

Trabajo Fin de Máster

Propuesta de actividades para trabajar el
metaconcepto de cambio y continuidad en la
asignatura de Historia del Arte

Proposal of activities for working on the
metaconcept of change and continuity in the
subject of Art History

Autora

María José Baldeón Cesén

Directora

Laura Benedí Sancho

Índice

1. Análisis del problema o reto central.....	2
2. Presentación de las experiencias de aprendizaje	8
2.1. Experiencia de aprendizaje 1. ¿Por qué volver a lo clásico?.....	8
2.1.1. Síntesis de la actividad	8
2.1.2. Objetivos y resultados de aprendizaje	8
2.1.3. Descripción de la actividad	9
2.1.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado.....	10
2.2. Experiencia de aprendizaje 2. Entre estilos y siglos: descubriendo La Seo	11
2.2.1. Síntesis de la actividad	11
2.2.2. Objetivos y resultados de aprendizaje	12
2.2.3. Descripción de la actividad	12
2.2.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado.....	15
2.3. Experiencia de aprendizaje 3. ¿Significa lo mismo hoy el Guernica que en 1937?	17
2.3.1. Síntesis de la actividad	17
2.3.2. Objetivos y resultados de aprendizaje	17
2.3.3. Descripción de la actividad	17
2.3.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado.....	19
2.4. Experiencia de aprendizaje 4. Comisarios del tiempo.....	21
2.4.1. Síntesis de la actividad	21
2.4.2. Objetivos y resultados de aprendizaje	22
2.4.3. Descripción de la actividad	22
2.4.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado.....	24
3. Conclusiones	27
4. Bibliografía	28
5. Anexos.....	30
5.1. Anexo I – Materiales experiencia de aprendizaje 1	30
5.2. Anexo II - Materiales experiencia de aprendizaje 2.....	33
5.3. Anexo III – Materiales experiencia de aprendizaje 3	51
5.4. Anexo IV – Materiales experiencia de aprendizaje 4.....	57

1. Análisis del problema o reto central

La enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente de las disciplinas de Historia e Historia del Arte, ha estado marcada durante décadas por un enfoque de carácter enciclopédico. En este modelo, el pasado se presenta como una sucesión lineal de hechos y fechas organizados en bloques temáticos cerrados, lo que lleva a que el alumnado lo perciba como un listado de información fragmentada, inconexa y carente de sentido formativo. Sin embargo, una enumeración de acontecimientos no constituye el verdadero estudio de la Historia, pues el aprendizaje histórico implica la comprensión de los mismos en su contexto, el análisis de sus interrelaciones, así como el reconocimiento de los procesos que los articulan. Las consecuencias de esta concepción son notables, ya que el alumnado percibe estas materias como un saber ajeno a su realidad y sin sentido formativo, alejándose así del verdadero propósito de las Ciencias Sociales: acercar los saberes sociales a los problemas de la vida y del mundo, así como formar ciudadanos capaces de comprender y transformar la realidad (Pagès, 2011).

En el caso de la Historia del Arte, su enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria continúa subordinada a la asignatura de Geografía e Historia, ya sea dedicándole breves apartados descontextualizados dentro del temario o bien utilizándolo como mero recurso ilustrativo para contextualizar diferentes periodos históricos, así como sus contextos sociales o políticos. Desde esta perspectiva, las obras de arte se reducen a ejemplos visuales que acompañan a los contenidos históricos, limitando así su potencial formativo. Pero tal y como señalaba Eisner (2005), el aprendizaje de las artes contribuye al desarrollo de diferentes habilidades como la sensibilidad, la contemplación estética, la imaginación y, en definitiva, la capacidad de observar el mundo que nos rodea. En esta línea, autores como Monteagudo-Fernández y Vera Muñoz (2017) destacan la necesidad de reconocer el valor del arte como una valiosa herramienta para interpretar la realidad a través de un nuevo lenguaje, otorgándole un papel activo en la formación integral del alumnado como persona y ciudadano.

En el contexto de Bachillerato, la Historia del Arte por fin se materializa en una asignatura propia, aunque de carácter generalmente optativo. De igual manera, a pesar de pertenecer al segundo curso de esta etapa educativa, su enseñanza persiste en la memorización de estilos, autores y obras, pues, además de continuar con la tradicional percepción enciclopédica de las Ciencias Sociales, este enfoque se ve reforzado por la presión derivada de la prueba de acceso a la universidad, que contribuye activamente a consolidar este modelo didáctico al apostar por el saber enciclopédico, el reconocimiento memorístico de obras y un relato cronológico parcial basado en distintos estilos artísticos (López y Monteagudo-Fernández, 2016). De esta manera, la materia se concibe como un catálogo de datos que el alumnado debe memorizar, dejando apenas margen para el análisis profundo y la reflexión crítica. Así, las obras se estudian de manera aislada y descontextualizada, impidiendo la comprensión de los procesos históricos, culturales y sociales que las originan.

Frente a las limitaciones que supone este modelo de enseñanza-aprendizaje, en las últimas décadas se ha consolidado la necesidad de orientar la enseñanza de la Historia y el Arte hacia el desarrollo del pensamiento histórico. Este enfoque sostiene

que el verdadero valor formativo de la disciplina no reside en la mera acumulación de datos, sino en la capacidad del alumnado para comprender cómo se construye el conocimiento histórico, interpretar los procesos del pasado y establecer conexiones significativas con el presente. En esta línea, resulta imprescindible atender a la propuesta de Seixas y Morton (2013), que ya se ha convertido en una referencia fundamental para la didáctica de la Historia. En su obra, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, los autores invitan a la reflexión en torno a seis metaconceptos que conforman el pensamiento histórico: relevancia histórica, evidencia, causa y consecuencia, cambio y continuidad, perspectiva histórica, y dimensión ética, los cuales, como explican, “constitute a framework for helping students to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves. The concepts do not function independently; instead, they work together as various aspects of the thinking process.” (Seixas & Morton, 2013, p. 4).

Por tanto, el planteamiento de estos metaconceptos no solo constituye un marco metodológico para el análisis histórico, sino que ofrece una vía para dotar al alumnado de herramientas de pensamiento que trascienden el ámbito escolar. Su finalidad trasciende la mera adquisición de un conjunto de hechos y fechas, sino que busca desarrollar competencias y estrategias de razonamiento aplicables a contextos diversos. En este sentido, su relevancia reside en que su trabajo en el aula permite a los estudiantes comprender el mundo del pasado y, a partir de ello, interpretar críticamente el presente, estableciendo conexiones significativas entre ambos. De esta manera, el pensamiento histórico fomenta la empatía hacia otras realidades y tiempos, la capacidad de cuestionar los discursos y la comprensión del devenir humano, contribuyendo a formar ciudadanos reflexivos, críticos y conscientes de la importancia de conocer el pasado para actuar en el presente y orientar la construcción de un futuro más justo (Ponce, 2017).

De este modo, entre los seis metaconceptos que conforman el pensamiento histórico, el que va a ser objeto de análisis en este trabajo es cambio y continuidad, para el cual se proponen experiencias de aprendizaje y estrategias que contribuyan a su comprensión en el aula. La complejidad de este metaconcepto se evidencia de manera clara en la didáctica de la Historia del Arte, donde persiste una visión puramente lineal del devenir artístico en el cual las manifestaciones se presentan –siguiendo la tradición– ordenadas según un supuesto progreso estilístico que avanza desde lo “primitivo” a lo “moderno”. Esta narrativa genera una falsa sensación de evolución continua que invisibiliza la complejidad de los fenómenos artísticos y la coexistencia de múltiples tradiciones y lenguajes visuales, dificultando así la comprensión de la Historia del Arte como un entramado dinámico de permanencias, transformaciones y rupturas.

Desde esta perspectiva, el currículo de la asignatura –con el estudio del cambio y continuidad como eje vertebrador– puede orientarse de manera que el alumnado no se limite a recibir de forma pasiva el relato de las grandes transformaciones, sino que participe activamente en su construcción. Esto implica diferenciar entre una enseñanza meramente expositiva y una enseñanza problematizada, en la que se plantean cuestiones clave que permiten al estudiante investigar cómo se interrelacionan los distintos elementos en un proceso de cambio (Paricio, 2018). Este enfoque, además de fomentar el pensamiento crítico del alumnado al construir por sí mismo conexiones entre

distintos acontecimientos, les ayuda a comprender la Historia del Arte como un entramado de transformaciones y permanencias coherente y en constante evolución. Por tanto, en este contexto, el papel del docente resulta fundamental, pues este debe guiar a los estudiantes a concebir el cambio como un proceso dinámico y encadenado, una perspectiva que permite superar la visión fragmentaria del pasado y comprender cómo cada uno de los acontecimientos se interrelacionan en el devenir histórico. De este modo, solo a través de este enfoque interpretativo, los estudiantes pueden construir una comprensión más compleja y dinámica del cambio y continuidad.

Por tanto, este metaconcepto se presenta como uno de los pilares del pensamiento histórico, ya que permite comprender la Historia del Arte como un proceso dinámico y no como una mera sucesión de hechos aislados (Levesque, 2008). Su importancia radica en su capacidad para conectar el presente con el pasado, mostrando cómo la realidad en la que vivimos está relacionada con los procesos de transformación iniciados en el pasado. El objetivo principal de este metaconcepto es articular un relato coherente y significativo sobre cómo se han producido dichas transformaciones a lo largo del tiempo. Más allá de centrarse en cambios puntuales, este enfoque busca identificar procesos de cambio interrelacionados, formando así narrativas que dan sentido al devenir histórico (Paricio, 2018).

Más allá de superar la percepción lineal del pasado, es fundamental comprender que el cambio y la continuidad no existen de manera separada, como conceptos enfrentados, sino que se entrelazan y se complementan para dar coherencia a los procesos históricos (García y Jiménez, 2014). En esta misma línea, Foster (2013) subraya la importancia de que el alumnado comprenda que no existen periodos de cambio intercalados con periodos de continuidad, sino que ambos fenómenos coexistan y se influyen mutuamente. Asimismo, tanto Levesque (2008) como Counsell (2011) advierten que el trabajo sobre el cambio no debe reducirse a una simple enumeración cronológica de hechos, sino que ha de implicar una reflexión profunda sobre cómo y por qué se producen los procesos de transformación, ya que cuando el pasado se presenta como una lista abarrotada de eventos inconexos, el alumnado tiende a percibir el cambio como una serie de sucesos desconectados, y no como un proceso continuo en el que cada evento se inscribe en relaciones de causa, consecuencia y permanencia respecto a los anteriores.

En este marco, no basta con señalar diferencias entre dos puntos temporales, sino que es fundamental establecer conexiones y organizar grandes conjuntos de cambio, conformando lo que Blow (2011) denomina “narrativas históricamente significativas”, en las que los cambios se comprenden como parte de procesos más amplios y estructurados. Esto no solo permite comprender cómo cambia el mundo, sino también cómo ciertos elementos permanecen a lo largo del tiempo, ofreciendo así una visión compleja, integrada y crítica de la historia.

Así pues, comprender el cambio como un proceso y no como un acontecimiento aislado constituye uno de los mayores retos de la enseñanza de la Historia del Arte. Lee (2005b) advierte que el alumnado suele interpretar el cambio de manera simplista, como si se produjera de golpe a partir de un hecho aislado, lo que limita su comprensión de lo que realmente suponen los procesos de cambio al reducirlos a la aparición repentina de

hechos puntuales, sin atender a los procesos que los originan ni a las condiciones que los hacen posibles. Frente a ello, Lee (2005a) propone que los estudiantes aprendan a concebir el cambio como un proceso continuo que se desarrolla a distintas velocidades y escalas, en función del contexto espacial y temporal en el que se inscribe.

No obstante, cuando en el aula se propone reflexionar sobre el cambio y la continuidad, es habitual, como ya advierte Counsell (2011) que los estudiantes limiten su análisis a la búsqueda de causas inmediatas, confundiendo este metaconcepto con la causalidad. Para contrarrestar esta tendencia, Seixas y Morton (2013) defienden la necesidad de vincular el estudio histórico con las experiencias cotidianas del alumnado, de modo que comprendan las grandes transformaciones se reflejan también en su realidad más cercana. Esto es lo que Paricio (2018) denomina “jugar entre lo macro y lo micro”, es decir, abordar las grandes cuestiones históricas a partir de casos concretos, significativos y cercanos que permitan al alumnado comprender en detalle cómo los procesos amplios se manifiestan en realidades particulares. En este sentido, el patrimonio que forma parte de su entorno cotidiano constituye un ejemplo idóneo, pues permite reconocer cómo los vestigios del pasado perviven en el presente y se reinterpretan constantemente, ayudando al alumnado a reconocerse como parte activa de ese proceso histórico.

Así, entender el cambio como proceso implica reconocer que este no se desarrolla de manera uniforme ni sigue necesariamente una trayectoria ascendente. Como advierten García y Jiménez (2014), todo cambia permanentemente, pero ello no significa que el cambio deba identificarse con progreso: el cambio histórico supone transformación, modificación de las estructuras y de la naturaleza de las cosas, y puede manifestarse en múltiples direcciones. En esta misma línea, Seixas y Morton (2013) señalan que los procesos históricos pueden interpretarse como historias de progreso, “estancamiento” o declive, dependiendo del punto de vista desde el cual se analicen. Los mismos acontecimientos pueden representar avance para unos y retroceso para otros, lo que exige incorporar la noción de perspectiva al análisis histórico.

Desde esta concepción, el cambio no puede entenderse como un fenómeno homogéneo, pues superar la idea de un cambio lineal supone reconocer la pluralidad de ritmos, escalas y sentidos que configuran el devenir histórico, así como las tensiones que surgen entre las distintas formas de experimentar y valorar la transformación. Tal y como destaca Paricio (2018), los cambios pueden producirse de manera silenciosa o visible, acelerarse, ralentizarse o interactuar con otros procesos simultáneos, generando un entramado dinámico en el que cada acción modifica y condiciona lo que sucede a continuación. De este modo, comprender esta complejidad implica reconocer la necesidad intrínseca de situar los acontecimientos en un marco temporal coherente.

Por tanto, comprender el cambio y continuidad no implica renunciar a la cronología o las líneas temporales, pues, lejos de ser un obstáculo, constituyen un recurso fundamental cuando se emplean de manera crítica y significativa. Como bien señalan Seixas y Morton (2013), situar los acontecimientos en orden cronológico es esencial, pues nadie puede entender la historia de un hecho sin ser capaz de secuenciar con precisión los eventos que los precedieron y condicionaron. Las fechas, en este sentido, no deben concebirse como un fin en sí mismo, sino como un medio que nos

permite establecer relaciones de anterioridad, simultaneidad o consecuencia entre los hechos, ayudando a los estudiantes a construir narrativas coherentes sobre el pasado. Comprender el tiempo histórico es, por tanto, un componente clave para interpretar cómo los procesos de cambio y continuidad se entrelazan y dan forma al devenir histórico.

Desde esta perspectiva, queda claro que el estudio del cambio y la continuidad no se limita a acumular hechos de manera secuencial junto a sus fechas, sino que, tal y como afirma Paricio (2018), implica desarrollar una visión integrada de los grandes procesos del pasado que han configurado nuestro presente, dando como resultado una visión interconectada de la Historia del Arte hasta nuestros días. Esto requiere que el alumnado sea capaz de identificar los cambios más significativos, comprender cómo estos se entrelazan con las continuidades, y reconocer los puntos de inflexión que catalizan el ritmo o dirección de los procesos de cambio (Seixas y Morton, 2013), pues solo así el alumnado puede apreciar cómo las huellas del pasado permanecen en su realidad.

Por tanto, al analizar el cambio y continuidad, y al relacionar pasado y presente, el alumnado construye una perspectiva histórica de su propio mundo, desarrollando así su conciencia histórica (Paricio, 2018). De este modo, el alumnado es capaz de situarse a sí mismo dentro del devenir histórico del que forma parte, comprendiendo que el contexto en el que vive es resultado de múltiples procesos complejos y, en definitiva, de cambio constante. A partir de este reconocimiento, el alumnado puede interpretar su presente de manera crítica y fundamentada, entendiendo que cada transformación o permanencia tiene raíces y consecuencias que atraviesan el tiempo. Así, el estudio del cambio y la continuidad alcanza su finalidad última: conocer el pasado para comprender el presente y actuar en consecuencia en la realidad que los rodea, desarrollando una comprensión dinámica, integrada y significativa del mundo que habita.

En definitiva, desarrollar el metaconcepto de cambio y continuidad no solo permite al alumnado interpretar los procesos histórico-artísticos de manera más compleja y crítica, sino que también proporciona las herramientas necesarias para articular narrativas coherentes y significativas sobre el pasado. Reconocer cómo coexisten transformaciones y permanencias, y cómo estas se interrelacionan a lo largo del tiempo, es clave para que el aprendizaje deje de ser una acumulación de hechos aislados y se convierta en un proceso de comprensión activa y reflexiva.

Partiendo de estas ideas, las experiencias de aprendizaje seleccionadas y diseñadas para este portafolio buscan dar respuesta al problema identificado: la necesidad de que el alumnado comprenda el cambio y continuidad como un proceso que él mismo ha de construir, y no como un relato cerrado ofrecido por el docente. Por ello, se priorizan propuestas que sitúan al estudiando como centro de su propio aprendizaje, fomentando la formulación de preguntas, la comparación de fuentes y la elaboración de explicaciones fundamentadas. El propósito es que el alumnado sea capaz de establecer por sí mismo relaciones de transformación y permanencia a lo largo del tiempo, desarrollando así una comprensión profunda y crítica de la Historia del Arte.

Este planteamiento resulta especialmente adecuado para el alumnado de 2º de Bachillerato, dado que su nivel de madurez cognitiva les permite realizar

interpretaciones más complejas, identificar patrones de cambio y continuidad, así como construir narrativas históricas fundamentadas. En este sentido, las actividades propuestas se apoyan en metodologías activas, como al aprendizaje cooperativo o la indagación, que promueven la participación, el debate y la reconstrucción conjunta del conocimiento. De esta manera, se favorece un aprendizaje significativo, en el que los estudiantes no solo adquieren información, sino que la relacionan y la reinterpretan, en definitiva, al modo de los historiadores.

Un elemento clave de estas propuestas es el uso del lenguaje visual como medio de aprendizaje. Tal y como señalan Trepát y Rivero (2010), en nuestros días, el valor de las imágenes en la didáctica es incuestionable, ya que el alumnado tiene una potente cultura visual. Aunque, por otro lado, tal y como advierten García y Jiménez (2014) “aunque los alumnos están acostumbrados al lenguaje visual, pocos son buenos observadores” (p. 22). Por ello, resulta esencial orientar las actividades hacia la lectura crítica y comparativa de imágenes, entendidas no solo como un apoyo ilustrativo, sino como auténticas fuentes de conocimiento histórico y artístico. A través de su análisis visual, los estudiantes pueden identificar elementos de transformación y permanencia, reconocer conexión de cambio y continuidad, y establecer conexiones entre distintas manifestaciones culturales y su propio presente. De este modo, la imagen se convierte en un vehículo privilegiado para desarrollar el pensamiento histórico desde una perspectiva visual, reflexiva y significativa.

Asimismo, conviene recordar que los seis metaconceptos del pensamiento histórico constituyen un conjunto interrelacionado. Por tanto, aunque este trabajo se centre en el desarrollo del cambio y continuidad, las experiencias propuestas también abordan de manera transversal otros conceptos como la evidencia histórica a través del uso de fuentes o la dimensión ética, implícita en toda interpretación del pasado. Del mismo modo, las actividades incorporan otras perspectivas curriculares propias de la enseñanza artística, vinculadas a la experiencia vivencial del arte y a la conciencia del patrimonio mediante la visita y análisis de espacios patrimoniales.

En definitiva, las experiencias de aprendizaje expuestas a continuación buscan dar respuesta a las dificultades que implica la comprensión del cambio y continuidad en la Historia del Arte, integrando la observación, la comparación y la reflexión crítica como vías para construir conocimiento histórico-artístico. Con ellas se pretende superar la visión fragmentada y cronológica del saber histórico, favoreciendo una comprensión más dinámica y relacional del pasado. De este modo, las propuestas que se presentan a continuación aspiran a romper con el modelo tradicional centrado en la memorización, impulsando un aprendizaje más activo y significativo del hecho histórico-artístico.

2. Presentación de las experiencias de aprendizaje

2.1. Experiencia de aprendizaje 1. ¿Por qué volver a lo clásico?

2.1.1. Síntesis de la actividad

La presente actividad, fundamentada en una metodología de indagación, está diseñada para introducir al alumnado en la unidad dedicada al arte del Renacimiento, partiendo de un ejemplo muy visual del cambio de paradigma, el Tempietto de Bramante. Partiendo de una base que el estudiante ya conoce (Tardogótico), se explora los procesos de cambio y continuidad en la arquitectura, relacionando estas transformaciones con la concepción del ser humano y la mentalidad de la época.

La actividad gira en torno a una pregunta principal: “¿Por qué volver a lo clásico?”, cuestión que, mediante el análisis de evidencias, guía al alumnado en la reflexión sobre la recuperación de modelos antiguos y su reinterpretación en el Renacimiento, fomentando la comprensión de la Historia del Arte como un entramado de procesos dinámicos entre tradición e innovación, y el desarrollo de habilidades de interpretación, argumentación y construcción de conocimiento histórico-artístico.

2.1.2. Objetivos y resultados de aprendizaje

La actividad tiene como objetivo principal que el alumnado explore de manera activa y guiada los procesos de cambio y continuidad en la arquitectura del Renacimiento, partiendo de un ejemplo concreto y visual, el Tempietto de Bramante. Se pretende que los estudiantes comprendan que las transformaciones en la arquitectura no son aisladas, sino el resultado de un proceso complejo vinculado a cambios en la mentalidad y la concepción del ser humano.

Mediante la comparación de este ejemplo con la arquitectura gótica y los modelos de la Antigüedad clásica (Partenón y Panteón de Agripa), el alumnado desarrollará la capacidad de identificar elementos de continuidad y ruptura, reconociendo cómo la recuperación y reinterpretación de los modelos antiguos está vinculada a la emergente visión humanista, en la que el hombre pasa de ser concebido como criatura subordinada a Dios a convertirse en medida y centro del mundo.

El análisis de fuentes textuales y evidencias visuales permite que los estudiantes construyan sus propias interpretaciones, fomentando habilidades de indagación, argumentación y síntesis, así como la capacidad de relacionar ideas, contextos históricos y obras de arte. La actividad guía al alumnado para que comprenda que la vuelta a lo clásico en el Renacimiento no es un simple ejercicio estético, sino la manifestación de un cambio en la forma de pensar y representar al ser humano.

Finalmente, con esta actividad se espera que el alumnado desarrolle una visión interrelacionada de la Historia del Arte, entendiendo la disciplina como un discurso en constante transformación, donde innovación y recuperación coexisten. De este modo, se fomenta una comprensión crítica de cómo los procesos culturales y sociales influyen en la producción artística, permitiendo al estudiante reconocer que el Renacimiento constituye un ejemplo paradigmático de cambio ligado a la reinterpretación del pasado y a la consolidación de nuevas ideas sobre el hombre y el mundo.

2.1.3. Descripción de la actividad

La actividad se desarrolla en una sesión y media, con una duración total de unos 75 minutos. Se estructura en cuatro fases que guían al alumnado desde la activación de conocimientos previos hasta la indagación sobre procesos de cambio y continuidad en la Historia del Arte.

La primera fase de la actividad tendrá una duración de unos 10 minutos, y se centra en la activación de conocimientos previos del alumnado. Se inicia con un repaso participativo sobre la arquitectura tardogótica, la visión medieval del ser humano, centrada en su posición subordinada a Dios y en general, en una época marcada por la crisis del orden feudal, el cuestionamiento del poder eclesiástico y los primeros indicios de un cambio cultural. Para ello, se proyectan diferentes imágenes de catedrales góticas que ya conocen mientras el docente, que actúa como mediador, plantea preguntas que permiten al alumnado recordar y reflexionar sobre el papel del hombre en la Edad Media y su relación con la Iglesia, estableciendo así el contexto de cambio cultural que subyace al Renacimiento.

A continuación, en la segunda fase, durante aproximadamente 15 minutos, se presenta el Tempietto de Bramante como ejemplo visual del cambio de paradigma arquitectónico. A partir de preguntas abiertas y guiadas, el alumnado analiza en qué aspectos la obra se diferencia de la arquitectura gótica y, al mismo tiempo, se les invita a buscar similitudes con modelos que hayan estudiado previamente, fomentando que recuerden por sí mismos obras como el Partenón o el Panteón, llevando a cabo un ejercicio de memoria y comparación promueve la reflexión activa sobre continuidad y cambio. En caso de que el alumnado no logre identificar estas conexiones de manera autónoma, el docente interviene con preguntas orientativas más específicas o proyectando los ejemplos comparativos.

Una vez rescatados los ejemplos de Grecia y Roma, se entrega la ficha de la actividad (Anexo I) y se plantea la pregunta principal de la actividad: “¿Por qué volver a lo clásico?”, acompañada de una línea temporal con todas las obras arquitectónicas mencionadas y un gráfico que muestra el entrelazamiento de cambios y continuidades a lo largo del tiempo. Esta estrategia permite al alumnado reconocer que la innovación renacentista no solo rompe con la tradición tardogótica, sino que se construye sobre un legado previo, y que el retorno a lo clásico no es meramente estético, sino que refleja un cambio en la concepción del ser humano.

En la tercera fase, de aproximadamente 25 minutos de duración, el alumnado se adentra en la indagación de la pregunta central: *¿Por qué volver a lo clásico?* Para ello, trabaja de manera individual explorando las fuentes seleccionadas que permiten comprender el cambio de paradigma renacentista y su relación con la concepción del ser humano. Se proporciona un fragmento de Vitruvio sobre proporción en la arquitectura antigua, un breve texto biográfico sobre Francesco Petrarca, y una imagen comparativa entre el Juicio Final (tímpano central de la Catedral de Notre Dame de París) y el Hombre de Vitruvio de Leonardo da Vinci.

Para llevar a cabo este trabajo de indagación, junto a cada fuente el alumnado encontrará una breve pregunta guía cuya respuesta escrita no es necesaria, pero que sirve para orientar la lectura y favorecer la reflexión individual. Posteriormente, los estudiantes completan una tabla de trabajo en la que registran sus observaciones y

reflexiones sobre cada fuente, relacionando las ideas extraídas con la visión del ser humano y con las transformaciones artísticas propias del Renacimiento.

A continuación, ya en la siguiente sesión, tiene lugar una puesta en común guiada por el docente de unos 15 minutos de duración donde los estudiantes comparten sus hallazgos y reflexiones, fomentando la discusión y la argumentación. Para cerrar la actividad, los estudiantes tienen 10 minutos para elaborar un breve escrito argumentativo que responde a la pregunta central, integrando las ideas de las fuentes y de la reflexión colectiva, mostrando cómo la recuperación de modelos antiguos se relaciona con el cambio en la concepción del ser humano y la evolución de la arquitectura renacentista. Este cierre permite consolidar la comprensión del proceso de cambio y continuidad y desarrollar habilidades de interpretación, análisis crítico y argumentación fundamentada en evidencias.

2.1.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

La actividad diseñada pretende dar respuesta al problema central del trabajo: cómo favorecer la comprensión del metaconcepto de cambio y continuidad en el alumnado a través de la enseñanza de la Historia del Arte. Desde esta perspectiva, la propuesta no se limita a transmitir contenidos sobre el Renacimiento, sino que busca que los estudiantes comprendan cómo se construye históricamente un cambio de paradigma y qué elementos de continuidad permanecen entre varios momentos de la Historia del Arte. De este modo, el aprendizaje deja de centrarse en una sucesión lineal de estilos artísticos para convertirse en una experiencia de indagación en la que el alumnado analiza las transformaciones desde un punto de vista procesual, relacional y significativo.

En primer lugar, la actividad contribuye a superar la visión tradicional del devenir artístico como una evolución estilística orientada hacia el progreso. Frente a esta interpretación simplificadora, el análisis comparativo de las fuentes propuestas permite al alumnado reconocer que el Renacimiento no supone una ruptura total con el pasado medieval, sino una reinterpretación de la herencia clásica a la luz de nuevas concepciones sobre el ser humano, la razón y la naturaleza. Este planteamiento ayuda a comprender que el cambio artístico no implica necesariamente mejora o superación, sino transformación de ideas previas que siguen estando presentes de manera renovada.

Además, la secuencia metodológica promueve que el alumnado construya su propio relato del cambio histórico, en lugar de recibirlo de forma expositiva. A través de la indagación guiada por preguntas y del registro de observaciones en la tabla de análisis, los estudiantes deben identificar las permanencias y rupturas, establecer relaciones entre las concepciones del hombre y las manifestaciones artísticas y, finalmente, argumentar su interpretación sobre el significado del retorno a lo clásico. Este proceso sitúa al estudiante en el papel de investigador, que no se limita a constatar diferencias, sino que busca explicarlas. De este modo, la comprensión del cambio y la continuidad se construye a partir de la formulación de relaciones formales, culturales y temporales, no solo cronológicas, reforzando así el pensamiento histórico.

Otro aspecto relevante es que la actividad muestra que el cambio no se produce de manera uniforme ni en una sola dirección, sino que implica distintas intensidades, matices y ritmos según los ámbitos culturales, artísticos e intelectuales. A través de la comparación entre las fuentes, el alumnado puede reconocer cómo conviven ideas del pasado con planteamientos nuevos, comprendiendo que las transformaciones culturales son el resultado de reinterpretaciones más que de sustituciones. Esta mirada compleja permite entender que el arte no avanza por rupturas tajantes, sino mediante un diálogo constante entre tradición e innovación.

Asimismo, la estructura de la actividad refuerza una comprensión coherente del tiempo histórico, al situar cada manifestación artística y textual dentro de un relato significativo. Las fuentes y las obras no se abordan de manera aislada, sino en diálogo entre sí, permitiendo al alumnado reconocer la evolución de ideas sobre el ser humano y su reflejo en la arquitectura. De este modo, el alumnado comprende que los cambios artísticos responden a transformaciones más amplias del pensamiento y la cultura.

Por último, la fase de cierre, en la que los estudiantes deben redactar y argumentar su respuesta a la pregunta central “¿Por qué volver a lo clásico?”, cumple una función esencial en la consolidación del aprendizaje. En este momento, el alumnado sintetiza la información obtenida, articula su interpretación y la somete a contraste en la puesta en común, transformando la actividad en una experiencia de construcción compartida de conocimiento. A través de este ejercicio argumentativo, se evidencia si han comprendido que el retorno a lo clásico no supone un simple cambio estético, sino una transformación profunda en la forma de concebir al ser humano y su relación con el mundo.

En conjunto, la actividad ofrece una respuesta concreta al problema planteado en el trabajo, y propone una manera de enseñar el cambio y la continuidad en la Historia del Arte como procesos interrelacionados, no lineales y cargados de matices, alejándose del relato acumulativo de estilos. Su estructura fomenta la indagación, la interpretación y la argumentación, pilares fundamentales para desarrollar un pensamiento histórico más profundo y una comprensión compleja de los procesos artísticos. De esta manera, no solo se promueve el aprendizaje de contenidos, sino la comprensión del arte como un entramado de transformaciones y permanencias que configuran la evolución cultural a lo largo del tiempo.

2.2. Experiencia de aprendizaje 2. Entre estilos y siglos: descubriendo La Seo

2.2.1. Síntesis de la actividad

La tercera experiencia de aprendizaje, planteada como un estudio de caso combinado con la metodología colaborativa del Jigsaw, propone un recorrido histórico-artístico por la catedral de La Seo de San Salvador de Zaragoza para fomentar la comprensión de los procesos de cambio y continuidad en la Historia del Arte.

Combinando el trabajo en el aula con una visita al patrimonio local y la creación de una línea temporal, el alumnado investiga distintos periodos artísticos presentes en el edificio con el fin de analizar cómo los estilos conviven, se transforman y se

reinterpretan a lo largo del tiempo. A través del trabajo cooperativo, el análisis de fuentes y la observación directa, la experiencia promueve una comprensión global y dinámica del arte, favoreciendo la reflexión crítica sobre la evolución de los lenguajes artísticos y superando la visión lineal y fragmentada que tradicionalmente ha caracterizado el estudio de la Historia del Arte.

2.2.2. Objetivos y resultados de aprendizaje

El objetivo principal de esta actividad es que el alumnado comprenda los procesos de cambio y continuidad en la Historia del Arte a través del análisis de un caso concreto y cercano: la catedral de La Seo de San Salvador de Zaragoza. Se busca que, al finalizar la actividad, sean capaces de reconocer cómo en un mismo edificio conviven distintos estilos y contextos de diferentes épocas, entendiendo la creación artística como un proceso dinámico, acumulativo y en constante diálogo con su pasado.

Asimismo, se pretende que los estudiantes interpreten el patrimonio como el resultado de transformaciones sucesivas, identificando en La Seo los elementos que se mantienen y se modifican en cada etapa. De este modo, el aprendizaje trasciende la mera descripción formal de estilos y se orienta hacia la comprensión de las causas históricas, técnicas y simbólicas que explican dichas transformaciones.

A través del análisis de fuentes y del trabajo cooperativo propio de la metodología Jigsaw, el alumnado desarrollará destrezas de observación, análisis crítico y argumentación, aprendiendo a relacionar información diversa para construir interpretaciones propias. La elaboración final de una línea temporal visual, como producto de síntesis, permitirá representar gráficamente las relaciones de simultaneidad, superposición e hibridación estilística, evitando la concepción del cambio y la continuidad como procesos lineales o independientes.

En definitiva, la actividad pretende que los estudiantes valoren el patrimonio local como testimonio de la historia colectiva, estableciendo conexiones entre pasado y presente, y comprendiendo que la Historia del Arte no avanza por rupturas tajantes, sino por un diálogo continuo entre tradición e innovación.

2.2.3. Descripción de la actividad

La experiencia de aprendizaje se desarrolla en un total de tres sesiones y media, organizadas en tres fases complementarias que combinan el trabajo en el aula, la observación directa del patrimonio y la síntesis final de su aprendizaje.

La experiencia se plantea en la transición entre las unidades dedicadas al Barroco y al Neoclasicismo, de modo que actúa a la vez como cierre de una y como introducción de la siguiente. En este punto del curso, el alumnado ya ha trabajado una amplia variedad de estilos artísticos y posee una base sólida para reconocer sus rasgos formales, contextuales y simbólicos. Además, ha superado la visión compartimentada de los estilos, entendiendo que las manifestaciones artísticas no se suceden de forma lineal, sino que conviven, se influyen y se transforman a lo largo del tiempo.

A partir de ese bagaje, la propuesta se plantea como una actividad de aplicación y transferencia, cuyo objetivo no es incorporar nuevo contenido, sino hacer pensar históricamente al alumnado, invitándole a observar cómo los estilos artísticos se entrelazan en un mismo espacio.

Aunque el alumnado ya conoce los distintos estilos, no ha trabajado previamente la catedral de La Seo, lo que convierte este caso en una oportunidad idónea para transferir los conocimientos adquiridos a un contexto real y cercano. El edificio se presenta, así como un laboratorio visual donde observar cómo, a lo largo de los siglos, distintos lenguajes artísticos conviven, dialogan y se transforman en un mismo espacio.

La primera fase de la actividad comienza con una sesión de 55 minutos en el aula, que sirve para introducir el caso de estudio, organizar los grupos de expertos y preparar la visita a la catedral. Su propósito es activar los conocimientos previos del alumnado y aplicar lo aprendido sobre los estilos artísticos al análisis concreto de La Seo. De este modo, el docente introduce brevemente la actividad, explicando que el objetivo será investigar cómo un mismo edificio puede reflejar procesos de cambio y continuidad a lo largo del tiempo. Se presenta la catedral de La Seo como un ejemplo paradigmático donde conviven distintos lenguajes artísticos, y se anticipa que el trabajo combinará investigación en el aula y observación directa del patrimonio.

A continuación, se organizan los cinco grupos de expertos necesarios para la actividad, cada uno centrado en un periodo o estilo artístico: románico, gótico, mudéjar, renacimiento y barroco. Cada grupo trabajará desde un doble enfoque partiendo de la revisión general del contexto histórico, social y artístico de su estilo para así proceder a la identificación de su presencia y manifestaciones concretas en la catedral.

Como primer paso, para contextualizar cada estilo artístico, cada grupo realiza una lluvia de ideas para activar sus conocimientos previos. De este modo, son los mismos estudiantes quienes discuten, se retroalimentan y recogen sus ideas de manera esquemática y sencilla en un mapa conceptual donde se deben sintetizar los rasgos esenciales del periodo como su contexto histórico-cultural, características formales y simbólicas, o la función social del arte.

Una vez recuperadas las ideas clave de cada estilo y periodo, los grupos trabajan con un dossier de fuentes de La Seo (Anexo II), el cual contiene imágenes, planos y preguntas abiertas de cada estilo que invitan a reflexionar sobre los procesos de transformación, permanencia y reinterpretación en el edificio. Esta es la parte central de la primera sesión, y sirve como preparación a la visita que tendrá lugar en la siguiente sesión. Debido a su importancia, el rol de tutor es el de guiar y tutorizar el trabajo de cada grupo resolviendo dudas y asegurando que el análisis no se limite a la descripción formal, sino que conecte los aspectos estilísticos con su contexto histórico y simbólico.

La segunda fase se desarrolla en la propia catedral, mediante una visita en la que se ponen en práctica los conocimientos construidos en el aula y se observan directamente los procesos de cambio y continuidad en el edificio. Al llegar a la catedral, los estudiantes se reorganizan en grupos base, integrados por un experto de cada periodo. Cada grupo realiza un recorrido autónomo por el templo, siguiendo el itinerario establecido en el cuadernillo de observación, que estructura el recorrido en trece

estaciones clave. Estas estaciones permiten analizar, de manera progresiva, cómo los distintos estilos se entrelazan, conviven o se reinterpretan dentro de un mismo espacio.

En cada parada el experto o expertos correspondientes exponen brevemente las imágenes que han analizado junto a la información principal sobre el espacio, apoyándose en el conocimiento previo adquirido en el aula. A continuación, todo el grupo debate conjuntamente las cuestiones planteadas en el cuadernillo, registrando sus observaciones e hipótesis. Las preguntas que incluye el cuadernillo no pretenden obtener respuestas exhaustivas o redactadas, sino orientar la mirada del alumnado durante la visita, sirviendo de andamiaje cognitivo que estimule la comparación, el razonamiento compartido y la construcción colaborativa del conocimiento histórico-artístico. Por tanto, cada pregunta está diseñada para favorecer la identificación de procesos de cambio, continuidad, convivencia y reinterpretación entre estilos, evitando enfoques meramente descriptivos. En definitiva, el énfasis recae en la interacción y la argumentación de respuestas en base a la observación.

Existen las estaciones que tan solo recogen un estilo en sí (como las capillas de San Bernardo o San Valero), por lo que con su observación y análisis se busca que el grupo reflexione sobre el papel de ese estilo dentro de un conjunto arquitectónico de larga evolución. En cambio, en las estaciones mixtas (como la cabecera, la Parroquieta o el cimborrio), el objetivo es reconocer el diálogo, la superposición y la transferencia entre distintos lenguajes artísticos.

El cuadernillo constituye, por tanto, un producto intermedio de trabajo, que será la base para la elaboración final de una línea temporal visual. Este último producto servirá para representar de manera sintética los principales procesos de cambio y continuidad observados durante el recorrido, y se desarrollará en la siguiente fase.

La tercera y última fase, con una duración aproximada de una sesión y media, se desarrolla nuevamente en el aula y constituye el momento de síntesis y reflexión del aprendizaje. A partir de la información recopilada en el cuadernillo de observación, cada grupo base elabora una línea temporal visual que sintetiza los procesos de cambio y continuidad identificados durante la visita a La Seo.

El objetivo de esta tarea no es limitarse a ordenar cronológicamente los estilos, sino representar visualmente la complejidad histórica del edificio, destacando simultaneidades, convivencias, transformaciones y reinterpretaciones. Cada grupo decide la forma de organización de su línea temporal, incorporando imágenes, anotaciones y breves comentarios interpretativos. Este producto final permite que el alumnado trascienda la visión lineal y unidireccional de la Historia del Arte, construyendo un relato propio que muestre cómo los estilos no se sustituyen, sino que dialogan entre sí. Así, la línea temporal actúa como una herramienta de pensamiento visual que facilita la comprensión de la historia como un proceso continuo y dinámico.

Tras la elaboración del producto, la sesión concluye con una puesta en común y reflexión colectiva. En esta fase final, cada grupo comparte su interpretación y se promueve un diálogo sobre la evolución de la catedral, conectando el pasado con el presente y reflexionando sobre el valor del patrimonio local como testimonio vivo del cambio y la continuidad en la cultura.

Esta reflexión final permite cerrar la actividad con una mirada crítica y significativa: el alumnado reconoce que el patrimonio no es un conjunto de estilos aislados, sino una construcción colectiva en permanente transformación, resultado del paso del tiempo y de la acción humana.

2.2.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

Esta experiencia de aprendizaje, diseñada en torno al estudio de la catedral de La Seo de Zaragoza ofrece una respuesta directa al problema didáctico identificado en este trabajo: la dificultad del alumnado para comprender el cambio y la continuidad como un proceso histórico complejo, dinámico e interrelacionado. Esta propuesta sitúa al alumnado en una posición activa, invitándolo a analizar, comparar e interpretar los distintos lenguajes artísticos presentes en un mismo espacio patrimonial. El propósito no es que repitan los contenidos estudiados con anterioridad, sino que aprendan a pensar históricamente sobre ellos, comprendiendo que la Historia del Arte no avanza por rupturas tajantes, sino mediante la superposición, la reinterpretación y el diálogo constante entre pasado y presente.

En este sentido, la actividad permite trasladar a la práctica los principios del pensamiento histórico, y concretamente el metaconcepto de cambio y continuidad, al convertir la catedral en una especie de laboratorio de análisis donde las permanencias y transformaciones se observan de manera tangible. Cada fase de la actividad está diseñada para guiar un proceso cognitivo progresivo: en primer lugar, el alumnado reactiva sus conocimientos previos sobre los estilos artísticos; después, los aplica a un caso nuevo, identificando y comparando elementos formales, simbólicos y espaciales; finalmente, reorganiza la información a través de la construcción de una línea temporal que representa las relaciones entre los distintos momentos del edificio. Así, el aprendizaje no se basa en reproducir un relato preexistente, sino en reconstruirlo, estableciendo relaciones entre lo que cambia y lo que permanece.

La primera fase, desarrollada en el aula, responde a la necesidad de contextualizar el conocimiento y activar los esquemas previos de los estudiantes. El trabajo en grupos de expertos permite revisar los principales rasgos de cada periodo, pero también analizar cómo estos se manifiestan en un contexto concreto. Al tener que sintetizar y explicar su estilo a los demás compañeros durante la visita, los estudiantes no solo revisan los contenidos, sino que los reestructuran, adquiriendo conciencia de los criterios que definen cada lenguaje artístico.

Durante la segunda fase, en la visita a la catedral, el alumnado aplica esos conocimientos de manera activa mediante la observación directa. La estructura del cuadernillo de observación, organizada en estaciones, actúa como andamiaje para orientar la mirada y favorecer el análisis relacional. Las preguntas no se conciben como ejercicios de respuesta cerrada, sino como detonantes del diálogo y la reflexión compartida. En cada estación, los distintos expertos aportan información y el grupo debate colectivamente cómo los estilos conviven, se transforman o se reinterpretan. De este modo, la observación se convierte en un proceso de pensamiento histórico en acción, el alumnado analiza evidencias, contrasta ideas y genera interpretaciones sobre los procesos de cambio.

El cuadernillo, lejos de ser un cuestionario, funciona como un cuaderno de campo que recoge huellas de su razonamiento. A través de sus anotaciones, los grupos identifican la coexistencia de elementos de distintos periodos, la reutilización de espacios y las adaptaciones formales o simbólicas. En esta fase, los estudiantes atestiguan cómo la Historia del Arte es una red de influencias y permanencias en diálogo constante. La experiencia les permite, por tanto, visualizar el cambio y la continuidad no como categorías opuestas, sino como dimensiones complementarias que otorgan coherencia al devenir histórico.

La tercera fase culmina este proceso mediante la construcción de una línea temporal visual. Esta tarea no pretende limitar su potencial a ordenar cronológicamente los estilos, sino representar las conexiones, simultaneidades y transformaciones que configuran la historia del edificio. El hecho de tener que decidir cómo organizar la información –qué elementos incluir, cómo vincularlos o cómo representar las permanencias– obliga al alumnado a reflexionar sobre la naturaleza misma del cambio histórico. Por tanto, la línea temporal se convierte así en una poderosa herramienta que permite visualizar las relaciones entre las distintas etapas y comprender que la Historia del Arte es un proceso continuo de reinterpretaciones.

De este modo, la actividad traduce el metaconcepto de cambio y continuidad en una experiencia de aprendizaje vivencial y significativa. El alumnado ya no percibe los estilos como compartimentos cerrados, sino como expresiones sucesivas de una misma cultura en transformación. La Seo se convierte en un escenario ideal para ello, pues en su arquitectura confluyen los principales lenguajes artísticos de la historia occidental. Analizar cómo estos estilos se entrelazan en un mismo espacio permite comprender que las manifestaciones artísticas no se sustituyen unas a otras, sino que se construyen sobre las anteriores, manteniendo un diálogo constante con el pasado.

Asimismo, la metodología del Jigsaw refuerza el objetivo de la actividad en sí misma, al tener que explicar su propio estilo y escuchar el de los demás, los estudiantes experimentan en primera persona el principio de interdependencia que define el cambio histórico, ya que ningún periodo se comprende de manera aislada. Este enfoque fomenta la argumentación, la escucha activa y la construcción compartida del conocimiento, habilidades fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico. Además, la alternancia entre el trabajo en aula, la observación directa y la síntesis final garantiza un aprendizaje activo y profundo, donde el conocimiento se aplica, se transforma y se consolida.

En última instancia, la actividad contribuye a superar la visión lineal y fragmentada de la Historia del Arte que tradicionalmente domina en las aulas. El alumnado deja de percibir los estilos como “etapas” cerradas para entenderlos como parte de un proceso continuo de diálogo y reinterpretación. Comprender el cambio y la continuidad de esta manera implica asumir que la Historia del Arte no avanza en línea recta, sino que se teje a partir de múltiples trayectorias, ritmos y escalas.

En conclusión, esta experiencia de aprendizaje ofrece una respuesta concreta y fundamentada al reto planteado, pues a través de la observación, la comparación y la construcción de narrativas visuales, el alumnado no se limita a reproducir el relato histórico-artístico, sino que lo reconstruye, integrando las permanencias y transformaciones que dan forma al patrimonio y, con ello, a la Historia del Arte.

2.3. Experiencia de aprendizaje 3. ¿Significa lo mismo hoy el Guernica que en 1937?

2.3.1. Síntesis de la actividad

Esta propuesta didáctica invita al alumnado de 2º de Bachillerato a explorar el concepto de cambio y continuidad a través del Guernica de Picasso. Se trata de una experiencia de aprendizaje basada en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, en la que los estudiantes, organizados en pequeños grupos, analizan fuentes históricas y visuales (cartas, notas de prensa, fotografías y videos) para reflexionar sobre la evolución del significado de la obra.

La actividad se estructura mediante preguntas cuidadosamente diseñadas que guían al alumnado a comprender cómo el Guernica pasó de ser una imagen de denuncia ante un hecho concreto a convertirse en un símbolo universal contra la violencia y la guerra. Al mismo tiempo, se enfatiza la continuidad de sus valores y emociones esenciales, como el dolor y el sufrimiento, mostrando que, aunque el contexto histórico cambia, la obra mantiene su fuerza expresiva y su capacidad de transmitir un mensaje de denuncia y conciencia social.

2.3.2. Objetivos y resultados de aprendizaje

Con esta actividad se pretende que el alumnado comprenda cómo el significado de una obra de arte puede transformarse a lo largo del tiempo sin perder su mensaje originario. De este modo, los estudiantes analizarán fuentes históricas, visuales y documentales, desarrollando pensamiento crítico y reflexivo sobre el cambio y la continuidad en la Historia del Arte.

A través del recorrido por las distintas fases del Guernica –su contexto inicial en París, su itinerario en el exilio, su retorno a España durante la transición democrática y sus reinterpretaciones contemporáneas–, el alumnado explorará cómo la obra adquiere nuevos significados según los contextos históricos y sociales en los que se adscribe, reflexionando sobre los cambios y continuidades en su función y simbolismo. Por tanto, se espera que los estudiantes comprendan cómo la misma obra puede conservar sus valores y emociones esenciales mientras adquiere nuevos significados según los contextos históricos, políticos y sociales.

Además, la actividad fomenta competencias de análisis visual y documental, interpretación histórica y diálogo argumentativo, promoviendo que los alumnos construyan sus propias conclusiones a partir de la observación, el debate y la comparación de fuentes. Así, al finalizar la experiencia, podrán argumentar cómo y por qué el Guernica ha pasado de ser una denuncia concreta de la Guerra Civil española a un símbolo universal de paz y rechazo a la violencia.

2.3.3. Descripción de la actividad

La actividad está pensada para ser planteada en la unidad de Arte del siglo XX, y propone al alumnado de 2º de Bachillerato descubrir y analizar el Guernica a través de fuentes históricas y visuales, sin conocimientos previos sobre la obra, aunque sí

sobre el artista. La pregunta que guía la experiencia es: *¿Significa lo mismo hoy el Guernica que en 1937?*, cuestión que lleva a los estudiantes a comparar su significado original con las interpretaciones actuales y a reflexionar sobre los elementos que cambian y los que se mantienen.

Se desarrolla mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, en grupos pequeños que favorecen la discusión y el contraste de ideas. La actividad se articula en cuatro fases temáticas, y está diseñada para realizarse en dos sesiones, teniendo en cuenta la variabilidad de los ritmos del grupo y el tiempo dedicado tanto a la introducción de cada fase, el análisis de fuentes y los momentos de puesta en común después de responder a cada pregunta.

De manera paralela, la propuesta conecta con la asignatura de Historia del España, permitiendo que los estudiantes comprendan cómo los cambios históricos y políticos condicionan la percepción de la obra y reforzando así el metaconcepto de cambio y continuidad en Historia e Historia del Arte.

La actividad comienza con una breve introducción por parte del docente en la que se presenta a los estudiantes el Guernica situándolo en su contexto histórico. A continuación, se inicia la fase 1, centrada en el análisis del Guernica en relación con el contexto en el que fue creado: la exposición Internacional de París de 1937. Para trabajar esta fase, los estudiantes analizan diversas fuentes: una imagen de Guernica tras el bombardeo acompañada del texto explicativo sobre la metáfora del toro herido, la propia obra junto a sus dibujos preparatorios, y una fotografía de su ubicación en el pabellón español de París (Anexo III).

A partir de estas fuentes se plantean las primeras preguntas, mediante las que el alumnado comprende el significado original de la obra, identifica los elementos formales que expresan el dolor, el sufrimiento y el horror de la guerra, y valora la importancia de que Picasso transmitiera la denuncia de un hecho concreto en un espacio como la Exposición Internacional.

Tras completar la fase 1, se llevará a cabo la puesta en común de las respuestas para asegurar que todos los estudiantes han comprendido las ideas principales. A continuación, se inicia la fase 2, centrada en el “exilio” del Guernica y sus itinerancias internacionales. Para comenzar, el docente contextualiza brevemente los movimientos del Guernica tras la exposición internacional apoyándose en un mapa interactivo. Una vez contextualizado este periodo, se presentan las fuentes que los estudiantes utilizarán para reflexionar y responder a las preguntas planteadas: un recorte de un periódico estadounidense de 1939 y la carta de Picasso al MoMA explicando las condiciones para el retorno de la obra a España.

Mediante las cuestiones ligadas a estas fuentes, se espera que los estudiantes comprendan que, al permanecer fuera de España durante la dictadura, la obra adquiere un nuevo significado político y simbólico, más allá de la denuncia del bombardeo de Guernica, convirtiéndose en un símbolo de resistencia frente al fascismo y de defensa de la libertad, mientras mantiene la continuidad de los valores y emociones originales.

Tras trabajar con estas fuentes, el docente introduce brevemente el contexto de la Guerra de Vietnam para situar el incidente de Tony Shafrazi, y se presentan las fuentes: la imagen y noticia de la vandalización del Guernica junto a la declaración

policial adaptada de Tony Shafrazi. A través de las preguntas asociadas a estas fuentes el alumnado reflexiona sobre cómo una obra puede adquirir nuevos sentidos según el contexto histórico y social, y cómo el Guernica se utiliza como herramienta de protesta y denuncia universal, manteniendo su esencia de mensaje contra la violencia, pero extendiéndose a conflictos y causas diferentes de su origen.

Tras la puesta en común de las reflexiones y conclusiones de la fase anterior, se inicia la fase 3, centrada en el retorno del Guernica a España en 1981, durante la transición democrática. Para trabajar esta fase, el docente realiza una breve introducción mediante preguntas abiertas sobre el histórico de la España de los años 80, recuperando sus conocimientos previos de la asignatura de Historia de España.

Una vez contextualizado, se presentan las fuentes utilizadas para esta fase: la portada del periódico Diario16 anunciando la llegada del Guernica y el anuncio de Iberia sobre el traslado del cuadro desde Nueva York. A partir de estas fuentes, el alumnado comprende que el retorno del Guernica no solo marcó un acontecimiento cultural, sino que lo transformó en un símbolo de la recuperación de la libertad y la memoria histórica en España, manteniendo a la vez la denuncia del sufrimiento y la violencia que reflejaba originalmente.

Tras la puesta en común y la reflexión sobre el regreso del Guernica a España y su papel como símbolo de libertad y memoria, el alumnado llega a la última fase de la secuencia, centrada en la actualidad, donde se analiza cómo la obra sigue viva y mantiene su vigencia como emblema universal. Para introducir la fase, el profesorado presenta las fuentes, que muestran el uso contemporáneo del Guernica en manifestaciones y movimientos sociales. Estas representaciones evidencian cómo la obra de Picasso trasciende su tiempo y su contexto original, convirtiéndose un símbolo universal al adaptarse a nuevas realidades sociales y políticas a la vez que mantiene su mensaje como denuncia del horror.

La fase concluye con una reflexión final conjunta en la que el grupo enlaza las ideas obtenidas a lo largo de la secuencia con la gran pregunta de la actividad, elaborando una síntesis sobre la evolución del significado del Guernica desde su creación hasta nuestros días. De este modo, el alumnado comprende que la obra no solo pertenece al pasado, sino que continúa viva, transformándose con cada mirada y cada contexto, pero conservando siempre su esencia como símbolo universal contra la guerra y la violencia.

2.3.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

Esta actividad responde de forma directa al reto didáctico planteado en este trabajo: el desarrollo del metaconcepto de cambio y continuidad en la didáctica de la Historia del Arte. En lugar de plantear al alumnado un relato cerrado y estático sobre el Guernica de Picasso, la propuesta lo sitúa ante fuentes y preguntas problematizadoras que obliga al alumnado a construir, por sí mismo, una explicación histórica sobre cómo se transforma y qué permanece en el significado y simbolismo del Guernica a lo largo del tiempo.

La estructura en cuatro fases o momentos opera como andamiaje cognitivo que convierte “cambio y continuidad” en una práctica de pensamiento, no en una etiqueta. La fase 1 fija un punto de partida nítido: significado original, función de denuncia y emociones esenciales (dolor, sufrimiento, horror) en el contexto de 1937. La fase 2 desplaza la mirada a las itinerancias y el “exilio”: el análisis de prensa internacional y, sobre todo, la carta de Picasso al MoMA permite inferir que el cuadro cambia de función (símbolo de ausencia de libertad y resistencia al fascismo) sin perder su núcleo ético. La inclusión del caso de Tony Shafrazi muestra cómo la obra trasciende a una lectura universal, evidenciando cómo la continuidad del mensaje antibélico se recontextualiza en otras luchas históricas. La fase 3 (retorno en 1981) confronta al alumnado con un punto de inflexión, comprender cómo el mismo objeto se convierte en un emblema de democracia y memoria en la Transición; aquí se visibiliza que los significados no residen solo en la obra, sino en los usos sociales que se hacen de ella. Finalmente, la fase 4 conecta con el presente mostrando la manera en la que el Guernica permanece como símbolo contra la violencia, pero se adapta a causas contemporáneas (refugiados, Irak, Palestina, desahucios), de modo que el alumnado reconoce su propio tiempo como proceso histórico, no como un “después” desligado del pasado.

Metodológicamente, la actividad opera con Aprendizaje Basado en Problemas y trabajo cooperativo donde en cada fase se plantea preguntas abiertas que exigen la lectura de fuentes y culmina en puestas en común donde el docente, mediante sus propios razonamientos y explicaciones, refuerza las conclusiones. Esta dinámica transforma “cambio y continuidad” en procedimiento: comparar, secuenciar, identificar permanencias y rupturas, y argumentar con evidencia. La cronología no se usa como lista de fechas, sino como herramienta para ordenar procesos y detectar puntos de inflexión (1937, 1939, 1974, 1981), tal como reclama la didáctica del tiempo histórico. Así, el alumnado aprende a pensar el cambio como proceso y la continuidad como hilo que otorga coherencia a las transformaciones.

La propuesta contribuye a superar una de las limitaciones tradicionales detectadas en la enseñanza de la Historia del Arte, el uso de las imágenes como meras ilustraciones que acompañan un relato previamente dado. En esta actividad, las obras se transforman en auténticas fuentes de conocimiento histórico y artístico, que se leen, comparan e interpretan críticamente. Se aprende con y desde lo visual, favoreciendo la alfabetización iconográfica y la interpretación histórica. Este enfoque permite que el alumnado pase de reconocer obras a utilizarlas para pensar, extrayendo significados, justificando inferencias y debatiendo los distintos usos y apropiaciones que una imagen puede adquirir en contextos diversos.

La actividad se integra de forma coherente en el currículo y refuerza su dimensión formativa. En primer lugar, el enfoque interdisciplinar con la asignatura de Historia de España permite que el alumnado comprenda el Guernica a la luz de los grandes procesos históricos del siglo XX (la Segunda República, la Guerra Civil, la dictadura, el exilio y la Transición), entendiendo que una obra de arte solo puede interpretarse plenamente desde su contexto. En segundo lugar, la propuesta favorece el trabajo simultáneo con otros metaconceptos del pensamiento histórico, como la evidencia (mediante el análisis de fuentes), la perspectiva (a través de las miradas cambiantes sobre la obra) y la dimensión ética (en torno a la violencia, la memoria y la paz como cuestiones universales). Así, aunque el eje central sea el desarrollo del

metaconcepto de cambio y continuidad, la actividad refleja la interdependencia entre todos ellos, que solo adquieren pleno sentido cuando se abordan de manera conjunta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un rasgo decisivo de esta propuesta es que permite al alumnado conectar la Historia del Arte con su propio presente. Frente a la tendencia habitual de estudiar el pasado como un relato cerrado, esta actividad demuestra que el presente también forma parte de la Historia. La vigencia del Guernica en manifestaciones y movimientos sociales actuales evidencia que sus significados se siguen reinterpretando y reescribiendo. Esta conexión con la experiencia cotidiana otorga sentido y relevancia al aprendizaje, despertando la motivación del alumnado y mostrando que comprender el arte es también una forma de entender y transformar el mundo.

En suma, esta actividad aborda el problema didáctico no limitándose a hablar del cambio y la continuidad, sino haciendo que el alumnado los piense, los analice y los construya a través del estudio del Guernica. La obra de Picasso actúa como un caso de estudio idóneo, lo bastante concreto para ser trabajado en pocas sesiones y, al mismo tiempo, lo suficientemente complejo para conectar pasado y presente mediante una narrativa histórica coherente. La combinación de fuentes, preguntas guiadas y puestas en común convierte al alumnado en agente activo de su propio aprendizaje, capaz de interpretar los procesos de transformación y permanencia a lo largo del tiempo.

Al finalizar, los estudiantes pueden argumentar con evidencias cómo el Guernica ha ido adoptando nuevos significados según los contextos sin perder su esencia ética de denuncia del horror. Comprender esta evolución supone alcanzar la verdadera finalidad del aprendizaje histórico-artístico: reconocer que el significado del arte, como el de la historia, no es fijo ni cerrado, sino un proceso en constante cambio que nos permite comprender mejor el mundo en el que vivimos.

2.4. Experiencia de aprendizaje 4. Comisarios del tiempo

2.4.1. Síntesis de la actividad

La presente actividad se plantea mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en el que el alumnado diseña una miniexposición sobre la evolución de un tema o motivo artístico a lo largo del tiempo. En grupos, los estudiantes seleccionan varias obras de distintas etapas históricas y, a modo de exposición, las instalan en diferentes espacios del centro junto a un código QR que enlaza a un video o podcast creado por ellos mismos donde explican sus relaciones de cambio y continuidad.

Diseñada para el final del curso, esta propuesta busca consolidar los conocimientos adquiridos y reforzar la concepción de cambio y continuidad. A través de este trabajo comparativo y creativo, se refuerza la comprensión de la Historia del Arte como un proceso interrelacionado, donde las obras dialogan entre sí más allá de su época, reconociendo las permanencias y transformaciones que conectan las obras del pasado con manifestaciones artísticas del presente.

2.4.2. Objetivos y resultados de aprendizaje

Esta actividad tiene como finalidad que el alumnado consolide una comprensión profunda del metaconcepto de cambio y continuidad a través de la aplicación autónoma de los conocimientos adquiridos durante el curso. A partir del diseño de una miniexposición iconográfica, los estudiantes se enfrentan al reto de analizar la evolución de un motivo o tema artístico desde una perspectiva comparativa, identificando los elementos que se transforman y aquellos que permanecen a lo largo del tiempo.

El proyecto busca que el alumnado desarrolle la capacidad de establecer conexiones significativas entre obras, contextos y periodos históricos, reconociendo que el arte no se compone de estilos aislados, sino de procesos interrelacionados que dialogan entre sí. De este modo, los estudiantes aprenden a interpretar las producciones artísticas como el resultado de continuas reinterpretaciones culturales y simbólicas, y no como rupturas absolutas.

Asimismo, se pretende fomentar la autonomía intelectual y la creatividad, ya que la elaboración del producto final (video o podcast) exige seleccionar información, sintetizarla, jerarquizar ideas y comunicarla de manera clara y rigurosa. El trabajo cooperativo refuerza la construcción compartida del conocimiento, permitiendo contrastar miradas y argumentar las decisiones tomadas en torno a los cambios y continuidades observados.

En conjunto, la actividad persigue que el alumnado integre los aprendizajes del curso en una visión global de la Historia del Arte, comprendiendo su carácter dinámico y relacional. El objetivo último es que desarrollen una mirada histórica que les permita reconocer los vínculos entre pasado y presente, valorando cómo las obras del arte contemporáneo siguen nutriéndose de tradiciones, símbolos y significados heredados del pasado.

2.4.3. Descripción de la actividad

Esta experiencia de aprendizaje está planteada para desarrollarse en la fase final del curso, una vez completado el recorrido histórico-artístico de la asignatura. De este modo, se configura como una propuesta de síntesis y cierre que permite al alumnado consolidar los conocimientos adquiridos y aplicarlos de manera creativa y reflexiva. Su desarrollo se extiende a lo largo de cinco sesiones consecutivas, integradas dentro de la programación final del curso.

La experiencia se estructura en tres fases diferenciadas. La primera corresponde a la introducción y planificación de la actividad, en la que se presenta el proyecto, se definen los grupos, se eligen los temas y se reparten los roles. La segunda fase se centra en la creación del proyecto expositivo, que incluye el análisis de las obras seleccionadas, la elaboración del guion, la grabación del vídeo o podcast explicativo y el diseño de los carteles y la disposición de las piezas en el espacio. Finalmente, una tercera fase de cierre y socialización reúne al alumnado para visitar las exposiciones de sus compañeros y participar en una actividad gamificada de síntesis, que permite compartir aprendizajes y poner en común las conclusiones del trabajo.

En la primera sesión, el profesorado introduce el proyecto al alumnado presentándolo como un encargo de comisariado en el que deberán diseñar una miniexposición destinada a los espacios del centro educativo, planteada con una organización coherente, un discurso expositivo claro y una comunicación comprensible para todo tipo de público, ya que las exposiciones estarán abiertas a la comunidad educativa. A continuación, el docente explica que cada grupo elegirá un tema o iconografía, que podrá pertenecer al ámbito de la pintura, la escultura o la arquitectura, siempre con el visto bueno del docente para garantizar su sentido y viabilidad. La selección de obras deberá mantener una mirada diacrónica, abarcando diferentes etapas históricas, pero sin pretender cubrir toda la Historia del Arte, sino centrándose en un arco temporal acotado que permita estudiar los procesos de cambio y continuidad de forma profunda y significativa. Se busca, en definitiva, que el alumnado interprete las transformaciones y permanencias que caracterizan a un motivo artístico concreto, comprendiendo las causas, los contextos y los significados de esas variaciones a lo largo del tiempo. (Véase Anexo IV, donde se incluyen diversas líneas de trabajo, elaboradas a modo de ejemplo).

De este modo, el alumnado trabaja en equipos cooperativos para elegir el tema de su exposición y elaborar un primer borrador de la lista de obras a estudiar. Se recomienda un máximo de cinco o seis piezas por grupo, de modo que mantengan una proximidad conceptual y cronológica suficiente para permitir un análisis riguroso. Este número limitado favorece que la investigación no se centre en la descripción estilística, sino en la identificación y argumentación de las causas, relaciones y resignificaciones entre las obras seleccionadas. No se trata de enumerar estilos o etapas, sino de construir un hilo de cambio comprensible y argumentable dentro de la historia del arte, conforme a la lógica del pensamiento histórico.

Durante esta primera sesión, cada grupo reparte los roles de trabajo (coordinación, documentación, guion, locución o edición del vídeo/podcast y diseño de la exposición) y comienza un primer acercamiento analítico a las obras elegidas. A partir de esta exploración inicial, se anotan las posibles relaciones de cambio y continuidad entre ellas, teniendo en cuenta tanto los aspectos formales como el contexto, la función y el significado de cada pieza.

La segunda fase tiene lugar a lo largo de dos sesiones (segunda y tercera), donde el alumnado desarrolla el trabajo de creación del proyecto expositivo. En esta etapa se dedica tiempo a la búsqueda, selección y análisis detallado de las obras, profundizando en la identificación de los procesos de cambio y continuidad presentes en su línea de trabajo, para ello, tendrán a su disposición los ordenadores del centro. Los grupos contrastan las piezas entre sí y formulan hipótesis que expliquen las transformaciones formales, funcionales o simbólicas detectadas, atendiendo siempre a los contextos de producción, a los valores culturales de cada época y a las permanencias que atraviesan el tiempo. Una vez definidos los principales vínculos entre las obras, el alumnado elabora la narrativa de su exposición. Cada grupo decide el título, la organización interna y la secuencia del recorrido expositivo, redactando así un guion interpretativo que explique los ejes de cambio y continuidad.

A partir de este trabajo, los grupos redactan un guion para la grabación del vídeo o podcast, que se realiza en el aula mediante dispositivos móviles, con una duración aproximada de cinco minutos. El objetivo es comunicar de forma clara y accesible los resultados del trabajo, de manera que cualquier miembro del centro pueda comprender los procesos de cambio y continuidad analizados. Los vídeos o audios se editan y se suben a una plataforma (por ejemplo, Drive o Youtube), generando un enlace que posteriormente se integrará en la exposición mediante un código QR.

Finalmente, dentro de esta misma fase, se lleva a cabo el montaje de la exposición en los espacios del centro. Cada grupo instala las impresiones de las obras seleccionadas, acompañadas de sus cartelas correspondientes y del código QR que enlaza a su vídeo o podcast. De este modo, el alumnado experimenta el proceso completo de creación, producción y difusión de un proyecto expositivo real, desde la investigación inicial hasta su materialización final.

La tercera y última fase de la actividad se dedica a la visualización de los proyectos y al cierre reflexivo. En la cuarta sesión, el alumnado realiza un recorrido por las distintas miniexposiciones instaladas en los espacios del centro. Cada grupo visita las producciones de sus compañeros, observa la disposición de las obras y escanea los códigos QR para visualizar o escuchar los vídeos y podcasts explicativos. Este momento permite reconocer la diversidad de temas, estilos y enfoques presentes, al tiempo que se establecen comparaciones entre los distintos procesos de cambio y continuidad abordados. La experiencia de visitar las exposiciones de otros favorece una comprensión más global del arte como entramado interconectado de permanencias y transformaciones.

En la quinta y última sesión, se lleva a cabo una dinámica de gamificación a modo de repaso y cierre. A través de un juego digital (por ejemplo, Kahoot), el alumnado responde de forma colaborativa a preguntas basadas en los contenidos de las exposiciones, los vídeos o podcasts y las cartelas explicativas, identificar qué cambia o qué permanece, relacionar forma, función y contexto, ordenar cronológicamente las obras o reconocer los significados de cada línea de trabajo. Esta actividad lúdica permite reforzar los aprendizajes de manera participativa y distendida, al tiempo que se fomenta la evaluación entre iguales y la reflexión colectiva.

La sesión concluye con una breve puesta en común en la que el grupo comparte impresiones sobre el proceso completo, las dificultades encontradas, los descubrimientos y los aprendizajes más relevantes, consolidando así la comprensión del cambio y la continuidad como ejes vertebradores de la Historia del Arte y como herramientas para interpretar la evolución cultural desde una mirada crítica y significativa.

2.4.4. Defensa de la actividad en relación con el problema planteado

Esta experiencia de aprendizaje ha sido diseñada con el fin de dar respuesta al reto planteado en este trabajo: la dificultad del alumnado para comprender el cambio y la continuidad como un proceso dinámico y no como una mera sucesión de estilos, autores y fechas en el estudio de la Historia del Arte. Frente al modelo tradicional, donde

el estudio del arte se presenta como una cronología cerrada, donde los estilos se suceden sin conexión aparente y las obras se conciben como ejemplos aislados, esta propuesta busca que el alumnado deje de ser receptor pasivo de información y se convierta en el constructor activo de su aprendizaje, desentrañando significados y elaborando explicaciones que den cuenta de cómo las ideas, las funciones y los lenguajes artísticos se transforman y perduran a lo largo del tiempo.

El diseño de la actividad, que responde a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), permite abordar el metaconcepto de cambio y continuidad desde la práctica y la investigación. Lejos de limitarse a observar diferencias formales entre obras, el alumnado trabaja como el historiador del arte, analiza las causas que originan los cambios, los factores que sostienen las continuidades y las resignificaciones que cada época atribuye a los motivos artísticos. La comparación deja de ser el fin en sí mismo para convertirse en un medio a través del cual los estudiantes reconstruyen procesos. De este modo, el aprendizaje se centra no tanto en identificar qué cambia, sino en comprender por qué y cómo cambia, y qué condiciones históricas, sociales o culturales lo hacen posible.

Esta aproximación favorece un aprendizaje profundo porque exige al alumnado elaborar narrativas propias, basadas en la observación, el contraste de fuentes visuales y la argumentación. A través del trabajo cooperativo y la elaboración de un producto final, los estudiantes ponen en práctica los procedimientos del pensamiento histórico: seleccionan evidencias, formulan hipótesis, conectan causas y consecuencias, y comunican sus conclusiones en un lenguaje accesible y riguroso. La creación de un vídeo o podcast con fines divulgativos no es un añadido superficial, sino un elemento esencial del proceso, pues este obliga a traducir la reflexión en discurso, a estructurar la información y a justificar las decisiones tomadas. En definitiva, la actividad convierte el análisis histórico-artístico en una experiencia comunicativa, en la que el alumnado aprende tanto al investigar como al explicar.

Una de las claves de esta propuesta reside en la manera en que aborda la escala temporal del estudio, ya que en lugar de recorrer toda la Historia del Arte siguiendo la pista de un motivo o iconografía, cada grupo se centra en un arco temporal acotado lo suficientemente amplio como para observar transformaciones significativas, pero a su vez lo bastante cercano como para poder analizarlas con profundidad. Esta decisión metodológica no supone renunciar a la visión global del devenir artístico, sino hacerla más operativa y comprensible.

Así, frente al estudio del cambio y la continuidad reducido a detectar diferencias entre dos puntos temporales, esta actividad se defiende por su carácter procesual e interpretativo. Los alumnos no comparan dos obras aisladas, sino que rastrean las relaciones entre varias manifestaciones que comparten un mismo hilo temático, analizando las causas que originan sus variaciones y las permanencias que las mantienen unidas. No se trata de “ver toda la Historia del Arte”, sino entender cómo cada época reinterpreta y resignifica una misma idea artística, mostrando así los procesos de cambio y continuidad que la mantienen viva. De esta manera, mediante esta actividad, el alumnado puede reconocer cómo esas transformaciones reflejan variaciones en la mentalidad, la sociedad o la función del arte a lo largo del tiempo.

Además, la dimensión visual de la propuesta resulta fundamental. Las imágenes no son aquí un mero recurso ilustrativo, sino las auténticas fuentes de conocimiento histórico. A través de la lectura comparativa de obras, el alumnado aprende a observar, a interpretar y a establecer conexiones entre forma, función y significado. Este enfoque fomenta la alfabetización visual y la comprensión del arte como lenguaje, desarrollando la capacidad de pensar históricamente desde lo visual. Al mismo tiempo, el trabajo expositivo sitúa la creación artística en diálogo con la realidad actual, reforzando la conciencia de que el pasado sigue presente en las imágenes que nos rodean y que el arte continúa siendo una vía de interpretación del mundo.

Por último, esta actividad ofrece una oportunidad especialmente valiosa dentro del marco curricular de la asignatura, que cuenta con tan solo un solo curso académico, motivo por el que apenas es posible profundizar en las manifestaciones artísticas más recientes. En este sentido, la propuesta se convierte en un espacio idóneo para acercar al alumnado al arte actual y a sus conexiones con el pasado, permitiéndoles reconocer la continuidad de los grandes temas y preocupaciones del ser humano a lo largo del tiempo. Tal y como se observa en las líneas de trabajo planteadas a modo de ejemplo, es posible adaptar las iconografías y motivos seleccionados hacia obras más recientes, facilitando así la comprensión del arte contemporáneo desde una mirada histórica. De este modo, la actividad contribuye a cerrar el curso con una reflexión sobre la vigencia del arte y su capacidad para seguir generando sentido en el presente, reafirmando la idea de que el cambio y la continuidad no pertenecen solo al pasado, sino que son procesos vivos que estructuran también nuestro tiempo.

3. Conclusiones

El presente trabajo se ha fundamentado en ofrecer experiencias de aprendizaje con la finalidad de solventar un reto ampliamente reconocido en la didáctica de la Historia del Arte: la dificultad que supone al alumnado comprender el cambio y continuidad como procesos históricos complejos, más allá de la mera sucesión de estilos y autores. Frente a un modelo puramente expositivo, las experiencias propuestas a lo largo de este trabajo permiten abordar el estudio de la Historia del Arte desde una mirada procesual, relacional y significativa, promoviendo así el desarrollo del pensamiento histórico-artístico a partir del metaconcepto de cambio y continuidad.

Las cuatro experiencias diseñadas constituyen una respuesta articulada y progresiva a este problema. Cada propuesta aborda el cambio y la continuidad desde una perspectiva diferente, configurando un recorrido que avanza desde la observación guiada hasta la síntesis autónoma. La primera experiencia, diseñada con una metodología de indagación, sienta las bases conceptuales del cambio como reinterpretación del pasado, favoreciendo que el alumnado comprenda las transformaciones artísticas no como rupturas, sino como diálogos entre tradición e innovación. A continuación, con la experiencia centrada en la catedral de La Seo, el aprendizaje se hace tangible y colaborativo, permitiendo observar *in situ* cómo los estilos se superponen y transforman en un mismo espacio. Con la tercera experiencia, mediante el estudio del Guernica, se amplía esa mirada al terreno de los significados, mostrando que el cambio también puede entenderse como relectura simbólica y ética de una obra a lo largo del tiempo. Finalmente, la cuarta experiencia cierra el recorrido situando al alumnado en el rol del comisario artístico, creador e intérprete, capaz de construir sus propias narrativas visuales sobre la evolución de un motivo artístico.

En conjunto, estas propuestas permiten pasar de una enseñanza expositiva del arte a una mirada comprensiva, analítica y crítica, en la que el alumnado analiza evidencias, formula hipótesis y comunica interpretaciones. Este itinerario favorece una progresión cognitiva y competencial que combina el trabajo con fuentes, la observación directa, la argumentación y la creación. Además, evidencia que enseñar arte desde el pensamiento histórico implica desarrollar en los estudiantes una mirada que reconozca las transformaciones culturales como procesos interrelacionados y no como etapas cerradas.

Desde una perspectiva crítica, las actividades propuestas cuentan con un gran potencial para renovar la enseñanza del arte y hacerla más activa, contextual y significativa. No obstante, su implementación en el aula requiere tiempo, formación docente y coordinación interdisciplinar, así como instrumentos de evaluación capaces de valorar procesos de pensamiento complejos. Pese a ello, constituyen un modelo transferible y adaptable a diferentes contextos educativos.

En definitiva, este trabajo defiende la importancia de situar el metaconcepto de cambio y continuidad entre los pilares esenciales de la enseñanza de la Historia del Arte. Concebirlo como eje de reflexión y práctica docente permite comprender el arte como un proceso vivo de transformaciones y permanencias, en el que pasado y presente se iluminan mutuamente, educando una mirada histórica, crítica y sensible ante las imágenes del mundo contemporáneo.

4. Bibliografía

Blow, F. (2011). 'Everything flows and nothing stays': how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. *Teaching History*, 145, 47-55.

Counsel, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? En Davies, I. (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 109-123). London and New York: Routledge.

Efland, A., D. (2002). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Eisner, E. W. (2005). Three Rs Are Essential, but Don't Forget the A-the Arts. Los Angeles Times, January 3, 2005

Foster, R. (2008). Speed cameras, dead ends, drivers and diversions: year 9 use a 'road map' to problematise change and continuity. *Tachen History*, 131, 4-8.

García, A. L., y Jiménez, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Educación y futuro digital*, (8), 16-29.

Gómez Carrasco, C. J., & Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), 139-146.

Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. Pp. 41-44.

Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (1). Pp. 29-49.

Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan & John D. Bransford (Eds.), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (Pp. 31). Washington: The National Academies Press.

Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.

López, R. y Monteagudo Fernández, J. (2016). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 45-64.

Monteagudo Fernández, J. y Vera-Muñoz, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35 (3), 229-254.
<https://doi.org/10.6018/j/308981>

Seixas, P. Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* nº 40, 67-81.

Paricio, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *Clio. History and History teaching*, 44, 232-247. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448681

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical thinking: first steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.

Piazuelo, I., & Rubio-Navarro, A. (2024). Cambio y continuidad en el concepto de Belleza: una propuesta para educar en pensamiento histórico con el museo. *Clio*, 50, 381-402. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010967

Ponce Gea, A. I. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228.

Silvers, A. (1986). Why Johnny Can't Paint like Giotto. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 128-132.

Stanford, M. (2008). Redrawing the Renaissance: non-verbal assessment in Year 7. *Teaching History*, 130, 4-11.

Trepát, C. A., y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graó.

Vicuña, A. M. (1998). Ethical Education Through Philosophical Discussion. Paper presented at the Twentieth World Congress of Philosophy, Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998. <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilVicu.htm>

5. Anexos

5.1. Anexo I – Materiales experiencia de aprendizaje 1

¿Por qué volver a lo clásico?

Ficha de trabajo – Introducción al arte del Renacimiento

¿Qué proceso hay detrás del paso de las grandes catedrales góticas a la arquitectura renacentista? ¿Por qué mirar al mundo antiguo para construir algo nuevo?



1



2



3



4



Fuente 1: Partenón (447-438 a. C.), Ictino, Calícrates y Fidias Atenas, Grecia.

Fuente 2: Panteón de Agripa (118 – 125 d. C.), Apolodoro de Damasco, Roma, Italia.

Fuente 3: Catedral de Reims (1211-1275), Jean d'Orbais, Reims, Francia

Fuente 4: Templete de San Pietro in Montorio (1502-1510), Donato Bramante, Roma, Italia

A continuación, analiza las siguientes fuentes. Lee con atención los textos y observa las imágenes. Ayúdate de las preguntas guía para completar la tabla de trabajo.

La arquitectura debe basarse en la simetría y la proporción, es decir, en la relación armoniosa entre todas las partes de un edificio y el conjunto de la obra. Así como en el cuerpo humano existe una correspondencia entre cada una de sus partes —el pie, la mano, el codo o la cabeza—, no puede hablarse de una obra bien realizada, si no existe esta relación de proporción, las partes de que se componen los edificios sagrados han de tener exacta correspondencia de dimensiones entre sí, regulada como lo está en el cuerpo de un hombre bien formado.

La naturaleza ha hecho el cuerpo humano de manera que el centro del cuerpo humano es el ombligo, de tal modo que en un hombre tendido con los brazos y las piernas extendidos, si se tomase como centro el ombligo, trazando con el compás un círculo, éste tocaría los dedos de ambas manos y de los pies; y lo mismo que se adapta el cuerpo a la figura redonda, se adapta también a la cuadrada; por eso, si se toma la distancia que hay de la punta de los pies a lo alto de la cabeza, y se confronta con la de los brazos extendidos, se hallará que la anchura y la altura son iguales, resultando un cuadrado perfecto.

Fuente 5: Vitruvio, *De Architectura* (ca. 28-27 a. C.), fragmentos 74.11, 75.1 y 15.3. Pitarch, A. J. (1982). Fuentes y Documentos para la Historia del Arte. Vol. I, Arte antiguo: Próximo Oriente, Grecia y Roma. Gustavo Gili (adaptación).

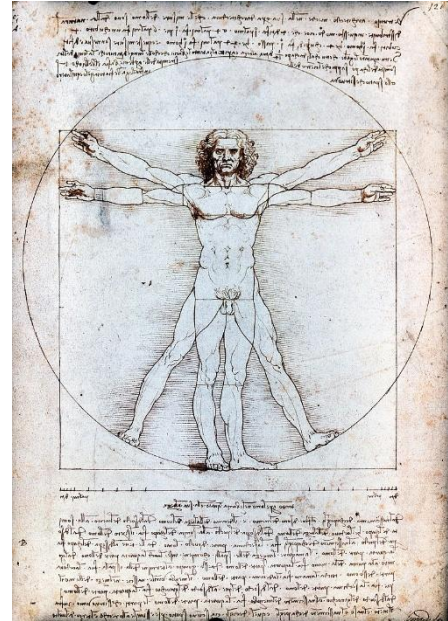
Preguntas guía: ¿Qué relación establece entre el cuerpo humano y la arquitectura?
¿Qué valores o ideas del mundo clásico pueden reconocerse aquí?

Francesco Petrarca (Arezzo, 1304 – Arquà, 1374) fue un intelectual clave en este periodo de transformación cultural, marcado por cambios en la visión del mundo y del ser humano. Viajó por Europa, visitando ciudades como Bolonia, Nápoles y Roma, donde las majestuosas ruinas de la Antigüedad le causaron una profunda impresión. Durante estos viajes, buscaba manuscritos antiguos de los que tenía constancia gracias a sus estudios y su amplia red de contactos. Al regresar de Roma, se retiró de la vida pública para dedicarse al estudio y la reflexión, escribiendo sobre autores antiguos. Con ello pretendía recuperar la palabra auténtica de los clásicos y ponerla al alcance del estudio contemporáneo, cuestionando la jerarquía del saber medieval y promoviendo un renovado interés por la cultura de la Antigüedad.

Con su pensamiento, Petrarca impulsó una nueva manera de entender el conocimiento y el mundo, en la que Dios deja de ocupar el lugar central, abriendo el camino a una reflexión más racional sobre el ser humano y su capacidad de comprender la realidad.

Fuente 6: Vida de Francesco Petrarca. Guido M. Cappelli, *El humanismo italiano: un capítulo de la cultura europea entre Petrarca y Valla*, Madrid: Alianza, 2019 (adaptación).

Preguntas guía: ¿Qué cambia en la manera de pensar el conocimiento? Si Dios deja de ocupar el centro, ¿cómo podría eso reflejarse en el arte o la arquitectura del Renacimiento?



Fuentes 7 y 8. Tímpano central del Juicio Final de la Catedral de Notre Dame de París (1163-1345) y el Hombre de Vitruvio de Leonardo da Vinci (1492).

Preguntas guía ¿Qué imagen del ser humano transmite cada una? ¿Cómo se representa su lugar en el mundo?

Fuente	Ideas principales	¿Qué visión del ser humano refleja?	Relación con la arquitectura
Vitruvio			
Petrarca			
Juicio final de Notre Dame			
Hombre de Vitruvio			

5.2. Anexo II - Materiales experiencia de aprendizaje 2

GRUPO DE EXPERTOS 1. El románico en la Seo de Zaragoza.

1. El lugar antes de la catedral

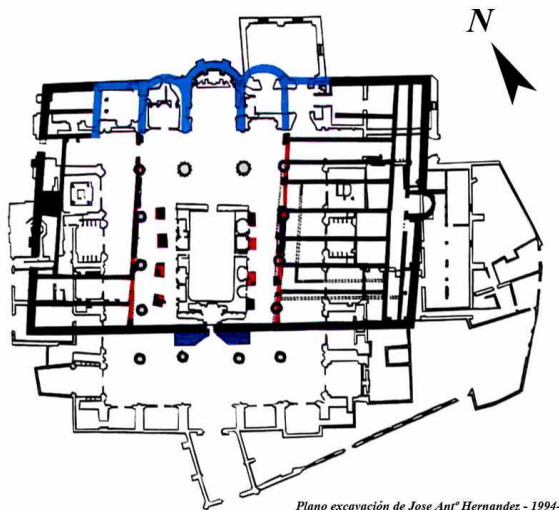


1. Decumano (Actuals carreras Mayor, Espoz y Mina y Manifestación)
2. Cardo (Actual carrera Don Chaime)
3. Foro de Caesaraugusta
4. Puerto fluvial
5. Banyos publicos
6. Teatro
7. Muralla

Fuente 1. Mapa de la ciudad romana de Caesaraugusta sobre la actual Zaragoza



Fuente 2. Mezquita mayor (hacia 1050) Dibujo sobre datos de Bernabé Cabañero, José Luís Corral y Jesús Ángel Pérez Casas.



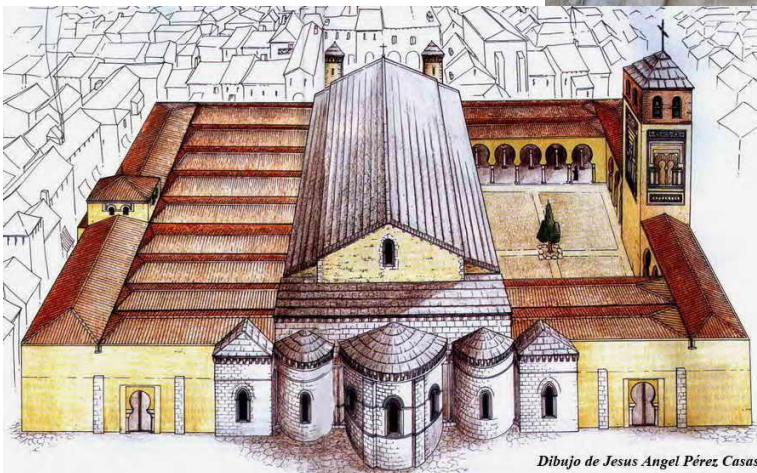
Fuente 3. **Planta de la catedral románica** de La Seo de Zaragoza (ca. 1120-1150), levantada tras la conquista cristiana de 1118 sobre la antigua mezquita mayor musulmana.

¿Qué conclusiones puedes sacar sobre la elección de este lugar y la manera de construir la nueva catedral respecto al espacio o edificación anterior? ¿Qué nos dice sobre la idea de continuidad y transformación en la ciudad?

2. La cabecera románica (exterior)



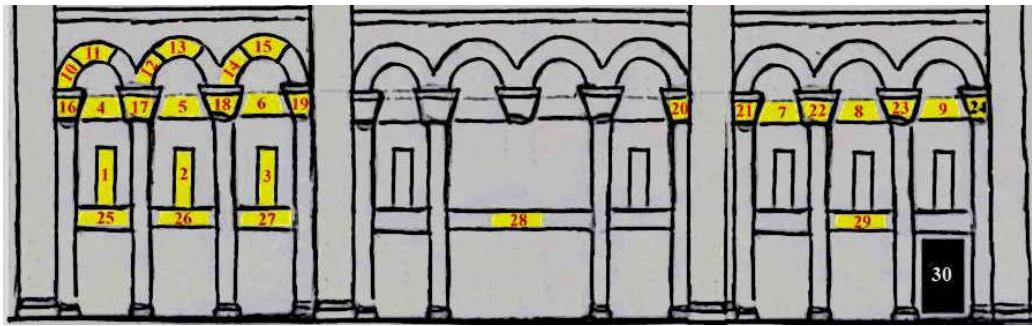
Fuentes 4 y 5. **Vista exterior** y detalle del **ábside románico** de la catedral.



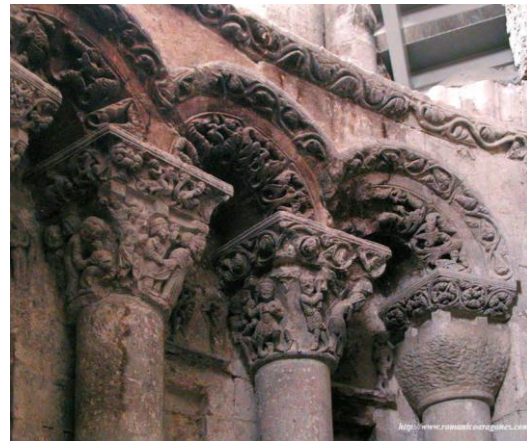
Fuente 6. Recreación de la primera catedral románica de La Seo de Zaragoza

¿Qué rasgos formales del románico reconoces en estas imágenes? ¿Qué sensaciones transmite esta arquitectura? ¿Qué crees que simbolizaba para los fieles de la época?

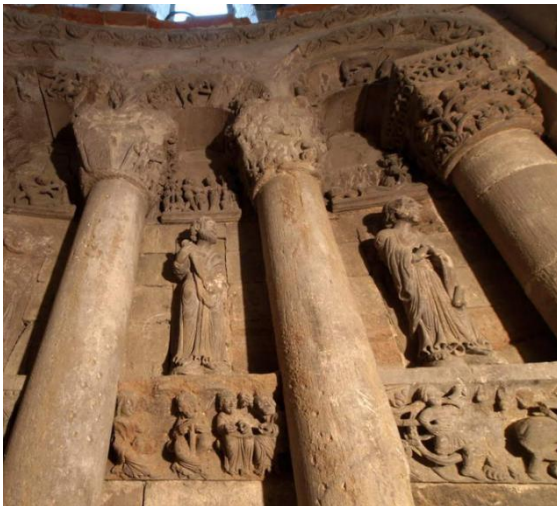
1. La cabecera románica (interior)



Fuente 7: Interior del cilindro absidal central con la ubicación de los restos existentes (s. XII).



Fuentes 8 y 9. Bajorrelieve a la altura de los capiteles: nº4, la creación del hombre; capiteles: nº22, el prendimiento de Cristo y nº23, Cristo en el camino del Calvario.

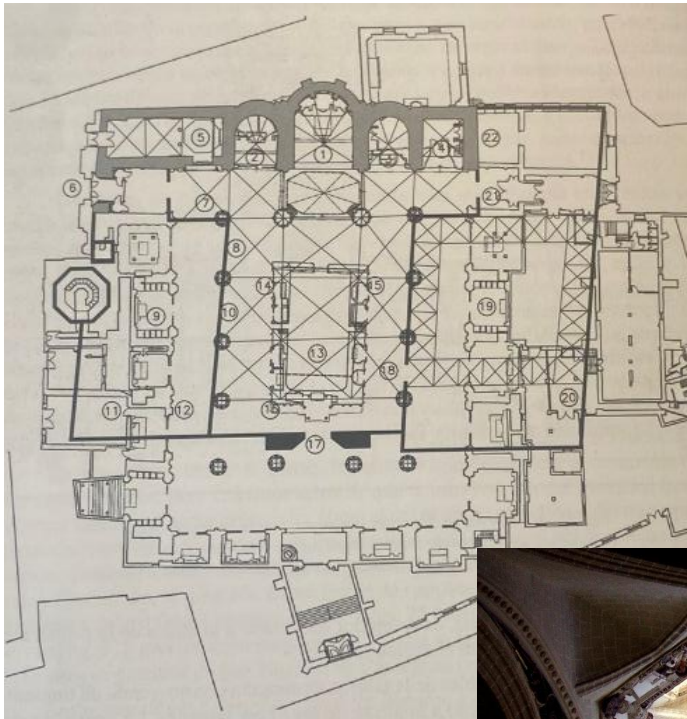


Fuentes 10 y 11. Interior del cilindro románico de La Seo y detalles del apóstol (nº 2)

¿Qué temas o mensajes predominan en la escultura románica? ¿Qué diferencias aprecias respecto al estilo románico más temprano? ¿Qué podrían indicar estos cambios sobre la evolución del lenguaje escultórico?

GRUPO DE EXPERTOS 2. El gótico en La Seo de Zaragoza

1. El crecimiento del edificio



Fuentes 1 y 2: planta de la catedral gótica (finales del siglo XIII- principios del siglo XIV) e interior del nuevo cimborrio (1505-1520) (cimborrio original de 1376, reedificación en 1403-1405)

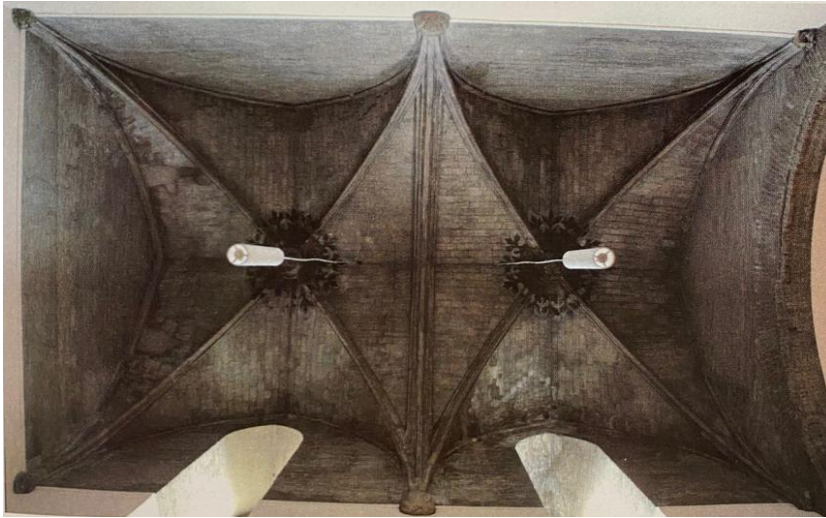


Fuentes 3: y 4 Nuevos cuerpos superiores del ábside (ca. 1330-1350) detalle de ventanales con tracería; interior y abovedamiento de la catedral gótica (1340-1360).



¿Qué rasgos o elementos caracterizan este estilo? ¿Qué sensación produce el espacio y cómo crees que contribuye a la experiencia espiritual de los fieles?

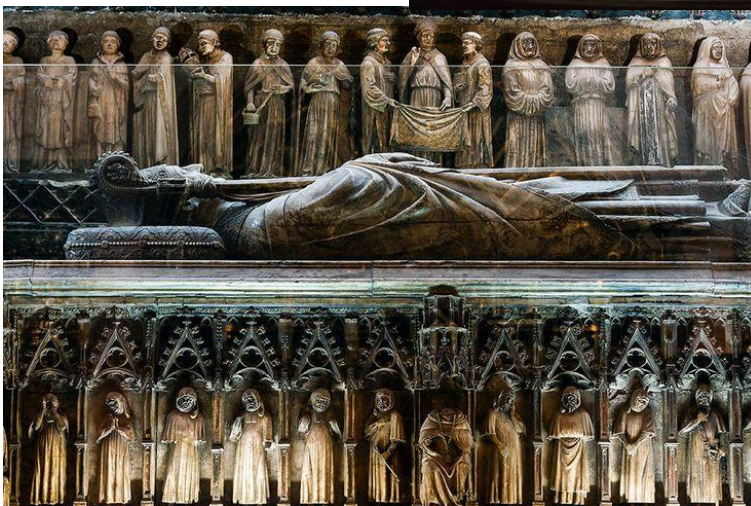
2. La Parroquieta de San Miguel



Fuente 5. Bóvedas de crucería de la nave de la Parroquieta (h. 1374 - 1381)



Fuente 6. Sepulcro de Don Lope Fernández de Luna en la Parroquieta de San Miguel (1376-1379)

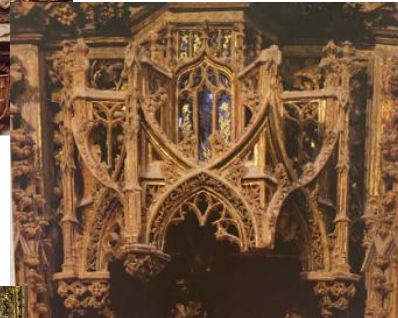


¿Qué rasgos del estilo gótico reconoces en su arquitectura y escultura? ¿Qué te sugiere este espacio sobre la mentalidad religiosa de la época?

2. El retablo mayor



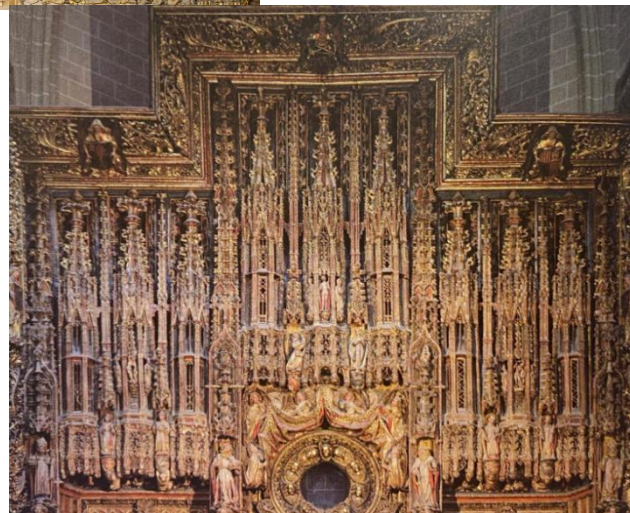
Fuente 7. Detalle del **banco** y microarquitecturas del retablo mayor, realizado por Pere Joan (1434-1445).



Fuente 8. **Escenas centrales** del retablo: Epifanía y Ascensión, obras de Hans de Suabia (1467-1474).



Fuente 9. **Coronamiento** del retablo mayor de La Seo de Zaragoza, (1473)



Observa cómo se organiza el retablo desde su base hasta el coronamiento. ¿Qué diferencias percibes entre las pequeñas arquitecturas y las figuras de las escenas centrales? ¿Qué te sugiere este recorrido visual sobre la manera en que el arte gótico concibe la relación entre lo humano y lo divino?

GRUPO DE EXPERTOS 3. El mudéjar en La Seo de Zaragoza

1. El mudéjar en el ábside exterior



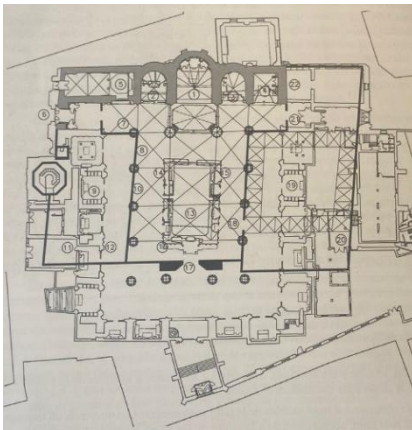
Fuente 1. Vista exterior de los ábsides, detalles de su revestimiento y ornamento (ca. 1330-1350)

¿Qué elementos o motivos característicos del arte mudéjar reconoces en estas imágenes? ¿Qué efecto produce el uso del ladrillo y la cerámica sobre la antigua estructura absidial?

2. El exterior del cimborrio



Fuente 2. Vista general del cimborrio de La Seo de Zaragoza (1505-1520).

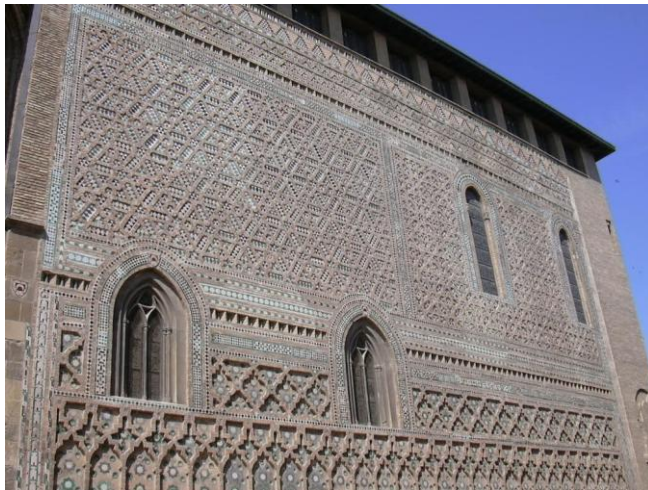


Fuente 3, 4 y 5. Planta de la catedral y detalles del cuerpo inferior y superior del cimborrio.

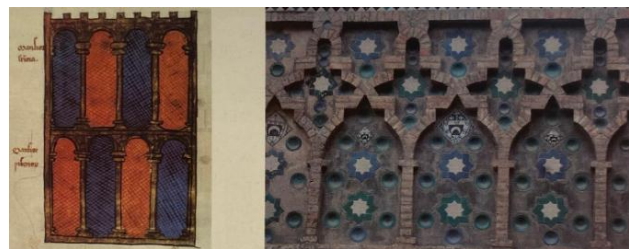


¿Qué elementos estructurales y decorativos característicos del mudéjar puedes reconocer en el cimborrio? Observa el espacio donde se eleva el cimborrio, ¿crees que esta forma de construir busca solo embellecer o también expresar una idea espiritual?

3. La Parroquieta de San Miguel: un templo dentro del templo



Fuente 2. Fachada sur de La Seo, exterior de la Parroquieta de San Miguel, mandada a construir por el arzobispo Lope Fernández de Luna (ca. 1350-1370)



Fuente 3. Ilustración de las *Postillae litteralis* de Nicolás de Lyra donde se representa el supuesto Templo de Salomón según descripciones bíblicas junto a un detalle del muro exterior de la Parroquieta.



Fuente 4. Techumbre interior de la Parroquieta comparada con la Cúpula de la Roca en Jerusalén (identificada erróneamente durante la Edad Media como el propio Templo de Salomón).

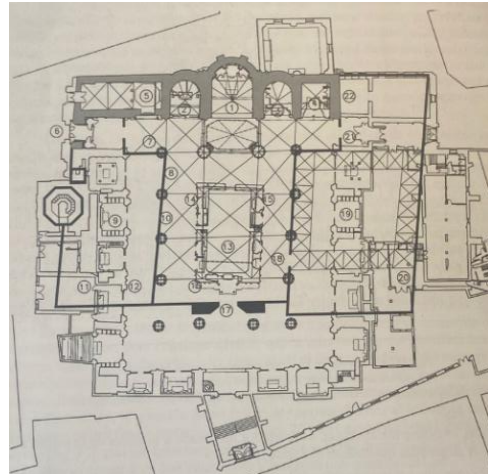
¿Cómo se combinan en este espacio los materiales, las formas geométricas y la simbología religiosa? ¿Qué te sugiere esta mezcla de tradiciones sobre la manera en que el arte medieval concebía lo sagrado?

GRUPO DE EXPERTOS 4. El renacimiento en La Seo de Zaragoza

1. El trascoro



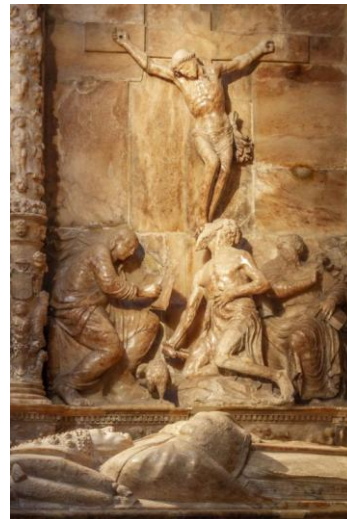
Fuentes 1 y 2. Planta de la Catedral y vista general del trascoro de La Seo de Zaragoza (1557-siglo XVII).



Fuentes 3 y 4. Martirio de Pedro Arbúés y traslado del cuerpo de Dominguito de Val (siglos XVI-XVII)

¿Qué elementos del lenguaje clásico reconoces en su estructura y decoración?
¿Cómo cambia aquí la forma de contar lo sagrado respecto a los estilos anteriores?

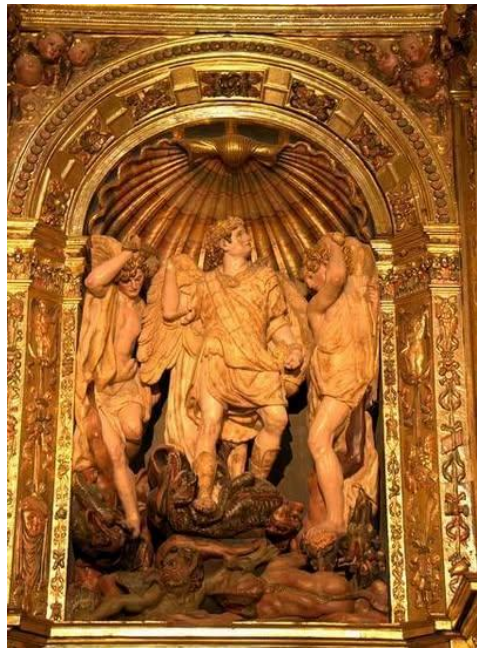
2. La Capilla de San Bernardo (1549-1557)



Fuentes 5, 6 y 7. Vista general de la Capilla de San Bernardo, retablo lateral y detalle del relieve de la Crucifixión.

¿Qué rasgos formales del lenguaje clásico puedes identificar? ¿A qué elementos crees que se da más importancia en este momento? ¿Cómo se representa ese interés?

3. La Capilla Zaporta/de los Santos Miguel, Gabriel y Rafael (1596)



Fuentes 8, 9, 10 y 11. Entrada a la capilla, vista general del retablo principal organizado en calles y hornacinas, detalle del cuerpo central, y grupo escultórico del Arcángel Miguel venciendo al demonio.

¿Cómo se combinan en el conjunto el equilibrio renacentista y la riqueza ornamental? ¿Qué rasgos expresivos y emocionales aparecen en las escenas?
¿Cuál podía ser su intencionalidad?

GRUPO DE EXPERTOS 5. El barroco en La Seo de Zaragoza

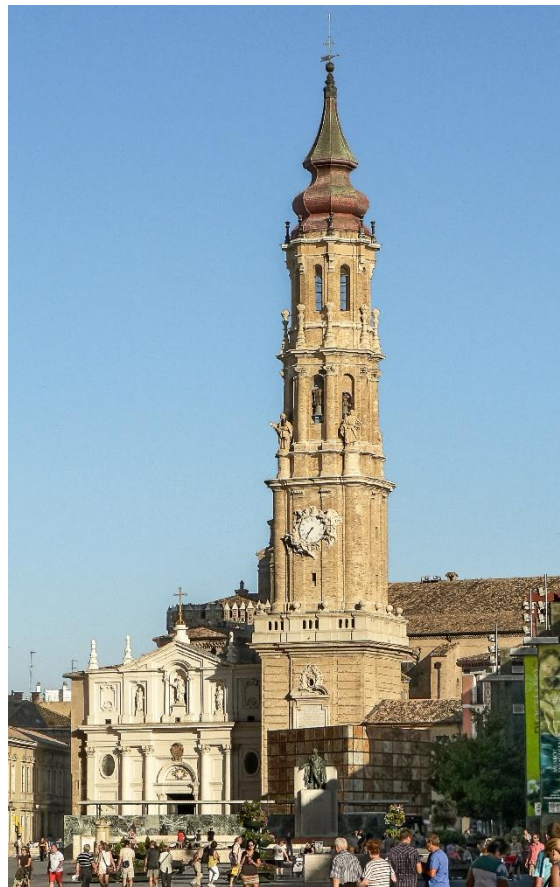
1. La torre-campanario



Fuente 1. Proyecto de reforma de la torre de La Seo elaborado por Gaspar Serrano (1683).

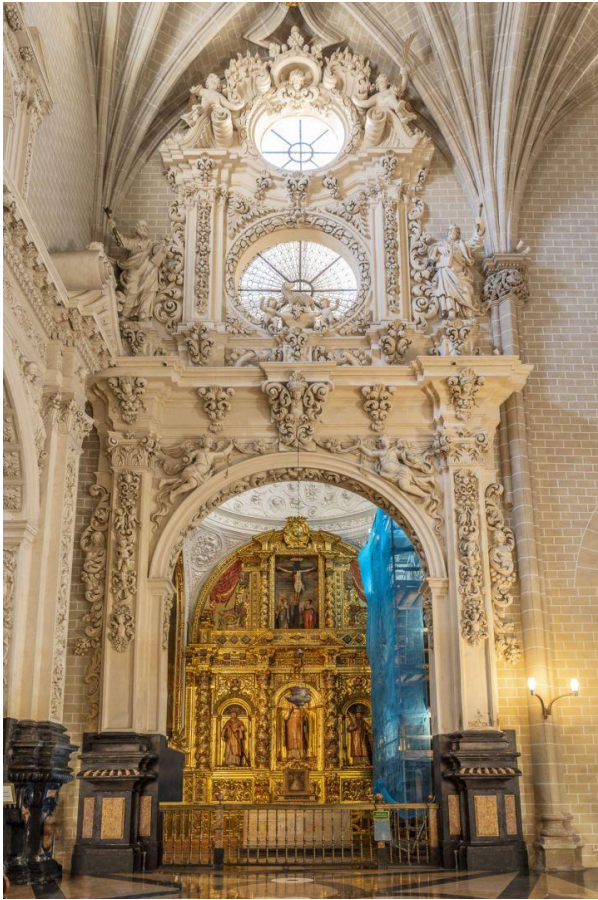


Fuente 2 y 3. Grabado con el diseño definitivo de la torre de La Seo realizado por Giovanni Battista Contini (discípulo de Bernini) (1683-1704) y vista actual de la torre-campanario de La Seo de Zaragoza.



¿Qué elementos formales característicos del Barroco puedes reconocer? ¿Por qué crees que se recurre a un artista extranjero? ¿Qué puede revelar esta decisión sobre la situación cultural y artística de la Zaragoza del siglo XVII?

2. La Capilla de San Valero



Fuente 4. Vista frontal de la portada de la Capilla de San Valero (finales del siglo XVII).



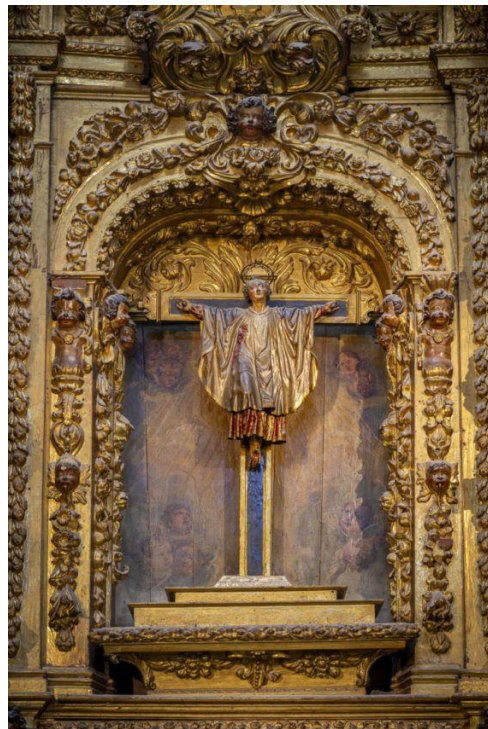
Fuentes 5 y 6. . Retablo de la capilla se San Valero, detalle de la Crucifixión

¿Qué elementos formales del barroco reconoces en la portada y en el retablo de la capilla? ¿Cuál crees que es la función de este tipo de lenguaje formal? ¿Qué tipo de mensaje o experiencia podría querer transmitir al visitante/fiel?

3. Retablo de San Dominguito de Val



Fuentes 7 y 8. Vista general y detalle del cuerpo principal del retablo de madera dorada de la Capilla de San Dominguito de Val (ca. 1700)

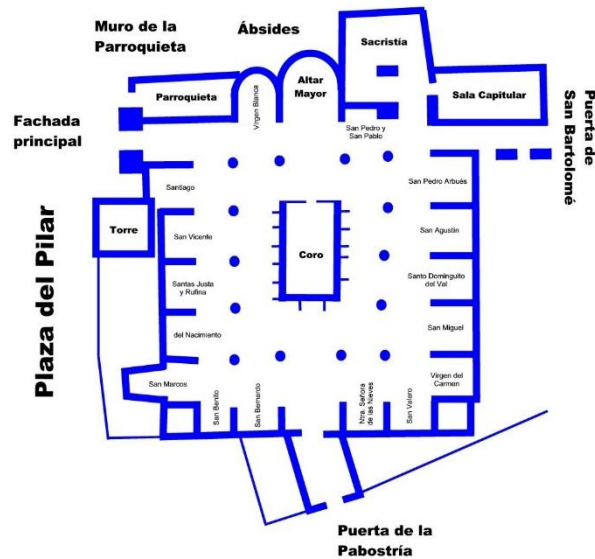


Observa la figura del santo y su entorno. ¿Qué tipo de elementos se combinan para intensificar la escena? ¿Qué emociones o actitudes crees que buscaba despertar el escultor en el espectador?

CUADERNILLO DE OBSERVACIÓN

Entre estilos y siglos: descubriendo La Seo de Zaragoza

Durante esta visita, vuestro grupo recorrerá los espacios de la catedral para descubrir cómo en un mismo edificio se superponen, conviven y dialogan diferentes estilos artísticos. Observad con atención, compartid vuestros conocimientos como expertos y registrad vuestras reflexiones sobre los cambios y permanencias que encontréis a lo largo del recorrido.



ESTACIÓN 1. Plaza de La Seo

- ¿Por qué crees que la catedral se construyó en este lugar concreto? ¿Qué significado podría tener esta elección?
-

ESTACIÓN 2. Cabecera/ábside exterior

- ¿Qué observas en esta zona de la cabecera? ¿Cómo crees que se ha transformado a lo largo del tiempo y qué nos dice sobre la evolución del edificio?
 - o Observad los materiales y las formas de los distintos cuerpos de la cabecera, pueden ser grandes indicadores sobre las diferentes etapas de construcción.

ESTACIÓN 3. Cabecera interior

- ¿Qué sucedió con los ábsides románicos y su decoración escultórica? Observa la imagen.
- ¿Qué implica levantar una nueva estructura sobre otra anterior, cubriéndola? ¿Se trata de una ruptura o de una continuidad?

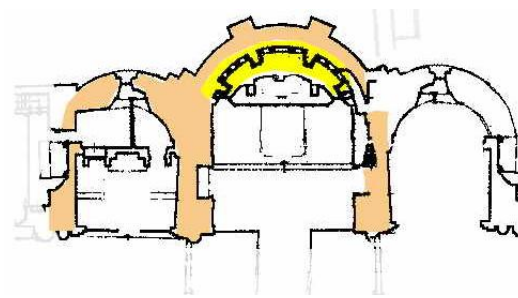


Imagen 1. En amarillo: el espacio existente entre el ábside gótico con el retablo mayor y la concavidad del ábside románico.

ESTACIÓN 4. Retablo mayor

- ¿Qué rasgos del estilo gótico puedes reconocer en este retablo? ¿Qué otros elementos anuncian una transformación hacia el lenguaje renacentista?
- Volviendo a su ubicación... Al estar situado en la antigua cabecera románica, ¿representa una continuidad o un cambio respecto al pasado del edificio?

ESTACIÓN 5. Cuerpo de naves

- Observa el interior de las naves y su cubierta. ¿Qué cambios estructurales hubo respecto a la techumbre anterior de la catedral?
- ¿Qué aporta el uso de este tipo de bóveda?

ESTACIÓN 6. Cimborrio

- Fíjate en el espacio donde se eleva el cimborrio, justo en el cruce entre las naves. Obsérvalo tanto desde el interior como desde el exterior.
- ¿Qué elementos caracterizan la construcción del cimborrio?
- ¿Qué diferencias observas entre su aspecto interior y exterior? ¿Cómo dialogan entre sí los diferentes lenguajes artísticos presentes en el mismo?

ESTACIÓN 7. La Parroqueta (capilla de San Miguel)

- Observa este espacio tanto desde el exterior como desde el interior. Tened en cuenta la función original de este espacio y la intencionalidad simbólica con la que fue concebido.
- ¿Qué elementos formales o decorativos destacan en el exterior y cuáles en el interior?
- ¿Cómo se combinan en este espacio diferentes lenguajes artísticos para construir una idea de poder y de espiritualidad?
- ¿Qué significado crees que adquiere esta mezcla de estilos en un espacio funerario inspirado en el “Templo de Salomón”?

ESTACIÓN 8. Trascoro

- Observa la ubicación del trascoro en relación con el espacio de la catedral.
- ¿Qué elementos del lenguaje clásico puedes reconocer en su estructura o decoración? ¿Cómo se integra este nuevo lenguaje en un edificio construido en siglos anteriores?
- ¿Qué sensación produce este espacio dentro del conjunto de la catedral? ¿Cambio, continuidad o reinterpretación?

ESTACIÓN 9. Capilla de San Bernardo

- Observa con atención la capilla, su ubicación dentro de la catedral y su decoración interior. ¿Qué rasgos del lenguaje clásico puedes identificar?
- En comparación con los estilos anteriores, ¿qué sensación transmite este espacio?

ESTACIÓN 10. Capilla Zaporta

- Fíjate en el conjunto de la capilla. ¿Qué diferencias observas entre la estructura arquitectónica y el retablo? ¿Cómo conviven en este espacio dos formas distintas de entender el arte?
- ¿Qué idea transmite esta combinación sobre el paso del tiempo y la transformación de los estilos?

ESTACIÓN 11. Capillas barrocas: San Valero y San Dominguito de Val

- Observa las capillas barrocas y sus retablos. ¿Qué rasgos comunes puedes reconocer en ambas capillas?
- ¿Qué emociones o ideas crees que pretendían transmitir a los fieles?
- ¿Cómo se percibe este nuevo lenguaje dentro del conjunto de estilos de la catedral? ¿Supone un cambio o una continuidad?

ESTACIÓN 12. Torre campanario

- Observa la torre desde la plaza y vuelve a revisar los planos del origen de la catedral. ¿Este elemento responde a cambios o continuidades?
- ¿Qué elementos nuevos incorpora esta torre respecto a las anteriores?

ESTACIÓN 13. Portada (1764-1767) - final del recorrido

- Detente ante la fachada principal de la catedral, ¿qué estilo artístico reconoces en ella?

Los materiales de esta experiencia de aprendizaje han sido extraídos de:

Ibáñez Fernández, J., & Andrés Casabón, J. (2016). La catedral de Zaragoza de la Baja Edad Media al primer quinientos: estudio documental y artístico. Fundación Teresa de Jesús: Cabildo Metropolitano de Zaragoza.

<https://catedraldezaragoza.es/>

<https://www.romanicoaragones.com/6-zaragoza/990510-LaSeo03.htm>

5.3. Anexo III – Materiales experiencia de aprendizaje 3

Todos los materiales de esta experiencia de aprendizaje han sido extraídos de la página web “Repensar Guernica”, del Museo Reina Sofía: <https://guernica.museoreinasofia.es/>



Fuente 1. Ruinas de Guernica tras el bombardeo de abril de 1937.

«Picasso, que era un inculto, no tenía ni idea de la motivación política del Guernica ni tampoco sobre cuáles podrían ser los efectos de un bombardeo; así es que Larrea utilizó el siguiente ejemplo: tú imagínate a un toro, en medio de una plaza, al que han estado hirviendo sin piedad. El dolor del toro es tan intenso que logra escapar del ruedo y entra, furioso, en una tienda de porcelanas, donde hay delicadas figuras de todo tipo, personas, animales... El toro se desahoga en el interior de la tienda. Cuando se haya marchado ¿te imaginas cómo habrá quedado la tienda? Pues así, más o menos, está ahora la villa de Guernica».

Fuente 2. Relato del pintor José María Ucelay, que narra la manera en la que Picasso se enteró del bombardeo en Guernica. *El País* (21 de octubre de 1979)



Fuente 3: *Guernica*, Pablo Ruiz Picasso, óleo sobre lienzo, 349.3 x 776.6 cm, Museo Reina Sofía (Madrid).



Fuente 4. Dibujos preparatorios para el *Guernica*. En orden: *Madre con niño muerto* (I), *Estudio de cabeza llorando* (I), *Estudio de cabeza llorando* (II), *Cabeza de caballo* (I), *Hombre cayendo*. París, 1937.



Fuente 5. Pabellón de España de la Exposición Internacional de París, 1937

¿Cuál es el significado original de la obra y qué elementos formales ayudan a transmitirlo? ¿Qué emociones transmite? ¿Qué implica presentar una obra así en el pabellón internacional de París?

“Gráfico: Todos los viajes del ‘Guernica’”:

https://elpais.com/cultura/2016/10/04/actualidad/1475577699_071710.html

Fuente 6: Gráfico interactivo de *El País* (4 de octubre de 2016)



Fuente 7. “Protesta contra la guerra en el mural del artista español” Grace McCann Morley, The San Francisco News, 26 de agosto de 1939

“En 1939 confié a vuestro Museo el cuadro común bajo el nombre de "GUERNICA", que es obra mía, así como los estudios y dibujos relacionados con él (cuya lista se adjunta) y que no puede separarse de la obra principal.

Durante muchos años también he donado esta pintura, estudios y dibujos a su Museo. Al mismo tiempo, habéis acordado entregar el cuadro, los estudios y los dibujos a los representantes cualificados del Gobierno español cuando se restablezcan las libertades públicas en España.

Ya sabéis que nuestro deseo siempre ha sido ver esta obra y sus anexos volver al pueblo español.

Para tener en cuenta su intención, en contraposición a su deseo, le solicito que tenga en cuenta mis instrucciones al respecto. La orden relativa a la devolución del cuadro y sus anexos podrá ser emitida por las autoridades españolas. Sin embargo, corresponderá al Gobierno español obtener el «GUERNICA» y los estudios y dibujos que lo acompañaban. La única condición que imponemos a esta devolución es la opinión de un abogado. [...]”

Fuente 8: Fragmento de la carta de Pablo Picasso al Museo of Modern Art de Nueva York el día 14 de noviembre de 1970

¿Por qué el Guernica permaneció tantos años fuera de España y, por tanto, lejos de su gobierno? ¿Cómo influyó este “exilio” en el significado de la obra?



Fuente 9 . "El Guernica sobrevive a un ataque con pintura en aerosol por parte de un vándalo", The New York Times, 1 de marzo de 1974, con una fotografía de la limpieza de Guernica por dos restauradores tras la pintada de Tony Shafrazi (1974).

“(¿Cuál es tu nombre?) Mi nombre es Tony Shafrazi, soy armenio, y artista [...]. Escribí ciertas palabras en la famosa pintura “Guernica” de Picasso. Lo que hice fue mi arte. Las palabras fueron “KILL LIES ALL” (“mata todas las mentiras”). Lo hice porque tenía algo que decir como artista: el ARTE NO es una propiedad, no es un objeto intocable, sino algo que nos debería hacer cuestionar la VERDAD.

Picasso fue un gran artista, el gigante de este siglo. "Guernica" es su mayor expresión del caos y el horror de la guerra. Respeto lo que hizo cuando lo hizo, pero en la actualidad, el valor que se le da es una completa tergiversación de la energía que hizo esa obra. Algo tenía que decirse y mostrarse con ella. Di vida a una voz muerta y olvidada, desperté su fuerza original. Mi intención no fue destructiva [...].”

Fuente 10: Declaración policial de Tony Shafrazi (1974) (adaptada)

¿Por qué crees que se utilizó el *Guernica* para alzar la voz contra la guerra de Vietnam? ¿Qué nuevos sentidos adquiere al ser empleado así?



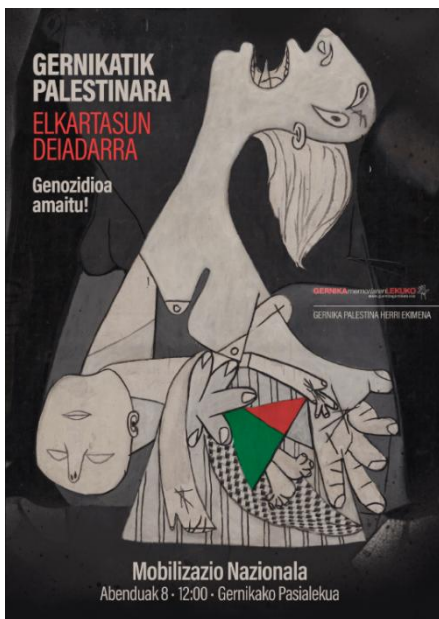
**Nueva York-España.
Sin billete de vuelta.**

Sólo de ida. Para quedarse aquí.
El 19 de Septiembre de 1981, el *Guernica* de Picasso subió al Boeing 747 "Jumbo" que cubre el trayecto Nueva York-España. El *Guernica* hizo su último vuelo. En un avión de Iberia, Líneas Aéreas de España. Como un pasajero más.
Y, desde ahora, el *Guernica* pisa suelo español. Ha volado por última vez como símbolo de paz entre los hombres.
Y como símbolo quedará. Porque no tiene billete de vuelta.

IBERIA
LÍNEAS AERIAS INTERNACIONALES DE ESPAÑA
Usa tus alas.

Fuentes 11 y 12. Portada del periódico Diario16, 10 de septiembre de 1981 y anuncio de Iberia (1981)

¿Por qué crees que el regreso del Guernica a España fue tan importante para la sociedad española? ¿Qué nuevos significados adquiere la obra en este contexto?
¿Qué aspectos de su mensaje original se mantienen?



Fuente 13: interpretaciones del Guernica en la actualidad. En orden (de izquierda a derecha, de arriba a abajo): Manifestación contra la guerra de Irak, Barcelona (2003), Manifestación contra los suicidios provocados por los desahucios, Barcelona (2013), Manifestantes sostienen un tapiz del Guernica en Hyde Park en protesta por las muerte de los refugiados sirios, Londres (2016), Cartel y mosaico humano organizado por el grupo Gernika-Palestina (2023).

<https://www.youtube.com/watch?v=keYnmJHs2MM>

¿Por qué crees que el Guernica sigue utilizándose hoy en este tipo de acciones? ¿Qué aspectos de su mensaje original se mantienen y cuáles cambian en estos nuevos contextos?

5.4. Anexo IV – Materiales experiencia de aprendizaje 4

Posibles líneas de trabajo

1. El retrato del poder	
 <p>Carlos V en Mühlberg, Tiziano, (1548)</p>	 <p>Felipe II, Tiziano (1550–1551)</p>
 <p>Retrato de Luis XIV, Hyacinthe Rigaud (1701)</p>	 <p>Napoleón cruzando los Alpes, Jacques-Louis David (1801)</p>
 <p>Alegoría de Franco y la Cruzada. De Arturo Reque Meruvia (1948-1949)</p>	 <p>Isabel II de Inglaterra, Andy Warhol, serie Reigning Queens (1985)</p>

2. La representación de la mujer



El nacimiento de Venus, Sandro Botticelli
(ca. 1482-1485)



Venus de Urbino, Tiziano (1538)



Judith decapitando a Holofernes,
Artemisia Gentileschi (ca. 1620)



Olympia Manet (1863)

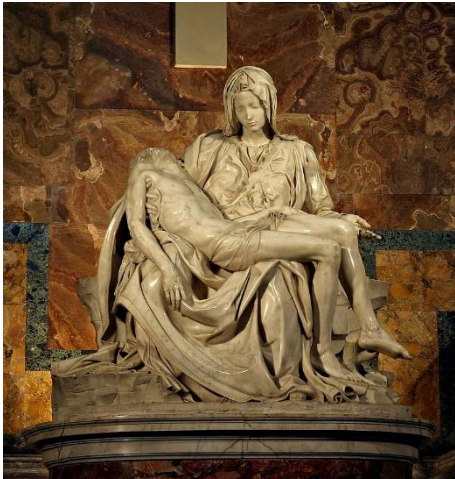


Las señoritas de Avignon, Pablo Picasso
(1907)



Guerrilla Girls, Do Women Have to Be
Naked to Get into the Met Museum?
(1989)

3. La imagen del dolor



Piedad, Miguel Ángel (1498–1499)



Martirio de San Bartolomé, José de Ribera (1644)



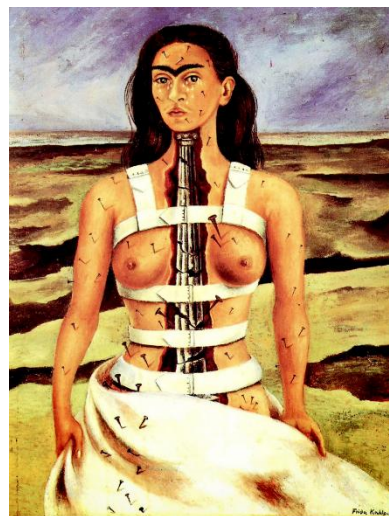
Los fusilamientos del 3 de mayo, Francisco de Goya (1746-1828)



Soldado herido, Otto Dix (1924)



Madre con hijo muerto, Käthe Kollwitz (1937)



La columna rota, Frida Kahlo (1944)

4. El espacio sagrado



San Martín de Tours (Frómista) (siglo XI)



Catedral de Chartres (1194-1220)



Templete de San Pietro in Montorio de Bramante (ca. 1502-1510)



San Carlo alle Quattro Fontane, Francesco Borromini (1634-1644)



Sagrada familia, Antoni Gaudí (1882-actualidad)



Capilla de Notre-Dame-du-Haut, Le Corbusier (1950-1955)

5. La representación del artista



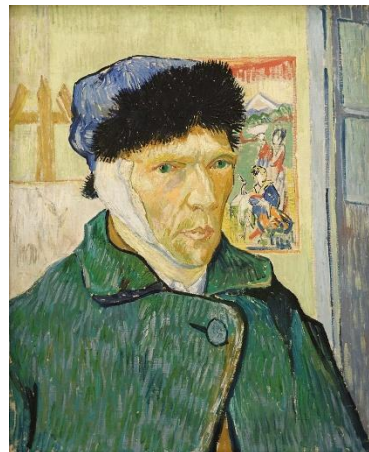
Autorretrato del escultor Damián Forment en el retablo mayor del Pilar de Zaragoza (1509-1518)



Las meninas, Diego Velázquez (1656)



Autorretrato de Élisabeth Vigée-Lebrun (1790)



Autorretrato con la oreja vendada y caballete, Vincent van Gogh (1889)



La Clairvoyance, Rene Magritte (1936)



Mask II, Ron Mueck (2002)