivament l'avaluació (P14: 4,04), però també gaudeixen de veure els notebooks dels seus companys i comparar les diferents idees que han tingut: P08 (3.85) i P10 (3.93). Tanmateix, compartir el seu propi tampoc els agrada, i són el grup que més d'acord està amb P19 —«Em sap greu si un dibuix em surt malament perquè tothom el veurà»— amb una mitjana de 3.89.

1r d'ESO és un grup interessant perquè és l'únic en tota l'ESO que ha seguit aquesta metodologia des de 5è de primària, que és la primera vegada que fan classe amb en Ramon, qui més fa servir el notebook de forma íntegra en les seves sessions. Per aquesta raó, reconeixen el notebook com a

eina d'aprenentatge (P22: 4,00), i puntuen alt en la percepció d'imaginar i ser creatius (P30: 4,13). Tanmateix, a diferència dels més petits, aquests comencen a valorar més la llibertat sense la pressió de l'avaluació (P15: 3,97). A més a més, són els que responen més negativament a l'afirmació de P07 —«Crec que el notebook reflecteix la meva identitat»—, cosa que sorprèn tenint en compte que alhora són els que menys còmodes se senten compartint-lo amb la classe (P09: 2.53). Per aquesta raó, són els que més d'acord estan amb P11 —«Seria més lliure si no hagués d'ensenyar-lo»—. Alhora, com a primer grup de la secundària, comencen la tendència de veure el notebook com una feina, afirmant que el que menys els agrada és que sovint els queda de deures (P17: 4.07), la qual cosa és d'esperar, ja que el gruix de treball i exigència puja en comparació amb primària. Tot i això, en general els seus resultats se situen constantment entre els més alts de l'ESO, el que suggereix que la continuïtat de l'ús pot donar suport tant a la participació com a la percepció de l'aprenentatge.

2n d'ESO són els que més afirmen que encara guarden els seus antics notebooks (P04: 4,33) i el grup de l'ESO que més gaudeix del dibuix (P02: 3.83). A més a més, són els que més reconeixen el notebook com un espai segur per a l'error i l'experimentació, responent puntuacions altes en els ítems que tracten aquesta temàtica: P20 (3.83), P21 (3.47) i P31 (4.00). També, són el grup de l'ESO que més gaudeix fent aquesta pràctica, els que més els agrada fer activitats personalitzades i aquelles que tracten d'imaginar o ser creatius: P23 (3.77), P24 (4.53) i P30 (4.07), respectivament. Tanmateix, per molt que coincideixen molt amb el grup de 1r d'ESO, ells valoren el reforç positiu inclús més que els alumnes de 5è i 6è, convertint-se en el grup que més gaudeix rebent nota als seus dibuixos (P14: 4,30). A més a més, segueixen la tendència de primer percebent el notebook com a "deures".

3r d'ESO representa una davallada, que segueix a quart, però que té el seu punt àlgid en aquest grup anterior. Les dades mostren els nivells més baixos de compromís i gaudi. Demostren baixa motivació pels ítems sobre l'interès per dibuixar (P02: 2,79) i passar-s'ho bé (P23: 2,92). També és el curs on menys es percep el notebook com un diari emocional: P07 (2.67), P27 (2.29) i P28 (2.29). A grans trets, cap afirmació rep una puntuació superior a 3.79. Les seves respostes més positives afirmen que els agrada que els posin nota, alhora que serien més lliures si aquest no contès nota, que només dibuixen quan es tracta de deures, i que prefereixen les activitats que poden personalitzar o que tracten de ser creatius i experimentar. A més a més, són el grup de secundària que més afirmativament respon a P25 —«Prefereixo les activitats que són de copiar o seguir tutorials»—. La preferència per aquest tipus d'activitats es baixa en tots els cursos, però a 3r d'ESO puja fins a 3.12. Aquesta caiguda s'atribueix al fet que enguany no cursen l'assignatura d'Art, ja que, en el seu lloc fan Música. Per això, el notebook pot sentir-se com una activitat aïllada o fora de context, en lloc de formar part d'un procés d'aprenentatge, la qual cosa explicaria aquest poc entusiasme i la menor sensació de connexió personal amb l'objecte. Si més no, també podria ser degut a factors evolutius de l'adolescència.

4t d'ESO destaca per l'autonomia, ja que la cerca de validació externa (P12: 2,78), i l'avaluació com a reforç positiu (P14: 2.63) cauen dràsticament en comparació amb els primers cursos. Això demostra que aquest grup ja no dibuixen per agradar al professor, sinó que busquen una identitat més autònoma. En general, els resultats també són bastant negatius, i com en el cas de tercer, podria ser perquè la meitat del grup no cursen l'assignatura d'Art, i l'interès pel dibuix és moderat (P02: 3.33). No obstant això, en aquest curs l'Art és una optativa, i en el grup hi ha 12 alumnes del conjunt de 27 que fan aquest itinerari. Com s'ha esmentat anteriorment, l'alumnat de l'optativa d'Art fa un canvi en l'ús del notebook, ja que amb la Laia es treballa més com una eina de procés, i no tant com el vehicle principal per a les sessions. Aquest desplaçament en la funció és visible en les dades: P04 —«Encara guardo els meus antics notebooks»— amb un 3.44, i P05 —«Els meus antics dibuixos em fan veure quant he millorat»— amb un 2.85, són notablement més baixos que en 1r i 2n, potser perquè el notebook ja no té el mateix paper protagonista, acumulatiu i longitudinal que fa per als estudiants més joves.

4.2.3. Percepció del professorat

En Ramon i la Laia comparteixen una visió del notebook com un instrument pedagògic especial, però ho expressen des de valoracions lleugerament diferents: en Ramon posa l'accent en l'arxiu i la continuïtat; la Laia, en l'autoconeixement i l'autonomia de l'alumne.

En Ramon és el seu gran defensor dins l'escola i es refereix a aquest com «la millor cosa que hem fet com a obligatòria», però la seva percepció destaca el seu valor funcional «és un espai de docència, de memòria, de conservació, de records, d'aprenentatges i d'experimentació». Per a ell és sobretot una eina de memòria, d'aprenentatge i de continuïtat del procés de l'alumne «Perquè si no, els treballs que es fan a l'escola si es fan en un full, acaben a les escombraries i aquesta memòria es perd». Arran d'això, mentre que en Ramon explica que ell no ha viscut la cultura del notebook com a alumne i que la transmet «com jo sé», la Laia té una relació molt més profunda amb la dimensió introspectiva de l'objecte. Ella, explica que fa diari des dels onze anys i va fer servir sketchbooks a Anvers durant la seva formació en l'educació artística superior. Per això, entén els valors que van més enllà de l'ensenyament i també identifica les mancances del notebook tal com es fa a l'escola. La seva valoració és alta, però crítica: sap el que podria ser i veu la distància entre el seu potencial i la realitat quotidiana. Malgrat aquestes diferències, ambdós docents coincideixen a atribuir al notebook un valor que va més enllà de l'aprenentatge tècnic. Per a Ramon, el més important és que l'alumne «pugui dibuixar qualsevol cosa sense por» i que la pràctica generi «amor per l'art i per aprendre». Per a la Laia, el valor central és el de l'«autoconeixement i ser capaç de valorar el que estan fent», una motivació «molt intrínseca»: «és per ells, per la seva autonomia, és el meu propi treball, li dono jo el valor, no per al professor».

Un dels temes principals a les dues entrevistes és la tensió entre llibertat i normes. El notebook, segons descriu en Ramon, és «un element de molta llibertat» i, al mateix temps, «un corset que els fa passar per adreçador: has d'agafar apunts, has de tenir ordre, has de fer la feina». Reconeix la contradicció, però la considera necessària en un context acadèmic. Des del seu punt de vista, l'orde és una condició positiva «jo trobo que quan més els acotes més llibertat els hi dones». En la mateixa línia, a la Laia li agradaria que tinguessin més autonomia, però tem que els alumnes no sàpiguen què fer. Ella assenyala que el grau de marcatge que es fa als cursos inicials és molt elevat «fins i tot com s'han d'organitzar el full, on ha d'anar la data i on ha d'anar el nom», i que «a mesura que es van fent grans aquest marcatge es pot anar intercalant».

Sobre l'avaluació del notebook, la Laia explica que sobretot avalua aspectes formals —que no hi hagi fulls arrencats, que la portin a classe— i no tant el contingut. També admet que si avalués el treball de procés creatiu «3 o 4 la tindrien bé, però la resta els he de suspendre». En Ramon, per la seva banda, posa fletxes (qualificació) perquè «són ells que les volen, i al ser avaluable hi han de ser», però ho fa perquè els alumnes li demanen «estic intentant a veure si de cara a l'any que ve puc aconseguir no haver de posar fletxes». El qüestionari confirma això que explica en Ramon, ja que una gran part demana aquest reconeixement: 66 alumnes valoren positivament que els posin nota als dibuixos. No obstant això, en totes dues entrevistes es tracta l'avaluació com el principal factor que dissuadeix el potencial del notebook. En Ramon ho expressa pragmàticament: «jo estic obligat a posar una nota». Però la Laia reconeix que l'avaluació fa que hi hagi una falsificació orientada al docent. El notebook acaba sent «molt maco, d'exposició», mentre que «la palla bruta, el que no s'ha de veure ja ho he tret, ja ho he eliminat». D'igual manera, tots dos veuen com la condició pública i avaluable del notebook compromet la seva autenticitat i dimensió personal.

En relació amb la tensió entre públic i privat, la pregunta sobre si el notebook obre el diàleg entre iguals revela una de les diferències més clares entre els dos docents. En Ramon es mostra reticent: «amb ells mateixos sí, un diàleg amb si mateixos, però amb els altres em fa por». La seva preocupació és la comparació i la competitivitat: «intento que no siguin competitius, que deixin de creure que aquest dibuixa bé i aquest dibuixa malament». Per això, no promou el diàleg entre companys, tot i que tampoc ho prohibeix i reconeix que no ha «valorat prou aquest aspecte» i que potser, «a partir d'un Batxillerat ja podries començar a treballar des d'aquesta visió». La Laia, en canvi, sí que ha experimentat amb dinàmiques de compartició: «a primària vaig fer, i ara ho faré aquest any també, que cadascú obre la llibreta d'un company i expliquen què han vist i li posen a la pàgina de la llibreta mateixa». Descriu que «hi ha admiració, hi ha moments de "a veure què has fet?"» i que l'experiència ha funcionat com a eina de coavaluació positiva. La seva experiència personal també confirma un valor socialitzador: «a Anvers, i teníem tots uns vint-i-cinc anys, era un motiu de vas a la cafeteria, o al bar de la universitat, i al final acabes parlant de qualsevol cosa».

D’altra banda, els docents també tenen la seva pròpia opinió sobre com els mateixos alumnes perceben el notebook. Per a en Ramon, la preocupació principal de l'alumnat no és la falsificació, o la “performance” per agradar als altres, sinó la vagància: «el que fan és no esforçar-se, sobretot a l'ESO». La Laia, en canvi, posa l'accent en la immaduresa de l'alumnat per entendre el valor més intrínsec: «el gruix important de nois i noies, són molt joves, immadurs, i no acaben d'entendre que això no és només acadèmic». Encara que afirma que hi ha alumnes per als quals el notebook «és un tresor i el tenen amb molta consideració»; però d'altres, en no percebre el seu valor, simplement no la fan servir fora de la classe: «un alumne em va dir "però si no hem fet res"». Tant en Ramon com la Laia tenen fe en què el notebook funcionarà millor a mesura que el grup que ara està a 5è, i els que el segueixen, vagin avançant, perquè ambdós ja noten la millora «Perquè jo estic intentant pujar el nivell de plàstica de l’escola i el notebook està ajudant a fer que això passi. La Laia ho nota, bueno ja m’ho diu, que cada vegada nota que pot exigir més a 4t d’ESO».

Finalment, mitjançant les entrevistes als dos docents especialistes, reconeixem una percepció del notebook com un objecte valuós, però que potser necessita una renovació. En Ramon el defineix com un «element viu» que ha suposat «un gran canvi» a l’escola, però reconeix que ha anat modificant la seva pràctica al llarg dels anys i al final de l’entrevista agraeix la nostra conversa «la reflexió que em fas és interessant vull dir que, tot el que et diuen es té en compte i s’intenta millorar». La Laia té la impressió que al notebook li fa falta una innovació: «hi ha moments que noto com que s'ha cremat aquest cartutx i hem entrat en la roda de llibreta», ja que assegura que «els primers anys de la llibreta també, hi havia una bogeria eh, agradava, agradava molt». En resum, tots dos el consideren un instrument pedagògic consolidat i valuós, però que demana repensar-se per no perdre la força que li hauria de ser pròpia. Com a solució, tots dos mencionen a les entrevistes que s’han plantejat introduir una altra «mini llibreta» paral·lela, petita i privada. Així, aquesta sí que funcionaria com a diari personal i els alumnes podrien fer-la servir amb total llibertat, acollint allò que el notebook no pot. Tanmateix, aquesta idea genera en ambdós moltes preguntes: «la mirem?, l'avaluem?, ens la deixen veure?». En definitiva, tots dos perceben el notebook com una eina d’aprenentatge molt potent, però reconeixen que està massa associat al context escolar, i per això no funciona com a diari personal, íntim i reflexiu.

Figura 13.

Dibuix d’un record al notebook

5. DISCUSSIÓ

Arribats a aquest punt, en la present secció es posa en diàleg tot el que els anteriors resultats de l'estudi de cas han revelat amb el que s'ha explicat al marc teòric. L'objectiu d'això, és identificar els aspectes del notebook que funcionen i els que fallen. D'aquesta manera, assentarem una base per dissenyar un recurs pedagògic que optimitzi tot el potencial de l'objecte d'estudi. Al marc teòric, s'ha aprofitat la conceptualització de Nigel Power (2018) en què defineix el sketchbook com un punt de trobada amb el jo, el món, i els altres. Lluny del context escolar, aquesta definició funciona, però en el moment que entrem en les aules apareixen diverses contradiccions.

5.1. La relació amb el món

Pel que fa a la relació amb el món, s'ha explicat com el fet de dibuixar és una manera d'observar i de ser present en l'experiència de la vida quotidiana. Una de les característiques que la literatura teòrica identifica com a definitòries del sketchbook, és la seva condició de company, entès com un objecte que s'integra a la vida quotidiana del seu propietari i que permet capturar allò que passa en el moment en què passa. Alaluusua (2016) destaca que el sketchbook ha de ser portàtil i adequat per dur-lo a sobre en tot moment, i que la seva immediatesa és precisament el que el converteix en un instrument de relació amb el món. En la mateixa línia, Power (2018) el defineix com una «tecnologia» que permet «recollir fragments del món», i Berger (2011) argumenta que el dibuix, a diferència de la fotografia, no captura un moment sinó que «abasta el temps», incorporant múltiples mirades en una sola imatge. En aquest sentit, el sketchbook és un acompanyant diari i amb els anys es converteix en una crònica vital.

A l'Escola SOLC, la seva condició d'objecte acumulatiu i seqüencial —que en Ramon descriu com «un espai de memòria, de conservació, de records, d'aprenentatges»— connecta amb la funció d'arxiu i crònica vital que la teoria atribueix al sketchbook. De la mateixa manera, el requisit de seguir un ordre cronològic, d'esquerra a dreta, respon a la mateixa lògica que Alaluusua (2016) descriu quan sosté que per comprendre el procés creatiu d'un sketchbook s'ha de tenir accés a la seqüència completa de les pàgines. Les passwords, com a frases que sintetitzen allò après i permeten recordar el que va passar en cada sessió, funcionen com una narració de l'aprenentatge. A més a més, mitjançant les passwords i el Bon dia amb ART, totes les classes s'inicien amb preguntes que conviden a fer reflexions sobre el món, la societat o l'actualitat, i aquestes qüestions després són l'eix central dels dibuixos que fan. Per altra banda, en diverses ocasions també s'ha observat com es practica el dibuix al natural —per exemple, amb la Laia en una ocasió vam sortir al pati a dibuixar flors i plantes—, la qual cosa s'alinea amb les idees de John Berger i Milton Glaser en què expliquen la relació entre observar i dibuixar, i com aquesta pràctica ens permet alentir el ritme i ser en el món.

Si més no, tant els resultats del qüestionari com les converses amb els docents, demostren que, el que la teoria exigeix al sketchbook com a objecte de relació amb el món, és a dir, també fora de l'aula, no és el que succeeix a la pràctica. Les dades d'observació mostren que la funció principal del notebook és la presa d'apunts i l'exercici pautat (Annex 1), i els resultats del qüestionari confirmen que l'alumnat pràcticament no el fa servir fora de classe per iniciativa pròpia (P18: 2.96) i que la vida quotidiana i la llibreta rarament es troben (P26: 2.80). En altres paraules, el notebook no registra el món de l'alumne, és un objecte vinculat estrictament a les quatre parets de l'aula. Els propis docents reconeixen això, encara que els agradaria que no fos així «Mira què els he dit, anant i tornant, per passiva i per activa, que m'agradaria que fessin esbossos al carrer, de persones, que vagin fent». Malgrat això, sembla que la maduresa de l'alumnat de secundària, almenys en aquesta escola, en general no permet aquest tipus de pràctica. Tot i això, l'observació de la pràctica en alguns casos revela aquesta intenció, per molt que els alumnes pot ser no se n'adonin, molts exercicis que es proposen tenen a veure amb el seu context, el poble on viuen o les extraescolars que cursen. Tanmateix, aquesta condició de portabilitat i integració en la vida diària és, segons Power (2018), la que converteix el sketchbook en un instrument de reflexivitat genuïna, i no en un producte escolar. Per aquesta raó, els docents plantegen incloure una "mini-llibreta", que sigui portàtil i privada, amb la intenció de deslligar aquest objecte del context escolar i fer-lo participar en la vida dels estudiants.

5.2. La relació amb el jo

Referent a la relació amb el jo, que és la dimensió més potent i alhora complexa d'aquest objecte, es divideix en tres aspectes: la identitat i el vincle afectiu; la metacognició i el procés d'aprenentatge; i l'autonomia del procés creatiu i el pensament artístic. Pel que fa a la identitat, en el marc teòric s'entén el sketchbook com un espai privilegiat per al desenvolupament de la identitat en l'adolescència. Boyer (2017) argumenta que aquesta llibreta ofereix als estudiants un lloc on enregistrar elements personals, els seus orígens, memòries i experiències, i que pot ajudar-los a comprendre i desenvolupar el seu sentit de si mateixos. Això és especialment rellevant, ja que com assenyalen Coll et al. (2010) i Ives (2014), en l'adolescència la construcció de la identitat es converteix en un procés central. En aquest context, Moate et al. (2018) proposen que el sketchbook reflexiu ofereix una alternativa a les formes convencionals d'expressió acadèmica. Les dades recollides a l'Escola SOLC evidencien una contradicció en relació amb això: hi ha elements d'identitat presents al notebook, però la dimensió introspectiva i reflexiva és pràcticament nul·la. Al full d'observació, s'hi registren activitats que demanen a l'alumnat que integri elements personals (Annex 1.3). Tanmateix, la dimensió introspectiva no sembla present: P07 —«Crec que el notebook reflecteix la meva personalitat»— és l'ítem amb la mitjana més baixa de tots els relacionats amb la dimensió identitària, i P28 —«Molts dibuixos tracten de com em sento, les meves emocions i opinions»— obté una mitjana de 2.62. Dit d'una altra manera: l'alumnat apareix al notebook, però no s'hi reconeix. Els elements autobiogràfics hi són presents com a contingut, però sense el procés reflexiu que els atorga

un significat personal. Aquesta distinció és important des del punt de vista teòric. Boyer (2017) distingeix el fet d'incloure elements visuals de la pròpia vida i el fet de fer-ho des d'un diàleg amb un mateix. La primera, és una tasca de representació; la segona és un autoconeixement conscient. Meglin, citat a Ruiz Brussain (s.d.), ho explica en afirmar que el bloc d'esbossos proporciona l'oportunitat per a «descobrir qui som mitjançant el paper». Que el notebook activi la primera funció, però no la segona, no és sorprenent, ja que aquesta dimensió d'introspecció requereix un espai que l'alumnat percebi com a privat, i el notebook no ho és. Respecte a això, el lector podria pensar que la "privadesa" es tracta de no voler que se'ls vegin els esbossos per inseguretat artística. Contràriament, la privadesa que es reivindica en aquest treball tracta del valor personal i emocional. És a dir, el que es protegeix no és el procés creatiu artístic, sinó la vulnerabilitat de l'adolescent que s'expressa, que fa diari, que registra allò que l'emociona o l'inquieta. Aquest aclariment és necessària perquè és fonamental que el lector entengui que l'objecte d'estudi no és un sketchbook d'artista convencional, sinó una variant d'aquesta pràctica desplaçada a l'aula de secundària.

D'altra banda, una de les qualitats més rellevants que la literatura atribueix al sketchbook és el seu caràcter seqüencial, de metacognició i revisió del coneixement, fet que permet al seu creador no només revisar els seus aprenentatges i veure la seva evolució, sinó també activar la metacognició per arribar a una comprensió sobre les seves estratègies mentals i creatives. En aquest sentit, tant els alumnes com els docents estan d'acord que el notebook si compleix aquesta funció, i per això el valoren com una eina pedagògica molt potent. Com diu la Laia, aquesta llibreta els serveix per a recordar continguts apresos, ja que en ella es practiquen moltes tècniques i alhora es prenen apunts sobre com aplicar-les. Per això, el defineix com «un diari de classe dels aprenentatges» i «un manual d'instruccions, com un mapa». D'igual manera, en Ramon assenyala que aquest permet «veure la seva evolució i tenir aquesta memòria» d'una manera que els treballs fets en làmines no permeten, ja que «acaben a les escombraries». Per la seva banda, explica que de vegades fa «revisitar coses» als alumnes, fent-los recuperar elements del notebook que els han agradat o que vol que reprenguin. Aquesta funció metacognitiva s'alinea amb la literatura. Schön (1992) distingeix entre la reflection-in-action —la reflexió que es produeix durant el procés— i la reflection-on-action —la que permet revisar i analitzar el que s'ha fet—. El notebook, per la seva naturalesa seqüencial i acumulativa, és precisament un instrument que fa possible la segona: fullejar el que s'ha anat construint al llarg de mesos o anys permet al creador observar-se a si mateix des de fora, identificar patrons, detectar avenços i comprendre d'on ve allò que ara sap fer. Els alumnes també ho reconeixen en P05 —«Els meus antics dibuixos em fan veure quant he millorat»— i P22 —«El notebook m'ajuda a recordar com fer algunes coses per repetir-les»—, ambdues obtenen resultats que confirmen que la funció metacognitiva és percebuda i valorada.

Finalment, una de les premisses fonamentals de la literatura sobre el sketchbook és la de l'autonomia del creador sobre el seu objecte. Alaluusua (2016) descriu com cadascun dels artistes entrevistats en

la seva recerca havia desenvolupat «maneres molt personals i individuals» d'usar la seva llibreta, estratègies pròpies i significatives que s'havien anat construint al llarg dels anys. En la mateixa línia, Lewis et al. (2024) subratllen que el sketchbook és, per definició, un espai solitari i privat on no hi ha necessitat de perfecció ni de resposta a expectatives externes. Tanmateix, el que l'estudi de cas demostra, és que aquesta autonomia no és assolible per a la major part de l'alumnat de secundària, sinó un objectiu que cal perseguir gradualment. Tant en Ramon com la Laia coincideixen que, quan se'ls deixa lliures, els alumnes no saben què fer amb el notebook. Per això, en Ramon reconeix que el grau de guiatge és elevat, sobretot en els primers cursos, i que el notebook és alhora «un element de molta llibertat» i «un corset que els fa passar per adreçador» . El full d'observació confirma aquesta lectura: la majoria de les sessions observades registren un ús «molt guiat» o «bastant guiat» (Annex 1). Aquesta visió que defensa en Ramon, sobre que l'alumnat necessita un ordre i unes guies, coincideix amb el que exposa Hall (2020), que afirma que les consignes obertes no representen una absència d'estructura, sinó una decisió pedagògica intencionada, que parteix de la confiança en la capacitat del creador per omplir l'espai des del seu propi criteri.

En relació amb l'autonomia, i com a condició necessària per a ella, apareix la dimensió lúdica i experimental del pensament artístic. L'alumnat reconeix que el notebook és un espai de creativitat i experimentació —P30 i P31 obtenen mitjanes properes a 4 a tots els cursos—, i els resultats mostren que els alumnes valoren especialment les activitats que els permeten personalitzar, imaginar i provar coses noves (P24). Mardell et al. (2023) argumenten que el joc és un dels estats mentals més propicis per a l'aprenentatge, perquè és quan les persones estan compromeses, relaxades i desafiades alhora, i que un context d'aprenentatge lúdic no és sinònim de caos sinó d'un marc on la incertesa és benvinguda. En aquest sentit, Penketh (2010) defineix el sketchbook com un low-stakes environment precisament perquè és un lloc d'incertesa, on l'error pot existir sense conseqüències, i Ruiz Brussain (s.d.), citant Danny Gregory, recorda que la raó per la qual la llibreta d'esbossos és tan important «és perquè es tracta d'un lloc lúdic del dibuix on ens atrevim a provar coses que habitualment no ens arrisquem a provar per falta d'espai». El notebook, activa parcialment aquesta dimensió: l'alumnat el percep com un espai menys rígid que les làmines definitives, i els docents valoren l'error com a part del procés. Però la condició avaluable del notebook suposa una pressió, i limita la disposició real a experimentar. Quan el resultat és visible i qualificable, l'espai segur per a l'error del sketchbook desapareix, per molt que els docents assegurin que no es busca la perfecció, l'alumnat no ho percep així.

5.3. La relació amb els altres

Finalment, pel que fa a la relació amb els altres, la teoria de la Zona de Desenvolupament Proper de Vigotsky (citat a Barba et al., 2007) descriu l'aprenentatge com un procés que té lloc en la distància entre allò que un individu pot fer sol i allò que pot fer amb l'ajuda d'un altre. En el context del

sketchbook, aquesta idea pren la forma del diàleg entre l'alumne i els seus companys o entre l'alumne i el docent: un diàleg que, quan és honest, pot activar reflexions que no es farien en solitari. Collins (2001) proposa explícitament el «journal-sketchbook dialògic» com un espai de reflexió creativa mútua entre alumnat i docent. I Moate et al. (2018) argumenten que el sketchbook reflexiu no necessàriament depèn de la interacció social verbal per crear un espai de pensament compartit, però que quan aquesta interacció es produeix amb la llibreta com a mediador, el resultat pot ser una forma d'espai dialògic molt potent.

El que mostren les dades de l'estudi de cas és que aquesta potencialitat existeix, però queda condicionada per una variable que al final del marc teòric es reconeix: la condició pública de l'escola. Als qüestionaris, l'alumnat mostra més interès per veure les llibretes dels seus companys (P08: 3.69) que per compartir la seva pròpia (P09: 3.04). Alaluusua (2016) observa que els artistes entrevistats en la seva recerca descriuen els seus sketchbooks com un espai «intensament personal» on el dubte i la vulnerabilitat es poden treballar de manera segura. Per això, en el mateix estudi, s'assenyala que els propietaris dels sketchbooks no sempre mostren tot el seu contingut, sinó que escullen pàgines concretes. Que un alumne de primer d'ESO visqui la compartició total del notebook com un acte de vulnerabilitat és, doncs, coherent amb la tensió que es va preveure.

L'avaluació, per la seva banda, és el factor que més clarament compromet el diàleg. La Laia ho reconeix explícitament: la condició pública i avaluable del notebook fa que l'alumnat intervingui fent una falsificació orientada al docent, confirmant el que Alaluusua (2016) descriu com una autocensura que es produeix quan l'autor és conscient que el seu sketchbook serà revelat. El notebook acaba sent una projecció del que volem fer veure, i no tant un reflex honest de qui som realment.

5.4. Punts forts i limitacions

Amb tot això, la comparació entre la pràctica observada i la conceptualització teòrica del sketchbook permet identificar en quins aspectes el notebook de l'Escola SOLC és un instrument pedagògic molt potent. La seva condició seqüencial i acumulativa, la prohibició d'arrencar pàgines, la personalització de la coberta, la incorporació de l'error com a part del procés i la voluntat explícita dels docents de què l'alumnat «pugui dibuixar qualsevol cosa sense por» (Entrevista Ramon) responen als principis que la literatura identifica com a fonamentals. A més a més, el notebook és una eina que genera vincle afectiu —gran part de l'alumnat el guarda—, que activa la metacognició i que, en els millors casos, funciona com un testimoni del creixement artístic i personal al llarg dels anys. Per altra banda, per molt que el notebook no sigui capaç d'abastar tot el potencial que té un sketchbook personal —a causa del context en què s'emmarca—, sí que serveix per a introduir als alumnes en aquesta pràctica, per tal que més tard puguin incorporar-la en la seva vida personal, la qual cosa ja és un èxit.

Tanmateix, l'estudi també evidencia algunes limitacions que la forma actual del notebook no pot resoldre. En primer lloc, el fet de no ser un objecte privat ja que, al contrari, aquest és més aviat un sketchbook públic, que es comparteix i s'avalua, causa que la dimensió introspectiva i reflexiva d'aquest no sigui possible. En segon lloc, que aquest no s'integra a la vida quotidiana de l'alumne, perquè el seu ús queda massa limitat al context de l'aula i quan es fa servir fora d'aquesta se segueix percebent com una pràctica de classe. En tercer lloc, la voluntat de treballar-lo de forma autònoma que no es pot donar, perquè tant el mateix marc educatiu com l'alumnat, necessiten un guiatge i unes normes clares. Totes aquestes limitacions al cap a la fi apunten al mateix problema: l'alumnat no és capaç d'entendre ni tractar la pràctica del sketchbook com a pròpia, condicionant també la construcció de la identitat, la introspecció, la motivació intrínseca i, en definitiva, la implicació real amb la tasca. Pel que fa als aspectes de millora, cal aclarir que aquestes limitacions no són responsabilitat de l'Escola SOLC en concret, sinó que van molt més enllà, referint-se a qualsevol context educatiu.

Finalment, s'ha conclòs que el notebook funciona, però com proposaven en Ramon i la Laia, per tal de solucionar les seves limitacions el que es necessita és incorporar una altre llibreta diferent, amb unes altres condicions de funcionament que complementin el notebook i abastin allò que aquest no pot. Per optimitzar el potencial del sketchbook, cal dissenyar llavors un nou instrument, diferenciat del notebook, que integri aquesta idea de mini llibreta privada no avaluable, que sigui un espai segur per la vulnerabilitat, l'error i el món interior, on també tinguin cabuda el procés creatiu i el joc. Per això, al capítol que segueix es proposa el disseny d'aquesta nova mini-llibreta.

6. EL NOU SKETCHBOOK

Arran de tots els descobriments d'aquest estudi, des de la revisió de la teoria fins a l'anàlisi dels resultats i l'observació de l'aplicació pràctica que se'n fa a l'Escola SOLC, s'ha creat un model de sketchbook que optimitza tot el potencial d'aquesta pràctica personal i artística en el moment que aterra en un context acadèmic, que està inevitablement regit per certes normes i convencions que contradiuen la naturalesa lliure del mateix objecte. Per aquesta raó, el recurs que es proposa és una guia didàctica adreçada al docent d'Art de secundària, entesa com un instrument que ofereix principis d'acció i propostes concretes, eines per repensar aquest context d'escola des dels mateixos principis que la literatura i l'estudi de cas han assenyalat com a fonamentals.

Cal assenyalar que aquest recurs neix d'un context educatiu concret —l'Escola SOLC— i que les decisions de disseny que el configuren responen directament a les tensions detectades en l'estudi de cas. En el cas de l'Escola SOLC en particular, aquest sketchbook pedagògic representa la formalització d'una idea que tant en Ramon com la Laia ja havien contemplat, però que encara no havia pres forma: la d'introduir una mini llibreta paral·lela, petita i privada, que acollís allò que el notebook —per la seva condició pública i avaluable— no pot. Tanmateix, com que aquestes tensions segurament no són exclusives d'aquest centre, sinó que són inevitables en qualsevol intent d'integrar l'sketchbook en un context acadèmic, el recurs s'ha creat de manera que pugui ser aplicable a qualsevol aula d'Art de secundària. També cal insistir en el fet que en aquest treball el sketchbook no s'entén com un instrument tècnic del dibuixant, sinó com una pràctica personal i educativa orientada al creixement de l'alumnat.

Finalment, per tal de facilitar la comprensió i l'aplicació d'aquest disseny, s'ha creat un sketchbook analògic que funciona com a guia didàctica amb l'objectiu de fer aquest recurs accessible per a qualsevol docent d'Art a secundària. Així, aquest nou sketchbook és una petita llibreta que exemplifica com podria ser el resultat de la pràctica que s'ha dissenyat en aquest capítol. Addicionalment, serveix a la investigadora per a experimentar-la de primera mà, com també permet al lector entendre millor —i de forma visual— la proposta. Aquesta decisió és naturalment lògica, no només perquè l'estudi s'emmarca en l'àmbit de les arts visuals, sinó també perquè, si el que es proposa és fer una llibreta, sembla indispensable que el recurs que la descriu i la justifica sigui també, un sketchbook.

A continuació, es fa una descripció d'aquest nou sketchbook pel que fa a les seves característiques físiques, contingut, ús tècnic, funcionament, compartició i avaluació.

6.1. Format:

En primer lloc, el més important pel que fa al format d'aquest sketchbook és la comoditat. L'alumnat ha de poder escollir una llibreta que el faci sentir còmode, alguns preferiran que tingui una coberta dura i d'altres necessitaran un tacte i gruix de paper concrets. Totes aquestes qüestions són personalitzables i són decisions que ha de prendre un mateix com a creador sobre el seu suport. Si més no, aquest sketchbook requereix algunes condicions: ha de ser portàtil, amb enquadernació de llibre i amb fulls en blanc.

6.1.1. Portàtil

La mida d'aquesta llibreta ha de ser prou petita per a poder portar-la a sobre en tot moment. Això pot ser des d'un format DIN-A5 cap avall. Ja que, com s'ha comprovat, si un sketchbook no s'integra a la vida del seu creador, i es limita a existir a les aules, aquesta pràctica perd gran part del seu valor.

6.1.2. Llibre

L'enquadernació de la llibreta ha de ser tipus llibre, ja que també està prohibit arrencar-ne les pàgines, per això tindrà una enquadernació tipus llibre, sense anelles. En vista d'un error, o una pàgina que es vol arrencar, l'alumnat haurà de trobar altres estratègies per amagar allò que no vol veure. Per això, està permès enganxar qualsevol cosa o pintar a sobre de les pàgines. D'aquesta manera, l'error es tracta com un primer pas en el procés creatiu, i a partir d'aquest, poden sorgir coses que no s'haguessin fet si s'hagués recorregut a arrencar la pàgina i prou. Això també pretén ser una manera de fer percebre aquest objecte com quelcom valuós que s'ha de tractar bé.

6.1.3. En blanc

Els fulls d'aquest sketchbook han d'estar en blanc, és a dir, no pot haver-hi cap mena de guies com línies o quadrícules que limitin l'ús de la línia o la taca com a elements propis del llenguatge visual.

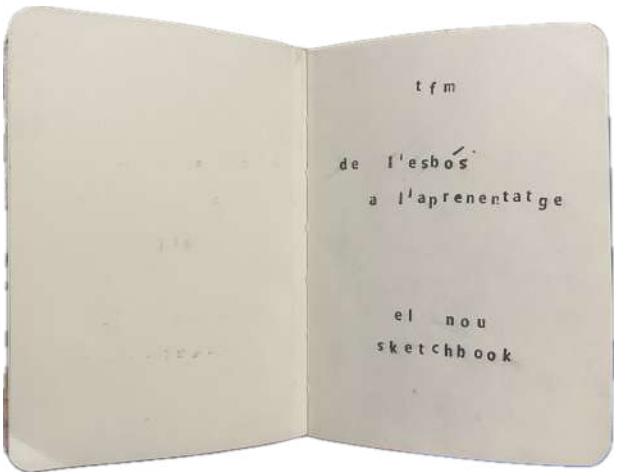


Figura 14. Format

6.2. Contingut:

En segon lloc, s'ha mencionat com la llibertat total és un abisme on els estudiants joves es poden perdre, deixant-se emportat per la inseguretat i la por. És per això que a continuació es proposen temàtiques obertes que despertin la imaginació i la creativitat, però que alhora no siguin massa limitadores i puguin arribar a cohibir l'expressió personal. Aquestes tracten el dibuix com una pràctica que ens permet connectar amb el món i amb nosaltres mateixos. No obstant això, en aquestes activitats es permet escriure, no només dibuixar. Finalment, és necessari treballar aquest objecte seguint un ordre d'esquerra a dreta, per tal que aquest no perdi la seqüencialitat i, el més important, que expliqui una història.

Els enunciats de les activitats que es proposen només són elements, és a dir, títols del que ha de representar cada pàgina del sketchbook. Altre cop, això es fa a tall de no limitar l'expressió personal de cadascú. En altres paraules, no és el mateix dir "Arbre" que "Fes un dibuix d'un arbre". Aquesta distinció és clau per exercitar la creativitat i l'aprenentatge dels estudiants. Amb la consigna "Arbre", sí, es pot dibuixar un arbre, però també es pot provar de fer la textura d'un tronc, o el patró que dibuixen les seves anelles de creixement, etc.

6.2.1. Observacions del món

Dibuixar al natural és una pràctica que ens obliga a parar-nos quiets i observar de forma analítica el món que ens envolta. Per això, en el context accelerat en què vivim, pràctiques com el dibuix ens permeten trepitjar el fre. Això és una manera d'alentir el temps, aquest element que és el principi i la fi de tot, i que sentim que se'ns escapa de les mans. És possible que els adolescents sentin el pes del futur, la qual cosa els pot angoixar molt, i en aquest sentit el sketchbook els requereix ser en el present. A més a més, per als més interessats a millorar les seves capacitats com a dibuixants, practicar el dibuix al natural és una de les estratègies que més els ajudarà a formar-se. Però aquesta pràctica va molt més enllà del dibuix, ja que aquesta ens ajuda a entendre, conèixer, descobrir i relacionar-nos amb el nostre entorn.

Enunciats: "Carrer", "Cel", "Edifici", "Vianant", "Ombra", "Vehicle", "Soroll".

6.2.2. Reflexions quotidianes

En aquest sketchbook és vital fomentar la reflexió, en aquest cas, sobre els esdeveniments que passen al nostre voltant, sobre qualsevol cosa que veiem o sentim o sobre les opinions que tenim respecte a certes problemàtiques. Ser en el món és ser conscient de tot allò que passa al nostre voltant, però també informar-nos sobre contextos llunyans i desconeguts. En aquest sentit, el sketchbook promou el pensament crític i la competència democràtica i ciutadana que tot alumne ha d'assolir paral·lelament als coneixements curriculars.

Enunciats: “Diversitat”, “Cultura”, “Societat”, “Conflicte”, “Igualtat”, “Gènere”, “Opinió”.

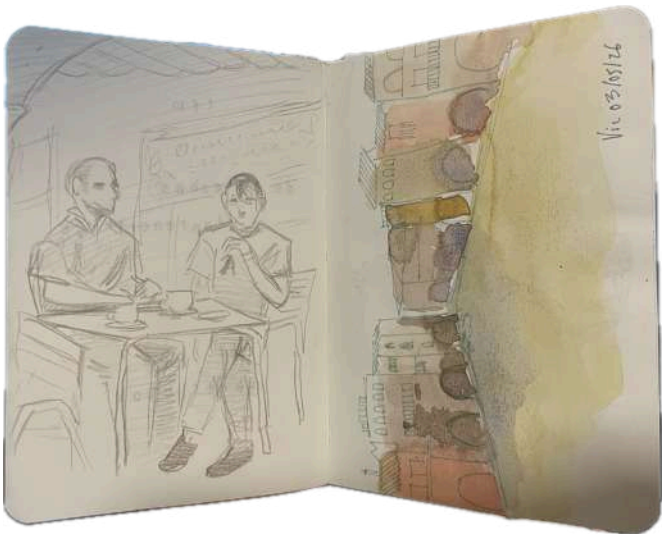


Figura 15. “Carrer”

Figura 16. “Cultura”

6.2.3.Anecdotari

En la mateixa línia, una altra manera de ser present, que alhora és molt reflexiva, és fer diari. Aquí, l’sketchbook serveix per registrar tota mena d’experiències i d’anècdotes del dia a dia, com també per immortalitzar moments destacats que es vulguin recordar, paisatges de llocs que s’han visitat, o persones que s’han conegut. De la mateixa manera que aquest és un objecte de memòria per l’aprenentatge, també ho és de la vida, i amb el temps aquesta dimensió més nostàlgica serà el que més augmenti el vincle afectiu amb l’objecte. Al cap i a la fi, un diari serveix per a recordar qui és un mateix, i amb això entendre què li ha passat per ser on és, la qual cosa el converteix en un artefacte de gran valor personal.

Enunciats: “Millor record”, “Pitjor record”, “Rutina”, “Cap de setmana”, “Missatge”, “Festa”.

Figura 17. "Rutina"

6.2.4. Identitat

En relació amb aquesta dimensió més personal, l'sketchbook ha de ser un espai facilitador de construcció de la identitat adolescent. Aquest procés és una reconstrucció del jo infantil cap al jo adult, la qual implica qüestionar tot el que es tenia establert i formular noves conviccions individuals, allunyades de l'ambient familiar i educatiu. Per tal d'ajudar l'adolescent a trobar-se a si mateix, es proposen activitats focalitzades en els seus interessos, en allò que li agrada i en les coses amb què se sent identificat. Aquestes, lluny de ser irrellevants, fan valdre allò que motiva a l'alumne. En reconèixer aquest fet, aquest desenvolupa una implicació intrínseca respecte a la pràctica del sketchbook, i el fa conscient que aquesta no és simplement una altra demanda de l'escola.

Enunciats: "Cançó", "Pel·lícula", "Joc", "Personalitat", "Futur", "Somni", "Jo".

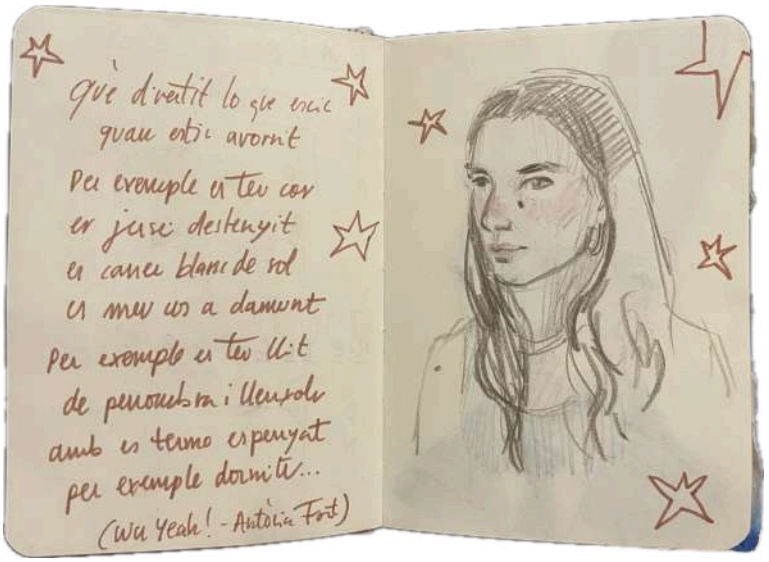


Figura 18. "Cançó"

6.2.5. Reflexions personals

Seguint aquest fil, el procés de la construcció de la identitat, i en general l'experiència evolutiva de l'adolescència, no és quelcom fàcil d'empassar. Aquest període es caracteritza per sentiments i emocions molt intenses, algunes de les quals són negatives o incòmodes, com poden ser el dubte, la por, la confusió, la soledat, la ràbia, la impotència o la indefensió. Per aquesta raó, a més de fer diari personal, és necessari que aquest sigui un objecte reflexiu, íntim, introspectiu i vulnerable. D'aquesta manera, a través del sketchbook es treballa la gestió de les emocions i l'autoregulació. Aquí, també apareixen les relacions personals, donat que aquesta també és una època marcada per molts canvis socioafectius.

Enunciats: "Autoretrat" "Amics", "Soledat", "Nervis", "Amor", "Tristesa", "Ràbia", "Por".

Figura 19. "Autoretrat"

6.2.6. Procés creatiu

A continuació, desviant-nos cap a una vessant més artística i educativa, un dels punts forts del sketchbook és el procés creatiu. Malgrat això, a l'estudi de cas que s'ha fet, sovint això representa un conflicte per a alguns alumnes, perquè estan convençuts que un esbós es fa de qualsevol manera, i que el seu esforç ha de focalitzar-se en el resultat definitiu. No obstant, aquest sketchbook té l'objectiu de ser percebut com un espai d'imaginació i expressió. Per això, s'encoratja fer-ne un ús exploratiu i es convida a l'alumnat que treballin les idees prèvies als seus projectes mitjançant activitats que els requereixin pensar diferents possibilitats i variants.

Enunciats: "Pluja d'idees", "Composició", "Colors", "Llista", "Detall", "Esquema", "Proves".

Figura 20. “Colors”

6.2.7. Joc i error

En aquesta línia, és essencial que el sketchbook sigui un espai lúdic i segur per l’error. Com s’ha assenyalat, en aquest objecte l’error s’ha de veure com una oportunitat per a l’aprenentatge i com un pas inevitable de qualsevol procés creatiu. Per aquesta raó, la dimensió lúdica és indispensable, pel fet que el que és important en un sketchbook no és el resultat, sinó el fet de poder crear i experimentar sense por ni judici. En ser un espai personal de l’alumne, aquest no s’ha de percebre com un portafolis de les millors creacions o els virtuosismes que es puguin tenir. Contràriament, és un objecte on un es pot permetre fer-ho “malament”, i aprofitar aquest error per aprendre sobre les seves mancances i corregir-les. En el moment en què s’evita l’error, aquest no desapareix, només s’amaga. Quan l’error es conserva, no només es pot corregir o reciclar, sinó que també esdevé un rastre de l’aprenentatge i amb el temps es converteix en una evidència de l’evolució. Per això, en aquest sentit es plantegen activitats lúdiques, que tracten de jugar i experimentar, sense exigir bons resultats ni aspirar a la perfecció.

Enunciats: “Dibuix d’1 minut”, “Amb la mà no dominant”, “Sense aixecar el llapis del paper”, “Ulls tancats”, “Fes gargots i troba-hi formes”, “Un objecte i anar canviant la perspectiva”.

6.2.8. Dibuix lliure

Finalment, a banda de totes aquestes propostes que pretenen despertar la curiositat i la imaginació dels alumnes, és evident que s’espera que en la llibreta es treballi de forma totalment lliure. És a dir, els anteriors enunciats serveixen per a ensenyar als alumnes la cultura del sketchbook, quins usos s’hi poden fer i el que es pot incloure. Malgrat això, el que és important no és el seu contingut, sinó la

pràctica en si. I, de la mateixa manera que alguns alumnes necessiten unes guies per no sentir-se perdut, hi haurà d'altres que siguin prou autònoms per fer servir la llibreta de la manera que els sembli més convenient. En aquests casos, s'animarà als alumnes a intervenir com vulguin, per tal d'insistir en el fet que el més essencial és que aquest sketchbook no és només un objecte escolar i pedagògic, sinó que principalment és per a ells i se l'han de fer seu.

Figura 21. "Sense aixecar la mà"

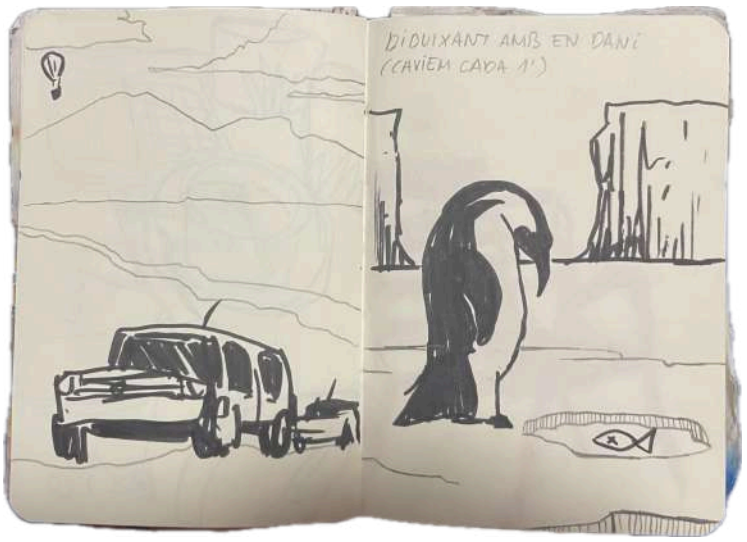


Figura 22. "Canviem"[1]

[1] Eels exemples visuals que il·lustren aquest recurs provenen d'una llibreta que vaig fer servir com a assaig dels mateixos enunciats proposats, durant uns dies en els quals el sketchbook em va acompanyar. No representen cap mostra de virtuosisme tècnic ni ho pretenen. De fet, el que s'hi mostra és el primer que em va sortir en cada cas i tampoc n'estic especialment orgullosa en termes artístics. Però sí que ho estic en un altre sentit, vaig sentir-me deslliurada de la pressió de fer-ho bé. I això, precisament, és el que aquest recurs proposa a l'alumnat.

6.3. Tècniques:

Amb tot això, en aquest sketchbook exploratiu l'alumnat també ha de poder experimentar diferents maneres de fer, provar coses noves i utilitzar tota mena de tècniques. És a dir, tots els continguts i enunciats mencionats anteriorment no han de ser necessàriament dibuixos figuratius a llapis, sinó que cadascú pot fer servir les tècniques que més li interessin o funcionin depenent d'allò que es vulgui aconseguir. S'ha d'explicitar que també es pot usar bolígraf, retoladors, pintura, ceres, carbonet, o fins i tot es pot fer collage o scrapbook, no hi ha normes en aquest aspecte. De la mateixa manera, tots els enunciats es poden fer des de l'abstracció, no han de ser dibuixos normatius. L'objectiu d'això, és que l'alumnat experimenti amb diferents tècniques i que, amb el temps, aquest sketchbook sigui per ells un espai on poder trobar el seu propi estil i la seva identitat com artistes.

6.4. Compartició:

En quart lloc, s'ha insistit en el fet que una de les grans contradiccions entre un sketchbook personal i un que es fa a l'escola és la pèrdua de la privadesa. En referència a això, els descobriments que s'han vist en aquest treball demostren que aquest aspecte depèn en gran part de la personalitat del seu propietari. Al qüestionari realitzat a l'alumnat, s'observa incomoditat a l'hora de compartir-lo, però d'igual manera que s'observa indiferència. Tanmateix, en l'estudi de cas aquest objecte no es percep com quelcom íntim ni personal, però donat que aquest nou sketchbook vol potenciar aquesta dimensió, es considera adequat tractar-lo de privat, almenys sobre el paper.

6.4.1. Privat

Per tal d'assegurar tant la dimensió íntima, vulnerable i personal del sketchbook, com també perquè l'alumnat realment se senti còmode experimental, aquesta proposta considera que l'objecte ha de ser privat. Dit d'altra manera, si ja és una tasca difícil reflexionar sobre les pròpies preocupacions o conviure amb l'error, quan això s'ha d'exposar a la mirada externa, és natural que un es pugui sentir cohibit o jutjat. De la mateixa manera, és possible que les intervencions que s'hi facin no siguin honestes, sinó una projecció de la imatge que es vol donar als altres. Per aquestes raons és que s'ha conclòs que aquest sketchbook ha de ser per a un mateix.

6.4.2. Promoció del diàleg

Malgrat això, és possible que alguns alumnes sí que se sentin còmodes compartint el seu sketchbook amb els altres, sigui amb els seus iguals o amb el docent. S'ha vist, que aquest objecte també té una dimensió relacional i socialitzadora, i que en alguns casos el contingut d'aquestes pàgines pot engegar el diàleg. Per això, el docent pot intentar promoure això en la mesura del possible, convidant els alumnes a conversar sobre el que fan a les seves llibretes. Tanmateix,

aquesta compartició sempre ha de ser decisió del mateix creador, i en cap cas ha de ser un requisit. És possible que algunes pàgines es vulguin compartir, però que n'hi hagi d'altres que no, si més no, altre cop això recau en la voluntat del seu propietari i en ningú més.

6.4.3. Exposició voluntària

Exactament de la mateixa manera, quan es proposa una activitat o es comenta alguna que ja s'ha fet, es pot oferir als alumnes l'opció de compartir el seu treball amb la classe i d'explicar-lo si s'escau. D'aquesta manera, aquells que se sentin orgullosos de la seva llibreta poden celebrar-la amb la resta, i aquells que prefereixin guardar-se-la per ells també ho poden fer sense que representi cap problema. Com s'ha dit, això depèn de la personalitat de cadascú, i tractar la compartició com quelcom voluntari assegura que tothom se senti còmode i satisfet.

6.5. Funcionament:

Pel que fa al funcionament del sketchbook, aquest es planteja com un treball transversal, però sense que això signifiqui oblidar-lo fins a l'últim dia. En parlar amb els docents, aquests expressen que, en deixar llibertat total a l'hora de treballar la llibreta, quan reclamen veure que s'ha fet es troben amb el buit. Per aquesta raó, es proposa dedicar un moment de cada sessió, o almenys un cop a la setmana, a recordar-lo i treballar-lo.

6.5.1. Enunciat setmanal

Al llarg del curs es farà ús del sketchbook, i també s'anirà revisant setmanalment —més endavant es tracta com haurà de ser aquesta revisió—. Doncs, cada setmana es proposarà un enunciat de qualsevol dels continguts ja exposats. Com s'ha explicat a l'apartat de llibertat, si un alumne prefereix treballar el sketchbook a la seva manera, l'enunciat es pot ignorar sense que això representi cap problema. El que importa és que la pràctica existeixi, no el que hi apareix.

6.5.2. Treball a l'aula i a casa

Així, a tall de promoure aquesta pràctica i assegurar-nos que es treballa, és recomanable dedicar un temps de cada sessió, o almenys un cop a la setmana, per fer aquest sketchbook. Però aquest no es limita a l'espai de l'aula, es recomana que l'alumnat el tingui sempre a sobre i que el treballi sempre que senti la necessitat de fer-ho, sense esperar el moment de classe. Tanmateix, és probable, especialment al principi, la majoria de l'alumnat només el treballi quan se li recordi. Per això, l'espai setmanal a l'aula és una condició que sosté la pràctica fins que aquesta s'integra de manera autònoma. En el millor dels casos, els alumnes aconseguiran estar prou engrescats amb aquesta pràctica i la duran a terme pel seu compte i pel simple fet de gaudir.

6.6. Avaluació

L'altra gran tensió, juntament amb la compartició i la necessitat de guiatge, és la de l'avaluació. S'ha evidenciat com qualificar un treball que requereix introspecció i vulnerabilitat és gairebé impossible. Malgrat metodologies com la carpeta d'aprenentatge presenten models d'avaluació que podrien funcionar, s'ha conclòs que perquè de veritat aquest objecte assoleixi totes les dimensions que pot abastar, aquest no es pot avaluar. Que aquest no s'hagi d'avaluar pel contingut, en un sketchbook artístic ja seria coherent, donat que és un esbós, no un treball final. La justificació d'aquesta decisió, però, en referir-nos a un sketchbook pedagògic, va més enllà de la qüestió tècnica. En altres paraules, el nou sketchbook no s'avalua perquè el que s'hi expressa és personal i vulnerable, no només perquè sigui un treball on es preveu l'error i el procés creatiu.

6.6.1. Avaluar l'existència

S'ha reiterat que el fet important del sketchbook no és el seu contingut, ni l'aspecte formal d'aquest, sinó la incorporació de la seva pràctica en la seva vida. En el moment en què un se sent obligat a fer activitats que no són del seu interès la implicació és nul·la. Tanmateix, es proposa que l'avaluació d'aquest objecte hi sigui, com a incentivadora de la motivació, però que el criteri per a fer-la sigui: ha fet la pràctica o no. Com a instruments per a aquesta avaluació, el docent haurà d'observar als alumnes i anar revisant les llibretes esporàdicament. Per això, en el moment de revisar-lo no es mirarà què s'ha fet ni com, només s'haurà de comprovar que aquesta pràctica existeix d'alguna manera. Referent a això, cal apuntar que aquesta revisió s'ha de fer ràpidament, gairebé fullejant i prou. Altra vegada, és molt probable que el mateix alumnat vulgui compartir-lo amb el professor cercant la seva validació, però si no és així, simplement es mirarà per sobre. D'aquesta manera, els alumnes el percebran com un objecte privat de debò, i no se sentiran exposats ni avergonyits.

6.6.2. Competència personal i d'aprendre a aprendre

La decisió de no avaluar-lo, no només és perquè l'avaluació provoca que es perdi la privadesa, sinó també perquè s'ha evidenciat que sovint l'alumnat és susceptible de fingir o d'intervenir de certa manera amb la intenció d'agradar al seu docent. En aquest objecte, s'ha d'establir una relació horitzontal entre docent i alumne. L'estudiant ha d'entendre aquest objecte com una pràctica per un mateix, que li serveix a ell i a ningú més, i no perquè el professor s'ho demana. Aquest objectiu correspon a la Competència Personal i d'Aprendre a Aprendre del currículum del batxillerat, la qual s'alinea molt amb la pràctica del sketchbook. "L'alumne o alumna ha de construir un model personal de reflexió i d'acció que li permeti ser progressivament més autònom en l'aprenentatge a través de l'aplicació d'estratègies cognitives, metacognitives i motivacionals".

6.6.3. Curriculum Arts Visuals

Finalment, en el currículum de l'assignatura de Visual i Plàstica, com en el d'Expressió Artística, apareixen competències específiques que també coincideixen amb la llibreta:

- Competència específica 3: Representar idees, formes i emocions, utilitzant els llenguatges, les tècniques i els mitjans propis de l'àmbit, a través de processos analítics i creatius, per desenvolupar la imaginació, la comunicació i l'autoconfiança.
- Competència específica 5: Explorar tècniques, mitjans i recursos dels llenguatges artístics, a través de l'experimentació i la recerca, amb perseverança i entenent l'error com una oportunitat per aprendre, per aplicar-los en el disseny i la realització d'un projecte artístic.

7. CONCLUSIÓ

7.1. Conclusions de la recerca

Des d'un inici, aquest treball ha reconegut el potencial de la pràctica del sketchbook a l'aula de secundària i, en el transcurs de les pàgines, ha tractat d'escurçar aquesta distància entre el que és i el que podria ser. Arribats a aquest punt, és moment de fer un pas enrere i revisar tot aquest estudi amb perspetictiva. Així, les conclusions que segueixen responen directament als objectius específics, a les preguntes de recerca i a les hipòtesis plantejades al principi d'aquest Treball Final de Màster.

Sobre com s'utilitza el notebook al centre i si afavoreix la relació amb la quotidianitat, el jo i els altres, l'anàlisi de la pràctica a l'Escola SOLC permet concloure que el notebook és una eina pedagògica sòlida i consolidada, però que no arriba a aprofitar del tot el seu potencial com a sketchbook en el sentit que recull la literatura. Tal com s'ha argumentat al marc teòric a partir de Power (2018), l'sketchbook hauria de ser un punt de trobada amb tres dimensions —el món, el jo i els altres—, però els resultats de l'estudi de cas mostren que, malgrat aquestes dimensions es poden reconéixer, no es poden considerar assolides del tot. Respecte a la relació amb el móni amb el jo, P26 —«A molts dibuixos apareixen elements del meu dia a dia»: 2.82—, P28 —«Molts dibuixos tracten de com em sento, les meves emocions i opinions»: 2.62— i P07 —«Crec que el notebook reflecteix la meva personalitat»: 2.99— obtenen les puntuacions més baixes de tot el qüestionari. L'alumnat percep el notebook com un espai creatiu i útil per a l'aprenentatge, però no com un diari personal ni com un reflex de la seva identitat. Queda, doncs, molt per recórrer entre el notebook que existeix i el que un nou sketchbook, personal i portàtil, podria aconseguir. Pel que fa a la relació amb els altres, els resultats indiquen una contradicció: l'alumnat mostra interès a veure les llibretes dels companys (P08: 3.69), però és menys a compartir la seva (P09: 3.04). L'alumnat vol admirar, però no exposar-se ni comparar-se amb els companys. Una tensió que, al capdavall, és molt pròpia de l'adolescència.

El següent objectiu, tractava de investigar la percepció i el vincle emocional de l'alumnat amb el notebook. Existeix un vincle afectiu real amb el notebook: 79 alumnes sobre 163 valoren amb un 5 l'ítem P04 —«Encara guardo els meus antics notebooks»: 3.83—, i l'alumnat amb més sensibilitat artística expressa orgull per la pràctica, la valora com a testimoni de la seva evolució i desitja conservar-la en el futur. Tanmateix, aquest vincle afectiu és molt condicionat per l'interès previ pel dibuix i l'art (P02). Per als alumnes amb aquesta sensibilitat, el notebook funciona com un espai d'introspecció i identitat; per a la resta, es percep com una tasca acadèmica més. Aquesta és una de les conclusions més rellevants de l'estudi: el notebook no és percebut de la mateixa manera per tot l'alumnat, i per tant la seva potencialitat emocional és desigual. El valor i la implicació depenen, en gran part, de cadascú, i no tant del disseny del notebook o del professorat.

Sobre el tercer objectiu i la hipòtesi —que l'alumnat percep el sketchbook com un objecte personal i valuós, però que el pes de l'avaluació compromet el seu esperit més reflexiu i honest— ha quedat confirmada per totes les dades. Tant les entrevistes als docents com els resultats del qüestionari assenyalen l'avaluació com el principal impediment. La qual cosa contradiu la idea de *low-stakes environment* descrita per Penketh (2010), aquell ambient sense pressions que és la condició necessària per a l'experimentació i l'acceptació de l'error. Quan s'avalua allò que hauria de ser lliure, la llibertat s'ensorra.

Juntament amb l'avaluació, l'estudi identifica dues tensions addicionals: la pèrdua de privacitat que comporta la condició pública de l'escola, i la manca d'autonomia de l'alumnat per treballar la pràctica sense direcció ni revisió constant, ja que, quan no es guia l'ús del notebook, «els alumnes no saben què fer, no saben com omplir». Aquesta autonomia és necessària en un sketchbook, però alhora s'ha evidenciat que la llibertat total també paralitza: sense guiatge, l'abisme de possibilitats que representa la pàgina en blanc és tan intimidant com la mirada del professor o dels companys.

Alhora, l'estudi permet reconèixer elements que sí que funcionen i que mereixen ser recordats. El notebook és percebut com un espai de creativitat i experimentació (P30: 4.02; P31: 3.95) i com una eina de metacognició (P22: 3.76). Això, tal com s'explica al marc teòric, són dos condicions que afavoreixen l'aprenentatge significatiu. La continuïtat de la pràctica des de primària també es revela com un factor positiu: el grup de 1r d'ESO, l'únic que ha seguit la metodologia des de 5è, obté resultats consistentment superiors a la resta de secundària. Per això, es considera que, si es fes el mateix estudi en un futur proper —en què tot l'alumnat de seundària hagi viscut la pràctica més temps— les respostes serien més positives. Tanmateix, els més grans demostren una disminució de la necessitat de validació externa —que cau de 3.77 a 1r d'ESO fins a 2.78 a 4t d'ESO (P12)— indicant que, amb el temps, l'alumnat desenvolupa una relació més autònoma amb la pràctica.

En resposta a la pregunta inicial «de quina manera s'ha de plantejar l'ús de l'sketchbook a les aules de Dibuix de Secundària per a fer servir tot el seu potencial?», l'estudi conclou que la clau està en resoldre les tres tensions identificades: la privacitat, l'avaluació i l'autonomia. Per tant, el disseny del nou sketchbook es proposa com una resposta concreta a aquestes tensions. I la forma que pren aquest recurs no és casual: parlar d'un sketchbook a través d'un sketchbook és, simplement, el més coherent. Aquest no és només un manual extern que descriu el sketchbook des de fora, sinó com un objecte que el posa a prova des de dins. Però aquesta idea tampoc és gratuïta, sinó que respon a la proposta d'en Ramon i la Laia d'introduir una «mini llibreta» privada i paral·lela al notebook. Donat que l'objecte no ha de ser remplaçat, perquè ja funciona, però si necessita un complement que abasti les dimensions que aquest no pot recollir. Idealment, el recurs també aspira a ser útil més enllà de l'Escola SOLC.

En resum, aquest treball conclou que el notebook de l'Escola SOLC és una pràctica pedagògica molt valuosa, però que la distància entre el seu potencial teòric i la seva aplicació pràctica és millorable. Superar-la no vol dir abandonar la pràctica, sinó repensar-la afegint un nou objecte realment privat, alliberat del pes de l'avaluació i confiar-lo a l'autonomia de l'alumnat. Perquè un sketchbook que no és de ningú, que no reflecteix a ningú, que no s'atreveix a equivocar-se, és un sketchbook que ha perdut el que el feia més valuós. I la tasca de l'educació artística és, precisament, que no el perdi.

7.2. Limitacions i possibles línies de futur

Tot i que aquesta recerca ha permès entendre i analitzar la pràctica del sketchbook en un context educatiu concret, cal reconèixer algunes limitacions que inevitablement condicionen les conclusions i alhora obren possibles línies de treball futur.

La limitació més evident és que aquest treball es limita a fer un estudi de cas en un únic any escolar en un únic centre. Com s'assenyala expressament al capítol de l'evolució per cursos (4.2.2.), les respostes del qüestionari només demostren les característiques —individuals i col·lectives— d'aquests grups en concret. Tanmateix, no podem afirmar que els resultats, com ara la davallada de 3r d'ESO, responguin a factors generals o evolutius. De moment, aquests només aporten informació sobre com són aquests grups-classe en concret. Un estudi més extens, que fes el seguiment dels mateixos alumnes al llarg de diversos cursos, permetria respondre a aquesta qüestió, i també podria crear una imatge general més àmplia sobre la percepció de l'alumnat respecte al notebook. Ja que, la percepció d'ara, no serà la mateixa que tindràn les generacions pròximes, almenys no exactament.

En la mateixa línia, la limitació més important d'aquest treball és la falta del factor d'alteritat. Hauria estat especialment interessant incloure la perspectiva d'un altre centre, és a dir, comparar el notebook de l'Escola SOLC amb pràctiques similars que es duguin a terme en altres instituts. Tenir un altre cas per fer contrast hauria permès saber si les tensions identificades —l'avaluació, la pèrdua de la privacitat i la manca d'autonomia— són específiques d'aquest context o si, tal com s'afirma en el disseny del recurs pedagògic, són tensions «inevitables en qualsevol intent d'integrar sketchbooks en un context acadèmic». Sense aquesta comparació, no és possible fer aquesta afirmació amb seguretat, ni saber fins a quin punt les conclusions d'aquest estudi són generalitzables. S'ha tractat d'aquesta manera perquè es considera que realment són tensions molt evidents, però posats a parlar de limitacions, s'ha de reconèixer que això és més aviat una intuïció, i no pas una certesa absoluta.

En relació amb això, una altra línia de futur que podria ser explorada és si aquesta pràctica funcionaria millor amb alumnes de batxillerat. Hi ha raons per creure que sí, en primer lloc, la pròpia experiència com a estudiant. Seguidament, perquè l'alumnat de batxillerat és més autònom i madur, dues condicions que, com s'ha pogut comprovar en aquest estudi, són necessaries per a desenvolupar una relació més honesta amb el sketchbook. El mateix Ramon ja ho expressa a

l'entrevista, que «a partir d'un Batxillerat ja podries començar a treballar des d'aquesta visió» en referir-se al diàleg entre iguals. En tercer lloc, i potser la raó més rellevant pel que ha pogut demostrar aquest estudi, perquè l'alumnat que té interès per l'art valora millor el notebook. En el batxillerat artístic, on no només s'escull fer un batxillerat, sinó que a més s'opta per l'itinerari de les arts visuals, l'interès de l'alumnat els acostaria a aquesta relació més personal amb la pràctica del sketchbook.

També hauria estat interessant investigar més la dimensió col·lectiva de l'objecte, la qual s'ha tractat com la relació amb els altres. Hem vist com el sketchbook és una eina que pot afavorir la interacció i el diàleg, però al disseny d'aquest nou sketchbook aquesta dimensió no s'ha tingut tant en compte, ja que s'ha volgut prioritzar la part més individual de l'objecte, per tal de potenciar la seva funció de diari personal. Si més no, la tasca educativa no és individual, per tant, seria adient intentar explotar aquesta dimensió des del sketchbook, potser es podria intentar fer-ne un de forma col·lectiva i treballar-lo junts. O bé treballar-lo amb la comunitat, col·laborant amb residències d'avis, llars d'infants o sales culturals locals.

Finalment, cal afegir que, tot i que s'ha fet una triangulació de dades com a estratègia de validació, la investigació es recolza en instruments de recerca fets per la pròpia investigadora, els quals presenten certes limitacions. Alguns ítems del qüestionari, com P13 i P16, han generat confusió, la qual cosa impedeix que se'n puguin extreure conclusions fiables. D'altra banda, el fet que la mateixa autora sigui també monitora de lleure al centre, tot i que afavoreix la immersió i l'accés als participants, alhora crea un biaix afectiu que no es pot ignorar del tot.

Amb tot això, cal dir que aquest objecte com a metodologia obre la porta a incomptables possibilitats, com podrien ser el dibuix expandit o inclús l'art d'acció. Si bé aquest treball no pot abastar-les totes, considerem que és important deixar clar que això només és un primer pas centrat en un cas concret, però que les pròximes investigacions sobre aquest objecte podrien tractar-lo de forma completament diferent. Malgrat tot, aquest treball representa un granet de sorra en la recerca, en llengua catalana, sobre el sketchbook com a eina pedagògica a l'educació secundària, un àmbit on, com s'ha dit al principi, la literatura i la investigació sobre aquests objectes encara és escassa. Queda, doncs, molt per fer.

8. BIBLIOGRAFIA

Aguilar Solves, M. del P., Juncà Campdepadrós, M., i Bañuls Caruana, P. (s. d.). *Diario de Artista – Laboratori de documentació* (De M. Garcia Alsina). Recursos Arts. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat el 16 de febrer del 2026, de https://arts.recursos.uoc.edu/labdoc/es/diario-de-artista/

Alaluusua, Elisa (2016) *Sketchbooks – A Comparative Analysis of the Use of Sketchbooks by Contemporary Artists.* PhD thesis, University of the Arts London.
https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/12167/1/E%20Alaluusua%20PhD.pdf

Ammer, R. (2019). *How drawing helps you think*. [Vídeo]. TED. https://www.youtube.com/watch?v=ZqlTSCvP-Z0

Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa*. Educar, 10*, 23-50.

Barba, M. N., Cuenca, M., i Rosa, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana De Educación, 43* (1), 1–12. https://doi.org/10.35362/rie4312341

Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo* (Trad. P. Vázquez). Editorial Gustavo Gil. (Original de 2005)

Boyer, K. (2017.). *Exploration of personal identity in teenagers through storytelling and journaling in the art room - ProQuest*.https://www.proquest.com/openview/3395e2a0107ca1fb8624d9e71d5780a5/1?cbl=18750&pq-origsite=gscholar

Coll, C., Bustos, A., i Instituto de Formación del Profesorado, I. e I. E. (2010). El desarrollo de la identidad. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó.
https://ebookcentral.proquest.com/lib/ub-ebooks/detail.action?docID=3220325

Collins, Michael (2001) *The dialogue journal-sketchbook in art education : developing creative abilities in art students through mutually self-reflective dialogues between teacher and student.* PhD thesis, Concordia University. https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/2232/1/NQ74835.pdf

Departament d'Educació. Direcció General de Currículum i Personalització, Sanmartí, N., i Xarxa de Competències Bàsiques. (2020). *Avaluar és aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Departament d'Educació. Gabinet Tècnic.

Diputació Barcelona (D. Bueno, A. Forés). (s.d.). *El benestar*.
https://formawiki.diba.cat/pub/direccio_de_serveis/2030e2d7_podcast_-_neurociencia_i_aprenentatge/010.html

García, F. J. i Doménech, F. (2002) Motivación Aprendizaje y Rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción, 1* (6). https://reme.uji.es

Glaser, M. (2008). *Drawing is Thinking.* Overlook Duckworth. Peter Mayers Publishers, Inc. https://archive.org/details/drawingisthinkin0000glas/page/n7/mode/1up

Gómez Molina, J. J., Cabezas Gelabert, L., i Copón, M. (2005). *Los nombres del dibujo*. Cátedra.

Hall, E. (2020). 'Beanz Meanz Professional Learning': Beginning a Pedagogical Reflective Sketchbook1. *International Journal of Education through Art*, 16 (3), 372–379. https://doi.org/10.1386/eta_00039_3

Ives L.S. (2014) La identidad del Adolescente. Cómo se construye. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia II* (2)

Lewis et al. (2024). Traveling Arts x HCI Sketchbook: Exploring the Intersection Between Artistic Expression and Human-Computer Interaction. *CHI EA'24 Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems 568*, 1–14. https://doi.org/10.1145/3613905.3644069

Macdonald, Iain (2014) Digital And Paper Sketchbooks: Learning New Ways Of Drawing And Designing. *Tracey: drawing and visualisation research*. ISSN 17423570

Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., y Liu-Constant, Y. (2023). *Una pedagogía del juego: Apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios.* Cambridge, MA: Proyecto Zero.

Martínez, I. (2013) Multiple Intelligences Theory and Learning. A Pedagogical Proposal for EFL Classrooms. *Fòrum de recerca 18,* 729-742*.* http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.48

Miettinen, R. (2000) The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action, *International Journal of Lifelong Education*, 19:1, 54-72, DOI: 10.1080/026013700293458

Moate, J., Hulse, B., Jahnke, H., i Owens, A. (2018). Exploring the material mediation of dialogic space—A qualitative analysis of professional learning in initial teacher education based on reflective sketchbooks. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 167–178. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.003

Moraleda, A. (2025). *Ara i aquí: Pintar el present com un passat imminent* [TFG]. Universitat de Barcelona.

Nash, C. (2016). Donald Schön: Learning, reflection, and coaching practice. *Learning in Sports Coaching: Theory and Application* (pp. 49-59). Routledge. https://doi-org.sire.ub.edu/10.4324/9781315746012-7

Onrubia, J. (1993). La interacción educativa y la ayuda ajustada. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la educación* (pp. 101–120). Alianza.

Paula. (2022, 10 de novembre). Making time for sketchbooks in schools. *Access Art*. https://www.accessart.org.uk/making-time-for-sketchbooks/

Penketh, Claire (2010). Sketchbooks: A place for uncertainty. *TRACEY: Drawing and Visualisation Research.* https://www.academia.edu/64316607/Sketchbooks_A_Space_for_Uncertainty

Power, N. (2018), Re-imagining the sketchbook as a medium of encounter, *Art, Design & Communication in Higher Education*, 17 (2), 199–216, doi: 10.1386/adch.17.2.199_1

Ruiz Brussain, C. (s.d.). 4.3. *Dibuixar és pensar. Un viatge pel dibuix.* Universitat Oberta de Catalunya. https://arts.recursos.uoc.edu/dibuix/4-3-dibuixar-es-pensar/

Ryan, Paul Jonathan (2009) *Peirce's Semeiotic and the Implications for Aesthetics in the Visual Arts: a study of the sketchbook and its positions in the hierarchies of making, collecting and exhibiting*. PhD thesis, University of the Arts London. https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/5252/1/Peirce%27s_Semeiotic_509338.pdf

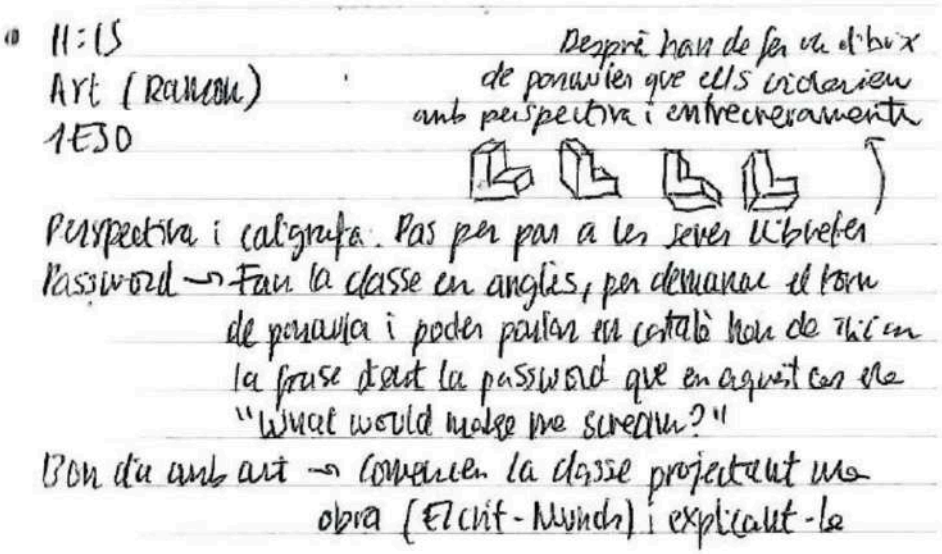
Saballa, D., i Largo, M. (s. d.). *Formar aprendices competentes implementando diarios de aprendizaje en el aula*. Universitat Autònoma de Chile i Universitat de Barcelona.

Sachdeva, H., i Sachdeva, N. (2022). To understand and compare the identity formation process in adolescents on the basis of gender and age through James Marcia's model of identity statuses. *International Journal of Advanced Research (Indore), 10* (8), 1079–1083. https://doi.org/10.21474/IJAR01/15272

Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. https://doi-org.sire.ub.edu/10.4324/9781315237473

ANNEX 1: Observació

1.1. Diari: 17 de novembre - 5 de desembre del 2025



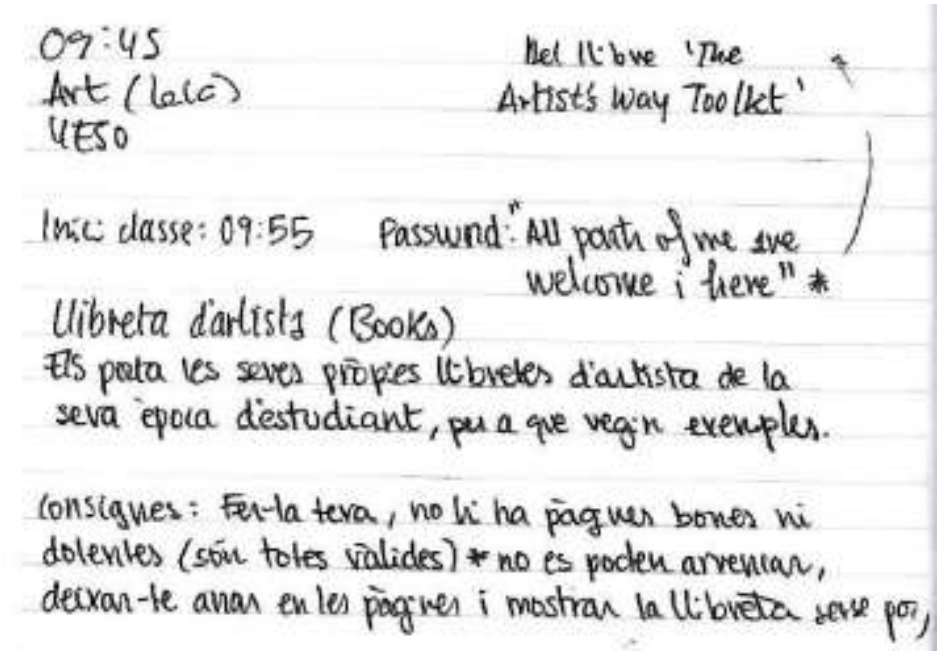
11:15
Art (Ramon)
1ESO

Després han de fer un dibuix de paraules que ells vulguin amb perspectiva i entrecreuament

Perspectiva i caligrafia. Pas per pas a les seves llibretes

Password → Fan la classe en anglès, per demanar el torn de paraula i poden parlar en català hem de dir en la frase dient la password que en aquest cas és "What would make me scream?"

Bon dia amb art → Comencen la classe projectant una obra (El chit-Mundi) i explicant-la



09:45
Art (Lola)
4ESO

Mel llibre 'The Artist's Way Toolkit'

Inic classe: 09:55 Password: "All parts of me are welcome i here" *

Llibreta d'artista (Books)
Els porta les seves pròpies llibretes d'artista de la seva època d'estudiant, per a que vegin exemples.

Consignes: Fer-la teva, no hi ha pàgines bones ni dolentes (són totes vàlides) * no es poden arrencar, deixar-te anar en les pàgines i mostrar la llibreta sense por,

8:45
Art (Ramon i Laia)
1ESO

Al principi hi havia molt soroll, així que han fet servir la tècnica de l'alarma i s'ha aprofitat per fer una comparació amb el règim franquista (cridar = mètode autoritari), ja que ahir fou el cinquanta aniversari de la mort del dictador. Xerren sobre la responsabilitat ciutadana, la demanda de silenci requereix aquesta competència. Sacaba relacionant amb el Bon dia amb ART (el cit).

Inici classe: 9:10 – Biblioteca secundària
(Desdoblament → Ramon: Art, Laia: Català)

Revisen entre tots el treball de les paraules en 3D que van començar l'altre dia.

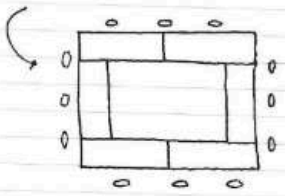
Activitat d'avui: "My name in 3D contextualized"
Password: Why freedom needs to be conquered every day?

Pregunta als alumnes què vol dir la proposta d'avui, sobretot la part de contextualitzar. Els alumnes no coneixen el terme, ell els explica que vol dir. Bàsicament, al voltant del nom han de dibuixar coses sobre ells.
Indicacions: Monocromàtic i tècnica crosshatching

Final classe: 9:53
(hem acabat tard pq ertàvem molt concentrats

9:45 (en realitat 10:00)
Art (Ramon)
2ESO (una meitat)

Disposició de la classe (biblioteca)



Tornant un quadrat amb les taules (els de 1r també estaven així).

Tenien de deures dibuixar una poma, a color. La pròxima sessió farien un exàmen que tractarà de fer aquest dibuix. Aquesta sessió la dedicarán a dibuixar una altra poma experimentant amb diferents materials.

Material: ceres

Es recorden alguns consells sobre com fer servir i aprofitar al màxim aquesta tècnica.

Els que han acabat han d'escriure al seu notebook què han après i quina dificultat han tingut.

Al final tothom ensenya els dibuixos i es fa una valoració i espai de connectar-ho conjuntament.

11:15
Art (Ramon)
2ESO (L'altra meitat)

En parlar de la password comencen a reflexionar sobre com necessitem el Sol per viure a la Terra. Millores es donen respostes a la pregunta de la password (Why freedom needs to be conquered everyday?)

Comencen a treballar una mica tard, però la naturalesa ràpida de les ceres ho permet.

En contrast amb l'altre grup, aquest cop l'explicació és molt més curta. Tanmateix, afegeix alguns consells per evitar que ells facin els mateixos errors que l'altre classe.

Cap al final de la classe, mentre encara treballen, fem una ronda de coses que han après de la tècnica.

En acabar, tornem a fer voltes per la classe mirant els dibuixos de tots i triar la millor.

Conclou la classe projectant un video relacionat amb el Bon dia amb ART
"El Grito Pintura de Edvard Munch - la historia detrás del Cuadro"

Per
Efect → Aquesta meitat és molt més viva.
Però no estan separats així expressament, em sembla que és un gran exemple de com entre ells es modifiquen.

11:15
Art (Ramon)
1ESO

Inic classe 11:25 - En pujar del pati, l'aula estava ocupada i al no poder entrar s'ha hagut d'improvitzar una solució. Ens hem assegut al terra del passadís i hem observat la pintura del Bon dia amb ART.
Password: Do you think time is important in art?
Responen a això i a What's going on in the F. Bacon portrait?

"How to draw cracks"
Com de costum, en fa pas a pas a la pissarra.
Tasca: Draw your name in 3D using a different perspective for each character. Imagine you made it of stone, 1000 years time pass, and your name is full of cracks. But, thanks to things that are also sculped on stone around your name, archeologists can recognize who you were.

Dedica la resta de la classe a revisar els deures del nom contextualitzat mentre els alumnes treballen la nova tasca.

Acaben dient en veu alta les seves respostes sobre la pregunta de l'obra de Bacon i explicant que podria tractar de un retrat interior.

08:45
Art (Ramon i Laia)
1ESO

He arribat tard per culpa del tren però quan he entrat la Laia m'ha explicat que han estat parlant sobre el 25N, el sostre de vidre.
Han vist el [redacted] "Be nice to me" de la Pipilotti Rist i ho han relacionat amb el Bon dia amb Art (Retrat de Francis Bacon)

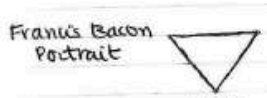
Aleshores, en Ramon m'ha fet ensenyar-li's l'exercici del meu nom que vaig fer la setmana passada, on vaig dibuixar un laberint. Els ha preguntat, mentre jo donava voltes, per què creuen que he fet això i han parlat sobre estar atrapat, perdut i que la vida és complexe. Llavors els he explicat que ho he fet per el mite del fil d'Ariadna i els he proposat com a exercici dibuixar un laberint en perspectiva que representi el laberint del masclisme.

Password: Are you prisoner of the sexism labyrinth?

Mentre treballen els seus laberints, els pregunta que pensin i expliquin alguna violència masclista que hagin vist o viscut.

09:45
Art (Ramon)
2ESO

Password: Do I still normalize sexist attitudes?



International Day of Erradication of Violence Agaist Women

Com amb els de primer, en aquesta classe treballarán relacionant aquesta problemàtica amb l'art.
Comencen projectant el vídeo de la Pipilotti Rist.
Aleshores els pregunta quina és la relació entre els elements del triangle, ells reconeixen que l'Batista fa aquest videoart amb l'objectiu de reivindicar el fi de les violències masclistes tot inspirant-se en la deformació del retrat de Francis Bacon.

Aleshores, busquen el significat de l'obra de la Pipilotti Rist, cosa que els porta a fer una crítica de la tecnologia (mèdis de comunicació, xarxes socials, ús de pantalles...)

Després d'una estona de debat, exposa que l'exercici d'avui és "Let's use fruits drawn realistic to talk about sexist violence". Ja que en les últimes sessions han estat aprenent a fer pomes i plàtans

Alguns fan pomes menjades per cucs, truncades en gàbies...

11:15
Art (Ramon)
1ESO

Relaxació (silenci i ulls tancats)

Bon dia amb Art → Ronda d'interpretacions de l'obra. Ell els explica qui és la Louise Bourgeois i sobre el seu trauma infantil de veure l'aventura del seu pare amb la mainadera que la cuidava. Ara la veuen diferent.

Password: Art is an illusion that makes me think?

Projecta un vídeo d'algú dibuixant una lletra en 3D creant la il·lusió òptica de que surti del paper. Tots segueixen el tutorial dibuixant a les llibretes.

Finalment, responen la pregunta de la password. Ahora, tornen a parlar del dibuix de Bourgeois i de les diferents interpretacions, detalls i capacitat d'anàlisi.

11:45
Art (Laia)
4t Primària

Estàn seguint un tutorial de com dibuixar un ull, la docent m'explica que al principi era una mica reticent a fer aquest tipus d'activitat però que reconeix que de tant en tant està bé perquè els nens agraeixen un pas a pas i acaban en un resultat atractiu.

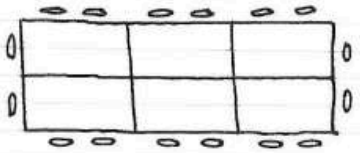
Ella prefereix sessions on puguin estimular la creativitat i l'expressió, però és cert que amb el tutorial estàn a gust, concentrats i molt motivats de principi a fi.

08:45
Art (Ramon i Laia)
1ESO

Comencen passant llista en silenci mentre sona i es projecta el Bon dia amb ART d'aquesta setmana.

Aleshores fan desdoblament, els d'art anem a la biblioteca. Movem les taules i el docent escriu a la pissarra el nº de la sessió i la password.
Password: Without curiosity, would humanity had evolved?

Disposició aula:



Seguidament, explica la feina d'avui però, comença preguntant-los per què és tan important fer un esbós. Així, la proposta serà fer la pissarra "nadal" en 3D creant l'efecte òptic que van aprendre l'altre dia.

Treballen amb l'ajuda dels ordinadors per buscar cada lletra d'aquesta manera.

Respecta els diferents ritmes i ajuda als més perduts. La majoria no arriben a la làmina, dediquen tot el temps a fer l'esbós

09:45
Art (Ramon)
2ESO

Comencen amb el Bon dia amb ART, parlant de la pregunta de la pissarra i recordant el que vam explicar sobre la Louise Burgeois.

La proposta d'avui s'explica primer presentant les consignes 1. Crosshatching, 2. Shadows & Textures, 3. Draw a banana ;, 4. Transform it to something nonexistig like a metamorphosys. 5: Meaning and explanation written

Bàsicament han de imaginar un plàtan fent una metamorfosi en qualsevol cosa, com si canviés la pell.

Inic del treball: 10:10h

Alguns resultats són plàtans amb punxes, de fusta, convertits en flors, robots, cotxes, dracs, monstres....

11:15
Art (Ramon)
2ESO

...de forma, no de textura ni de pell

L'altre grup del desdoblament faran la mateixa proposta, però aquest cop enlloc de metamorfosi, s'explicaria la transformació del plàtan, des del snake shedding. En acabar la classe anterior, jo li he proposat al docent fer aquest canvi, perquè penso que la seva intenció de treballar les textures es perd una mica si s'explica des de la metamorfosi, la majoria fan transformacions.

1.2. Diari: 6 d'abril - 22 de maig del 2026

11:00
Art (Laia)
Ut primària

Taller de ceràmica, fem gerros de fang que ells prèviament havien dibuixat als seus notebooks.

El principi de la classe es dedica a fer ioga, després preparem i repartim el fang i ens posem a treballar-lo.

11:15
Art (R.R.)
1ESO

Dibuixen al notebook una perspectiva amb dos punts de fuga seguint un tutorial que es projecta.

14:30
Art (R.R.)
5è Primària

Primer han fet una especie de performance en que un per un s'aixecaven, anoven al final de la classe i imitaven un arbre (una alumna s'ha penjat a una taula perquè era un arbre al cim d'una muntanya o un altre s'ha estirat al terra fent de arbre mort) finalment formaven un bosc.

Aleshores han vist la obra de la Fina Miralles i han compartit ideas, més tard han reflexionat sobre si són part de la natura.

Finalment s'han posat a fer un dibuix al notebook que tractava de dibuixar-se a ells com l'arbre que han fet abans i als companys/arbres que tenen al costat NO ha volgut donar moltes indicacions pa intentar que cada dibuix signi diferent, depenent de com s'ho pot imaginar cadascú.

14:30
Art (R.R.)
6è Primària

Van fer autòmates de paper; Dibuixat i retallant les parts i unir-les articulacions amb engraderadors per poder-les moure.

Només van fer servir el notebook per prendre apunts

10:45
Art (L.R.)
4t Primària

Començen fent relexació amb les llums tamitzades, les persianes baixades i música per fer meditació.
També fan estiraments i la salutació del sol (iogа)
Després posen el Bon dia amb Art i dibuixen l'obra de la Fina Miralles als notebooks.

14:30
Art (Ramon)
5è PRI

Fan l'oracle de les pedres, fan preguntes i elles responen. Les converses les porten de casa i estàn al notebook, a l'oracle només comparteixen les respostes.

14:30
Art (Ramon)
6è Primària

Van fer l'activitat de la pedra un altre cop i després van haver de dibuixar-se parlant amb la pedra

08:45
Art (Ramon)
1ESO (Grup B)

Bon dia amb ARet + relaxació → Ludotele → Password

Dibuixen al notebook seguint un tutorial del coliseu

Li proposa la feina a fer, oferint diferents opcions:
a) Donar-li vida al coliseu
b) Representar la història i les activitats que es feien

"El notebook és un objecte de memòria, els papers es perden o es tiren"

Avaluació: Normalment posa fletxes al notebook, però aquest cop porta la llista i apunta les notes allà

09:45
Art (Ramon)
2ESO (Grup A)

A l'última sessió van aprendre a fer un retrat, avui es dediquen a fer el seu autoretrat a partir d'una foto serà imprès en un Din A4 en blanc i negre.

Treballen individualment, en general molt concentrats i absorbits pel dibuix. Ell els va ajudant constantment.

14:30
Art (Ramon)
5è Primària

la primera meitat de la sessó parlen de les obres del Bon dia amb ART d'aquesta setmana i de l'anterior. Fan reflexions conjuntes i prenen apunts del que es diu als seus sketchbooks.

Després els ensenya a dibuixar un pix amb ceres, experimentant amb la tècnica fent servir una primera capa blanca i pintant a sobre difuminant.

No para a avaluar els deures i ells li recorden molt, segons em comenta si fos pq ell no posaria noter però són els alumnes que li demanen. No crec que els agradi perquè és una mena de sistema de recompensa i de reafirmació positiva.

14:30
Art (Ramon)
6è Primària

Primer parlen del Bon dia amb Art de l'Ester Ferrer

Aleshores els ensenya a dibuixar el cos humà en moviment fent servir ceres, treballant tacte i no línia. Després escriuen les instruccions del procés entre tots i les copien als sketchbooks.

10:45
Art (Laia)
4t primària

Sortida al pati per anar a dibuixar flors al natural.

10:45
Art (Laia)
4t Primària

Comencem fent relaxació, descalços en silenci amb música i fent exercicis de concentració amb les mans.

Després ratllissem els pots de fang que vam pintar fa unes setmanes, per deixar-los acabats.

En acabar treballem amb el notebook. S'explica que és el traç, el punt i la línia. Prenen apunts i fan un exercici de fer un dibuix amb punts numerats. Seguidament, dibuixen un bust i treballen les ombres i el volum fent puntillisme.

"Recordo que una de les regles del notebook és que no es pot esborrar, ratllar o arrencar pàgines, si alguna cosa surt malament es repeteix a continuació." Conservem l'error com a testimoni d'evolució i creixement, com a recordatori d'un reinici

11:15
Art (Ramon)
1ESO

Password: Things quite often aren't only what they look like

Bourdin amb ART: "Semiotics of the Kitchen" - Martha Rossler

les aparences enganyen → fotogrames

Real life

Social media
Advertising

08:45
Art (Ramon)
1ESO

Bon dia amb ART: William Kentridge, fotograma del vídeo "Africa". Música: "Mishima" Philip Glass
Com sempre, comencem observant l'obra i escoltant la cançó en silenci i després compartim reflexions en veu alta en forma de debat o pluja d'idees

Password: If there weren't stereotypes life would be easier

You have to draw following these conditions:
- Has to be a person
- Has to have some writting
- Has to take place inside a building
- Has to be personal
- Has to have a desk and a chair
- B&W

Ethnical art ⟷ Combinem les dues matèries
Ethnical anglès

→ English textbook

Zero conditional & First conditional sentences referring to the drawing

El resultat són dibuixos personalitzats amb oracions construïdes fent servir el condicional.

09:45
Art (Ramon)
2ESO

Password: Not talking might help me to develop other ways of communication

Avui seguim fent autoretrats, aquesta vegada de perfil i treballant amb trama a boligrafo de tinta. Com a condició especial, els mans (en relació amb la password) que no parlin en veu alta. Per comunicar-se amb el docent si necessiten qualsevol cosa, hauràn de trobar una altra manera, que podria ser dibuixant o escrivint.

A ella li fa ilusió color amb retoladors, perquè va més ràpida i ja dirà el teu, per tant l'activitat no li suposa cap repte.

Finalment, fem el Bondia amb art.

14:30
Art (Ramon)
5è primària

We have to draw a self portrait with our student tool doing our movement in motion.
Without raising the pen from the paper.

"Aquest exercici és per perdre la por a equivocar-se"

Després seguim dibuixant com circula la mà del paper, fent una mà

14:30
Art (Ramon)
6è primària

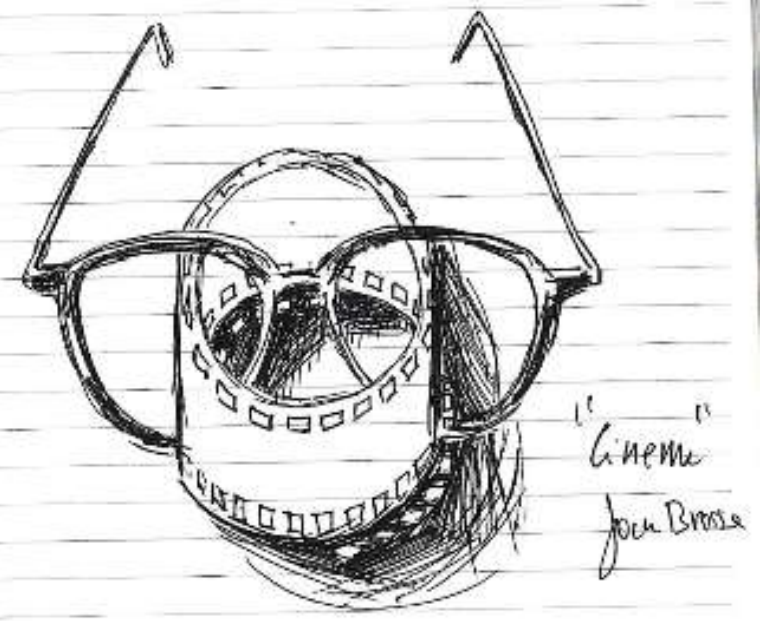
Disposen les taules en U, posen el bon dia amb art i el password. Després dibuixen i fan la posició de iogo de la salutació a la lluna. Mentrestant, seguèixen un tutorial "Dibujo del cuerpo humano de principiante a avanzado - Sir Pivo"

Un reis fora amb la Katya perquè es queda castigada i li ensenyo la feina que estan fent.
Les dones han de fer un dibuix tipus de la salutació a la lluna.

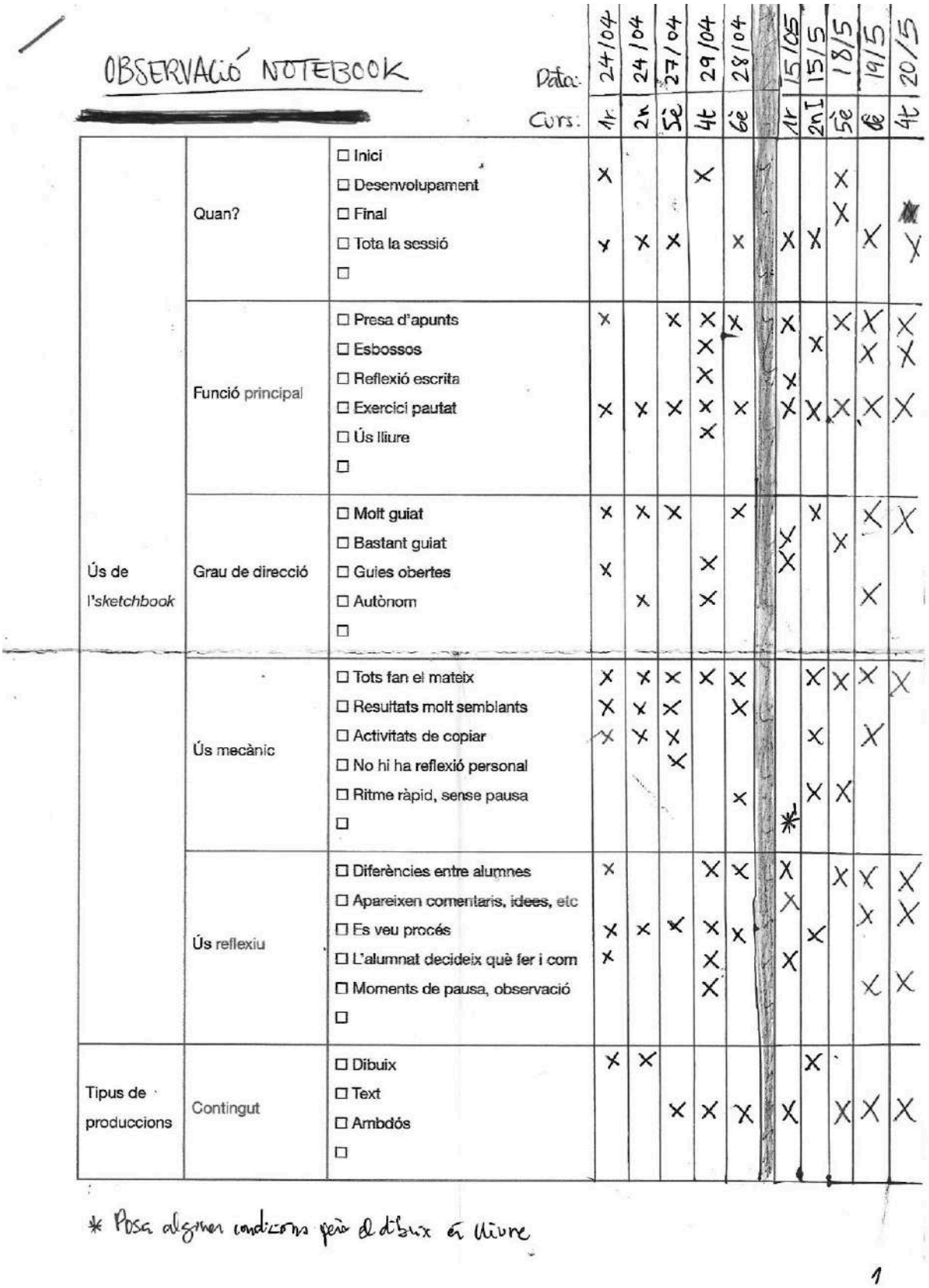
10:45
Art (Lucia)
4t de primària

Com sempre, comencem fent relaxació, meditació, iogo i exercicis de coordinació i concentració.

Obren els notebooks i copien "Un dibuix és simplement una línia que surt a passejar - P. Klee" Amb això, visitem un treball que van fer al notebook: un dictat visual a través de Klee. Arran de la cita, els demano que facin un poema visual, és a dir, que dibuixin una línia que surt a passejar. Després dibuixen el dèn Istosla i escriuen un nou títol personal.



1.3. Taula d'observació



OBSERVACIÓ NOTEBOOK

			Data:	24/04	24/04	27/04	29/04	28/04		15/05	15/5	18/5	19/5	20/5
			Curs:	1r	2n	3è	4t	6è		1r	2nT	5è	6è	4t
Ús de l'*sketchbook*	Quan?	☐ Inici		X			X					X		
		☐ Desenvolupament										X		X
		☐ Final		X	X	X		X		X	X		X	
		☐ Tota la sessió												
		☐												
	Funció principal	☐ Presa d'apunts		X		X	X	X		X		X	X	X
		☐ Esbossos					X				X		X	X
		☐ Reflexió escrita					X			X				
		☐ Exercici pautat		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
		☐ Ús lliure					X							
		☐												
	Grau de direcció	☐ Molt guiat		X	X	X		X			X		X	X
		☐ Bastant guiat								X		X		
		☐ Guies obertes		X			X			X				
		☐ Autònom			X		X						X	
		☐												
	Ús mecànic	☐ Tots fan el mateix		X	X	X	X	X			X	X	X	X
		☐ Resultats molt semblants		X	X	X		X						
		☐ Activitats de copiar		X	X	X					X		X	
		☐ No hi ha reflexió personal				X								
		☐ Ritme ràpid, sense pausa						X			X	X		
		☐								*				
	Ús reflexiu	☐ Diferències entre alumnes		X			X	X		X		X	X	X
		☐ Apareixen comentaris, ~~idees~~, etc								X			X	X
		☐ Es veu procés		X	X	X	X	X			X			
		☐ L'alumnat decideix què fer i com		X			X			X				
		☐ Moments de pausa, observació					X						X	X
		☐												
Tipus de produccions	Contingut	☐ Dibuix		X	X						X			
		☐ Text				X	X	X		X		X	X	X
		☐ Ambdós												
		☐												

* Posa algunes condicions però el dibuix és lliure

1

			Data	24/04	24/04	27/04	29/04	28/04	15/05	15/5	18/5	1?	
			Curs	1r	2n	5è	4t	6è	1r	2n	5è	6è	1r
Tipus de produccions	Exercici	☐ Ideació, imaginació		x				x	x		x		x
		☐ Còpia, reproducció		x	x	x				x		x	
		☐ Tècnic (perspectiva, figuració, etc)		x	x				x	x		x	x
		☐ Abstracte							x		x		
		☐ Observació del natural			/		x					x	x
		☐ Reflexió personal							x				
		☐				*1		*2					
	Caràcter	☐ Acabat		x	x	x	x	x	x	x		x	x
		☐ Esquemàtic, ràpid					x				x	x	
		☐ Experimental									x		
		☐											
	Procés	☐ Requereix esbós, idees prèvies		x			x	x					
		☐ Dibuix net, sense esbossos		x	x	x	x			x	*3		x
		☐ Evolució de la idea						x	x			x	
		☐											
Identitat	Elements personals	☐ Molts			x				x	x	x		
		☐ Pocs		x			x						x
		☐ Cap		x		x		x				x	
		☐											
	Tipus d'elements	☐ Interessos		x			x		x				x
		☐ Emocions							x				x
		☐ Opinions							x				x
		☐ Experiències quotidianes					x		x				
		☐ Anècdotes biogràfiques							x				
		☐ Imatge pròpia			x				x	x	x		x
		☐ Dades personals							x				
		☐											
	Grau de personalització	☐ Alt		x			x		x		x	x	x
		☐ Mitjà		x				x			x		
		☐ Baix								x		*4	
		☐ Nul			x	x							
		☐											

*1 Experimentació tècniques *4 Durant el tutorial només

*2 " " " "

*3 No requereix esbós perquè el resultat no és important, sinó la tècnica.

ninots articulats de paper, dibuix de moviment

2

			Data	24/4	24/04	27/04	29/04	28/04	15/05	15/5	18/5	19/5	20/5
			Curs	1r	2n	5è	4t	6è	1r	2n	5è	6è	4t
Error	Experimentació	☐ Prova d'idees					X		X		X		
		☐ Repeticions			X	X		X		X	X	X	
		☐ Correccions		X	XX			X		X		X	X
		☐ Errors visibles				X		X		X		X	X
		☐											
	Actitud de l'alumnat	☐ Frustració			X			X	X		X	X	
		☐ Evitació											
		☐ Natural		X		X	X	X	X	X	X	X	X
		☐		*1	*3								
	Pressió per "fer-ho bé"	☐ Molta, es prioritza el resultat						*4					
		☐ Poca, es prioritza el procés i el treball			X	X	X		X	X	X	X	X
		☐		*2									
Relació privat-públic	Es comparteix	☐ Habitualment		X	X	X	X	X		X	X		
		☐ Puntualment							X			X	X
		☐ Mai											
		☐											
	Amb qui	☐ Docent		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		☐ Companys			X	X	X	X		X	X	X	X
	De quin forma	☐ Obligatòria		X						X			
		☐ Encoratjada						X	X	X	X	X	
		☐ Voluntària		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		☐											
	Reacció de l'alumnat	☐ Content		X	X	X	X	X		X			
		☐ Còmode		X	X				X	X	X	X	X
		☐ Tímid											
		☐ Resistent											
		☐											
	Interacció i diàleg	☐ Entre alumnes			X	X	X	X	X	X	X	X	X
		☐ Feedback docent		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		☐ Debat											
		☐											

*1 Estrès (perquè el treball va ràpid)

*2 Es prioritza observar i seguir bé el vídeo

*3 concentrat

*4 Perquè demostra que han escoltat

3

		Data	24/4	24/04	27/04	29/04	28/4	15/5	15/5	18/5	19/5	20/5
		Curs	1r	2n	5è	4t	6è	1r	2n	5è	6è	4t
Docent	Consignes	☐ Obertes	X			X		X		X	X	
		☐ Tancades		X	X		X		X		X	X
	Prioritza	☐ Resultat		X		X	XX	X	X			X
		☐ Reflexió		X								
		☐ Evolució		X					X			
		☐ Esforç	X	X	X	X	X	X	X		X	X
		☐ Creativitat	X			X		X			XX	
		☐	*1							*3		
	Avaluació	☐ Contínua i explícita	X									
		☐ Només feedback		XX	X		X	X	X	X	X	X
		☐ No explícita				X						
		☐										
	Comentaris	☐ Tècnics	X	X	X		X	X	X		X	X
		☐ Conceptuals				-						XX
		☐ Personals	X		X			X		X		X
		☐										
Alumnes	Implicació	☐ Alta		X	X				X	X	X	
		☐ Mitjana	X	X		X	X	X	X			X
		☐ Baixa						X				
		☐										
	Espai lúdic	☐ S'ho passen bé		X	X	X	X	X	X	X	X	X
		☐ S'avorreixen							X			
		☐ No els agrada		X				X		*4	*5	
		☐	*2									
	Clima de treball	☐ Participatiu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		☐ Passiu	X						X			
		☐ Apàtic										
		☐										

*1 Que estigui acabat i treballat (no de qualsevol manera)

*2 Estàn entretinguts perquè el treball és constant, però tampoc penso que ho sentin com un joc

*3 Procés.

*4 Perquè a frustrek, no els agrada no tenir el control, dibuixa directament a bolí i no poden esborrar ni rectificar cap trac

*5 El tutorial "és molt difícil" o "va massa ràpid".

4

ANNEX 2: Entrevistes

2.1. Entrevista Ramon: artista de performance i professor d'Art a 1r i 2n d'ESO, i a 5è i 6è de primària. A secundària, també s'encarrega de l'assignatura de Tecnologia.

Dimarts 19 de maig del 2026. 16:43. Escola SOLC (Districte de Les Corts-Pedralbes, Barcelona).

A: Què és el notebook? Com li explicaries a algú que no sap què és?

R: Per a nosaltres el notebook és com si fos un llibre de text que es construeix al llarg dels cursos, que té un inici en un curs i pot acabar tres cursos més a dalt. És a dir, depèn de com aquell alumne l'utilitzi. I a part de ser el seu llibre de text, és un llibre de memòria, és una manera d'iniciar-se amb la idea de tenir un sketchbook. Aquest és públic, és un espai de docència, de memòria, de conservació, de records, d'aprenentatges i d'experimentació. Però que té un ús acadèmic, evidentment que el poden utilitzar, tal com s'utilitza un sketchbook, per fer coses de manera lliure, però en principi està més pensat, que ningú els hi dirà que no ho facin, està permès, però clar perdrà la privacitat i altres coses d'un sketchbook. Però té altres avantatges pedagògics que li donen el valor. Perquè si no, els treballs que es fan a l'escola si es fan en un full, acaben a les escombraries i aquesta memòria es perd. És a dir, tenim molt poca memòria de les coses que es fan a les classes de plàstica, i per això aquesta té un currículum bastant dubtós, perquè en gairebé cinquanta anys quasi ningú ha fet memòria. Hi havia editorials que feien llibres de text, però eren més per fer pràctiques concretes, en canvi, una memòria de com una persona aprèn a dibuixar i passa de fer gargots a fer realment el que ell vol, doncs el notebook això ens ho permet, veure aquesta evolució i tenir aquesta memòria.

A part, com nosaltres fem la classe en anglès, permet que hagin de fer tota aquesta didàctica d'escriure en anglès que moltes vegades no podem fer tant la part de parlar a classe perquè al final prioritzes més que s'entengui el que estàs dient que no fer l'anglès, però com que moltes coses les apuntes a la pissarra en el notebook es guarda tot això. També permet utilitzar aquests *passwords* que són reflexions, que en teoria tenen a veure amb el que fem a la classe, per molt que a vegades no és possible. Jo antigament cada curs tenia el seu *password*, ara el que faig és que unifico així vas veient què passa a cada curs amb una mateixa situació i penso que és més ric. També, el que deia de què el notebook és un espai de memòria és per això, perquè tu en un notebook pots veure el que va passar en aquella classe quasi cent per cent a través del *password*.

I també, jo trobo que és un espai documental, o sigui jo trobo que és molt difícil portar un diari de bitàcola del que un fa com a professor. Jo intento tenir-ho tot pautat, però és molt difícil, jo inicialment sí que tenia un diari, però últimament no tinc temps. Sí que, a vegades, si una classe és molt interessant sí que intento apuntar-la per no oblidar-la i poder-la refer. Per exemple, el que he fet avui és un reciclatge de coses que ja havíem fet. I utilitzar tutorials, a sisè mai ho havia fet, però aquest any els he començat a introduir perquè penso que és bo que aquells que són més avispats ja puguin veure d'on poden aprendre autònomament.

A: Jo considero que el notebook serveix per a relacionar-nos amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb el món. En el que es refereix al jo, aquest serveix com a eina de metacognició, exploració de la identitat, d'error i experimentació. Entenc que per a tu, també és beneficiós per totes aquestes coses, però quins problemes et trobes.

R: I tant. En aquests aspectes em trobo que hi ha, per exemple, tu ho vas veure ahir, la gent que arrenca fulls, o sigui això és un sacrilegi màxim. És a dir, per molt que surti una cosa que no t'agrada ha d'estar allà, no per recordar-te que ho has fet malament, sinó perquè ho pots reciclar. El notebook té unes normes i una és que no es poden arrencar fulls. Poden fer el que vulguin, a mi em dona igual si el gasten més de pressa del compte perquè fan mil dibuixos, no està prohibit fer dibuixos personals, ho poden fer. A veure, no ho recomano perquè lo guai és que tinguin totes les classes seguides, però, és igual. Sí que m'agrada que conservin aquesta part seqüencial, perquè n'hi ha alguns que se salten fulls, que van d'aquí cap allà, això mostra el seu caos, però tampoc m'hi fico massa. Trobo que és important que quedi com un objecte que, quan passi el temps, no et faci vergonya veure. Perquè quan ho fan de manera caòtica sense serietat amb el temps això ho llançaran perquè trobaran que no eren madurs i no voldran que ho vegi ningú. Que com a exercici està molt bé, però llavors perd la funció que jo vull, de generar aquest document d'arxiu, perquè jo li dono molta importància a la memòria, perquè si no després no saps què has fet. Però entenc que a vegades hi ha coses que ajuden en diferents direccions. Però sí que m'hi fico en què estigui mínimament polit, perquè també és una manera de què aprenguin a ser polits, cadascú en el seu nivell de polidesa, no és allò de què hi ha un model i tothom ho ha de fer així.

A: I com creus que el perceben ells? Sobretot en el sentit de la privacitat, perquè potser existeix el risc que facin el que pensen que agradarà a la resta, i no tant el que ells realment volen. Com si fos una mena de performance.

R: Potser algú ho fa, però jo crec que més que fer una performance del que agradarà als altres el que fan és no esforçar-se, sobretot a l'ESO. A partir de cert moment, sobretot a 2n d'ESO, n'hi ha alguns que opten pel camí de la vagància, perquè pensen que potser no els sortirà. Però això tant si és secret com si no, és

un tema de no voler treballar. Perquè n'hi ha alguns que són molt bons que no acaben les feines. És que clar, tu saps que jo poso fletxetes, però normalment poso una menys o una més. Per mostrar al que ho ha fet molt bé, que és molt guai, i al que no li ha sortit tan bé que no es frustri, però que es vegi una petita diferència. Però jo intento que no es vegin molt, perquè a mi no m'agrada posar-les, però són ells que les volen, i al ser avaluable hi han de ser. Responent al que tu dius, sí que hi ha això, però és que ho faran sempre. Per què sinó com avalues a l'alumne, si no pots mirar el que fa? Al final jo estic obligat a posar una nota.

A: És clar, però això no treu els altres beneficis. És a dir, potser el sketchbook quan perd aquesta privacitat, perd aquesta funció més introspectiva. Però això no extreu la funció metacognitiva que mencionaves, sobre la memòria de l'aprenentatge i la possibilitat d'analitzar el propi pensament. El cas és que potser en el moment en què es porta a les aules deixa de ser realment sincer.

R: Sense dubte, de fet ens plantejàvem aquest any, per l'any que ve, una cosa que tenim en el tinter, igual que el Bon dia amb art que hem introduït aquest any… Era demanar que l'any que ve portin un mini sketchbook molt petitet, com això (la meva llibreta DIN a5) o la meitat d'això. Que sigui molt petit, i que aquest sí que sigui privat. Però correm el risc que els pares es queixen perquè alguns el faran servir però d'altres no, i diran per què ens heu fet comprar això que no estan utilitzant. Però bueno, alomillor correm el risc, a així sí que podríem potenciar aquest món interior, però això sí que no ho podries avaluar, perquè això sí que seria privat privat. Se'ls podria dir que si volen compartir algun dibuix del seu mini diari personal, que el facin en el notebook com a feina, però també… et poden enganyar. Clar, mai podries avaluar-ho perquè t'has de creure que ho ha fet, no ho podràs mirar.

A: Bé, sempre pots fullejar-lo, només mirar que estigui ple, sense fixar-te.

R: Vale, jo em pensava que no podies ni mirar-lo. Bueno, ja has vist com jo em miro els notebooks, que m'ho miro superràpid, perquè és que no em dona temps. Si ja veus que, ells reclamen, osigui és una cosa que a mi em sorprèn, que ells reclamen perquè clar han fet un esforç i volen tenir el premi a l'esforç realitzat. Que en realitat, no caldria, o sigui jo ho miro i els poso fletxetes perquè ells m'ho demanen. Sí que m'agrada a final de curs, agafar tots els notebooks i donar un cop d'ull, perquè clar, et permet tenir una valoració global de l'evolució d'aquell alumne al llarg del curs.

A: Perquè, tu creus que a ells els agrada compartir-lo amb tu?

R: Sí, sí, en general sí. És per la gratificació, només pel fet que jo els digui que m'agrada molt ja és prou útil. Jo estic intentant a veure si de cara a l'any que ve puc aconseguir no haver de posar fletxes. Que només sigui la paraula, i si ells volen que apuntin el que els hi he dit, amb la seva lletra.

A: I compartir-lo amb els altres?

R: Jo preferiria que no ho fessin, o sigui, entre ells no ho veig necessari perquè és una cosa personal i poden mostrar coses de les quals després se'n penedeixin. Però tampoc els hi prohibeixo, potser ho hauria d'implementar com algo personal que només t'ho poden ensenyar si ell vol.

A: Aleshores mai és un objecte que obra el diàleg o el debat?

R: Amb si mateix si, un diàleg amb si mateixos, però amb els altres em fa por. O sigui amb ells mateixos a vegades els faig revisitar coses, agafar coses que els han agradat molt o algo concret que m'interessa que reprenguin o que vegin la seva evolució i siguin conscients del que han après. Però entre ells no ho potencio, a veure no he valorat potser prou aquest aspecte. Perquè clar jo intento que no siguin competitius, que deixin de creure que aquest dibuixa bé i aquest dibuixa malament. Llavors clar els dibuixos que es veuen passa això, que comencen a comparar amb el seu criteri i passa això. Clar a vegades has de prendre una decisió, per mi és important potenciar que els nens que creuen malament siguin conscients que ho fan molt bé. Jo tinc a la E., ella creia que dibuixava malament i ara ja té claríssim que ho fa superbé i que a mi m'encanten els seus dibuixos. Llavors clar, ella s'ha deixat anar i el seu notebook té moltes parts secretes que jo no he vist mai, ella m'ensenya les pàgines que vol, jo sé que fa això perquè ella m'ensenya coses i hi ha moltes pàgines entre mig, però no arranca res, perfecte. Llavors clar, jo intento evitar que es comparin, perquè es comparen.

A: Potser aquesta dimensió no és possible quan són tan petits, perquè sí que pot ser una eina dialògica entre estudiants d'art a l'hora de comunicar idees visualment.

R: Clar, estic cent per cent d'acord, però no són capaços. Potser a partir d'un Batxillerat ja podries començar a treballar des d'aquesta visió, També, no fa tants anys que fem aquesta tècnica, potser vam començar l'any 2017 o 2016 i al principi només ho feien a quart. Jo vaig incorporar-ho perquè vaig trobar que era una… Saps, el problema era fer comprar una cosa nova, i aquest equip directiu i l'anterior han estat d'acord, però no són coses fàcils perquè tot el material, teòricament, com és una cooperativa, es busca que tot te'l doni l'escola. Però, no ens n'adonàvem, i, es malbaratava molt material perquè els nens tenen la mania de fer servir molts fulls a la mínima que pensen que qualsevol cosa els ha sortit malament. Saps, no són conscients dels materials i, el fet que sigui un notebook: que has d'esborrar, que no es poden arrancar els fulls… També per això hi ha dies que els faig treballar amb boli directament, que és un drama, però el dia que perds la por d'equivocar-te per què hauries de pensar que t'has d'equivocar. Si jo pensés que m'equivocaria a la pissarra, jo faig el dibuix i queda com queda. El que busco és la naturalitat de què és allò.

A: Clar, al final es pensen que et queda genial perquè ho fas amb seguretat.

R: Exacte, però si tu els analitzes tenen errors, no són perfectes. Però al final segueixen una harmonia, tenen una intenció, són funcionals, són didàctics.

A: Perquè, referent a això, com es tracta l'error i l'experimentació al notebook? S'encoratja l'error en contra de la por, potser si alguna cosa els hi queda malament no passa res i poden fer servir una altra pàgina.

R: Però és que hi ha la goma, saps que vull dir, poden esborrar tantes vegades com volen. De fet, ja ho fan, n'hi ha alguns que ho fan així si mires els notebooks.

A: Si, sempre fan els deures a la biblioteca.

R: Clar, ho veus molt, i aquests tenen sort que no els poso tants deures com als de cinquè, que a aquests els "machaco" més. Perquè jo estic intentant pujar el nivell de plàstica de l'escola i el notebook està ajudant a fer que això passi. La L.R. ho nota, bueno ja m'ho diu, que cada vegada nota que pot exigir més (a quart). Però els que fan primer d'ESO ara van ser el meu primer cinquè, o sigui això vol dir que encara no li ha arribat cap curs que hagin tingut plàstica amb especialista des de tercer de primària. I això es nota. Sobretot encara també hi ha molts prejudicis de "jo ho faig malament", i mira que jo mai els dic això, ningú ho està fent malament. Sí que els dic que no escolten, no estar atents, les coses que no fan bé, però que poden fer bé això sí que els hi critico, però el que és el dibuix, sempre està bé per a mi. També hi ha una part que és difícil, com combinar l'art abstracte amb el figuratiu. Perquè clar, si només fas l'abstracte n'hi ha alguns que els sembla que allò no és art, però si només fas figuratiu castres als que tenen aquesta imaginació més abstracta. Jo intento que hi hagi de les dues bandes, però és difícil, com ho gestiones això.

A: A part de ser un espai per a l'error, també el consideres un espai lúdic on juguen?

R: Si, de fet quasi totes les propostes, a veure són lúdiques, però alhora has de fer el currículum. Que és important, però en aquesta assignatura no té tanta importància. Jo el que intento és que aprenguin coses i que això el si és útil per tenir unes capacitats. És a dir, jo intento que puguin dibuixar qualsevol cosa sense por. Perquè si tu pots dibuixar qualsevol cosa sense por, quan tinguis una idea podràs dibuixar-la. A vegades es comença la casa per la teulada, vols que facin una idea genial, però ai i com es dibuixa això. Llavors sí que molts profes sí que em poden criticar que no fem molt treball de volum, però si no tens aules ni recursos com ho fas. Jo intento que els nens, aprenguin poques coses, però les que aprenguin, les aprenguin bé. Tot i que després el problema és que no ho integren, el que més m'entristeix és que aprenen coses i moltes vegades no són capaços d'integrar-les. Sobretot això ho estic intentant amb aquest cinquè, aquesta classe són com el meu projecte. Encara he de trencar tots els mals vicis que tenen, perquè algú els deu dir que això està bé o malament. Jo crec que a un nen no li pots dir que un dibuix està malament, l'has d'encoratjar i ensenyar com tu creguis, i

ell farà el que pugui i a partir d'aquí aniràs fent evolucionar allò, però sense voler-ho condicionar perquè si no el puteges.

A: Tornant a la seva percepció, tinc la sensació que estan massa capficats amb el fet que són deures.

R: Clar, és que això és problema del context de l'escola. Jo intento, i la major part de les vegades això no s'aconsegueix, però jo intento inculcar-los que el treball i que el gaudi és fer-ho perquè tu vols, no perquè et posaran nota. Però sí que les pautes que els hi dones, o algunes classes els hi passen superràpid. Perquè realment si tu t'hi fiques és això, és a dir vivim en un món que tot el que fem ha de tenir una utilitat. Vull dir, sí que és una cosa problemàtica, però de moment és un mal menor, perquè penso que és més productiu tot el que guanyes en aquest espai. Jo intento que les classes siguin divertides, que siguin molt variades, que mai saben que passarà, jo he arribat a portal-si una gallina a classe. Quan teníem gallines aquí, els vaig dir que s'imaginessin una gallina mentre feien relaxació asseguts a terra i quan obrien els ulls es trobaven una gallina. Ara no tinc gallines i no ho puc fer, però sí que intento fer coses que siguin com molt lúdiques i que faci que estiguin fent deures, però que s'oblidin que són deures. Per exemple quan els hi faig tècniques com la de no aixecar la mà del full, és un drama, i mira que és lo més fàcil del molt perquè és igual com quedi. Però ells pateixen i costa molt perquè tenen molts vicis del que està bé i el que està malament, i alguns dibuixos que van fer eren molt més interessants que els que fan quan pensen, perquè es deslliuren d'aquests vicis. És molt difícil ensenyar a dibuixar quan la gent creu que ho farà malament, i aquest és el gran problema perquè n'hi ha molts que pensen això i has de fer tot un treball perquè deixin de creure això i confiïn en ells. Sobretot també busco molt, i el notebook té això, és que tinguin amor per l'art i per aprendre. I el fet que els sembli deures, és a dir, durant molt temps l'assignatura de plàstica era bueno fem quatre coses i ja està, però ara saben que és una matèria exigent i que és fàcil aprovar-la, però que no s'aprova sense esforç. I que vegin que l'art és difícil, i que és una cosa que fa pensar, li tenen respecte. Bé, ja no sé què més dir, la pregunta no me'n recordo quina era.

A: És igual.

R: Doncs això, és un element viu i penso que és la millor cosa que hem fet a l'escola com a cosa obligatòria, i és un gran canvi.

A: Perquè tu n'has fet servir, com a alumne.

R: No, a la meva època no existia, jo n'he fet com a artista, però clar com no tinc aquest aprenentatge. O sigui, tinc dos tipus de llibreta, les que només pots fer servir una tècnica i que tenen coherència, i d'altres en les que tu apuntes mil coses i que són un caos total i que no podries ensenyar mai a ningú perquè allò té de tot. Tinc llibretes d'idees, llibretes de dibuixos com ben fets, clar el meu concepte de llibreta són moltes llibretes amb diferents estadis de pulcritud, en la de les idees no pots

ser pulcre perquè a vegades no tens temps. Però clar a mi no m'han inculcat la cultura del notebook i jo la inculco com jo sé.

A: A veure, en aquest context és inevitable fer-ho de manera quadriculada perquè ha de ser-ho, perquè ha de tenir un ordre perquè si no l'esquema de coneixement no tindria cap mena de sentit.

R: Sí, però ja t'hi fixes que segueix una línia, però també té un punt de què ara va cap aquí ara va cap allà, que apareixen projectes externs. No sé, és un element viu, però viu dins d'unes dinàmiques quadriculades. A veure jo també soc molt quadriculat, m'agrada l'ordre perquè el caos ja el tenim a dins. I crec que com a nens necessiten ordre per després poder ser desendreçats. És que és difícil perquè són trenta, no pots estar amb tots molt perquè a la que estàs ensenyant a algun ja deixes de vigilar a la resta i de mantenir l'ordre. Clar és difícil saber com ells ho perceben, suposo que veuen moltes normes. Però jo trobo que quan més els acotes els hi dones més llibertat, si no els acotes no saben on són i en el fons no tenen llibertat, en canvi, l'acotació els hi permet saber, val puc anar d'aquí a aquí, i potser fan una mica més.

A: Per mi el repte és com fem que el facin servir de manera voluntària, a mi en A. sempre m'ensenya el seu propi sketchbook, perquè en té un altre i el diferencia del de l'escola. Perquè precisament passa el que tu deies que no ho integren.

R: Clar és que tot el que facis en aquestes quatre parets acaba sent classe. Però jo confio que queda dins, tot això en l'inconscient està. En el fons té utilitat, el que passa és que ells ara no ho valoren. També per això estic millorant les temàtiques per cursos, jo veig que és bo treballar totes les coses sempre, però clar a mi m'agrada disgregar perquè els sembli diferent, però la decisió és meva. Ningú t'obliga a fer perspectiva a primer, però també és un moment en què els hi despertes aquesta mirada 3D. Que segons molts profes és el pitjor que pots fer amb un alumne, perquè hi ha molta gent que troba que és una mentida, una il·lusió, un engany de l'art d'occident. És a dir, al final és una convenció que nosaltres ens hem inventat, i hi ha molta gent que troba que això els castra d'alguna manera perquè alguns nens no ho entenen, i perden aquesta innocència de dibuixar-te una cadira amb les quatre potes espatarrades. Però què aconseguim que dibuixin així una cadira, no va més enllà.

A: T'entenc si, penso igual, de fet trobo que em passejo pel món i tot el que veig són punts de fuga i figures encaixades. Em fas pensar en la dimensió del notebook amb el món quotidià. Per això jo trobo que ha de ser portàtil, no només per poder tenir-lo a mà per a quan tinguis una idea, sinó també perquè dibuixar en qualsevol moment t'obliga a parar-te a observar i analitzar les coses.

R: Em fas recordar aquesta idea que teníem d'introduir això de la mini llibreta i fer-la d'aquesta manera. Potser els hi posarem

exercicis a fer en aquesta llibreta, però aquella no la mirarem, i que d'allà em passin el que ells creguin en el notebook. Però que aquella sigui privada i ni l'avaluarem, que sigui per fer esbossos de veritat i que la puguin utilitzar quan vulguin.

A: I segurament així també perden aquesta por a l'error.

R: Si i segur que després ens la voldran ensenyar i haurem de fer el teatre de què no podem. I sí que veig una cosa sobre això i és que el fet que el pautem tant i que sigui tan rígid és que prenguin apunts. Perquè, un dels problemes que ens hem trobat amb les noves pedagogies, és que eren antiapunts, antillibre. Jo quan vaig a una reunió que vull que sigui productiva prenc apunts. I després potser aquell paper el tiro a les escombraries no sempre el guardo, perquè alomillor no m'interessa per res tot allò. Però jo he estat prenent apunts, què passa quan prenc apunts, que tot allò que estic parlant a la reunió s'està gravant el triple. Llavors, jo tinc aquest costum, jo prenc notes i em permet tenir memòria del que s'ha parlat i poder intervenir al respecte de forma més intel·ligent. Llavors, clar, si no hi hagués un notebook que es comprova el que es fa i tal, en aquest sentit, molts alumnes si poguessin no agafarien apunts, perquè ells no volen escriure. Una mica, també perquè entenguis que el notebook és una eina que sí que és de molta llibertat, ja que poden fer moltes coses dins dels paràmetres que els hi dones. Però al mateix temps, és un corset, no deixa de ser un corset que els fa passar per adreçador de: has d'agafar apunts, has de tenir ordre, has de fer la feina… Perquè clar estàs en un context acadèmic, si no això seria can seixanta. I en alguns casos, és can seixanta i acaben aprovant.

A: Ja, és que en aquestes edats és més difícil, no és el mateix tenir un notebook al batxillerat o a la universitat. Precisament perquè tot això que tu dius ja està integrat, i pots donar més llibertat perquè l'alumnat és més autònom. En el meu cas, al batxillerat teníem una llibreta que havíem d'emplenar, però cadascú feia el que volia.

R: És que depèn també dels alumnes, que tu pots ser molt estimulador dels alumnes, però n'hi ha alguns que no s'estimulen.

A: Exacte, és el meu punt. Que al meu batxillerat, a l'artístic, va funcionar, però si ho hagués fet a l'ESO seria una altra cosa.

R: Clar, és que són molt petits. I hi ha una part de què ni a casa ni en moltes matèries se'ls estimula en el treball perquè sí. No es potencia el fet de treballar perquè sí, sense buscar la productivitat. Però bé, és complicat… Es fa el que es pot i, sobretot el que et deia, que estimin l'art i valorin aquest element. Jo trobo que és el més important de tot, i també és part del currículum, que un nen encara que no sàpiga dibuixar aprecïi l'art de la seva cultura i de totes les cultures, i el respecti, el valori i el pugui entendre i gaudir.

A: Com això d'expressar i reflexionar sobre el propi jo també està al currículum.

R: I tant, però aquí sí que potser no pots aprofundir tant, això depèn de cada nen. Alguns ho faran de deu, però n'hi ha molts que encara no estan en aquest punt de la seva evolució personal.

A: Igual no ho fan al notebook, però aquest els porta a comprar-se una altra llibreta personal on fan la mateixa pràctica, però per a ells, al final el notebook els ha servit indirectament.

R: Si, jo penso que està bé, i la reflexió que em fas és interessant vull dir que, tot lo que et diuen es té en compte i s'intenta millorar.

L'enregistrament s'atura en aquest punt, donat que havíem de marxar. La conversa va continuar una estona més, però no es va dir res més rellevant pel que fa al notebook.

2.2. Entrevista a Laia, tutora de 1r d'ESO i especialista en Art a 4t d'ESO, a 3r i 4t de primària. A secundària, també imparteix les assignatures de Català, Anglès, Teatre i Projecte Religions.

Dijous 4 de juny del 2026. 11:15. Escola SOLC (Districte de Les Corts-Pedralbes, Barcelona).

A: Bé, comencem. M'has comentat alguna vegada que feies servir sketchbooks durant la teva formació, inclús potser tens un personal. Aleshores, la meva primera pregunta és en què creus que es diferencia el que tu puguis tenir personal o el que has fet servir en educació artística superior amb el que feu aquí?

L: Sí, sí. És cert. En teníem molts de notebooks allà a Anvers i hi havia des dels de dibuix, que tenien un format diferent, als de quan havies de preparar una col·lecció. També hi havia un que era com de procés creatiu lliure, clar jo, allà era igual si escrivies coses íntimes. Perquè, és el que et deia, a vegades era en català o en anglès, i també era molt convenient quan tu escrivies en la teva llengua materna perquè, com que allà molt poca gent la podia entendre, doncs passava desapercebut. Doncs clar, la primera diferència que hi veig és que aquí els nens van molt guiats, hi ha un marcatge molt gran. Que no estic dient que això estigui ni bé ni malament, però sí que estic veient una gran diferència. Que hi és fins i tot en com s'han d'organitzar el full, on ha d'anar la data i on ha d'anar el nom.

A: Visualment.

L: Visualment! Fins i tot, el passsword, que això es fa molt a cinquè i sisè. Jo a tercer i a quart (de primària) hi ha vegades que poso cita i hi ha vegades que no. Intento fluctuar. Però és molt difícil també, per a mi, com a docent

ara, perquè m'agrada que sigui més lliure, però això em representa un dilema més endavant. De dir, ostres, potser no compleix els requisits que vam dir amb en Ramon fa set o vuit anys. I quan, en el meu cas, vaig proposar la llibreta, jo tenia al ca un tipus de llibreta que era molt el que jo havia viscut, i el Ramon tenia el seu, i els vam unir.

A: Clar, això ho vam parlar amb en Ramon. Perquè ell em deia que per a ell és necessari que hi hagi un ordre, ja que els alumnes no el tenen, encara que després les consignes que es donen siguin molt obertes.

L: Ja, però amb un tercer i quart de primària és difícil. En canvi, trobo que a mesura que es van fent grans aquest marcatge es pot anar intercalant, jo no dic eliminar, però si hibridar, que sigui una barreja. I per això deia que les diferències són aquesta llibertat. De tu, escriure amb diferents formats, després tintes, dibuixar si vols sí si vols no… Això no hi és, no ho veig.

A: Però, creus que és possible fer això a l'ESO?

L: Podria ser, a mi m'agradaria. Però em trobo molt, quan ho intento, que els alumnes no saben què fer, no saben com omplir. De fet, mira el més significatiu va ser que, el dimarts que teníem Art i vam fer la recollida del treball de la novel·la gràfica, però molts, si no fan servir la llibreta remotament, no només a la classe, te l'endús a casa, la fas servir per fer esbossos… Doncs dimarts, un alumne em va dir "però si no hem fet res" "jo a partir del tercer trimestre no tinc res", però que no la fem servir no vol dir que no haguem de treballar-la. Es va dir que no només a l'aula, és a dir, ells saben que se suposa que han de fer aquí, si és "lliure", entén-me.

A: Ja, perquè quines són les indicacions o les normes que els hi doneu. Em refereixo a coses com el no poder arrencar pàgines.

L: Exacte, sempre diem el mateix. No es poden arrencar les pàgines, s'ha de fer seguint un ordre. Vull dir, no pots començar per darrere i després girar la llibreta, això m'ho trobo molt a primària.

A: Al final això és important no només pel seguiment que tu puguis fer, sinó pel seu propi. Ja que, si és una eina que permet revisar la construcció del coneixement i si està desendreçada no té sentit.

L: Cap mena de sentit, perquè llavors l'alumne no pot veure la seva projecció, és a dir, no entén per on comença i quina evolució ha fet. I et trobes alguns que el giren i a darrere apunten coses, i després tornen a l'inici, bueno… Això seria, bé seguir l'ordre establert és anar d'esquerra a dreta, quan s'acaba una pàgina seguir darrere. I l'altra indicació, bé jo no sé si en Ramon els hi deixa fer servir personalment, jo sí els hi dic.

A: Si que els deixa, alguns ho fan.

L: Sí, oi? Jo diria que sí, que alguns ho fan i ho integren bé també és cert. No la majoria, però hauríem d'anar cap aquí. També es va dir que fos sense espiral, que sigui de tapa dura, però

la poden personalitzar tant com vulguin, com la portada. I que els fulls siguin en blanc, o sigui sense línies ni quadriculat ni res.

A: I per a tu, quin és el seu valor principal?

L: Per a mi, el valor principal que té és de diari, és com un diari de classe, dels aprenentatges. És com una carpeta d'aprenentatge però en llibreta. I clar, el valor és això que deies tu abans d'autoconeixement i ser capaç de valorar el que estan fent. És per ells, per la seva autonomia, és el meu propi treball li dono jo el valor, no pel professor, no pel que m'han dit. És una motivació molt intrínseca. A vegades n'hi ha que realment ho agafen bé i en caràcter retrospectiu estaran orgullosos el que han fet. I t'ho venen a dir. El principal objectiu seria aquest, per a mi.

A: Totalment. A en Ramon no li vaig fer aquesta pregunta tan explícitament, però sí que em va dir que el més important per ell era que perdessin la por de dibuixar. Que fos un lloc on poder-se equivocar i que puguin aprendre a fer servir el dibuix com una eina per a comunicar idees o el que sigui.

L: Clar, i també és com un diari de rumb, de navegació. Vull dir, has de tenir aquestes llibretes a bord d'un vaixell, perquè tens pautes, instruccions que pots llegir. Per recordar, com es feia això o, bé és com un manual d'instruccions si vols, és com un mapa.

A: Per fer memòria del coneixement, no?

L: Sí, sí.

A: Perquè creus que també serveix per a fer memòria del teu jo passat?

L: Sí, totalment, estic molt d'acord. Perquè quan jo he fet diari, i n'he fet molts anys, des que tenia onze anys fins ara que encara continuo fent diaris, de la meva vida, de la feina… I et pot situar molt ràpidament en un punt concret de la teva línia temporal, de la teva trajectòria. I dir, mira aquí tenia aquests problemes sembla que he millorat, o aquest repte el vaig anar assolint a poc a poc.

A: Clar, de fet en el treball defenso això com a una cosa especialment valuosa durant la secundària perquè estan, al final és el moment en què es construeixen la seva identitat, llavors és donar-los una eina perquè facin això.

L: Clar. Estan en ple desenvolupament de la seva personalitat, sí, sí.

A: Però el meu temor és que potser ells no ho perceben així.

L: No, ara mateix no.

A: Si no el perceben així potser es perd part d'aquest valor, però també perquè deixa de ser privat, la qual cosa és molt important en un diari.

L: Sí. I també s'ha de distingir, hi ha persones que no fan diari, que no en faran, i aquí no els podem oblidar. O sigui, és una eina meravellosa, molt potent, perquè redactar, jo també vaig molt en escriptura, redactar, també dibuixar eh.

A: Sí, sí, fer reflexió.

L: Fer reflexió s'ha comprovat que va molt bé per poder desconnectar de molts problemes en teràpia cognitiva es fa. En moltes teràpies es fa la redacció o una llibreta, un diari. Però clar, hi haurà algunes persones que aquesta eina, és que ni a casa, ni a nivell personal, ni a nivell dimensió privada la fan.

A: Ja.

L: És un percentatge que hem de tenir en compte, per tant, aquests no ens podem, bueno, els podrem enganxar, potser perquè ni a nivell acadèmic té nota, però, per tant, el valor aquest que dèiem ara...

A: Es perd, sí, en alguns es perd.

L: Es perd. I després que alguns ja en general, el gruix important de nois i noies, són molt joves, encara, immadurs, i no acaben d'entendre que això no és només acadèmic.

A: Ja. És que aquest és l'altre conflicte, que el problema de l'avaluació, clar arriba a un punt que no pots percebre, o sigui naturalment molt personal, però a la vegada em compta nota. Aleshores m'esforço perquè m'han de posar una nota o m'esforço perquè és per mi.

L: Perquè és per mi. Si hi ha alguna mica de... hi ha falseig aquí. Hi ha una falsificació, crec que ja n'havíem parlat tu i jo. A mi també a vegades és una mica *maniqueo*, no? Mmmm molt bonic, d'exposició. No es permet la brutícia.

A: És el que jo vull projectar.

L: Sí. Jo necessito projectar això de mi, la resta, la palla bruta, el que no s'ha de veure ja ho he tret, ja ho he eliminat. Llavors a mi també em planteja molt dubte. Perquè veig, a mi saps que em fa molta ràbia Ari? Que això em passava i encara continua passant. I és la majoria, poques persones, poques alumnes s'han atrevit a fer les dues parts aquí dins, a la llibreta. És que jo veig l'agenda o veig fulls en què estan fent allà una meravella, saps? O estan bolcant les seves inquietuds o el que sigui eh. Una vegada vaig veure que estàvem fent poesia amb uns dibuixos de línia, d'aquests més gargot entre *doodle* i tal, però que era molt interessant. Sí, però no era la llibreta d'art. I feia art. I això, així, de vegades.

A: Ja. O sigui, creus que la separació és massa… Jo parlava amb el Ramon, que de fet això és una mica un problema, perquè a mi per exemple l'A. moltes vegades m'ensenya la seva llibreta...

L: Però és una llibreta part.

A: Sí, és una llibreta part.

L: En aquest cas també seria. Clar.

A: Llavors el que dèiem és que és un problema perquè al final no està integrant el que fa, perquè és com… Faig això a la llibreta d'art i m'ensenyen unes coses de dibuix a la llibreta d'art, però després, quan jo faig un dibuix, no estic integrant el que m'han ensenyat, perquè és com separat. Estàs fent perspectiva i fa un dibuix i no l'aplica, perquè no… És com que són dues coses separades.

L: Bueno, i que quan ets a la classe d'en Ramon. És així com ho vol, no? Però no, és perquè tu ho has après, és un contingut de la matèria. També en aquestes edats es personalitza moltíssim. La signatura tal és què vol el tal. És una cosa que lluitem, o sigui batallem perquè els alumnes vagin desprenent-se d'això, perquè, al cap i a la fi, la personalització la rebutgem. I això és el que tu deies per què ho fa, perquè vol la nota i se separa llavors, no? I amb en Ramon dèiem, que això era una possibilitat que havíem dit fa uns anys, permetre que tinguin una llibreteta paral·lela. Però, clar, llavors la mirem?, l'avaluem?, ens la deixen veure?, preguntes.

A: Clar, no, no, sí, sí, aquest és el problema. Jo li vaig dir que potser per mi no feia falta avaluar el contingut en si, sinó l'existència del contingut, que hi hagi alguna cosa.

L: Però que almenys hi hagi, no? Sí. O experimenteu, proveu. Clar, però això és el que et deia, que em va sorprendre en P.R., dient-me, "no hem fet res, jo no la tinc completa". Mira què els he dit, anant i tornant, per passiva i per activa, que de la novel·la, m'agradaria que fessin esbossos al carrer, de persones com el Chris Ware, que vagin fent. Clar, ja està, potser ho ha fet a la carpeta o a la contada de l'agenda, però jo no hauré vist. I és igual que estigui malament. O que no sigui realment contingut per ser. Jo prefereixo que estigui plena que buida. Em deprimeix veure pàgines blanques. Ostres, què? Jo també prefereixo això, que ja existeixi alguna cosa que l'absència de… de.

A: Clar, però és això, que potser has de mirar poc, perquè el Ramon em deia, "clar, però no la puc veure". I jo li deia, bueno, l'has de veure per sobre. Però igualment ell em deia i jo també penso que realment et vindrien i te l'ensenyarien segur.

L: Sí! Perquè mira, al final, l'A t'ho ensenya, a mi l'A.D. em va sorprendre, també em volia ensenyar uns dibuixos. I eren uns dibuixos que no tenien res a veure, res a veure. Estàvem fent el renaixement, i es va posar a fer animalons. Però almenys havia d'utilitzar la llibreta, i jo li vaig dir que molt bé que endavant. I en J.A. també hi ha coses que no són, potser amb el currículum, són més *sketches* de jugadors que li agraden, no, de corredors de Fórmula 1, cotxes que li agraden… Bé, em sembla bé perquè l'ha utilitzat.

A: Però està bé, clar. I justament això és el punt personal està una mica allà. Si potser, vale, no t'obriràs les teves grans intimitats allà, però com a mínim els teus interessos dels teus jo adolescent estan allà. Aquesta part mínima existeix.

L: Sí, sí. Com a mínim sí.

A: També, sobre això, justament, què és el que et penses que és més difícil de fer servir aquesta llibreta? Com, per exemple, és que ho he pensat perquè per mi una de les respostes que m'imagino que em podríeu dir és com coordinar aquesta part més de què tu vols que sigui reflexiva, introspectiva i personal, amb els sabers que el currículum necessita, saps?

L: A mi la veritat és que la llibreta em representa a vegades problemes, perquè em sap greu no… Hi ha moments que a vegades que penso he fet poc seguiment. Hi ha dies que us dic, deixeu la llibreta oberta, als petits eh, que vindré a mirar-me-la. Però la llibreta, quan la mirem? No està establert. Jo crec que hauríem de decidir una mica, això també és molt difícil, quan l'he de mirar, en quins moments s'ha d'avaluar, mirar per avaluar, i això que deies ara tu dels continguts del currículum, que al final han d'aparèixer i a vegades penso, no apareix.

A: Clar, perquè has de prioritzar una cosa o una altra. A veure, jo li vaig dir al Ramon que hi ha una part del currículum que hi ha molta part de reflexió i expressió.

L: De reflexió, sí, sí. Quan hem de fer les frases avaluatives també hem de tirar del que surt al currículum actual i per la LOMLOE. A part de respectar les manifestacions artístiques, has de poder expressar-te i donar l'espai als alumnes, per provar d'expressar-se així, a través de l'art. Però sí, és difícil encabir-la a vegades. Un cop has posat notes, dius, eh, la llibreta. Però quins són els criteris avaluatius què han de ser, que tinguis tots els apunts, que estigui plena…

A: Llavors no en teniu. O sigui, tu què mires quan l'avalues?

L: Jo, per exemple, al quart de l'ESO sempre he dit que l'han de dur a la classe. Toqui dibuixar o no, que sempre l'hem de tenir allà per si he d'apuntar alguna coseta. Durant un temps al J.M. li vaig abaixar molt la nota perquè no la portava, és manca de material perquè és com portar el regle o el compàs. Si no portes la llibreta. Sí que hem quedat amb en Ramon que hi ha d'haver tots els apunts, això que dèiem, que no hagin arrencat fulls. Això seria la part més de forma, no? De requisits molt bàsics. Però, clar...

A: Però el contingut en si no s'avalua, no?

L: Jo crec que no, jo crec que no gaire. Jo, per exemple, a quart d'ESO podria avaluar més si l'han fet servir com a procés creatiu, però llavors saps què em trobo? 3 o 4 la tindrien bé, però la resta els he de suspendre. Hi ha persones que sí, que hi han estat treballant, que se l'enduen a casa. Però els que no… Els he de suspendre, la part de la llibreta. El seguiment de llibreta. Jo a vegades ho poso, com a ítem, perquè aparegui al final de curs.

A: Però no compta gaire.

L: No compta gaire, però és un percentatge no ho sé, de 3 puntets.

A: Bé, això ja ho podràs fer d'aquí uns anys. Perquè els de quart d'ESO no ho han fet encara.

L: Clar, per què aquests de quart d'ESO quan la van començar a fer la llibreta? T'ho varen dir? A 5è?

A: No, no ho sé, però a mi m'ha dit el Ramon com el seu projecte estelar són els que estan a 5è ara perquè són els primers que tu has tingut

a 3r, i que l'han fet des de tercer i a veure aquests quan t'arribin a tu a quart d'ESO.

L: I en Ramon sempre em diu que ja ho està notant. O sigui jo ara ja ho noto I és diferent, clar. És que anem unificats. Jo també ho noto és que a vegades trobàvem coses que no seguien, que veies que als nens els faltava molta cosa. O no volien dibuixar, o no sé dibuixar, o el full en blanc l'espanta, guixar malament, fer servir llapis per pintar el de color que no era adequat. I llavors ara anem fent, anem pujant, a veure. No sé què et diuen ells.

A: Els nois? A veure, jo sempre que he parlat amb ells m'han dit com, sobre els deures. O sigui, per a ells la preocupació número 1 són els deures. Sobretot, m'ho va dir el D una vegada, em va dir com… és que es passa. És com que li sembla massa deures. Perquè comencen a fer una activitat i potser entre què passen 20 minuts amb el bon dia, amb ART. Al final comencen a fer el dibuix quan els queda mitja hora, i no és que tinguin deures, és que ho han d'acabar per la següent. Però no perquè siguin deures i perquè el Ramon estigui posant deures, sinó perquè no tindria sentit de cop una llibreta, tot de dibuixos començats i res acabat, oi, no?

L: Bueno és que amb el Ramon quan fèiem codocència s'aprofitava molt, però fins i tot hauríem necessitat 3 hores, perquè la primera hora era de… context. Jo feia recerca d'imatges mentre el Ramon parlava, anàvem fent torns. Eren unes classes Ari, que no les hem tornat a fer. Perquè primer perquè no tinc l'horari disponible ni ell tampoc. Però jo penso que era de lo milloret. Van funcionar molt bé en aquest sentit. I clar, en aquestes també es queixaven, eh? Perquè és això. Comencem l'activitat, falta mitja hora, doncs ara l'heu d'acabar a casa.

A: Ja, però com la resta d'assignatures, el problema és que com és dibuix...

L: Clar, com la resta d'assignatures. I després l'altra cosa que també em surt molt que es queixen és que jo també estic amb el Ramon i penso que és el que hem de fer, que primer es fa tota la llibreta i després ja m'ho passes a làmina. Si vull penjar-ho, si vull veure com ha quedat… Perquè això és el treball de camp, això és llibreta de camp eh també. I clar, aquí és quan… Però Laia, si jo ja t'ho he fet, m'ha quedat molt bé. O, dona'm la làmina, que no ho vull fer aquí. Què faig amb això? A mi també em representa a vegades una lluita a la classe.

A: Perquè potser si s'ha de quedar en la llibreta sí que es pot fer allà com definitiu, però si s'ha de passar làmina, s'ha de plantar la llibreta com esbossos i, els vull eh, no vull que m'ho facis directament. Però potser no fa falta que t'estiguis aquí 45 minuts.

L: És que no ho entenen, hi ha vegades que dic, nens, això no és el definitiu, però potser és un esbós i l'has de fer. "Ah vale, però així ja està" i hi ha quatre gargots. O tens els que estan allà fent com si fos la làmina. Pobrets, no hi ha termes mitjans, han d'aprendre la mida bé. I ens falta nosaltres explicitar-ho, eh. Potser és que ho hem de dir molt al principi i

ho hem d'anar recordant. O potser hauríem de, jo havia pensat fer com faig al primer d'ESO amb els meus. De tutoria, les normes que hi haurà a primer d'ESO, les normes que hi ha a català... Que aquí m'he tret de la mànega aquest any una carpeta de d'aprenentatge. Què m'he flipat, no? Perquè és molta més feina, perquè llavors he de seguir una rúbrica d'aquesta. I pot haver-hi això amb la llibreta de l'artista. Des del primer dia jo sé amb què haurà de complir, i quines normes són les de l'esbós i després que es fa la làmina. Clar, jo també soc molt partidària d'extreure normes, que sona fatal. Tot i que és com un manual d'estil.

A: Per això la conclusió segurament, de les que estic començant a plantejar, és que aquesta llibreta com és tan personal, no només és personal per tot el que hem dit de reflexió i pel contingut que és molt personal. Sinó perquè al final cadascú la fa servir com vol. Jo per això la vaig definir al principi del meu treball. Quan jo em refereixo al sketchbook en el meu treball em refereixo a això. Perquè aquí cadascú el fa servir de moltes maneres. Si jo parlo amb tu, tu em diràs que jo escric i un altre em dirà que doncs jo no escric res a la meva llibreta. Clar, què és el problema que al moment que el passes a la secundària sobretot, després una altra cosa és que tu estiguis a la universitat o al batxillerat que és són gent autònoma que ja tenen els seus recursos i allà no has de dir com s'ha de fer, perquè ja cadascú té la seva manera que funciona. Però com que aquí encara no han descobert aquestes estratègies personals, potser s'ha de donar una bastida, unes guies, que ja les feu, que són molt obertes, perquè el contingut realment no dieu "heu de fer això" o "ha d'aparèixer un arbre" no, esteu posant consignes més de com s'ha de fer servir això. Potser el que penso és que potser no serveix, perquè potser no sou capaços, ni vosaltres ni ningú, per la contradicció natural que hi ha entre aquestes dues coses. Però sí que servirà perquè potser ensenyes a aquests nens a què és això, i després tenen un altre pròpia- Vull dir, a l'A jo no penso que no li serveixi la llibreta, perquè a través d'ella està aprenent aquesta pràctica, però simplement ell ho separa del context de l'escola, però sí que té una llibreta.

L: Clar, de vegades em diuen, és que no vull que s'embruti, no vull que em quedi malament, i aquí ho faig i després t'ho traslladaré, fins i tot coses seves eh. I dic val, ho entenc.

A: Clar, però ja li està servint, per com a mínim li estàs ensenyant aquesta pràctica. O sigui potser són necessàries per mi aquestes guies.

L: Sí, per mi també, i també el context nostre eh, que és una mica un bolet, una bombolleta. Clar, jo recordo, per exemple ara m'ha vingut al cap, al primer i segon de primària de l'escola del meu fill feien llibreta personal. Era bonícssima, que ell feia còmic, feia de tot, i les decoraven... Escolta no hi havia motivació més gran que quan deien hora lliure i tothom feia llibreta personal. I les guarda, se les mira, les va voler forrar amb Aironfix ell sol. Hi ha unes bombolles allà, però m'és igual. I de tant en tant em diu mama vaig a mirar la llibreta personal de primer, i ara va a quart. I l'hi dic,

com és que no ho fem? Ja no en fan, perquè és feina, perquè acaben fent coses aquí que després no et fan a la fitxa… Però és molt defensable.

A: Però l'avaluaven també?

L: Sí, però és molt defensable, perquè mira com els nens al final, jo penso quina llàstima que no ho fessin. I els que han crescut de petits en llibreta després igualment li trobaran el què. Com fer-la, com integrar-la a la seva pràctica, a la seva vida.

A: Totalment, és que per mi també, potser estàs d'acord que és impossible, perquè per una part no ets lliure si t'estic avaluant, però si no t'avaluo no ho fas. Si et dic que no l'avaluo i et dic que teniu aquesta llibreta on podeu fer el que vulgueu, i heu de fer el que vulgueu, és com, per això compta nota o no? No ho farà ningú, només ho farà el que estigui molt interessat.

L: Pero això Ari que és que ens passa amb absolutament tot, és veritat. O sigui, la nota es fa mal, és un gran mal que tenim. Que alhora en depenem, però no ho tenim solucionat, no està ben gestionat encara. No sé d'aquí a trenta anys com serà, segurament tot aquest paperat, d'anar fent test i escriure haurà canviat molt i anirem cap a una cosa, espero, molt més això, integrant diferents sabers. Només faltaria és que jo, desitjo que sigui així pel bé de tothom. Perquè aquella nota sabem que no representa al nen, ja està. Potser alguns diran que sí, però molts veiem que és un sistema que sap greu, però és una mica arcaic. Va nota?, entra examen? Portem seixanta anys en aquesta història, i no veig la solució única, segur que hi ha altres maneres i tampoc tinc la panacea de com buscar la motivació de la llibreta, de la carpeta d'aprenentatge… La carpeta d'aprenentatge ara s'ho prenen molt guai, perquè és el primer any. Si ara això es fes, si jo li digués a l'Ari (directora del cente) vull que tothom a primària passi la carpeta d'aprenentatge, seria "un conyàs". Perquè és molts deures. Això els primers anys de la llibreta també, hi havia una bogeria eh, agradava, agradava molt, i a quart de l'ESO també. Jo ara noto, ai no ho sé, és que em sap greu ara perquè no et vull fer divagar més. Però hi ha moments que noto com que s'ha cremat aquest cartutx i hem entrat en la roda de llibreta.

A: Que li fa falta una innovació potser?

L: Sí, que sí que sí. Li falta una altra volta.

A: A veure jo penso que, potser li falta algun incentiu motivacional, però encara i així penso que és més motivacional que qualsevol altra, que fer làmines separades.

L: Sí i que continuo dient que és un bolet com a escola, perquè això que et deia, jo sé de moltes escoles que no fan llibreta d'art, ni personal ni res. Bé, m'agradaria saber, has fet comparatives, seria interessant?

A: No, no he pogut.

L: Seria interessant, hauríem de saber si hi ha altres instituts… Ai! Ari, t'havia de passar aquesta enquesta als exalumnes, que no ho he

fet, espera que m'apunto noms eh. Que deies que hi ha d'haver una innovació, no? I que en algun moment, el tema més de, motiva si hi ha nota, però motiva també d'aquella manera, esbiaixat. O sigui la motivació s'acaba també en el moment que diuen bueno, l'he de fer perquè m'entra la mitjana m'interessa però no per la llibreta.

A: Sí, però, a veure, potser t'he comentat alguna vegada que jo al batxillerat en vaig fer una. Crec que és la primera que vaig fer, i no havia fet jo una llibreta en la meva vida. Si feia dibuixos, però els feia en qualsevol lloc.

L: I feies diari?

A: No, no, era una llibreta que a nosaltres ens van donar, i ens van dir una cosa com, al final de trimestre volem que tingui, no sé, cinquanta pàgines omplertes. Però aquella no era gens de diari, almenys la meva no, jo feia dibuix. I al final de trimestre li donava al profe no sé com les avaluaria ni res. Però era totalment lliure, o sigui no havies de fer-la a classe i era molt guai perquè, jo era nova en aquell institut i me'n recordo que va ser com un incentivador de conversa entre nosaltres.

L: I també va ser socialitzador. Clar, això també em passava a mi.

A: Si, socialitzàvem molt amb la llibreta, però més que jo ara la miro i dic quina gràcia, perquè jo feia dibuixos de les cançons que m'agradaven, o…

L: No, però és que és així, al meu fill també li anava bé perquè es miraven les llibretes entre ells, de petits. O sigui vale era a primer de primària, però a mi em passava a Anvers, i teníem tots uns vint-i-cinc anys, i era un motiu de vas a la cafeteria o al bar de la universitat i al final acabes parlant de qualsevol cosa. I dius ah doncs tinc aquí una cançó, si de quin grup i així, pum, ja s'inicia.

A: Clar a més sempre et diran coses bones, no et criticaran.

L: No, ja ho sabem, no va d'això. Sempre et diran o sigui ni tu planteges que has de dir-li uf aquest estil o això no…

A: Per això, però tu creus que aquí, en aquesta escola, obre el diàleg o no? Perquè per mi obre el diàleg amb el propi jo, amb el professor i també entre alumnes. Però en ells ho veus?

L: Hi ha admiració, hi ha moments de "a veure què has fet?".

A: Sí, sí jo també ho he vist.

L: Sí, però com que jo ho promoc poques vegades. A primària vaig fer, i ara ho faré aquest any també, que cadascú obre la llibreta d'un company i expliquen què han vist i li posen a la pàgina de la llibreta mateixa.

A: I s'obre com el debat una mica.

L: Bueno una mica de hem anat treballant de no sé què, m'agrada quin treball va fer d'això, o triar la pàgina que més t'hagi cridat l'atenció i per què.

A: Com una mena de coavaluació.

L: Sí, però és una mica edulcorada perquè hem d'incentivar sempre que això sigui molt positiu, clar, normalment anem a l'alça. I tampoc podem començar a dir que està fatal, ni res de "ui, aquí no hi ha res" "aquesta lletra és molt lletja"... A més, la llibreta hi ha nens, i això també ho he de dir que passa molt, que potser són molt menys acadèmics o escolars amb altres assignatures, però la llibreta és un tresor i la tenen amb molta consideració. I és aquí on poden treure una nota positiva, no? Esperen molt el reconeixement, no sé si és bo o negatiu això eh també, perquè no tornem a estar al mateix de la nota o del reconeixement.

A: A veure, però és que el necessiten, aquest, ara no sé com es diu en català, el *positive reinforcement.*

L: Si l'aprovació dels altres hi ha de ser, és així. Als humans ens passa, i llavors esperen que tu els facis una frase, i els altres, ai a mi no m'has dit res, llavors ho he d'escriure a tothom. Jo no sé si el Ramon també ho fa.

A: Els posa fletxetes.

L: Clar, jo de tant en tant faig una A o un "Molt bona feina", i això els hi encanta.

A: Sí, de fet en el qüestionari els pregunto aquestes coses.

L: Ah, sí? Però no me'n recordo.

A: És que està dissimulat, però hi ha alguna pregunta com "m'agrada que em possin nota" i hi ha molts que em posen… A veure, si vols te'l ensenyo.

L: Sí, que estic intrigada. A mi m'agrada molt el dibuix del teu qüestionari.

A: (Obrint el qüestionari a l'ordinador) Ja veuràs.

L: Què surt a veure… "M'agrada dibuixar"

A: Sí aquesta la vaig posar perquè així ja veig la relació amb les altres respostes.

L: Clar, sí sí té sentit. M'agrada veure els meus antics dibuixos perquè em porten records" això m'encanta.

A: Els que estan molt d'acord amb la frase són aquests i els que no estan d'acord són aquests altres.

L: Ja ja, però Déu n'hi do.

A: Sí, això són 80, 80 que estan d'acord.

L: Ue, molt bé.

A: Aquí els que els guarden.

L: Molt bé, molt bé.

A: Aquí la seva evolució.

L: Bueno, està repartit, està molt igualat eh fins i tot, està ben proporcionat.

A: Sí. aquí els que "Em sento orgullós". Això ja és una mica d'autopercepció.

L: Aquí potser hi ha els super exigents eh en aquests llocs. Està tot una mica… Hi ha per triar i per vendre, no?

A: Mira “M'agrada molt veure els altres” però després no tant en la d’ensenyar-lo, veus?

L: Està bé que t'hagi sortit, molt bé aquesta pregunta.

A: Mira aquesta altra, aquí, és que hi ha de tot.

L: Guau! Ostres…

A: Sí, és que no sé ni què treure d’això. Jo crec que la conclusió d'això és que depèn de la personalitat, quan és així depèn de com és l’alumne.

L: Sí, però són molt autèntiques aquestes respostes eh.

A: Aquí també està igualat, però mira, 42 volen ensenyar-lo.

L: Mira aquest “No dibuixo el que jo vull, faig el que penso que agradarà”

A: Bé la majoria no, la majoria fan el que volen.

L: Millor.

A: Vale veus, aquesta és la que et deia 66 volen la nota.

L: Ostia… ara ho veig, “M’agrada que em posin fletxes”... Clar fletxes o As cap amunt, això també ho faig jo. Clar al final ha de ser reconegut. Guau, aquesta de “Seria més lliure al meu notebook si no contès nota” està la cosa molt repartida.

A: Sí, i mira aquesta, de fet tinc un dubte perquè no sé si l'han entès.

L: No l'han entès, això t’anava a dir “Només dibuixo al notebook perquè conta nota, si fos voluntari no m'esforçaria”. Tant de bo ho hagin entès perquè llavors això és genial.

A: Ja, existeix la possible confusió, però tampoc és una doble negació.

L: No, no. Bé és que a vegades no entenen això de voluntari involuntari, però hem de confiar que sí. Aquí “L'únic que no m'agrada del notebook és que sovint ens queda de deures” sí que es nota allò que et deies.

A: Ja, però per això he posat “l'únic” saps?

L: Clar està bé que tu també els acotis.

A: Aquesta també “Fora de classe, només dibuixo quan he de fer els deures”, 38 sí dibuixa fora de classe. Això a ells el si surt com un extrem és molt i l’altre és gens. O sigui els hi va recordant.

L: Ah sí sí sí, va apareixent aquí. És gens d'acord, una mica d'acord…

A: Aquí també més… és el que et dic els que estan més igualats penso que és que depèn de la personalitat de cadascú. Alguns els afecta, alguns no.

L: Sí, clar, hi ha d’haver de tot.

A: Ara, mira aquesta és molt bona per la metacognició “El notebook m’ajuda a recordar com fer algunes coses per repetir-les en nous dibuixos”.

L: Està genial, aquí està més clar.

A: Al final el valor 4 l'has d'arrodonir.

L: Clar, això ho has d'ajuntar, a vegades no pots posar un cinc sí, sí, tens raó. Però igualment són majoria.

A: Totalment. Mira aquestes són sobre què prefereixen fer.

L: "Les activitats que podem personalitzar", molt bé.

A: Sí, aquí són les de fer els tutorials.

L: No els agrada fer tutorials? Hi ha alguns nens que ho passen malament, o què?

A: Sí, potser algún els sembla massa difícil o va molt ràpid.

L: Clar i és motiu de frustració, doncs igual hem de replantejar-ho això. A més, "A molts dibuixos apareixen elements del meu dia a dia" no ben bé eh… Per tant a la idea de que és significatiu o vinculat a ells això ho has de recollir.

A: Bé aquesta és sobre que si forma part del seu dia a dia, i està clar que no. Però en aquesta de "a molts dibuixos apareixen elements personals" sí.

L: És bastant fort, la veritat, clar, és que si està vinculat a l'escola.

A: Bé, vaig a aturar això.

L'enregistrament acaba en aquest punt on jo li ensenyava com estava anant el qüestionari respost pels alumnes. En aquell moment, només faltava la classe de tercer d'ESO per contestar. Quan li vaig dir això, em va dir que millor, perquè aquest grup és especialment anti-escola i tampoc no hi ha massa interès per l'art, així que es temia que podien ser molt negatius a l'hora de respondre sobre el notebook. Finalment, els resultats del qüestionari han demostrat aquesta advertència. A més a més, ja havia passat l'hora, per tant l'entrevista va concloure aquí.

ANNEX 3: Qüestionari

ART NOTEBOOK

Respon aquestes preguntes sobre el teu notebook d'art (llibreta d'artista)

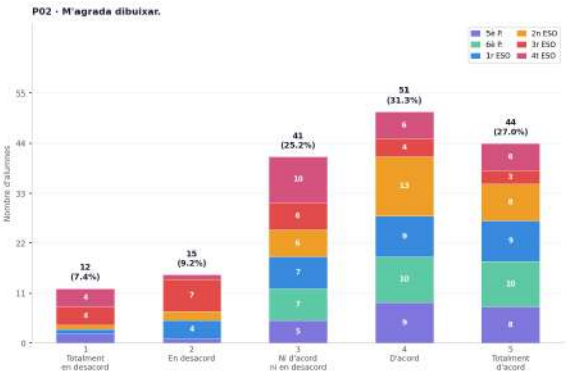
Per a fer-ho, marca com d'acord estàs amb les següents afirmacions mitjançant aquesta escala:
1 = Gens d'acord
2 = Una mica d'acord
3 = Més o menys
4 = Bastant d'acord
5 = Molt d'acord

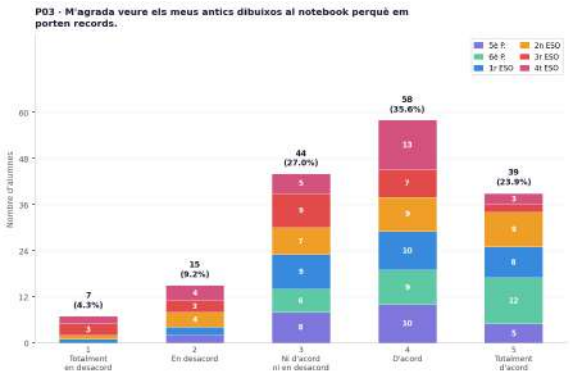
Aquest qüestionari és anònim i els seus resultats serviran com a evidència per a un Treball de Final de Màster de la Universitat de Barcelona.

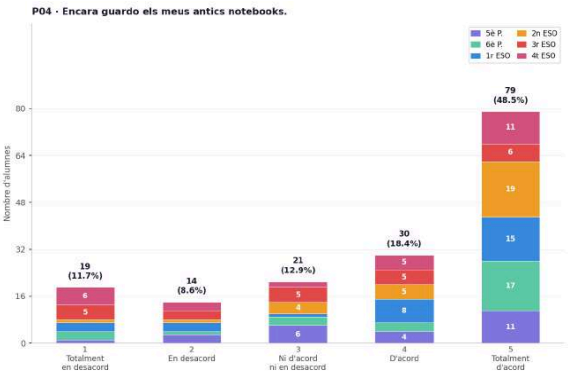
Enllaç: https://forms.gle/XYKJbtPHCTSYi77h6

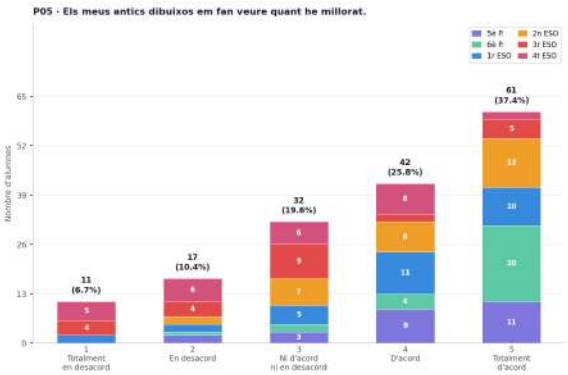
3.1. Respostes de cada pregunta (gràfiques)

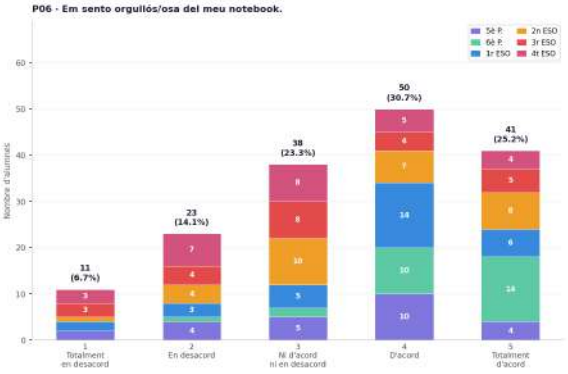
*Totes les gràfiques han estat generades amb Intel·ligència Artificial, a partir del full de càlcul amb les respostes individuals del qüestionari. Aquesta decisió respon a una limitació tècnica de l'eina d'enquestes utilitzada —Google Forms—, que únicament permet visualitzar els resultats de forma general, mostrant el total numèric i el percentatge de cada resposta, però sense possibilitat de separar-los per curs.

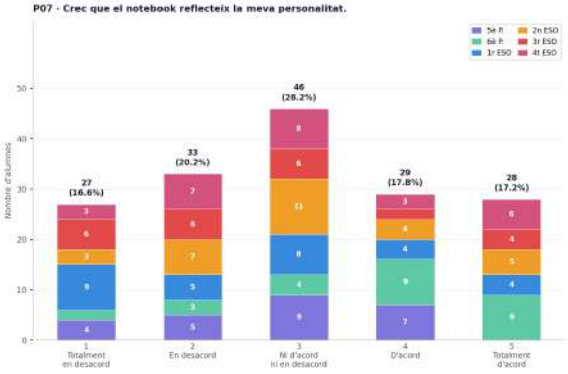


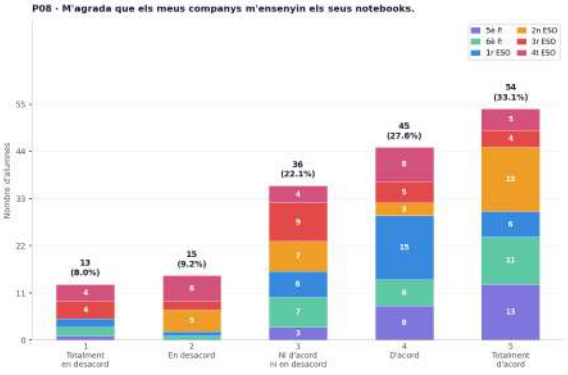


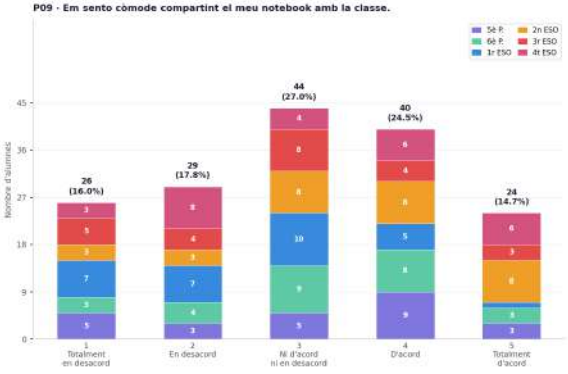

P04 · Encara guardo els meus antics notebooks.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
19 (11.7%)
14 (8.6%)
21 (12.9%)
30 (18.4%)
79 (48.5%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

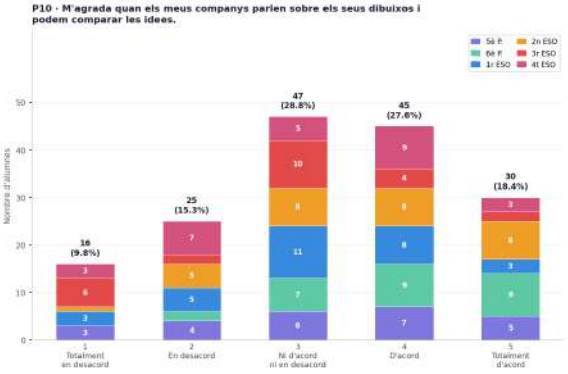

P05 · Els meus antics dibuixos em fan veure quant he millorat.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
11 (6.7%)
17 (10.4%)
32 (19.6%)
42 (25.8%)
61 (37.4%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

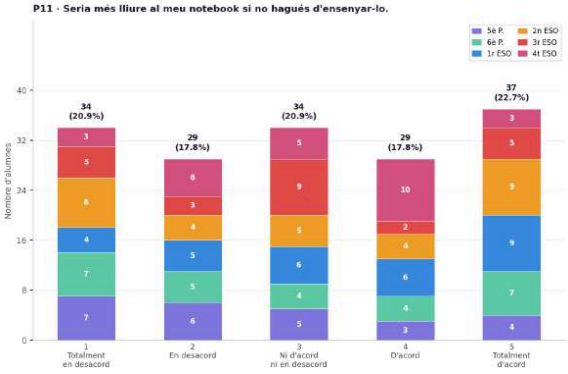

P06 · Em sento orgullós/osa del meu notebook.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
11 (6.7%)
23 (14.1%)
38 (23.3%)
50 (30.7%)
41 (25.2%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

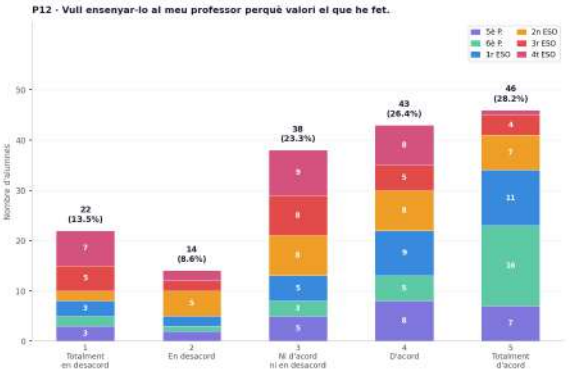

P07 · Crec que el notebook reflecteix la meva personalitat.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
27 (16.6%)
33 (20.2%)
46 (28.2%)
29 (17.8%)
28 (17.2%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

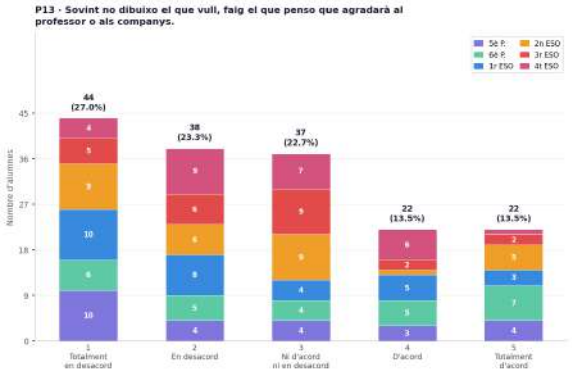

P08 · M'agrada que els meus companys m'ensenyin els seus notebooks.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
13 (8.0%)
15 (9.2%)
36 (22.1%)
45 (27.6%)
54 (33.1%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

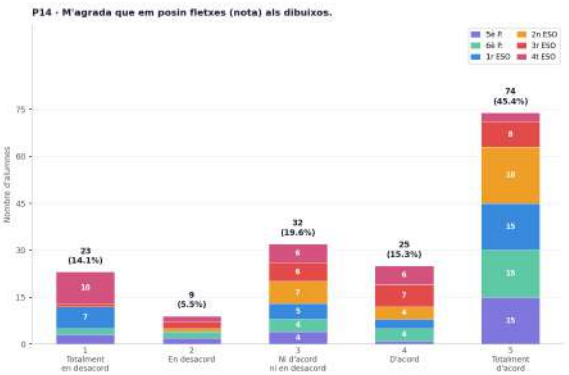

P09 · Em sento còmode compartint el meu notebook amb la classe.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
26 (16.0%)
29 (17.8%)
44 (27.0%)
40 (24.5%)
24 (14.7%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord


P10 · M'agrada quan els meus companys parlen sobre els seus dibuixos i podem comparar les idees.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
16 (9.8%)
25 (15.3%)
47 (28.8%)
45 (27.6%)
30 (18.4%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

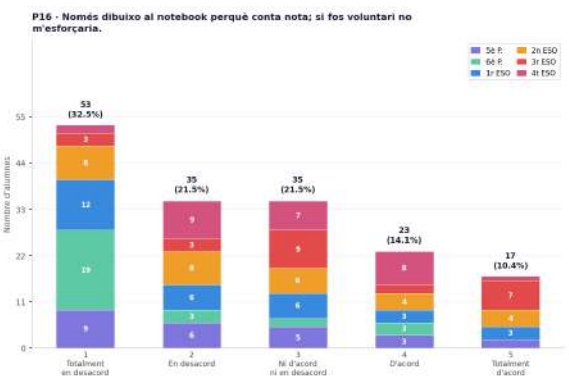

P11 · Seria més lliure al meu notebook si no hagués d'ensenyar-lo.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
34 (20.9%)
29 (17.8%)
34 (20.9%)
29 (17.8%)
37 (22.7%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

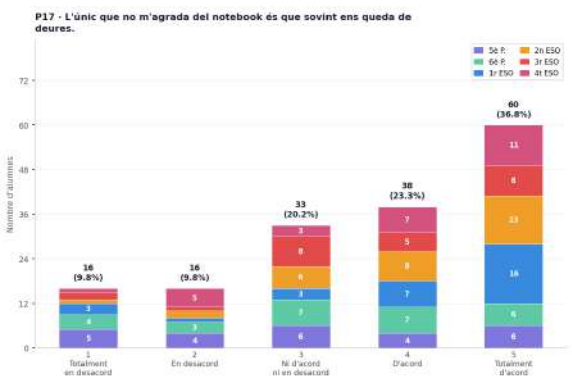

P12 · Vull ensenyar-lo al meu professor perquè valori el que he fet.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
22 (13.5%)
14 (8.6%)
38 (23.3%)
43 (26.4%)
46 (28.2%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

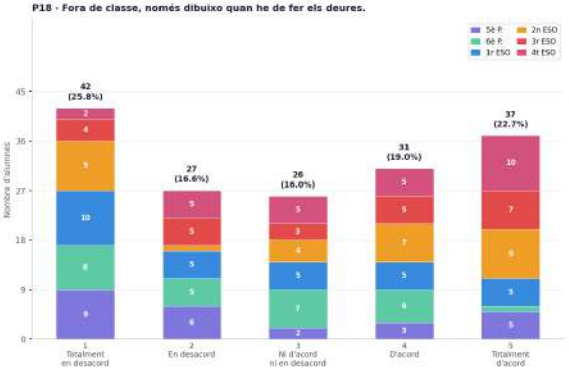

P13 · Sovint no dibuixo el que vull, faig el que penso que agradarà al professor o als companys.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
44 (27.0%)
38 (23.3%)
37 (22.7%)
22 (13.5%)
22 (13.5%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

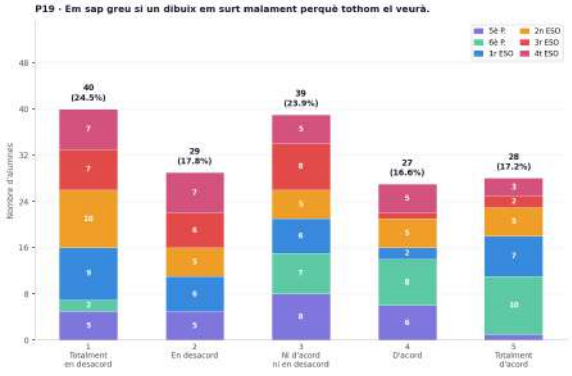

P14 · M'agrada que em posin fletxes (nota) als dibuixos.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
23 (14.1%)
9 (5.5%)
32 (19.6%)
25 (15.3%)
74 (45.4%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

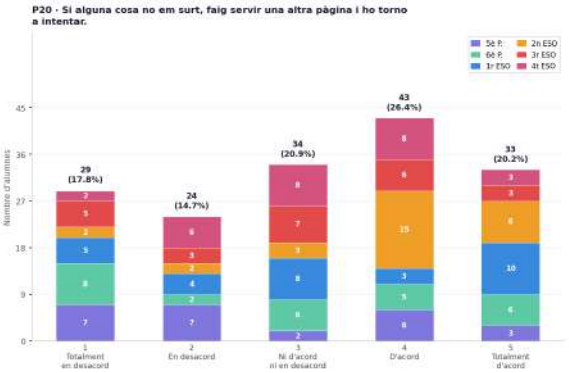
P15 · Seria més lliure al meu notebook si no contès nota.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
25 (15.3%)
20 (12.3%)
33 (20.2%)
28 (17.2%)
57 (35.0%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

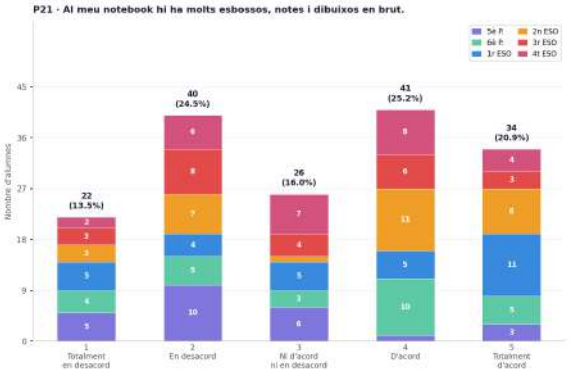

P16 · Només dibuixo al notebook perquè conta nota; si fos voluntari no m'esforçaria.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
53 (32.5%)
35 (21.5%)
35 (21.5%)
23 (14.1%)
17 (10.4%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

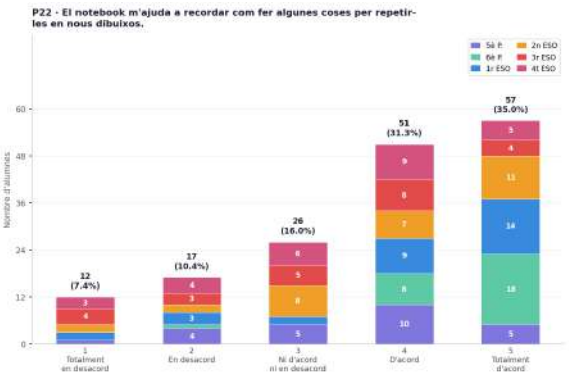

P17 · L'únic que no m'agrada del notebook és que sovint ens queda de deures.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
16 (9.8%)
16 (9.8%)
33 (20.2%)
38 (23.3%)
60 (36.8%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

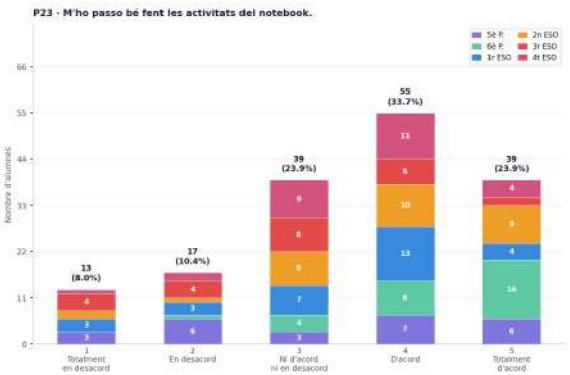

P18 · Fora de classe, només dibuixo quan he de fer els deures.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
42 (25.8%)
27 (16.6%)
26 (16.0%)
31 (19.0%)
37 (22.7%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

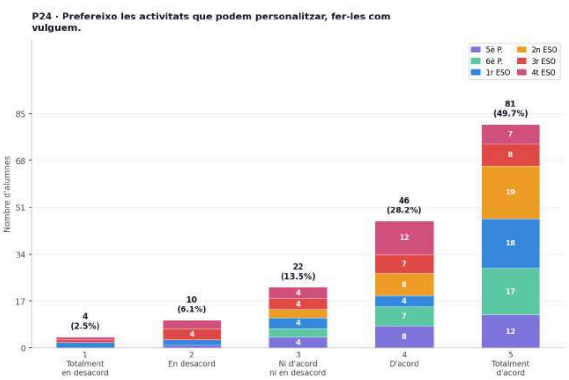

P19 · Em sap greu si un dibuix em surt malament perquè tothom el veurà.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
40 (24.5%)
29 (17.8%)
39 (23.9%)
27 (16.6%)
28 (17.2%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

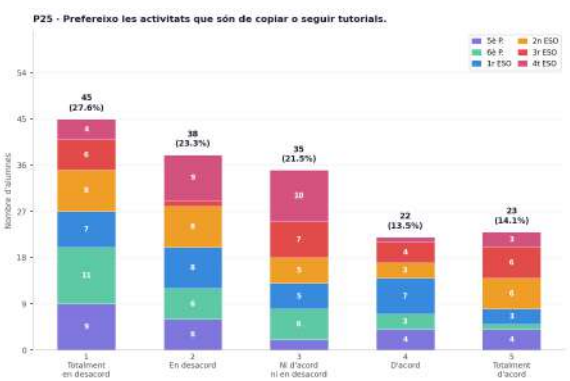

P20 · Si alguna cosa no em surt, faig servir una altra pàgina i ho torno a intentar.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
29 (17.8%)
24 (14.7%)
34 (20.9%)
43 (26.4%)
33 (20.2%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

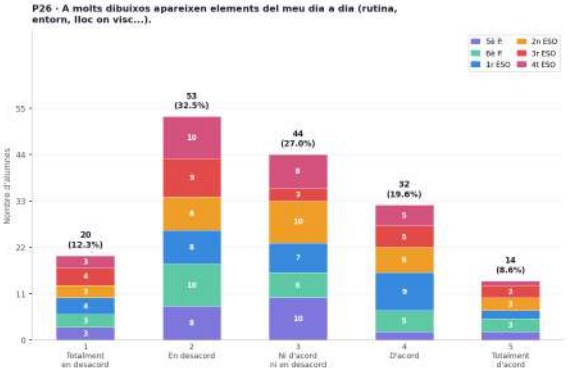

P21 · Al meu notebook hi ha molts esbossos, notes i dibuixos en brut.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
22 (13.5%)
40 (24.5%)
26 (16.0%)
41 (25.2%)
34 (20.9%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

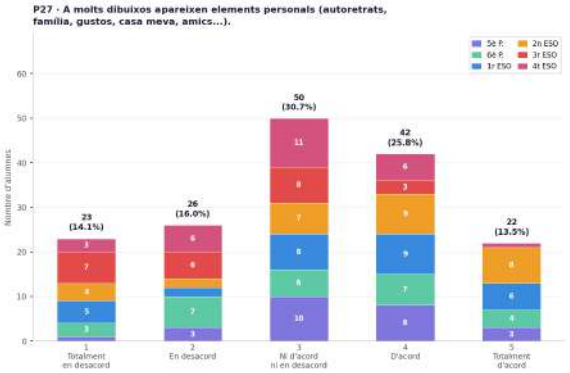

P22 · El notebook m'ajuda a recordar com fer algunes coses per repetir-les en nous dibuixos.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
12 (7.4%)
17 (10.4%)
26 (16.0%)
51 (31.3%)
57 (35.0%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

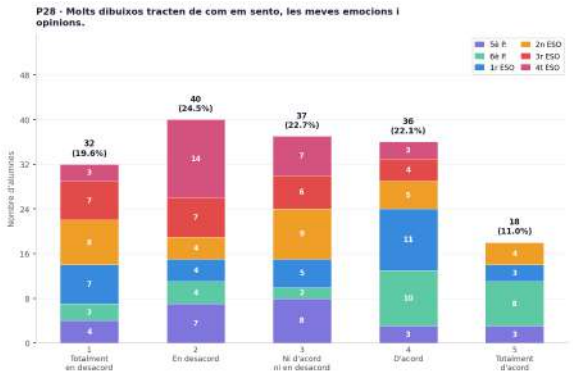

P23 · M'ho passo bé fent les activitats del notebook.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
13 (8.0%)
17 (10.4%)
39 (23.9%)
55 (33.7%)
39 (23.9%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

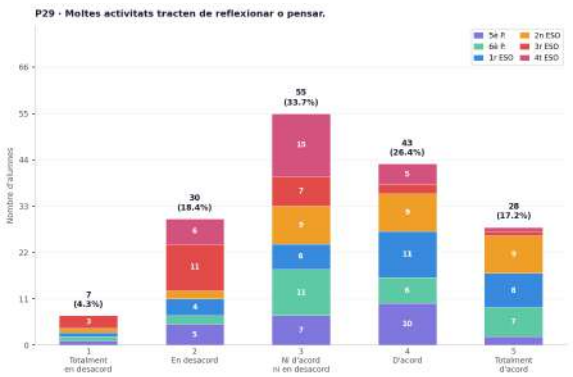

P24 · Prefereixo les activitats que podem personalitzar, fer-les com vulguem.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
4 (2.5%)
10 (6.1%)
22 (13.5%)
46 (28.2%)
81 (49.7%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

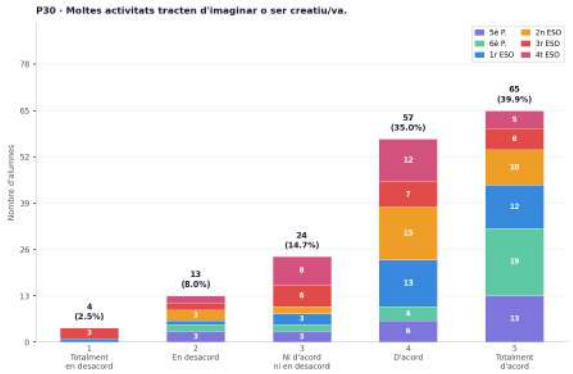

P25 · Prefereixo les activitats que són de copiar o seguir tutorials.
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
45 (27.6%)
38 (23.3%)
35 (21.5%)
22 (13.5%)
23 (14.1%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord

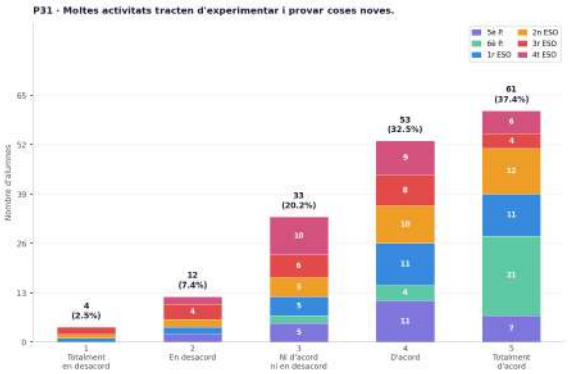

P26 · A molts dibuixos apareixen elements del meu dia a dia (rutina, entorn, lloc on visc...).
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
20 (12.3%)
53 (32.5%)
44 (27.0%)
32 (19.6%)
14 (8.6%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord


P27 · A molts dibuixos apareixen elements personals (autoretrats, família, gustos, casa meva, amics...).
5è P.
6è P.
1r ESO
2n ESO
3r ESO
4t ESO
Nombre d'alumnes
23 (14.1%)
26 (16.0%)
50 (30.7%)
42 (25.8%)
22 (13.5%)
1 Totalment en desacord
2 En desacord
3 Ni d'acord ni en desacord
4 D'acord
5 Totalment d'acord









3.2. Mitjanes globals

Item	Afirmació	Mitjana	1	2	3	4	5
P02	M'agrada dibuixar.	**3.61**	12	15	41	51	44
P03	M'agrada veure els meus antics dibuixos al notebook perquè em porten records.	**3.66**	7	15	44	58	39
P04	Encara guardo els meus antics notebooks.	**3.83**	19	14	21	30	79
P05	Els meus antics dibuixos em fan veure quant he millorat.	**3.77**	11	17	32	42	61
P06	Em sento orgullós/osa del meu notebook.	**3.53**	11	23	38	50	41
P07	Crec que el notebook reflecteix la meva personalitat.	**2.99**	27	33	46	29	28
P08	M'agrada que els meus companys m'ensenyin els seus notebooks.	**3.69**	13	15	36	45	54

P09	Em sento còmode compartint el meu notebook amb la classe.	**3.04**	26	29	44	40	24
P10	M'agrada quan els meus companys parlen sobre els seus dibuixos i podem comparar idees.	**3.29**	16	25	47	45	30
P11	Seria més lliure al meu notebook si no hagués d'ensenyar-lo.	**3.04**	34	29	34	29	37
P12	Vull ensenyar-lo al meu professor perquè valori el que he fet.	**3.47**	22	14	38	43	46
P13	Sovint no dibuixo el que vull, faig el que crec que agradarà al professor o companys.	**2.63**	44	38	37	22	22
P14	M'agrada que em posin fletxes (nota) als dibuixos.	**3.72**	23	9	32	25	74
P15	Seria més lliure al meu notebook si no contès nota.	**3.44**	25	20	33	28	57
P16	Només dibuixo al notebook perquè conta nota; si fos voluntari no m'esforçaria.	**2.48**	53	35	35	23	17
P17	L'únic que no m'agrada del notebook és que sovint ens queda de deures.	**3.67**	16	16	33	38	60
P18	Fora de classe, només dibuixo quan he de fer els deures.	**2.96**	42	27	26	31	37
P19	Em sap greu si un dibuix em surt malament perquè tothom el veurà.	**2.84**	40	29	39	27	28
P20	Si alguna cosa no em surt, faig servir una altra pàgina i ho torno a intentar.	**3.17**	29	24	34	43	33
P21	Al meu notebook hi ha molts esbossos, notes i dibuixos en brut.	**3.15**	22	40	26	41	34
P22	El notebook m'ajuda a recordar com fer algunes coses per repetir-les.	**3.76**	12	17	26	51	57
P23	M'ho passo bé fent les activitats del notebook.	**3.55**	13	17	39	55	39
P24	Prefereixo les activitats que podem personalitzar, fer-les com vulguem.	**4.17**	4	10	22	46	81

P25	Prefereixo les activitats que són de copiar o seguir tutorials.	2.63	45	38	35	22	23
P26	A molts dibuixos apareixen elements del meu dia a dia.	2.80	20	53	44	32	14
P27	A molts dibuixos apareixen elements personals (familia, gustos, amics...).	3.09	23	26	50	42	22
P28	Molts dibuixos tracten de com em sento, les meves emocions i opinions.	2.80	32	40	37	36	18
P29	Moltes activitats tracten de reflexionar o pensar.	3.34	7	30	55	43	28
P30	Moltes activitats tracten d'imaginar o ser creatiu/va.	4.02	4	13	24	57	65
P31	Moltes activitats tracten d'experimentar i provar coses noves.	3.95	4	12	33	53	61

3.3. Mitjanes per cursos

Item	Afirmació (resum)	5e Prim.	6e Prim.	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
P02	M'agrada dibuixar.	3.80	4.11	3.70	3.83	2.79	3.33
P03	M'agrada veure els meus antics dibuixos…	3.72	4.22	3.73	3.70	3.08	3.41
P04	Encara guardo els meus antics notebooks.	3.84	4.11	3.97	4.33	3.17	3.44
P05	Els meus antics dibuixos em fan veure quant he millorat.	4.16	4.59	3.83	4.07	3.00	2.85
P06	Em sento orgullós/osa del meu notebook.	3.40	4.37	3.63	3.57	3.17	3.00
P07	Crec que el notebook reflecteix la meva personalitat.	2.76	3.74	2.63	3.03	2.67	3.07
P08	M'agrada que els meus companys m'ensenyin els seus notebooks…	4.28	3.85	3.73	3.93	3.12	3.15

P09	Em sento còmode compartint el meu notebook amb la classe…	3.08	3.15	2.53	3.50	2.83	3.15
P10	M'agrada quan els meus companys… i podem comparar…	3.28	3.93	3.10	3.57	2.75	3.07
P11	Seria més lliure al meu notebook si no hagués d'ensenyar-lo	2.64	2.96	3.37	3.07	2.96	3.15
P12	Vull ensenyar-lo al meu professor...	3.56	4.19	3.77	3.43	3.04	2.78
P13	Sovint no dibuixo el que vull, faig el que crec que agradarà…	2.48	3.07	2.43	2.57	2.58	2.67
P14	M'agrada que em posin fletxes (nota) als dibuixos.	3.92	4.04	3.63	4.30	3.79	2.63
P15	Seria més lliure… si no contès nota.	2.80	3.33	3.97	3.37	3.38	3.70
P16	Només dibuixo al notebook perquè conta nota; si fos voluntari...	2.32	1.59	2.30	2.60	3.29	2.89
P17	L'únic que no m'agrada del notebook és que… ens queda de deures.	3.08	3.30	4.07	4.00	3.67	3.81
P18	Fora de classe, només dibuixo quan he de fer els deures.	2.56	2.52	2.67	3.20	3.25	3.59
P19	Em sap greu si un dibuix em surt malament perquè tothom el veurà.	2.72	3.89	2.73	2.67	2.38	2.63
P20	Si alguna cosa no em surt, faig servir una altra pàgina...	2.64	2.96	3.30	3.83	2.96	3.15
P21	Al meu notebook hi ha molts esbossos, notes...	2.48	3.26	3.43	3.47	2.92	3.22

P22	El notebook m'ajuda a recordar com fer...	3.56	4.59	4.00	3.77	3.21	3.33
P23	M'ho passo bé fent les activitats del notebook.	3.28	4.30	3.40	3.77	2.92	3.56
P24	Prefereixo les activitats que podem personalitzar…	4.24	4.52	4.13	4.53	3.71	3.78
P25	Prefereixo les activitats que són de copiar o tutorials.	2.52	2.15	2.70	2.70	3.12	2.63
P26	A molts dibuixos apareixen elements del meu dia a dia.	2.68	2.81	2.90	2.93	2.75	2.67
P27	A molts dibuixos apareixen elements personals...	3.36	3.07	3.30	3.50	2.29	2.85
P28	Molts dibuixos tracten de com em sento...	2.76	3.59	2.97	2.77	2.29	2.37
P29	Moltes activitats tracten de reflexionar o pensar.	3.28	3.59	3.70	3.77	2.46	3.04
P30	Moltes activitats tracten d'imaginar o ser creatiu/va.	4.16	4.48	4.13	4.07	3.46	3.74
P31	Moltes activitats tracten d'experimentar...	3.92	4.70	3.97	4.00	3.33	3.70

* Les taules de mitjanes també han estat elaborades amb eines d'intel·ligència artificial a partir de les dades del qüestionari. Calcular desenes de mitjanes i organitzar-les per curs és una tasca mecànica i laboriosa que una IA resol en qüestió de segons. Aprofitar aquesta capacitat m'ha permès invertir el temps en interpretar aquestes dades, connectar-les amb la teoria i extreure'n conclusions.