

**Trabajo de Fin de Máster**

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria**

**2019-2020**

**Enseñar la Ciudad Medieval con el videojuego *Age of Empires II*.**

**Una propuesta de innovación didáctica.**

upona

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Autor:** Óscar Zardoya Apastegui

**Tutor:** Iñigo Mugueta Moreno

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación

Pamplona, 17 de junio de 2020

# Índice

Índice	2
Resumen	4
1. Introducción	6
1.1. Introducción al trabajo	6
1.2. Trabajos previos	6
1.3. Objetivos	7
1.4. Hipótesis	9
1.5. Metodología	9
1.6. Problemática	11
1.7. Concreción curricular	12
1.8. Partes del trabajo	13
2. Marco teórico	14
2.1. Marco epistemológico:	14
2.1.1. La sociedad feudal	14
2.1.2. La ciudad medieval	17
2.1.3. El ámbito local y regional	25
2.2. Marco didáctico:	31
2.2.1. El pensamiento histórico:	31
2.2.2. Pedagogías lúdicas e Historia	34
2.3. Marco curricular	42
2.3.1. La Historia Medieval en el currículo	42
2.3.2. La tecnología y los juegos en el currículo	44
3. Marco metodológico	45
3.1. Análisis del juego	45

3.2.	Propuesta didáctica	46
3.2.1.	Grupo experimental:	47
3.2.2.	Grupo de control:	48
3.3.	Propuesta de evaluación	49
3.3.1.	Instrumento de recogida de información: el cuestionario	50
3.3.2.	Evaluación de competencias del Pensamiento Histórico	51
3.3.3.	Rúbrica de evaluación:	52
4.	Resultados	54
5.	Conclusiones	55
6.	Apéndice	56
	Anexo 1: Análisis de <i>Age of Empires II</i> .	56
	Anexo 2: Guía de desarrollo.	63
	Anexo 3: Imágenes	67
7.	Bibliografía	69

## **Resumen**

Este trabajo consiste en una propuesta didáctica para enseñar la Ciudad Medieval y conceptos metodológicos del pensamiento histórico mediante el videojuego *Age of Empires II* en 2º de la ESO. Las metodologías como el Aprendizaje Basado en Juegos han demostrado y reivindicado la utilidad de los videojuegos como herramientas didácticas para diversas materias y explícitamente para la Historia. Así pues, se plantea la enseñanza de una Unidad Didáctica con el videojuego para un grupo experimental, empleando otro grupo de control para comprobar los resultados de la investigación, y presentando a ambos grupos la misma prueba de evaluación y calificación. Consideramos los conceptos estratégicos del pensamiento histórico como los elementos de mayor valor en la enseñanza de Historia, y pese a no dejar de lado el marco curricular, se ha prestado especial atención a los conceptos metodológicos de causas y consecuencias y cambio y continuidad históricos para lograr transmitírselos al alumnado. Lamentablemente, debido a la cancelación de las clases presenciales por el COVID-19, esta propuesta no ha podido ser materializada, y por tanto no presenta los resultados y conclusiones que debiera poseer. Sin embargo, y pese a las dificultades encontradas, sí que es necesario ensalzar el uso de los videojuegos como herramientas didácticas con potencial motivador como impulsor de nuevas estrategias metodológicas para la sociedad digital actual.

Palabras clave: Educación secundaria; pensamiento histórico; historia; didáctica; videojuegos.

## **Abstract**

This Master's dissertation consists in a didactic proposal to teach the Medieval City and methodological concepts of historical thinking using the videogame *Age of Empires II* in 2º of ESO. The methodologies like Game-based Learning have proved and reclaimed the utility of videogames as didactic tools for a variety of subjects including History. Therefore, we bring up a Teaching Unit with the videogame for an experimental group, but we also pretend to teach the unit for a control group to compare both group results, making use of the same evaluation and grade methods. We consider the methodological concepts of historical thinking the most important content in History teaching, and in spite of taking into consideration the curricular setting, we have pay special attention to two of

them: analyse causes and consequences and identify continuity and change. Sadly, facing the class cancellation due to the COVID-19 outbreak, this proposal have not been put into practice, and therefore it does not include the results and conclusions it should have. Anyway, and despite the difficulties, it is needed to acclaim the use of videogames as a didactic tool with motivator potential as a driving force of new methodological strategies for the actual digital society.

Keywords: Secondary education; historical thinking; history; didactics; videogames.

# 1. Introducción

## 1.1. Introducción al trabajo

Este Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, en la especialidad de Geografía e Historia, pretende plantear una propuesta de innovación didáctica de Historia y Videojuegos. Para ello se ha escogido el videojuego *Age of Empires II*, un juego de estrategia en tiempo real ambientado en la Edad Media, para poder enseñar al alumnado de 2º de la ESO una Unidad Didáctica sobre la Ciudad Medieval. La intención era llevar el videojuego al aula, en el IES Plaza de la Cruz en Pamplona, para que los alumnos pudieran jugar, pero las clases quedaron canceladas por el COVID-19 y el trabajo se ha limitado a una propuesta didáctica. En esta propuesta resultan centrales las competencias del pensamiento histórico, consideradas imprescindibles para una correcta enseñanza y comprensión de la Historia.

## 1.2. Trabajos previos

La elección del tema viene inspirada por el propio tutor del trabajo, Iñigo Mugueta Moreno, quien participa en el “Proyecto de Investigación I+D+I: Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval (HAR2011-25548)”, dirigido por Juan Francisco Jiménez Alcázar. Iñigo Mugueta ha desarrollado recientemente el campus escolar “Historia y videojuegos”, con los videojuegos *Europa Universalis IV* y *Rise of Venice*<sup>1</sup>, y unos talleres didácticos en los que se empleaban los videojuegos de la saga *Age of Empires*<sup>2</sup>, siendo ambas experiencias de gran influencia y ayuda para el presente trabajo. Una gran cantidad de propuestas de innovación han explorado el campo de la didáctica con videojuegos, como la experiencia de García Pernía, Cortés Gómez y Martínez Borda con *Spore* y *La Orden del Fénix*<sup>3</sup> o García Pernía Lacasa y Martínez Borda con *Los Sims 2 Náufragos*<sup>4</sup>, y la Historia ha sido uno de los ámbitos en los que más han fructificado estas propuestas. Así pues, encontramos a Kurt D. Squire y su tesis sobre la potencialidad didáctica sobre *Civilization*

---

<sup>1</sup> Mugueta Moreno 2017.

<sup>2</sup> Mugueta, Manzano, Alonso y Labiano 2015.

<sup>3</sup> García Pernía, Cortés Gómez y Martínez Borda 2011.

<sup>4</sup> García Pernía, Lacasa y Martínez Borda 2012.

III<sup>5</sup>, a María Sánchez Agustí y su análisis de *Caesar III* para estudiar Roma<sup>6</sup>, a Domingo Luis Quintero Mora con su meticulosa propuesta para enseñar patrimonio y cultura del Antiguo Egipto mediante el *Assassin's Creed Origins*<sup>7</sup>, y también numerosas experiencias con el videojuego empleado en este trabajo, el *Age of Empires II*. En muchas ocasiones se ha considerado adecuado este videojuego para la educación, como han señalado José María Cuenca López<sup>8</sup> y Jesús Valverde<sup>9</sup> y se ha podido poner en práctica en varias ocasiones, como el uso de la campaña por Adrián Elías Negro Cortés<sup>10</sup>, la secuencia formativa para enseñar contenidos curriculares con el juego que llevaron a cabo Begoña Gros y José María Garrido<sup>11</sup>, o los mencionados talleres de Iñigo Mugueta et al.<sup>12</sup>.

### 1.3. Objetivos

**Objetivo principal:** Comparar la adquisición de competencias de pensamiento histórico sobre el tema de la ciudad medieval, en dos grupos de 2º de la ESO, uno que seguirá una metodología docente clásica, y otro que realizará un aprendizaje basado en el videojuego *Age of Empires II*.

#### **Objetivos secundarios y criterios de evaluación:**

- Comparar la adquisición de la competencia *la explicación causal en Historia*, entre los dos grupos mencionados.
  - Conocer las nuevas técnicas de la agricultura y su relación con el desarrollo de la sociedad medieval, el crecimiento demográfico...
  - Relacionar las actividades económicas entre sí: ganadería, pesca, explotación minero-forestal y herrería.

---

<sup>5</sup> Squire 2004.

<sup>6</sup> Sánchez Agustí 2004.

<sup>7</sup> Quintero Mora 2017.

<sup>8</sup> Cuenca López 2006.

<sup>9</sup> Valverde Berrocoso 2010.

<sup>10</sup> Negro Cortés 2018.

<sup>11</sup> Gros Salvat y Garrido Miranda 2008.

<sup>12</sup> Mugueta et al. 2015.

- Relacionar el comercio con el desarrollo económico atendiendo al comercio interior y al comercio exterior.
- Relacionar el éxito económico con la diversificación de la economía medieval, atendiendo al papel de los excedentes.
- Explicar la relación entre la cultura y la ciudad. Conventos y universidades.
- Conocer los roles en la sociedad. Aldeanos, soldados y monjes.
- Comparar la adquisición de la competencia sobre *tiempo histórico* entre los dos grupos mencionados.
  - Relacionar los recursos y el desarrollo.
  - Comprender las fases de la Edad Media. Diferencias entre el juego y la realidad.
  - Manejar elementos de continuidad a lo largo de la partida. Explotación forestal y agro-ganadera. Necesidad de aldeanos y recursos para el crecimiento.
  - Identificar elementos de cambio a lo largo de la partida. Relevancia de la piedra y el oro. Paulatina complejidad de los edificios y unidades militares. Tecnologías.
  - Explicar la organización y evolución de la ciudad medieval.
- Analizar los factores que influyen en las diferencias de aprendizaje entre los dos grupos, como la motivación o el uso de la tecnología.
  - Valorar de forma general el atractivo de la unidad.
  - Valorar de forma específica: señalar un aspecto histórico que ha resultado de interés y justificarlo.

Ambas competencias aparecen citadas en Domínguez Castillo<sup>13</sup> como parte de la competencia “comprender la lógica del conocimiento histórico” como conceptos

---

<sup>13</sup> Domínguez Castillo 2015.



metodológicos, pero se ha decidido tratar estos conceptos como competencias en sí mismas. Expertos en el tema, como lo son Joan Pagés, Antoni Santisteban y Neus González, identifican los conceptos metodológicos con “capacidades” o “aspectos fundamentales del pensamiento histórico”<sup>14</sup>, por lo que consideramos que la clasificación como competencias no resulta innovadora pero está apoyada en el trabajo de autores relevantes en la didáctica de las Ciencias Sociales. El objetivo principal aparece desarrollado en los objetivos secundarios, que se apoyan en sus criterios de evaluación para ser llevados al aula mediante la actividad didáctica.

#### **1.4.Hipótesis**

La hipótesis se encuentra muy relacionada con los objetivos, ya que se plantea que los videojuegos, concretamente *Age of Empires II*, pueden resultar herramientas efectivas para enseñar contenidos curriculares y competencias del pensamiento histórico a los alumnos por poseer un gran potencial. Lógicamente la motivación es limitada y la extensión del método acabaría erosionando este potencial, pero empleado de forma esporádica y singular y, sobre todo, facilitado por las instituciones y el sistema educativo, podría aportar grandes beneficios a la enseñanza al emplear medios mucho más dinámicos e interactivos que los tradicionales, acordes a la realidad de la sociedad del siglo XXI.

#### **1.5.Metodología**

En esta propuesta el videojuego *Age of Empires II* puede emplearse para realizar una investigación experimental de tipo cualitativo que en este caso busca comparar los resultados de una metodología expositiva tradicional y una experiencia con una integración de la actividad lúdica, con la finalidad de demostrar la utilidad de los videojuegos en la enseñanza tanto de contenidos sustantivos como estratégicos<sup>15</sup>, concretamente en el campo de la Historia Medieval.

La presente propuesta didáctica tenía como objetivo ser puesta en práctica durante el periodo del Practicum II del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Pública de Navarra, concretamente en un centro

---

<sup>14</sup> Santisteban, González y Pagés 2011 y González, Pagés y Santisteban 2010.

<sup>15</sup> Sáiz Serrano y Gómez Carrasco 2016, p. 177.

de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Pamplona. Allí, junto a una profesora del Departamento de Geografía e Historia, se intentó conseguir permisos para poder realizar la actividad con un grupo de 2º de la ESO frente a otro grupo de control, y aunque debido a la cancelación de las clases por el COVID-19 la propuesta no pudo materializarse, puede consultarse el desarrollo de la metodología didáctica en el apartado de Propuesta Didáctica.

Como ya señalaron Mugueta et al. en su investigación con el *Age of Empires*, para la selección de este videojuego habían confluído distintos factores. El primero de ellos era la necesidad de un juego comercial, cuyo atractivo y potencial de entretenimiento fuera alto para garantizar la motivación. Y aunque bajo estos criterios pudieran identificarse infinidad de juegos, la selección de *Age of Empires II* viene determinada por sus ventajas: permite la enseñanza de conceptos básicos del tiempo histórico mediante los contenidos de demografía, economía, urbanismo, defensa y política; el videojuego es suficientemente antiguo como para tener un precio asequible y funcionar en equipos informáticos de los centros de Educación Secundaria; se permite una reproducción de “notable verosimilitud histórica” del crecimiento urbano medieval<sup>16</sup>; el videojuego ya ha sido testado y valorizado previamente, como se ha indicado en el apartado de Trabajos Previos; y finalmente el juego se encontraba a disposición de Iñigo Mugueta, tutor del trabajo, que se había ofrecido a colaborar en el proyecto proporcionando las claves digitales.

En su análisis de *Assassin's Creed Origins*, Quintero Mora señalaba que una vez el juego había sido justificado de forma teórica, el objetivo es encontrar “la relación entre [...] la utilización del juego y la correspondencia en el currículo de los estándares de aprendizaje [...], haciendo posible la realización de una prueba empírica, que consistiría en la recopilación de una serie de datos cualitativos que permitan dar una solución al problema”<sup>17</sup>. Debido a que *Age of Empires II* ya ha recibido una valoración positiva en su potencial didáctico y a que se añade en este trabajo un pequeño análisis en el apartado Análisis del Juego, no se ha considerado necesario realizar un análisis exhaustivo para valorar su utilidad educativa.

---

<sup>16</sup> Mugueta et al. 2015, pp. 2-3.

<sup>17</sup> Quintero Mora 2017, p. 64.

## 1.6. Problemática

Debido a la cancelación de las clases por el COVID-19 la propuesta pudo llevarse a cabo, aunque a continuación voy a enumerar ciertos problemas que se estaban planteando antes de llevar a cabo las prácticas y que otros docentes podrían encontrar.

En primer lugar, para poder jugar eran necesarios ordenadores con sistema operativo Windows o Linux, pero el alumnado había recibido Chromebooks, unos aparatos mucho más limitados que apenas les ayudaban, pues quienes menos recursos tenían, como norma general, eran quienes menos atención y cuidado le prestaban al “ordenador”. Estos Chromebooks no pueden soportar la plataforma Steam en la que se encuentran las claves del juego, por lo que su uso quedó descartado.

La siguiente opción eran las salas de informática del instituto, que pese a poseer equipos no muy modernos, podían usarse con el videojuego por no ser este demasiado exigente. El problema era que tan solo había una sala de informática que permitía utilizar un ordenador por persona, ya que aunque las clases tendían a ser de 25 alumnos, las demás salas, posiblemente por espacio, tenían unos 10 o 15 equipos. El resultado lógico era que la mayoría de las salas de informática solían estar disponibles para reservar, a excepción de la única que permitía un ordenador por alumno, que era la que más interesaba al proyecto. Esto se debe a que si los alumnos se quedan sin jugar mientras lo hacen sus compañeros, podrían tener actitudes nerviosas o disruptivas<sup>18</sup>. Finalmente, tras hablar con varios profesores y profesoras para cambiar horas, se consiguió el aula de informática para tres días.

Con la sala de ordenadores reservada, el grupo experimental escogido y las fechas fijadas, el siguiente paso era conseguir permisos del Departamento de Educación de Navarra para instalar la plataforma de videojuegos Steam, una plataforma digital en la que se albergan más de 12.000 juegos y que es usada por 47 millones de jugadores al día<sup>19</sup>. La elección de esta plataforma no es casual, en ella tiene las claves el Proyecto de investigación Historia y videojuegos al que pertenece el tutor de este trabajo, Íñigo Mugueta Moreno. Inicialmente se realizó una llamada al Centro de Atención al Usuario del Departamento de Educación, en la cual se nos remitió al correo electrónico y se nos

---

<sup>18</sup> Mugueta et al. 2015, p. 8.

<sup>19</sup> Las cifras se pueden consultar en <https://juegosadn.economista.es/sites/steam/> y <https://www.vidaextra.com/pc/steam-ha-sacado-musculo-90-millones-usuarios-activos-al-mes-2018-otras-cifras-vertigo>.

explicó que era necesario pedir una clave administradora de duración temporal para poder instalar *software* en los equipos del instituto. Sin embargo, al escribir al correo proporcionado, la respuesta fue la denegación de los permisos, alegando que “el centro no puede tener permisos de administrador en los equipos informáticos”, una aparente contradicción con las instrucciones previas. Además, en la respuesta se explicita que “bajo ningún concepto el CAU va a instalar en ningún equipo una plataforma de videojuegos como Steam”, argumentando que “este videojuego está catalogado como un videojuego de estrategia, no como un juego educativo, y como tal lo filtra el cortafuegos que afecta a todos los centros de Navarra (actúa por categorías). Si se abriera dicha categoría permitiría el acceso a multitud de videojuegos desde todos los equipos de los centros educativos de Navarra, con las correspondientes quejas de dichos centros. Si [sic] entrar a valorar en la idoneidad educativa de este juego, una cosa es que seguramente se pueda aprovechar cualquier tipo de videojuego para desarrollar alguna competencia educativa (con lo que habría que permitir el acceso al 100% de los videojuegos), y otra que sea un videojuego desarrollado específicamente con fines educativos”. Puede observarse como los gestores informáticos del Departamento de Educación, así como la normativa, poseen una actitud dominada por los prejuicios contra los videojuegos y no facilitan su llegada al aula como herramienta didáctica. Así pues, el uso de las claves de Steam quedaba descartado, y debido a la cancelación de las clases no se realizaron más intentos de diálogo ni propuestas alternativas de hacer llegar el juego al aula.

## **1.7. Concreción curricular**

Los contenidos presentes en esta propuesta tienen su concreción curricular, para el ámbito autonómico navarro, en el Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015, en base al Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril. En esta referencia se puede encontrar en el bloque 3 de Geografía e Historia de 2º de la ESO los contenidos “Concepto de Edad Media y sus sub-etapas”, “la Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII)”, “la expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades” y “la Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV)”. Todos estos contenidos son muy genéricos y no explicitan la ciudad medieval, pero este tema sí aparece en los libros de texto por ser considerado relevante para la comprensión de la erosión del sistema feudal y del creciente protagonismo urbano en detrimento del mundo rural.

## **1.8.Partes del trabajo**

Tras la introducción del trabajo, que incluye una mención de trabajos previos, los objetivos, la hipótesis, la metodología, la problemática encontrada y la concreción curricular, hay un marco teórico subdividido en tres partes: marco epistemológico, marco didáctico y marco curricular. En el primero se ha realizado un pequeño trabajo bibliográfico sobre la realidad histórica de la sociedad y las ciudades medievales, atendiendo también al ámbito local y regional en el que la actividad pretendía ser llevada a cabo. En el marco didáctico hay dos grandes apartados, el del pensamiento histórico, centrado en las competencias y conceptos metodológicos que se han buscado transmitir y evaluar, y el de las pedagogías lúdicas y la Historia, que presta atención a la situación actual y beneficios del uso de videojuegos para la enseñanza en Educación Secundaria. El marco curricular presta atención al estado actual de la Historia Medieval y de los videojuegos en el currículo, así como las reivindicaciones de algunos profesionales reconocidos de cómo debieran presentarse este tipo de contenidos. En el marco metodológico se incluye un análisis del videojuego *Age of Empires II*, que puede consultarse en el anexo, y la concreción de la propuesta didáctica y de la propuesta de evaluación. Es en este punto en el que se detallan las actividades y contenidos teóricos que pretenden transmitirse, así como su metodología tanto para el grupo experimental como el grupo de control. La evaluación pretende valorar el éxito de la propuesta y servir como base para calificar al alumnado tanto del grupo experimental como el de control mediante una prueba única. Debido a la imposibilidad de llevar a cabo el periodo de prácticas por el COVID-19, este trabajo no ha llegado a materializarse y se limita a una propuesta didáctica, por lo que no cuenta con un apartado de resultados basados en la experiencia de aprendizaje. Para finalizar, se presentan las conclusiones; el apéndice con el análisis del juego, la guía de desarrollo e imágenes; y el apartado bibliográfico.

## **2. Marco teórico**

### **2.1.Marco epistemológico:**

El marco epistemológico que viene a continuación pretende presentar una serie de rasgos principales sobre las ciudades de la Europa cristiana suroccidental, así como la sociedad feudal, germen del desarrollo urbano. Ante la amplitud del tema, se ha optado por unos rasgos generales complementados con ejemplos de carácter regional, como es el viejo reino de Navarra, y de carácter local, entre los que destaca Pamplona por ser la ciudad de los alumnos que trabajarán durante la actividad.

Es necesario tener en cuenta que los contenidos aquí expuestos buscan adecuarse a los de la propuesta didáctica, ya que las ciudades medievales constituyen un tema extremadamente amplio tanto en contenidos como en bibliografía, pero se ha optado por una selección para acomodarnos a una propuesta de didáctica de un Trabajo de Fin de Máster. De hecho, el trabajo con bibliografía de historia se ha basado principalmente en el manual de García de Cortázar y Sesma Muñoz y en el Atlas de Monsalvo Antón<sup>20</sup>, ya que se ha considerado que los contenidos que presentan son suficientes para el nivel de 2º de la ESO, pero con la conciencia de la existencia de una bibliografía mucho mayor y más específica, como puede ser la empleada para el ámbito local y regional.

#### **2.1.1. La sociedad feudal**

El desarrollo urbano se enmarca en la sociedad feudal, cuyo origen puede encontrarse en el desmembramiento del Imperio Carolingio. La aristocracia carolingia aprovechó la crisis del Imperio para emerger como nuevas estructuras de poder territorial, ahora sin delegación de carácter público<sup>21</sup>. De forma prácticamente paralela, los territorios cristianos de la Península Ibérica que dejaban de estar bajo dominio andalusí disponían simplemente de poderes locales sin gran proyección de autoridad<sup>22</sup>, por lo que las fórmulas de feudalización social no distan en exceso de las carolingias.

El campesinado, principal productor de alimentos y protagonista del panorama eminentemente rural heredero del Bajo Imperio Romano, se había organizado durante la

---

<sup>20</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008 y Monsalvo 2010.

<sup>21</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 219.

<sup>22</sup> Monsalvo 2010, p. 82.

tardoantigüedad en comunidades aldeanas libres, pero las aristocracias y sus subordinados fueron sometiendo a relaciones de dependencia que para la segunda mitad del siglo XI se habían afianzado y comprendían una vinculación de los campesinos tanto con los señores como con el espacio físico. Los señores, laicos o eclesiásticos, afianzaron vínculos de dependencia personal y los aprovecharon para imponer tributos y monopolios, aplicar justicia y fijar al campesinado a la tierra, todo ello en un proceso lento debido a la fragmentación del poder. Los grandes señores eran el eslabón que unía a la monarquía con los pequeños señores, conformando una estructura aristocrática de base familiar que sería el origen de los poderosos linajes de siglos posteriores<sup>23</sup>.

Los señoríos rurales, totalmente asentados en el siglo XI, experimentaron un proceso de ordenación y jerarquización a lo largo de los dos siglos siguientes. Esto no se produjo de forma uniforme, sino con variaciones en el tiempo y espacio, pero siempre respondiendo a la fragmentación de la autoridad y la superposición de jerarquías. Es así como se produjo un “fortalecimiento social y económico de los señoríos, incluidos los señoríos colectivos urbanos”, paralelo a una transformación de la monarquía feudal en otra corporativa de base territorial y su consecuente sustitución de relaciones privadas entre individuos como es el vasallaje por relaciones públicas y colectivas de naturaleza<sup>24</sup>. Lógicamente esto se enmarca en un resurgimiento de la autoridad pública, que se irá fortaleciendo gracias a convertirse en principal distribuidora de feudos y legitimidad para la nobleza.

La nobleza se había afianzado gracias a la transmisión de apellidos, riqueza y poder mediante grupos familiares y linajes, y en el siglo XII la condición se vinculó a la sangre, limitando el grupo social. Mediante parentesco originalmente y a través de vínculos feudovasalláticos, la nobleza establecía relaciones con la caballería, grupo social paralelo a la nobleza pero inmediatamente inferior, por las cuales había un compromiso de fidelidad mutua, en el que se intercambiaban servicio militar y consejo por un feudo. Éste era el principal sustento de los vasallos y solía transmitirse en herencia o enajenarlos, aunque muchos vasallos prestaban homenaje a varios señores y se acabó consolidando el homenaje ligo, por el cual un vasallo reconocía a un señor concreto como el más importante, primando el servicio a él sobre los demás<sup>25</sup>. Éste juramento llegaba a tal grado

---

<sup>23</sup> Ídem, p. 85.

<sup>24</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 255-256.

<sup>25</sup> Ídem, pp. 220-221.

de vinculación que una recopilación consuetudinaria francesa del siglo XIII reconoce el derecho de un vasallo ligo de enfrentarse al rey para defender a su señor, primando por tanto el homenaje ligo con el señor sobre la relación con el monarca<sup>26</sup>.

En la Península Ibérica la alta nobleza, nueva o renovada, se consolidó gracias al contacto con la monarquía, cada vez más poderosa. La hegemonía señorial se iba extendiendo a zonas comarcales amplias, y los beneficios nobiliarios no eran solo las rentas jurisdiccionales, sino también las rentas del estado. Mediante la misma fórmula se beneficiaron los estratos medios urbanos y la nobleza urbana, que consolidaron su poder gracias a concejos señorializados en las ciudades, sustituyendo la jurisdicción concejil de realengo<sup>27</sup>. Al mismo tiempo, las comunidades rurales y urbanas buscaban escapar del dominio señorial, potencialmente abusivo, generando conflictos y buscando la autoridad regia como alternativa menos opresiva<sup>28</sup>.

Durante la vigencia del paradigma feudal se popularizó una concepción trinitaria y orgánica de la sociedad, supuestamente compuesta por tres órdenes: los *oratores* que rezan, los *bellatores* que luchan y los *laboratores* que trabajan. Este esquema fue cogiendo fuerza desde el siglo IX, nos ha llegado formulado por obispos del norte de Francia como son Gerardo de Cambrai y Adalberón de Laon en torno al año 1000, y se consagró desde finales del siglo XII, cuando se correspondió con la representación política de los reinos europeos en tres estamentos: clero, nobleza y procuradores de las ciudades<sup>29</sup>.

El tema de la sociedad feudal y la propia concepción de feudalismo o sistema feudal han generado gran cantidad de debates historiográficos, como por ejemplo recoge Julio Valdeón en su libro titulado “El Feudalismo”<sup>30</sup>. Sin embargo, este trabajo no es el adecuado para extendernos sobre este tema, por lo que nos limitamos a referenciar a la bibliografía del tema, destacando la mencionada obra de Julio Valdeón y la obra clásica de Marc Bloch<sup>31</sup>, además de las obras de Monsalvo y García de Cortázar y Sesma Muñoz ya mencionadas.

---

<sup>26</sup> Bloch 2011, p. 425.

<sup>27</sup> Monsalvo 2010, p. 257.

<sup>28</sup> Ídem, pp. 260-261.

<sup>29</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 218.

<sup>30</sup> Valdeón 1999, el capítulo que hace referencia a este tema, “los debates sobre el feudalismo”, ocupa las páginas 19-30.

<sup>31</sup> Bloch 2011. La fecha original de publicación data de 1939.



### 2.1.2. La ciudad medieval

La Alta Edad Media se caracterizó por tener una predominancia del poblamiento rural sobre el urbano, cuyo origen estaba en la crisis del siglo III del Imperio Romano. Sin embargo, desde este proceso, las ciudades habían perdido población y las funciones organizadoras del territorio. La escasa vida urbana se limitaba prácticamente a centros de culto que ejercían como polo de atracción por suponer una autoridad, generalmente sedes episcopales amuralladas y rodeadas con cultivos<sup>32</sup>.

Esto supuso un retroceso del comercio y de la circulación de moneda, y aunque las rutas terrestres subsistieron y se revitalizaron gracias a la expansión del Imperio Bizantino, el ámbito mediterráneo se vio eclipsado por el Atlántico, que emergía ahora desde Inglaterra y los Países Bajos. Pese a ello, el comercio cambió de carácter, pasó de abastecer grandes urbes a un comercio de lujo con origen muchas veces en el Imperio Romano Oriental, por lo que se produjo cierto trasvase de oro y esclavos hacia estos territorios. La escasez de moneda tiene su origen en la ausencia de mercado interior, ya que primaba la autosubsistencia, y en la lógica de regalos de “don y contradon” que se extendió en los reinos altomedievales<sup>33</sup>. Sin embargo, las monedas siguieron en circulación, principalmente mediante acuñaciones del mundo islámico o el bizantino, pero también mediante acuñaciones de las diferentes autoridades<sup>34</sup>. La importancia de las autoridades en este proceso es fundamental, ya que la reforma carolingia del sistema monetario fue ampliamente extendida o imitada, e incluso este sistema demostraba el agotamiento y la escasez de la riqueza al sustituir el oro por la plata y buscar una amplia distribución<sup>35</sup>. De hecho, se estima que la moneda pudo estar presente hasta en las transacciones más humildes, ya fuera de forma física o como precio estipulado, que dominaban los intercambios de corto alcance en mercados que permitían a la población obtener bienes de primera necesidad, generalmente mediante trueque<sup>36</sup>. El predominio de fórmulas económicas eminentemente rurales y de corto alcance contrasta con las actividades económicas inherentes al desarrollo urbano, como son la artesanía y el comercio, y que supondrán el aumento de los intercambios a medio y largo alcance.

---

<sup>32</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 30. Esta misma lógica provocó que en el siglo XI se generasen núcleos urbanos en torno a centros episcopales, monasterios y castillos, como bien señala Asenjo 1996, pp. 14-15.

<sup>33</sup> Monsalvo 2010, p. 87 y García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 30 y 31.

<sup>34</sup> Bloch 2011, p. 89.

<sup>35</sup> Pirenne 1927, p.20.

<sup>36</sup> Bloch 2011, pp. 88-89.

Algunos núcleos urbanos altomedievales parecen poseer una función defensiva, con un recinto amurallado de pequeño tamaño y una torre. En estos núcleos podían incluirse edificios de administración de justicia o de culto, pero no había un poblamiento numeroso de carácter urbano<sup>37</sup>. Parte de estos núcleos padecieron lo que se ha denominado *incastellamento*, un agrupamiento de población en torno a los recintos fortificados tanto por iniciativa campesina como señorial<sup>38</sup>, lo que constituye un cambio sustancial respecto al hábitat disperso predominante en la tardoantigüedad en beneficio de formas con mayor densidad, como lo será la ciudad. Sin embargo, según Larrea Conde, este proceso de *incastellamento* no se produjo en Navarra, ya que en este territorio se consolidaron otros procesos que analizaremos posteriormente<sup>39</sup>.

La Plena Edad Media sí que supuso una reactivación de las actividades artesanales y mercantiles y con ellas de la ciudad, principalmente motivadas por el crecimiento de la población europea encuadrada gracias a los señoríos y por el tránsito de la economía del regalo a la del beneficio. En cuanto al crecimiento demográfico, se ha estimado un mínimo poblacional en torno al año 700 y una lenta progresión hasta el año 1000, cuando empezó a crecer hasta el 1300 con rapidez, llegando a duplicarse o triplicarse (incluso cuadruplicarse según Monsalvo) en algunas zonas. La Península Ibérica, por ser un territorio periférico y de frontera, no parecía contar en torno al 1300 con más de 6 millones de habitantes en una densidad muy baja<sup>40</sup>. Concretando más, Monsalvo proporciona como cifras unos 3 millones de población en la Corona de Castilla, casi 1 millón en la de Aragón y entre 100.000 y 150.000 para el Reino de Navarra, de las cuales se estima como población urbana en torno a un 15% contando las villas<sup>41</sup>.

Pese a esta baja proporción, la ciudad gozaba de una importancia política, económica, territorial, cultural y eclesiástica mayor a la que le correspondía, y la capacidad de ordenar el espacio rural del entorno podía ser o bien funcional, con un núcleo de influencia, o bien político institucional, con atribuciones directas sobre las aldeas<sup>42</sup>. Por ejemplo, Laguardia, formando parte del reino de Navarra, recibió originalmente jurisdicción sobre hasta 25 aldeas, aunque posteriormente algunas recibieran jurisdicción y fuero propio<sup>43</sup>. Sin

---

<sup>37</sup> Pirenne 1927, p. 38.

<sup>38</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 195.

<sup>39</sup> Larrea 2004, p. 195.

<sup>40</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 183-185.

<sup>41</sup> Monsalvo 2010, p. 180.

<sup>42</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 199.

<sup>43</sup> Ramírez Vaquero 2015, p. 100.

embargo, esto podía generar malestar, y en el propio término de Laguardia se produjeron disputas durante la Baja Edad Media ante su supeditación al núcleo urbano, ya que se consideró abusivo su limitado papel en el gobierno, su contribución económica para beneficio de la ciudad, y sus obligaciones militares de defenderla abandonando las aldeas<sup>44</sup>. Para el ámbito de la Corona de Aragón, Sesma Muñoz señala que se generó a partir del siglo XIII un segundo entramado urbano, con pequeños núcleos urbanos simples, que articulaba el espacio rural inmediato como intermediario entre el mundo rural y los núcleos urbanos de gestión institucional y servicios. Por tanto, la interacción entre el mundo rural y urbano es muy difícil de estudiar, tanto por la incertidumbre para delimitar espacios como por la dificultad de conocer los desplazamientos humanos<sup>45</sup>.

El origen del crecimiento demográfico es el mismo que el del crecimiento comercial, la existencia de excedentes gracias a la expansión agrícola y ganadera<sup>46</sup>. Fue así como aumentó la esperanza de vida de 22 a 35 años y, pese a la alta tasa de mortalidad (principalmente infantil), superar los 20 años prácticamente garantizaba llegar a la vejez<sup>47</sup>.

En cuanto al crecimiento comercial, desde finales del siglo X hasta finales del siglo XIII el resurgimiento de la ciudad estuvo vinculado al desarrollo económico de la sociedad feudal, que para autorreproducirse en su alto nivel de vida requería de ideas de ahorro, capitalización e inversión<sup>48</sup>. Las ferias y mercados anuales comenzaron a convivir con mercados diarios en las ciudades y mercados semanales en las villas, fortaleciéndose las rutas de comercio regional e interregional como el Camino de Santiago<sup>49</sup>. La economía de las ciudades se encontraba entre dos extremos, entre la escasez de actividades económicas y gran peso del sector primario, y una gran división del trabajo con gran presencia mercantil y artesanal<sup>50</sup>.

---

<sup>44</sup> García Fernández 2013, p. 106.

<sup>45</sup> Sesma Muñoz 2010, p. 155.

<sup>46</sup> En García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 186-188 se explicitan los avances tecnológicos que fueron un gran impulso para el aumento de los excedentes, entre los que se destacan las mejoras de tracción (como el yugo frontal o la collera rígida), el nuevo arado de vertedera que se extendió en la Europa Atlántica, la generalización del molino o la extensión del hierro en aperos de labranza

<sup>47</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 183-185.

<sup>48</sup> *Ibíd.*

<sup>49</sup> Monsalvo 2010, p. 179.

<sup>50</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 198. Es difícil delimitar las diferencias entre villas y ciudades, aunque Monsalvo 2003, pp. 156-158, señala que la diferencia clave es el estatuto jurídico. Muchas ciudades lo eran por tener una sede episcopal, y muchas villas recibieron la categoría de ciudad en la Baja Edad Media sin recibir un obispado, pero sí recibiendo privilegios y ventajas inherentes al status de ciudad.

El desarrollo de la ciudad estuvo inicialmente intrincado en la lógica del sistema feudal, pero el tiempo acabó haciendo necesarias otras condiciones diferentes para garantizar su desarrollo, y esto se materializó mediante la concesión de privilegios jurídicos, rasgo diferenciador de la ciudad junto a las murallas según historiadores clásicos como Renouard<sup>51</sup>. La extensión del enfranqueamiento desde finales del siglo XI, cuyo origen parece encontrarse en “los frentes de expansión europea que propiciaron la multiplicación de pequeñas comunidades aldeanas libres”, tenía como objetivo “fijar los límites de la arbitrariedad del señor”<sup>52</sup>. Ya Marc Bloch identificaba los espacios cristianos de repoblación como la génesis de las cartas de población, destacando la Península Ibérica con cartas antiguas de hasta el siglo X, mientras en la zona del Rin el proceso es muy posterior<sup>53</sup>. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la historiografía actual está valorando el papel urbano de algunos núcleos sin concesiones francas, como expone para el caso navarro Eloísa Ramírez Vaquero<sup>54</sup>.

Los fueros municipales son considerados por muchos historiadores como el sistema más relevante, ya que permitía la creación de sistemas concejiles con autonomía municipal, regulación de los mercados locales y justicia local. Era común que algunos fueros se convirtieran en modelos, aplicados en diferentes poblaciones o perfeccionados, por el éxito que tenían, como el fuero de Jaca<sup>55</sup>. Las reivindicaciones más comunes a la hora de exigir fueros eran: reconocimiento de un término municipal privativo; liberación de imposiciones señoriales; inviolabilidad del domicilio; estímulo comercial y mercantil mediante mercados semanales o ferias anuales; y autonomía ciudadana mediante un concejo urbano<sup>56</sup>.

Sin embargo, en el siglo XI eran los núcleos eminentemente mercantiles aquellos que más reclamaban a los señores mayor autonomía, aspirando a integrarse mejor en el orden feudal. Los vecinos iban consiguiendo concesiones concretas, muchas veces a costes elevados, hasta que se generalizaron los fueros como ordenamientos jurídicos específicos de una localidad. Aparecían así los concejos, formados por magistrados, que eran cargos elegidos por los vecinos con competencias sobre la defensa, administración de justicia y fiscalidad. Sin embargo, con el paso del tiempo y principalmente en el siglo XIII, se

---

<sup>51</sup> *Ibíd.*

<sup>52</sup> *Ídem*, pp. 221-222.

<sup>53</sup> Bloch 2011, p. 287.

<sup>54</sup> Ramírez Vaquero 2019.

<sup>55</sup> Monsalvo 2010, p. 216.

<sup>56</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 199.

produjo una oligarquización institucional, un proceso mediante el cual el estrato más adinerado monopolizó el poder de la ciudad en forma de patriciado urbano<sup>57</sup>. Así pues, desde mediados del siglo XIV se generalizaban fórmulas de gobierno menos abiertas, con órganos de gobierno reducidos que actuaban de forma más reglamentada y tecnificada. En algunos casos, como el del reino de Castilla, este proceso está amparado por la voluntad regia, que era quien fomentaba la unificación institucional<sup>58</sup>.

Ya desde obras clásicas como la de Henri Pirenne se identifica la autonomía o libertad, presente en el mundo urbano gracias a las franquicias o fueros, con el interés de los mercaderes para expandir su negocio y beneficios, pero acabó convirtiéndose en el bien común de todos los burgueses. Desde su contexto, Pirenne también identifica que esta libertad, para él natural e inherente al ciudadano, deja de ser monopolio de la nobleza<sup>59</sup>. Si nos deshacemos del apartado esencialista y añadimos a la ecuación la autoridad pública de la monarquía en forma de estado moderno, sí que es lógico que la dependencia *sensu stricto*, característica del feudalismo, queda obsoleta en beneficio de otras formas de organización social, menos opresivas de forma directa pero lejos de un sentido actual de libertad que Pirenne identifica con el de las ciudades medievales.

La Baja Edad Media, en términos demográficos maltusianos, supone una situación de crisis, ya que el crecimiento extensivo de los cultivos había llegado a sus límites, la tierra había perdido fertilidad y se había consolidado un desequilibrio entre productores y consumidores, por lo que se produjeron episodios de hambre, subidas de precios y el decrecimiento demográfico, agravados por la Peste Negra<sup>60</sup>. La peste provocó un gran retroceso demográfico cuyo balance general se estima en un tercio de la población europea con claros desajustes regionales, y se estima que en Navarra hubo una pérdida de población del 40%, con irregularidad en el territorio del reino<sup>61</sup>. Pese a este retroceso durante el siglo XIV, a lo largo del siglo XV se produjo una recuperación que no afectó de forma uniforme a las ciudades, habiendo variaciones regionales como el mayor peso urbano del norte de Italia o los Países Bajos, en contraste con la menor tasa de urbanización de regiones más periféricas como Inglaterra o la Península Ibérica. Si

---

<sup>57</sup> Ídem, p. 223.

<sup>58</sup> Monsalvo 2003, pp. 412-413. El autor incide en los Regimientos, el sistema concreto extendido por la monarquía castellana. Concretamente para la Corona de Castilla, remitimos al compendio bibliográfico de Asenjo González 2005, una revisión de la historiografía imprescindible para profundizar en el tema.

<sup>59</sup> Pirenne 1927, p. 98.

<sup>60</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 297-298.

<sup>61</sup> Ramírez Vaquero 2018, p. 58, nota al pie 15.

atendemos a nuestro ámbito geográfico peninsular, la red de ciudades ya se encontraba formada gracias al pasado romano o a las fundaciones en la Plena Edad Media, pero la Baja Edad Media supone un periodo de jerarquización, en el que pueden establecerse tres niveles: grandes ciudades, con radio de influencia regional de unos 100km; ciudades medianas, con radio de influencia comarcal de unos 30-40km; y las ciudades menores, que actúan como centros locales en una zona de en torno a 10-15km<sup>62</sup>.

La dependencia de las ciudades del campo se hizo extremadamente notable con la crisis del siglo XIV, y la sobremortalidad de la ciudad tan solo podía paliarse con una inmigración continua desde las zonas rurales. En los territorios de la Península Ibérica no encontramos ciudades de gran tamaño salvo las que habían sido importantes durante su pertenencia a Al-Ándalus, como Sevilla o Valencia, pero tras esto tan solo encontramos una serie de ciudades que dominan zonas amplias, como Toledo, Zaragoza o en menor medida Burgos, y en última instancia ciudades pequeñas de menos de 10.000 habitantes, como Lérida o Cáceres<sup>63</sup>. Estas últimas aglutinaban a la mayor parte de la población urbana, y en esta categoría pueden enmarcarse las principales ciudades navarras como Pamplona, Tudela o Estella<sup>64</sup>, aunque este tipo de escalas no resulta apropiado para Navarra por su escasa cantidad de población y baja densidad. La escala que mejor podría aplicarse al caso navarro es el planteamiento inglés de “pequeños lugares”, ya que se dan “formas de vida y mecanismos de funcionamiento equivalentes a las grandes entidades urbanas” pero en entidades más pequeñas<sup>65</sup>.

La morfología de las ciudades variaba según la zona, el origen, la economía y la complejidad social, y para acotar nos centraremos más en las ciudades de ámbito peninsular. Es lógico que las ciudades más pequeñas apenas se diferenciaban de las aldeas, salvo por constituir espacios de mercado, tener ayuntamiento o la residencia de algún mercader. Ya se ha mencionado previamente que las murallas eran un elemento principal, ya que estaban muy extendidas y constituían el símbolo de la ciudad, que separaba a la urbe del resto del territorio con sus particularidades<sup>66</sup>. Durante el siglo XIII se produjeron las últimas ampliaciones de las ciudades, que recogían a la población de fuera de las murallas para introducirla al centro urbano, coincidiendo con la extensión de

---

<sup>62</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 309. Estas cifras no podrían aplicarse a territorios como Navarra, como la mayoría de las escalas pensadas para Francia, Inglaterra, Castilla o Aragón.

<sup>63</sup> Ídem, p. 310-312.

<sup>64</sup> Monsalvo 2010, p. 265. Para una mayor concreción, se puede consultar Asenjo González 2005.

<sup>65</sup> Ramírez Vaquero 2019, p. 342.

<sup>66</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, p. 312.

los fueros municipales<sup>67</sup>. Esto conllevaba la ampliación física del espacio urbano y la construcción de nuevas murallas, los llamados “muros de reunión” que permitían responder al crecimiento demográfico y al incipiente protagonismo de la ciudad<sup>68</sup>. Las ciudades de herencia romana también tenían como rasgo particular el esquema vial y la planificación urbanística, en algunas ciudades patente a día de hoy incluso. Además, las ciudades mediterráneas tendían a una alta densidad, con todo el interior de las murallas aprovechado gracias a viviendas muy juntas, calles estrechas, plazas pequeñas, edificios en altura como casas torre o viviendas con una fachada muy estrecha construidos en profundidad. Junto a materiales tradicionales y humildes, como la madera con barro y paja, el sur europeo también disponía de materiales más duraderos, como la piedra, más habitual que en el norte, el elitista mármol o el ladrillo típico de zonas fluviales<sup>69</sup>. El crecimiento de las ciudades carecía de planificación, por lo que había un carácter discontinuo y anárquico con un trazado irregular hasta el siglo XIII, cuando se fueron integrando espacios urbanos de forma más homogénea<sup>70</sup>.

No se puede aplicar la concepción tripartita de la sociedad dentro de la ciudad<sup>71</sup>, ya que se encuentra fuertemente jerarquizada y dominada por el patriciado urbano, una minoría a la que se supone fortuna, rango y cultura y que domina el poder municipal en ocasiones formando linajes o bandos urbanos que llegan a acuerdos para turnarse el gobierno y que acaban definiendo al grupo dirigente<sup>72</sup>. Este patriciado variaba mucho de unas ciudades a otras, ya que las élites solían acumular su riqueza en base a las fuentes económicas de cada ciudad en su contexto, y en algunas ciudades tuvo que compartir parcelas de poder municipal con aristocracias corporativas o empresariales de los gremios, pese a que su influencia llegó a ser muy reducida<sup>73</sup>. Sin embargo, la composición del patriciado radicaba o bien en la nobleza con patrimonio inmueble o bien en la burguesía, cuya élite estaba conformada por grandes mercaderes o maestros artesanos. La jerarquía eclesiástica no tenía competencias en los concejos, pero su patrimonio hacía que en la práctica formara parte de la clase dominante, y gran parte de sus miembros procedían

---

<sup>67</sup> Monsalvo 2010, p. 182.

<sup>68</sup> Asenjo 1996, pp. 18-20.

<sup>69</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 312-314.

<sup>70</sup> Asenjo González 1996, pp. 15-17. Como posible explicación, María Asenjo señala que la ciudad medieval “es una formación social que organiza el espacio urbano a partir del asentamiento de determinados grupos profesionales, comunidades familiares y asociaciones de vecindad”.

<sup>71</sup> Ver Nota 29

<sup>72</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 371-372.

<sup>73</sup> Monsalvo 2010, pp. 264-265.

del patriciado urbano, una clara retroalimentación de la élite. La tendencia es que se van aglutinando todos los grupos sociales que sobresalen, con interrelaciones como la entrada al comercio de la nobleza o el ennoblecimiento de la burguesía sin olvidar el parentesco que se va creando entre ambos grupos. El éxito de la élite se consolidó mediante los lazos de fidelidad del feudalismo y mediante la creación de linajes, conjuntos jerarquizados de familias e individuos en los que prima la obediencia y la unidad frente a amenazas externas, como otros linajes o bandos rivales<sup>74</sup>.

Frente al patriciado urbano de mercaderes y maestros, en continua vinculación con los linajes nobiliarios, surgió lo que podemos considerar como masa urbana, que tuvo su presencia en núcleos muy poblados y con diversas actividades. La composición de esta masa urbana puede resumirse en oficiales y aprendices de gremios, agricultores, estudiantes de escuelas episcopales o urbanas o de universidades, clérigos, frailes de órdenes mendicantes, y un gran grupo de “marginados”, como pueden ser pobres, enfermos, judíos, esclavos domésticos... La gran brecha entre masa y patriciado, pero en convivencia en un mismo espacio, desencadenó revueltas en las que el detonante podía ser o bien las tensiones internas o el enfrentamiento contra autoridades para ampliar el poder, aunque la derrota de estos movimientos era sistemática y las fuerzas urbanas acababan aceptando el régimen feudal bajomedieval<sup>75</sup>.

El artesanado era una clase social que se había ido extendiendo a lo largo de la Edad Media, haciéndose omnipresente en todas las ciudades e imprescindible para el desarrollo urbano<sup>76</sup>, y algunos autores hasta lo califican como el principal impulsor del crecimiento urbano y económico por encima del comercio<sup>77</sup>. El resurgimiento de las ciudades garantizó que para el siglo XIII hubiera artesanía suficiente como para abastecer a la ciudad y al entorno rural próximo, e incluso en algunos núcleos para producir artículos refinados o en grandes cantidades, con intenciones comerciales de medio o largo alcance. De hecho, el auge del comercio favoreció el establecimiento de tiendas especializadas para adquirir mercancías sin esperar a mercados o ferias, y los oficios relacionados con el comercio cobraron una importancia fundamental en la sociedad bajomedieval. Para abastecer la creciente demanda, se requirieron cambios técnicos y organizativos en la

---

<sup>74</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 373-374.

<sup>75</sup> Ídem, pp. 224 y 377.

<sup>76</sup> Bloch 2011, p.93.

<sup>77</sup> Asenjo González 1996, pp. 12-13. La autora señala que las teorías de Henry Pirenne han sobredimensionado el papel del comercio, ya que este se cimienta en “la demanda de productos, la protección y amparo a mercaderes y mercancías, y el desarrollo de la producción artesana”.



producción, y el impacto de estos varió según la respuesta de los gremios o agrupaciones profesionales que buscaban defender sus intereses corporativos y de solidaridad frente a la persecución de beneficios fiscales y la estabilidad de la producción y el comercio de las autoridades. Sin embargo, las innovaciones técnicas no tuvieron un impacto tan grande como para modificar las estructuras productivas de forma drástica, sino que se produjeron cambios muy lentos en el proceso de producción como puede ser la ampliación del número de artesanos o la multiplicación de los centros de producción<sup>78</sup>. El esquema laboral del artesanado tenía tres niveles: los aprendices como futuros trabajadores y mano de obra barata, los oficiales como operarios formados, y los maestros como aristocracia de un grupo restringido. Los días laborables podían alcanzar los 230 al año, por lo que se ha deducido que las semanas eran de cuatro días y medio laborables, aunque la crisis del siglo XIV empeoró las condiciones al extenderse formas de trabajo más precarias como la extensión del aprendizaje o los trabajadores rurales para procesos manuales<sup>79</sup>.

### **2.1.3. El ámbito local y regional**

Para observar un espacio concreto y poder comprender un proceso vivo, en lugar de acumular retazos de diversas realidades europeas, se han escogido los ámbitos más cercanos al ámbito escolar y universitario en el que se desarrolla este trabajo: la ciudad de Pamplona y el viejo Reino de Navarra o sus cercanías en la zona peninsular.

Siguiendo el esquema que ya hemos empleado en el apartado anterior, hay que prestar atención a la sociedad feudal en Navarra, cuyo origen tiene como característico la fuerza del poder real desde el siglo IX. Con espacios sagrados ligados a la monarquía y atribuyendo a la legitimidad de los reyes visigodos, Juan José Larrea emplea el término de monarquía isidoriana, dueña de la *potestas pública*, en contraste con una aristocracia incapaz de establecer patrimonios sólidos. Por ello, no hay resortes de poder intermedio entre la monarquía y la red básica de poblamiento, y el gobierno puede establecerse a partir de las villas o aldeas, hábitats compactos de entre quince y treinta familias con una iglesia, con terrenos alrededor y con zonas de aprovechamiento comunal<sup>80</sup>. Es de suponer

---

<sup>78</sup> García de Cortázar y Sesma Muñoz 2008, pp. 358-359.

<sup>79</sup> Ídem, pp. 361-362.

<sup>80</sup> Larrea 2004, pp. 185-189. La propuesta de Larrea es que la transición de la antigüedad al mundo feudal fue suave, sufriendo una aceleración (la “mutación feudal”) por la crisis política navarra del siglo XI. Sin embargo, a Larrea Conde se le ha criticado por intentar abarcar en algunas obras “un período inacabable,

que esta primacía del poder regio esté relacionada con la *civitas* de Pamplona, ya que la realeza se manifiesta como tal desde el momento en el que pasa a dominar la ciudad, única en el territorio, organizadora del poder local y, sobre todo, prestigiosa como para definir una monarquía<sup>81</sup>. Además, según Juan José Larrea, este poder le permitió implementar una fiscalidad pública en torno al año 1000 en todo su ámbito territorial de forma sencilla, y pese a ser una cantidad pequeña demostraba el protagonismo de la monarquía, que perduró hasta mediados del siglo XI, suponiendo el periodo entre 1030 y 1080 la ruptura del orden previamente descrito. Junto a las presiones exteriores de Castilla y Aragón aparece una actuación interna de la aristocracia navarra, que no pretende conseguir una autonomía a costa del rey, sino convertirlo o bien en un rehén o bien en un barón más, es decir, el paso de la monarquía isidoriana a otra de carácter feudal y contraactual. 1076 resulta una fecha clave, ya que el monarca Sancho Garcés IV es asesinado en Peñalén ante su incapacidad por ganar fidelidades nobiliarias, y la monarquía pasa a ser plenamente feudal bajo el dominio aragonés y tras la restauración del reino. Con ello, según Larrea, se inicia un proceso de servilización del campesinado y de aumento y extensión de los impuestos, consolidando la feudalización en todos los estratos sociales<sup>82</sup>.

Este proceso de consolidación del sistema feudal coincidió con la expansión territorial a costa de los andalusíes, y para favorecer la repoblación de los territorios conquistados se extendieron los “fueros de frontera”, que concentraban a los pobladores en algunos casos con una importante densidad demográfica, pero sin llegar a constituir núcleos urbanos<sup>83</sup>. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XI se produjeron cambios territoriales que definieron la estrategia real de una monarquía que tras la separación de Aragón en 1134 buscó restaurar su autoridad en gran medida mediante el proceso urbanizador. En este contexto, los núcleos de población cohesionados y organizados permitían el control eficaz de un espacio al poder regio<sup>84</sup>. Pueden diferenciarse dos paisajes tras la incorporación de Tudela al reino en 1134, la Navarra vieja u original y la Navarra del sur. La primera está determinada por el poblamiento en aldeas, en las que la aristocracia se apropia de los derechos y los patrimonializa principalmente mediante el

---

colmado de problemas conceptuales y escaso hasta el límite de fuentes escritas”, como expone Laliena Corbera 2003, p. 20.

<sup>81</sup> Ramírez Vaquero 2015, p. 81.

<sup>82</sup> Larrea 2004, pp. 190-193.

<sup>83</sup> Ramírez Vaquero 2015, p. 82.

<sup>84</sup> Ídem, pp. 86-87.

impuesto. Este hábitat se fosilizó y con leves variaciones ha permanecido hasta la actualidad, principalmente debido a que quedó en manos de segundones y los intereses principales se trasladaron al sur del reino. Allí los dominios eran teóricamente regios, pero realmente era la aristocracia la gran beneficiada al apoderarse de hasta el 90% de las rentas y territorios bajo formas feudales, para constituir una pirámide feudal clásica. Ante esto, la corona pretendió encuadrar la colonización campesina mediante fueros, y el resultado es la conformación de un paisaje con pueblos grandes, subordinados a castillos y con términos muy amplios alrededor, un hábitat más compacto y estructurado que garantiza las actividades artesanales, los mercados y el desarrollo más rápido de los concejos<sup>85</sup>.

Al margen de las villas que Larrea Conde y Ramírez Vaquero identifican con las aldeas campesinas, sí se pueden encontrar núcleos urbanos también en la Navarra vieja, que reciben el nombre de “burgos”, “poblaciones”, “villas francas” o “buenas villas”<sup>86</sup>. La política regia respecto a estos centros consistía en reforzar a los más pujantes y expansivos económicamente gracias al comercio, pero también aquellos con un interés político por su potencial para reestructurar la realeza, un proceso en el que Pamplona constituía un núcleo clave<sup>87</sup>. La simbiosis de estos dos intereses puede percibirse en los núcleos situados a lo largo de ejes viarios principales como puede ser el camino de Santiago, que reciben fueros y privilegios comerciales con la intención de convertirlos en núcleos urbanos pujantes económicamente de titularidad regia<sup>88</sup>. Además, es necesario resaltar que los intentos de las monarquías peninsulares por afianzar su poder tuvieron éxito como para poder imponer un derecho común nuevo, garantizándose la capacidad legisladora<sup>89</sup>.

Sin embargo, es necesario resaltar las novedades historiográficas, y Eloísa Ramírez Vaquero ha señalado como, frente a la historiografía tradicional que identifica los núcleos urbanos con la concesión de un fuero de francos, hay lugares con ciertas características y peso demográfico cuya “urbanidad” es mayor que en pequeños núcleos francos<sup>90</sup>. Hay así núcleos “cuasiurbanos”, que pueden identificarse bajo tres criterios: cifras de población; otras concesiones diferentes al fuero de francos, como el fuero de frontera o el fuero de

---

<sup>85</sup> Larrea 2004, pp. 194-196.

<sup>86</sup> Ramírez Vaquero 2015, p. 89. El concepto de “buenas villas” aparece en el siglo XIII “para referirse a localidades reunidas en defensa de intereses diversos” según Ramírez Vaquero 2019, p. 337.

<sup>87</sup> Ídem, p. 97.

<sup>88</sup> Ídem, p. 104.

<sup>89</sup> Monsalvo 2003, p. 409.

<sup>90</sup> Ramírez Vaquero 2019, p. 340

unificación de pechas; y la presencia de comunidades judías<sup>91</sup>. Estos centros tampoco recibían exenciones o libertades ni asiento en las Cortes, y tenían rasgos y una organización parecida a los núcleos francos, pero con frecuencia había una estructura bicéfala de poder, dos gobiernos diferentes para campesinado y nobleza respectivamente<sup>92</sup>. Este último grupo social siempre buscaba diferenciarse del resto de la población, y fue la implementación de una fiscalidad pública que gravaba a toda la población lo que forzó a la nobleza a participar de forma conjunta con el resto de los habitantes de las villas. Esta fiscalidad no imponía las mismas cantidades a la población campesina, franca o hidalga, pero incidía en la “demografía fiscal” y en ocasiones llevó al intento de lograr una hidalguía colectiva<sup>93</sup>. Sin embargo, a medio y largo plazo se fue generalizando la unificación de jurisdicciones, fuertemente fomentada por la concesión de fueros francos basados en el Fuero General, llegando a conformarse estructuras institucionales urbanas más parecidas a las canónicas<sup>94</sup>.

La trama urbana quedó prácticamente fijada para 1219 bajo los criterios ya mencionados, tanto económicos como políticos y de control del territorio por parte de la corona, y conformaba una trama espesa sin una jerarquía clara que sin embargo se irá organizando a lo largo de la Baja Edad Media<sup>95</sup>. Sin embargo, ya previamente a esa fecha iban destacando núcleos que en adelante destacaron por su crecimiento demográfico y económico, como son Pamplona, Estella, Sangüesa, San Juan de Pie de Puerto y Tudela. Estos centros actuaban como ejes vertebradores del sistema urbano navarro y garantizaban la canalización de la autoridad regia a sus territorios circundantes gracias a los delegados reales, como los merinos en la Alta Navarra y el castellano o baile en San Juan de Pie de Puerto<sup>96</sup>. Debido a que la red urbana había quedado prácticamente fijada para el siglo XIII, las concesiones forales consiguientes se corresponden con intereses diversos como puede ser el papel defensivo, por ejemplo Echarri, o el interés económico, con privilegios para celebrar ferias, por ejemplo Estella y Tudela<sup>97</sup>.

---

<sup>91</sup> Ídem, pp. 343-348.

<sup>92</sup> Ídem, pp. 352, 358 y 360.

<sup>93</sup> Ídem, pp. 363-364.

<sup>94</sup> Ídem, pp. 365-368. La generalización de fueros francos a finales de la Edad Media se debe a que la exención de cargas no suponía una pérdida relevante para la Corona, como bien señala Eloísa Ramírez.

<sup>95</sup> Ramírez Vaquero 2018, pp. 51-52.

<sup>96</sup> Ídem, pp. 55-56.

<sup>97</sup> Ídem, p. 62.

Para una mayor concreción vamos a observar el ejemplo de Pamplona. El núcleo de la ciudad de herencia romana era la *civitas*, correspondiente a la actual Navarrería, y constituía un señorío jurisdiccional de los obispos con población campesina dependiente. Al ser de jurisdicción privada resulta extraño que la monarquía busque fomentar el desarrollo urbano en él, pero el motivo es que Pamplona constituía la cabeza del reino, y por tanto otorgaba legitimidad a la monarquía, esencial en un momento de debilidad como la segunda mitad del siglo XI como ya se ha explicado previamente. Los obispos colaboraron con la monarquía para favorecer el asentamiento de nuevos pobladores, principalmente francos, que vieron como los nuevos centros en los que se establecían recibían posteriormente estatutos de franquicia, antes incluso que la vieja *civitas*<sup>98</sup>. Con el nuevo burgo de San Saturnino y su franquicia la monarquía empezaba a tener presencia en la cuenca de Pamplona<sup>99</sup>, y aunque a corto plazo el beneficiado era el señorío del obispo, a largo plazo hay una intención de convertir a Pamplona en sede regia, dada la legitimidad que otorgaba en el proceso de restauración del reino<sup>100</sup>. En el mismo proceso político se enmarca la Población de San Nicolás, y el apartado económico puede comprenderse mejor al observar el establecimiento de judíos en el “barrio de Santa María”, ya que éstos podían desarrollar actividades económicas que, en conjunto con los burgueses de los incipientes burgos, podían favorecer la pujanza de Pamplona como centro económico del reino<sup>101</sup>. De hecho, esto último no solo supone una novedad, sino también una pequeña ruptura del sistema señorial, ya que se otorgan privilegios y funciones económicas a un grupo burgués ajeno a este régimen, corroborando que los núcleos urbanos requieren romper las barreras del feudalismo para su desarrollo.

Pamplona dejó de ser señorío jurisdiccional del obispo en 1319, y desde entonces fue aglutinando instrumentos de gobierno del reino de forma más centralizada, por ejemplo alojando las Cortes o la Cámara de Comptos, generando una noción de capitalidad. Sin embargo, el fortalecimiento político y económico no se produce por iniciativa regia, sino que es el peso urbano el que reclama la intervención de la monarquía para satisfacer el desarrollo de las ciudades principales del reino como lo puede ser Pamplona. La ciudad

---

<sup>98</sup> En Ramírez Vaquero 2015 se mencionan las fechas de concesión foral como: San Saturnino en 1129, San Nicolás en 1184 y finalmente Navarrería en 1189. Esto evidencia la primacía de concesiones forales por intereses económicos, y de la misma forma convierte al burgo de San Saturnino en el burgo más potente demográficamente como aparece en la misma fuente.

<sup>99</sup> Ramírez Vaquero 2015, p. 94.

<sup>100</sup> Ídem, p. 99.

<sup>101</sup> Miranda García 2005, pp. 188 y 190.

consiguió erigirse como la primera del reino, como lo evidencia su predominio en las reuniones, seguida de Estella, Tudela, Sangüesa y Olite, y para esto fue fundamental su unidad, lograda mediante el Privilegio de la Unión datado en 1423, uniendo jurisdicciones y remodelando la trama urbana<sup>102</sup>.

Para el periodo comprendido entre 1427 y 1435 se pueden contabilizar en Pamplona 1457 fuegos, a los que habría que sumar a los clérigos, judíos y caballeros, pero que igualmente suman una cantidad de en torno a 7000 habitantes, convirtiendo a la ciudad en una de las más pobladas del norte peninsular<sup>103</sup>. La previa división de la ciudad en diferentes núcleos permite analizar las diferencias económicas entre los burgos, destacando San Saturnino como el burgo más poblado y que más contribuye mediante impuestos, pese a que es la Población de San Nicolás la que realizaba mayores pagos por fuego, demostrando así la mayor riqueza por cabeza de ésta última, mientras que la Navarrería siempre aparece como la más pobre<sup>104</sup>. El sistema de impuestos por cuartel del estudio citado pretendía ser bastante equitativo con la riqueza de los fuegos, y para comprobarlo Ernesto García ha realizado cálculos que permiten cuantificar que más del 63% de la población pagaba por debajo de la media y que ¼ de la población vivía en la pobreza, con fuegos impotentes o incapaces de afrontar los pagos. Dentro de la composición social de la ciudad, un 38% aparece con oficios en el sector secundario y terciario<sup>105</sup>, demostrando cómo las dinámicas urbanas distan de las del sistema feudal eminentemente agropecuario. Sin embargo, el origen social de este artesanado, que más concretamente asciende a un 20% de los fuegos, se encontraba principalmente en el mundo rural circundante, al mismo tiempo que los diferentes oficios diferían unos de otros en cuanto a riqueza, citando como ejemplos de los más acomodados a los hosteleros, herreros o los zapateros, y como menos adinerados a los carpinteros, hortelanos o tejedores, aunque dentro de los propios oficios podía haber grandes desigualdades<sup>106</sup>. La élite estaba compuesta por maestros, notarios y mercaderes que tendían a monopolizar el poder de la ciudad en una clara unión entre poder político y económico, ya que los

---

<sup>102</sup> Ramírez Vaquero 2018, pp. 70-73.

<sup>103</sup> García Fernández 1992, p. 68. Como comparación con las ciudades europeas más pobladas Asenjo González 1996, p. 19, estima que Brujas y Gante tendrían en el siglo XIV unos 50.000 habitantes, la misma cantidad que ciudades italianas como Génova, Venecia y Verona, aunque algunas ciudades alcanzaron los 100.000 habitantes en el XV, como Venecia, Nápoles y Milán.

<sup>104</sup> Ídem, p. 71.

<sup>105</sup> Ídem, pp. 73-74.

<sup>106</sup> Ídem, pp. 77-79.

mercaderes, que suponían el 2,53% de la población, se encuentran entre los más adinerados de la ciudad y pagaban más del 10% del tributo global<sup>107</sup>.

## **2.2.Marco didáctico:**

### **2.2.1. El pensamiento histórico:**

#### 2.2.1.1. Definición:

Según Seixas y Morton el pensamiento histórico se podría definir como “el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas” y estaría compuesto por seis conceptos metodológicos: la relevancia histórica; las pruebas históricas; el cambio y la continuidad; las causas y las consecuencias; la perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia<sup>108</sup>. Éste conocimiento *sobre* la Historia es complementario al *de* la Historia, que también pueden identificarse como conocimientos estratégicos o de segundo orden y conocimientos sustantivos o de primer orden respectivamente. Los contenidos sustantivos son aquellos atribuidos tradicionalmente a la Historia, como pueden ser conceptos, fechas o acontecimientos concretos, pero es también fundamental saber cómo tenemos conocimiento de esos elementos, y es donde los contenidos estratégicos cobran protagonismo. Pensar históricamente incide en las destrezas cognitivas y los conceptos metodológicos necesarios para comprender datos e informaciones sobre el pasado, permite responder a cuestiones históricas y comprender de forma más compleja el pasado como debe hacerlo un historiador, mediante la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica<sup>109</sup>.

Los conocimientos sustantivos y los estratégicos se necesitan mutuamente, ya que sin los segundos hay una erudición vana, mientras que sin los primeros la enseñanza de Historia se limita a “mera palabrería o, en el mejor de los casos, a metodología vacía”<sup>110</sup>. Y, para lograr una inmersión adecuada de los alumnos que permita su interés por la Historia, lo más conveniente es trabajar con experiencias con conexión con la vida real,

---

<sup>107</sup> Ídem, pp. 75 y 79.

<sup>108</sup> Sáiz Serrano y Gómez Carrasco 2016, p. 177.

<sup>109</sup> Domínguez Castillo 2015, p. 44, Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Molina Puche 2014, p. 9 y Sáiz Serrano y Gómez Carrasco 2016, p. 177.

<sup>110</sup> Domínguez Castillo 2015, p. 37.

trasladables al presente o antecedentes, que permitan una identificación con los contextos personales, locales o de mayor envergadura<sup>111</sup>. Es por este motivo que metodologías con atención a las cuestiones socialmente vivas o los problemas sociales relevantes son una gran opción para la enseñanza del pensamiento histórico.

Esta lógica se enmarca en una comprensión de la Historia como construcción en la que el historiador se convierte en un transmisor intermediario con la sociedad<sup>112</sup>, y, como consecuencia lógica, podemos identificar al historiador con el profesor en el ámbito educativo de Geografía e Historia, por lo que se le está ofreciendo una oportunidad inigualable para desarrollar su labor social. Esta labor no es otra que difundir una Historia social crítica al servicio de la sociedad, permitiendo una orientación de carácter crítico en la vida diaria. Para ello es fundamental la conciencia histórica, es decir, la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente<sup>113</sup>.

#### 2.2.1.2. Competencias del Pensamiento Histórico

Reiterando lo mencionado anteriormente, las seis competencias del pensamiento histórico pueden identificarse como la relevancia histórica; las pruebas históricas; el cambio y la continuidad; las causas y las consecuencias; la perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia<sup>114</sup>. Si bien es cierto que exceptuando las pruebas históricas todos los demás conceptos metodológicos pueden enmarcarse en la competencia “comprender la lógica del conocimiento histórico”<sup>115</sup>, por cuestiones de simplificación se ha obviado esta clasificación para dotar de mayor protagonismo a los conceptos metodológicos, tratándolos como competencias *per se*. De hecho, no hay consenso respecto a la clasificación o denominación de estas competencias o conceptos metodológicos, y por ejemplo Pagés, González y Santisteban señalan que los aspectos fundamentales son solo 4<sup>116</sup> frente a los 6 que proponen Sáiz y Gómez<sup>117</sup> siguiendo a

---

<sup>111</sup> *Ibidem*.

<sup>112</sup> Gómez Carrasco et al. 2014, pp. 8-9.

<sup>113</sup> *Ídem*, p. 7.

<sup>114</sup> Ver nota 109.

<sup>115</sup> Domínguez Castillo 2015, p. 36.

<sup>116</sup> Santisteban, González y Pagés 2010, p. 117.

<sup>117</sup> Sáiz Serrano y Gómez Carrasco 2016, p. 177,



Seixas y Morton<sup>118</sup>, y Domínguez una varios conceptos en la competencia “comprender la lógica del conocimiento histórico” mientras deja otros como competencias<sup>119</sup>.

Si nos centramos en las competencias que buscamos trabajar con este proyecto, hay que prestarle atención en primer lugar a la explicación causal en Historia, que puede identificarse como el análisis de factores que intervienen en procesos históricos, así como sus influencias e interacciones. La elección de esta competencia viene determinada por la deficiencia que suelen padecer los alumnos de cara a dar explicaciones históricas, ya que tiende a ser normal la personalización en exceso, la explicación mediante una secuencia narrativa, el listado de causas como explicación en sí misma, la referencia a causas sin prestar atención a sus efectos (fruto del aprendizaje memorístico), o la mención de consecuencias sin prestar atención a las condiciones que lo hicieron posible<sup>120</sup>. La enseñanza de causalidad para el alumnado de Secundaria es posible y positiva: un estudio experimental pretendía demostrar “que la enseñanza de conceptos interpretativos y destrezas explicativos, tendría efectos positivos en el aprendizaje de la explicación histórica” y que mediante la enseñanza de conceptos y destrezas los alumnos de 16 años mejoraban su nivel de explicación histórica, todo ello bajo unos marcos de niveles de comprensión explicación para medir los aprendizajes. El “experimento” resultó satisfactorio, ya que se produjo una “notable mejora en la capacidad para explicar los hechos históricos” en el grupo experimental trasladable a los niveles de explicación causal, que habían fijado Pozo y Carretero en 1989, frente a un grupo de control<sup>121</sup>. Pese a que la presente propuesta no centre su atención en la explicación causal de la historia sí que resulta interesante presentar ciertas lógicas sobre la causalidad mediante el videojuego, con la intención de que los jóvenes interioricen su funcionamiento y practiquen su transmisión de forma sencilla y breve.

La otra competencia del pensamiento histórico que se pretende trabajar con esta propuesta es la del tiempo histórico o cambio y continuidad. Se pueden enmarcar en este concepto “situar los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso...”. Aunque pueda parecer que los alumnos adquieren de forma natural

---

<sup>118</sup> Puede consultarse la página web de *Historical Thinking Project* en <https://historicalthinking.ca/>.

<sup>119</sup> Domínguez Castillo 2015, p. 36.

<sup>120</sup> Ídem, p. 102.

<sup>121</sup> Ídem, pp. 114-115.

conocimientos sobre la evolución histórica y cronología, se ha demostrado que no es así, y que es necesaria una atención especial en la enseñanza<sup>122</sup>. Esta percepción de los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo es una condición para poder asimilar la Historia como una herramienta capaz de describir nuestras sociedades presentes de forma crítica, y por tanto para enseñar la naturaleza de la Historia al alumnado aunque no se pretenda una formación específica en este ámbito<sup>123</sup>. El cambio y la continuidad se pueden abordar desde distintos ángulos, atendiendo o bien a su contenido, a su explicación, a sus procesos o a su valoración y orientación<sup>124</sup>. De entre estos se ha prestado especial atención al primer elemento, el del contenido que incluye la distinción de qué aspectos permanecen y cuales cambian a lo largo del tiempo, pero la propuesta didáctica en su totalidad permite observar el resto de ángulos. El alumnado podrá comprender las causas (y por tanto la explicación) gracias al protagonismo del que se ha dotado a la multicausalidad, tanto en las actividades como en las explicaciones magistrales, los procesos y su velocidad de cambio mediante las herramientas simplificadas que permite el videojuego, y la valoración y orientación a través del nexo que se establece con el presente, principalmente gracias a la actividad relacionada con el plano de la ciudad<sup>125</sup>.

## **2.2.2. Pedagogías lúdicas e Historia**

### **2.2.2.1. El juego en la educación**

Autores clásicos de las teorías del desarrollo, como Piaget o Vygotsky, se interesaron por las potencialidades que los juegos podían aportar al desarrollo de niños y adolescentes. Jean Piaget valora el juego como herramienta para desarrollar las capacidades de los niños, permitiéndoles una mejor comprensión del mundo y facilitándoles la aprehensión de aprendizajes futuros<sup>126</sup>. Lev Vygotsky señala la existencia de reglas en los juegos, que simbolizan contenidos transmitidos socialmente, reflejándose esquemas socioculturales y activándose la representación mental y la anticipación de resultados<sup>127</sup>. Además, para este autor, el juego está vinculado al

---

<sup>122</sup> Ídem, p. 171.

<sup>123</sup> Gómez Carrasco et al. 2014, p. 10.

<sup>124</sup> Domínguez Castillo 2015, p. 173.

<sup>125</sup> Un trabajo relacionado con este ámbito es Pagés y Santisteban 2010.

<sup>126</sup> Leyva Garzón 2011, p. 25.

<sup>127</sup> Ídem, p. 27.

desarrollo por proporcionar objetivos (zona de desarrollo proximal) de una dificultad superior a los retos que se afrontan diariamente<sup>128</sup>.

Sin embargo, estos autores no llegaron a conocer la generalización de los videojuegos, una “nueva” forma de entretenimiento que permiten emplear herramientas virtuales para ocio, tanto de forma individual como multijugador o cooperativa. Pese a los grandes avances tecnológicos de las últimas décadas, la metodología de enseñanza apenas ha tenido avances significativos, y herramientas como los videojuegos han sido rechazadas por expertos docentes e instituciones inducidos por los estereotipos y prejuicios. Pero la realidad es que la tecnología se ha generalizado e interiorizado para la mayoría de la sociedad, especialmente en los jóvenes que han crecido con ella, y los juegos se han vinculado a actividades lúdicas que “distraen” de las preocupaciones serias, fortaleciendo el sistema de transmisión tradicional<sup>129</sup>. Sin embargo, la pervivencia de este modelo transmisor unidireccional limita a una sola opción la ruta de aprendizaje, que no satisface ni al alumnado ni al profesorado, mientras propuestas innovadoras como el uso de videojuegos, que pueden fomentar valores cívicos y promover formas efectivas y eficientes de aprendizaje, quedan limitadas a actuaciones aisladas y sufren trabas a la hora de llevarse a cabo<sup>130</sup>.

Pese a esta realidad, los medios digitales son herramientas que apoyan procesos cognitivos para la construcción del conocimiento, y los videojuegos pueden generar experiencias muy relacionadas con el mundo real que faciliten el aprendizaje y la resolución de problemas mediante estrategias diferentes a las presentes en la escuela tradicional<sup>131</sup>. Además, en contra del argumento de que los videojuegos son meramente productos de ocio que no favorecen un aprendizaje, es necesario remarcar la diferencia del contexto en el que se produce el tiempo de juego, ya que si bien en un hogar la intencionalidad puede ser puramente lúdica, en un aula con un docente y una programación es posible hacer a los alumnos conscientes de las acciones y de los procesos de pensamiento que ponen en práctica para poder aplicarlos a nuevas situaciones<sup>132</sup>. Y es imprescindible tener en cuenta que los alumnos actualmente son muy pragmáticos,

---

<sup>128</sup> Vygotsky 1978, p. 101.

<sup>129</sup> Quintero Mora 2017, p. 57.

<sup>130</sup> Gros Salvat y Garrido Miranda 2008, pp. 112-113. Propuestas didácticas con videojuegos pueden encontrarse en el apartado de Trabajos Previos, así como las dificultades del presente trabajo antes de intentar ponerse en práctica en Problemática.

<sup>131</sup> García Pernía et al. 2012, p. 61.

<sup>132</sup> Ídem, pp. 62-63.

utilitaristas y críticos valorando los contenidos curriculares, al mismo tiempo que tienen facilidades hacia un modelo de aprendizaje visual y audiovisual<sup>133</sup>, por lo que el sistema educativo debiera actuar para garantizar la eficacia del sistema de enseñanza-aprendizaje, actualizando técnicas y materiales si fuera necesario.

#### 2.2.2.2. El aprendizaje basado en videojuegos

El aprendizaje basado en juegos, o *game-based learning* en inglés, es un modelo de enseñanza aprendizaje que se lleva empleando mucho tiempo en algunas áreas de la educación formal con resultados muy satisfactorios, como en el ámbito militar, médico o psicológico entre otros. La lógica que sustenta el aprendizaje basado en juegos es la constructivista, permitiendo la participación del alumnado para adquirir conocimiento y que este sea significativo, organizado y permanente. El éxito de este modelo se debe a que ofrece oportunidades de aplicar conocimientos adquiridos y experimentar recibiendo respuestas en un ambiente seguro<sup>134</sup>, y aunque esta descripción pueda adecuarse a los ámbitos previamente mencionados, para la Historia es imposible experimentar (salvo en la arqueología) cómo sería la realidad del pasado, por lo que los juegos suponen una de las mejores herramientas para recrearla.

Las ventajas de este tipo de aprendizaje son muchas, como por ejemplo la posibilidad de corregir los errores gracias a una respuesta inmediata del juego, más rápido que en el sistema educativo, en el que el docente no puede ser omnipresente ante la gran cantidad de alumnos y trabajo. Además, se pueden trabajar “habilidades emocionales y personales, se superan retos, esto genera autoconfianza, también habilidades sociales, normas, cooperación y trabajo en equipo. Se trabaja la orientación espacial, la precisión, la percepción visual y auditiva, la toma de decisiones y la solución de problemas, lo que desarrolla habilidades psicomotoras y cognitivas”<sup>135</sup>. Debido a que la información que el alumnado recibe jugando permanece latente en su consciencia, surge así una gran oportunidad para contextualizarla y ampliarla. Al mismo tiempo el entorno audiovisual facilita la aprehensión de conocimientos de una forma característica, y los contenidos vistos de esta forma pueden quedar permanentemente relacionados con la experiencia<sup>136</sup>.

---

<sup>133</sup> Valverde Berrocoso 2008, p. 182.

<sup>134</sup> Pivec 2007, p. 390.

<sup>135</sup> Quintero Mora 2017, p. 58.

<sup>136</sup> Gálvez de la Cuesta 2012, p. 227.

Kurt Squire, quien dedicó su tesis doctoral a emplear el videojuego Civilization III para la enseñanza de Historia<sup>137</sup>, estableció unas pautas para el uso de simulaciones comerciales. La primera que nos interesa es valorar la complejidad, que puede permitir más conocimiento debido a que los videojuegos son adictivos porque son contextos complejos de solución de problemas. Por ello cuando se conoce el sistema el interés decrece, y es por este motivo que el profesor necesita herramientas para transferir conocimientos más allá del aula. También se consideran importantes los recursos “*just in time*”, aquellos que permiten libertad a los alumnos al mismo tiempo que se les proporcionan herramientas y “*feedback*” que reduzcan la frustración y el error. Por último, se considera útil apoyar las reflexiones del alumnado durante el juego, ya que suelen tener lugar por interés y es positivo explotarlo<sup>138</sup>.

Squire también menciona las limitaciones de los videojuegos como recursos de aprendizaje, que pueden resumirse en una simplificación de la realidad, lo cual no es negativo pero puede generar una comprensión incompleta; la posibilidad de que se entiendan las mecánicas pero no se unan los símbolos con sus referentes del mundo real; las estructuras competitivas de algunos juegos, que aunque puedan ser un freno consideramos que en *Age of Empires II* no suponen un problema debido a la asequibilidad de la dificultad “Muy Fácil” de la inteligencia artificial; y la gran complejidad, ya que el aprendizaje del juego ya consume tiempo, aunque la simpleza de *Age of Empires II* y el bajo nivel que se requiere para cumplir los objetivos lúdicos también nos permitirán evitar este problema<sup>139</sup>.

Si atendemos a las desventajas del método, es necesario mencionar la posible pérdida de motivación al emplear el juego de forma más seria, aunque creemos que el escaso tiempo de juego permitirá que la motivación inicial sirva como aliciente. Hay otras desventajas que son circunstanciales, como el posible aislamiento al jugar, que no creemos que llegue a darse en esta propuesta por el escaso tiempo con el juego y el aprendizaje conjunto; la adicción que pueden causar los juegos, que al estar el tiempo controlado en el espacio escolar tampoco es probable que se manifieste; y finalmente la

---

<sup>137</sup> Squire 2004.

<sup>138</sup> Valverde Berrocoso 2008, pp. 191-192.

<sup>139</sup> Ídem, p. 193.

famosa violencia que propician los videojuegos, desmentida por Elena Rodríguez de forma científica<sup>140</sup>.

Gros Salvat y Garrido Miranda también han enumerado los posibles problemas que se pueden encontrar en actividades de este tipo. El primero de ellos es el del tiempo, ya que resulta difícil ajustar los horarios de la asignatura con el juego, que en ocasiones requiere de mucho tiempo y aprendizaje para avanzar, aunque en esta propuesta se ha intentado pautar bien las clases para evitar problemas. El segundo es que los contenidos pueden no adecuarse a una sola asignatura y que conviene trabajar de forma interdisciplinar, pero *Age of Empires II* se ha considerado suficientemente adecuado como para servir por sí solo en una actividad de historia. En tercer lugar está la necesidad de que el profesorado admita la posibilidad de que los alumnos manejen mejor la tecnología, pero como contrapartida estos no poseen la capacidad de reflexión y crítica que sí tiene la figura del profesor, aunque también serán necesarios conocimientos básicos del juego por su parte. Por último, es necesario tener siempre en cuenta que los elementos que aparecen en el juego deben ser puestos en relación con los conceptos del conocimiento histórico, un apartado que también se ha tenido en cuenta como puede comprobarse en la cuestión sobre las diferentes fases de la Edad Media<sup>141</sup>.

Además de todo lo mencionado anteriormente, es necesario tener en cuenta que para que se dé un aprendizaje los alumnos no pueden simplemente jugar, es necesaria una estrategia didáctica adecuada como la que se pretende aportar aquí, y también es necesario que el tiempo de juego no sea muy escaso para poder realizar un trabajo didáctico adecuado<sup>142</sup>. Teniendo esto en cuenta, la eficacia de la metodología se ha demostrado en las experiencias previas, pudiendo abordarse contenidos curriculares, adquirirse conocimientos específicos e incentivando la resolución de problemas<sup>143</sup>, y su eficacia en el ámbito de la Historia no es nada desdeñable como se expone a continuación.

---

<sup>140</sup> Quintero Mora 2017, pp. 58-59. Sobre la violencia en videojuegos se cita a Rodríguez Elena (coord.) et al. (2002) *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos*.

<sup>141</sup> Gros Salvat y Garrido Miranda 2008, pp. 127-128.

<sup>142</sup> Mugueta Moreno 2017, p. 10.

<sup>143</sup> García Pernía et al. 2012, p. 66.

### 2.2.2.3. Aprendizaje de la Historia con videojuegos

La Historia es capaz de beneficiarse enormemente de la enseñanza con videojuegos debido a que ha sido frecuentemente representada en diferentes tiempos, espacios y ámbitos para fines lúdicos, por lo que es sencillo encontrar videojuegos atractivos que puedan adecuarse a los contenidos impartidos en la educación obligatoria.

De hecho, resulta curioso cómo los contenidos históricos son de los más demandados en los videojuegos frente al rechazo mayoritario de éstos en la enseñanza obligatoria. Es posible que el aumento de motivación debido al carácter lúdico ayude, y de la misma forma es clave que permitan la reproducción de elementos que de otra forma resultan tremendamente abstractos<sup>144</sup>.

Si identificamos los videojuegos como una simulación, la simulación educativa podría definirse como un “aprendizaje, a través de una interacción, de un modelo basado en algún fenómeno o actividad”, y si concretamos más, es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en un ambiente interactivo basado en modelos reales, en nuestro caso, históricos<sup>145</sup>. Al aplicar la simulación a la Historia se persigue la construcción de modelos mentales por el propio alumnado, ya que deben poner en marcha estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a la comprensión profunda del pasado de la Humanidad<sup>146</sup>.

Al proporcionar modelos simplificados a los alumnos se favorece que estos profundicen en la materia y sean capaces de vislumbrar elementos no tan visibles en el mundo real. La Historia puede beneficiarse de esto al explotar la comprensión de ideas y conceptos abstractos, el aprendizaje de estrategias y la visión global de una realidad. Además, la inmersión acerca al jugador al entorno, y por ello el juego se hace idóneo para manipular y modificar variables espacio-temporales, así como para situar al jugador en lugares y tiempos en los que es imposible tener experiencias directas. Esta inmersión puede permitir profundizar fuera de nuestra visión presentista del mundo, una herramienta muy útil con alumnado joven<sup>147</sup>. “La experiencia de ver, oír y percibir ya supone un aprendizaje, por lo que el ocio traspasa hábilmente el umbral de su carácter de divertimento para sedimentar un conocimiento que contribuye en la formación de nuestra imagen de este pasado. [...] La novedad radica en el aspecto que ofrece la idiosincrasia

---

<sup>144</sup> Cuenca López 2006, p. 113.

<sup>145</sup> Valverde Berrocoso 2008, pp. 182-183.

<sup>146</sup> Ídem 2010, p. 96.

<sup>147</sup> Ídem 2008, p. 183.

propia del elemento, que no es otro que el factor “interacción” por parte del usuario final”<sup>148</sup>. Como bien dice Jiménez Alcázar, la intervención activa en lugar de pasiva es una herramienta muy potente que la tecnología digital permite, e intentar aprovecharla está a nuestro alcance<sup>149</sup>.

Los juegos de estrategia en tiempo real (generalmente abreviados como RTS por sus siglas en inglés, *Real Time Strategy*) pueden constituir experiencias de aprendizaje muy intensas al requerir habilidades de exploración, construcción, estrategia y planificación. La gran cantidad de tareas que hay que coordinar al mismo tiempo exige una priorización y adecuación estratégica con planificación a largo plazo, rechazando reacciones inmediatas y sin reflexión<sup>150</sup>. Es por ello que los videojuegos de estrategia han sido de los más empleados y analizados de cara a la educación, y se ha demostrado su eficiencia por ejemplo para enseñar conceptos históricos sustantivos o conceptos metodológicos del pensamiento histórico, siempre mediante propuestas bien estructuradas y un adecuado uso de la motivación intrínseca del alumnado<sup>151</sup>. Sin embargo, un problema común suele ser la dificultad de éste para expresar la complejidad histórica interiorizada, posiblemente porque la “experiencia lúdica va por delante de su capacidad de sistematización y de escritura de la Historia”, y además, todavía no es posible comprobar la eficacia de la metodología a largo o medio plazo<sup>152</sup>. Estos videojuegos de estrategia plantean una evolución histórica en la que destaca la interrelación de la humanidad tanto consigo misma en diferentes formas como con el medio que le rodea, concretamente en las formas de contacto interculturales y en el aprovechamiento de recursos naturales. Tomando esta base como punto de partida para el desarrollo de cualquier sociedad y como elemento básico del conflicto entre potencias, los juegos de estrategia como *Age of Empires* logran transmitir aspectos históricos de forma acertada y atractiva, y aunque puedan presentarse diferentes aspectos anacrónicos, limitar la resolución de conflictos al apartado bélico o minimizar el papel de las mujeres, constituyen una herramienta muy útil de cara a la enseñanza<sup>153</sup>.

Ampliando las posibles problemáticas que los juegos pueden transmitir, es necesario tener en cuenta también la historia contrafactual, ya que las ucronías pueden generar

---

<sup>148</sup> Jiménez Alcázar 2018, p. 109.

<sup>149</sup> Ídem, p. 111.

<sup>150</sup> Valverde Berrocoso 2008, p. 189.

<sup>151</sup> Mugueta Moreno 2017, p. 12.

<sup>152</sup> Ídem, p. 22.

<sup>153</sup> Cuenca López 2006, p. 121-122.



confusión al no transmitir una realidad histórica, pero generan más oportunidades y otorgan más libertad al jugador<sup>154</sup>. Además, es necesario cuidar el nivel y número de estereotipos presentes en el videojuego, que son frecuentes para hacer el producto más comercial y ahorrar en asesoría histórica, que pueden transmitir ideas erróneas de la época representada. Si los conocimientos obtenidos no son contrastables, se puede correr el riesgo de generar una percepción errónea de la realidad, sin base en hechos reales. Es por ello que es necesario un análisis previo por parte del docente para sacar el máximo potencial didáctico de los juegos<sup>155</sup>. Como complemento, resultaría interesante enseñar al alumnado el trabajo con fuentes y la labor del historiador, para así garantizar un aprendizaje de contraste de información.

Generalmente, la enseñanza tradicional de Historia tiende a transmitir un conocimiento de la Historia distante, y se da una traslación de datos poco interrelacionada. Sin embargo, el uso de herramientas como los videojuegos puede ser muy eficaz para acercar los contenidos al alumnado, y en este caso se logra una cercanía que permite la inmersión. En una simbiosis de estrategias y estructuras adecuadas, los videojuegos pueden favorecer el aprendizaje de los hechos históricos como “precedentes de la organización social, económica y cultural hallando los paralelismos existentes con el momento actual, y fomentando una actitud analítica del entorno que le rodea”. Así pues, se convierten en instrumentos útiles que amplían las opciones de la enseñanza gracias a su variedad y difusión<sup>156</sup>, frente al modelo tradicional en el que “el alumnado tiende a recopilar datos y conceptos de forma inconexa que le impiden crear una visión de contexto de los procesos históricos”, sin llegarse a dar la localización espacial y temporal de los hechos y su secuenciación dotada de causas y consecuencias. Sin embargo, entender el devenir histórico permite comprender el entorno sociocultural contemporáneo, un proceso para cuya enseñanza las tecnologías digitales pueden resultar útiles. Así, combinando la motivación y las nuevas herramientas, se puede fomentar en el alumnado el “surgimiento de un espíritu de investigación y necesidad de conocimiento” y la correcta ubicación

---

<sup>154</sup> El artículo de Jiménez Alcázar de 2018 se centra específicamente en este aspecto, y entre sus conclusiones se puede destacar que los juegos que permiten las ucronías favorecen la interacción y la inmersión, al mismo tiempo que permiten observar la interrelación de factores que hicieron que la historia transcurriera de la forma que la conocemos en lugar de otras realidades ucrónicas.

<sup>155</sup> Gálvez de la Cuesta 2012, p. 228.

<sup>156</sup> Ídem, p. 229.

espaciotemporal de los hechos históricos, ambas muy útiles de cara a futuros proyectos reflexivos<sup>157</sup>.

## **2.3.Marco curricular**

### **2.3.1. La Historia Medieval en el currículo**

Para una correcta enseñanza de la Historia resulta imprescindible tener en cuenta la epistemología, reconociendo su funcionamiento y escogiendo la información transmitida para evitar centrar la atención en datos poco relevantes o en acontecimientos distorsionados para la justificación de acciones presentes<sup>158</sup>. Sin embargo, tradicionalmente se han transmitido contenidos sustantivos más que estratégicos, principalmente por la forma y requisitos del currículo pero también por la falta de formación epistemológica del profesorado<sup>159</sup>.

El peso de los currículos resulta determinante en la elección de los contenidos enseñados, y esta selección tiende a seguir más decisiones de índole política que académica, relegando a un segundo plano a los profesionales de la materia en cuestión y la didáctica. Pese a ello, es posible integrar problemas controvertidos desde una perspectiva constructivista crítica en los currículos, como bien ha demostrado el estado francés desde hace unas décadas en su intento por modernizar la educación para una sociedad multicultural en detrimento del discurso nacional decimonónico. De hecho, la escasa actualización curricular lleva a que ámbitos pujantes en la historiografía, como la historia social, la historia de las mujeres o el pensamiento histórico tengan una presencia todavía escasa en los materiales curriculares<sup>160</sup>.

Y pese a estas carencias, el currículo supone una acumulación de contenidos excesivamente densa, sobre todo para el alumnado de 2º de la ESO, curso en el que se enseña historia medieval. Esto condiciona las prácticas docentes, ya que los contenidos y criterios están pautados legalmente, y la mejor forma de generar una enseñanza más significativa atendiendo al currículo acaba siendo el desarrollo de los objetivos generales de etapa, centrados en conocimientos y competencias para la comprensión del mundo.

---

<sup>157</sup> Ídem, pp. 218-219.

<sup>158</sup> Gómez Carrasco et al. 2014, p. 8.

<sup>159</sup> Ídem, pp. 10-11.

<sup>160</sup> Ídem, pp. 15-17.

Por ejemplo, para Historia, las cuatro capacidades explicitadas legalmente son “la identificación de la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, por interrelación entre hechos sociales, por la interrelación entre hechos sociales, políticos, económicos y culturales; la de adquirir una perspectiva global de la evolución histórica humana para comprender la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece; la de valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de tolerancia al respecto; y, finalmente, la de conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas apreciando sus valores”<sup>161</sup>.

En cuanto a la Historia Medieval, el currículo presenta enunciados tradicionales y genéricos primando lo conceptual, olvidando problemas más recientes del medievalismo actual y recurriéndose más a la interpretación de las grandes editoriales de libros de texto que a la concreción curricular. Y es que el currículo y su extensión en los libros no suelen plantear actualización historiográfica y parecen estancados en referencias de manuales históricos de los ochenta. Por ejemplo, se tiende a omitir o explicar de forma somera cuestiones que el medievalismo considera importantes, como las relaciones entre el campo y la ciudad, las oligarquías urbanas, la organización social del trabajo manufacturero o el fortalecimiento de los Estados<sup>162</sup>. Es cierto que este tipo de contenidos está presente en el libro de la editorial Vicens Vives que se ha cogido como referencia para la actividad didáctica, pero pese a ello es necesario que el profesorado transmita claramente la importancia de los procesos estructurales relacionados con el tema de la ciudad medieval, ya que la Historia regulada pauta cual es la Historia enseñada sin explicitar prioridades de aprendizaje<sup>163</sup>. La selección de contenidos y su posterior transmisión en base al entorno social del centro y el alumnado es una labor clave para la enseñanza de la Historia, siendo el docente el que mejor puede realizar la selección, aunque es lógico que debido a la gran carga laboral, la burocracia y los largos periodos de interinidad, la selección realizada por las grandes editoriales resulte más cómoda de llevar al aula. Por ende, mediante este sistema se reduce la autonomía creativa del docente, presenta información quizás no tan interesante o cercana al alumnado y plantea actividades generalmente poco complejas y creativas que no fomentan un aprendizaje significativo. De hecho, las actividades más complejas tienden a presentarse arrinconadas o a suprimirse, siendo la exigencia legal del desarrollo de competencias básicas la mayor

---

<sup>161</sup> Sáiz Serrano 2010, pp. 594-595.

<sup>162</sup> Ídem, pp. 596-597.

<sup>163</sup> Esta relación se explicita en Sáiz Serrano 2010, p. 596, donde se presentan estos conceptos.

potencialidad para introducirlas a la enseñanza frente a la enseñanza de Historia basada en la mera transmisión, aunque esto quede lejos de la “Historia soñada” que habría que enseñar según muchos docentes y profesionales<sup>164</sup>.

### 2.3.2. La tecnología y los juegos en el currículo

Las tecnologías de la información pueden ser empleadas para prácticas innovadoras o enmascarar metodologías tradicionales, por lo que su valor educativo depende del uso que se les dé. Sin embargo, no es tan sencillo compaginar estas nuevas metodologías con la realidad curricular actual, y es que la rígida compartimentación horaria por asignaturas, la estructura de la enseñanza formal, en la que destaca la escasez de tiempo para probar nuevas metodologías en contraste a la enorme cantidad de contenidos exigidos, la limitación de recursos (con equipos escasos y obsoletos) y las trabas administrativas hacen prácticamente inviable incorporar métodos innovadores a asignaturas como Historia. Para intentar salvar estas dificultades se ha propuesto, entre otras medidas, la técnica del “*debriefing*”, que podría identificarse como la “puesta en común de las experiencias individualizadas del alumno frente al simulador”<sup>165</sup>. Este método se ha rechazado para esta propuesta debido a que centra el trabajo individual con el ordenador en el hogar, ya que el alumnado no poseía el juego y en ocasiones tampoco equipos capaces de soportarlo, aunque sí se han extraído algunas potencialidades. Entre estas se incluye un apartado de trabajo individual con el juego en el aula, considerado imprescindible para evitar alumnado sin ratón que podría ponerse nervioso, que se complementa con una puesta en común durante las clases teóricas, en las que se afianzan los contenidos mediante un aprendizaje compartido y se corrigen errores, un proceso en el que el papel del profesor es claramente de guía<sup>166</sup>.

Maja Pivec indica como problemas que suele ser difícil encontrar juegos que cubran contenidos curriculares, la poca seriedad con la que se perciben los juegos y que el profesorado teme no alcanzar los objetivos de aprendizaje con estas metodologías. Para permitir una enseñanza eficiente con videojuegos Pivec considera esencial la formación

---

<sup>164</sup> Sáiz Serrano 2010, pp. 598-599.

<sup>165</sup> Sánchez Agustí 2004, pp. 3-5.

<sup>166</sup> *Ibidem*.

del profesorado en primer lugar, y en segundo lugar y como reivindicación la inclusión del aprendizaje basado en juegos en los currículos<sup>167</sup>.

Pese a que las experiencias con videojuegos han demostrado su efectividad al permitir al alumnado establecer vínculos entre el juego y el currículo, por ejemplo en una experiencia con el *Age of Empires II* mediante “la contextualización y ambiente de realidad que ofrece, surgiendo un vínculo muy fuerte entre la imagen, el hacer y la comprensión”<sup>168</sup>, los videojuegos no aparecen como herramienta didáctica en los currículos de la ESO ni de bachillerato, al menos en su aplicación autonómica navarra.

### **3. Marco metodológico**

#### **3.1. Análisis del juego**

El análisis del juego, que puede encontrarse en su totalidad en el Apéndice (Anexo 1), sigue la estructura propuesta por Mugueta Moreno<sup>169</sup>, en la que se busca establecer una estandarización del análisis de videojuegos en forma de ficha para recopilar de forma resumida el valor didáctico de los juegos para enseñar el pensamiento histórico.

Además de la información allí presente, conviene añadir alguna anotación. En primer lugar, e incidiendo en lo que ya hemos insistido, la presente propuesta pretende centrarse en la enseñanza del Pensamiento Histórico y no tanto en contenidos sustantivos, pero hay que resaltar que las campañas presentes en el videojuego pueden resultar bastante motivantes para el alumnado y transmitirles ciertos conocimientos. El formato guiado permite un fácil seguimiento a la par que deja suficiente libertad al jugador como para ser él quien logre la conclusión de los escenarios, otorgando un potencial motivador extra al videojuego. Para ello resultan especialmente recomendables las campañas del juego original, hasta las 8 “Batallas de los Conquistadores”, pudiendo servir como precedente el análisis de Elías Negro con la campaña de Juana de Arco<sup>170</sup>. También es necesario mencionar que la simpleza con la que se tratan los recursos, cuya mayor variedad radica en la forma de obtenerlos, contrasta con otros juegos del género como puede ser la saga

---

<sup>167</sup> Pivec 2007, p. 392.

<sup>168</sup> Gros Salvat y Garrido Miranda 2008, p. 127.

<sup>169</sup> Mugueta Moreno 2020.

<sup>170</sup> Negro Cortés 2018.

de videojuegos *Anno*. En esta se propone una cadena causal en la producción de materias primas y productos manufacturados, incluyendo edificios específicos que producen por ejemplo herramientas para construcción o ropa de lino, una complejidad de producción más realista e interesante didácticamente que la presentada en la saga *Age of Empires*.

### **3.2.Propuesta didáctica**

Para la cancelación de las clases ya estaban adjudicados los grupos que se emplearían para poner en práctica la propuesta. El autor de este trabajo se encargaría de impartir en su totalidad el tema de “La ciudad medieval” para los dos grupos con la secuenciación planificada en este apartado. El grupo experimental iba a recibir un total de 9 clases, 6 de ellas teóricas y 3 prácticas con el videojuego, siendo una de aprendizaje, una de juego más libre y otra de reproducción de un plano de la ciudad de Pamplona en el siglo XV. El grupo de control recibiría un total de 8 clases teóricas, en las cuales se habían incorporado 4 actividades con diverso fin, siendo la actividad sobre los roles sociales ya una práctica de la tutora del centro; la actividad sobre el plano de Pamplona una reestructuración de la práctica pensada con el videojuego; y constituyendo las otras dos actividades una ampliación de contenidos con vínculos con la actualidad. Ambos grupos recibirían de forma similar la primera clase del tema, introductoria y con el cuestionario, y las dos finales, de repaso y con el cuestionario que sirve de método de calificación. Es por ello que el sistema de evaluación de la propuesta se ha creado para poder generalizarse al alumnado que no ha participado en la actividad con el videojuego, sirviendo así como medio de comparación entre ambos grupos para valorar el éxito de la propuesta.

A continuación se expone la secuenciación de clases de los dos grupos. Los apartados entrecomillados se corresponden al libro de texto “Demos. Ciencias sociales, geografía e historia” de 2º de la ESO de la editorial Vicens Vives, ya desfasado pero cuyos contenidos perduran en las nuevas ediciones. Debido a que la propuesta busca una mejor transmisión de los contenidos del libro de texto éstos deben ser explicados como el profesor implicado considere más adecuado ciñéndose siempre a la programación.

### 3.2.1. Grupo experimental:

	Tipo	Contenidos	Objetivos	Materiales	Resultado
<b>Clase 1</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de ideas previas sobre la ciudad en la Edad Media</li> <li>- Explicación teórica inicial: “La recuperación de la vida urbana”</li> </ul>	Comprender la recuperación de la ciudad en la Edad Media	Cuestionario inicial Libro de texto	Respuestas al cuestionario
<b>Clase 2</b>	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación breve de relación de contenidos con el juego</li> <li>- Tiempo de juego: Tutorial guiado hasta la Edad de los Castillos, con explicación de controles e interfaz</li> <li>- Tiempo de juego: Tutorial libre con guía de desarrollo</li> </ul>	Interiorizar los controles básicos e interfaz del juego	Ordenadores y juego Guía de desarrollo (Anexo 2)	
<b>Clase 3</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación teórica: “Las ciudades medievales” y “Las actividades urbanas: artesanía y comercio”</li> <li>- Relación del juego con la teoría</li> </ul>	Conocer la organización y economía de las ciudades medievales	Libro de texto	
<b>Clase 4</b>	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo de juego: juego libre con supervisión y apoyo del docente y la guía</li> </ul>	Dominar las mecánicas del videojuego y sus contenidos	Ordenadores y juego Guía de desarrollo (Anexo 2)	
<b>Clase 5</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación teórica: “La sociedad urbana” y “El afianzamiento del poder real”</li> <li>- Relación del juego con la teoría</li> </ul>	Asociar los grupos sociales e instituciones con el desarrollo urbano y del poder real	Libro de texto	
<b>Clase 6</b>	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo de juego: uso del creador de escenarios para reproducir Pamplona en el siglo XV</li> </ul>	Distinguir el trazado urbano medieval en las ciudades contemporáneas	Ordenadores y juego Anexo 3, imagen 2 Google Maps	Planos de Pamplona en el videojuego
<b>Clase 7</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de la ciudad de Pamplona</li> <li>- Explicación teórica: “La crisis de la Baja Edad Media (siglos XIV y XV)”</li> </ul>	Conocer la crisis de la Baja Edad Media y sus consecuencias	Libro de texto	
<b>Clase 8</b>	Repaso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de la unidad</li> </ul>	Repasar los conocimientos impartidos de cara a la evaluación	Libro de texto	
<b>Clase 9</b>	Prueba	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario final</li> <li>- Puesta en común sobre la unidad</li> </ul>	Demostrar lo aprendido y expresar opinión sobre la unidad	Cuestionario final	Respuestas al cuestionario Comentarios del alumnado

### 3.2.2. Grupo de control:

	Tipo	Contenidos	Objetivos	Materiales	Resultado
<b>Clase 1</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de ideas previas sobre la ciudad en la Edad Media</li> <li>- Explicación teórica inicial: “La recuperación de la vida urbana”</li> </ul>	Comprender la recuperación de la ciudad en la Edad Media	Cuestionario inicial Libro de texto	Respuestas al cuestionario
<b>Clase 2</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación teórica: “Las ciudades medievales” y “Las actividades urbanas: artesanía y comercio”</li> <li>- Relación del juego con la teoría</li> </ul>	Conocer la organización y economía de las ciudades medievales	Libro de texto	
<b>Clase 3</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación teórica: “La sociedad urbana”</li> <li>- Actividad 1: “¿Qué rol social te gustaría haber tenido si vivieras en la Edad Media y por qué? Explica qué ventajas, desventajas y forma de vida tendrías”</li> </ul>	Asociar los grupos sociales de la ciudad con el desarrollo urbano Trabajar la empatía y la inmersión en la vida cotidiana bajomedieval	Libro de texto Hoja y bolígrafo	Narración de 8 líneas
<b>Clase 4</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación teórica “El afianzamiento del poder real”</li> <li>- Actividad 2: “El inicio del Parlamentarismo. Las Cortes y Parlamentos de la Península Ibérica, su composición y su existencia actual”</li> </ul>	Asociar las instituciones con el desarrollo urbano y del poder real Conocer el origen del parlamentarismo y las instituciones bajomedievales y actuales buscando en internet	Libro de texto Ordenadores	Puesta en común tras la búsqueda
<b>Clase 5</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación teórica: Las ciudades medievales europeas: Flandes e Italia; Castilla y Aragón; y Navarra y Pamplona.</li> <li>- Actividad 3: “Reproducción de un plano de Pamplona en el siglo XV”</li> </ul>	Distinguir el trazado urbano medieval en las ciudades contemporáneas	Anexo 3, imagen 2 Google Maps Hoja y bolígrafo	Planos realizados a mano
<b>Clase 6</b>	Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso de la ciudad de Pamplona</li> <li>- Explicación teórica: “La crisis de la Baja Edad Media (siglos XIV y XV)”</li> <li>- Actividad 4: “Las danzas de la muerte”</li> </ul>	Conocer la crisis de la Baja Edad Media y sus consecuencias Comprender el impacto mental de la Peste Negra y sus remanencias en la actualidad	Libro de texto Vídeos en Youtube de la Danza de la muerte en Verges (“La Danza de la Muerte” y “Danza de la Mort -	Debate



				Semana Santa Verges Jueves Santo 2010 <sup>171)</sup>	
<b>Clase 7</b>	Repaso	- Repaso de la unidad	Repasar los conocimientos impartidos de cara a la evaluación	Libro de texto	
<b>Clase 8</b>	Prueba	- Cuestionario final - Puesta en común sobre la unidad	Demostrar lo aprendido y expresar opinión sobre la unidad	Cuestionario final	Respuestas al cuestionario Comentarios del alumnado

### 3.3.Propuesta de evaluación

Mediante el sistema planteado a continuación se pretende tanto evaluar el éxito de la propuesta como calificar al alumnado de los dos grupos. Las preguntas responden directamente a los objetivos y los criterios de evaluación explicitados con los objetivos del trabajo. Estas están introducidas por unos consejos de redacción, para suplir las carencias que tienen los alumnos, y hay un total de 12, de las cuales las 10 primeras serán repetidas en el cuestionario inicial y en el final. El cuestionario final será empleado para la calificación con una puntuación similar para cada pregunta, y las 2 preguntas restantes buscan tan solo evaluar la actividad. Para el mismo objetivo se ha incorporado en la rúbrica la segunda tabla, con la que se corrigen las 2 últimas preguntas y compara si el alumnado ha mejorado su resultado. Lógicamente las preguntas incluyen en algunos casos las respuestas para facilitar su comprensión y los contenidos que los alumnos debieran responder en base al libro de texto. La rúbrica incluye los criterios según los cuales se evaluarán las respuestas del alumnado para su calificación, así como herramientas para evaluar la propia propuesta.

<sup>171</sup> Sendos vídeos pueden consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=cUiV0G6S134> y <https://www.youtube.com/watch?v=pRj1dmaCsII>

### 3.3.1. Instrumento de recogida de información: el cuestionario

Para responder a las siguientes preguntas, ten siempre en cuenta quién hace la acción (evita las oraciones impersonales, “Castilla” no hace cosas, “el rey de Castilla” sí) y diferencia cuándo estás hablando del juego y de la Historia.

1. ¿Qué relación hay entre la agricultura y el desarrollo urbano?
2. Enumera otras actividades económicas diferentes a la agricultura. Mínimo 3 ejemplos.
3. ¿Dónde se alberga el conocimiento en la Edad Media?
4. Explica brevemente el comercio interior y exterior. Mínimo 3 líneas.
5. ¿Cuál es el impacto del excedente de recursos, como alimento o dinero?
6. ¿Qué roles podía haber en la sociedad medieval? (los que luchan, los que rezan y los que trabajan)
7. Menciona avances tecnológicos relevantes en la Edad Media. Mínimo 5 avances.
8. Enumera y explica elementos que perduren (a) a lo largo de la Edad Media y otros que cambien (b).
  - a. Agricultura como principal fuente de alimento; la ciudad como centro del desarrollo; la red de ciudades y núcleos de población; alimentos como base del crecimiento demográfico
  - b. Armas y armaduras; la Iglesia como única poseedora del conocimiento; el comercio como principal fuente de crecimiento económico; técnicas de combate; presencia de Castillos
9. Explica la organización de la ciudad medieval con las siguientes preguntas. Mínimo 5 líneas.
  - a. ¿Para qué servían las murallas? (2 elementos: defensa y marcar límites de los beneficios); ¿cómo se organizaban las casas? (2 elementos: por gremios y sin mucha organización); ¿vivía junta la población de diferentes religiones?

10. ¿Cuáles son las fases de la Edad Media? ¿Podrían separarse de otra forma o tener otros nombres?
11. Valoración de la unidad: si te ha parecido bien cómo se ha explicado, qué mejorarías... (sólo en el test final)
12. Menciona un aspecto histórico que te haya resultado interesante y explica por qué. (sólo en el test final)

### **3.3.2. Evaluación de competencias del Pensamiento Histórico**

Para evaluar la causalidad histórica se ha optado por seguir la escala de explicación causal que presentó Domínguez en 1993 para dos de las preguntas del cuestionario, ambas centradas en la interrelación entre recursos y desarrollo<sup>172</sup>. Se ha escogido este modelo frente al resto de los planteados en primer lugar por su adecuación al contenido, tanto del juego como de la actividad, y por su simpleza, ya que modelos más modernos requieren de actividades más completas y con narraciones más complejas tanto desde los contenidos como desde las capacidades de expresión oral, que no se encuentran generalizadas en el alumnado de 2º de la ESO.

Para el cambio y la continuidad también se han planteado dos cuestiones que pretenden comprobar la adquisición de la competencia de pensamiento histórico, una de ellas basada en la periodización de la Edad Media y otra en la identificación de diversos elementos como cambios o continuidades a lo largo del periodo estudiado. En cuanto a la pregunta sobre las fases de la Edad Media, la destreza evaluable relacionada con el pensamiento histórico es “identificar y delimitar etapas de la evolución de ciertos acontecimientos” del ámbito “procesos de cambio y continuidad”, aunque también resulta interesante por servir como muestra de la ciencia historiográfica y la relatividad de las periodizaciones, más utilitarias que realistas. Por otro lado, la pregunta en la que el alumnado debe identificar el cambio y la continuidad de un listado determinado de elementos tiene su correspondiente destreza evaluable en “identificar qué ha cambiado y qué permanece”, del ámbito “contenido del cambio y continuidad. Los ámbitos en los que se enmarcan ambas destrezas mencionadas son de nivel 4 y 3 respectivamente según el cuadro que

---

<sup>172</sup> Domínguez Castillo 2015, pp. 123-124.

presenta Domínguez Castillo, y se han considerado más que adecuadas para un nivel de 2º de la ESO<sup>173</sup>.

### 3.3.3. Rúbrica de evaluación:

	<b>Insuficiente 0 – 2,9</b>	<b>Insuficiente 3 – 4,9</b>	<b>Aprobado 5 – 6,9</b>	<b>Notable 7 – 8,9</b>	<b>Sobresaliente 9 - 10</b>
<b>Relación entre agricultura y desarrollo urbano</b>	No hay causas, sólo hechos. Incoherencias, contradicciones, explicaciones tautológicas.	Secuencia (a veces suma) de factores indiferenciados y unidos por nexos simples. Explicaciones simplistas y estereotipadas.	Interdependencia parcial entre causas. Nexos múltiples, pero de una sola dirección. Explicaciones simples pero bien orientadas.	Interdependencia plena con nexos de doble dirección entre causas. Buenas explicaciones pero limitadas a los datos disponibles.	Explicación contextualizada y enriquecida por conceptos interpretativos y otros conocimientos históricos.
<b>Otras actividades económicas</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Responde con información errónea	1 ejemplo correcto	2 ejemplos correctos	3 ejemplos correctos
<b>Conocimiento en la Edad Media</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Responde con información errónea	1 lugar correcto	2 lugares correctos	2 lugares correctos y ampliación de lo visto en clase
<b>Comercio interior y exterior</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Responde con información errónea o insuficiente	Explica correctamente 1 de los dos	Explica correctamente ambos	Explica correctamente ambos haciendo relación con la información vista en clase
<b>Impacto del excedente de recursos</b>	No hay causas, sólo hechos. Incoherencias, contradicciones, explicaciones tautológicas.	Secuencia (a veces suma) de factores indiferenciados y unidos por nexos simples. Explicaciones simplistas y estereotipadas.	Interdependencia parcial entre causas. Nexos múltiples, pero de una sola dirección. Explicaciones simples pero bien orientadas.	Interdependencia plena con nexos de doble dirección entre causas. Buenas explicaciones pero limitadas a los datos disponibles.	Explicación contextualizada y enriquecida por conceptos interpretativos y otros conocimientos históricos.

<sup>173</sup> Ídem, p. 180.

<b>Roles de la sociedad</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Responde solo con 1 rol	Responde con 2 roles	Menciona los 3 roles	Menciona los 3 roles y su labor social según Adalberón de Laón
<b>Avances tecnológicos en la Edad Media</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Menciona tan solo 1 avance correcto	Menciona 2 o 3 avances correctos	Menciona 4 avances correctos	Menciona 5 avances correctos
<b>Cambio y continuidad</b>	No clasifica bien ningún concepto	Clasifica bien entre 1 y 3 conceptos	Clasifica bien al menos 4 conceptos	Clasifica bien al menos 7 conceptos	Clasifica bien todos los conceptos
<b>Organización de la ciudad medieval</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Responde correctamente de forma muy general	Responde correctamente a 2 de las preguntas	Responde correctamente a 4 de las preguntas	Responde correctamente a todas las preguntas.
<b>Fases de la Edad Media</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Responde con información errónea o insuficiente	Identifica la periodización correcta de la Edad Media	Identifica la periodización correcta de la Edad Media relacionándola con clase	Identifica la periodización correcta de la Edad Media y explica su relatividad

	<b>No válido</b>	<b>Éxito moderado</b>	<b>Éxito rotundo</b>
<b>Valoración de la unidad</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Aporta su opinión de forma simple	Aporta su opinión y explicita cierto interés
<b>Valoración de un aspecto histórico</b>	No responde a la pregunta o lo hace de forma no pertinente	Aporta su opinión de forma simple	Aporta su opinión y explicita cierto interés
<b>Mejora respecto al test inicial</b>	No mejora su resultado	Mejora su resultado de forma moderada (aprueba o sube su nota menos de 1,5)	Mejora su resultado de forma notable (aprueba y sube su nota más de 1,5)

## 4. Resultados

Como ya se ha mencionado, la propuesta no se ha llegado a llevar a cabo, por lo que en este apartado tan solo se incluye la forma en la que se hubieran interpretado los resultados. En primer lugar, sería necesario anotar la puntuación obtenida por el alumnado en el cuestionario inicial para emplearla como comparación al final de la unidad. La corrección de ambos cuestionarios se realizaría alumno por alumno, anotando los resultados cualitativos para poder establecer al final una comparación cuantitativa por grupo. Con esto completado, se compararían las notas de los exámenes anteriores de los dos grupos, facilitados por la tutora del centro, y el resultado del cuestionario en ambos grupos, intentando encontrar diferencias en si el uso de videojuegos ha resultado enriquecedor y se ha materializado en la mejora de resultados y en la percepción de los alumnos, medida mediante las preguntas 11 y 12.

Para el grupo experimental, una valoración positiva del método que no consiguiera mejores resultados demostraría que la metodología es eficaz pero su puesta en práctica habría fracasado, bien por un fallo en el trabajo de los conocimientos o bien por la falta de habilidades narrativas para expresar los contenidos adquiridos. De la misma forma, mejores resultados que no se traduzcan en una valoración positiva del método supondrían una utilización incorrecta de la tecnología y la motivación, por lo que también conllevaría la revisión de la actividad.

Quedan fuera de la rúbrica y las preguntas la comparación de los planos de Pamplona, que tan solo merecerían mención de haber una diferencia considerable y por ello quedan a criterio del docente, y la Actividad 1 realizada al grupo de control sobre los roles sociales. Esta actividad busca suplir la inmersión que el grupo de control no puede obtener mediante el videojuego, y su resultado puede emplearse para redondear las calificaciones de los alumnos tras la comparación del cuestionario entre los dos grupos, para evitar así criterios desiguales.

## 5. Conclusiones

Lamentablemente, la imposibilidad de poner en práctica la propuesta nos lleva a limitar las conclusiones a los contenidos estudiados de forma teórica, cuya utilidad dista de la riqueza de una propuesta valorada empíricamente.

En primer lugar, el Pensamiento Histórico tiene una importancia fundamental a la hora de enseñar Historia, pues los conceptos estratégicos permiten una mejor comprensión de la disciplina que complementan a los ya omnipresentes contenidos sustantivos. Sin embargo, al no explicitarse su importancia en la concreción curricular, y ante las dificultades de la innovación docente, no resulta sencillo incorporar el Pensamiento Histórico en las clases de Geografía e Historia.

En segundo lugar, resulta revelador que haya gran cantidad de investigadores y docentes interesados en la didáctica con videojuegos y en el pensamiento histórico, por lo que el profesorado que se aventure en una propuesta didáctica innovadora puede acceder a gran cantidad de bibliografía de calidad para respaldar su trabajo.

En tercer lugar, hay que resaltar la utilidad de los videojuegos como herramientas didácticas con una metodología y formación previas por parte del docente, aunque diferentes factores tanto materiales como legales pueden dificultar su llegada al aula.

En cuarto lugar, ante la creciente falta de motivación del alumnado por la educación debido a motivos que lógicamente no caben explicar aquí, propuestas de innovación didáctica como la presente pretenden compensar la motivación bajo el amparo de la bibliografía y los expertos previamente mencionados.

Por último, es necesario mencionar que los videojuegos permiten a los jugadores visualizar una gran cantidad de entornos recreados virtualmente, con mayor o menor fidelidad histórica, que de otra forma tiende a ser prácticamente imposible observar. Así se logra acercar contenidos abstractos y ambientes pasados al presente, suscitando una inmersión histórica nada desdeñable desde el punto de vista educativo.

## 6. Apéndice

### Anexo 1: Análisis de *Age of Empires II*.

Rellena el formulario de la manera más completa posible y envíalo a la dirección de correo electrónico: [inigo.mugueta@unavarra.es](mailto:inigo.mugueta@unavarra.es)

<b>Ficha técnica del videojuego</b>	
Fecha de redacción de la ficha	25 de mayo de 2020
Nombre del videojuego	<i>Age of Empires II: HD Edition/2013</i>
Desarrollador	Ensemble Studios y Hidden Path Entertainment
Distribuidor	Microsoft Studios y Steam
Año de publicación	2013 (versión original de 1999)
Tipología del juego	Estrategia en tiempo real
PEGI	-
Estrategias de pago <i>online</i>	Expansiones (3 de 10 euros cada una)
Publicidad	Ninguna
Dispositivo	PC
App. Store	Steam
Precio	19,99

#### **Breve descripción** (contenidos sustantivos; época, lugar, personajes...)

*Age of Empires II* es un videojuego de estrategia en tiempo real en el que los jugadores controlan completamente una civilización con el objetivo de derrotar a sus rivales, principalmente de forma militar. El juego presenta diferentes civilizaciones, representadas de forma bastante simplificada, que pueden enfrentarse entre sí de una forma más histórica o ahistórica. Las campañas, enumeradas en el apartado “Temas históricos principales”, permiten profundizar en algunos episodios concretos de la Edad Media, a nivel mundial gracias a la variedad de civilizaciones. Sin embargo, lo más



popular del juego son las batallas, que pueden jugarse en individual contra la inteligencia artificial o en multijugador. Dada la variedad de facciones y escenarios, que pueden ser tanto reales como generados de forma aleatoria, se pueden producir conflictos imposibles históricamente, como por ejemplo vikingos y japoneses enfrentándose a hunos y etíopes en Centroamérica. La mayor riqueza de este juego radica en la simplificación que realiza de símbolos con significantes, como monjes que pueden convertir unidades o edificios en cuestión de segundos, símbolo de la conversión religiosa, o caracterizaciones de la civilización relacionadas con aspectos históricos, como las ventajas de arqueros que tienen los ingleses, las ventajas de pesca que tienen los malayos, o las ventajas de caballería de los mongoles. Además, en el juego se encuentran una gran cantidad de tecnologías o edificios cuyo papel se encuentra a medio camino entre las mecánicas del juego y la realidad histórica, y de forma simplificada permite al jugador tener constancia de las mismas. Los edificios y vestimentas no son totalmente fidedignos, pero permiten contemplar la diversidad de estilos culturales, sobre todo mediante la arquitectura. La interfaz es muy sencilla de interiorizar y controlar, y cuenta con cierta profundización histórica sobre las civilizaciones presentes en el juego.

Nota: los datos proporcionados corresponden a la versión HD o 2013, siendo la más moderna la “Definitive Edition” de 2019. La primera versión del juego, “*Age of Empires II: Age of Kings*” salió a la venta en 1999 desarrollada por Ensemble Studios y recibió una expansión llamada “*The Conquerors*”. En 2013 Skybox Labs lanzó la versión “*Age of Empires II: HD edition*”, que sería posteriormente renombrada como “*Age of Empires II (2013)*”. La versión “*Definitive Edition*” tiene un precio similar a la versión de 2013, con la desventaja de que su motor gráfico es más exigente y la ventaja de que incluye las expansiones (con campañas y civilizaciones) “*The Forgotten*”, “*The African Kingdoms*”, “*Rise of the Rajas*” y “*The Last Khans*”. Las 3 primeras pueden comprarse en la versión en 2013 a unos 10 euros cada una.

### **Temas históricos principales**

Conflictos bélicos históricos

Caracterización de diversas civilizaciones

Evolución de la Edad Media (desde la Alta hasta la “edad imperial” del XV-XVI)

Conceptos metodológicos del pensamiento histórico: causalidad y consecuencias, cambio y continuidad, relevancia histórica y perspectiva histórica.

El juego incluye diferentes campañas, centradas en personajes históricos diversos y en acontecimientos relevantes: William Wallace, Juana de Arco, Saladino, Gengis Khan, Barbarroja, Atila el Huno, El Cid, Moctezuma y 8 “Batallas de los Conquistadores”. Con las expansiones están disponibles en la Definitive Edition y en la versión de 2013 también las siguientes campañas: Alarico, Drácula, Bari, Sforza, El Dorado, Prithviraj, 8 “Batallas de los Olvidados”, Tariq Ibn Ziyad, Sundiata, Francisco de Almeida, Judith, Gajamada, Suryavarman I, Bayinnaung, Le Loi. Exclusivamente para la versión de 2019 se incluyen también las campañas de “The Last Khan’s”: Tamerlán, Ivaylo, Kotyan Khan, Pachucuti y El Arte de la Guerra.

**Jugabilidad** (Valoración subjetiva. Se debe valorar cada casilla con un valor Alto, Medio o Bajo y justificar la elección).

Aprendizaje	Bajo. Menos de una hora puede garantizar la interiorización de controles y mecánicas básicas, pero hace falta más tiempo para dominar todas las lógicas del juego.
Satisfacción	Alto
Efectividad	Alto
Inmersión	Medio. Al ser un juego de estrategia en tiempo real no inmerge al jugador tanto como un RPG, pero la gran cantidad de variables favorece la concentración.
Motivación	Alto
Socialización (elementos)	Medio. Cuenta con modo multijugador.

## Contenidos curriculares estructurantes (Historia)

### Causalidad

El juego se basa en las mecánicas que explotan la causalidad. El coste de recursos de edificios y unidades, el desarrollo tecnológico y el límite de población conlleva un continuo control de causa-consecuencia. Por ejemplo, para hacer frente a los castillos enemigos serán necesarias armas de asedio, para las cuales hacen falta edificios, recursos y tecnologías concretas. Toda la partida se articula en torno a este tipo de necesidades, desde las más generales como “si quiero vencer debo reclutar tropas” hasta las más específicas como “si quiero mejorar la productividad de las granjas me conviene investigar la collera”.

Los diversos tipos de victoria en las batallas, siendo los principales la victoria militar, la construcción de una maravilla y la recolección de reliquias, pautan el comportamiento del jugador, logrando que su actuación se enfoque a provocar una consecuencia concreta.

Dentro de las campañas se reproduce el mismo patrón pero de forma más guiada, ya que los propios objetivos que el juego plantea van guiando al jugador a las decisiones que debe tomar.

### Temporalidad – Evolución histórica

---

El jugador deberá avanzar a través de cuatro edades diferenciadas: Alta Edad Media, Edad Feudal, Edad de los Castillos y Edad Imperial. La periodización es empleada en la historia

---

simplemente para facilitar la comprensión y la enseñanza, y por ello el empleo de una periodización diferente en el juego puede llevar a una confusión mayor. La Alta Edad Media ha sido representada con una precariedad y simplicidad excesiva, motivada por las mecánicas del juego y no por la veracidad histórica. La Edad Feudal y Edad de los Castillos son una representación de la Plena Edad Media y Baja Edad Media, mezclando algunos elementos para equilibrar el juego en una dinámica en la cual cada edad aumenta las posibilidades y el poder. Por ello, la Edad Imperial, que puede identificarse como finales del siglo XV e inicios del XVI, es la que más oportunidades ofrece a los jugadores, y en la que aparecen unidades y tecnologías más desarrolladas, como cañones o la imprenta.

Esta evolución permite a los jugadores ser conscientes de la evolución histórica y ser partícipes de ella al tomar decisiones sobre todos los aspectos de la civilización, aunque sea una evolución totalmente contrafactual.

#### Relevancia histórica

---

La mayoría de las tecnologías investigadas en el juego no tienen una gran relevancia, ya que tienden a mejorar elementos de forma indirecta o pasiva, como estadísticas (que los mineros trabajen más rápido o que los arqueros tengan más armadura). En las campañas la escasez de libertades que tiene el jugador no permite que sea partícipe de actos influyentes para la relevancia histórica, pero

---

	<p>la selección de hechos narrados sí transmite esa sensación.</p> <p>Sin embargo, sí que hay muchas mecánicas que bajo una aparente simplificación contienen significados muy ricos históricamente. Por ejemplo, las reliquias que se albergan en una iglesia generan oro continuamente, símbolo de la rentabilidad de las reliquias gracias a la peregrinación, o los vehículos de comercio que trabajan con mercados de otras civilizaciones a larga distancia generan más oro que en distancias más cortas, símbolo de la rentabilidad del comercio a gran escala.</p>
<p>Dimensión ética de la Historia</p>	<p>No se considera. El poder omnipotente del jugador respecto a su civilización le permite no afrontar consecuencias morales, como sacrificar unidades sin un coste más allá de los recursos que le había costado reclutarla. Esto puede deberse a una elección de primar las mecánicas del juego, y a esto le puede ayudar que el diseño del videojuego date de 1999.</p>
<p>Identificación del cambio y la continuidad históricos</p>	<p>El grueso de los elementos del juego va complicándose sin cambiar las bases. Por ejemplo, tan solo hay 4 recursos (comida, madera, piedra y oro), y durante la Alta Edad Media puede emplearse tan solo comida y madera, mientras que los costes de piedra y oro en la tercera y cuarta edad son imprescindibles. Esta continuidad permite hacer a los jugadores conscientes de cómo los</p>

mismos elementos de base pueden emplearse de formas muy diversas y complejas.

La aparición de nuevos factores capaces de transformar totalmente la partida, como las máquinas de asedio, incorporan el cambio a la ecuación de forma satisfactoria. Además, el cambio también se percibe en la ampliación de la base del jugador conforme avanza la partida, pasando de un simple centro urbano a una gran urbe con decenas de edificios para diversos fines.

Sin embargo, resulta complicado intentar relacionar los elementos del juego con nuestra realidad actual o procesos que los jugadores puedan encontrar familiares.

---

Limitada por el género del videojuego, pero el equilibrio de las partidas permite una inmersión suficiente para motivar a los jugadores y que se concentren en las mecánicas del juego. Pese a ello, el juego carece de profundización en cuanto a formas de vida, organización social y complejidad cultural. Sí que resulta interesante que para reclutar unidades de cualquier tipo sean necesarias casas, aunque, como en muchos juegos del género, las unidades aparecen por generación espontánea.

El carácter fuertemente ahistórico del juego, en beneficio de las mecánicas, y los gráficos, que datan de 1999, no generan una gran oportunidad de explotar la perspectiva histórica del juego. De hecho, este carácter

---

ahistórico se reproduce en los mapas, que bien pueden ser generados de forma aleatoria en base a diferentes plantillas (como grandes islas, continentes o un gran mar en medio), o ser reproducciones muy simplificadas y a gran escala de territorios mundiales como Australia o Centroamérica. Es por ello que temas geopolíticos o de gestión más realistas, como podrían trabajarse con videojuegos como *Europa Universalis IV*, quedan descartados con *Age of Empires II*.

---

## **Anexo 2: Guía de desarrollo.**

Esta guía de elaboración propia pretende servir como apoyo al alumnado, permitiéndoles seguir unas directrices sencillas en un tiempo menor que los tutoriales que plantea el juego.

### **Controles e Interfaz**

Con el botón izquierdo del ratón puedes seleccionar edificios, unidades, acciones o mejoras. Si mantienes pulsado el botón abrirás un recuadro para seleccionar varias unidades. Si pulsas dos veces el botón seleccionarás a todas las unidades del mismo tipo (p.e. todos los “caballeros”) en la zona. Con el botón derecho mueves las unidades y haces que los edificios manden a las unidades que creen donde marques.

Abajo a la izquierda tienes un recuadro en el que aparecen las acciones disponibles de tu edificio o unidad. En los edificios que pueden reclutar unidades, éstas aparecen en la parte superior, y debajo sus mejoras. Abajo en el centro aparece lo que tienes seleccionado, así como a quién pertenece. Abajo a la derecha está el “minimapa”, por defecto tu color será el azul.

Arriba a la izquierda tienes los recursos: madera, comida, oro y piedra; y la población, siendo el valor de la izquierda tu población actual y el de la derecha la población máxima

que puedes tener en este momento (aumenta en 5 por casa salvo excepciones). Para pausar el juego, pulsa el menú en el botón de arriba a la derecha.

## **Consejos**

Intenta que tu centro urbano esté siempre creando aldeanos, no pongas una cola de producción muy larga, es mejor poner en espera unos 2 para evitar quedarte sin recursos.

Abajo a la izquierda del “minimapa” hay un botón amarillo y negro con un aldeano, que puedes emplear para saber si tienes aldeanos desocupados.

En la dificultad muy fácil no tendrás que preocuparte mucho por lo militar, es mejor que te centres primero en economía y luego desarrolles un buen ejército.

Esta guía no es la más eficaz, pero sí muy sencilla. Si te ves con confianza, puedes crear más centros urbanos (en la Edad de los Castillos) para crecer más rápido, lanzar ataques a tu rival en la Alta Edad Media o Edad Feudal, o centrarte en estrategias muy concretas que permite tu civilización.

Para la segunda partida puedes escoger una civilización diferente y observar en qué destaca en el “árbol de tecnologías”, y puedes subir la dificultad de la inteligencia artificial.

## **Partida**

Configuración (Anexo 3, imagen 1): ubicación selva negra, 1 IA enemiga, dificultad muy fácil, todo explorado, civilización recomendada bizantinos (tienen todas las mejoras agrícolas y madereras), evitar a los chinos y a los hunos por dificultad añadida.

Desarrollo:

- Construye 2 casas con los aldeanos iniciales, crea 3 aldeanos más (hasta tener 6) y ve mandándolos a recolectar bayas.
- Haz que el jinete de exploración revele las zonas en torno al centro urbano, buscando jabalíes (total de 2) y ovejas (hasta que tengas 8). Manda las ovejas junto al centro urbano.



- Cuando tengas 6 aldeanos, crea 4 más y ve mandándolos cerca de una zona con varios árboles, construye un campamento maderero y pon a los aldeanos a talar.
- Manda 1 aldeano más a los arbustos de bayas, y cuando lo tengas, guarda 100 de comida (para seguir creando aldeanos) antes de llevar a todos los recolectores a cazar un jabalí.
- Con el siguiente aldeano, construye dos casas y un molino junto a los arbustos y haz que recolecte bayas, los 5 siguientes mándalos también a las bayas.
- Cuando los aldeanos cazadores acaben con el primer jabalí, mándalos a por otro más.
- Cuando los aldeanos recolectores acaben con las bayas, mándalos a matar ovejas. Intenta que todos se encarguen de la misma oveja para obtener más comida.
- Los 2 siguientes aldeanos deben ir al campamento maderero a recolectar madera, y los 4 siguientes crear un segundo campamento maderero y seguir talando.
- Cuando tus cazadores no tengan ya jabalíes, pon a 4 a cazar ciervos y haz que los otros 3 construyan granjas en torno a tu centro urbano.
- El siguiente aldeano, el número 25 en tu población total, debe construir dos casas y luego un campamento minero junto a una mina de oro. Mientras, investiga el telar en tu centro urbano. Haz que los 2 siguientes aldeanos empiecen a trabajar también en el oro.
- Ve a tu centro urbano y sube a la Edad Feudal. Será más o menos en este momento cuando tus aldeanos recolectores terminen con las bayas y empiecen a matar a las ovejas.
- Ya en la Edad Feudal, mejora la collera en el molino y el hacha de doble filo en el campamento maderero y crea 2 aldeanos que construyan un cuartel.
- Manda los 2 siguientes aldeanos al oro.
- Ahora aproximadamente tus cazadores de ciervos habrán terminado con la manada, hazles construir un campamento minero junto a una mina de piedra y que recolecten.
- Tras crear un cuartel, manda a tus aldeanos constructores a construir una herrería y un mercado.
- Haz que tus 2 siguientes aldeanos construyan 2 casas y talen madera en el segundo campamento que has construido.

- Cuando tus granjas se mueran, coge al aldeano que estaba trabajando en ellas y haz click derecho en la granja, la replantará por 60 de madera. En el molino puedes comprar granjas por anticipado para que se replanten solas.
- Ahora aproximadamente tus aldeanos ganaderos acabarán con todas las ovejas. Haz que todos vayan construyendo granjas en torno al centro urbano o el molino
- Ahora podrás avanzar a la Edad de los Castillos por tener los recursos y edificios necesarios. Hazlo desde tu centro urbano, y mientras, haz que tus 2 constructores que han terminado con la herrería y el mercado construyan una galería de tiro con arco y un establo. En el mercado podrás comprar o vender recursos que necesites urgentemente, y en la herrería mejorar a tus soldados. En el cuartel mejora a tus milicias a hombres de armas y crea 2 hombres de armas y 2 lanceros para proteger tu base.
- Ya en la Edad de los Castillos, haz que tus 2 constructores construyan una iglesia, y en ella crea un monje que busque reliquias y las lleve a tu iglesia para ganar oro. Después, haz que construyan una universidad. Mientras tanto, investiga la carretilla en tu centro urbano, el arado pesado en el molino y la sierra de arco en el campamento maderero.
- Crea 4 aldeanos más y mándalos a construir granjas en torno al centro urbano o el molino. Con tus 2 constructores construye 2 casas más, y después un castillo en los límites de tu base para protegerte.
- Ve a los edificios militares y elige qué unidades quieres mejorar. Si no tienes preferencias, mejora los hombres de armas.
- Cuando tengas recursos suficientes, sube a la Edad Imperial.
- Cuando termines de construir un castillo, construye un taller de máquinas de asedio, y luego sigue construyendo casas.
- La Edad Imperial es la mejor para combatir. Escoge qué soldados quieres mejorar (es recomendable elegir 2 tipos de soldado por ahora, ten en cuenta que en el castillo hay una unidad única de tu civilización), y recuerda coger las mejoras del cuartel y de la herrería. Para jugar de forma defensiva, puedes construir murallas con tus aldeanos, preferiblemente de piedra, e investigar tecnologías en la universidad. Investiga la leva en el castillo y crea un pequeño ejército. Con unos 30 soldados en total será suficiente, y crea también 4 máquinas de asedio (puedes crear trabuquetes en el castillo, o catapultas y arietes en el taller de máquinas de asedio, siendo lo más recomendable crear 4 arietes).

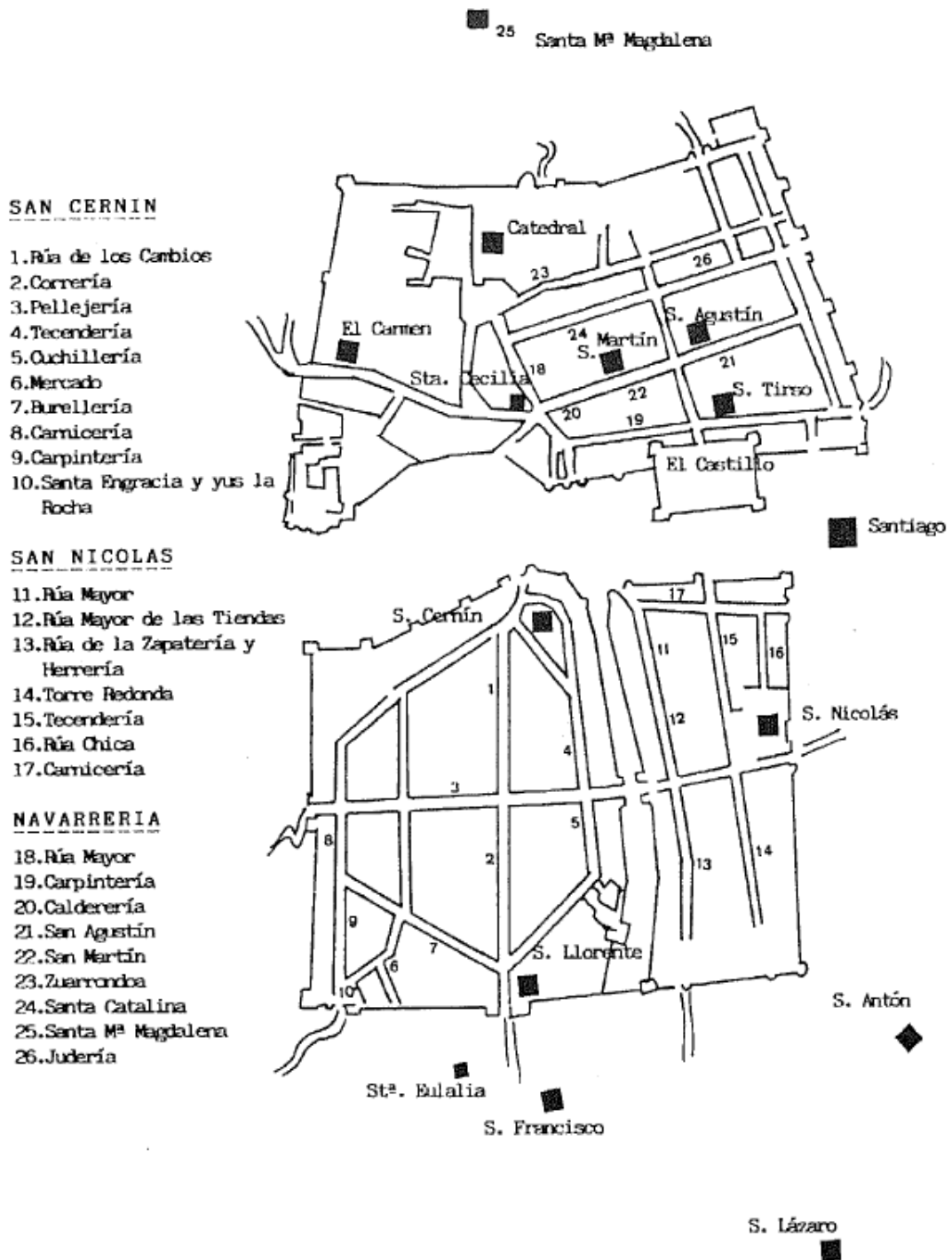
- No debes olvidar tu economía. Sigue creando aldeanos, ve mandándolos a los recursos que te escaseen e investiga la sierra de a dos en el campamento maderero y la rotación de cultivos en el molino.
- Manda a tu ejército a por la base enemiga. Haz que las máquinas de asedio se centren en los edificios, y los soldados en los soldados enemigos y luego en los aldeanos.

### Anexo 3: Imágenes

Imagen 1: Configuración de la partida



Imagen 2: Plano de Pamplona en García Fernández 1992 (p. 89)



## PAMPLONA EN TORNO A 1.427

(Plano realizado sobre la base de los publicados por J. J. Martinena Ruiz).

## 7. Bibliografía

ASENJO GONZÁLEZ, María (1996) *Las ciudades en el Occidente Medieval*.

ASENJO GONZÁLEZ, María (2005) “Las ciudades medievales castellanas. Balance y perspectivas de su desarrollo historiográfico (1990-2004)” en *la España Medieval* n°28, pp. 415-453.

BLOCH, Marc (2011) *La sociedad feudal*. Madrid: Akal. Fecha de publicación original 1939.

CUENCA LÓPEZ, José María (2006) “La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación” en *Treballs d'Arqueologia* n°12, pp. 111-126.

DOMÍNGUEZ CASTILLO, Jesús (2015) *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

GÁLVEZ DE LA CUESTA, María del Carmen (2006) “Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula” en *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes* Vol. 4 n°1 (aparece también como n°7), pp. 217-230.

GARCÍA DE CORTÁZAR, José Ángel y SESMA MUÑOZ, José Ángel (2008) *Manual de Historia Medieval*. Madrid: Alianza Editorial.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Ernesto (1992) “Fiscalidad y Sociedad en la Pamplona medieval (1427-1435)” en *Sancho el Sabio: Revista de cultura e investigación vasca* n°2. Vitoria: Fundación Sancho el Sabio, pp. 59-90

GARCÍA FERNÁNDEZ, Ernesto (2013) “Teoría y praxis política en el País Vasco a fines de la Edad Media: los gobiernos urbanos y los vecinos de la tierra” en MONSALVO ANTÓN, José María (coord.) *Sociedades urbanas y culturas políticas en la Baja Edad Media Castellana*. Salamanca: ediciones Universidad de Salamanca, pp. 71-121.

GARCÍA PERNÍA, María Ruth, CORTÉS GÓMEZ, Sara y MARTÍNEZ BORDA, Rut (2011) “De los videojuegos al currículum escolar. Las estrategias del profesorado” en *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes* n°9 vol. 2, pp. 249-261.

GARCÍA PERNÍA, María Ruth, LACASA, Pilar y MARTÍNEZ BORDA, Rut (2012) “Los videojuegos en el aula: aprender a resolver problemas” en *Revista infancias imágenes* Vol. 11 nº1, pp. 60-67.

GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús, ORTUÑO MOLINA, Jorge y MOLINA PUCHE, Sebastián (2014) “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI” en *Tempo e Argumento* nº6, pp. 5-27.

GONZÁLEZ, Neus, PAGÉS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (2011) “¿Cómo evaluar el Pensamiento Histórico del alumnado?” en MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro, MOLINA PUCHE, Sebastián y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Volumen I*.

GROS SALVAT, Begoña y GARRIDO MIRANDA, José María (2008) ““Con el dedo en la pantalla”: el uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares” en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* nº9, pp. 108-129.

JIMÉNEZ ALCÁZAR, Juan Francisco (2018) ““La historia no fue así”: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafáctica en los videojuegos históricos” en *CLIO. History and History teaching* nº44, pp. 94-113.

LALIENA CORBERA, Carlos (2003) “Problemas historiográficos de la Alta Edad Media aragonesa: una revisión crítica” en *Argensola: Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Altoaragoneses* nº113, pp. 13-36.

LARREA CONDE, Juan José (2004) “Rasgos distintivos del proceso de feudalización en Navarra” en SABATÉ I CURULL, Flocel (coord.) *El temps i l'espai del feudalisme: Reunió científica, VI Curs d'Estiu Comtat d'Urgell (Balaguer, 11, 12 i 13 de juliol de 2001)*, pp. 185-196.

LEYVA GARZÓN, Ana María (2011) *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil* [Tesis doctoral].

MIRANDA GARCÍA, Fermín (2005) “Algunas propuestas sobre transformaciones sociales y renacimiento urbano en el reino de Pamplona (ca. 1050-1080)” en DE LA IGLESIA DUARTE, José Ignacio (coord.) *García Sánchez III "el de Nájera" un rey y un reino en la Europa del siglo XI: XV Semana de Estudios Medievales, Nájera, Tricio y San*

*Millán de la Cogolla del 2 al 6 de agosto de 2004*. Instituto de Estudios Riojanos, pp. 173-190.

MONSALVO ANTÓN, José María (2003) “Gobierno municipal, poderes urbanos y toma de decisiones en los concejos castellanos bajomedievales (consideraciones a partir de concejos salmantinos y abulenses)” en *Las sociedades urbanas en la España Medieval: XXIX Semana de Estudios Medievales* n° 29. Estella: Gobierno de Navarra, pp. 409-488.

MONSALVO ANTÓN, José María (2010) *Atlas Histórico de la España Medieval*. Madrid: Editorial Síntesis.

MUGUETA MORENO, Iñigo, MANZANO, Ane, ALONSO, Pablo y LABIANO, Leire (2015) “Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con *Age of Empires*” en *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia* n°32, pp. 1-13.

MUGUETA MORENO, Iñigo (2017) “El campus escolar “Historia y videojuegos”: Diseño, resultados y conclusiones” en *CLIO. History and History teaching* n°43.

MUGUETA MORENO, Iñigo (2020) “Hacia un modelo estandarizado de análisis didáctico de videojuegos históricos” en *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* n°8, pp. 101-127.

NEGRO CORTÉS, Elías (2018) “*Age of Empires II* como herramienta de docencia de la Historia Medieval: El caso de la campaña de Juana de Arco” en *Catálogo de investigación joven en Extremadura* vol.2, pp. 300-305.

PAGÉS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (2010) “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria” en *Cadernos CEDES* vol.30, n°82, pp. 281-309.

PIRENNE, Henri (1927) *Las ciudades medievales*. Versión digital: EpubLibre.

PIVEC, Maja (2007) “Editorial: Play and learn: Potentials of game-based learning” en *British Journal of Educational Technology* vol. 38 n°3, pp. 387-393.

QUINTERO MORA, Domingo Luis (2017) “Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos: Investigación y experimentación del juego *Assassin’s Creed Origins*, para posible propuesta didáctica sobre la enseñanza del patrimonio y la cultura del Antiguo Egipto” en *Clío: History and History Teaching* n°43, pp. 54-80.

RAMÍREZ VAQUERO, Eloísa (2015) “El despliegue de la red urbana en Navarra. Espacios y movilidad entre el Adour y el Ebro (ss. XI-XIII)” en *Príncipe de Viana* n° 261, pp. 71-107.

RAMÍREZ VAQUERO, Eloísa (2018) “La ciudad y el rey: renovación de la red urbana de Navarra al final de la Edad Media” en ASENJO GONZÁLEZ, María (coord.) *Anuario de Estudios Medievales* n° 48, pp. 49-80.

RAMÍREZ VAQUERO, Eloísa (2019) “De buenas villas... y villas no tan buenas. La urbanización de Navarra en la Edad Media” en *XLVI Semana Internacional de Estudios Medievales de Estella* n°46. Estella: Gobierno de Navarra, pp. 337-369.

RAMÍREZ VAQUERO, Eloísa (2019) “De buenas villas... y villas no tan buenas. La urbanización de Navarra en la Edad Media” en *XLVI Semana Internacional de Estudios Medievales de Estella* n°46. Estella: Gobierno de Navarra, pp. 337-369.

SÁIZ SERRANO, Jorge (2010) “¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria?” en *Imago temporis. Medium Aevum* n°4, pp.594-607.

SÁIZ SERRANO, Jorge y GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús (2016) “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado fundamentos teóricos y metodológicos” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* n°19, pp. 175-199.

SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2004) “Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma” en *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*.

SANTISTEBAN, Antoni, GONZÁLEZ, Neus y PAGÉS, Joan (2010) “Una Investigación sobre la Formación del Pensamiento Histórico” en ÁVILA RUIZ, Rosa María, RIVERO GRACIA, María Pilar y DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro Luis (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 115-128.

SESMA MUÑOZ, José Ángel (2003) “La población urbana en la corona de Aragón (siglos XIV-XV)” en *Las sociedades urbanas en la España Medieval: XXIX Semana de Estudios Medievales* n° 29. Estella: Gobierno de Navarra, pp. 151-194.

SQUIRE, Kurt D. (2004) *Replaying history: Learning world history through playing Civilization III* [Tesis doctoral].



VALDEÓN BARUQUE, Julio (1999) *El feudalismo*.

VALVERDE BERROCOSO, Jesús (2008) “Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos” en *Cultura y Educación* nº20:2, pp. 181-199.

VALVERDE BERROCOSO, Jesús (2010) “Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa” en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* nº9, pp. 83-99.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1978) *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*.