Investigació de la identitat adolescent a través del color i els referents visuals

Adrià Pérez Gutiérrez

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: Sheila Mesas Quero

Curs: 2025-2026



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Abans d'endinsar-me en les línies d'aquest treball, vull dedicar les meves primeres paraules de gratitud a tots els professors i professores que, dia rere dia, entren a les aules per defensar una educació digna per a la nostra societat; una educació on els valors socials, humans i culturals es transmeten amb passió, anant molt més enllà de la simple pràctica d'un currículum o de la fredor d'una graella de continguts. El meu reconeixement sincer a tots aquells docents que lluiten a peu de trinxera per mantenir i dignificar una educació pública de qualitat, compromesa i accessible per a tothom.

Així mateix, vull agrair de tot cor a tots els docents que m'han acompanyat, inspirat i guiat fins a arribar a les portes d'aquesta recerca. Des d'aquells professors de secundària que em van obrir els primers camins, fins als de la universitat que m'han ajudat a formar la meva mirada crítica. Gràcies tant a aquells professors amb els quals només vaig intercanviar una frase inspiradora als passadissos, com als tutors que m'han ofert un suport individualitzat, pacient i de qualitat en els moments clau. Gràcies a moltes de les seves directrius, consells i referents, avui soc qui soc i he treballat de valent per poder plantejar la intervenció que aquí es presenta.

RESUM

Aquest Treball Final de Màster se centra en el Batxillerat Artístic i explora la relació entre l'aprenentatge tècnic del color i l'expressió identitària de l'alumnat. Davant la tendència a treballar els continguts tècnics del llenguatge visual des d'una perspectiva desconnectada dels interessos personals dels estudiants, es planteja una intervenció didàctica que integra la teoria del color amb la investigació de referents visuals i culturals propis.

A través d'una metodologia que combina sessions expositives, experimentació pictòrica i desenvolupament d'una obra final, l'alumnat posa en pràctica els coneixements tècnics adquirits en un procés de presa de decisions visuals vinculat a la construcció del seu imaginari personal. El projecte culmina en l'exposició i comunicació del procés creatiu, reforçant la dimensió comunicativa de la pràctica artística.

El treball analitza fins a quin punt la integració entre coneixement tècnic i exploració personal pot afavorir la motivació, la implicació i el desenvolupament d'un discurs visual propi en el context educatiu artístic.

Paraules clau: Educació artística; identitat; teoria del color; adolescència; referents personals i visuals; pràctica pictòrica

ABSTRACT

This Master's Final Project focuses on the Artistic Baccalaureate and explores the relationship between the technical learning of color and the students' expression of identity. Given the prevailing tendency to approach the technical contents of visual language from a perspective disconnected from the personal interests of the students, a didactic intervention is proposed that integrates color theory with the investigation of their own visual and cultural referents.

Through a methodology that combines expository sessions, pictorial experimentation, and the development of a final work, students put into practice the acquired technical knowledge within a process of visual decision-making linked to the construction of their personal imaginary. The project culminates in the exhibition and communication of the creative process, reinforcing the communicative dimension of artistic practice.

This work analyzes to what extent the integration of technical knowledge and personal exploration can foster motivation, engagement, and the development of a personal visual discourse within the context of artistic education.

Keywords

Arts education; identity; color theory; adolescence; personal and visual referents; pictorial practice.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ....5
2. JUSTIFICACIÓ DEL TEMA....5
3. PREGUNTES INICIALS....5
4. OBJECTIUS....6
4.1. Objectiu General....6
4.2. Objectius Específics....6
5. HIPÒTESI....6
6. MARC TEÒRIC....7
6.1. L'Adolescència i la Construcció de la Identitat....7
6.2. L'Educació Artística com a Experiència Significativa....8
6.3. El Color com a Medi d'Expressió i Eina Tècnica....8
6.4. La Cultura Visual i els Referents com a fonament identitari....10
6.5. La Dimensió Relacional i la Validació en el Medi Social....11
7. METODOLOGÍA....12
7.1. Disseny de la Seqüència Didàctica i Mesures DUA....12
7.2. Tècniques i Instruments de Recollida de Dades....12
7.3. Disseny de l'Avaluació Reguladora i Criteris de Recuperació....13
7.4. Procediment d'Anàlisi de la Informació Qualitativa....14
8. LA PRÀCTICA....15
8.1. Descripció i Contextualització del Centre....15
8.2. Situació d'Aprenentatge....16
8.3. Diari de Reflexió Docent....30
9. ANÀLISI DE LA PRÀCTICA....49
10. CONCLUSIONS....51
REFERÈNCIES....53

1. INTRODUCCIÓ

L'educació artística al Batxillerat Artístic combina l'adquisició de competències tècniques amb el desenvolupament de capacitats expressives i comunicatives. Durant aquesta etapa, l'alumnat consolida coneixements fonamentals del llenguatge visual com la composició, la llum, la textura o el color, alhora que es troba en un moment vital marcat per la construcció de la identitat personal.

Malgrat aquesta coincidència entre desenvolupament tècnic i evolució personal, sovint els continguts artístics es treballen des d'una perspectiva principalment formal, prioritzant la correcció tècnica per sobre de l'exploració significativa. Això pot generar una distància entre els aprenentatges curriculars i l'experiència vital de l'alumnat.

Aquest treball planteja explorar el color com a punt de trobada entre aquests dos àmbits. A través d'una proposta didàctica centrada en la investigació de referents personals i culturals, es pretén connectar l'aprenentatge tècnic amb la construcció d'un discurs visual propi. El projecte analitza com aquesta integració pot contribuir a una major implicació en el procés creatiu i a una comprensió més significativa del llenguatge pictòric.

2. JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

L'adolescència és una etapa clau en la construcció de la identitat personal i social. En aquest context, l'educació artística pot esdevenir un espai privilegiat per a l'expressió i la reflexió, ja que el llenguatge visual permet comunicar idees i emocions que sovint no es formulen verbalment.

Tanmateix, en molts contextos educatius, els continguts tècnics (com la teoria del color) es presenten desvinculats de l'experiència personal de l'alumnat, la qual cosa pot reduir la seva implicació i percepció de significativitat. Integrar aquests continguts amb la investigació de referents propis permet establir una connexió entre aprenentatge curricular i experiència vital, afavorint processos d'aprenentatge més profunds.

Aquest treball es justifica per la necessitat d'explorar estratègies didàctiques que articulin el coneixement tècnic amb la dimensió expressiva, contribuint al desenvolupament d'un discurs visual personal i a una participació més activa en el procés creatiu. A més, el projecte s'inscriu en la voluntat de comprendre el potencial del color com a llenguatge simbòlic dins la pràctica artística educativa.

3. PREGUNTES INICIALS

Aquest treball parteix d'un conjunt de preguntes de recerca que orienten el disseny de la intervenció didàctica i l'anàlisi dels seus resultats.

Pregunta 1:

Com pot l'ensenyament de la teoria del color connectar-se amb els interessos personals de l'alumnat de Batxillerat Artístic?

Pregunta 2:

Com pot la recerca dels referents personals i icònics (les "muses") impulsar la creació artística de l'alumnat de 2n de Batxillerat Artístic?

Pregunta 3:

Pot la integració entre continguts tècnics i exploració identitària afavorir una major implicació en el procés creatiu?

Pregunta 4:

És capaç l'art de funcionar com a eina de comunicació identitària més enllà de la simple execució tècnica per a alumnes adolescents? En altres paraules, a una edat tan inicial dins de l'educació artística, és útil oferir un primer contacte amb la pròpia identitat i identitat artística?

4. OBJECTIUS

4.1. Objectiu General

Dissenyar i analitzar una intervenció didàctica al Batxillerat Artístic en què, a través del treball de la teoria del color i la seva relació amb els coneixements tècnics del dibuix, l'alumnat desenvolupi una reflexió sobre la seva identitat mitjançant l'exploració de referents visuals.

4.2. Objectius Específics

1. Desenvolupar els coneixements tècnics de l'alumnat sobre la teoria del color i la seva aplicació en la pintura, integrant-los en una producció plàstica en què s'apliquin també conceptes de composició i clarobscur al servei d'una narrativa identitària.

2. Fomentar la reflexió, investigació i anàlisi dels referents personals, visuals i culturals que configuren l'imaginari de l'alumnat, entenent aquests elements com a base per a la presa de decisions visuals i com a factors de desenvolupament personal.

3. Analitzar com la integració entre continguts tècnics i exploració personal influeix en la motivació, implicació i aprenentatge significatiu de l'alumnat durant el procés creatiu.

5. HIPÒTESI

La integració de l'aprenentatge tècnic de la teoria del color amb la investigació de referents personals en la pràctica pictòrica incrementa la implicació de l'alumnat en el procés creatiu i en l'assimilació significativa dels continguts tècnics, alhora que afavoreix el desenvolupament d'un discurs visual amb major càrrega identitària en comparació amb un enfocament exclusivament tècnic.

6. MARC TEÒRIC

El present marc teòric s'articula al voltant de tres pilars fonamentals que actuen com a base significativa per a la construcció de la futura Situació d'Aprenentatge, establint així un diàleg entre la tradició i la contemporaneïtat. Aquest camí s'inicia en la identitat, definida com l'objectiu final de la didàctica i orientada a l'exploració, l'autoconeixement i la consolidació del jo en l'etapa adolescent. Per materialitzar aquesta cerca, es presenta el color com el medi d'expressió primordial i l'eina tècnica que permet donar forma al discurs plàstic. Finalment, aquest procés es nodreix de les icones i els referents, entesos com la font d'inspiració i el punt de partida visual que guia l'alumne en el seu trànsit creatiu.

6.1. L'Adolescència i la Construcció de la Identitat

6.1.1. L'adolescència com a etapa de construcció identitària

L'adolescència s'ha de comprendre com un període vital clau i una etapa de transició caracteritzada per una gran plasticitat evolutiva, on la configuració de la identitat esdevé el nucli central del desenvolupament. Segons Güemes-Hidalgo et al. (2017), aquest període implica canvis profunds que transcendeixen l'aspecte físic per incidir en les dimensions psicològiques i socials, on l'adolescent busca consolidar qui és en relació amb el seu entorn. En aquest sentit, Erikson (1970) defineix aquesta etapa com la crisi entre la "identitat versus la confusió de rols", un procés on l'individu necessita experimentar per evitar la difusió del seu jo. Durant aquest procés, l'estudiant de Batxillerat experimenta una redefinició de les seves relacions i una cerca activa d'autonomia respecte a les figures familiars per centrar-se en el grup d'iguals.

Tal com apunta Moreno (2010), l'estat de la identitat en aquesta etapa depèn de l'equilibri constant entre el sentit de continuïtat interna i el reconeixement que l'individu rep del seu context de socialització. En aquest sentit, la construcció de la identitat funciona com un "projecte social" on l'adolescent necessita explorar i experimentar amb diversos rols i referents visuals. Si aquesta exploració no es realitza de manera activa, es corre el risc de caure en estats de difusió de la identitat o en l'adopció d'identitats manllevades. Per tant, l'aprenentatge i el desenvolupament de la personalitat han d'anar estretament vinculats en l'entorn educatiu. Aquí cobra una importància vital la figura d'Àngel Serra (2002), qui sosté que l'orientació educativa a la secundària ha d'ajudar l'estudiant a construir un projecte vital; l'escola no és només un lloc de transmissió de continguts, sinó un espai per dotar de sentit l'experiència de l'alumne.

En aquesta cerca de la pròpia veu, resulta fonamental identificar el que Oliva (2015) defineix com els "actius" per a la promoció del desenvolupament positiu. Aquests actius són recursos, tant personals com contextuals, que proporcionen a l'estudiant les eines necessàries per afrontar els reptes d'aquesta etapa de manera saludable. La pràctica artística, integrada en el currículum de Batxillerat, actua precisament com un d'aquests actius essencials; ofereix un canal segur per a l'expressió de facetes de la personalitat que sovint no troben una via verbal de sortida. Com assenyala Vázquez González (2023), l'art permet que l'alumnat transformi els seus conflictes en "verbs", convertint la creació en un procés de recerca interior necessari per habitar el món de manera crítica.

Així mateix, l'adolescent busca assolir una identitat "lograda" a través de la reflexió i el compromís amb els seus propis valors. La integració d'una pràctica pictòrica que parteixi de la investigació de referents personals no només fomenta l'aprenentatge tècnic, sinó que esdevé un mecanisme d'autoconeixement. Segons Ripoll Lluquet (2018), l'aprenentatge artístic ha de girar al voltant de les emocions representades per combatre la soledat i fomentar la motivació. Com s'ha analitzat en el marc de l'assignatura del màster d'Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat (UB, 2025), el fet de permetre que l'estudiant utilitzi el llenguatge visual per processar la seva identitat reforça la seva autoestima i el seu sentit de pertinença en un món visualment saturat.

6.1.2. L'autorepresentació i el reforç de l'autoestima

Dins del procés de construcció identitària, l'autorepresentació a través de l'art no és només un exercici mimètic, sinó una eina d'exploració psicològica profunda. Com sosté Berruezo Cara (2021), el fet de dibuixar-se a un mateix permet a l'adolescent exterioritzar la seva imatge interna i confrontar-la amb la realitat, facilitant una comprensió més complexa del "jo". Aquesta pràctica artística actua com un mirall reflexiu on l'alumne no només plasma els seus trets físics, sinó que projecta el seu món simbòlic i emocional.

La investigació de Berruezo Cara (2021) subratlla que l'educació artística té un impacte directe en la millora de l'autoestima. En el context del Batxillerat Artístic, l'autorepresentació ofereix a l'estudiant l'oportunitat de prendre el control sobre la seva pròpia imatge, un factor clau en una etapa on sovint se senten jutjats per la mirada externa. En dibuixar-se, l'alumne passa de ser un objecte observat a ser un subjecte observador i creador, fet que reforça el seu autoconcepte i la seva seguretat personal.

D'acord amb els materials d'Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat (Fierro, 2025), l'autoestima es defineix com la valoració afectiva de l'autoconcepte. Per tant, en validar la seva pròpia obra i veure reflectida la seva identitat en el suport artístic, l'adolescent assoleix un reconeixement propi que és vital per al seu desenvolupament emocional. Així, la intervenció proposada en aquest TFM no busca només la perícia tècnica en l'ús del color, sinó que utilitza l'autorepresentació com un vehicle per potenciar l'autoacceptació i la resiliència de l'alumnat davant els reptes de la maduresa.

6.2. L'Educació Artística com a Experiència Significativa

Un dels reptes principals d'aquest treball és superar la "desconnexió tècnica" que sovint caracteritza l'ensenyament de les arts plàstiques, on l'aprenentatge formal del llenguatge visual es presenta de forma aïllada de la realitat de l'estudiant. Per fonamentar una alternativa, és imprescindible recórrer a la tesi de Dewey (1934), qui sosté que l'art no ha de ser un objecte d'admiració llunyà, sinó una experiència vital. Segons Dewey, l'aprenentatge artístic només és realment significatiu quan l'alumne troba un lligam orgànic entre els conceptes tècnics (com la teoria del color) i la seva pròpia vida quotidiana. En aquesta proposta, la tècnica no s'ensenya com una finalitat en si mateixa, sinó com l'eina necessària per aprofundir en aquesta experiència viscuda.

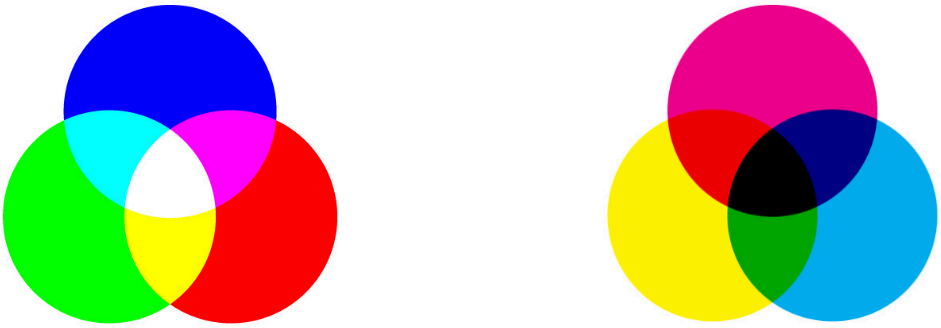
Aquesta vinculació entre art i vida requereix una comprensió profunda del context. Agirre (2005) defensa que l'educació artística no s'ha de limitar a la producció d'objectes estètics, sinó que ha d'ajudar l'alumne a entendre qui és i quin lloc ocupa en el seu context cultural. Des de la perspectiva de la Sociologia de l'Educació (Fernández, 2025), l'individu es construeix a través de la interacció amb els altres; per tant, l'aula d'art esdevé un espai on l'estudiant analitza els seus referents visuals no com a elements neutres, sinó com a construccions socials que configuren la seva identitat. En triar les seves pròpies "muses", l'alumne exerceix la seva agència per situar-se críticament davant la cultura visual que el rodeja.

Finalment, la integració d'aquestes tesis permet que el procés d'aprenentatge sigui realment actiu. Com apunta Fierro (2025), en l'adolescència l'aprenentatge significatiu es produeix quan l'estudiant és capaç de transformar la informació en coneixement propi a través de la presa de decisions. En el context del Batxillerat Artístic, dominar l'elaboració cromàtica per representar un imaginari personal permet que l'alumne transiti d'una recepció passiva a una producció conscient. Així, l'aprenentatge de la tècnica deixa de ser un exercici memorístic per convertir-se en un actiu per al desenvolupament positiu (Oliva, 2015), facilitant que l'expressió artística actuï com un vehicle d'autoconeixement i de reafirmació del jo en el medi social.

6.3. El Color com a Medi d'Expressió i Eina Tècnica

Perquè l'exploració identitària es materialitzi en un discurs plàstic coherent, és imprescindible que l'alumnat domini el llenguatge del color, superant l'aplicació purament intuïtiva per assolir una pràctica conscient i coherent. Aquesta fonamentació tècnica es basa en la pedagogia de la Bauhaus, concretament en les

aportacions de Johannes Itten (1961), el model del qual permet explicar de forma científica la construcció de la imatge. Un dels primers estadis d'aquest aprenentatge és la diferenciació entre el color llum i el color pigment (Figura 1); mentre que el primer es regeix pel model additiu (RGB), la pràctica a l'aula se centra en el model pigmentari (CMYK), on les barreges funcionen de manera subtractiva. Entendre la diferenciació d'aquests dos registres permetrà a l'alumne entendre quina serà l'utilització de cadascun d'ells: un per a la visualització en pantalles i l'altre per a la materialització cromàtica en tot tipus de pigments (pintura, impressió a color, etc.).



RGB

***R**ed* (Vermell) + ***G**reen* (Verd) + ***B**lue* (Blau; específicament blau ultratoni o blau violaci en l'espectre de llum).

CMYK

***C**yan* (Cian; un blau cel saturat) + ***M**agenta* (Magenta; un rosa intens o vermell violaci) + ***Y**ellow* (Groc) + ***K**ey* (Negre; S'utilitza la "K" de *Key* o color clau, ja que el negre aporta el contrast i la profunditat que la barreja de CMY sola no pot assolir perfectament en la impressió).

Figura 1. Comparativa dels models cromàtics additiu (RGB) i subtractiu (CMYK).
Font: Fairway Printing & Design (https://fairwayprinting.com/blog/2016/3/2/rgb-vs-cmyk), imatge de l'entrada del blog "RGB vs CMYK: What's the difference?".

L'eina central d'aquesta alfabetització és el cercle cromàtic d'Itten (Figura 2). Aquest esquema no és només una representació visual, sinó un mapa de les relacions internes dels pigments que permet comprendre la gènesi dels colors: des dels tres primaris fins a la creació de secundaris i les combinacions més complexes dels terciaris. A través d'aquest model, l'estudiant de Batxillerat aprèn a identificar les qualitats del color, entenent que qualsevol matís es defineix pel seu to (la seva posició al cercle), la seva saturació (el grau de puresa) i la seva lluminositat o valor.



Figura 2. El cercle cromàtic de dotze colors i els contrastos de color, segons Johannes Itten.
Creació pròpia en guaix.

Tanmateix, la gran aportació d'Itten que connecta la tècnica amb la identitat és la seva teoria dels set contrastos cromàtics (clarobscur, saturació, temperatura, color en si mateix, simultani, complementaris i quantitat). Segons Itten, el color posseeix una dimensió objectiva (la norma física) i una de subjectiva (l'expressió personal). Dominar aquestes relacions permet a l'alumne utilitzar els colors complementaris no només per generar contrast, sinó per a la modulació i neutralització del color; és a dir, aprendre a "trencar" un matís per crear ombres i mitjos tons sense embrutar la paleta.

Finalment, com sosté Eisner (2004), l'elecció d'una paleta és una operació cognitiva d'alt nivell. Aquestes estratègies pictòriques es reforcen mitjançant l'anàlisi de referents artístics on el color és el protagonista. Des de la paleta reduïda d'Anders Zorn, que ensenya l'economia de mitjans, fins a l'ús de la llum en Velázquez, les investigacions cromàtiques de Sonia Delaunay o referents contemporanis com Emily Noyes, l'alumne entén que el domini de la teoria és el que li atorga l'agència necessària per expressar el seu món interior. Com s'ha vist a Fierro (2025), quan l'estudiant domina aquestes eines, el color deixa de ser un obstacle tècnic per esdevenir el seu principal aliat en la construcció de la seva veu pròpia.

6.4. La Cultura Visual i els Referents com a fonament identitari

La selecció i l'anàlisi de referents visuals no es pot considerar un pas secundari en el desenvolupament artístic, sinó que constitueix el nucli mateix de la recerca identitària del subjecte contemporani. Segons les tesis de Fernando Hernández (2010) sobre la Cultura Visual, les imatges de l'entorn proper i quotidià actuen com a materials educatius tan significatius com el cànon artístic tradicional. Aquestes figures, siguin referents familiars, icones generacionals o espais amb una càrrega simbòlica, permeten que l'individu connecti el seu propi bagatge cultural i social amb la pràctica de la creació i l'expressió (Fernández, 2025).

Des d'aquesta perspectiva, la relació amb el referent es pot comprendre a través de l'analogia de la Divina Comèdia, tal com s'ha explorat en la recerca humanística de Pérez (2025). En aquest esquema de pensament, el referent actua com un Virgili visual que representa la raó i la tradició, on s'integren els grans mestres de la història de l'art. La síntesi cromàtica de la paleta de Zorn, el domini de la llum en Velázquez o l'experimentació lliure del color en Sonia Delaunay i Emily Noyes no funcionen com a models a copiar de forma mimètica, sinó com a guies teòrics que ajuden el subjecte a transitar per la seva pròpia selva obscura de dubtes creatius.

Aquest trànsit no és només estètic, sinó que implica una dimensió introspectiva profunda on, com afirma Ripoll Lluquet (2018), l'art actua com un catalitzador emocional que permet transitar des d'una pulsió interna cap a una forma visual concreta, facilitant la gestió de la pròpia identitat en moments de canvi. Tanmateix, la tradició i la tècnica només actuen com a acompanyants fins a cert punt, ja que el veritable ascens cap a un discurs visual propi exigeix transcendir la mitificació del referent per assolir la Sofia o saviesa transformadora. Segons Eisner (2004), la traducció d'aquests referents a una paleta o composició és una operació cognitiva on el subjecte cerca sentits profunds que sovint escapen al llenguatge verbal, permetent emprendre un vol cap a l'autoconeixement i la transcendència del jo (Oliva, 2015).

6.5. La Dimensió Relacional i la Validació en el Medi Social

L'aprenentatge i la creació artística no es poden entendre com a actes isolats, sinó que requereixen una projecció externa que validi el discurs del subjecte en el seu entorn. Aquest concepte s'emmarca dins de l'estètica relacional definida per Bourriaud (2006), on l'obra d'art no s'interpreta com un objecte aïllat, sinó com un estat de trobada i un espai de relació. Des d'aquest prisma, la producció artística esdevé un acte d'artivisme, entès per Vázquez González (2023) com la capacitat del subjecte per utilitzar el llenguatge visual com una eina de reivindicació i de posicionament crític davant la societat i la seva pròpia realitat.

Aquesta obertura respon a la necessitat de convertir la producció cultural en una experiència de socialització i agència social (Fernández, 2025). Referents institucionals de gran rellevància, com el programa Art i Escola impulsat pel MACBA o el MNAC, han demostrat que la visualització del treball en espais de legitimitat cultural és un factor clau en la reafirmació de la identitat personal. Com apunta Fierro (2025), el reconeixement dels iguals i de la societat en general és el factor determinant que consolida l'autoestima i permet que el subjecte passi de ser un receptor passiu de cultura a ser un productor de significat que transforma el seu entorn, tancant així el cercle necessari entre la recerca íntima i l'impacte comunitari.

7. METODOLOGÍA

La metodologia d'aquest treball s'articula mitjançant un enfocament que combina la recerca teòrica amb la intervenció educativa directa. L'objectiu és generar un coneixement que neixi de la reflexió sobre la pràctica artística a l'aula, entenent el procés de creació com una via d'investigació en si mateixa.

Per aquest motiu, s'ha plantejat la proposta a l'aula de Batxillerat de l'INS Celestí Bellera com una Investigació-Acció: un model que s'implica directament en la dinàmica escolar per analitzar com reacciona el grup i avaluar l'impacte de la Situació d'Aprenentatge (SA) a temps real. Dins d'aquest marc, ens basem en la Investigació Basada en les Arts (IBA), on les imatges i el procés d'elaboració pictòrica de l'alumnat no són els instruments principals per investigar i extreure conclusions.

7.1. Disseny de la Seqüència Didàctica i Mesures DUA

L'unitat didàctica s'organitza en deu sessions de treball a l'aula-taller, buscant un equilibri entre el suport teòric, l'experimentació plàstica i la col·laboració entre els alumnes:

Fase 1: Laboratori cromàtic i suport digital (Sessions 1 a 3): S'inicien la mayoría de les sessions amb una explicació visual de la teoria que dura uns 30 o 40 minuts. En aquestes explicacions s'integren referents en quanta color i l'estudi d'aquest. S'utilitza la pissarra digital amb un suport visual molt sintètic per potenciar l'atenció i la presa d'apunts actius. Com a mesura de Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA), un cop acaba la classe es publica aquest material a Google Classroom en una versió ampliada amb enllaços i lectures extres. Això serveix de bastida d'accessibilitat cognitiva per a l'alumnat que ha faltat i per als perfils amb NESE de l'aula (com els casos de dislèxia i TEA), facilitant que segueixin el ritme. Després de la teoria, passem a la pràctica de taller amb guaix i colors primaris, on els alumnes experimenten amb les mescles i els contrasts, i on els demanem que utilitzin sempre la nomenclatura tècnica de l'assignatura.

Fase 2: Debat sobre referents i identitat (Sessió 4): Plantegem una classe participativa projectant imatges d'icones de la cultura popular, famosos i deïtats per debatre sobre la idolatria i els sentiments que ens generen. Recollim les idees del grup a temps real amb l'aplicació *Mentimeter* i, per tancar, cada alumne publica un comentari al fòrum del *Classroom*. Així creem un repositori d'idees compartit que faran servir més endavant.

Fase 3: Estils pictòrics i coavaluació (Sessions 5 a 7): Introduïm referents sobre altres artistes que hagin treballat tenint com a base les seves referències individuals i analitzem conceptes clau com el dinamisme, la composició, el traç, la figuració o l'abstracció. Aquesta fase serveix de síntesi de tot el que han après a Batxillerat, lligant-ho amb activitats prèvies i temari que ja han realitzat a l'aula, evidenciant que els continguts ja donants son de caràcter acumulable i que a l'hora de realizat una reació artística s'han de recuperar . A mig procés del quadre final, fem una posada en comú a l'aula perquè els alumnes comentin els treballs entre ells i resolguin dubtes de color o composició.

Fase 4: Exposició i defensa pública (Sessions 8 a 10): Organitzem el tancament del projecte obrint-lo a l'entorn comunitari. Els alumnes redacten de manera cooperativa el text comissarial de la mostra polint les idees publicades després del debat de referències a l'espai virtual, munten físicament l'exposició de les seves pintures al vestíbul del Centre Cívic Can Bassa de Granollers i fan una defensa oral a l'aula on han de justificar la seva proposta utilitzant la nomenclatura clau de la unitat.

7.2. Tècniques i Instruments de Recollida de Dades

Per tal de recollir la informació del dia a dia i comprovar si realment s'assoleixen els objectius de la recerca, utilitzem diferents tècniques i instruments, cadascun amb una funció metodològica:

Observació participant: Diàriament a través de les nostres notes de camp a l'aula. La seva funció és la descripció de situacions i comportaments (actitud envers a l'unitat i les activitats), cosa que ens permet recollir informació àmplia en els contexts naturals a on es produeix l'aprenentatge (analitzant les respostes dels alumnes davant la pràctica, l'aplicació del color, etc.).

Dossier de procés / Memòria del treball (Diari d'Aprenentatge): És l'instrument triat per mesurar el comportament, les actituds, els valors, la personalitat i els interessos davant d'estímuls o situacions artístiques (és a dir, aspectes no cognitius). Aquí els alumnes registren tota la seva evolució, esbossos, proves de color i la justificació del seu referent personal, sent un requisit clau que afegeixin evidències fotogràfiques seqüencials de tot el procés creatiu.

Tècniques sociomètriques digitals (*Mentimeter*): Tenen la funció d'estudiar les interaccions entre els subjectes i realitzar agrupacions d'idees, servint com a evidència col·lectiva durant els debats a l'aula, fent-los més visuals i compartits.

Entrevistes i qüestionaris informals: Els incorporem com a eines complementàries per conèixer millor el grau de maduresa del seu discurs plàstic i l'actitud pel que fa a l'activitat.

7.3. Disseny de l'Avaluació Reguladora i Criteris de Recuperació

L'avaluació es planteja amb un caràcter clarament regulador i formatiu, centrat en el seguiment del Diari d'Aprenentatge i no només en una nota final de l'obra acabada.

Dins d'un marc d'acompanyament, tant en les posades en comú a l'aula com en les defenses orals, implementem el "mètode de l'entrepà" com a estratègia central de coavaluació i retorn (feedback). Aquesta tècnica s'estructura de manera conscient en tres capes progressives per garantir que la valoració sigui receptiva i eficaç per a l'alumnat:

- **La capa superior (Obertura positiva):** Es comença la intervenció destacant un aspecte positiu, sòlid o reeixit del treball de l'estudiant. L'objectiu és reconèixer el seu esforç i crear un clima de confiança i obertura que validi la seva proposta inicial.
- **El nucli de l'entrepà (Crítica constructiva):** És la part central i més important del mètode. Aquí s'introdueixen les esmenes, els punts febles o les millores en la tasca. Aquesta crítica es planteja sempre de manera constructiva, ja que és el motor real que permet a l'alumne adonar-se de l'error, regular el seu propi procés i fer evolucionar el seu discurs plàstic.
- **La capa inferior (Tancament encoratjador):** Es clou el retorn amb una valoració motivadora orientada a l'acció. Es proposen solucions pràctiques o idees de futur que animin l'estudiant a continuar treballant i a aplicar les millores comentades en la següent fase del projecte.

D'aquesta manera, la crítica no desapareix ni es maquilla, sinó que queda contextualitzada dins d'un missatge globalment positiu que la fa més fàcil de comprendre, acceptar i aprofitar per part de l'estudiant. Considero que aquesta estratègia afavoreix una actitud més receptiva davant del *feedback* i contribueix directament a reforçar la confiança de l'alumnat en les seves pròpies capacitats.

Per ser justos amb els diferents ritmes de l'aula i mantenir aquesta coherència en l'acompanyament, definim dos canals clars per a les qualificacions:

- **Avaluació ordinària:** Destinada a l'alumnat que segueix la dinàmica diària de l'aula i lliura el projecte en els terminis establerts.
- **Mecanismes de recuperació (Suspesos):** Si un alumne té la unitat o alguna activitat no assolida però redissenya el projecte, corregeix els errors de la pintura i/o entrega el diari ben treballat, es valora

aquest procés de superació i pot optar a un Assoliment Satisfactori (nota de 5 o 6). La nota de 6 es destina a aquelles entregues de recuperació de màxima qualitat que, en cas d'haver estat lliurades dins del termini establert, haurien pogut optar a un notable alt o excel·lent.

7.4. Procediment d'Anàlisi de la Informació Qualitativa

Per respondre a la pregunta central de la recerca ("Com sabem si hem aconseguit els objectius?"), organitzem i buidem tot el material recollit seguint de forma rigorosa les tres fases d'anàlisi de la Universitat de Barcelona:

- **Fase de Descobriment:** L'acció inicial consisteix a buscar temes examinant les dades de tots els modes possibles. Llegim repetidament les dades recollides per anar seguint la pista de temes, intuïcions, interpretacions i idees, buscant els temes emergents (com les tipologies de relació que l'alumne estableix amb el seu referent o els seus bloquejos expressius). A partir d'aquí elaborem tipologies, desenvolupem conceptes teòrics recolzats per la bibliografia i anem traçant la guia de la història del que passa a l'aula.
- **Fase de Codificació:** Ens centrem en la reunió i anàlisi de totes les dades que es refereixen a temes, conceptes i interpretacions. Primer desenvolupem les categories de codificació (dividides en la dimensió plàstica-cromàtica, la relacional-identitària i la metacognitiva) per separar la informació segons el grau de maduresa del discurs plàstic. Després codifiquem totes les dades, les separem segons aquestes categories, mirem quines han sobrat i redefinim l'anàlisi per ajustar-lo a la realitat del grup.
- **Fase de Relativització de les dades:** L'última acció és interpretar-les en el context en què van ser recollides. No analitzem els resultats com a dades absolutes de laboratori, sinó que els contextualitzem tenint en compte la realitat de l'INS Celestí Bellera durant aquelles setmanes, avaluant com van afectar elements com les jornades de vaga del professorat o els talls de ritme que va suposar compaginar el projecte amb la sortida de dibuix anatòmic a Sant Lluc.

8. LA PRÀCTICA

El disseny d'aquesta Situació d'Aprenentatge (SA) i el seu estudi corresponent es van poder posar en pràctica durant el període de Pràcticum II, element que ha permès traslladar els fonaments teòrics i metodològics exposats prèviament a una realitat educativa concreta. Per a la realització d'aquesta intervenció, vam disposar de l'assignatura de Dibuix Artístic del curs B1AR1, corresponent a 1r de Batxillerat en la seva modalitat d'Arts Plàstiques, Imatge i Disseny, a l'Institut Celestí Bellera de Granollers. El calendari oficial d'aquest període de pràctiques va comprendre des del dilluns 6 d'abril fins al divendres 22 de maig de 2026, la qual cosa es va traduir en un total de 12 hores lectives reals per a l'acció directa a l'aula.

El grup-classe està constituït per un total de 18 alumnes. Pel que fa a l'atenció a la diversitat i a les Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), cal destacar que a l'aula es comptabilitzen tres alumnes amb diagnòstic de dislèxia (identificats com a Alumne 3, Alumne 17 i Alumne 18). D'aquests, dos presenten una comorbiditat amb el Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), concretament l'Alumne 3 i l'Alumne 18. Aquesta realitat humana i acadèmica ha requerit el disseny i l'aplicació de mesures de suport tant organitzatives com metodològiques al llarg de tota la unitat per tal de garantir un aprenentatge inclusiu i accessible.

L'assignatura s'estructura en 3 hores setmanals que es distribueixen en dos espais amb característiques clarament diferenciades. Aquesta distribució física i horària condiciona de manera directa el tipus d'activitat que plantegem en cada jornada:

- Dimarts (2 hores lectives estructurades en dues sessions consecutives, de 12:30 h a 14:30 h): Les classes s'imparteixen a l'Aula de Dibuix (a.02). Es tracta d'un espai ampli i específic equipat amb piques d'aigua, cavallets i un mobiliari idoni per al treball pràctic, la qual cosa ens permet desenvolupar una dinàmica purament pictòrica, experimental i de taller. Cal tenir en compte, a més, que aquesta franja s'ubica a les últimes hores de la jornada escolar, un factor clau en la gestió de l'atenció del grup.
- Dijous (1 hora lectiva en una única sessió, de 9:00 h a 10:00 h): La sessió té lloc a l'Aula Ordinària (a.42). Aquest espai esdevé de caràcter més teòric o de digitalització, ja que no disposa de piques a l'interior (tot i comptar amb un lavabo proper), fet que ens porta a prioritzar-hi el debat col·lectiu, la fonamentació conceptual i el treball amb les eines tecnològiques.

8.1. Descripció i Contextualització del Centre

L'Institut Celestí Bellera és un centre de titularitat pública situat al municipi de Granollers, a la comarca del Vallès Oriental, fundat l'any 1974 (Institut Celestí Bellera, 2021). Actualment, el centre escolaritza un total de 638 alumnes i es caracteritza per una marcada diversitat sociocultural. El perfil socioeconòmic de l'alumnat presenta una dualitat evident, sent de nivell mitjà i baix a l'etapa de l'ESO i mostrant una configuració molt més homogènia i estable en els grups de Batxillerat. A causa d'aquesta realitat, la classificació oficial del Departament d'Educació situa l'institut en un nivell de complexitat B, fet que es vincula directament a la presència significativa d'estudiants amb necessitats educatives derivades de factors socioeconòmics, culturals o de noves incorporacions al sistema educatiu (Institut Celestí Bellera, 2021).

Per atendre aquesta complexitat, la plantilla del centre està constituïda per un equip de 57 docents, el qual es veu reforçat amb la col·laboració de professionals del Suport Integral a l'Escola Inclusiva (SIEI), personal d'Atenció Educativa (PAE), integradors socials (IS) i el personal d'administració i serveis (Institut Celestí Bellera, 2020a). Aquesta organització distribuïda i participativa esdevé un element central per garantir la coordinació horària i pedagògica interdepartamental en un institut gran i amb un alt volum d'actvitat. Tot i la solidesa de la proposta pedagògica del claustre, la realitat quotidiana de la intervenció es troba condicionada per mancances estructurals rellevants. L'edifici actual és antic, presenta deficiències i pateix una manca evident d'espais adequats, especialment pel que fa a l'àmbit artístic i tecnològic. Aquesta llimitació física, que s'ha vist agreujada per l'endarreriment en la construcció del nou edifici del centre aprovat l'any 2020, s'estima que s'allongarà fins a l'any 2030 (Purgimon, 2025). Aquesta problemàtica suposa un repte organitzatiu diari per al

desenvolupament de les activitats pràctiques i una variable a tenir en compte en la gestió dels recursos de l'aula taller.

A nivell institucional, la vida del centre està regulada i estructurada per documents normatius com les Normes d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC), el Pla de Convivència i el Pla d'Acció Tutorial (Institut Celestí Bellera, s.f.). Aquests protocols defineixen amb molt de detall la gestió d'espais, les guàrdies o la comunicació interna a través de plataformes com *iEduca*, garantint l'equitat i facilitant la presa de decisions col·lectives davant la complexitat del dia a dia.

Aquesta estructura organitzativa respon directament a les línies estratègiques del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i de la Programació General Anual (PGA). El model pedagògic de l'institut té una clara dimensió transformadora que busca l'equitat i l'excel·lència, apostant de manera explícita pel plurilingüisme, l'ús significatiu de les tecnologies digitals, amb programes com l'estratègia digital de centre o la participació a STEAMCAT, i una presència ferma de les arts (Institut Celestí Bellera, 2021). Durant el nostre període de pràctiques hem pogut comprovar que aquest ideari es tradueix en actuacions reals i diàries, com ara la implementació de metodologies actives o els projectes d'internacionalització Erasmus+. A més, la gestió de la diversitat lingüística i la inclusió se sustenten en el Pla Lingüístic de Centre (PLC), el qual situa el català com a llengua vehicular, d'acollida i de cohesió social mitjançant el projecte MOLL, Món Obert a les Llengües, i el suport de l'Aula d'Acollida (Institut Celestí Bellera, 2020b).

8.2. Situació d'Aprenentatge

La present Situació d'Aprenentatge, titulada Interexploració identitària a través del color, s'articula com la formalització didàctica de la recerca teòrica exposada en aquest Treball de Final de Màster. Dissenyada específicament per al grup de primer de Batxillerat Artístic de l'Institut Celestí Bellera de Granollers, la proposta neix de la necessitat de transcendir l'exercici tècnic pur per convertir l'aula de Dibuix Artístic I en un espai viu d'investigació basada en les arts.



Figura 3. Adrià Pérez. Il·lustració del centre educatiu Celestí Bellera (tècnica: paper-cut digital). 2025

Situació d'aprenentatge[1]

Títol	**Interexploració identitària a través del color.**
Curs (nivell educatiu)	1r de Batxillerat Artístic Plàstic (B1AR1).
Matèria/Àmbit[2]	Dibuix Artístic I.
Autor	Adrià Pérez Gutiérrez

[1] Les situacions d'aprenentatge són els escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius poden utilitzar per desenvolupar aprenentatges. Plantegen un context concret, una realitat actual, passada o previsible en el futur, en forma de pregunta o problema, en sentit ampli, que cal comprendre, i a la qual cal donar resposta o sobre la qual s'ha d'intervenir. És en la seva resolució que l'alumnat assoleix les competències específiques. (Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. Article 7 (Elements del currículum), punt 1, apartat e)

[2] Agrupació de matèries que s'imparteixen de manera integrada.

DESCRIPCIÓ

Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context?[3] Quin repte planteja?[4]

Aquesta situació d'aprenentatge (SA), titulada "**Interexploració identitària a través del color**", neix de la necessitat de connectar l'aprenentatge tècnic del llenguatge visual amb la construcció de la identitat adolescent. S'emmarca en el bloc de continguts de color i expressió de la matèria de **Dibuix Artístic I,** i es relaciona directament amb els projectes de centre que fomenten la recerca personal i la creativitat.

Context i Presentació del Centre:

La intervenció es realitza a l'Institut Celestí Bellera de Granollers, un centre públic amb una llarga trajectòria (fundat el 1974) i una identitat fortament vinculada a les arts plàstiques i escèniques. El centre destaca pel seu compromís amb la innovació pedagògica, el treball per projectes i la inclusió (nivell de complexitat B). Tot i que l'edifici presenta mancances estructurals i manca d'espais específics per a les arts, l'institut aprofita la seva forta connexió amb l'entorn cultural de Granollers, especialment amb espais com Roca Umbert - Fàbrica de les Arts.

El Repte:

L'adolescència és una etapa crítica en la configuració del "jo". El repte d'aquesta SA consisteix a superar la "desconnexió tècnica" habitual en l'ensenyament del color. L'alumnat s'enfronta al desafiament de realitzar una recerca introspectiva per triar una "musa" o referent identitari i transformar-lo en una obra pictòrica conscient.

L'objectiu final és que el coneixement tècnic no sigui desvinculat de l'experiència i els interessos de l'alumnat, sinó l'eina per assolir un discurs visual propi que serà validat socialment mitjançant una exposició col·lectiva a la ciutat de Granollers, transformant la pràctica d'aula en una experiència d'estètica relacional i artivisme.

[3] Context: conjunt de circumstàncies que expliquen un esdeveniment o una situació i que envolten un individu, un col·lectiu o una comunitat, etc.

[4] Repte: tema d'interès plantejat per l'alumnat, observació d'un fenomen, polèmica o controvèrsia entorn d'un fet, informació que crida l'atenció a la ciutadania, problemàtica que afecta la societat o l'entorn de l'alumnat, pregunta sobre un element de la realitat, recerca a partir d'un element investigable, necessitat plantejada per un agent extern, dilema que cal comprendre, manifestació artística, etc.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques següents:

Competències específiques	Matèria
Interpretar la pràctica artística, reconeixent els referents culturals anteriors com a part inherent a les noves creacions, per valorar aquesta pràctica com a mitjà d'expressió d'idees, opinions i emocions en un context de referències interconnectades en el temps. **(CE — 05)**	Dibuix Artístic I
Construir i desconstruir produccions gràfiques expressives i creatives, descobrint la importància dels elements del llenguatge gràfic i la seva organització per desenvolupar un estil personal que millori l'execució tècnica i les qualitats comunicatives i expressives de les pròpies produccions en un clima d'intercanvi d'idees. **(CE — 06)**	Dibuix Artístic I
Descobrir i seleccionar les tècniques pròpies del dibuix, tant tradicionals com digitals, identificant les eines, els mitjans, els suports, cercant noves possibilitats experimentals, per integrar-les de forma innovadora en la realització de produccions gràfiques en contextos contemporanis. **(CE — 07)**	Dibuix Artístic I

TRACTAMENT DELS TRES COMPONENTS TRANSVERSALS[5] DE LES COMPETÈNCIES CLAU DEL BATXILLERAT

Component digital: L'alumnat utilitza dispositius digitals i entorns virtuals per a la cerca i selecció crítica de referents visuals i icones de la cultura contemporània. Així mateix, s'empra la càmera digital per a la documentació fotogràfica del procés de mescla i execució pictòrica, integrant aquestes evidències en un portafoli digital que reculli l'evolució del seu aprenentatge.
Component lingüístic: Es treballa mitjançant la terminologia específica de la teoria del color (saturació, valor, síntesi subtractiva) i la redacció de textos reflexius. L'alumnat ha d'elaborar la memòria de la seva obra i els textos descriptius (cartel·les) per a l'exposició final, practicant l'exposició oral i l'argumentació crítica durant les sessions de "crítica relacional".
Component socioemocional: Aquest component és el nucli de la SA. A través de la recerca de "muses" i referents personals, l'alumne realitza un exercici d'autoconeixement i gestió de la identitat. El treball amb el color s'enfoca com una via d'autoexpressió que fomenta l'autoestima. A més, l'exposició pública de l'obra a la ciutat promou la cohesió de grup, l'empatia i la validació social del seu món interior.

[5] Components transversals de les competències clau: la resolució de problemes a partir de l'aplicació integrada de coneixements, la gestió i comunicació de la informació i el pensament crític.

OBJECTIUS D'APRENENTATGE I CRITERIS D'AVALUACIÓ

Objectius d'aprenentatge[6] Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT	**Criteris d'avaluació**[7] Com sabem que ho han après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT[8]
1. Interpretar referents de la cultura visual i del propi bagatge per comunicar idees i emocions en la creació pròpia. **(CE — 05)**	**5.1.** Integrar en els propis dibuixos i creacions gràfiques els procediments o les tècniques utilitzats en referents artístics del seu interès per comunicar idees i emocions.
	5.2. Descobrir l'acció de dibuixar com un enfrontament personal amb la realitat i amb un mateix, reconeixent el dibuix com un mitjà autònom d'expressió.
2. Desenvolupar un estil i un traç personals en les produccions gràfiques per millorar les capacitats expressives de l'obra. **(CE — 06)**	**6.1.** Controlar els mecanismes de la percepció visual, les seves lleis i principis, així com la composició i l'ordenació dels elements en l'espai, mostrant interès en les seves aplicacions i emprant-los amb intencions comunicatives i/o expressives.
	6.2. Experimentar en les seves pròpies representacions amb els elements del llenguatge gràfic, descobrint el traç del dibuix artístic com evidència del sentir i el ser de l'artista.
3. Aplicar les tècniques del color i la mescla de pigments per contribuir a la intenció creativa de l'obra pictòrica. **(CE — 07)**	**7.1.** Elaborar diverses solucions de representacions visuals, a diferents nivells d'iconicitat, tot identificant les eines, els mitjans i els suports necessaris, justificant-ne raonadament i respectuosament l'elecció i buscant la innovació en el seu ús.
	7.2. Aplicar de manera oberta les eines, els mitjans i els suports més adequats per fer interpretacions gràfiques de la realitat, tot utilitzant els valors expressius del clarobscur i del color que millor contribueixi a la intenció creativa.

[6] Les competències específiques estan formulades de forma general i convé concretar-les per definir quins seran els aprenentatges que s'adquiriran amb la realització de la situació d'aprenentatge. Aquesta concreció ha de permetre formular unes competències pròpies de la situació d'aprenentatge que són l'equivalent dels objectius d'aprenentatge.

[7] Els criteris d'avaluació es poden desplegar en indicadors. Un objectiu d'aprenentatge pot relacionar-se amb un, dos o més criteris d'avaluació.

[8] El context ha d'incloure les condicions en què s'hauran d'evidenciar els aprenentatges.

SABERS

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

Bloc de Sabers	Saber	Matèria
Tècnica	El color com a llenguatge: Ús i experimentació de les dimensions del color (to, lluminositat i saturació) i de la perspectiva atmosfèrica en produccions pròpies.	Dibuix Artístic I
	Teoria del color: Identificació i aplicació de contrastos i relacions cromàtiques. El cercle cromàtic i les barreges de pigments.	Dibuix Artístic I
Referents	Anàlisi de referents: Identificació i reflexió sobre referents artístics i la seva influència en les noves creacions, valorant la pròpia identitat cultural.	Dibuix Artístic I
Expressió/Identitat	L'expressió i el discurs propi: El dibuix (i la taca) com a mitjà d'expressió d'idees, opinions i emocions, i com a exploració de l'espai interior.	Dibuix Artístic I

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENENTATGE

Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar?, quins tipus d'agrupament realitzarem?, quins són els principals materials que necessitarem?, etc.

Es proposa una metodologia basada en la Investigació Basada en les Arts (IBA) i l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP). La seqüència es vertebra mitjançant la metàfora del "Viatge de Dante", on el docent actua com a guia (Virgili) en l'assoliment de la tècnica, per permetre que l'alumne assoleixi la seva pròpia veu artística (Sofia).

S'utilitzen les següents estratègies:

- **Classe magistral dialògica:** Per introduir els conceptes científics del color (Itten, síntesi subtractiva).
- **Aprenentatge per descobriment:** Mitjançant el laboratori de mescles i l'experimentació cromàtica tenint com a base un "cercle" cromàtic.
- **Estètica Relacional (Bourriaud):** Aplicada en sessions de crítica col·lectiva on l'obra esdevé un espai de diàleg entre l'autor i els seus companys.
- **Pensament Visual (Visual Thinking):** Ús del diari de procés per connectar referents visuals de la cultura contemporània amb la identitat personal.

Quins tipus d'agrupament realitzarem?

- **Treball individual:** Fonamental en la fase de creació de l'obra final i en la reflexió introspectiva del diari de procés, per tal de garantir el caràcter identitari del projecte.
- **Parelles cooperatives:** Durant les primeres sessions d'experimentació tècnica i laboratori de color (treball individual) els alumnes comparteixen el material en grups de tres afavorint una ajuda mútua en la preparació dels tons.
- **Gran grup (Grup-classe):** Per a les sessions de debat sobre les "muses", la presentació de referents compartits i la fase final d'organització i muntatge de l'exposició col·lectiva.

Quins són els principals materials que necessitarem?

- **Materials de taller (Aula A.02):** Pintura acrílica i guaix, pinzells de diverses mides i formes, espàtules, paletes de mescles, suports diversos (tela, fusta o paper de gran gramatge), cavallets i piques d'aigua.
- **Materials de documentació:** Diari de procés personal (A4 o A3), càmera de dispositiu mòbil per documentar el procés i ordinadors per a la cerca de referents digitals.
- **Materials d'exposició:** Cartolines i impressores per a la retolació de cartel·les, sistemes de penjat i l'espai expositiu (ja sigui al centre o en col·laboració amb entitats de Granollers com Roca Umbert).

GRAELLA DE PLANIFICACIÓ DE SESSIONS

Setmana 1	1ª	**30 min** - Presentació i Teoria Color	
	2ª	**1h i 30 min** - Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica	
	3ª	**1h** - Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica	
Setmana 2	4ª	**30 min** - Debat de Referències + *què vull pintar?* **30 min** - Explicació activitat obra final	Possibilitat de realitzar l'Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica si es necessita més temps. El debat de referències i l'explicació de l'activitat final poden passar a la següent hora i els esbossos realitzar-los a casa de manera autònoma.
	5ª	**1 h** - Pluja d'idees i esbossos individuals	
	6ª	**1h** - creació obra final	
Setmana 3	7ª	**1h** - creació obra final	
	8ª	**1h** - creació obra final	
	9ª	**1h** - preparació per a l'exposició. descriptiu de l'exposició per part del grup; realització de cartel·les.	creació obra final (pels més endarrerits)
Setmana 4	10ª	**1h** - exposició obra final a l'entorn expositiu	
	11ª	**1h** - exposició obra final a l'entorn expositiu	
	12ª	**1h** - Tancament i autoavaluació. Dia de realització/seguiment del portafoli amb l'autoavaluació realitzada a l'aula.	exposició obra final a l'entorn expositiu (si queda realitzar alguna presentació)
Setmana 5	13ª	**1h -** Recollida de l'exposició al centre cívic (si cal)	

ACTIVITATS D'APRENENTATGE I D'AVALUACIÓ

Activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització	Recursos
Activitats inicials *Què en sabem?*	**Presentació de la SA:** Introducció al concepte d'interexploració i presentació del format i contingut del diari d'aprenentatge que l'alumnat haurà de lliurar. Aquest plantejament afavoreix que els alumnes es mantinguin actius des del primer moment del projecte. **Classe magistral i pràctica de color:** Mitjançant un suport digital i una exemplificació activa, es presenten els conceptes de la teoria del color (Newton), la percepció, la distinció entre color-llum i color-pigment, i una experimentació inicial amb les qualitats del color (to, saturació i valor) utilitzant acrílic o guaix. **Debat de referències:** Reflexió grupal sobre els conceptes de "referent, mite i icona" i el seu paper en la construcció social i cultural. La sessió s'inicia amb una projecció d'imatges considerades referents (mitologia, religió, ídols contemporanis, elements culturals diversos, etc.), mentre l'alumnat anota els conceptes que associa a cada imatge. Aquestes idees es recullen mitjançant l'eina Mentimeter per exposar-les finalment i analitzar les coincidències conceptuals de la classe. Tot aquest debat i els conceptes extrets s'han de recollir al diari d'aprenentatge.	**De la 1ª a la 5ª hora**	**Recurs per professor: llibre de text** **Recurs per la projecció:** **01_teoria-activitat-inicial** **02_SESSIÓ_DEBAT-DE-REFERÈNCIES** **Recurs per a la compartició via Classroom:** **01_teoria-activitat-inicial** **02_SESSIÓ_DEBAT-DE-REFERÈNCIES**

Activitats de desenvolupament *Aprenem nous sabers*	**Investigació d'iconografia personal:** Un cop realitzat el debat a l'aula, l'alumnat realitza una recerca autònoma de referents personals (llar, memòria, cultura pop, etc.) i la justificació de la seva elecció. Els alumnes pengen al campus virtual (Classroom) els seus comentaris, conceptes i reflexions de manera compartida, permetent que tots vegin les aportacions dels companys; aquest material es recuperarà posteriorment per a l'organització de l'exposició. **Essencialismes formals:** Explicació de conceptes de composició, clarobscur i suports. Realització d'esbossos i pluja d'idees per a l'obra final de manera autònoma.	**De la 5ª a la 6ª hora**	**Recurs per la projecció:** **03_Activitat-final_OBRA-PICTÒRICA** **Recurs per a la compartició via Classroom:** **03_Activitat-final_OBRA-PICTÒRICA**
Activitats d'estructuració *Què hem après?*	**Inici de l'obra individual:** Transferència de la recerca conceptual al suport final amb la guia del docent. Un cop escollits els suports (llenços), els alumnes comencen a transferir els esbossos a la tela. El suport docent s'evidencia en el seguiment individualitzat per corregir els esbossos, aportant idees i referents per a la realització d'una obra més complexa i interessant. **Crítica grupal relacional:** Posada en comú i presentació de la fase mitjana de l'obra. Es realitza un debat col·lectiu per reajustar decisions tècniques i comunicatives. Mentre l'alumnat està pintant, es considera convenient realitzar aquesta crítica grupal en una de les sessions per compartir en quin punt es troba cada projecte. **Producció intensiva:** Desenvolupament del discurs visual propi aplicant els coneixements de modulació i neutralització del color. L'alumnat dedica diverses sessions a l'aula a la realització de l'obra pictòrica. Durant aquesta fase, el docent realitza un seguiment de les obres mitjançant la crítica constructiva.	**De la 6ª a la 8ª hora**	

Activitats d'aplicació *Apliquem el que hem après*	**Finalització de l'obra:** Aplicació de detalls, acabats i correccions puntuals per tancar el procés pictòric. **Comissariat i documentació:** Recuperació dels comentaris, reflexions i conceptes publicats al campus compartit per realitzar la redacció del text descriptiu del grup, la creació de les cartel·les i el tancament del portafoli reflexiu individual. Els alumnes que vagin més avançats amb la seva obra seran els encarregats de liderar aquestes tasques de gestió. **Cloenda comunitària:** Muntatge i exhibició de les obres al Centre Cívic Can Bassa. Després del muntatge, l'alumnat realitza una explicació oral del procés creatiu, les reflexions cromàtiques i les referències identitàries, finalitzant amb una autoavaluació. Per cloure, es realitza una coavaluació on els alumnes intercanvien comentaris constructius i observacions sobre les obres dels seus companys i companyes.	**De la 8ª a la 12ª hora**	**Recurs per la projecció i per a la compartició via Classroom:** **04_Activitat-final-II_exposició-centre-cívic_entrega-diari d'aprenentatge.**
	TOTAL	**12 hores**	

MESURES I SUPORTS UNIVERSALS[9]

Prioritització del llenguatge visual: La memòria final es concep com un diari de procés visual (collage, esbossos, fotos de les mescles). S'avalua la capacitat de registrar l'evolució artística per sobre de la perfecció en la redacció.

Bastides per a la reflexió: Compartició de guia d'autoavaluació i exemples amb preguntes clau o "activadors del pensament" (ex: Què ha passat quan has barrejat el complementari?), evitant el full en blanc i facilitant l'estructura per a l'alumnat amb dislèxia o TEA.

Suports visuals d'aula (DUA): Ús de Targetes de Color i Tècnica (Ex: un cercle cromàtic) penjades i/o projectades a l'aula A.02 que recordin els conceptes d'Itten i Zorn, servint de suport memòric constant durant el taller.

Estratègia de modelatge: Demostracions pràctiques ("live painting") del docent per mostrar tant l'èxit tècnic com la gestió de l'error, reduint l'ansietat davant la "poca habilitat" inicial.

[9] Les mesures i els suports universals són els que s'adrecen a tots els alumnes. Han de permetre flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als i les alumnes estratègies per minimitzar les barreres de l'entorn i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.

MESURES I SUPORTS ADDICIONALS[10] O INTENSIUS[11]

Quines mesures o suports addicionals o intensius es proposen per a cadascun dels alumnes següents:

Alumne/a	Mesura i suport addicional o intensiu
Alumnat amb TEA	**Estructuració i anticipació:** Guia visual de passos per a la memòria final. Permetre que el seu "referent" sigui un tema d'interès profund (hiperfocus) per augmentar la motivació. Espai de treball amb baixa estimulació sensorial si cal.
Alumnat amb Dislèxia	**Adaptació de la memòria escrita:** Afegir als textos llargs paraules clau, esquemes visuals o cartel·les breus. En l'avaluació de la memòria visual, no es penalitzaran tan rigorosament les faltes d'ortografia i es permetrà l'ús de gravacions d'àudio curtes integrades (codis QR) si l'alumne vol explicar un concepte complex.
Alumnat amb nivell més baix al dibuix	**Valoració de l'expressió:** Centrar l'avaluació en la recerca cromàtica (Saber 1 i 2) i en la capacitat de transmetre un concepte a través de la taca i la textura, validant estils no realistes (abstracció, expressionisme). També poden tenir un paper clau al comissariat de l'exposició final.
Alumnat molt avançat	**Enriquiment i mentoria:** Proposta d'explorar barreges de pigments més complexes (veladures) o formats no convencionals. Poden liderar la comissió de muntatge de l'exposició final, desenvolupant habilitats de gestió artística.

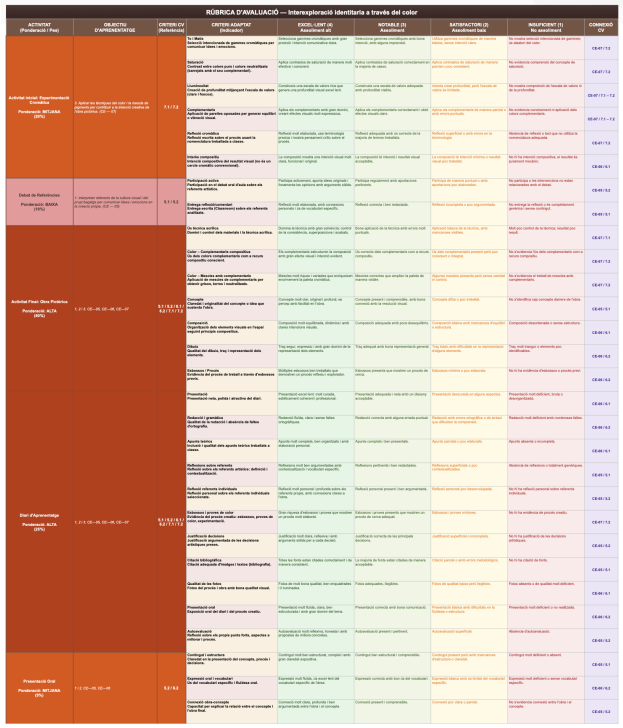
[10] Les mesures i els suports addicionals s'adrecen a alguns alumnes. Permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar.

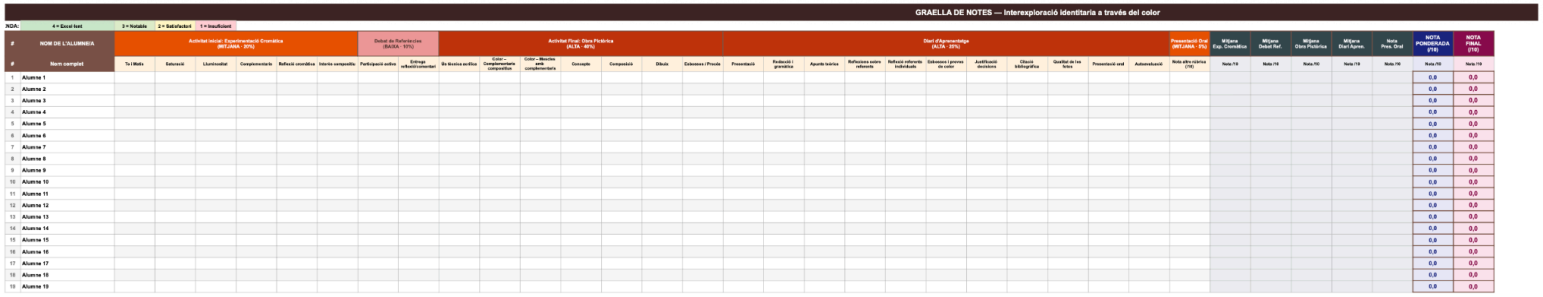
[11] Les mesures i els suports intensius són específics per als i les alumnes amb necessitats educatives especials, estan adaptats a la seva singularitat i permeten ajustar la resposta educativa de forma extensa, amb una freqüència regular i, normalment, sense límit temporal.

RÚBRIQUES

Rúbriques per avaluar als alumnes i **graelles** en excel per recollir les notes (enllaços).

RÚBRICA I GRAELLA PRESENTACIÓ ORAL **RÚBRICA I GRAELLA GENERAL**





8.3. Diari de Reflexió Docent

Tot i que el nostre període d'intervenció directa estava programat per iniciar-se el dia 8 d'abril i disposàvem de la planificació pràcticament enllestida, la realitat de l'aula va requerir una adaptació immediata. En incorporar-nos al centre, l'alumnat de Dibuix Artístic I de primer de Batxillerat es trobava immers en una activitat prèvia que es va estendre durant dues setmanes. Aquest marge temporal, lluny d'esdevenir un contratemps, es va transformar en un espai de negociació i co-disseny amb la mentora del centre, orientat a polir la proposta didàctica i fer-la més accessible i coherent amb el context real dels estudiants.

Durant aquest procés de revisió, vam reestructurar el material de suport visual i vam incorporar continguts teòrics i curriculars recomanats pel propi departament didàctic. En primer lloc, vam integrar els fonaments de la teoria científica del color a partir de l'òptica de Newton, prenent com a base el llibre de text de referència utilitzat habitualment en les sessions teòriques del centre (Bargueño Gómez & Sánchez Zarco, 2006). En segon lloc, vam enriquir la proposta amb l'anàlisi de la simbologia i la percepció cultural del color, utilitzant com a recurso pedagògic els continguts de la producció audiovisual Colors en sèrie (Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, 2007).

Un cop tancats aquests continguts, la mentora ens va informar d'un segon element condicionant de caràcter institucional: una sortida programada al Cercle Artístic Sant Lluc per al dimarts 28 d'abril, on l'alumnat realitzaria una sessió de dibuix de model nu al natural. Com a requisit previ a aquesta activitat, l'alumnat necessitava una lliçó introductòria sobre encaix i anatomia, la qual vam assumir directament el dijous 23 d'abril. Aquesta circumstància va alterar la linealitat cronològica de la nostra programació, fet que ens va portar a organitzar de manera estratègica la primera sessió de la unitat del color abans d'aquest parèntesi, obrint així un incís temporal per a la preparació i execució de la sortida acadèmica abans de reprendre definitivament el nucli de la Situació d'Aprenentatge.

Amb l'objectiu de mostrar visualment aquesta reconfiguració temporal, es presenten a continuació les dues planificacions seqüencials. La Taula 1 detalla la previsió inicial dissenyada abans de l'arribada al centre, mentre que la Taula 2 mostra el cronograma definitiu ajustat a la realitat institucional i al ritme real d'aprenentatge del grup.

Taula 1 i 2. Comparació de les planificacions de les sessions prèvia vs adaptada a la casuística real del grup

Dimarts (2h)	Dijous (1h)
Dimarts 14 Presentació i Teoria Color + Començament Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica	**Dijous 16** Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica
Dimarts 21 Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica	**Dijous 23** Debat de Referències + *què vull pintar?*
Dimarts 28 Explicació activitat obra final + pluja d'idees i esbossos individuals	**Dijous 30** començament obra final
Dimarts 5 començament obra final	**Dijous 7** creació obra final
Dimarts 12 creació obra final	**Dijous 14** preparació per a l'exposició. Divisió per grups: els que no hagin acabat l'obra tenen una hora per retocar i finalitzar; realització del text descriptiu de l'exposició per part del grup; realització de cartel·les.
Dimarts 19 exposició obra final a l'entorn expositiu	**Dijous 21** Tancament i autoavaluació. Dia d'entrega del portafoli amb l'autoavaluació realitzada a l'aula.

Dimarts 21 abril	1ª	**30 min** - Presentació i Teoria Color	
	2ª	**1h i 30 min** - Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica	
Dijous 23	—	**40 min** - Breu explicació d'encaix i anatomía	
Dimarts 28	—	**SORTIDA** SANT LLUC - Dibuix del nu al natural	
Dijous 30	3ª	**1h** - Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica	
Dimarts 5 maig	4ª	**1h** - Activitat Introductòria; Experimentació Cromàtica	
	5ª	**30 min** - Debat de Referències + *què vull pintar?* **30 min** - Explicació activitat obra final + Pluja d'idees i esbossos individuals	
Dijous 7	6ª	**1h** - creació obra final	
Dimarts 12	7ª	**1h** - creació obra final	Dia de **VAGA** del professorat. Asistència de 7 alumnes
	8ª	**1h** - creació obra final	
Dijous 14	9ª	**1h** - preparació per a l'exposició. descriptiu de l'exposició per part del grup; realització de cartel·les.	creació obra final
Dimarts 19	10ª	**30 min** - Muntatge exposició al Centre Cívic Can Bassa	
	11ª	**1h i 30 min** - exposició obra final a l'entorn expositiu	
Dijous 21	12ª	**1h** - Tancament i autoavaluació. Dia de realització/seguiment del portafoli amb l'autoavaluació realitzada a l'aula.	exposició obra final a l'entorn expositiu
Dimarts 2 juny	13ª	**1h** - Recollida de l'exposició al Centre Cívic Can Bassa i *feedback* de notes ja publicades anteriorment al *Classroom*	

Nota: cronograma detallat del desenvolupament de les sessions de la unitat didàctica, el realitzat previament a l'arribada del centre i el ajustat segons les incidències i el ritme real d'aprenentatge del grup de 1r de Batxillerat. Font: elaboració pròpia.

Setmana 1

Dimarts 21 d'abril

Primera fase: Fonamentació teòrica i disseny de l'activitat (30 minuts):

Vam iniciar la jornada amb una presentació molt breu de la Situació d'Aprenentatge, concretant que l'objectiu final consistia a desenvolupar una obra plàstica fruit d'una interexploració conceptual i pictòrica. A continuació, vam impartir una classe magistral sobre la teoria del color, recolzada amb exemplificacions actives a l'aula mitjançant l'ús de material acrílic i guaix per tal de mostrar en temps real el comportament físic de la matèria pictòrica. Des d'una perspectiva metodològica, procurem evitar les exposicions teòriques que superin la mitja hora de durada, ja que hem constatat que el llindar d'atenció de l'alumnat disminueix notablement; per aquest motiu, aprofitem la naturalesa pràctica de la nostra disciplina per hibridar els continguts conceptuals amb l'experimentació directa.

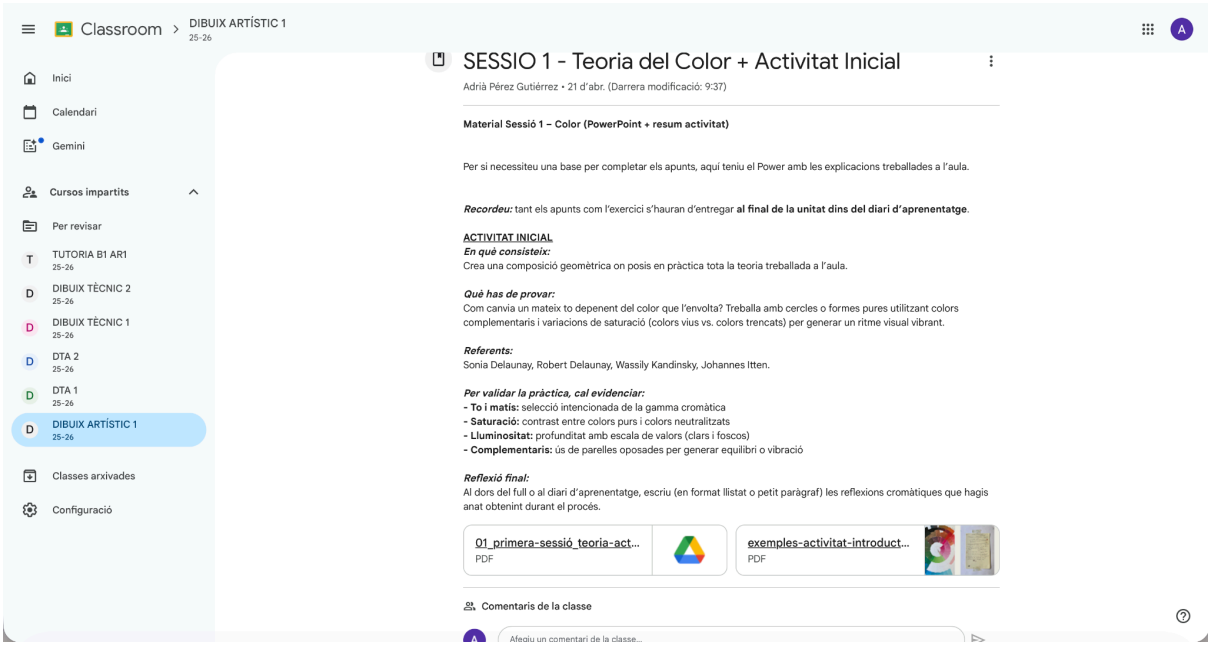
Un cop tancat aquest bloc teòric, vam explicar l'activitat inicial d'experimentació cromàtica mitjançant la projecció i compartició a través de Google Classroom de la tasca, on s'especificaven les indicacions, els referents visuals i diversos exemples analitzats. En aquest punt de la sessió, vam decidir concedir els cinc minuts de descans que habitualment s'estableixen entre la primera i la segona hora lectiva. Vam considerar estratègic oferir aquest recés en aquell precís instant, ja que la pràctica posterior amb guaix exigeix un ritme de treball continuat a causa del seu ràpid procés d'assecat, un factor tècnic que hauria empès els propis alumnes a autorspegar-se del descans per por a fer malbé la barreja. Durant aquest parèntesi, i amb la col·laboració de la mentora del centre, vam procedir a la preparació i distribució dels materials a l'aula taller per optimitzar el temps d'acció un cop es reincorporés el grup.

Segona fase: Experimentació cromàtica i presa de decisions (1 hora i 30 minuts):

La segona part de la sessió es va destinar al desenvolupament d'una petita experimentació amb el color a partir d'una composició personal de l'estudiant. En aquesta fase, l'alumnat havia d'explorar la incidència de la llum, l'aplicació dels colors complementaris i l'execució pràctica de conceptes clau com la saturació i la desaturació tonal. Es tracta d'una recerca tècnica fonamentada en el model subtractiu i en les relacions del cercle cromàtic de Johannes Itten (1961), plantejada no com un exercici mimètic sinó com una operació cognitiva d'alt nivell (Eisner, 2004), on l'alumne es veu obligat a prendre decisions estètiques, conceptuals i tècniques de manera simultània.

Durant el monitoratge d'aquesta fase, vam detectar un repte metodològic rellevant. La llibertat compositiva que vam atorgar inicialment pel que fa a la disposició espacial dels colors, plantejada amb l'objectiu de no restringir l'exercici a l'estructura tancada d'un cercle cromàtic tradicional, va provocar que una part de l'alumnat no planifiqués la distribució tonal. Com a conseqüència, es posava en risc l'eficiència de la seva composició com a eina real d'estudi de les qualitats del color. Aquesta situació ens va demanar realitzar una intervenció general a l'aula per advertir que la reflexió compositiva prèvia és tan crucial com l'execució tècnica.

Davant d'aquest avís, vam observar reaccions diverses que evidencien el procés de construcció de la identitat en aquesta etapa. Mentre que alguns estudiants van presentar resistència a reiniciar la tasca per millorar-la tot i trobar-se en un estadi molt inicial, d'altres van fer un canvi de xip de manera reflexiva, aturant el procés per meditar i reconfigurar la seva proposta visual. Aquest exercici d'agència i reflexió activa és el que permet, d'acord amb Oliva (2015), que l'aprenentatge significatiu s'utilitzi com un actiu per al desenvolupament positiu, convertint la tria de la paleta en un vehicle conscient d'autoconeixement.



Imatge 1. Captura de pantalla de l'entorn virtual *Google Classroom* i presentació digital de suport de la primera sessió. Elaboració pròpia. Abril 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

***(Parèntesi)* Sessió introductòria d'encaix i anatomia (40 minuts) i sortida a Sant Luc**

Com s'ha apuntat anteriorment, la planificació del centre estipulava una sortida acadèmica al Cercle Artístic Sant Lluc per al següent dimarts 28 d'abril. Amb l'objectiu de dotar l'alumnat de les nocions metodològiques fonamentals per afrontar l'experiència, vaig programar una lliçó introductòria sobre encaix i anatomia per a la sessió del dijous 23 d'abril. Cal assenyalar que aquesta jornada coincidia amb la festivitat de Sant Jordi, motiu pel qual el temps lectiu es va veure reduït a tan sols quaranta minuts a causa de l'organització dels Jocs Florals de l'institut.

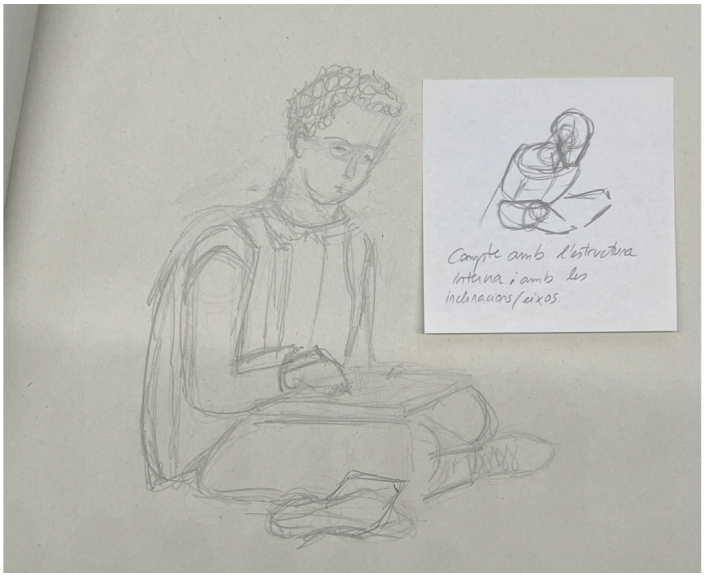
Vaig assumir directament la docència d'aquesta sessió implementant una metodologia basada en l'exemplificació *in situ*, on vaig dibuixar en paral·lel amb el grup per visibilitzar el procés constructiu i la identificació de les línies de força de l'anatomia humana. Per fer-ho, vaig desenvolupar un primer exercici guiat de manera oral, dictant en veu alta el procés d'encaix geomètric i explicitant les reflexions internes i el diàleg cognitiu que el dibuixant ha d'activar a l'hora d'enfrontar-se a una estructura anatòmica complexa.

Posteriorment, vaig disposar l'alumnat en una configuració circular i, mitjançant una dinàmica rotativa, diferents estudiants van sortir al centre per exercir de models en postures breus, un fet que va contribuir a cohesionar el grup i a dinamitzar la confiança col·lectiva. Des d'una perspectiva pedagògica vinculada a la gestió emocional, considerava prioritari que els alumnes experimentessin en primera persona la vulnerabilitat i el sentiment d'exposició que comporta col·locar-se davant de la mirada aliena. Donat que era la seva primera presa de contacte amb el dibuix de model i que la sortida programada implicava la interacció amb un model anatòmic nu, em preocupava el tipus de resposta conductual que pogués emergir en el grup. Aquesta dinàmica vivencial va esdevenir un exercici d'empatia fonamental per aconseguir que la posterior sessió a Sant Lluc es desenvolupée des d'una posició d'absolut respecte, transformant la pulsió adolescent en una mirada acadèmica, analítica i d'estudi purament artístic.

En finalitzar la pràctica, vaig recollir les produccions del grup amb el compromís de retornar-les abans de la sortida amb correccions i orientacions gràfiques que optimitzessin l'experiència en el medi real. La meva intenció inicial era realitzar aquestes esmenes utilitzant paper vegetal superposat per respectar la integritat de

l'obra de l'estudiant; tanmateix, davant la falta d'aquest recurs material en el centre, vaig optar per col·locar notes adhesives sobre els suports. Tot i que des del departament se'm va suggerir dibuixar i corregir directament sobre el traç de l'alumne, vaig preferir respectar l'espai gràfic dels estudiants, reconeixent que molts d'ells manifesten reticències a veure intervingudes les seves obres, especialment en una etapa on l'autorepresentació esdevé un vehicle d'autoconeixement i de reafirmació identitària de gran valor subjectiu (Ripoll Lluquet, 2018).

Finalment, el desenvolupament d'aquesta sessió de quaranta minuts i la posterior sortida em va permetre constatar que el nivell general del grup en l'àmbit de la representació anatòmica era molt elemental, ja que no havien realitzat cap tipus de pràctica similar prèviament a la meva arribada. En traslladar aquesta observació a la mentora, se'm va clarificar que, dins de la distribució curricular de l'Institut Celestí Bellera, el bloc de continguts relatius a l'estudi profund de l'anatomia humana es reserva de manera específica per al segon curs de Batxillerat en l'assignatura de Dibuix Artístic II.



Imatge 2. Dibuix anatòmic de l'Alumne 1 amb les anotacions gràfiques i correccions analítiques realitzades mitjançant notes adhesives. Elaboració pròpia. Abril 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic I, primer de Batxillerat.

Setmana 2

Dijous 30 d'abril

Continuació del laboratori cromàtic i flexibilització temporal (1 hora)

Durant aquesta sessió, es va recuperar i continuar l'experimentació amb el color a través de la composició personal de l'estudiant, posant un èmfasi especial en el domini de la modulació tonal. En el transcurs de l'hora lectiva, vaig constatar que la complexitat tècnica de l'exercici impedia que la gran majoria de l'alumnat pogués finalitzar la pràctica dins dels marges temporals establerts per a la jornada.

Davant d'aquesta situació, vaig haver de prendre una decisió metodològica estratègica per reorganitzar el cronograma. Vaig proposar al grup reprendre i cloure aquesta activitat en la següent sessió de dimarts, just després del debat sobre referents identitaris que ja estava programat. A canvi d'ampliar aquest termini a l'aula taller, vaig establir com a condició que l'alumnat assumís de manera autònoma a casa la tasca que originalment havia d'ocupar aquest espai horari.

Aquesta activitat desplaçada consistia en la realització de la pluja d'idees i els esbossos previs per a la creació de l'obra pictòrica final. Després d'analitzar detingudament la situació, vaig reflexionar que la fase de conceptualització i esbós gràfic preliminar era un procés perfectament viable per ser desenvolupat de manera independent a les seves llars amb recursos bàsics de dibuix. En canvi, el laboratori d'experimentació cromàtica basat en la tècnica del guaix requeria obligatòriament els espais de l'aula, tant per la necessitat d'un monitoratge docent constant com pel fet que no tots els estudiants disposaven dels materials ni dels mitjans necessaris a les seves cases per treballar la matèria pictòrica de forma adequada. D'aquesta manera, prioritzant l'equitat i l'accessibilitat material a l'aula, vaig aconseguir salvaguardar el ritme del projecte sense minvar la qualitat de l'aprenentatge tècnic.



Imatges 3 i 4. Recull de fotografies de l'alumnat durant la realització de l'activitat introductòria d'experimentació cromàtica. Font: Creació pròpia. 21 d'abril de 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Setmana 3

Dimarts 5 de maig

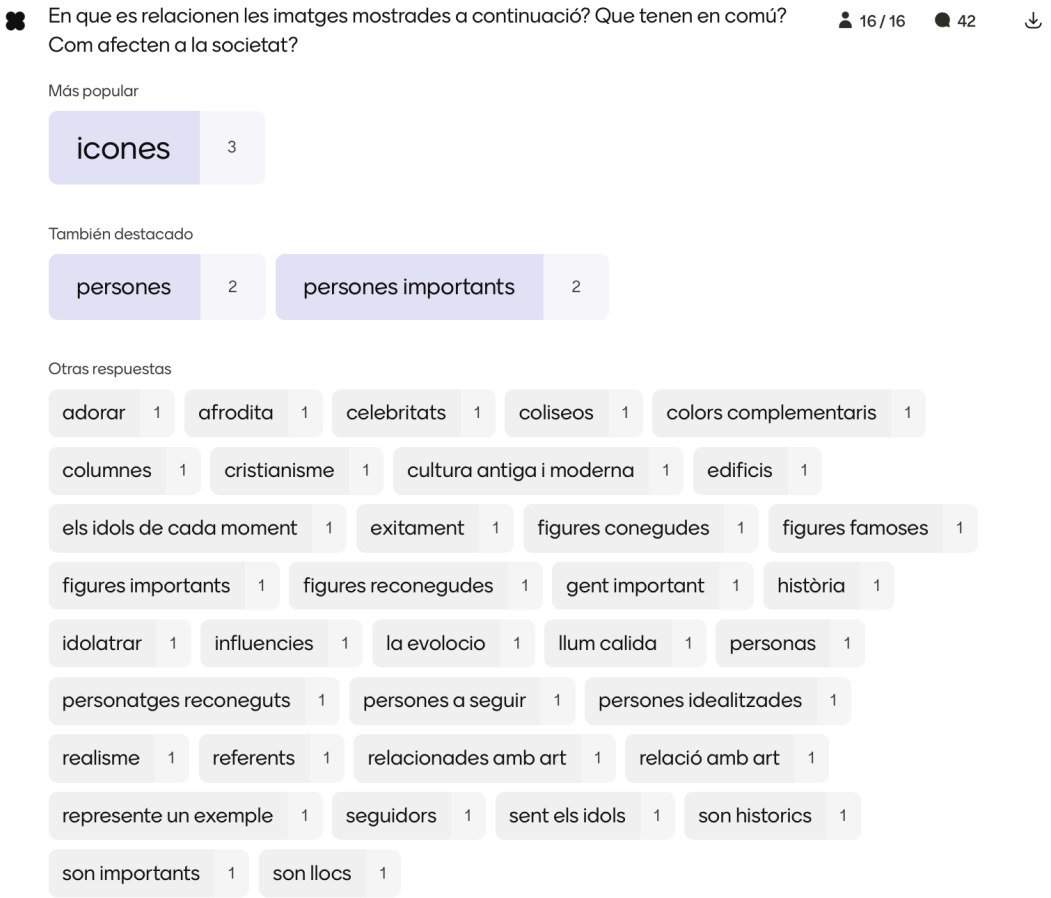
Debat de referents i la construcció de la mirada (1 hora)

Vaig dedicar la primera part d'aquesta sessió a una reflexió guiada sobre els referents de l'alumnat i la construcció de la mirada contemporània. Vaig iniciar l'activitat amb la projecció d'una selecció d'imatges que englobava mites, muses, icones de la cultura popular i celebritats, plantejada com un estímul perquè els estudiants fessin una lectura crítica del material visual. Mentre l'alumnat anotava de manera intuïtiva els conceptes associats a cada imatge, anaven pujant de forma simultània les seves impressions i paraules clau a l'aplicació digital Mentimeter. Aquesta eina em va permetre recollir les idees de tot el grup a temps real, fent visibles les coincidències conceptuals i els imaginaris compartits de l'aula (Imatge 5).

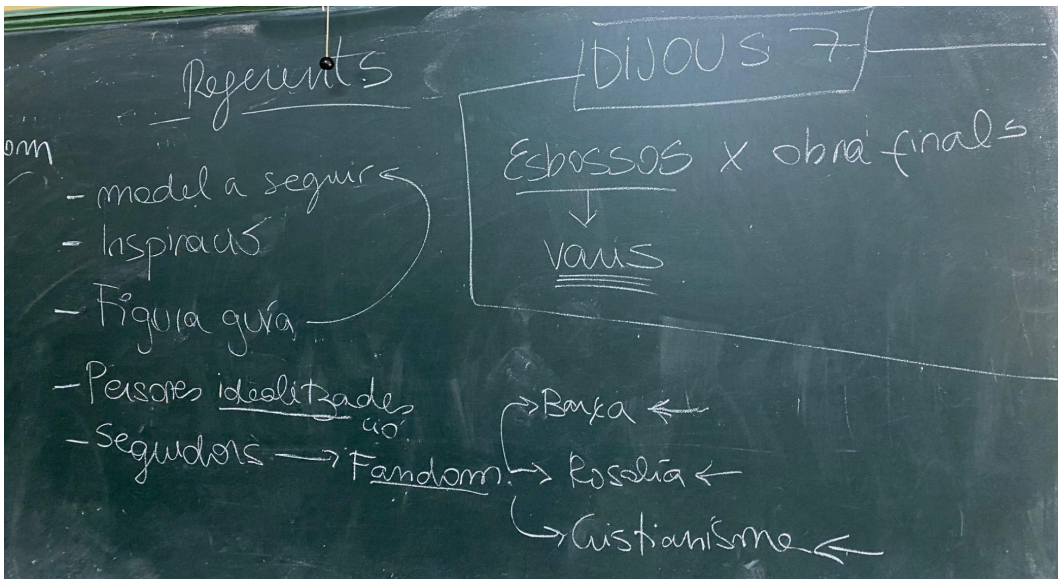
Per donar suport a aquells estudiants que es bloquejaven o es quedaven en blanc davant determinats estímuls visuals, vaig formular diverses preguntes suggeridores. El núvol de paraules resultant va revelar que els termes

més repetits pel grup eren "icones", "persones importants", "referents", "adorar", "celebritats", "ídols" i "influències". Aquestes respostes s'ajusten de manera òbvia a les teories contrastades en el nostre marc teòric sobre la Cultura Visual de Fernando Hernández (2010), evidenciant que l'alumnat concep els referents com a elements actius en la configuració de la seva pròpia realitat. Cal destacar que les imatges seleccionades no es limitaven a figures humanes, sinó que incloïen llocs populars i entorns quotidians, així com els sentiments d'afinitat vinculats a aquests espais.

Com a tancament de la dinàmica, vaig llançar la pregunta motriu: "Què és un referent?". A partir d'aquest interrogant, els alumnes van iniciar una reflexió en petits grups de treball per discutir què significava aquesta paraula per a ells, quin paper havia tingut al llarg de la història de l'art i com aquests elements juguen un rol decisiu en la construcció social i cultural de la pròpia identitat (Moreno, 2010). Un cop tancat el diàleg en petit comitè, vam realitzar una posada en comú col·lectiva, recollint les conclusions directament a la pissarra de l'aula (Imatge 6). Vaig recordar al grup la importància de registrar tot aquest debat i els conceptes extrets en el seu Diari d'Aprenentatge, ja que aquest material constituiria la base textual i el relat artístic de la seva futura pintura.



Imatge 5. Captura de pantalla de la plataforma *Mentimeter* amb el núvol de conceptes generat durant el debat de referències, on es destaquen les paraules més repetides per l'alumnat. Font: Creació pròpia. Maig 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.



Imatge 6. Fotografia de la pissarra de l'aula amb les anotacions derivats de l'activitat de debat de referències. Font: Creació pròpia. Maig 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Un cop finalitzada la dinàmica, vaig considerar indispensable fer explícit a l'alumnat el sentit pedagògic d'aquest debat. El propòsit era aconseguir que, en enfrontar-se a la planificació de la seva obra final, els estudiants no derivessin cap a una producció superficial o purament mimètica, evitant la tendència habitual de copiar imatges descontextualitzades de plataformes com Pinterest per raons exclusivament estètiques o decoratives. Amb aquesta intenció, vaig projectar la pregunta central del projecte: "Què vull pintar?", obrint una explicació sobre el procés cognitiu de pensar i conceptualitzar l'art.

Així, vaig demanar als alumnes que dediquessin el temps restant de la classe, així com el seu treball autònom a casa, a investigar profundament les seves pròpies referències personals (la llar, persones significatives, objectes simbòlics o vivències de la seva memòria quotidiana). Els vaig encoratjar a iniciar un procés d'interexploració íntima sobre el seu recorregut, la seva cultura i la seva història.

Per tal d'exemplificar i validar la diversitat de la seva pròpia experiència vital, jo mateix vaig exposar davant del grup els meus propis referents personals estructurats en quatre dimensions que connecten directament amb la recerca d'aquest treball. En primer lloc, vaig presentar un referent identitari vinculat a la meva llar, definit per la tradició agrària, ramadera i el folklorisme familiar. En segon lloc, un referent religiós i cultural centrat en la figura de Sant Jordi com a patró de les arts i en la meva pròpia medalla de bateig. En tercer lloc, un referent de caràcter clàssic, utilitzant la personificació mitològica d'Apol·lo i Atena com a protectors de les arts, així com el mite de les nou Muses Helicònides i les Urraques com a metàfora de la inspiració, servint d'acompanyants en el procés creatiu com en l'analogia de la Divina Comèdia analitzada per Pérez (2025). Finalment, vaig cloure l'explicació amb referents de la cultura pop com Taylor Swift i Lana Del Rey, enteses com a muses de la cultura de masses mediàtica.

Aquesta mostra de vulnerabilitat i obertura docent no només va servir per il·lustrar la tasca, sinó que va actuar com una estratègia d'estètica relacional (Bourriaud, 2006), creant un espai de trobada i seguretat que va permetre a l'alumnat comprendre que el seu món interior i les seves emocions són un material artístic vàlid i de primer ordre per combatre els seus propis bloquejos expressius (Ripoll Lluquet, 2018).

Un cop finalitzat el debat presencial a l'aula, vaig demanar a l'alumnat que realitzés una recerca autònoma de referents personals, vinculats a la llar, la memòria, les subcultures o la cultura de masses, acompanyada d'una justificació crítica sobre la seva elecció. Els estudiants van bolcar els seus comentaris, conceptes i reflexions a l'entorn virtual de Google Classroom en un format compartit, una decisió metodològica que va permetre la democratització de les idees, fent que tot el grup pogués consultar les aportacions dels seus companys. Com es recollirà en l'apartat corresponent, aquest repositori conceptual col·lectiu va esdevenir el material primari per a la posterior organització del relat comissarial de l'exposició final.

L'anàlisi de les respostes indexades al campus virtual va revelar un mapa d'interessos profundament lligat a la construcció identitària de l'adolescència contemporània, on s'evidencien punts de confluència teòrica significatius, però també distanciaments estètics i conceptuals dràstics entre els propis estudiants.

Un dels punts de contacte més evidents en el grup va ser la consideració de les produccions mediàtiques, especialment el manga, l'anime i el còmic, no com a mer entreteniment, sinó com a veritables manuals de vida i pautes de configuració estètica. Dos clars exemples d'aquesta línia de pensament es troben en les aportacions de l'Alumne 5 i l'Alumne 2:

> Les lliçons de vida que t'arriba a ensenyar el teu personatge preferit... t'ajuda quan necessites sortir de la teva zona de confort... He escollit que el concepte a treballar sigui: 'One Piece'... un dels mangues més famosos del món i que jo tinc com una de les inspiracions més grans a l'hora de fer la meva pròpia història. És un referent perquè si fos per mi m'encantaria que el meu manga pogués arribar a ser tan gran en tots els sentits com és aquesta obra d'art creada pel mestre: 'Eiichiro Oda'... (Alumne 5)

> ...em vaig acabar decidint per representar a un dels meus personatges antagonistes favorits de la meva sèrie favorita: Griffith, de la sèrie d'animació i manga Berserk... El vaig triar representar a Griffith perquè em sembla un personatge que està molt ben escrit i s'adapta molt bé al físic de persones que m'agrada dibuixar... Els meus principals referents per a aquesta obra han estat la il·lustradora mexicana Alma Luna/'Soulroho'..., el pintor John William Waterhouse... i Kentaro Miura, l'autor de Berserk. (Alumne 2)

Tots dos estudiants comparteixen la premissa que l'art seqüencial japonès posseeix un estatus artístic legítim, capaç d'activar desitjos personals i vocacionals (com l'anhel de l'Alumne 5 de crear el seu propi manga) o de fixar estils gràfics definits. No obstant això, s'observa una clara divergència en l'enfocament: mentre l'Alumne 5 busca projectar un sentiment èpic de llibertat i impacte social a través de la iconografia del protagonista Monkey D. Luffy davant de la immensitat de l'oceà, l'Alumne 2 s'inclina cap a una recerca formalista i psicològica més fosca, hibridant la influència del manga de Miura amb el classicisme prerafaelita de Waterhouse per explorar el contrast entre una bellesa "angelical" i la perversió de l'antagonista en el marc d'un eclipsi.

Una altra divergència molt enriquidora va emergir en comparar les reflexions de naturalesa més fosca o visceral amb aquelles que partien de la recerca de la solemnitat, l'harmonia i la pau espiritual. Els comentaris de l'Alumne 15 and l'Alumne 1 mostren com dos creadors poden partir d'estètiques aparentment marginals o alternatives per arribar a solucions conceptuals totalment oposades:

> La meva inspiració més important és el cinema que m'agrada. Sobretot el gènere de body-horror. És perquè és un gènere que m'impressiona i em puc sentir reflectida en el sentiment que incomoda. El cos en una banyera de sang és una referència a les pel·lícules de David Cronenberg... L'ull terroritzat per una boca que se'l vol menjar i finalment el cos que crea la banyera de sang. (Alumne 15)

> En aquesta obra m'he inspirat molt en l'estètica gòtica i en les escultures religioses d'àngels. Com a font de referència he triat artistes com Ayami Kojima i Yoshitaka Amano... M'interessa molt la combinació entre una figura considerada com l'ideal de la bellesa (un àngel) amb un contrast més fosc i misteriós. Les catedrals i la llum de les espelmes han estat una altra forta referència… (Alumne 1)

Mentre que l'Alumne 15 utilitza el llenguatge transgressor del *body-horror* i la composició zenital del cinema de Cronenberg per generar una narrativa explícita al voltant de la incomoditat, la vulnerabilitat i el desgarrament corporal com a via de catarsi identitària, l'Alumne 1 recodifica l'obscuritat a través de l'estètica gòtica i l'art de Kojima i Amano. Aquí, el misteri no busca horroritzar, sinó sublimar la imatgerealitzant un estudi de la bellesa idealitzada (l'àngel) envoltada d'elements arquitectònics i sacres que aporten solemnitat al conjunt.

Finalment, es va fer evident una polaritat molt interessant entre aquells alumnes que van conceptualitzar el referent des d'una dimensió abstracta o introspectiva, i aquells que van trobar el seu ancoratge en manifestacions identitàries col·lectives, ja fossin d'origen transnacional o arrelades al folklore de la ciutat de Granollers. Aquesta riquesa es plasma en les veus de l'Alumne 10, l'Alumne 4 i l'Alumne 13:

> Jo no considero que un referent hagi de ser principalment una persona o un objecte concret, sinó que penso que ha de ser quelcom que et faci sentir comprès... la flauta és un instrument musical que ha estat molts anys amb mi, forma part del meu jo... Penso que la vida és com una partitura, on cadascú té una melodia diferent. I la gent que ens acompanya diàriament és l'acompanyament musical… (Alumne 10)

> La meva obra està inspirada en la cultura peruana que és on vaig néixer i en l'estil maximalista... les cholitas que són unes icones originàries de la part andina del Perú... representen l'herència cultural Quítxua, aimara... He agafat com a inspiració... artistes o influenciadores que representen la cultura andina i l'estil maximalista com: Alessandra Yupanqui... En conclusió, volia representar l'empoderament de la cultura i el trencament dels estereotips o normes establertes… (Alumne 4)

> ...he volgut relacionar la meva obra amb la meva gran afició i amb tots els referents que l'envolten: la tradició i la cultura catalana, especialment els diables de Granollers... El so dels timbals, les espurnes brillant sota la llum de la lluna i les espardenyes gastades després de cada correfoc formen part d'aquesta experiència... Sempre ha estat la meva referent [la cap de colla], i em sento molt afortunada d'haver après d'ella. (Alumne 13)

L'Alumne 10 opera des d'una poètica purament introspectiva, on l'objecte (la flauta travessera) es desmaterialitza per esdevenir una metàfora existencial sobre el recorregut vital, la música com a refugi emocional i les roses com a capes internes de la psique humana. En un eix completament diferent, l'Alumne 4 i l'Alumne 13 fan servir la pintura com un acte de reafirmació cultural i política. L'Alumne 4 utilitza la recerca digital per hibridar la indumentària andina tradicional de les *cholitas* amb les tendències contemporànies del maximalisme de xarxes com a eina de resistència postcolonial i empoderament femení. Per la seva banda, l'Alumne 13 es posiciona des del sentiment de pertinença local i el teixit comunitari, convertint elements materials indexats (la pólvora, les espardenyes trencades pel correfoc, el timbal) i relacions humanes reals (la seva cap de colla) en un monument visual a la tradició popular de Granollers.

Aquest exercici de reflexió compartida a *Google Classroom* no només va validar el món interior de cada alumne de primer de Batxillerat, sinó que em va demostrar com el diàleg horitzontal pot transformar un aula taller en un laboratori d'estudis culturals, on la tria de la paleta i la composició esdevenen actes plenament conscients de posicionament davant el món.

Tancament del laboratori cromàtic i consolidació tècnica (1 hora)

La segona hora d'aquesta jornada es va destinar de manera exclusiva a l'última sessió pràctica orientada a la finalització de l'activitat d'experimentació cromàtica. Vaig decidir realitzar el debat de referents durant la primera hora de la sessió, abans de permetre que l'alumnat reprengués l'activitat d'experimentació cromàtica. Aquesta decisió va respondre a una estratègia de gestió del temps: sabia que si obria primer el taller de pintura, els estudiants tendirien a allargar l'execució al màxim per perfeccionar els detalls, la qual cosa hauria reduït dràsticament el temps necessari per al debat. Situant la reflexió teòrica a l'inici, em vaig assegurar d'abordar els conceptes identitaris de manera pausada i profunda. De fet, si haguéssim requerit més d'una hora per al debat, tenia previst retallar-la de la pràctica de color, atès que ja s'hi havien dedicat considerables hores prèvies.

Per sort, el cronograma va funcionar a la perfecció. Vam cloure el debat en el temps estimat i vam poder destinar la segona hora de la classe a finalitzar el laboratori cromàtic a l'aula taller. Cal destacar, però, que una part de l'alumnat no va aconseguir enllestir del tot l'aplicació del guaix en aquest marge temporal, motiu pel qual vaig estipular que la finalització dels darrers retocs es realitzaria de caràcter autònom a casa per no demorar més el calendari del projecte.

Dijous 7 de maig

Planificació de l'obra final i transferència al suport pictòric (1 hora)

Cal esmentar que, en la sessió anterior, mentre l'alumnat finalitzava els darrers detalls de l'activitat introductòria, vaig dur a terme una breu explicació de caràcter logístic i conceptual sobre el projecte de l'obra final. En aquell moment, vaig projectar una presentació digital alhora que vaig publicar a Google Classroom les indicacions estructurals i diversos referents visuals de suport. Durant aquesta introducció, vaig abordar els anomenats essencialismes formals, detallant conceptes clau de composició espacial, el comportament del clarobscur i un anàlisi previ dels diferents suports pictòrics disponibles.

Així mateix, vaig mostrar el treball de diversos artistes que han desenvolupat la seva producció a partir de les seves pròpies inclinacions identitàries, servint com a punt de partida conceptual per al grup. En aquest sentit, vaig prendre la decisió metodològica de seleccionar referents molt actuals; específicament, vaig visibilitzar obres de companyes meves de la universitat recentment graduades en Belles Arts, el treball de les quals considero impecable i de gran vàlua artística. Vaig optar per aquesta via perquè considero que l'alumnat ja tindrà temps al llarg de la seva formació d'estudiar els grans autors i autores consagrats i consagrades de la història de l'art. Per a un projecte d'aquestes característiques, resultava molt més enriquidor observar creadors emergents. Aquesta tria redueix la distància psicològica i cultural entre l'adolescent i el referent proporcionat; quan es mostren exclusivament figures de gran renom, els estudiants solen percebre aquests horitzons com a objectius inassolibles a causa de l'ampli recorregut d'aquells mestres. En canvi, el fet de presentar artistes joves, humils i emergents escurça notablement aquesta distància, generant un efecte de proximitat i possibilitat real.

Gràcies a aquesta planificació i al treball autònom realitzat prèviament a casa, els alumnes ja van assistir a la sessió amb els esbossos i la pluja d'idees prèvies totalment executats, havent posat un èmfasi especial en l'estructura visual de les seves propostes.

D'aquesta manera, vam poder dedicar la totalitat de l'hora lectiva a la transferència d'aquesta recerca conceptual al suport final. Un cop cada estudiant va escollir la mida del seu suport (els llenços), va començar a traslladar el dibuix preliminar a la tela. Durant tot aquest procés, la meva tasca com a docent es va centrar a oferir un guiatge i un seguiment altament individualitzat taula per taula. Aquest monitoratge em va permetre corregir els encaixos sobre el teixit i, al mateix temps, aportar noves idees i referents fets a la mida de cada

alumne concret. Aquest diàleg directe va atendre les inclinacions conceptuals, estilístiques i tècniques de cada estudiant, un fet que va obrir la porta a la realització d'unes obres molt més complexes, interessants i dotades de riques capes de significat.



Imatge 7. Fotografia de l'alumnat iniciant l'activitat final de creació de l'obra pictòrica a l'espai exterior (pati/jardinet) de l'institut. Font: Creació pròpia. 7 de maig de 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Setmana 4

Dimarts 12 de maig

Taller autònom, vaga docent i crítica grupal relacional (2 hores):

La planificació d'aquest dimarts contemplava una sessió de taller autònom i, de manera central, una posada en comú basada en la presentació de la fase mitjana de les obres. Havia dissenyat aquesta dinàmica com una estructura de crítica grupal relacional segons els postulats de Bourriaud (2006), la qual havia de permetre que cada estudiant exposés breument l'estat actual de la seva peça, mostrant el punt exacte del procés pictòric en què es trobava i argumentant les seves intencions de seguiment.

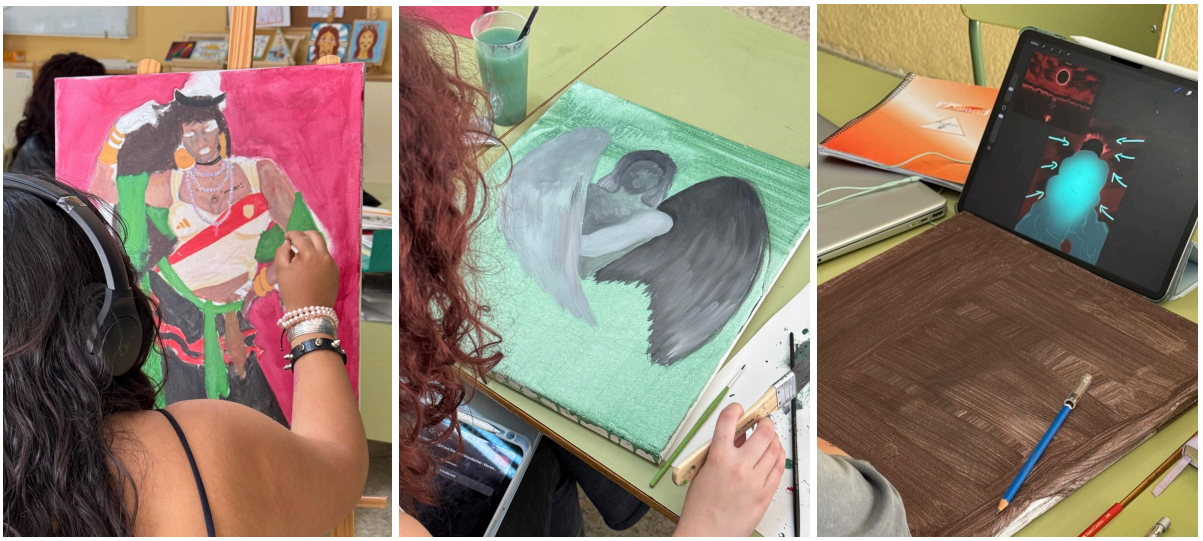
No obstant això, la jornada va venir marcada per un imprevist de caràcter extern: a causa d'una convocatòria de vaga, la meva mentora no va assistir al centre educatiu i vaig haver d'assumir la gestió i la responsabilitat total de la pràctica de les dues hores lectives. Aquesta falta d'assistència del professorat va provocar, de retruc, un fort absentisme entre l'alumnat, fins al punt que només es van presentar a l'aula un total de set alumnes.

Aquest escenari va obligar-me a reconfigurar la dinàmica, generant conseqüències tant positives com negatives per al projecte:

Avantatges de la ràtio reduïda: En tractar-se d'un grup tan reduït, vaig poder desenvolupar la posada en comú i la crítica relacional amb un nivell de profunditat, deteniment i personalització molt superior al previst originalment.

Desavantatges pedagògics: El gran inconvenient va ser que la majoria de la classe va quedar exclosa d'aquesta valuosa dialèctica col·lectiva. Com a solució, vaig determinar que hauria de realitzar aquest feedback crític de manera individualitzada en les sessions vinents perquè els alumnes absents poguessin corregir els errors i preparar degudament les seves peces per a la mostra.

Punt crític temporal: Des d'una perspectiva analítica, considero que l'absència d'una gran part del grup a aquestes dues hores clau de producció en el taller va comprometre seriosament el ritme d'acabat de les obres. El temps de treball a l'aula es va reduir dràsticament, posant en risc els terminis de l'exposició final. Cal destacar, de forma positiva, que els set alumnes assistents van mantenir un ritme constant i completament adequat per finalitzar les seves teles a temps (Imatges 7, 8 i 9).



Imatges 8, 9 i 10. Fotografies de seguiment del procés d'execució de les obres pictòriques a l'aula durant la jornada del 12 de maig. Font: Creació pròpia. 12 de maig de 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Dijous 14

Producció intensiva, sobrecàrrega docent i reconfiguració de tasques (1 hora):

Com a conseqüència directa de l'absentisme viscut en la classe anterior, la producció general del grup es va ralentitzar de manera alarmant. Els nervis i l'ansietat per acabar les peces van augmentar dràsticament entre l'alumnat, tenint en compte que aquesta era, de manera inamovible, l'última sessió dedicada a la pintura dins de l'espai de l'aula. La situació era complexa: a causa de faltes d'assistència acumulades, diversos alumnes encara no havien ni tan sols començat a tacar el suport final.

Aquest panorama em va generar personalment una forta sobrecàrrega d'estrès com a docent en pràctiques. El temor que les obres no estiguessin llistes per al dia del muntatge va esdevenir una preocupació real, ja que jo mateix havia firmat un document de compromís formal amb el Centre Cívic Can Bassa i les dates de l'exposició no es podien endarrerir sota cap concepte.

Originalment, aquesta hora s'havia de dedicar a realitzar un taller de comissariat participatiu amb el grup, on havíem de rescatar els comentaris allotjats a Google Classroom per redactar conjuntament el text descriptiu de la sala, dissenyar el cartell de difusió i planificar la publicitat. Davant la urgència pictòrica, vaig haver de prendre una decisió metodològica dràstica: vaig alliberar l'alumnat d'aquesta càrrega de gestió per permetre que es dediquessin exclusivament a una producció intensiva a l'estudi. Durant l'hora, els estudiants van treballar a contrarellotge en el desenvolupament del seu discurs visual propi, aplicant els coneixements de modulació i

neutralització del color, mentre jo realitzava un seguiment actiu a través de la crítica constructiva de taller. En paral·lel, els alumnes que anaven més avançats van començar a assumir de manera solidària tasques d'ajuda en la logística del muntatge.

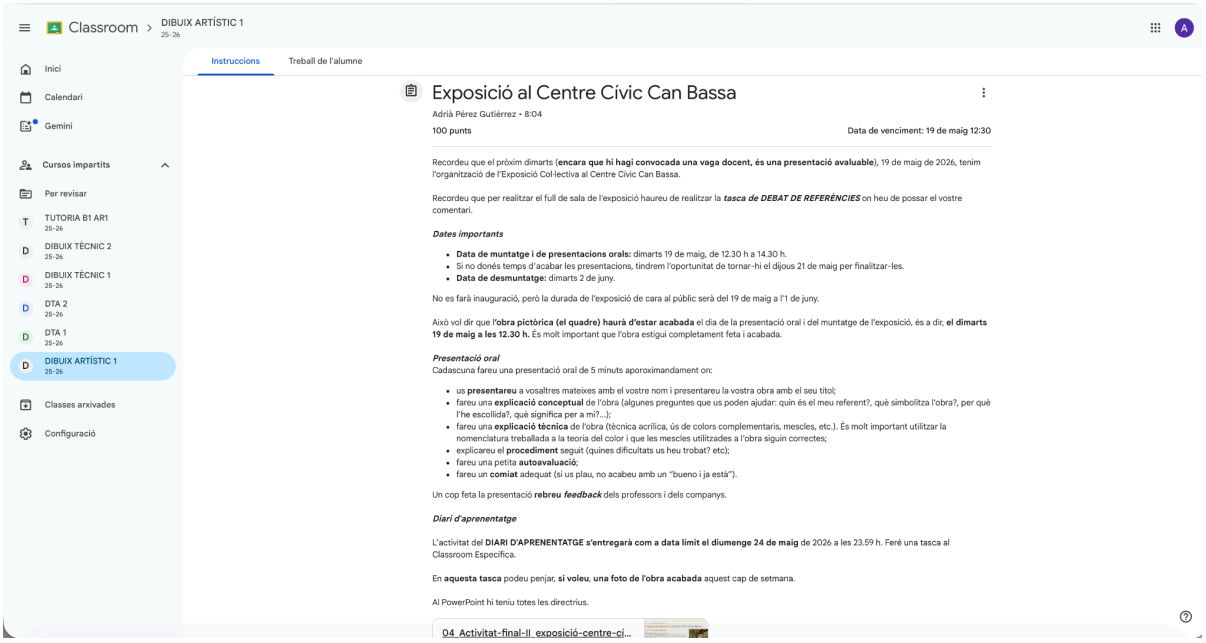
Com a contrapartida, vaig haver d'assumir jo mateix, en horari extraescolar, tota la feina de disseny gràfic, maquetació de cartells i redacció del text de sala (Imatges 26 i 27) per assegurar que tot estigués a punt per a la setmana següent.



Imatge 10 i 11. Disseny del cartell publicitari i text de presentació del projecte col·lectiu utilitzat per a la difusió de l'exposició al Centre Cívic Can Bassa. Font: Creació pròpia. Maig 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Abans de cloure la setmana, vaig publicar un missatge recordatori a la plataforma Google Classroom focalitzat en el disseny de la presentació oral i en les pautes organitzatives del muntatge (Imatge 10). La persistència del context de vagues docents em generava una forta inquietud pel fet que un nou absentisme pogués boicotejar una jornada que tenia un pes avaluatiu cabdal per a la nota de la unitat didàctica.

En aquest comunicat virtual, vaig desglossar amb claredat quines eren les parts estructurals que havia de recollir la seva presentació verbal i quins criteris formals es tindrien en consideració durant l'avaluació. Vull fer constar com una reflexió crítica d'aquesta memòria que en cap moment d'aquesta unitat vaig formalitzar el lliurament d'una rúbrica tancada en el sentit tradicional. En canvi, vaig optar de manera conscient per transmetre els indicadors d'assoliment tant de forma oral a l'aula com mitjançant aquestes mencions escrites de caràcter més informal al Classroom. Al llarg de la meva experiència en el centre, he pogut constatar que l'alumnat d'aquest nivell educatiu rarament llegeix de forma reflexiva les matrius de rúbriques complexes; per contra, aquests missatges directes, concrets i de to més accessible solen ser molt més utilitzats, operatius i eficaços per a ells a l'hora d'estructurar i guiar les seves activitats d'aprenentatge.



Imatge 12. Captura de pantalla de l'entorn virtual *Google Classroom* i presentació digital de suport de la sessió anterior al muntatge de l'exposició col·lectiva. Elaboració pròpia. 14 de maig de 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Setmana 5

Dimarts 19 de maig

Muntatge de l'exposició, incidències logístiques i avaluació formativa (2 hores)

Aquesta jornada va constituir el moment de transferència del coneixement artístic a l'espai públic, materialitzat en l'obertura de la mostra col·lectiva al Centre Cívic Can Bassa. Vaig convocar els alumnes a les 12:30h a la porta de l'Institut Celestí Bellera per guiar-los a peu fins a l'equipament cultural, el qual es troba a escassos set minuts de distància del centre educatiu, un factor geogràfic que va facilitar enormement la logística del desplaçament.

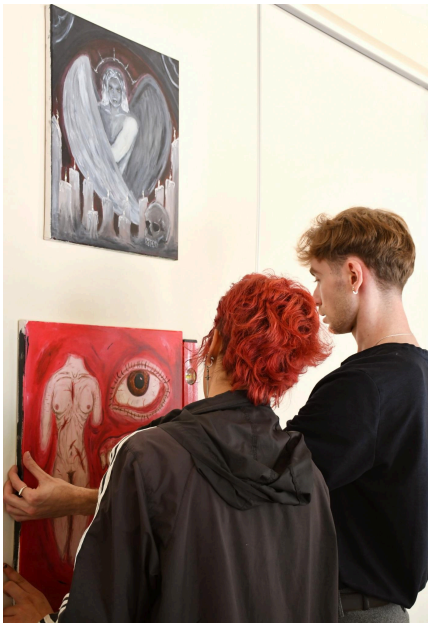
Cal assenyalar una incidència institucional d'obligada menció que va condicionar l'inici de la sortida: la meva mentora no va assistir al centre a causa de la convocatòria de vaga. Atès que per normativa legal i condicions de conveni de pràctiques jo no podia romandre a soles amb un grup d'alumnes menors d'edat fora de l'institut, la direcció de l'institut va haver d'intervenir d'urgència. Va ser la mateixa directora del centre qui va assumir el rol de professora substituta per acompanyar-nos durant l'activitat extraescolar, garantint així la viabilitat de la sortida.

Un cop situats a la sala d'exposicions, ens vam enfrontar a un greu contratemps d'infraestructura. La planificació inicial determinava que les obres s'havien de penjar mitjançant cables transparents suspesos d'un riell fixat a la part superior de la paret. Malauradament, les peces de subjecció que em van subministrar eren les equivocades, impossibilitant l'ancoratge correcte de les teles. Davant d'aquest imprevist, vaig haver d'improvisar un sistema de fixació provisional utilitzant cinta de doble cara, amb l'únic objectiu de sostenir els quadres per poder realitzar les presentacions orals de l'alumnat. Tot i que aquesta solució d'emergència no oferia gaire estabilitat, va complir la seva funció i va mantenir les peces penjades fins al final de l'hora lectiva a les 14:30h.

A causa d'aquest retard inicial en el muntatge improvised, el temps disponible es va veure reduït i algunes alumnes es van quedar sense poder realitzar la seva exposició verbal. No obstant això, vaig considerar que aquesta circumstància era gestionable, ja que existia la possibilitat de continuar amb les presentacions pendents durant la sessió de dijous retornant al centre cívic, especialment tenint en compte que l'exposició romandria instal·lada en aquest espai comunitari durant gairebé tres setmanes. Com a contrapartida personal, vaig haver d'acudir al dia següent per la tarda, totalment fora del meu horari de pràctiques, per col·laborar amb les organitzadores del centre cívic (les quals només tenen jornada vespertina) per retirar la cinta adhesiva provisional i penjar degudament totes les obres fent servir les peces correctament esmenades.

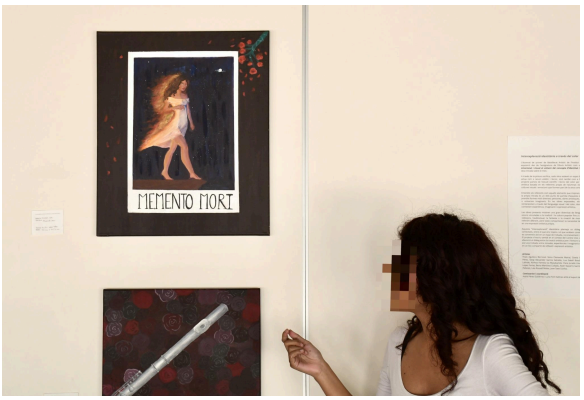
Pel que fa al bloc d'avaluació formativa, els i les alumnes van realitzar les seves exposicions orals un cop resolta la disposició immediata de les obres. Per a la seva qualificació, vaig emprar una rúbrica dissenyada prèviament on avaluava els aspectes competencials i tècnics més imprescindibles que ja havia enunciat en el missatge de Google Classroom. Per afavorir l'escolta activa i la crítica relacional, un cop finalitzada la intervenció de cada estudiant, vaig animar els companys a realitzar un breu comentari analític sobre la producció exposada. Finalment, jo mateix concloïa el torn de paraula aportant un comentari constructiu a partir de la tècnica de feedback d'entrepà descrita anteriorment, consolidant un tancament significatiu i encoratjador per a cadascun dels creadors.

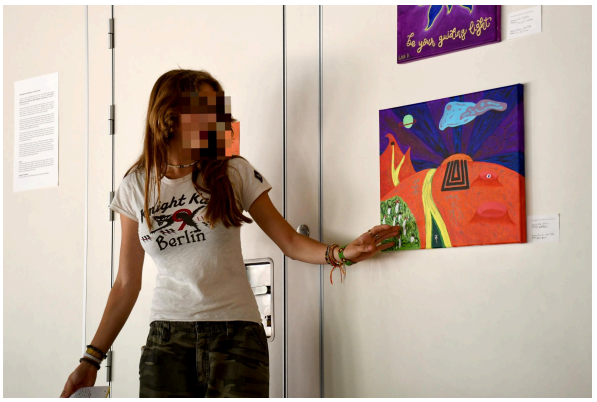









MEMENTO MORI


Berlin






BACK TO THE PAST





Imatges 13 a 24. Recull de fotografies del moment de les presentacions orals de l'alumnat durant la cloenda de l'exposició col·lectiva al Centre Cívic Can Bassa. Font: Fotografies realitzades per Andrea Lajara; edició digital i retoc per Adrià Pérez.. 19 de maig de 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Dijous 21 de maig

Cloenda de les presentacions, reflexió crítica i autoavaluació (1 hora):

Aquesta sessió va constituir l'últim bloc lectiu de la unitat didàctica, orientat de manera directa al tancament del projecte expositiu i a la interiorització de l'aprenentatge a través de l'autoavaluació. A l'inici de l'hora, vaig tornar a reunir l'alumnat a l'institut per desplaçar-nos novament cap al Centre Cívic Can Bassa, una acció necessària per poder concloure les presentacions orals que havien quedat pendents el dimarts anterior a causa de les incidències logístiques amb el sistema de penjat. Una vegada a la sala d'exposicions, les estudiants restants van poder defensar públicament els seus discursos visuals propis davant del grup sota els mateixos criteris de qualitat i format de la jornada prèvia.

Un cop finalitzades totes les intervencions, vaig aprofitar l'espai de la sala per realitzar una petita cloenda institucional de l'exposició col·lectiva. Durant aquest acte de tancament, vaig recordar de manera detallada les directrius estructurals i formals per al lliurament del portafoli o diari d'aprenentatge, fixat per a la setmana següent. Vaig incidir en el fet que aquest document havia de recollir l'autoavaluació individual iniciada a l'aula, forçant l'estudiant a reflexionar críticament sobre el seu propi progrés tècnic, la conceptualització de la seva obra i el grau de maduresa assolit al llarg de tot el procés. Finalment, vaig determinar que el lliurament d'aquest diari es realitzaria de manera virtual a través de la plataforma Google Classroom, una decisió metodològica destinada a facilitar una revisió docent molt més àgil, ordenada i exhaustiva de les competències d'autoaprenentatge del grup.

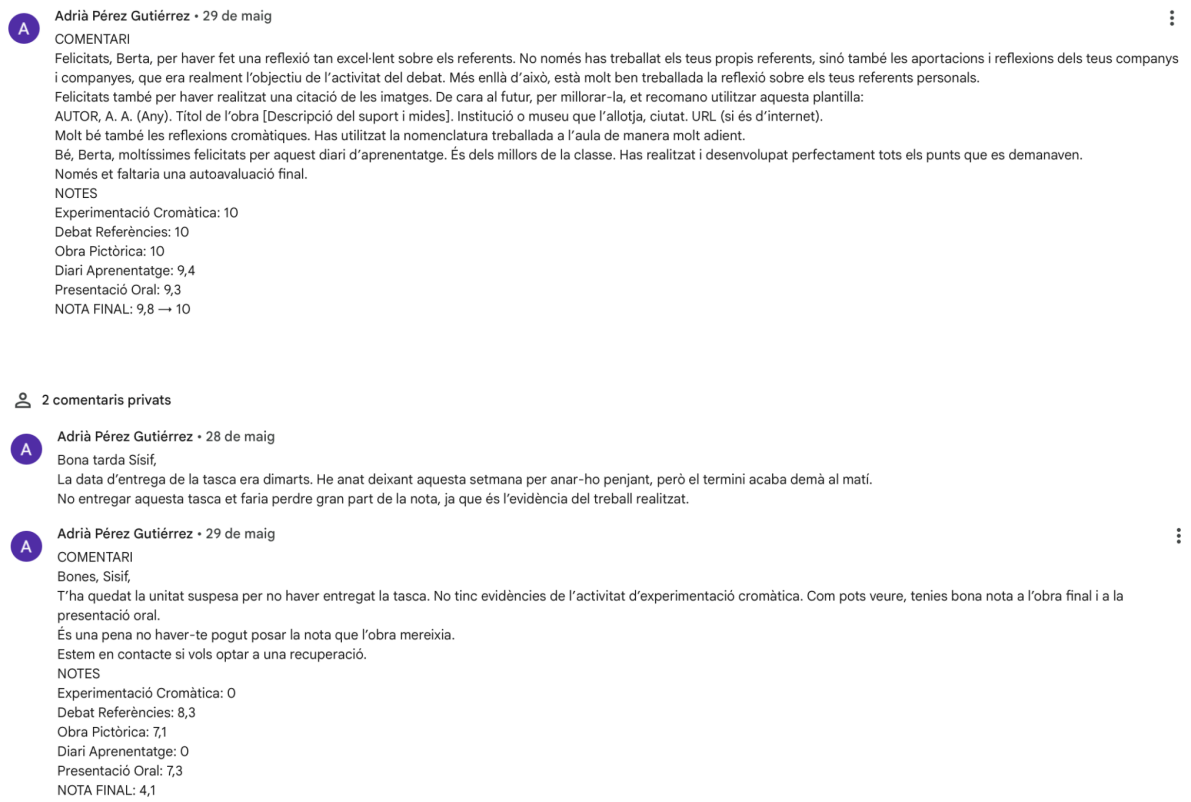
Setmana 6 (Treball en remot des de casa)

Durant aquesta setmana, **un cop finalitzat el període presencial de Pràctiques II al centre**, es va dur a terme tota la gestió i el procés avaluatiu de la Situació d'Aprenentatge de manera telemàtica des de casa.

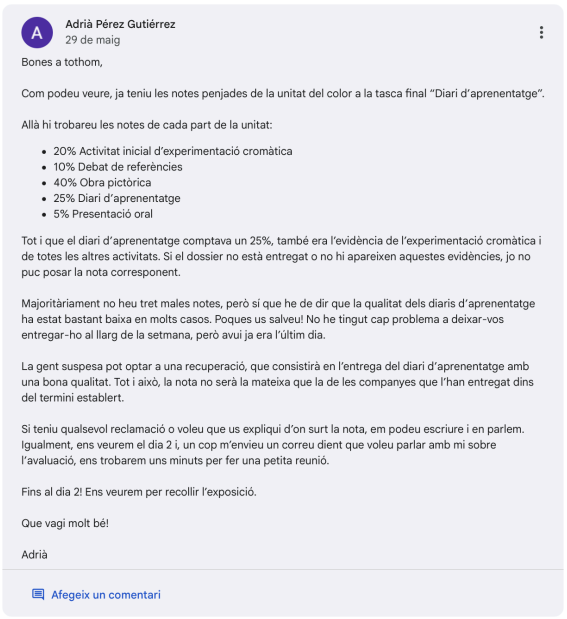
L'alumnat tenia com a data límit per lliurar la seva tasca final a través de la plataforma Classroom el **dimarts 26 de maig de 2026**. A partir d'aquell dia, i mentre els alumnes pujaven el document en format PDF, vaig anar realitzant la correcció de les trameses utilitzant la rúbrica dissenyada per a l'activitat. En paral·lel, vaig fer servir una graella de qualificació en format Excel per introduir-hi les notes de cada apartat, la qual calculava automàticament els percentatges ponderats per obtenir totes les dades numèriques necessàries.

Les **notes definitives i els comentaris es van pujar a la plataforma Classroom el divendres 29 de maig de 2026**. El retorn virtual es va formalitzar mitjançant el lliurament individual de les qualificacions de cada activitat i d'una nota final de la unitat, que es va fer constar directament a la tasca del Classroom. En aquesta avaluació es va redactar un comentari personalitzat de retroacció (feedback) per a cada estudiant, destacant les virtuts i els aspectes a millorar tant del seu diari d'aprenentatge com de l'evolució global de la unitat.

Aquest feedback virtual incloïa l'especificació que, en cas de requerir una revisió, aquesta es contemplaria de manera presencial el proper dimarts dia 2, just després de la recollida de l'exposició. El retorn formal de la tasca es va realitzar simultàniament per a tota la classe mitjançant l'enviament automàtic a les 12:30 h, coincidint amb l'hora de tutoria del grup.



Imatge 25 i 26. Captures de pantalla de l'entorn virtual Google Classroom on es mostra la publicació de les notes i els comentaris de retroacció extrems del grup, corresponents a la qualificació més alta (10) i a la més baixa de la classe (4,1). Font: Creació pròpia. 29 de maig de 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.



Imatge 27. Captura de pantalla de l'entorn virtual Google Classroom on es mostra la publicació del missatge general de l'anunci del retorn de les notes i el desglossament de l'avaluació de la unitat. Font: Creació pròpia. 29 de maig de 2026, Granollers. Assignatura: Dibuix Artístic, 1r de Batxillerat.

Setmana 7

Dimarts 2 de juny

Desmuntatge de la mostra, devolució de qualificacions i reflexió sobre el diari d'aprenentatge (2 hores)

Aquesta jornada va marcar el tancament definitiu de la situació d'aprenentatge amb la recollida de l'exposició col·lectiva al Centre Cívic Can Bassa. Un cop desmuntades les obres de la sala i retornades al centre educatiu, vaig dedicar l'espai de l'aula a oferir una sessió de retroacció a partir de les qualificacions finals, les quals ja havia compartit prèviament amb el grup de manera individualitzada a través de la plataforma Google Classroom. Durant l'hora lectiva, vaig observar que van ser pocs els alumnes que van sol·licitar de manera presencial un comentari privat sobre la seva nota; així i tot, amb aquells estudiants que van manifestar dubtes, vaig aprofitar per desglossar detalladament la matriu de la rúbrica i explicar de manera transparent els motius de cada puntuació, analitzant tant l'execució tècnica com la presentació verbal.

En paral·lel, vaig mantenir una reunió específica amb els dos únics alumnes que havien obtingut una qualificació negativa, amb l'objectiu de concretar les indicacions per a la seva posterior recuperació. Com s'ha avantat en la planificació d'aquest treball, la mesura correctora estipulada consistia en la reelaboració i compleció de caràcter qualitatiu del seu diari d'aprenentatge per tal de poder optar a l'assoliment de la unitat. Cal destacar que la situació de suspens inicial d'aquests dos estudiants es va deure exclusivament a la no entrega del portafoli digital, atès que en les activitats de taller i en l'obra pictòrica havien mantingut un seguiment i un ritme de travail completament positius.

Respecte al resultat final d'aquest procés de recuperació, s'ha de fer constar que només un dels dos estudiants va aconseguir superar la unitat. El primer d'ells va lliurar el diari d'aprenentatge requerit aportant un document d'un nivell de qualitat notable; com a conseqüència, vaig procedir a modificar la seva qualificació definitiva fins a un 5,5, quedant la matèria aprovada. Per contra, el segon estudiant no va realitzar una entrega que complís amb els requisits mínims exigits, motiu pel qual vaig haver de mantenir la seva nota anterior de 4,1, quedant la unitat definitivament suspesa per a aquest alumne.

Finalment, com a part de la meva pròpia reflexió de la pràctica docent, reconec que m'he endut una certa decepció amb el comportament d'una part de l'alumnat en aquesta recta final. Diversos estudiants, tot i haver creat obres pictòriques excel·lents a l'aula, han patit una minva notable en la seva qualificació definitiva a causa d'un lliurament deficient del portafoli. Tinc la clara sensació que no van atorgar al diari d'aprenentatge la importància acadèmica que requeria. Aquest fet em va preocupar fins al punt que, de manera extraescolar, vaig escriure missatges personals a aquells casos més crítics, instant-los a millorar el dossier abans del tancament d'actes per poder optar a la nota excel·lent que inicialment mereixien pel seu treball de taller. Malauradament, alguns alumnes van decidir no atendre aquest avís i, en aquells casos on sí que es van introduir esmenes, les correccions afegides van ser tan superficials que gairebé no van elevar el nivell de qualitat formal de l'entrega.

9. ANÀLISI DE LA PRÀCTICA

El procés de creació pictòrica viscut a l'aula de 1r de Batxillerat Artístic de l'Institut Celestí Bellera ha posat de manifest que el concepte de referent és una noció viva i en constant transformació. Lluny d'entendre's com una simple plantilla a imitar, l'alumnat l'ha definit com una font d'aspiració personal o un catalitzador de la seva pròpia identitat, obrint les portes a un ventall de temàtiques molt ric. Per un costat, trobem una línia clarament lligada a la reivindicació social i col·lectiva, com és el cas de l'Alumne 14, qui es basa en la lluita pels drets LGBTQ+ i la visibilitat de les minories a través de figures de la música com Chappell Roan i Doechii, o el programa *RuPaul's Drag Race*. Per un altre costat, la tradició i el folklore local actuen com un fort eix de pertinença; així ho demostra l'Alumne 13 en inspirar-se en els Diables de Granollers, centrant-se en el soroll dels timbals, les espurnes i les espardenyes, o l'Alumne 7, que s'endinsa en el món geganter amb el seu projecte titulat *"Sota la faldilla"*. Com expressa literalment aquest estudiant en el seu diari:

> El meu referent personal d'aquest projecte, i de gairebé tota la meva vida, és el món geganter. Per a mi, aquest àmbit no és només una tradició, sinó una passió profunda i un fort sentiment de pertinença. (Alumne 7)

En una línia similar de connexió cultural, però viatjant cap a l'herència andina del Perú, l'Alumne 4 fusiona la riquesa de les *cholitas* i les cultures Quítxua i Aimara amb l'estètica de la roba maximalista.

Aquesta recerca identitària també s'ha alimentat de la cultura pop, la música i els mitjans audiovisuals. L'Alumne 10 es refugia en el vessant més emocional de la música abstracta i la flauta travessera, descrivint-ho així al seu diari:

> La música forma part de mi, és el meu refugi, om em puc expressar tal com sóc sense por a ser jutjada. Toco la flauta travessera des de fa set anys. (Alumne 10)

Per la seva banda, l'Alumne 16 busca la fortalesa visual a través del retrat del personatge fictici Beth Harmon, de la sèrie *Gambito de Dama*. La fantasia fosca i la il·lustració hi tenen un pes important; l'Alumne 2 s'inspira en el manga *Berserk* i el seu personatge Griffith, sota la influència conceptual del videojoc *Fear & Hunger* i l'estil de la il·lustradora Alma Luna. Una foscor que també explora l'Alumne 1, qui connecta elements aparentment contraposats com la riquesa de les esglésies, les escultures d'àngels dels cementiris i l'estètica gòtica i surrealista d'il·lustradors com Ayami Kojima i Yoshitaka Amano. Finalment, la ficció es tanca amb propostes com la de l'Alumne 8, que viatja a l'espai exterior imaginant la icona de David Bowie flotant en el cosmos, i la de l'Alumne 5, que projecta el seu desig de dissenyar un manga propi prenent com a referent absolut l'univers de *One Piece* d'Eiichiro Oda.

Totes aquestes idees conceptuals s'han hagut de traduir pictòricament a la tela mitjançant l'ús del color i la tècnica de l'acrílic, un procés que ha comportat un gran aprenentatge teoricotècnic. A partir de l'exercici del cercle cromàtic i les pràctiques amb gouache, l'alumnat ha arribat a la conclusió unànime que el color negre pur s'ha d'evitar perquè desatura les barreges i genera una sensació de "brutícia". En el seu lloc, han descobert

que l'ús de colors complementaris oposats és la clau per aconseguir ombres netes, equilibrades i amb volum. Aquesta teoria s'ha aplicat de forma pràctica en els projectes; per exemple, tant l'Alumne 16 com l'Alumne 2 han utilitzat de manera directa el contrast entre el blau i el taronja per fer ressaltar les llums i les ombres a la pell o el cabell dels seus personatges. Per la seva banda, l'Alumne 11 ha estructurat el seu espai organitzant el cercle en quatre circumferències per tal d'aplicar-lo a una obra inspirada en *Mamma Mia* i Grècia, aconseguint fer contrastar els tons freds, blaus i grisos del fons amb els roses càlids de les flors de buganvil·lea. Fins i tot l'Alumne 14 ha portat aquesta teoria a una dimensió gairebé matemàtica, aplicant els colors complementaris en un cos fragmentat per reforçar el missatge de la diversitat.

L'execució final sobre el llenç ha obligat a gestionar tant els aspectes metodològics com els imprevists del directe. Un dels grans encerts ha estat l'ús de la veladura o color base inicial per unificar la tela i fer desaparèixer els espais en blanc. L'Alumne 7 i l'Alumne 13 van aplicar amb èxit una primera capa blavosa per començar a estructurar els valors de la composició, mentre que l'Alumne 1 va optar per un fons verd per simular el desgast de la pell d'un àngel, que després va transformar en un vermell intens per guanyar contrast. Tanmateix, aquesta tècnica també ha presentat reptes; l'Alumne 10 va patir complicacions al principi per no haver posat aquesta base, veient-se obligada a corregir el fons repetidament per tapar els "forats" de la tela, i l'Alumne 2 va utilitzar uns tons de base tan foscos (barrejant vermell, verd i negre) que va acabar esborrant el seu propi dibuix de grafit, havent de continuar l'obra pintant completament "a ull".

La gestió del temps i la complexitat del dibuix ha estat l'altre gran repte de l'atelier, obligant molts alumnes a fer un exercici de síntesi i penediment. L'Alumne 7 va haver de simplificar una perspectiva contrapicada molt ambiciosa dels gegants per passar a un pla picat més resolutiu enfocat en els peus i la faldilla, de la mateixa manera que l'Alumne 11 i l'Alumne 1 a van decidir descartar anatomies complicades o fons arquitectònics complexos per por a no acabar a temps, derivant cap a elements més simbòlics com una bola de discoteca o unes espelmes gòtiques. A més, la capacitat de l'acrílic per reescriure capes ha estat un salvavides i un focus de frustració alhora. L'Alumne 8 el va fer servir per corregir uns braços mal proporcionats integrant-los amb el fons de l'espai, mentre que l'Alumne 11 detalla perfectament aquest moment crític de canvi de rumb:

> He passat de voler fer l'església de fons amb les flors a només fer la bola de discoteca amb les flors. També he hagut de canviar la manera de pintar-les, ja que al principi vaig intentar fer-les d'una manera que no em sortia i vaig haver de fregar literalment la tela amb aigua i un drap per treure la pintura ja que sinó quedaria molt de relleu. (Alumne 11)

El cas més extrem de bloqueig perfeccionista el va viure l'Alumne 2, qui va relatar amb molta sinceritat com va haver de lluitar contra el propi material:

> He tingut bastants problemes sobretot amb la cara i el cabell, de fet, vaig haver d'aixecar de cop diverses capes de pintura de la pell de la cara perquè no s'assecava i com que soc molt perfeccionista tot el rato estava canviant coses i al final vaig fer un pastot. (Alumne 2)

Tota aquesta experiència col·lectiva reflecteix que el referent no s'ha de considerar mai com una línia recta o una meta tancada, sinó com un autèntic punt de partida emocional i conceptual. El referent s'entén com l'espurna que connecta el món interior de l'estudiant amb la matèria, i és precisament a través de les dificultats de la tècnica, les lleis de la teoria del color, les limitacions del temps i la superació de l'error, on aquesta idea original es transforma en una obra d'art nova, autònoma i profundament personal.

10. CONCLUSIONS

Per tancar aquest Treball Final de Màster, cal analitzar de quina manera la pràctica real realitzada a l'INS Celestí Bellera ha donat resposta als compromisos pedagògics fixats a l'inici d'aquesta recerca.

Pel que fa a l'assoliment de l'objectiu general, centrat a dissenyar i analitzar una intervenció didàctica on el treball de la teoria del color i el dibuix servissin perquè l'alumnat desenvolupés una reflexió sobre la seva identitat mitjançant l'exploració de referents visuals, es pot afirmar que la proposta ha sigut realitzada de manera integral. L'anàlisi de la seqüència ha demostrat que la producció plàstica final no ha estat un mer exercici estètic aïllat, sinó el resultat d'un procés de recerca on la tècnica pictòrica s'ha convertit en el vehicle per materialitzar conceptes abstractes del seu propi autoconeixement. El creuament entre la rigidesa dels conceptes tècnics i la llibertat de la recerca identitària ha generat un espai de taller potent que ha validat la hipòtesi d'aquest treball. Aquest propòsit general s'ha assolit a través de la concreció dels tres objectius específics que s'avaluen a continuació:

Respecte al primer objectiu específic, enfocat a desenvolupar els coneixements tècnics del color, la composició i el clarobscur al servei d'una narrativa identitària, els resultats a l'aula han estat molt positius. Quan es deixa enrere l'utilització única d'un exercici purament formal, abstracte i repetitiu com el cercle cromàtic tradicional d'Itten i s'aposta per, a part de realitzar excercicis tècnics, posar la tècnica al servei de l'expressió pròpia, el color deixa de ser un contingut memorístic i es converteix en una eina cognitiva de primer nivell. Els alumnes no han après les barreges subtractives, el clarobscur o els contrastos per obligació acadèmica, sinó perquè necessitaven, per exemple, rebaixar els tons de la pell amb colors complementaris o buscar atmosferes cromàtiques molt concretes per poder transmetre el seu relat personal.

Quant al segon objectiu específic, orientat a fomentar la reflexió i l'anàlisi dels referents personals, visuals i culturals que configuren el seu imaginari com a base per a les decisions visuals, el dia a dia de la intervenció ha confirmat que aquests elements són un motor essencial de motivació. El diàleg a les classes ha tret a la llum una cultura visual juvenil molt viva, heterogènia i arrelada al seu entorn. En els projectes de recerca de les seves pròpies "muses", elements de l'estètica manga o el *body-horror* han conviscut de manera natural amb gèneres de la música pop actual i amb referents de la cultura popular local, com els Diables de Granollers o el món geganter. El fet de mostrar-me proper i compartir els meus propis referents com a docent va funcionar com un catalitzador per connectar amb ells, legitimant el seu imaginari i ajudant-los a no quedar-se en la simple còpia mimètica d'internet, sinó a utilitzar aquests referents de manera conscient per prendre decisions visuals pròpies en els seus dibuixos.

En relació amb el tercer objectiu específic, centrat a analitzar com aquesta integració influeix en la motivació, implicació i aprenentatge significatiu durant el procés creatiu, s'ha constatat una transformació evident en el clima de taller. L'avaluació de caràcter formatiu i regulador ha estat el blindatge d'aquesta implicació; concretament, l'ús del "mètode de l'entrepà" ha permès canalitzar les correccions tècniques de les pintures i els posteriors comentaris en l'entrega de notes des de l'empatia i el reforç positiu. Això ha estat clau per mantenir alta la motivació i protegir l'autoestima de l'estudiant en una etapa tan inicial i crítica dins de la seva educació artística, on s'estan redescobrint contínuament. D'aquesta manera, l'art ha funcionat clarament com una eina de comunicació identitària que va molt més enllà de la simple execució mecànica d'un quadre.

Més enllà d'haver assolit les fites plantejades, el bany de realitat de **la pràctica diària a l'institut ha deixat veure algunes limitacions i imprevistos que cal tenir en compte.** D'una banda, factors externs com les jornades de vaga del professorat i l'absentisme van fragmentar els ritmes de taller. Això em va obligar a reestructurar el calendari a corre-cuita i a eliminar la comissió participativa de l'alumnat que havia de dissenyar els cartells de la mostra final, una tasca de gestió gràfica que vaig haver d'assumir jo mateix com a docent per una pura qüestió de temps.

D'altra banda, s'ha fet molt palesa la distància que hi ha entre la producció plàstica dels estudiants i la seva capacitat de metacognició escrita. Tot i que els treballs de taller van fregar l'excel·lència, el Diari d'Aprenentatge digital es va rebre com una nosa i amb molta resistència. Molts alumnes amb un talent pictòric brutal van veure baixar la seva qualificació final per dificultats a l'hora de registrar el procés o, directament, per deixadesa envers aquesta feina autònoma. Això demostra que encara no són conscients de la importància de documentar el fet artístic; en el món de l'art, la creació d'un portafoli o d'una memòria de treball arriba a ser gairebé tan important com la maipeça. Aquesta és una idea que m'he vist repetint constantment en els comentaris de retorn en corregir els diaris i que, de cara al futur, demana repensar aquestes eines de reflexió perquè siguin més orgàniques i atractives per a ells.

Com a reflexió de tancament, l'experiència viscuda en aquest TFM reafirma la idea que **l'educació artística no pot separar la destresa tècnica de la dimensió humana**. El trasllat final de les obres a l'espai públic del Centre Cívic Can Bassa ha acabat de donar sentit a tot el procés, retornant als alumnes el seu valor com a agents socials i culturals de ple dret dins de la seva comunitat. La teoria del color o el dibuix, si es buiden de significat personal, passen a ser simples tasques mecàniques de taller; en canvi, quan s'activen per parlar de la identitat pròpia, esdevenen un aprenentatge realment significatiu. Aquesta intervenció a l'INS Celestí Bellera demostra la importància de defensar l'aula com un espai de taller segur, crític i connectat amb l'entorn, on els joves aprenguin a mirar i a entendre el món a través de la seva pròpia veu artística.

REFERÈNCIES

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística.* Octaedro.

Bargueño Gómez, E., i Sánchez Zarco, M. (2006). *Dibujo artístico. 1.º Bachillerato.* McGraw-Hill Interamericana de España.

Berruezo Cara, J. (2021). *La construcción de la identidad a través de la educación artística* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. http://ddd.uab.cat/record/256350

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional* (C. Dimier, Trad.). Adriana Hidalgo Editora. (Obra original publicada el 1998).

Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. (2007). *Colors en sèrie* [Sèrie de televisió]. 3Cat. https://www.3cat.cat/3cat/colors-en-serie/

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2025). *Documents per a l'organització i el funcionament dels centres. Currículum de batxillerat.* Espai de Documents de la Generalitat de Catalunya. https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Batxillerat.pdf

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (s. f.). *Dibuix Artístic. Matèries de batxillerat.* Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/batxillerat/materies-batxillerat/Dibuix-Artistic/

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch & Company.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (B. Magariños, Trad.). Paidós.

Fernández, P. (2025). *Sociologia de l'Educació. Bloc 1: La perspectiva sociològica* [Apunts de classe]. Màster de Formació del Professorat, Universitat de Barcelona.

Fierro, D. (2025). *Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat (ADP). Tema 2: Aprenentatge en l'adolescència* [Apunts de classe]. Màster de Formació del Professorat, Universitat de Barcelona.

Generalitat de Catalunya. (s.d.). *Art i Escola: Art i comunitat. Departament d'Educació.* https://educacio.gencat.cat

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., i Hidalgo Vicario, M. I. (2017). *Desarrollo durante la adolescencia: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. Pediatría Integral, XXI*(4), 233-244.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual.* Octaedro.

Institut Celestí Bellera. (s.f.). *Normes d'Organització i Funcionament de Centre* (NOFC). https://www.bellera.cat/wordpress/el-centre/

Institut Celestí Bellera. (2020a). *Organigrama del centre.* https://www.bellera.cat/wordpress/el-centre/

Institut Celestí Bellera. (2020b). *Projecte Lingüístic de Centre (PLC).* https://www.bellera.cat/wordpress/el-centre/

Institut Celestí Bellera. (2021). *Projecte Educatiu de Centre (PEC).* https://www.bellera.cat/wordpress/el-centre/

Itten, J. (1961). *The Art of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color.* Reinhold Pub. Corp.

Moreno, A. (2010). *Los estudiantes de educación secundaria: Características y contextos de desarrollo y socialización.* Dins C. Coll (Coord.), Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria (Vol. I, pp. 11-34). Graó.

Museu d'Art Contemporani de Barcelona [MACBA]. (s.d.). *Programes educatius: Art i Escola.* https://www.macba.cat/ca/educacio-formacio/art-escola

Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud,* (3), 11-22.

Pérez, A. (2025). *El mito y sus representaciones: Exploración del icono mítico y su adaptación actual* [Treball de Fi de Grau, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona (CRAI). https://diposit.ub.edu/collections/984d458e-2111-4edf-8354-3e44b3197619

Purgimon, P. (2025, 11 de novembre). *La Generalitat preveu que el nou edificio del Bellera estigui llest el 2030.* El 9 Nou. https://el9nou.cat/valles-oriental/actualitat/la-generalitat-preveu-que-el-nou-edifici-del-bellera-estigui-llest-el-2030/

Ripoll Lluquet, M. R. (2018). *L'educació emocional a través de les arts plàstiques.* Universitat de Girona.

Vázquez González, Á. (2023). *Artivisme i identitat en la pràctica artística contemporània.* Re-Visual.

Declaració sobre l'ús d'eines d'intel·ligència artificial

Per a la realització d'aquest treball, s'ha comptat amb el suport tecnològic de diversos models de llenguatge d'intel·ligència artificial com a eina d'assistència tècnica i lingüística. L'ús d'aquestes tecnologies s'ha limitat estrictament a la revisió gramatical, ortogràfica i d'estil de la memòria final de text, així com a l'assessorament formal per a l'estructuració de taules de dades i la generació de les fórmules lògiques adequades a Excel per a l'automatització dels càlculs d'avaluació. Per tant, el disseny de la intervenció didàctica, la recollida de dades a l'aula, l'anàlisi crítica dels resultats i l'elaboració conceptual de la totalitat d'aquesta memòria són fruit de l'autoria intel·lectual íntegra del docent.