

UNIVERSIDAD DE NAVARRA

MÁSTER EN PROFESORADO (MUP)

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

**LAS FUENTES HISTÓRICAS EN EL
BACHILLERATO INTERNACIONAL
Y EL LIBRO ELECTRÓNICO.
CASO PRÁCTICO: LA GUERRA DE LOS
OCHENTA AÑOS**

**ALUMNA:
MARTA VIVES FLUXÁ**

**DIRECTOR:
JESÚS M. USUNÁRIZ**

PAMPLONA, 2019

TEORÍA

ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA



ENFOQUES DEL APRENDIZAJE

ACTIVIDAD Y SERVICIO



Universidad
de Navarra

Máster en Profesorado (MUP)

Trabajo de fin de Máster

LAS FUENTES HISTÓRICAS EN EL

BACHILLERATO INTERNACIONAL

Y EL LIBRO DIGITAL.

CASO PRÁCTICO:

LA GUERRA DE LOS OCHENTA AÑOS

Marta Vives Fluxá

Director: Dr. Jesús M. Usunáriz

(Pamplona, junio 2019)

ÍNDICE

[RESUMEN](#)

[ABSTRACT](#)

[INTRODUCCIÓN](#)

[PARTE PRIMERA LAS FUENTES HISTÓRICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA](#)

[CAPÍTULO I CONCEPTO DE FUENTES HISTÓRICAS Y TIPOLOGÍA](#)

[CAPÍTULO II EL PAPEL DE LAS FUENTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.](#)

[PARTE SEGUNDA LAS FUENTES EN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL \(IB\)](#)

[CAPÍTULO I EL PROGRAMA DEL DIPLOMA IB Y EL PERFIL DOCENTE CON RELACIÓN A LAS FUENTES](#)

[CAPÍTULO II LA HISTORIA EN EL PROGRAMA DEL DIPLOMA IB](#)

[CAPÍTULO III LA MONOGRAFÍA Y EL TRABAJO CON LAS FUENTES](#)

[CAPÍTULO IV LAS FUENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO](#)

[PARTE TERCERA LAS FUENTES EN EL LIBRO DIGITAL](#)

[CAPÍTULO I EL LIBRO DIGITAL Y LAS FUENTES](#)

[CAPÍTULO II EJEMPLIFICACIÓN DE LIBRO DIGITAL](#)

[SECCIÓN I CONTEXTO DE LA EDAD MODERNA EN EUROPA.](#)

[SECCIÓN II CAUSAS DE LA REBELIÓN DE LOS PAÍSES BAJOS.](#)

[SECCIÓN III DESARROLLO DE LA GUERRA](#)

[SECCIÓN IV SITUACIÓN TRAS EL FIN DE LA GUERRA DE LOS OCHENTA AÑOS](#)

[ACTIVIDADES](#)

[GLOSARIO](#)

[CONCLUSIONES](#)

[REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS](#)

RESUMEN

El presente libro analiza el trato que se le da a las fuentes históricas en la Educación Secundaria Obligatoria y en especial, en el Bachillerato Internacional. A lo largo de dicho análisis se pone de manifiesto que el uso de las fuentes en las aulas beneficia el aprendizaje de la asignatura de Historia y favorece su comprensión.

Además, dada la tendencia a la digitalización de los centros educativos y el fácil acceso a las fuentes a través de Internet, en la parte final se incluye un ejemplo de libro digital, asociado a una *web*, sobre uno de los temas de Historia que propone el Bachillerato Internacional con enlaces a múltiples fuentes.

Palabras clave: fuentes históricas, Bachillerato Internacional, libro digital.

ABSTRACT

The aim of this book is to analyse the treatment given to historical sources in compulsory secondary education and, especially, in the International Baccalaureate. Throughout this analysis we observed the benefits of using historical sources in secondary schools, which favours a deeper understanding of History.

Additionally, considering the digitalization trend of schools and the accessibility to sources through the Internet, the final part includes an example of a digital book, associated with a *website*, about one of the topics of History proposed by the International Baccalaureate with links to multiple sources.

Key words: historical sources, International Baccalaureate, digital book.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo se estudia el uso de las fuentes para el aprendizaje de la Historia, su relevancia en la Educación Secundaria Obligatoria, especialmente, en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y la utilidad del libro digital para acercar las fuentes a los alumnos de secundaria.

Con este fin se ha analizado, por una parte, la legislación educativa vigente, y por otra, las diferentes partes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional que se encuentran conectadas con el uso de las fuentes (perfil docente, Monografía, Teoría del Conocimiento) y, concretamente, en la asignatura de Historia.

Dado que actualmente vivimos en una era digital, en la última parte del trabajo se recoge una reflexión sobre la accesibilidad de las fuentes a través del libro digital y una ejemplificación de libro electrónico, en el que se incluyen numerosas fuentes para el estudio de una parte de un tema de Historia del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. **Este libro digital se encuentra asociado a una [web](#) dirigida a los alumnos de secundaria que está diseñada para servirles de apoyo en el estudio de la Guerra de los 80 años de una manera interactiva y dinámica.**



[*Visitar web*](#)

El objetivo principal de este trabajo es responder a las siguientes cuestiones:

- ¿En qué medida se usan las fuentes históricas en la educación secundaria, especialmente en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional?
- ¿Hasta qué punto los libros digitales son una herramienta válida y eficaz para el uso de las fuentes históricas en la educación?

El trabajo se divide en cuatro partes relevantes: la primera recoge la teoría general de las fuentes y profundiza en el trato que reciben en el contexto educativo español actual; la parte segunda trata la relevancia de las fuentes en diferentes aspectos del Bachillerato Internacional; la tercera parte consiste en un caso práctico sobre el uso de las fuentes en la asignatura de Historia a través del libro digital, y la última parte contiene las conclusiones.

PARTE PRIMERA
LAS FUENTES HISTÓRICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
ESPAÑA

CAPÍTULO I

CONCEPTO DE FUENTES HISTÓRICAS Y TIPOLOGÍA

En un sentido amplio, según la Real Academia Española el término [“fuente”](#) proviene del latín, *fons, fontis* y, en el contexto que nos ocupa, se podría entender como “principio, fundamento y origen de algo” o como “persona o cosa que proporciona información” (Diccionario de la lengua española, 2018).

En el ámbito histórico se considera que la fuente es el material mediante el cual puede construirse un relato histórico (Pavón, García Bourrellier, & Beguiristain, El trabajo con fuentes, 2012), es decir, todo aquello que es resto del pasado y puede servir para resolver la pregunta planteada por el historiador (Guibert & Majuelo, 1998).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, quizás lo más fácil es pensar en la fuente histórica como un texto o un cuadro antiguo; pero no solo es eso, pues una fuente histórica puede ser cualquier cosa del pasado, como por ejemplo una piedra, una moneda, una medalla, una grabación de imagen o sonido, incluso un panfleto publicitario o un artilugio (Suárez, 1977).

Dada la gran variedad de fuentes existentes, a continuación se realiza una clasificación de estas basada en las tipologías expuestas en los manuales [“Elementos y técnicas del trabajo científico”](#) (Romano, 1979), [“Formas y maneras de hacer historia. Manual de estilo para los estudiantes de Grado”](#) (Beguiristain, 2012) (Pavón & García Bourrellier, Las fuentes documentales, 2012) (Caspistegui, 2012) y “Las nuevas fuentes de información. La búsqueda informativa, documental y de investigación en el ámbito digital” (Cordón García, Alonso Arévalo, Gómez Díaz, & García Rodríguez, 2016).

La distinción clásica de las fuentes es **según su origen** entre fuentes primarias y secundarias. Las **fuentes primarias** o directas son aquellos hechos o

materiales originales que no han sufrido ningún tipo de transformación ni han sido interpretados por otra persona como, por ejemplo, el relato de un testigo ocular, un libro, monedas, fragmentos de cerámica, papiros o una obra literaria.

En contraposición existen las **fuentes secundarias** o indirectas, que son aquellos hechos o materiales conocidos a través de intermediarios, que surgen a través del análisis o tratamiento de las fuentes primarias, como pueden ser las descripciones, las explicaciones de relatos, las copias de textos, los resúmenes, etc.

Incluso en ocasiones pueden distinguirse fuentes terciarias, que son aquellos materiales que revisan las fuentes primarias y secundarias, como por ejemplo tesauros, índices bibliográficos, etc.

Según su condición de editados o no podemos distinguir, por una parte, **materiales publicados**, es decir, aquellos que han sido editados y puestos al alcance del público; y, por otra, **materiales inéditos**, entendidos como los que no se han publicado y por ello no suelen encontrarse tan fácilmente.

Según la titularidad y responsabilidad de conservación se distingue entre fuentes públicas y privadas. De la conservación de las fuentes **públicas** se ocupa un organismo público. Pueden ser de carácter histórico si tienen más de cien años y ya no están vigentes administrativamente o de carácter administrativo, si se encuentran en los depósitos de instituciones públicas vivas estatales o locales generadoras de las mismas. Sin embargo, las fuentes **privadas** son titularidad de particulares —órdenes religiosas, casas nobiliarias, bancos, fundaciones, etc.—, los cuales se encargan de su conservación.

Según el soporte podemos distinguir entre fuentes documentales o impresas, fuentes materiales y fuentes gráfico-orales. Las **fuentes documentales o impresas** se refieren a todo tipo de textos inéditos o editados (literarios, históricos, jurídicos, religiosos, científicos...) y también a ediciones de textos o documentos, catálogos manuscritos o archivos y fichas. A su vez, se pueden dividir entre fuentes que han sido creadas con afán de pervivencia como los

libros y fuentes con conciencia de su caducidad, efímeras, que se crearon con una utilidad puntual, como folletos, invitaciones, entradas, etc. Las **fuentes materiales** en sentido estricto son todos aquellos restos de la actividad humana que no pertenecen a la categoría de fuentes orales ni escritas como los objetos artísticos y arqueológicos, cerámica, arquitectura, pintura, etc. Este tipo de fuentes son imprescindibles para la recolección de información sobre la Prehistoria. Y tenemos en fin las **fuentes gráfico-orales**, que pueden ser también solo gráficas o solo orales y abarcan desde gráficos artísticos, cartográficos o fotográficos hasta grabaciones de películas, discos o cortometrajes.

Por último, otra clasificación típica que se aplica a los distintos períodos históricos es según la **naturaleza** de las fuentes, que sirve principalmente para categorizar las fuentes documentales. Así pues, según su naturaleza una fuente puede ser **jurídica, económica, notarial, política, militar, eclesiástica o estadística**. Se puede consultar la subclasificación con más detalle de dichas fuentes en el *Manual de estilo para alumnos de Grado* (Pavón & García Bourrellier, Las fuentes documentales, 2012).

CAPÍTULO II

EL PAPEL DE LAS FUENTES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En cuanto al papel de las fuentes en la Educación Secundaria Obligatoria en España cabe destacar que, independientemente de la práctica real en los centros educativos, la legislación actual¹ recoge el uso de las fuentes tanto como objetivo general de la etapa como criterio de evaluación y estándar de competencia evaluable.

En Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, promulga como uno de los **objetivos** que alcanzar durante la educación secundaria “desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos”.

Para Bachillerato también se recogen algunos objetivos generales relacionados, en cierto modo, con el uso de las fuentes: consolidar una madurez personal y social que permita a los alumnos actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico; conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución; y comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Aunque estos objetivos no recogen literalmente el uso de las fuentes, sí que hacen hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la investigación del pasado, lo cual está íntimamente relacionado con el tratamiento de las fuentes, por una parte, porque las fuentes históricas son la materia prima de la investigación que realizan los historiadores (Montanares & Llancavil, 2016); y, por otra parte, porque, para ayudar a desarrollar el pensamiento crítico histórico de los alumnos, el profesor no debe hacerles memorizar una serie de

acontecimientos en orden cronológico, sino que debería enseñarles a comprender el contexto histórico, hacerse preguntas, investigar y reflexionar sobre las causas y consecuencias de esos hechos (Montanares & Llancavil, 2016), todo lo cual se consigue a través del análisis y la interpretación de las fuentes.

Asimismo, estos objetivos generales marcados para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se concretan en la asignatura de Historia —que en la ESO se denomina “Geografía e Historia”; en 1º de Bachillerato, “Historia del Mundo Contemporáneo”; y en 2º de Bachillerato, “Historia de España”— a través de numerosos **criterios de evaluación** entre los que cabe destacar los siguientes: identificar y explicar diferencias entre interpretaciones de fuentes diversas; reconocer las grandes aportaciones culturales y artísticas del Siglo de Oro español, extrayendo información de interés en fuentes primarias y secundarias —en bibliotecas, Internet, etc.—; obtener información que permita explicar las Revoluciones Industriales del siglo XIX, seleccionándola de las fuentes bibliográficas u *online* en las que se encuentre disponible; conocer el proceso de Unificación de Italia y Alemania, obteniendo su desarrollo a partir del análisis de fuentes gráficas; analizar, utilizando fuentes gráficas, la independencia de los territorios conquistados de Hispanoamérica; localizar fuentes primarias y secundarias —en bibliotecas, Internet, etc.— y extraer información de interés, valorando críticamente su fiabilidad sobre la I Guerra Mundial, el periodo de entreguerras, la II Guerra Mundial, la posguerra o la Guerra Fría; obtener y seleccionar información de fuentes primarias o secundarias, analizando su credibilidad y considerando la presentación gráfica o escrita, etc.

Asimismo, en la citada legislación aparecen los **estándares de aprendizaje evaluables** para cada curso de Secundaria, divididos en bloques. Estos son las aptitudes o actividades que deben lograr realizar con éxito los alumnos al finalizar la Secundaria.

En relación con el uso de las fuentes, en la asignatura de Historia en ESO y

Bachillerato se establecen, entre otros, los siguientes estándares de aprendizaje evaluables: identificar distintos rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferentes tipos de fuentes históricas, identificar los rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferentes tipos de fuentes históricas; usar las fuentes históricas y comprender los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado; reconocer, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no solo como información, sino también como evidencia para los historiadores; obtener y seleccionar información escrita y gráfica relevante, utilizando fuentes primarias o secundarias, relativa al Antiguo Régimen; describir las características del parlamentarismo inglés a partir de fuentes históricas; describir y explicar la Unificación de Italia y la Unificación de Alemania a partir de fuentes gráficas; establecer las características propias de la pintura, la escultura y la arquitectura del Neoclasicismo y el Romanticismo a partir de fuentes gráficas; identificar, a partir de fuentes históricas o historiográficas, las causas de la I Guerra Mundial; analizar el papel que desempeña la Sociedad de Naciones en las relaciones internacionales, a partir de fuentes históricas; analizar, a partir de diferentes fuentes contrapuestas, las relaciones internacionales anteriores al estallido de la II Guerra Mundial; identificar y explicar las causas desencadenantes de la II Guerra Mundial a partir de fuentes históricas; elaborar un breve informe sobre las relaciones entre inmigración y globalización a partir de fuentes históricas, etc.

Cabe destacar que concretamente en el currículo de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato se fija un “bloque 0” relativo al método histórico, respeto a las fuentes y diversidad de perspectivas mediante el cual se pretende que los alumnos aprendan a localizar e interpretar fuentes primarias y secundarias y reconozcan la utilidad de las mismas para responder a las preguntas de los historiadores.

En este mismo sentido, se puede decir que trabajar con las fuentes históricas

en las aulas es un modo de ejercitar las **competencias clave** recogidas en la legislación, como la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana o la competencia digital (Sáiz Serrano, 2014). Esto es así porque los alumnos que trabajan con fuentes deben interpretar documentación y compararla, ejercitando así la comprensión lectora. También deben entender el contexto histórico y, por tanto, desarrollar la empatía y el pensamiento histórico para intentar conectar con las gentes del pasado. Además, antes de interpretar y analizar la fuente, deben comprobar su autenticidad y conocer el material en el que ha sido elaborada la fuente (Pavón, García Bourrellier, & Beguiristain, El trabajo con fuentes, 2012) y tienen que contrastar varias fuentes para poder llegar a alguna conclusión, lo cual les ayuda a ejercitar su sentido crítico y el manejo de la tecnología, ya que lo más común es que acudan a fuentes digitales para seguir indagando y encontrar nuevos datos que apoyen su hipótesis.

Del análisis de la legislación educativa estatal actual se puede concluir que el uso de las fuentes en el ámbito docente es un deber para cumplir los objetivos y estándares de aprendizaje evaluables y es una buena manera de desarrollar las competencias básicas.

Así pues, si teóricamente deben usarse las fuentes históricas para que los alumnos aprendan los contenidos y competencias propias de la asignatura, lo más coherente sería utilizarlas también a la hora de evaluar (del Arco Blanco, 2016). De hecho, en España, en numerosas comunidades autónomas (concretamente Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Madrid, País Vasco y Región de Murcia) incluyen la interpretación y análisis de fuentes históricas en uno o dos ejercicios de la prueba de acceso a la universidad de la asignatura de Historia de España.

Tras analizar la presencia de las fuentes en la legislación, nos referiremos a los estudios de algunos autores (del Arco Blanco, 2016; García-Morís, 2016; Montanares & Llancavil, 2016; Kitson, 2015; Sáiz Serrano, 2014; Guibert &

Majuelo, 1998) que igualmente defienden que el uso de las fuentes en las aulas tiene un elevado potencial cognitivo; esto es, que mediante la utilización de las fuentes en la asignatura de Historia, los alumnos, además de adquirir conocimientos, desarrollan el pensamiento histórico y otras destrezas, como la capacidad de interrogar a las fuentes, elaborar hipótesis, indagar, contextualizar los hechos históricos, argumentar, analizar críticamente las fuentes y comprender que el pasado no es una sucesión de hechos fijos e invariables alejados de nosotros, sino que está presente entre nosotros y se construye a partir de las fuentes (Meschiany, 2013).

Además, el trabajo con fuentes fomenta la **creatividad**, dado que la investigación humanística es creativa, más parecida a la poesía que a la física o la química, ya que no solo se basa en el conocimiento empírico sino también en la imaginación, en sentir y pensar sobre diferentes tiempos, lugares y mentes (Pons, 2018).

Asimismo, estos autores consideran que las fuentes escritas, tanto primarias como secundarias, son la principal herramienta de enseñanza en el aula y que el estudio de la Historia a través de las fuentes es un recurso didáctico excelente para Secundaria dada su potencialidad educativa y formativa, que va más allá de la mera transmisión de contenidos. Se concibe el aula como un lugar donde los alumnos aprenden contenidos de Historia y, a la vez, aprenden a “hacer” Historia, es decir, los alumnos que trabajan con las fuentes históricas en el aula, en general, desarrollan parte de los procesos cognitivos que llevan a cabo los historiadores. Por tanto, el contacto con las fuentes históricas aproxima a los alumnos no solo a la Historia, sino también a la labor de los historiadores y les permite entender de qué manera el conocimiento sobre el pasado llega hasta nuestros días (Montanares & Llancavil, 2016).

Lógicamente, los estudiantes no son historiadores (Beguiristain, 2012) y, por tanto, no deben cubrir todas las fases de investigación histórica que realizarían si fuesen profesionales. Por eso, los profesores deben seleccionar cuidadosamente

las fuentes (y en su caso, adaptarlas) para que las actividades con ellas conformen un **aprendizaje constructivo y significativo** (Guibert & Majuelo, 1998). Ello supone un trabajo más laborioso para los profesores que si se limitasen a seguir fielmente el contenido del libro de texto.

Por otro lado, estudios recientes sobre las fuentes en la educación (Bel Martínez, 2018); (García-Morís, 2016) concluyen que en la actualidad los **libros de texto** de las editoriales más utilizadas por los colegios españoles (como Anaya, Santillana, SM, Vicens Vives...) contienen una amplia variedad de fuentes, sin embargo, no se les saca el provecho que se debería, pues las fuentes aparecen en los manuales a modo decorativo o se plantean actividades de bajo nivel cognitivo como, por ejemplo, preguntas que pueden responderse con el propio pie de imagen o comparaciones físicas entre dos imágenes, sin entrar a comprender el contexto de la imagen o la intención del autor.

Para que el uso de las fuentes en clase de Historia fuese útil, estas deberían estar ligadas a actividades que desarrollen los niveles cognitivos medios y altos, es decir, deberían obligar a los alumnos a comprender la materia, relacionar y crear, a partir de las fuentes, su conocimiento contextual y la indagación. Pero para el profesor no es tarea fácil encontrar la pregunta de investigación perfecta ni las fuentes adaptadas de acuerdo con el currículo exigido. Para ello se requeriría que los docentes llevasen a cabo una labor previa de investigación—que no todos los profesores están dispuestos o acostumbrados a realizar—, adaptación didáctica de las fuentes históricas y preparación del tema con el fin de conseguir que la información contextual que se dé a conocer al alumnado sea equilibrada, ya que si se facilita demasiada información pueden perder interés, pensando que ya lo saben todo; y si se les da demasiado poca, pueden encontrarse perdidos sin saber por dónde empezar a indagar (Kitson, Husband, & Steward, 2015).

Por tanto, teniendo en cuenta los efectos positivos y las dificultades del uso de las fuentes en la ESO y la carencia de los libros de texto en ese sentido, sería

muy útil para los docentes que existiesen una o varias bases de datos oficiales que recabasen fuentes primarias y secundarias de las diferentes etapas de la historia y ofreciesen un banco de actividades divididas por temas y niveles cognitivos (primando las actividades de los niveles cognitivos superiores, que son las menos comunes en los libros de texto).

Bien es cierto que, en los últimos veinte años, aproximadamente, se ha estimulado la digitalización de fuentes y documentación histórica. Por ejemplo, han proliferado las bibliotecas virtuales como la Biblioteca Digital Hispánica, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, la Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico, entre otras, y las fuentes documentales o de archivos digitalizadas, dentro de las cuales podemos destacar el portal PARES, destinado a la difusión en Internet del Patrimonio Histórico Documental Español (Alia Miranda, 2009). También a través de la red podemos encontrar blogs, vídeos, foros y todo tipo de páginas *webs* de docentes que comparten materiales didácticos. Pero ante tal ingente cantidad de información, realmente facilitaría la tarea a los docentes y les otorgaría mayor seguridad si existiese una página de fuentes históricas que fuese oficial y en la que los materiales estuviesen ordenados de acuerdo con el currículo de Historia exigido actualmente.

PARTE SEGUNDA
LAS FUENTES EN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB)

CAPITULO I

EL PROGRAMA DEL DIPLOMA IB Y EL PERFIL DOCENTE CON RELACIÓN A LAS FUENTES

En primer lugar, es preciso apuntar que toda la información de esta segunda parte relativa a las fuentes en el Bachillerato Internacional (en adelante, IB) se extrae principalmente de la [página web oficial del IB](#) y de la [Guía de Historia del Programa del Diploma de Bachillerato Internacional](#) (International Baccalaureate Organization, Ltd, 2015) publicada en enero de 2015, cuya última actualización fue en agosto de 2018 y cuya primera evaluación será en 2020.

El IB es un sistema educativo internacional que busca crear un mundo mejor a través de la educación. Su declaración de principios es formar a jóvenes solidarios, compasivos, de mentalidad abierta, informados y ávidos de conocimiento, con una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, que sean capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

El IB ofrece cuatro programas: el Programa de la Escuela Primaria (PEP) para niños de 3 a 12 años; Programa de los Años Intermedios (PAI) para jóvenes de 11 a 16 años; Programa del Diploma para adolescentes de 16 a 19 años; y, dentro del mismo rango de edad, el Programa de Orientación Profesional.

En este trabajo nos centramos en el [Programa del Diploma](#) (en adelante, PD), que fue el primer programa que creó el IB en 1968. Está dirigido a alumnos de entre 16 y 19 años, tiene su propia evaluación y su objetivo es que los estudiantes profundicen mucho en determinados conocimientos y se desarrollen íntegramente tanto a nivel físico como intelectual, emocional y ético.

Este programa equivale a los dos cursos de bachillerato nacional y mediante el mismo se puede acceder igualmente a cualquier universidad. Cada vez más

universidades reconocen directamente las calificaciones del PD, sin necesidad de ningún trámite adicional. No obstante, algunas universidades requieren que un órgano oficial convalide la nota media. En España, por ejemplo, el órgano que se encarga de expedir la nota nacional equivalente al Bachillerato Internacional es la Universidad Nacional Española a Distancia (UNED).

El currículo del PD comprende **seis grupos de asignaturas** —Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas, Individuos y Sociedades (en el que se encuentra la Historia), Ciencias, Matemáticas y Artes— y **tres componentes troncales, que son Teoría del Conocimiento (TdC o TOK), Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) y la Monografía**. Los alumnos deben cursar 6 asignaturas. Cada una de las asignaturas se califica sobre 7 y entre TdC y la Monografía pueden conseguirse tres puntos extra, por lo que la puntuación máxima que se puede obtener en el PD es 42+3. La actividad de CAS no se puntúa, pero si no se realiza no se puede obtener el Diploma.

En el PD se establecen unos **“enfoques de enseñanza y de aprendizaje”** determinados que son estrategias, habilidades o actitudes deliberadas, relacionadas con los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, que impregnan todo el proceso educativo y que abarcan los principales valores en los que se basa la pedagogía IB.

Enfoques de aprendizaje (objetivos/habilidades de...)	Enfoques de enseñanza (enseñanza basada en...)
Investigación científica	Investigación
Investigación creativa	Investigación creativa
Investigación crítica	Investigación crítica
Investigación colaborativa	Investigación colaborativa
Investigación interdisciplinaria	Investigación interdisciplinaria

Fuente: (International Baccalaureate Organization, Ltd, 2015)

Mediante el PD se pretende educar a alumnos con un perfil concreto, que consiste en ser personas indagadoras, informadas e instruidas, pensadoras, buenas comunicadoras, íntegras, de mentalidad abierta, solidarias, audaces,

equilibradas y reflexivas.

Tras una aproximación a las características básicas del PD del IB y al perfil docente, se relaciona a continuación el uso de las fuentes con tres de las cualidades del perfil docente del IB con las que las fuentes tienen una mayor conexión, entre las diez que se acaban de citar.

En primer lugar, el hecho de ser **indagadores** supone que los alumnos deben cultivar la curiosidad y desarrollar habilidades de investigación para aprender a aprender a lo largo de toda su vida. Esta cualidad está íntimamente ligada a las fuentes, que por sí solas no generan evidencias, sino que se precisa un proceso indagatorio previo (Sáiz Serrano, 2014). Es decir, para realizar una investigación de cualquier asignatura, los alumnos deben buscar, analizar, interpretar y comparar fuentes primarias y secundarias, que como ya se ha indicado son la materia prima del historiador (Montanares & Llancavil, 2016).

En segundo lugar, los alumnos IB deben ser **pensadores**. Esto significa que deben desarrollar su pensamiento crítico y analítico para resolver problemas complejos y tomar decisiones razonadas. Esta cualidad conecta con las fuentes dado que toda la información —fuentes primarias y secundarias— que los alumnos recopilan para sus tareas académicas debe ser interrogada por estos desde un punto de vista crítico; es decir, deben reunir datos suficientes, cruzarlos entre ellos, plantear posibles hipótesis y comprobar su veracidad (Pavón, García Bourrellier, & Beguiristain, El trabajo con fuentes, 2012). Todo ello con el fin de construir su propio conocimiento a partir de evidencias (Kitson, Husbands, & Steward, 2015), lo cual refuerza el protagonismo que tiene el propio alumno en su proceso de aprendizaje.

En tercer y último lugar, los miembros de la comunidad IB deben ser personas **íntegras**, en el sentido de que se obligan a actuar con honradez, equidad, justicia, respeto y siendo consecuentes. En relación con las fuentes, esta cualidad es especialmente sensible, porque está conectada con la honestidad académica. Los alumnos deben hacer un buen uso de las fuentes, no pueden apropiarse de

una fuente sin citarla u ocultarla conscientemente, ya que esto se considera plagio y es una falta grave (Martínez Pasamar, 2012), que puede ser motivo de suspenso del PD. Los alumnos tienen que reconocer que para su trabajo “se han encaramado a hombros de gigantes”, por lo que deben mencionar todas las fuentes empleadas, como cualquier investigador, lo cual, además, aumenta el valor de lo escrito y le da mayor fiabilidad (Nubiola, 2010). De hecho, en la *Guía de la asignatura de Historia* se recoge un apartado concreto para esta cuestión: “Cita de las ideas o el trabajo de otras personas”, y se recuerda que los alumnos deben citar todas las fuentes que hayan utilizado en sus trabajos y que, de lo contrario, el IB investigará esta falta de citación como una posible infracción del reglamento que puede conllevar una penalización impuesta por parte del Comité de la evaluación final del IB.



Esquema PD. Fuente: (International Baccalaureate Organization, Ltd, 2015)

CAPÍTULO II

LA HISTORIA EN EL PROGRAMA DEL DIPLOMA IB

En este punto no se entra a analizar detalladamente el curso de Historia del PD; más bien se realiza una aproximación a la asignatura de Historia del PD desde un punto de vista del uso de las fuentes. Para redactarlo me he basado en la *Guía de Historia de IB* y la página *web* oficial de IB.

En primer lugar, cabe destacar que el curso de Historia pertenece al grupo de materias denominado “Individuos y sociedades” y los **objetivos** fijados para esta asignatura con relación al uso de las fuentes son:

- Capacitar a los alumnos para obtener, describir y analizar los datos usados en estudios sobre la sociedad, para comprobar hipótesis e interpretar datos complejos y fuentes.
- Desarrollar habilidades históricas fundamentales, incluida la capacidad de utilizar fuentes de manera eficaz.

También es interesante saber que cada asignatura del PD tiene asignados unos conceptos claves. Los **conceptos clave** del curso de Historia del PD son: causa, consecuencia, cambio, continuidad, importancia y **perspectiva**. Este último puede relacionarse con el uso de las fuentes, toda vez que durante la indagación se debe acudir a numerosas fuentes para conseguir diferentes perspectivas que ayuden a hacerse una composición general y a reconstruir el contexto o hecho histórico que se está investigando de la manera más objetiva posible.

En segundo lugar, un aspecto característico del PD es que **no hay un currículo académico obligatorio y cerrado**. En la Guía de la asignatura se proponen una serie de temas a modo de ejemplo, pero cada profesor tiene plena libertad para decidir qué temas de historia explicar según las necesidades o intereses de los alumnos, siempre cumpliendo con unos mínimos que se imponen

—por ejemplo, escoger uno de los cinco temas genéricos que proponen del primer bloque y dos de los doce del segundo bloque o que se vean temas de diferentes regiones²—.

Como consecuencia, no existe un libro de texto que incluya todo el temario, y aquí es donde entra la relevancia de las fuentes, ya que, en general, el profesor y/o los alumnos tienen que crear su propio material mediante un proceso de indagación en fuentes primarias y secundarias profundizando durante dos años en los temas que se hayan escogido.

En tercer lugar, otra cuestión destacada es la **evaluación**, que resulta fundamental para el IB; de hecho, uno de los enfoques que se ha mencionado es que la enseñanza está guiada por la evaluación. Por ello, se entiende que el profesor tiene una función de entrenador para ayudar a los alumnos a superar las pruebas finales de PD, sin perder de vista los demás enfoques y objetivos.

En este punto cabe destacar que en las Guías IB se recogen unos “términos de instrucción”, que son palabras o expresiones que suelen utilizarse en los exámenes y que deben interpretarse de un modo concreto. En la Guía de Historia aparecen los términos y expresiones específicos de esta materia que son: analizar, comparar y contrastar, discutir, ¿en qué medida...?, evaluar y examinar.

Por tanto, durante los cursos del PD el profesor familiariza a los alumnos con dichos términos y su significado para que los interpreten correctamente en el contexto IB. Algunos ejemplos de los términos, que a su vez se pueden conectar con la interpretación de las fuentes, son: “analizar” que debe entenderse como “separar [las partes de un todo] hasta llegar a identificar los elementos esenciales o la estructura”, o “comparar y contrastar” entendido como “exponer las semejanzas y diferencias entre dos (o más) elementos o situaciones refiriéndose constantemente a ambos (o a todos)” y “examinar” en el sentido de “considerar un argumento o concepto de modo que se revelen los supuestos e interrelaciones inherentes a la cuestión”.

En el ámbito de la evaluación se puede distinguir por un lado la evaluación externa y por otro, la interna. Las fuentes son especialmente relevantes en la Prueba 1 de la evaluación externa y en la prueba interna.

En cuanto a la **evaluación externa**, que supone el 75% de la nota final, se divide en tres pruebas. La que nos interesa especialmente es la [Prueba 1](#), que se basa íntegramente en fuentes y cuyo valor es del 30%.

Esta Prueba 1 se divide en dos preguntas obligatorias que se basan en el análisis y comparación de varias fuentes históricas —que son facilitadas en papel a cada alumno, junto con las pertinentes preguntas—, que pueden ser extractos de documentos oficiales, estadísticas, transcripciones de discursos, fotografías, etc.

En la primera pregunta se aportan cuatro fuentes, las cuales deben analizarse haciendo especial referencia a su origen, propósito, contenido y también a su valor y limitaciones —como la fiabilidad y utilidad—. Todos estos aspectos deben aparecer en la respuesta para demostrar que el alumno conoce el origen, propósito y contenido de la fuente, sabe relacionarla con su valor y sus limitaciones y tiene un conocimiento histórico sólido.

Para analizar y evaluar las fuentes como evidencias históricas puede resultar útil responder a una serie de preguntas sobre la fuente: por ejemplo, ¿quién la produjo?, ¿desde qué posición?, ¿qué tipo de fuente es?, ¿es primaria o secundaria?, ¿dónde y cuándo se produjo?, ¿en qué contexto?, ¿por qué se produjo, con el fin de informar o persuadir?, ¿a quién iba dirigido? (Wells & Fellows, 2016).

Debe tenerse en cuenta que, al ser una evaluación externa, es igual para todos los colegios IB del mundo. Los exámenes se envían en sobres cerrados a los colegios, se hacen prácticamente a la misma hora para evitar filtraciones, no se permite que el profesor de la asignatura esté presente en el aula del examen y son puntuados por correctores oficiales externos. [Lo que deben valorar estos correctores externos de esta Prueba 1](#) es, en gran medida, la comprensión lectora

del alumno, ya que puntúan que la respuesta esté enfocada a la pregunta planteada, que se muestre que se han comprendido las fuentes facilitadas en el examen y se realice un análisis equilibrado de las cuatro fuentes usando el conocimiento histórico propio, sin dejarse ninguna fuente por comentar y mencionando el origen, propósito, contenido, valor y limitaciones de cada una de ellas.

Asimismo, se valora la congruencia de la respuesta, es decir, que tanto el análisis de las fuentes como el conocimiento histórico del alumno vayan dirigidos a apoyar su respuesta. Además, para conseguir la máxima puntuación es necesario que se comparen al menos dos de las fuentes de cada pregunta, contrastando aspectos de las mismas que las diferencien. Es decir, no puede limitarse a describir la fuente, sino que debe relacionar unas con otras (Wells & Fellows, 2016).

La **evaluación interna** supone el 25% de la nota final y consiste en la realización de una **investigación histórica** por parte de cada alumno de manera individual.

Esta investigación debe ser original de cada alumno, pero debe contar con la guía del profesor, quien debe aconsejar que, previamente a fijar una pregunta de indagación, analice la disponibilidad de fuentes a su alcance sobre el tema. También los profesores deben validar el tema y la pregunta de investigación elegida por el alumno, deben leer solo un borrador del trabajo y aconsejar mejoras al alumno de forma oral o por escrito (sin modificar el borrador).

En tanto que se trata puramente de una investigación, en la que tienen que imitar las habilidades que utiliza un historiador para seleccionar y analizar las fuentes y considerar distintas perspectivas, la relación con las fuentes es muy clara. El alumno necesariamente debe acudir a fuentes primarias y secundarias para dar forma a su trabajo y ejercitar las cualidades de indagación, pensamiento crítico e integridad del perfil IB.

La investigación histórica puede tener como máximo 2.200 palabras y debe

seguir una estructura concreta, con una primera sección en la que se identifiquen y evalúen detalladamente dos fuentes y se fije de manera clara el objeto de la investigación; una sección segunda, que contiene el grueso de la investigación; la tercera sección, correspondiente a una reflexión sobre los desafíos que se ha encontrado el alumno durante la investigación; y, por último, la bibliografía con las referencias claras de todas las fuentes.

Al tratarse de una evaluación interna, el profesor es el encargado de acompañar al alumno durante el proceso y corregir la versión definitiva. Una vez revisadas todas las investigaciones históricas, se envía una muestra al IB para que se moderen³ las notas.

CAPÍTULO III

LA MONOGRAFÍA Y EL TRABAJO CON LAS FUENTES

La Monografía es otro de los componentes troncales del PD. Consiste en un trabajo de investigación independiente y dirigido por el propio alumno que culmina con un ensayo de 4.000 palabras sobre la asignatura del PD que elija libremente.

En la Monografía las fuentes también tienen un papel esencial. Sea cual sea el área de la Monografía, es muy importante que, antes de fijar la pregunta de investigación, el alumno evalúe la accesibilidad de las fuentes para evitar embarcarse en una indagación que resulte casi una misión imposible debido bien a la escasez de las fuentes, bien a su inaccesibilidad por hallarse en lugares remotos o de restringido acceso, bien a que el alumno no dispone de los conocimientos o medios necesarios para interpretar esas fuentes (Eco, 2003).

Una vez que el alumno verifica que existen fuentes suficientes a su alcance para realizar su investigación, es clave el planteamiento de la pregunta de investigación para concretar el tema lo máximo posible.

Una vez fijada la pregunta de investigación, el grueso del trabajo del alumno será recolectar fuentes primarias y secundarias, analizarlas, interpretarlas en el propio contexto y contrastarlas con otras para contestar la pregunta.

En la Monografía el papel del profesor/supervisor es principalmente servir de guía para que el alumno escoja una pregunta de investigación adecuada, sepa buscar las fuentes en las que basarse y lo plasme de manera coherente.

Como nos comentó el profesor de Historia IB del Colegio San Patricio de Madrid, D. Borja Díaz Sánchez-Biezma en la feria de Monografías que organizó la Universidad de Navarra el 2 de febrero de 2019, es recomendable que, durante el proceso de investigación, el profesor/supervisor y el alumno se reúnan unas

cinco horas, divididas en tres reuniones aproximadamente, con el fin de orientar al alumno en la pregunta y la investigación en sí, llevar un seguimiento y comentar los avances. Asimismo, el profesor/supervisor solo podrá revisar un borrador que no podrá modificar, sino simplemente hacer las indicaciones oportunas de manera oral o escrita para intentar reorientar la Monografía conforme a lo que exige el PD.

En conclusión, podría decirse que la Monografía —y en concreto si se hace en la asignatura de Historia— es una especie de “investigación histórica” a la cual nos hemos referido en el capítulo anterior (relativo a la evaluación interna), pero con una mayor extensión, evaluada externamente y que debe ser sobre un tema diferente al que el alumno haya elegido en dicha investigación histórica.

CAPÍTULO IV

LAS FUENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

La Teoría del Conocimiento (en adelante, TdC) es uno de los tres componentes troncales del PD, que se evalúa mediante un ensayo de 1.600 palabras y una presentación oral. La calificación de TdC junto con la de Monografía puede otorgar hasta un máximo de 3 puntos al alumno.

Mediante la TdC se pretende que todos los estudiantes reflexionen sobre la naturaleza del conocimiento y sobre cómo las personas conocemos lo que afirmamos saber. Es decir, la pregunta central es: ¿cómo sabemos lo que sabemos? (Wells & Fellows, 2016). Ello está en parte relacionado con la selección e interpretación de las fuentes que, como ya se ha señalado, son todos los materiales de los que se puede extraer información del pasado.

La Historia es una de las ocho áreas de conocimiento en torno a las que gira el curso de Teoría del Conocimiento (TdC). Es un área de conocimiento que trata los temas de **fiabilidad de las fuentes y la selección en la Historia**.

Desde la TdC se hacen preguntas relacionadas con la Historia como: ¿en qué medida es posible hablar con certeza de cualquier evento ocurrido en el pasado?, ¿las explicaciones de los historiadores son siempre subjetivas?, ¿hasta qué punto la selección e interpretación de las fuentes condicionan la comprensión de los hechos históricos?

Con ello se pretende que los alumnos aprendan a plantearse cuestiones relacionadas con el conocimiento histórico: por ejemplo, si existe la verdad histórica objetiva o la historia es solo un compendio de interpretaciones subjetivas; cuál es la procedencia de las fuentes primarias, o si los historiadores que usan las evidencias contemporáneas tienen en cuenta sus orígenes (Wells &

Fellows, 2016).

Asimismo, en TdC se reflexiona sobre si el pasado es estático, fijo o se puede modificar. Se pretende que los alumnos lleguen a la conclusión de que los sucesos del pasado sí son fijos, pero no nuestra comprensión sobre ellos, ya que no se puede acceder a la verdad absoluta sobre los acontecimientos. No obstante, eso no significa que no exista en absoluto la verdad histórica, solo que **hay que interpretar y comparar una gran cantidad de fuentes para tener una visión lo más global y cercana a la realidad que sea posible** (Alchin & Henly, 2015).

En este sentido, se intenta que comprendan que **la historia debe conocerse desde su propio contexto**, no tratar de verla desde el prisma del presente. Por ello, cuanto más lejanas son las fuentes, más dificultad habrá para interpretarlas, porque están más alejadas de nuestra realidad (Alchin & Henly, 2015).

También con el curso de TdC se pretende que los alumnos sean conscientes de que no es fácil encontrar un compendio de evidencias irrefutables sobre la historia para saber cuáles fueron los hechos históricos; no se puede disponer de absolutamente toda la información acerca de un hecho histórico, puesto que no todas las fuentes resisten el paso del tiempo, algunas son destruidas en guerras o es posible que existan tantas que sea imposible conocer toda la información sobre un tema, porque siempre habrá algún dato relevante que no sabremos (Alchin & Henly, 2015).

En ocasiones, disponemos de muchas fuentes, pero se sabe que no reflejan la realidad del pasado, como, por ejemplo, fuentes primarias como periódicos o revistas que han estado controladas por un líder autoritario o registros oficiales de reuniones diplomáticas, que al ser transcritas por un ser humano ya han pasado por el filtro personal de sus preocupaciones, ideologías, etc. y eso hace que, por ejemplo, se presenten unos argumentos más convincentes que otros.

Incluso debemos darnos cuenta de que la narración de los relatos históricos está condicionada por la selección de los hechos e irremediabilmente también por el interés y la perspectiva del historiador.

Asimismo, se pretende que los alumnos sean conscientes de que hoy en día lo relevante de las investigaciones históricas que realizan los historiadores no es buscar la certeza absoluta de los hechos del pasado, sino más bien **cuidar la calidad de la argumentación y mencionar meticulosamente las fuentes**. No obstante, no es negativo que existan múltiples versiones sobre un mismo hecho histórico, sino que es algo comprensible, que además es verdaderamente útil para crear conocimiento (Alchin & Henly, 2015).

PARTE TERCERA
LAS FUENTES EN EL LIBRO DIGITAL

CAPÍTULO I

EL LIBRO DIGITAL Y LAS FUENTES

Si recapitulamos lo analizado hasta este momento, puede decirse que **las fuentes históricas se presentan en la legislación vigente como parte importante del estudio de la asignatura de Historia**. Las fuentes también se incluyen en los libros de texto más usados en España y en las pruebas de Selectividad de algunas de las comunidades autónomas. Asimismo, las fuentes son muy relevantes en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, y especialmente en la asignatura de Historia. Además, algunos expertos consideran que el trabajo con fuentes en las aulas es idóneo para conseguir un aprendizaje constructivo y significativo de la historia. Pero, a pesar de todo lo anterior, el uso de las fuentes no se ha extendido a todas las aulas de Secundaria, al menos no de manera significativa, bien por falta de tiempo o formación del profesorado, bien por falta de selecciones adecuadas al currículo actual, lo cual es llamativo teniendo en cuenta que un gran número de documentos históricos son accesibles a través de la red (del Arco Blanco, 2016).

Desde que se materializó el [Proyecto Gutenberg](#)⁴ se fueron sucediendo iniciativas de digitalización de documentación contenida en bibliotecas y archivos hasta llegar a día de hoy en que podemos encontrar una enorme cantidad de bases de datos disponibles en línea; algunos ejemplos de ello son: [Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España](#), [Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#), [PARES](#), [Biblioteca Virtual de Prensa Histórica](#), [Internet History Sourcebooks Project de Fordham](#), [Hispana](#), [Gallica](#), [Europeana](#), [Teaching History](#), etc. (Baró i Queralt, 2018); (Alia Miranda, 2009).

Desde los años noventa, con la popularización de la “sociedad de la información”, en la historia se pasó de la “seguridad” del papel a un mundo lleno de inseguridades por la ingente cantidad de información disponible en la red,

pero con numerosas nuevas oportunidades de acceso a fuentes documentales y a todo tipo de herramientas técnicas (Gálvez, 2018). Ello ha supuesto acercar la historia y sus fuentes a toda la sociedad, incluido al alumnado, que puede acceder a ellas desde sus dispositivos electrónicos.

Internet y en especial la denominada *Web 2.0* ha revolucionado la elaboración, edición y consumo de la información, la cultura y el conocimiento. Se puede considerar que actualmente existe una cultura digital “líquida” (como acuñó Bauman en 2006). Con esta expresión se refiere a que la cultura digital actual es un “fluido” continuo de producción de información cambiante e inestable, en contraposición a la inalterabilidad y estabilidad de lo material, “sólido”, que primó durante los siglos XIX y XX (Area & Pessoa, 2012).

Esta realidad 2.0 influye en el día a día de la sociedad. Por ejemplo, los estudiantes de Secundaria en España que ya han nacido en la era digital no imaginan sus vidas sin Internet o redes sociales y están acostumbrados a que en sus aulas haya proyectores o pizarras digitales; incluso algunos solo tienen libros de texto digitales y, cada vez más, su herramienta básica de trabajo en los centros educativos es la tableta, el ordenador o el Chromebook, que en ocasiones son facilitados por los mismos colegios o subvencionados por la Administración pública.

Por todo lo anterior, es lógico que el **libro digital sea una herramienta eficiente para la enseñanza de la asignatura de Historia**, dado que los alumnos están completamente familiarizados con las nuevas tecnologías y, a través del libro digital, puede ofrecerse un amplio abanico de posibilidades en lo que respecta a fuentes, que los libros en papel no pueden dar.

Una manera muy útil y efectiva de acercar las fuentes al ámbito docente es a través de las páginas *web* interactivas, dirigidas a los alumnos de Secundaria, como [la que se ha creado asociada al ejemplo de libro digital de este trabajo](#). En estas *webs* se suele incluir el enlace al libro digital en diferentes formatos para que el alumno pueda acceder al mismo desde el ordenador, la tableta e incluso

desde el móvil, y a otras fuentes seleccionadas por el profesor para que puedan investigar y ampliar información. **Aparte de ser soporte para los libros electrónicos, la página web suele recoger los datos más destacados del tema de una manera atractiva y muy visual, para que sirva de apoyo a los alumnos.**

Asimismo, determinadas páginas *web* permiten a los profesores crear actividades para comprobar los conocimientos de los alumnos. De este modo, se puede decir que estas páginas *web* agilizan el sistema de evaluación tanto para los alumnos, que pueden realizar las actividades desde cualquiera de sus dispositivos electrónicos, como a los profesores, a los cuales les llegan automáticamente las respuestas de los alumnos y pueden descargarlas cómodamente en un documento en formato de hoja de cálculo.

Como es sabido, esta digitalización tiene efectos positivos, pero también negativos. Una de las grandes ventajas es el **fácil y rápido acceso a una ingente cantidad de fuentes que se encuentran digitalizadas** y disponibles para todos los interesados. Sin embargo, esto es un arma de doble filo, puesto que el inconveniente principal es precisamente que la red crece a pasos agigantados y encontramos muchas páginas (como foros, blogs, vídeos...) tras las cuales no existe la figura del editor que se responsabilice de la veracidad y/o calidad de la información. Consecuentemente el investigador —en este caso, debemos entender al investigador como el profesor y/o el alumno— se enfrenta a una gran cantidad de información, parte de ella de dudosa validez, que **hay que filtrar con sentido crítico** hasta encontrar lo que queremos o, al menos, algo que sea válido y de cierta calidad (Baró i Queralt, 2018).

Además, los libros digitales ofrecen múltiples rutas para ser leídos: por ejemplo, tienen hipervínculos que conectan diferentes puntos del libro y se puede ir pasando de uno a otro fácilmente. También permiten navegar por la red a través de enlaces a imágenes, sonidos u otros documentos integrados dentro del propio libro, lo cual es muy práctico. No obstante sus ventajas, se corre el

riesgo de la dispersión y de que se pierda de vista la necesidad primaria que llevó al investigador a acceder a esa fuente.

Por tanto, es **imprescindible que la comunidad educativa esté debidamente formada y sea competente digital** para adaptar las metodologías de enseñanza al nuevo entorno tecnológico y enseñar a manejar de forma correcta este tipo de documentación digital a los alumnos (Fernández Abad, 2007). Educar en la competencia digital no solo implica enseñar a los alumnos a seleccionar y filtrar la información y sus fuentes que se encuentran en la red, sino que, al mismo tiempo, requiere enseñar a valorar la información disponible con una actitud crítica y reflexiva y a hacer un uso crítico y responsable de la tecnología tanto en clase como en casa y en su vida social (Viñals Blanco & Cuenca Amigo, 2016).

El libro digital no es un mero soporte textual, sino que acorta la distancia espacio-temporal entre el emisor y el receptor, convirtiéndose este último en protagonista, en el sentido de que puede modificar a su gusto el tamaño, la disposición de las páginas del libro, acceder o no a los enlaces que ofrece el libro, incluso puede descargar capítulos o el libro entero, difundirlo, ir intercalando la consulta de las fuentes a las que remite el propio libro digital, etc. Por ello, se dice que el libro digital es **comunicativo y confiere mayor protagonismo al lector** (Cordón García, Alonso Arévalo, Gómez Díaz, & García Rodríguez, 2016).

Así pues, con el libro digital se pretende que **el alumno sea** parte activa, es decir, que sea **el protagonista de su aprendizaje para que este sea significativo y constructivo**. También intenta despertar en el alumnado el espíritu curioso e indagador, toda vez que el libro digital suele integrar cantidad de fuentes útiles o hipervínculos a ellas, a las cuales pueden acceder con un solo “click”. El fácil acceso a las fuentes a través del libro digital pretende fomentar la cognición de los alumnos y ayudarles a comprender y profundizar en el temario.

Conforme a lo que se acaba de apuntar, a continuación, mostramos un modelo

de libro digital sobre una parte de un tema de los propuestos por el IB (“Causas y consecuencias de las guerras de principios de la Edad Moderna – 1500-1750 –”).

CAPÍTULO II

EJEMPLIFICACIÓN DE LIBRO DIGITAL

1. CUESTIONES PREVIAS

Este tema está enmarcado en la Edad Moderna, período histórico que se encuentra entre la Edad Media y la Época Contemporánea y abarca desde el siglo XV hasta el siglo XVIII. Se considera que la Edad Moderna se inicia con la toma de Constantinopla por el Imperio Otomano (1453) o el descubrimiento de América (1492), y concluye con la Revolución Francesa (1789) o con la independencia de los Estados Unidos (1776).

La Edad Moderna fue una época de crisis, entendida como cambio, ya que se sucedieron cambios políticos, económicos, religiosos y filosóficos. Se difuminó la marcada jerarquización de la sociedad medieval, la prevalencia de la Iglesia y los ideales de la Edad Media, dando paso al auge de los ideales “modernos”: la fe en el hombre (relacionado con la corriente humanista), el **racionalismo** y la **Ilustración**.

Además, es una época de descubrimientos de territorios inexplorados (América, África y Australia), se produce una explosión de las artes y la cultura y empieza a germinar el **capitalismo**, que alcanzará su auge en el siglo XIX con la industrialización.

En este ejemplo de capítulo de libro electrónico se expone el contexto de los siglos XVI y XVII en Europa. Concretamente se estudiarán las causas, los hitos principales y las consecuencias de la rebelión de los Países Bajos.

A lo largo del tema se encuentran **fuentes primarias y secundarias** que sirven para contextualizar, ejemplificar la materia y hacer reflexionar. Asimismo, se podrán conocer más datos reseñables de los personajes y lugares pulsando sobre las palabras que aparecen en **negrita y subrayadas**.

Mediante el estudio de este tema se pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Entender el contexto de los siglos XVI y XVII en Europa.
- Analizar lo que fue la llamada Guerra de los Ochenta Años.
- Aprender y entender las causas y las consecuencias que puede tener una guerra.
- Reconocer, analizar e interpretar las fuentes históricas (cuadros, textos, mapas, etc.).
- Comprobar que se ha entendido el tema mediante una serie de ejercicios.

SECCIÓN I

CONTEXTO DE LA EDAD MODERNA EN EUROPA

1. CONTEXTO POLÍTICO

Europa, durante los siglos XV a XVIII, estuvo dividida en grandes potencias, unas veces enfrentadas entre sí y otras unidas por alianzas matrimoniales o hereditarias. Las potencias principales en Europa fueron: el [Imperio Español](#), el Sacro Imperio Romano-Germánico, Francia, Gran Bretaña y el Imperio Turco-Otomano.

Dichos imperios fueron modificando sus fronteras y expandiéndose a medida que fueron conquistando nuevas colonias en América y África. Por ejemplo, a mediados del siglo XVI, la Monarquía Hispánica dominaba en América un imperio que abarcaba México —conquistado por Hernán Cortés—, Perú —conquistado por Francisco Pizarro—, Ecuador, Colombia y Chile hasta el Río de la Plata, exceptuando Brasil —que fue territorio portugués— (Comellas & Suárez, 2003).

En particular, la rebelión de los Países Bajos se contextualiza en los siglos XVI y XVII en el Imperio Español gobernado por los Austrias.



[Ampliar imagen](#)

Los **Países Bajos** estaban conformados por lo que hoy en día es Bélgica, Holanda, Luxemburgo y el noreste de Francia (Comellas & Suárez, 2003) y divididos en 17 provincias. **Carlos I de España y V de Alemania** unió bajo su poder los territorios españoles y del Imperio Germánico por herencia de sus padres, Juana I de Castilla —conocida como Juana, “la Loca”, hija de los Reyes Católicos—, de quien heredó los territorios españoles incluyendo las conquistas americanas, y Felipe I de Castilla —conocido como Felipe, “el Hermoso”, hijo del emperador Maximiliano I de Habsburgo y María de Borgoña—, de quien heredó el Sacro Imperio Romano-Germánico y los Países Bajos.

En 1556 Carlos I abdicó, cedió a su hermano Fernando II el Sacro Imperio Romano-Germánico, y el Imperio Español, incluyendo todas las posesiones de ultramar, a su hijo **Felipe II** y algunas posesiones europeas como los Países Bajos, Milán, Nápoles y Sicilia y algún enclave en África.

En 1580 falleció el rey de Portugal sin descendencia y Felipe II, por ser nieto de Manuel I de Portugal por línea materna, se impuso sobre el resto de los pretendientes al trono y anexionó Portugal y todas sus colonias a la Monarquía

Hispánica (Kinder & Hilgemann, 1970). Por ese motivo, el territorio gobernado por Felipe II fue considerado “un imperio donde nunca se ponía el sol”.

La política de los Austrias se basó principalmente en una **monarquía centralista gobernada desde Castilla y defensora de la religión católica**. Felipe II supo mantener los ideales de su predecesor. Tras su muerte, [Felipe III](#), cuyo reinado fue relativamente pacífico, confió el gobierno a don Francisco de Sandoval y Rojas, [duque de Lerma](#). En 1618 este perdió la confianza del rey, y fue sustituido por su propio hijo, el duque de Uceda, que desempeñó el cargo de [valido](#) hasta la muerte del rey. Durante el reinado de Felipe III, en 1618, se inició la que sería conocida como Guerra de los Treinta Años en el Imperio Germánico cuando los protestantes de Bohemia negaron la obediencia al emperador austriaco. A pesar del deseo de paz de Felipe III, no pudo mantenerse neutral, la Monarquía Hispánica tuvo que intervenir y tropas españolas e italianas atravesaron los Alpes y contribuyeron decisivamente al triunfo de las fuerzas imperiales en la batalla de la Montaña Blanca en 1620 (Domínguez, 2001). Aquello fue el inicio de una guerra que se alargará hasta el 1648, cuando se firmaron las llamadas Paces de Westfalia.

[Felipe IV](#), que tenía solo dieciséis años cuando empezó a reinar, encargó el gobierno a don Gaspar de Guzmán, [conde-duque de Olivares](#). El rey y, sobre todo, su valido gobernaron durante veinte años intentando mantener la hegemonía española en Europa mediante tres objetivos: restaurar la reputación del monarca español, transformar España en una monarquía unificada —lo que provocaría revueltas armadas en Cataluña y Portugal— y sanear la economía de Castilla —recomponiendo la moneda, intentando disminuir la dependencia española de los banqueros extranjeros, fomentando el comercio y la industria—, que dio lugar a la oposición de una parte de la nobleza (Pérez, 2003). Tras la caída del conde-duque en 1643, Felipe IV contó con el apoyo de un nuevo valido, don Luis de Haro.

Finalmente, Carlos II —también conocido como “el Hechizado”— se

encontró con una política y una economía debilitadas. Se dice de él que fue un personaje incapaz, físicamente endeble y carente de carácter, dominado por sus allegados, especialmente su madre y sus dos esposas. No obstante, heredó el trono con solo cuatro años y, tras diez años de regencia de su madre, reinó durante veinticinco años. Fue un ser débil, desmedrado y lánguido, pero hizo esfuerzos para reinar y se ocupó del gobierno más de lo que se piensa (Ribot, 2011). Carlos II falleció en 1700 sin descendencia, lo cual provocó una guerra civil en España y un conflicto internacional, la Guerra de Sucesión entre los partidarios del candidato austriaco (Carlos de Austria) y el coronado rey tras la muerte de Carlos II, Felipe de Borbón.

2. CONTEXTO ECONÓMICO

En Europa, durante la Edad Moderna, hubo un cambio de tendencia pasando de una economía típicamente agrícola al auge de la artesanía y el comercio internacional, favorecido por la existencia de grandes imperios que traspasaron fronteras y, sobre todo, por el descubrimiento de América.

En relación con América, la Monarquía Hispánica firmó el [Tratado de Tordesillas \(1494\)](#) con Portugal, que fijaba los límites de la expansión de cada uno por el Nuevo Mundo. Durante los siglos XVI y XVII continuaron sus expediciones por tierras americanas, se importaron principalmente grandes cantidades de oro y plata, además de otros bienes americanos, a cambio de productos españoles (y más tarde de productos extranjeros). En ocasiones, las embarcaciones españolas tuvieron que soportar ataques y saqueos por parte de corsarios extranjeros (principalmente capitanes de la flota inglesa como Francis Drake o John Hawkins) (Carr, 2000).

Por otro lado, cabe destacar el papel estratégico de los Países Bajos para el comercio español. Algunas ciudades de los Países Bajos servían de centro comercial para productos no solo españoles, sino de toda Europa. Un ejemplo de ello era que España exportaba su lana merina desde puertos del Cantábrico a [Amberes](#), desde donde se vendía a gran parte de Europa, e importaba de los

países nórdicos productos de su industria textil y metalúrgica (Vázquez de Prada, 2011). No obstante, el comercio marítimo español se vio amenazado por los corsarios ingleses y “mendigos del mar”⁵ que saquearon con frecuencia los barcos y las ciudades costeras de dominio español durante la rebelión de los Países Bajos. Para evitar esos ataques España decidió continuar con el comercio europeo, principalmente por tierra a pesar de ser menos productivo y más lento. Surgiría así una ruta, eminentemente militar, que se conoce como “Camino Español”⁶.



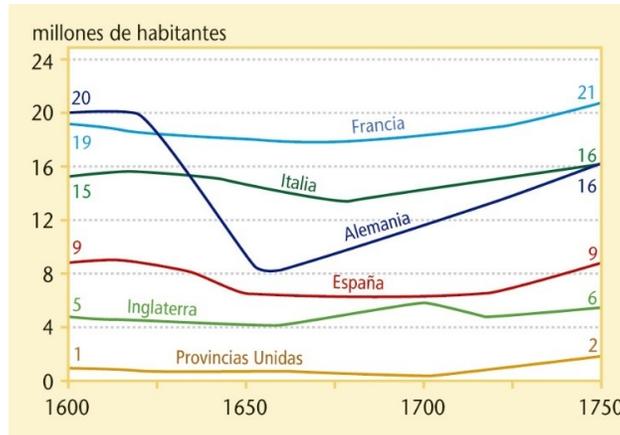
En el sur de Europa, existió una pugna entre el Imperio Español y el Imperio Otomano por el control del Mediterráneo. Con la victoria española en la batalla de Lepanto en 1571, pareció imponerse la Monarquía Hispánica. Pero el Mediterráneo oriental siguió bajo dominio turco.

La economía en España era principalmente rural, basada en la agricultura y la ganadería. Además, la Monarquía Hispánica se apoyaba en un sistema tributario de recaudación de impuestos de donde provenía la mayor parte de sus ingresos, como por ejemplo el quinto real, correspondiente a la quinta parte de la extracción de los metales preciosos de los territorios americanos; el almojarifazgo, un impuesto aduanero, o la alcabala, un impuesto indirecto que gravaba las compraventas (Montagut, 2018).

Por otro lado, a pesar de las riquezas provenientes de América y del vasto territorio que comprendía el Imperio Español, nunca llegó a ser una potencia rica, ya que la llegada de metales preciosos no estuvo respaldada por una buena industria ni próspera artesanía que estimulase la economía y productividad española (Comellas & Suárez, 2003). Por el contrario, la existencia de más riqueza, pero menos productos, originó una subida de precios, que se tradujo en un empobrecimiento de la población y en la imposibilidad de que la industria española pudiese competir con otras potencias europeas que producían más barato.

Así pues, se puede decir que la economía del Imperio Español no llegó a ser próspera, debido al mal aprovechamiento de los bienes americanos y a los elevados gastos de la guerra que requería una inversión mayor a la liquidez de la que disponía la monarquía. Esto hizo que se solicitaran préstamos a banqueros, muchos de ellos genoveses, incluso a la burguesía pudiente y al no poder devolverlo, se produjeron varias bancarrotas, suspensiones de pagos y emisión de “juros” (deuda pública) para intentar paliar las crisis económicas y conseguir liquidez para devolver los préstamos. A partir de 1680 se devaluó la moneda drásticamente, lo cual supuso momentos muy difíciles para la mayor parte de la población; pero finalmente se consiguió el resultado positivo que se esperaba: los impuestos bajaron, más de la mitad de los juros se retiraron y su interés se redujo (Pérez, 2003).

Por último, a mediados del siglo XVI hubo una época de malas cosechas que provocaron carestía y escasez de alimentos y en el siglo XVII Europa asistió a una crisis demográfica debido al flujo migratorio al nuevo continente, las bajas causadas por las continuas guerras, la expulsión de los moriscos (unos 300.000) y las pestes y epidemias que asolaron España entre 1601 y 1686, lo cual, sumado a la difícil situación económica, supuso la decadencia española.



[Ampliar](#). Fuente: (Albet, y otros, 2016)

3. CONTEXTO RELIGIOSO

En los siglos XV a XVIII las principales religiones mundiales eran el cristianismo, el islam, el budismo y el hinduismo. Concretamente en Europa, al principio de la Edad Moderna (siglos XV y XVI) imperaba el catolicismo, que estuvo en continuo conflicto con el islam, bajo la protección del Imperio Otomano.

A partir del siglo XVI cobró mucha fuerza en Europa la ideología protestante, dando lugar a lo que se ha conocido como la **Reforma protestante**. El luteranismo, iniciado por el monje alemán Martín Lutero, considerado el padre de la Reforma, y también el **calvinismo** (promovido por el francés Jean Calvino) tuvieron especial importancia en el norte y centro de Europa —principalmente en los países escandinavos, Austria, Alemania, Holanda y Francia (los llamados hugonotes)—.

Como respuesta a este movimiento religioso, en las zonas católicas tuvo lugar la **Contrarreforma**, que luchó por la defensa e imposición de la fe católica. Al surgir y expandirse por Europa las ideas protestantes, Carlos I comprendió que ello podía significar una fatal división entre los cristianos, por lo que en la Dieta de Augsburgo (1530) intentó sin éxito llegar a un acuerdo diplomático con monarcas adeptos al protestantismo, con el objetivo de evitar un cisma entre los cristianos de Europa. No obstante, se dio cuenta de que el tema debían tratarlo

los expertos y que era necesario convocar un concilio de teólogos, que tardó años en reunirse (Comellas & Suárez, 2003). Finalmente tuvo lugar el **Concilio de Trento (1545-1563)** con el objetivo de unificar la doctrina cristiana, el cual se celebró en tres períodos diferentes a lo largo de casi veinte años. A pesar de las dificultades, el Concilio sirvió para reordenar las bases dogmáticas del catolicismo —la importancia de las obras, el libre albedrío, el papel de los siete sacramentos, la negación de una libre interpretación de las Sagradas Escrituras, etc.—, reafirmar la autoridad del Papa y reformar el clero (Kinder & Hilgemann, 1970).



[Accede al texto completo](#)

La Monarquía Hispánica de los Austrias se sintió siempre en mayor o menor medida protectora de la fe católica. De hecho, los Papas en general tuvieron buenas relaciones con Felipe II y sus sucesores, aunque intentaron moderar el poder que los reyes españoles pretendían ejercer en Italia. Es indiscutible la aportación que el monarca español les brindó para la terminación y ejecución de los decretos del Concilio de Trento. Felipe II (1564) aceptó las conclusiones a las que se llegaron en el Concilio y las declaró leyes de los reinos españoles (Egido, 2011).

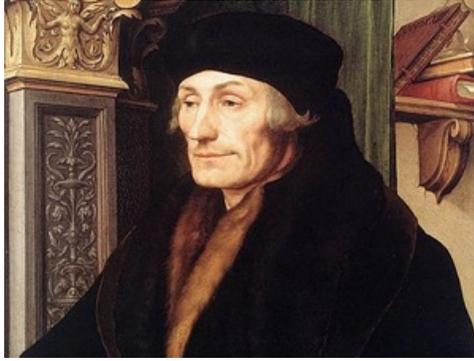
En la Edad Moderna, en España, debe destacarse la reforma de las órdenes religiosas animada por el Cardenal Cisneros, la creación de la Compañía de Jesús (1540) y la escuela mística española con representantes de la talla de santa Teresa de Jesús y san Juan de la Cruz (Pérez, 2003).

Asimismo, los judíos fueron expulsados de Castilla y Aragón en 1492 y, a partir de ese momento, los moriscos, que no lograron adaptarse a los usos y costumbres del resto de la población, fueron perseguidos, hasta que se decretó su expulsión total de la Península en 1609. Esta medida no fue del todo popular, ya que supuso la pérdida de mano de obra necesaria, unos 300.000 súbditos laboriosos, que se tradujo en una dificultad añadida a las finanzas ya de por sí complicadas.

Como conclusión, cabe destacar que la Monarquía Hispánica tradicionalmente católica, se vio involucrada en diversas luchas de religión. Algunas tuvieron lugar dentro de sus fronteras, como la represión inquisitorial contra los moriscos o la fuerte represión religiosa en los Países Bajos, donde los nobles flamencos de las provincias del norte se habían adherido a la doctrina calvinista intentando provocar la ruptura con el poder español. Otras fuera de ellas, como la intervención española en la Guerra de los Treinta Años apoyando al Imperio Germánico frente a los protestantes.

4. CONTEXTO CULTURAL

En general, en Europa los siglos XV a XVIII fueron una época de esplendor cultural que abarcó los movimientos artísticos del Renacimiento, el Barroco y el Manierismo, estilo de transición entre los dos anteriores. Asimismo, surgió el Humanismo, que consideraba al ser humano como el centro de todas las cosas, exaltó el individualismo, fomentó el estudio de la Antigüedad clásica y nació una nueva concepción de la educación: formación intelectual, moral y física. El principal personaje de este movimiento fue Erasmo de Rotterdam.



Erasmus de Rotterdam. [Carta de Erasmo a Lutero](#)

En particular, en España se identifican los siglos XVI y XVII como el Siglo de Oro. Esta época se caracteriza por una gran productividad de obras literarias y artísticas que se dieron a conocer mundialmente. Por ejemplo, se crearon obras clásicas como el *Quijote* de Cervantes. También destacan en literatura otros autores como Lope de Vega, Quevedo, Góngora, Gracián, Calderón de la Barca; pintores como El Greco, Ribera, Velázquez, Murillo, entre otros; músicos como Francisco Salinas o Tomás Luis de Victoria y pensadores como Mariana, Vitoria y Suárez. La cultura española alcanzó una personalidad y excelencia singulares que dio de qué hablar al resto de Europa.

Asimismo, en el ámbito cultural, a finales del siglo XVII y en el XVIII, los Países Bajos, como consecuencia del cambio político y la prosperidad económica derivada del comercio principalmente marítimo, vivieron una época de esplendor artístico. Surgió una burguesía mercantil, que sustituyó el mecenazgo anterior de la Iglesia y de la nobleza, y empezó a demandar nuevas formas de arte, diferentes a las escenas devocionarias e imágenes religiosas, por lo que ganaron importancia los bodegones, retratos, paisajes e interiores domésticos. Todo ello desembocó en la edad de oro de la pintura holandesa. Algunos de los artistas más destacados de la época fueron Rembrandt, Judith Leyster, Johannes Vermeer o Adriaen van Ostade (Farthing, 2010).

SECCIÓN II

CAUSAS DE LA REBELIÓN DE LOS PAÍSES BAJOS

La idea principal es que la rebelión de los Países Bajos fue ocasionada por una oposición por parte de la nobleza flamenca de las provincias del norte al concepto político-teológico de los Habsburgo, y concretamente de Felipe II que gobernaba entonces los Países Bajos. A continuación, se detallan las causas de dicha revolución holandesa.

1. CAUSAS POLÍTICAS



["Alegoría de la abdicación del emperador Carlos V en Bruselas", Rijksmuseum o Museo Nacional de Ámsterdam.](#)

En 1556 se produjo en Bruselas la **abdicación de Carlos I**, mediante la cual cedía los Países Bajos a su hijo Felipe II. Cabe destacar que **Carlos I** nació en Gante y fue un monarca viajero que se consideraba a sí mismo ciudadano europeo (más que flamenco o español). En contraposición, Felipe II había nacido en España, estaba impregnado del carácter castellano y no dominaba el francés ni el flamenco, por lo que tuvo que ser el cardenal Granvela el que diese el primer discurso de Felipe II ante los nobles neerlandeses que habían asistido a la

abdicación.

En 1559 Felipe II decidió volver a la Península, alarmado por los problemas políticos y religiosos, y, en la tradición de los Habsburgo, nombró a su hermanastra Margarita de Parma gobernadora de los Países Bajos, asesorada por un Consejo de Estado en el que participaban algunos de los nobles autóctonos más influyentes como [Guillermo de Orange](#), los condes Egmont, Horn y el barón Montigny y otros personajes que gozaban de la confianza del rey, especialmente el cardenal Granvela (Vázquez de Prada, 2011). Felipe II no volvió a visitar esos territorios.



[*Margarita de Parma*](#)

Desde el principio se vio a Felipe II como un **monarca extranjero**. De hecho, antes de marcharse ordenó a la gobernadora que consultase los asuntos más importantes con tres de los miembros del Consejo de Estado que gozaban de la confianza del rey, entre los que destacaba Antonio Perrenot, más conocido como [cardenal Granvela](#). Esto provocó entre los nobles autóctonos una oposición sorda contra los miembros del Consejo afines al monarca español, especialmente contra Granvela (Vázquez de Prada, 2011). Esta percepción de que Felipe II **era ajeno a las circunstancias de los Países Bajos** se refuerza con la voluntad del rey de imponer una **política centralista** sobre todos los territorios heredados, pues intentaba controlar todas las cuestiones de Estado desde Castilla, limitando

el poder de los [Estados Generales](#) existentes en los Países Bajos. Por esta causa creció entre en los nobles de las provincias del norte un sentimiento nacionalista, protector de sus privilegios y contrario a la intromisión española en sus territorios.

En el mismo año 1566 se creó la **Confederación de los nobles**, encabezada por representantes de los Estados Generales, entre los que estaba **Guillermo de Orange Nassau**. Esta Confederación firmó un manifiesto en el que juró lealtad a la Monarquía Hispánica, pero condenaba la persecución religiosa iniciada por Felipe II contra los calvinistas. Representantes de la Confederación presentaron el manifiesto a Margarita de Parma solicitando la abolición de la Inquisición y la convocatoria de los Estados Generales⁷. Margarita de Parma llegó a un acuerdo con la Confederación, suspendiendo la aplicación de los edictos contra la herejía y logrando apaciguar la situación en los Países Bajos.



[Grabado que representa la petición de los nobles a Margarita de Parma.](#)

No obstante, aunque algunos de los allegados a Felipe II le aconsejaron una cierta moderación respecto a los calvinistas, temerosos de que se reprodujeran los mismos hechos que en Francia, en donde la persecución de los hugonotes había dado lugar al inicio de una guerra civil, el rey no cedió. Ante las primeras revueltas y especialmente los graves incidentes del movimiento iconoclasta,

envió a Fernando Álvarez de Toledo y Pimentel, el gran duque de Alba (que tardó cuatro meses en llegar a los Países Bajos a través del “**Camino Español**”) para sofocar la rebelión y restaurar la religión católica en los Países Bajos. Este hecho y la ejecución de Egmont y de Horn, provocó la dimisión de Margarita de Parma, que volvió a su ducado italiano.

2. CAUSAS ECONÓMICAS

En este punto se debe tener en cuenta que la economía de la Monarquía Hispánica se basaba en un sistema tributario que se sostenía por el cobro de diversos impuestos, habituales en la corona castellana. Pero la población y la nobleza flamenca, dueña de un área productiva, estratégica y económicamente desarrollada, no llegó a acostumbrarse a esta intromisión económica por parte de la Monarquía Hispánica. Este rechazo fue creciendo a medida que aumentaba la represión en los Países Bajos, ya que sus impuestos se destinaban a pagar a los tercios que luchaban y reprimían a los propios contribuyentes.



Asimismo, 1566 fue un año de malas cosechas, situación que se vio agravada con el bloqueo comercial del mar del Báltico a causa de la guerra entre Suecia y Dinamarca, que cerró el tráfico marítimo, provocando un descenso comercial y escasez y carestía de alimentos básicos. Eso propició revueltas continuas de la población de los Países Bajos (tanto católicos como protestantes) contra la Monarquía Hispánica.

3. CAUSAS RELIGIOSAS

A diferencia que su padre o su hermanastra Margarita de Parma, Felipe II fue sumamente intransigente con la libertad religiosa, puesto que se sentía en el

deber de velar e imponer en sus territorios la fe católica por encima de todo.



Cardenal Granvela

Como consecuencia de la política centralista de Felipe II, desde [Castilla](#) se diseñó una nueva organización eclesiástica. Los Países Bajos ya no se dividirían en cuatro diócesis, sino en catorce nuevas diócesis, reduciendo el poder adquisitivo de los obispos. Además, el territorio en su conjunto estaría sometido al control eclesiástico del arzobispo de Malinas, cargo que fue concedido al “hombre de rey”, el cardenal Granvela. Diez de las nuevas diócesis, en vez de recaudar un impuesto sobre las rentas eclesiásticas para los nuevos obispos, quedarían unidas a abadías de la correspondiente región, permitiendo de ese modo que el obispo, convertido en abad, se embolsase las rentas de este último. Asimismo, dos canónigos de cada cabildo episcopal prestarían servicios como inquisidores en la diócesis.

Este proyecto de reestructuración eclesiástica, impuesto a mediados de 1561, sin consultar previamente a las gentes de los Países Bajos, causó una indignación y un descontento generalizados, en buena medida por el secreto en que se había tramado todo el proyecto, que se percibía como una estratagema para acrecentar el poder del monarca (Parker, 1989).

Cuando se publicaron los decretos tridentinos Felipe II quiso imponerlos en todos sus territorios, y en los Países Bajos se encontró con la oposición de la nobleza del norte, entre la cual se había extendido el calvinismo, por lo que la

implantación de los decretos del Concilio de Trento en dicho territorio se demoró hasta 1565 (Vázquez de Prada, 2011).

Como se ha indicado anteriormente, en 1566 ante la petición de parte de la nobleza holandesa de suavizar la persecución de los herejes, Margarita de Parma —nombrada gobernadora de los Países Bajos por su hermanastro Felipe II— decidió suspender la aplicación de los edictos contra la herejía y consultar a Madrid.

No obstante, este consentimiento tácito de libertad religiosa junto con el hambre causada por los altos precios de los cereales después de un duro invierno (1565-1566) se transformó en una verdadera revuelta popular expresada mediante el saqueo de iglesias, destrozo de imágenes y robo de ornamentos y objetos valiosos de culto, tanto por parte de los calvinistas como del populacho irritado indiferente a la religión, pero que odiaba al clero por su riqueza (Vázquez de Prada, 2011).

Margarita de Parma, con el apoyo de algunos nobles neerlandeses, asustados por la violencia iconoclasta, consiguió mantener un orden temporal. Aun así, Felipe II fue implacable y envió al [duque de Alba](#). Este llegó a los Países Bajos meses después con un ejército de unos 10.000 hombres y la orden clara de reprimir la herejía e imponer la fe católica.



[Retrato del duque de Alba, por Tiziano](#)

En este sentido, se impusieron duras medidas de represión entre las que se

encuentra la creación del “Consejo o Tribunal de los Tumultos”, llamado por los neerlandeses el “Consejo o Tribunal de la Sangre”, que procesó y condenó a muerte a más de mil personas, tanto protestantes como católicas, consideradas culpables de herejía (Carr, 2000). La represión fue tal, que incluso se encarceló y ejecutó a los condes Egmont y Horn, que habían servido a la Monarquía Hispánica.

La severidad de la represión religiosa llevada a cabo por el duque de Alba, quizás fuese parte de un plan, que culminaba con el viaje de Felipe II presentándose como el pacificador y rey benévolo que perdonaría a los rebeldes a cambio de su conversión al catolicismo. Pero ese viaje nunca llegó y el rigor con el que se trató a los rebeldes sirvió para fortalecer la oposición y provocar la sublevación de las provincias del norte de los Países Bajos dirigida por Guillermo de Orange.

En cualquier caso, debe destacarse que el movimiento calvinista en los Países Bajos tuvo un marcado carácter político, representando el rechazo de los rebeldes no solo a la imposición católica, sino al control centralista ejercido por la Monarquía Hispánica sobre su territorio. Por ejemplo, Guillermo de Orange fue criado en el catolicismo y siguió siendo católico hasta 1573, año en que lógicamente tuvo que convertirse al protestantismo para liderar ya abiertamente la revuelta contra España.

SECCIÓN III

DESARROLLO DE LA GUERRA

A lo largo de los ochenta años de enfrentamientos entre la Monarquía Hispánica y las Provincias del norte se sucedieron varias [batallas y rebeliones importantes](#). A continuación, se desglosan algunas de ellas.

La **batalla de Heiligerlee** en 1568 se consideró el inicio oficial de la Guerra de los Ochenta Años o rebelión de los Países Bajos. Tuvo lugar en Groninga, donde un ejército holandés capitaneado por Adolfo de Nassau (hermano de Guillermo de Orange) tendió una emboscada al “tercio viejo” español consiguiendo su primera victoria. No obstante, no consiguieron tomar la ciudad, que siguió bajo el mando español, y dos meses después el tercio español reforzado y comandado por el duque de Alba venció a los holandeses en la **batalla de Jemmingen** (Parker, 1989).

Desde entonces la guerra toma un aspecto feroz en el que los motivos religiosos y nacionalistas van muy ligados, por lo que se puede decir que se trata de una guerra ideológica. Los rebeldes buscaron apoyo en las potencias protestantes, principalmente de Inglaterra. Tras la **muerte de la segunda esposa de Felipe II**, la reina inglesa María Tudor y el advenimiento de Isabel I al trono de Gran Bretaña, el gobierno inglés participó activamente en favor de los rebeldes flamencos (Pérez, 2003).

En **abril de 1574 se produjo la gran victoria española de Mook**, cerca de Nimega, en la que murió Luis de Nassau (hermano de Guillermo de Orange), lo cual significó un triunfo y la gran oportunidad para que [Luis Requesens](#) negociase con los rebeldes. Pero ello no fue posible, debido a la bancarrota de la hacienda real, que en 1575 dificultó la llegada de dinero de España y los soldados de los tercios, a los que se debía varios meses de paga, se amotinaron.

En los momentos culminantes España llegó a tener en **Flandes** cerca de 80.000 hombres. De ellos, apenas la tercera parte eran españoles; el resto eran italianos, alemanes y flamencos y, a finales de siglo, también ingleses e irlandeses. Era la mejor fuerza armada que había en el mundo, pero al ser profesional era muy costosa. El mantenimiento del ejército de Flandes fue un problema desde el inicio, ya que costaba más de lo que el gobierno podía sufragar. Por esta razón, si faltaban las pagas la disciplina se relajaba y se producían motines, incluso a veces se produjeron saqueos de ciudades. El más famoso fue el saqueo de Amberes en 1576, consecuencia directa de la bancarrota del año anterior, que había impedido el envío de dinero a los Países Bajos (Domínguez, 2001). Los amotinamientos de las tropas españolas desde 1573 a 1576 contribuyeron al rechazo de los españoles por parte de la población de los Países Bajos. Los amotinados desacreditaron totalmente al régimen español: aterrorizaron a la población local, sabotearon los ataques a los enemigos y consumieron grandes sumas de dinero. Esto dio una oportunidad única a los rebeldes de recuperar las ciudades perdidas en la campaña anterior (Parker, 1989).

En 1576 falleció Requesens; ante ese vacío de poder, Guillermo de Orange intentó apaciguar las tensiones entre las provincias católicas y calvinistas y unir a las diecisiete provincias contra el régimen español, llegándose a firmar la **Pacificación de Gante (8 de noviembre de 1576)**. El 3 de noviembre llegó a los Países Bajos **don Juan de Austria** (hermanastro de Felipe II) como nuevo gobernador y las tropas españolas atacaron brutalmente Amberes durante varios días destruyendo 1.000 casas y falleciendo 8.000 personas, lo que se conoce como “la furia española”. Este hecho animó a las provincias que habían firmado la Pacificación de Gante a exigir a don Juan de Austria la expulsión de las tropas extranjeras, que fue el único punto en el que se pusieron de acuerdo. El 12 de febrero don Juan juró aceptar la Pacificación de Gante sin modificaciones (ante la incredulidad de Guillermo de Orange, que lo consideraba una treta más del rey

español), a cambio de que los Estados prometieran mantener la religión católica y admitir a don Juan como gobernador general tan pronto como hubieran partido las tropas españolas (Parker, 1989).

Durante 1578 nuevas revueltas insurgentes calvinistas tomaron ciudades católicas, derivando en una especie de guerra civil entre el norte calvinista republicano y el sur católico monárquico.

Ese mismo año [Alejandro Farnesio](#) —hijo de Margarita de Parma y, por tanto, sobrino de Felipe II— sucedió a don Juan de Austria como gobernador de los Países Bajos. Como buen soldado y mejor diplomático y estadista que era consiguió que se firmase en mayo de 1579 la **unión de Arrás**, tratado por el cual los representantes de tres de las provincias meridionales católicas —Hainaut, Artois y Flandes valón, consideradas la primera piedra de la moderna Bélgica— reconocían a Felipe II como soberano y admitían el mantenimiento del catolicismo como única fe, a cambio de ciertas concesiones como el reconocimiento de sus libertades, la retirada de los soldados españoles y apartar a los extranjeros de los cargos civiles y militares entre otras (Vázquez de Prada, 2011).

Como reacción, también en 1579 las siete provincias del norte firmaron la **Unión de Utrech**, mediante la cual se obligaban a actuar perpetuamente como si fueran una única provincia y definía ciertos ámbitos políticos en los que las provincias unidas debían actuar de forma concertada; no obstante, mantenían su autonomía en los demás asuntos, como la cuestión religiosa y el autogobierno. Con ambas uniones se consumó la ruptura de la unidad del país, quedando dividido entre las “Provincias Unidas” del norte, que se autoproclamaron independientes y juraron no respetar, obedecer ni reconocer al rey de España como príncipe y señor, y las provincias católicas del sur reconciliadas con el rey (Parker, 1989).

Farnesio, gracias a su talento militar, la división de los enemigos y el dinero que le iba llegando regularmente de España (proveniente de las Indias),

consiguió numerosos éxitos y reconquistó, entre 1584 y 1585, Flandes, la mayor parte de Brabante, Bruselas y Amberes (Vázquez de Prada, 2011).

En 1584, con el asesinato de Guillermo de Orange, Inglaterra se presentó como protectora de los rebeldes holandeses, empeñada en desbancar a España de la hegemonía europea y americana (Carr, 2000).

En 1598 falleció Felipe II. En su testamento decretó que España y los demás territorios pasasen a su hijo Felipe III, pero cedía los Países Bajos a su hija [Isabel Clara Eugenia](#), en feudo de la Corona de Castilla, como dote por su matrimonio con el Archiduque Alberto. Sin embargo, seguían ligados estrechamente a Castilla: si Isabel Clara Eugenia moría sin descendencia (lo cual sucedió en 1633), los Países Bajos revertirían a la Corona de Castilla. Además, se fijaron varias condiciones a los Países Bajos como la prohibición de navegar por las Indias Orientales u Occidentales y el mantenimiento del control del rey sobre ciudades principales como Amberes, Gante y Cambrai, que hacían patente que, realmente, la Monarquía Hispánica seguía controlando los Países Bajos, aunque fuese en la distancia (Fernández, 2009).



El archiduque Alberto y su esposa Isabel Clara Eugenia

La posición de los archiduques era incómoda, puesto que Felipe III no estaba dispuesto a hacer las paces con los rebeldes holandeses, pero tampoco podía proporcionar suficiente dinero para ganar la guerra. Esta posición aparentemente desesperada fue superada por España con la llegada imprevista de uno de los grandes militares del siglo XVII, [Ambrosio Spínola](#), que cosechó éxitos en el campo de batalla y en ciertas ocasiones hizo de banquero real (Parker, 1989).

En cualquier caso, ambos bandos estaban agotados por las continuas amenazas y el elevado coste de la guerra, por lo que se planteó llegar a un acuerdo para poner fin a la guerra. Tras varios meses de negociaciones y la intervención de mediadores ingleses y franceses, en 1609 se firmó la [Tregua de los Doce Años \(1609-1621\)](#), que supuso la independencia *de facto* de los Países Bajos septentrionales y la libertad religiosa (Parker, 1989).

Durante la tregua siguieron existiendo tensiones, pero la Corte de Bruselas consiguió recuperar su esplendor.

Al acercarse el final de la tregua no hubo acuerdo entre los miembros del mismo bando sobre la pertinencia o no de prorrogarla. No obstante, esta tregua no se renovó porque ambas partes tenían intereses contrapuestos. Las provincias marítimas del norte querían expulsar definitivamente a la Monarquía Hispánica de los Países Bajos. Por otra parte, el **conde-duque de Olivares**, valido de Felipe III, y otros de sus consejeros eran partidarios de reanudar la guerra porque consideraban deshonorosas las condiciones de la tregua, querían frenar el avance de los neerlandeses por el Nuevo Mundo —por ejemplo, de las islas Molucas en las que comerciaban con especias— y recuperar las Provincias del Norte (Israel, 1982).



[Retrato de el conde-duque de Olivares, por Velázquez](#)

Felipe III falleció días antes del final de la tregua. Para entonces, la guerra iniciada en Bohemia en 1618 asolaba Europa. España se vio involucrada en la defensa de la fe católica frente a los protestantes y los intereses hegemónicos de los Habsburgo. En abril de 1621 se inició una fuerte presión económica de España sobre las Provincias Unidas, y viceversa, con el bloqueo de puertos, el aumento de aranceles, las medidas para entorpecer la producción y distribución de manufacturas, los ataques a la flota mercante contraria, etc. En septiembre comenzaron las hostilidades militares y empezaron a diseñarse las estrategias bélicas, que fueron dirigidas entre otros por **[Spínola](#)**.

En 1625 tuvo lugar la rendición de la ciudad de Breda debido al bloqueo de entrada de subsistencias a que habían sido sometidos por parte de los tercios españoles, capitaneados por el italiano **[Ambrosio Spínola](#)**. Este hecho histórico fue representado por Velázquez en el cuadro de “La rendición de Breda”. El bando neerlandés liderado por Justino Nassau se rindió y se les permitió salir de Breda en formación militar, respetando a los vencidos, en un alarde de caballería y humanidad poco común en medio de una larga guerra.



[La rendición de Breda, por Velázquez](#)

En 1632 la gobernadora Isabel Clara Eugenia accedió a enviar una buena parte de los soldados de los Países Bajos a Alemania ante el avance sueco. Aprovechando esta coyuntura se produjeron una serie de victorias de las tropas neerlandesas, que llegaron a sitiar la gran ciudad-fortaleza de Maastricht mediante un sistema de apertura de galerías por debajo de ella, lo que les permitió avanzar más al sur y tomar la ciudad de Limburgo.

En 1633 falleció Isabel Clara Eugenia y en su lugar Fernando de Austria (el Cardenal-Infante, hermano de Felipe IV) le sucedió como gobernador de los Países Bajos.

En septiembre de 1639 los barcos de la armada española comandados por el almirante Oquendo, que llevaban refuerzos a los Países Bajos, se enzarzaron en una larga batalla contra la flota holandesa, y tras un mes de lucha marítima, fueron destruidos casi treinta navíos de guerra en el Canal de la Mancha por la armada holandesa, lo cual significó una gran victoria para los neerlandeses (Israel, 1982).

El verano de 1647 se intentó zanjar el conflicto económico entre las Provincias Unidas y España. Se levantaron los bloqueos comerciales y se puso fin al embargo de mercancías de los últimos veinte años. Tiempo antes habían empezado las negociaciones para conseguir un alto al fuego, una tregua o la paz,

que se alargaron casi ocho años, durante los cuales tuvieron lugar varias reuniones entre los plenipotenciarios de las provincias neerlandesas y el conde de Peñaranda, embajador español, para decidir sus condiciones.

Finalmente, se firmó el tratado de paz en nombre de los Estados Generales y del rey Felipe IV en un acto formal en el salón del Ayuntamiento de Münster el 30 de enero de 1648.



La firma del Tratado de Münster, ¿sabes cuáles son los flamencos?

Así pues, se puede decir que el fin de la Guerra de los Ochenta Años se alcanzó con la firma del **tratado de Münster**, que fue parte de las llamadas **Paces de Westfalia**. Con el citado tratado las provincias del norte (que hoy en día conforman Holanda) consiguieron definitivamente la independencia total de España. Mientras, las provincias del sur (actualmente Bélgica) siguieron siendo parte del Imperio Español, hasta 1714, cuando pasaron al dominio del Imperio Austríaco como consecuencia de la Paz de Utrech, que puso punto final a la **Guerra de Sucesión española**.

SECCIÓN IV

SITUACIÓN TRAS EL FIN DE LA GUERRA DE LOS OCHENTA AÑOS

Las consecuencias derivadas del fin de la Guerra de los Ochenta Años pueden analizarse desde dos perspectivas diferentes, desde el punto de vista de la república formada por las Provincias Unidas del norte de los Países Bajos y desde el de la Monarquía Hispánica. El presente capítulo está inspirado en el último capítulo del libro *La república holandesa y el mundo hispánico* de Jonathan I. Israel.



[Mapa de 1912 sobre la organización de los Países Bajos tras la independencia de las Provincias Unidas.](#)

PERSPECTIVA NEERLANDESA

Por una parte, para las Provincias Unidas, el Tratado de Münster significó el reconocimiento español de su independencia total.



[Banquete de espadachines celebrando la Paz de Münster, por Bartholomeus van der Helst](#)

Asimismo, como resultado de la división del norte y el sur de los Países Bajos, se configura la personalidad histórica de Bélgica, que años después, tras haber estado bajo el poder de Austria, Francia y Holanda, se reivindicó como una nación en 1830 recogiendo la herencia de Isabel Clara Eugenia perfilada por el testamento de Felipe II.

Al contrario de lo que podría esperarse, tras la ansiada independencia de las Provincias Unidas no se consiguió la paz inmediata en los Países Bajos, sino que parte de las provincias del norte, como Zelanda, consideraron el Tratado de Münster como un pacto débil e inacabado, que había dejado demasiadas cuestiones sin resolver y apoyaban el reinicio de la guerra contra la Monarquía Hispánica.

Por tanto, el período posterior a la firma del Tratado de Münster fue un tiempo de paz inestable y continuas tensiones entre la monarquía de Felipe IV y las Provincias Unidas, sobre todo desde 1648 hasta 1651.

Las controversias giraron en torno a tres cuestiones principales: el tema religioso, el comercio y los peajes.

En cuanto al tema religioso, el Tratado de Münster garantizaba la libertad de movimiento de los súbditos de ambas potencias en los territorios europeos de la otra. Ello provocó el retorno a los Países Bajos de muchos católicos y parte del clero exiliado, que empezó a reclamar propiedades que habían pertenecido a la Iglesia. Ante esta situación, se produjo un movimiento anticatólico en las

provincias del norte, que reaccionaron ratificando un edicto que había sido promulgado en 1636 mediante el cual se expulsaba al clero católico de sus territorios. Como respuesta, los ministros españoles exigieron la abolición de dicho edicto por considerar que esta medida era totalmente contraria al tratado de paz.

En relación con el comercio, las Provincias Unidas rechazaban la normativa comercial existente tras el Tratado de Münster, que consideraban contraria a sus intereses. Además, las provincias del norte, especialmente Zelanda, se quejaban de la diferencia de peajes entre las provincias del norte y las del sur, puesto que los españoles no habían cumplido su compromiso de aumentar los peajes en los puertos flamencos (del sur). Esto suponía un traslado del comercio de las provincias del norte, que veían disminuir sus riquezas, a las españolas del sur, que se beneficiaban de ello.

En este sentido, Dordrecht, que había apoyado la paz con España con la esperanza de conseguir ganancias derivadas de la reducción de peajes, apoyó la petición presentada por los comerciantes de Maas para que se eliminasen recíprocamente todos los peajes tanto españoles como neerlandeses, lo cual no llegó a suceder.

Asimismo, se produjeron algunas tensiones con Holanda debido a la captura por parte de españoles de navíos neerlandeses. Por ejemplo, la confiscación española de navíos neerlandeses que transportaban armas y municiones a Francia, alegando que por el tratado de paz los españoles estaban autorizados a confiscar munición que se dirigiese hacia enemigos de España, como era el caso de Francia. No obstante, mediante la intervención de un representante de los Estados Generales en Amberes se consiguió que se liberaran los barcos.

También dificultó las buenas relaciones entre España y las Provincias Unidas el incumplimiento del compromiso que había asumido la Monarquía Hispánica de compensar a la Casa de Orange por las tierras familiares confiscadas por Felipe II mediante la cesión de la parte de la baronía de Bergen-op-Zoom, que

no se pudo efectuar. A cambio se ofreció una compensación económica por un valor muy inferior a lo que se había pactado en un principio, que no agradó al príncipe Willem, quien se había convertido en la cabeza rectora de las Provincias Unidas.

Este ambiente de tensión religiosa y comercial se agravó debido a la recesión económica en la que se sumió Europa a partir de 1650 debido a varios años de condiciones climáticas adversas que provocaron escasez y carestía de materias básicas, como el trigo, disminución del comercio y de la industria. Todo ello suscitó en las clases bajas neerlandesas un resentimiento generalizado contra la paz, a la que consideraban culpable de todos los males de las Provincias Unidas. Por ejemplo, desde la firma del Tratado de Münster, se había obligado a España a retirar la mayoría de sus tropas de los Países Bajos, por lo que, en algunas ciudades como Nimega en las que habitaban un gran número de soldados, se paralizó el comercio durante un tiempo.

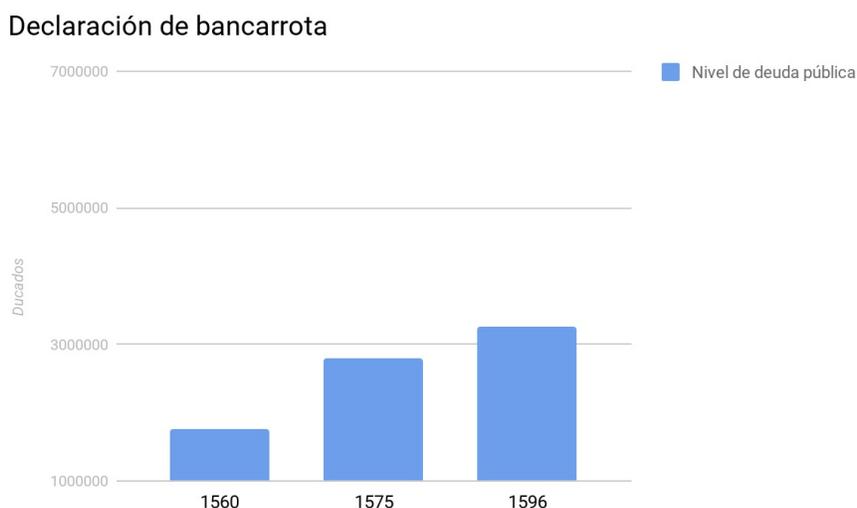
El fallecimiento repentino por viruela del príncipe Willem supuso para Holanda conseguir la supremacía en los Estados Generales, por lo que los defensores de la paz recuperaron el poder. Cabe destacar que los representantes de las provincias en los Estados Generales decidieron no nombrar estatúder en cada provincia, como había sido lo habitual hasta entonces, sino que decidieron que los Estados Generales concentrarían todo el poder político y militar (Israel, 1982).

No obstante, a finales del siglo XVII se considera que los Países Bajos fueron una de las potencias europeas más desarrolladas. En esa época se fortalecieron las rutas marítimas a las Indias y Asia y se aumentó el comercio marítimo textil y de municiones con el resto de Europa y sus nuevos territorios de ultramar. Asimismo, existió una expansión cultural en los Países Bajos, apareciendo familias burguesas como nuevos mecenas, lo que provocó que cambiasen las expresiones artísticas eminentemente religiosas existentes hasta el momento por otro tipo de representaciones laicas, por ejemplo, de paisajes o bodegones

(Farthing, 2010).

PERSPECTIVA ESPAÑOLA

Por otra parte, la Monarquía Hispánica, mientras dominó los territorios de los Países Bajos, tuvo ocasión de tomar parte en los problemas de Europa y de expandir por un tiempo su imperio por Centroeuropa. No obstante, mantener durante tantos años sus mejores tropas en los frentes europeos y principalmente en los Países Bajos supuso un desgaste militar y económico muy importante para España, que sufrió tres bancarrotas en el siglo XVI debido a los altos costes económicos derivados de la guerra.



Tras la firma del Tratado de Münster en 1648 la monarquía de Felipe IV se propuso mantener una buena relación con las Provincias Unidas para fomentar una fluida relación comercial. Por ese motivo se apresuraron a nombrar a Antoine Brun como embajador español en La Haya, que se esforzó en los años siguientes por conservar la paz que le convenía a la monarquía española. Con ese fin, Brun intercedió en varias ocasiones ante Felipe IV en defensa de los que eran partidarios de la paz con España.

Asimismo, se intentó crear en varias ocasiones una coalición hispano-neerlandesa contra los enemigos de unos y otros, principalmente contra Portugal —por intereses en sus salinas de Venezuela—, Francia e Inglaterra, lo cual no

llegó a cuajar puesto que unas veces no interesó a España y otras las Provincias Unidas prefirieron permanecer neutrales para no crearse nuevos enemigos. Aunque lo cierto es que los Países Bajos, en su expansión comercial hacia las Indias, acabaron enfrentándose a Portugal e Inglaterra.

De 1651 a 1653 tuvo lugar un período de recuperación española y debilitamiento neerlandés. No obstante, a partir de finales del siglo XVII mejoró la situación económica de los Países Bajos, diluyéndose el antiguo resentimiento contra España. En señal de esta mejoría de las relaciones políticas entre España y los Países Bajos, estos enviaron a España una delegación de tres embajadores extraordinarios a Madrid.

Por su parte, en España, pasados esos años, hubo un declive general debido al descenso de la población y la subida de precios en el interior de la Península. No obstante, las zonas costeras se mantuvieron activas, sobre todo los puertos de Andalucía como Sevilla, que fueron prácticamente los únicos que comerciaban con el resto de Europa con plata de México y Perú y otros productos valiosos de las colonias españolas.

En los años posteriores a la firma de la paz, España fue una de las principales compradoras en Europa de municiones, paños neerlandeses, material náutico y madera del Báltico. Además, debido a su voluntad de conseguir mantener la paz con los Países Bajos, se protegió especialmente el comercio con los neerlandeses en España, que tuvieron cierto trato de favor. A cambio, se exportaba a los Países Bajos grandes cantidades de lana, aceite, productos agrícolas, plata y sal españolas. Curiosamente el precio de la lana española en la bolsa de Ámsterdam tendió a subir debido a la creciente demanda europea.

Asimismo, en la década de 1650 proliferó el contrabando entre Europa del norte y las Indias españolas de manera notoria.

Por otra parte, para ser conscientes de los límites que alcanzaba la defensa de la uniformidad religiosa por parte de los Habsburgo, cabe destacar que previa petición de los judíos residentes en los Países Bajos y para evitar más

enfrentamientos, debido a su carácter pacificador, Felipe IV permitió que los judíos comerciasen en Europa a través de agentes católicos o protestantes, pero no personalmente (Israel, 1982).

En cualquier caso, se considera que tras la firma del Tratado de Münster, el Imperio Hispánico continuó su decadencia hasta el final del reinado de Carlos II, que acabó con una guerra civil, la Guerra de Sucesión (Domínguez, 2001).

ACTIVIDADES

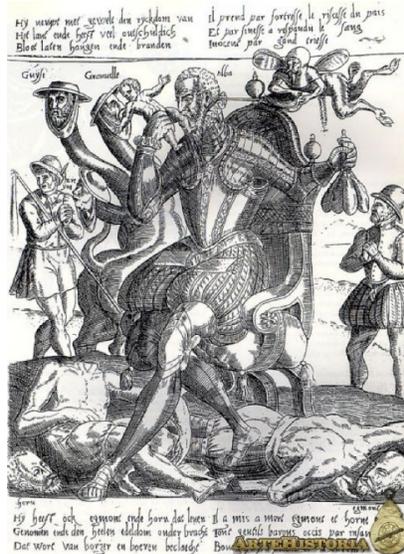
1.- **Analiza** [este poema](#), contextualízalo y explica **en qué medida** refleja la economía española de la época (especialmente del verso 9º al 12º).

2.- Lee el siguiente texto, explica el contexto religioso en que el autor lo escribió, investiga cuáles eran las tesis protestantes y **discute** si Erasmo de Rotterdam puede considerarse el príncipe de los luteranos, como le acusa el autor del texto.

“Creo haber hecho muchísimo con haber desemboscado antes que nadie tantas serpientes ocultas en las obras de Erasmo, con haber tratado de aplastar sus cabezas, antes que nadie, en la medida de mis fuerzas, y con haber mostrado al lector, sin embozos, que este hombre es no solamente un luterano, sino el portaestandarte y el príncipe de los luteranos: para ello, no he tenido que hacer otra cosa que callarme, pues sus propios escritos lo demuestran con toda evidencia”

Diego López de Zúñiga, *Blasfemias e impiedades contra Erasmo de Rotterdam*, 1521.

3.- En la época de control hispánico de los Países Bajos se difundieron imágenes en contra del duque de Alba como la que tienes a continuación, en la que aparece devorando a un niño. **Evalúa** la presencia del duque de Alba en los Países Bajos desde 1567 a 1573 usando la imagen para justificar tu respuesta.



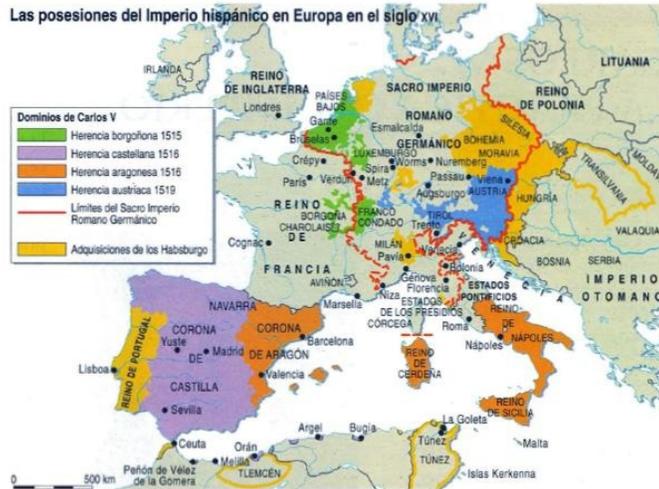
Grabado del duque de Alba según un autor holandés. [Ampliar](#)

4.- Con lo que has aprendido en esta lección **analiza** detalladamente la siguiente imagen y explica qué crees que simboliza.



[Pincha para ampliar](#)

5.- **Compara y contrasta** los dos mapas siguientes de la Europa del siglo XVI y XVII y **discute** si el conflicto religioso fue la causa principal de la pérdida de hegemonía española.



Imperio hispánico en el siglo XVI ampliado



Europa en el siglo XVII ampliado

6.- Observa la imagen y lee el texto. En la primera imagen se representa la abdicación de Carlos V, el cual se apoya en el hombro de Guillermo de Orange y el texto es un fragmento de la obra que escribió Guillermo de Orange, *Apologie*. **Compara y contrasta** la situación de Guillermo de Orange en ambos casos y **analiza** su evolución como líder de las Provincias Unidas durante el conflicto entre la Monarquía Hispánica y los Países Bajos.



Abdicación de Carlos V, por L. Gallait. Stadelches Institut de Frankfurt.

Apología de Guillermo d'Orange.

“Mas aun quando ninguna injuria personal ubiera yo rezibido de Felipe consideraramme yo igualmente obligado á oponerme á las medidas tiránicas que queria tomar, puesto que no es solo el soberano el que se obliga bajo la fé del juramento á mantener las leyes fundamentales del estado; sino que todos los nobles del estado mismo, todos los que tienen parte en su gobierno, ó ejerzen algun empleo público, juran igualmente no biolar aquellas leyes. Por consiguiente estaba yo obligado por mi propio juramento á azer cuanto en mí estubiese para librar á mis ziudadanos de la opresion en que jemian; de modo que si no me ubiera echo culpable respecto de Felipe del crimen de que me acusa, mis ziudadanos i el uniberso entero ubieran podido imputarme con justizia el mismo crimen de que él se a echo reo biolando el juramento mas solemne i sagrado.

No ignoro que sus partidarios combiniendo en que á su adbenimiento á la soberanía juró Felipe mantener los pribilejios, dicen que no estaba á ello obligado desde que se lo despensó el papa. Dejo á los eclesiásticos i á los mas bersados que yo en las contrabersias teológicas el que dezidan si el papa puede desligar á los ombres de sus juramentos, i si el ejerzizio de este poder no es un atentado impio contra los derechos del zielo mismo: yo les dejo que determinen si tal poder no

destruiria entre los ombres el lazo que los une i por consiguiente no trastornaria la sociedad. No trato de la lejitimidad de la conducta de Felipe despues de obtenida esta dispensa, que tanto se quiere azer baler para justificarle, sino de la inconsecuenzia que resulta de usar de ella. Porque siendo uno mismo el lazo que le unia á sus basallos i á sus basallos á él, si el papa le dispensó de cumplir lo que les abia prometido, al mismo tiempo me desligó á mi en particular i á todos los demas basallos en jeneral de la obligazion que abiamos contraido de obedezlerle.”

Fuente:<https://dutchrevolt.leiden.edu/espa%C3%B1ol/Fuentes/Pages/Apologia.aspx>

7.- Observa [el texto de este enlace](#), lee el primer párrafo en el que se indica de qué documento se trata y **valora** el trabajo que debería realizar un historiador para interpretarlo y **explica en qué medida** la firma de este tratado supuso realmente el final de la Guerra de los Ochenta Años.

GLOSARIO

1. CONCEPTOS

Conceptos claves

- **Causa:** Según la Real Academia Española (en adelante, la RAE), aquello que se considera como fundamento u origen de algo.
- **Consecuencia:** Hecho o acontecimiento que se sigue o resulta de otro.
- **Desarrollo:** Según la RAE, acción y efecto de desarrollar o desarrollarse.
- **Fuente histórica:** Todo aquello que es resto del pasado (textos, imágenes, objetos...) y sirve para dar respuesta o explicar el interrogante planteado por el historiador (Guibert & Majuelo, 1998).
- **Rebelión:** Acción o efecto de rebelarse. Sublevar, levantar a alguien haciendo que falte a la obediencia debida.

Conceptos generales

- **Calvinismo:** Movimiento reformista/protestante religioso originado por el francés Jean Calvino, que tiene un tinte más radical y combativo que el luteranismo y tuvo gran importancia en Francia y Holanda (Domínguez, 2001).
- **Capitalismo:** Sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción y en la libertad de mercado.
- **Concilio de Trento:** Reunión de teólogos celebrada en varias sesiones a lo largo de los años desde 1545 hasta 1563, con el fin de acercar posiciones entre católicos y protestantes y establecer una doctrina cristiana. No obstante, como a las sesiones acudieron solo teólogos católicos, acabó definiéndose con detalle la doctrina católica y rechazando uno a uno los postulados protestantes.
- **Contrarreforma:** Movimiento religioso surgido como respuesta católica

a la reforma protestante, que tuvo diferentes manifestaciones entre las que destaca la celebración del Concilio de Trento, que sienta las bases de la doctrina cristiana, la dura actuación de la Inquisición, que velará por el fiel cumplimiento de los preceptos católicos y los enfrentamientos europeos entre católicos y protestantes, de lo cual es un ejemplo la rebelión en los Países Bajos.

- **Estados Generales:** Asamblea representativa de la nobleza, el clero y la burguesía principal de las 17 provincias neerlandesas de los Países Bajos.
- **Ilustración:** Según la RAE, movimiento filosófico y cultural del siglo XVIII que acentúa el predominio de la razón humana y la creencia en el progreso. Los ilustrados más importantes del siglo XVIII que pretendían iluminar al mundo con la luz de la razón fueron, entre otros, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, John Locke y Adam Smith.
- **Racionalismo:** Del latín, *ratio*, razón, es una corriente filosófica que reconoce la razón como única fuente del verdadero conocimiento. Los representantes más destacados del racionalismo del siglo XVII fueron Descartes y Leibnitz (Barroso, s.f.).
- **Reforma protestante:** Movimiento religioso originado en Alemania por Martín Lutero en 1520, que se extendió al ámbito político y económico de países del norte y centro de Europa como Alemania, Francia y Suiza, entre otros. Esta vertiente de pensamiento religioso rechazaba el poder del Papa, defendía la fe como única posibilidad de salvación y consideraba las escrituras sagradas como la fuente de doctrina, que cada uno podía interpretar libremente.
- **Tratado de Tordesillas:** Acuerdo entre España y Portugal celebrado el 1494 mediante el cual se traza imaginariamente el límite hasta el que cada estado podía expandir sus descubrimientos por el Nuevo Mundo.
- **Valido:** Hombre de confianza del rey. Esta figura surgió durante el reinado de Felipe III. Los validos más conocidos son el duque de Lerma (Felipe III) y el conde-duque de Olivares (de Felipe IV).

2. LUGARES

- **Amberes:** Ciudad situada al norte de Bélgica, con salida al mar, que desde 1506 y hasta 1714 fue parte de los Países Bajos españoles. Por su ubicación estratégica en Europa fue una de las ciudades más importantes para el comercio español, desde ahí se repartía la lana merina burgalesa y otros productos provenientes de América al resto de países europeos.
- **Aragón:** En los siglos XVI y XVII el Reino de Aragón formaba parte de la Monarquía Hispánica heredada por Carlos V de Alemania por herencia de su abuelo materno, Fernando de Aragón. En los siglos XVI y XVII Aragón se encontró en medio de varios conflictos como el caso de Antonio Pérez, el secretario de Felipe II acusado por tráfico de secretos y corrupción, que se escapó a Zaragoza para beneficiarse de sus fueros, derivando el conflicto en una crisis de los fueros aragoneses, que se vieron limitados. Por otra parte, Aragón también se vio afectado por la guerra de Secesión catalana, que tuvo consecuencias sociales y económicas muy penosas para las zonas fronterizas con Cataluña (Cabezuelo & Moreno, s.f.); (National Geographic, 2017).
- **Castilla:** En los siglos XVI y XVII el Reino de Castilla fue núcleo de la Monarquía Hispánica de los Austrias, heredado por Felipe II, tras el fallecimiento del regente, su abuelo Fernando el Católico. La nobleza y súbditos castellanos se mantuvieron fieles a la monarquía católica durante su reinado y de ellos se obtenía un importante porcentaje de los impuestos que sostenían el gobierno. Además, a Castilla se unieron las posesiones conquistadas en América. Algunas de las provincias más importantes de Castilla fueron Burgos, Valladolid y Toledo. No obstante, Felipe II decidió establecer la corte en Madrid, que continuó siendo la capital durante el reinado de los Austrias menores.
- **Flandes:** En la actualidad es una región belga, en la que se habla

neerlandés (también conocido como flamenco). No obstante, en los siglos XVI y XVII formaba parte de los Países Bajos sometidos al dominio de la Monarquía Hispánica. En el contexto histórico cuando se menciona la “guerra de Flandes” suele referirse a los Países Bajos en general.

- **Países Bajos:** Es el término que se utilizaba en la Edad Moderna para referirse a las 17 provincias, que abarcaban lo que hoy en día es Holanda -a la que se sigue llamando los Países Bajos-, Bélgica, Luxemburgo y una parte del noreste de Francia.

3. PERSONAJES

- **Cardenal Granvela:** Su nombre real era Antonio Perrenot, aunque es más conocido como cardenal Granvela fue un hombre de confianza de Carlos V y Felipe II, nacido en el Franco Condado, buen orador, conocedor de varios idiomas (francés, castellano, latín, griego, alemán, neerlandés, italiano e inglés) y con habilidades para la política. Fue fiel a la idea de gobierno centralista de los Austrias mayores, escalando posiciones en los puestos religiosos y políticos a lo largo de su vida. Informó a los súbditos de los Países Bajos de la abdicación de Carlos V en su hijo Felipe II y fue consejero de la gobernadora de los Países Bajos Margarita de Parma (Gómez, s.f.).
- **Carlos I de España y V de Alemania:** Este monarca fue el primero de la dinastía de Habsburgo que ostentaba el poder de la Monarquía hispánica y aunó en su persona la monarquía dual de los Reyes Católicos. Se dice de él que fue un hombre inteligente, viajero, capaz de concebir una idea clara de su función imperial y proclive a la moderación y al diálogo (Comellas & Suárez, 2003). Uno de sus principales retos fue controlar y administrar su vasto imperio, sobre todo la parte de América. Para no dejar desatendidos o sin presencia real a los territorios que estaban bajo su poder durante sus viajes, con frecuencia se sirvió de

miembros de su familia para que gobernasen en sus Estados. Al inicio de su reinado se produjeron en España numerosas revueltas en su contra conocidas como la guerra de las Comunidades en Castilla y de las Germanías en Aragón. Carlos I prestó especial atención a su política exterior y durante su reinado tuvo que lidiar con tres conflictos principales que fueron: la enemistad con Francia que aspiraba a la hegemonía europea y se sentía cercada por la Monarquía hispánica, la lucha contra los turcos (islámicos) y la Reforma protestante. Estas dos últimas, porque asumió el papel de defensor de la cristiandad heredado de sus abuelos los Reyes Católicos (Esteban, 2011).

- **Conde-duque de Olivares:** Valido de Felipe IV, al cual también le unía una relación de amistad. Su objetivo fue mantener los territorios heredados de su predecesor a toda costa, sin ansias de expansión, pero sin ceder lo que ya poseía la Corona española.
- **Duque de Alba:** Brillante militar pero no tan buen gobernador. Obtuvo grandes victorias en el campo de batalla como la de Jemmingen o el asedio a Mons. No obstante, es recordado principalmente como uno de los causantes de la “Leyenda Negra” española por su dura represión religiosa contra los protestantes.
- **Duque de Lerma:** Valido de Felipe III, que se encargó del gobierno buena parte del período de su reinado. Se dice que aprovechó su situación de favorito del rey para enriquecerse escandalosamente y que durante su gobierno el ambiente fue frívolo, de corrupción y derroche. Fue sustituido en 1618 por su propio hijo, el duque de Uceda.
- **Farnesio, Alejandro:** Brillante militar y gobernador del cual destacan las hazañas conseguidas en los Países Bajos. Consiguió utilizar las tensiones internas entre las provincias del norte y del sur de los Países Bajos para reconquistar Amberes.
- **Felipe II:** Hijo de Carlos V e Isabel de Portugal, en la abdicación en Bruselas de 1555 heredó de su padre las posesiones occidentales del

reino español (territorios de los reinos de Castilla y Aragón, con los territorios de ultramar) y de la Casa de Borgoña, entre las que se encontraban los Países Bajos. Salvo los primeros años de su reinado, en general es recordado por ser una persona culta, taciturna, organizada y muy trabajadora. Se casó en cuatro ocasiones. Cabe destacar el caso turbulento de su hijo Carlos de Austria, enfermizo desde su nacimiento, con problemas mentales y algunos episodios violentos, que falleció a los veintitrés años. También es destacable su buena relación con sus dos hijas Isabel Clara Eugenia y Micaela Catalina de Austria (ambas fruto de su matrimonio con la francesa Isabel de Valois) y su hijo Felipe III, que tuvo con Ana de Austria, asegurando por fin la continuidad de los Habsburgo. Su objetivo fue mantener el imperio recibido de su padre, y reforzar el poder de la monarquía, el centralismo y la uniformidad religiosa.

- **Felipe III:** Hijo de Felipe II y Ana de Austria (cuarta esposa de Felipe II) fue por temperamento e ideología un soberano muy distinto a su padre. Cuando subió al trono, a los veinte años, no estaba preparado para gobernar, ya que pese a haber recibido una buena educación humanista, no había podido experimentar una práctica previa como la que tuvo Felipe II. Se le tilda de falta de personalidad, y muestra de ello es la delegación de su trabajo y responsabilidades al duque de Lerma. No obstante, en 1618 separó del cargo de valido al duque de Lerma, para poner en su lugar al hijo de este, el duque de Uceda, y durante los últimos años de su reinado intentó enmendar su “no gobierno”, y entre otras medidas, creó una Junta de Reформación para corregir los males que se denunciaban con insistencia (como la ociosidad, pecados públicos, la miseria de los agricultores...).
- **Felipe IV:** Hijo de Felipe III y Margarita de Austria, que reinó durante más de cuarenta años (1621-1665), la primera mitad junto a su valido el

conde-duque de Olivares y la segunda mitad, desde 1643, con la compañía de su valido Luis de Haro (sobrino del conde-duque, pero sin su prepotencia) (Domínguez, 2001).

- **Guillermo de Orange**: Líder principal de las Provincias Unidas del norte de los Países Bajos. Era miembro de una de las familias más importante de los Países Bajos y había sido criado en un ambiente católico. No obstante, desde la abdicación de Carlos V a favor de su hijo Felipe II, Guillermo de Orange y sus hermanos se opusieron al poder autoritario y limitador de privilegios que ejercía la Monarquía Hispánica, y lideraron la rebelión contra el dominio español con el fin de conseguir la independencia de los Países Bajos.
- **Isabel Clara Eugenia**: Hija de Felipe II y su tercera esposa Isabel de Valois, casada con el archiduque Alberto de Austria. En dote de su matrimonio, Felipe II cedió los Países Bajos, pero al morir sin descendencia, este territorio volvió a la Monarquía Hispánica (Domínguez, 2001). Sin embargo, continuó siendo gobernadora de los Países Bajos hasta su fallecimiento en 1633.
- **Juan de Austria**: Hijo ilegítimo de Carlos I de España (V de Alemania), por tanto, hermanastro de Felipe II. Fue el único hijo legítimo reconocido por Carlos I en su propio testamento. Tenía buenas cualidades para la guerra, muestra de ello fue su participación en la sofocación de la rebelión de las Alpujarras y en los puestos de riesgo de la batalla de Lepanto. Fue gobernador de los Países Bajos desde 1576 hasta que falleció en 1578 a los 31 años.
- **Requesens, Luis**: Hombre experimentado y buen diplomático que fue gobernador de Milán y en enero de 1573 fue nombrado sustituto del Duque de Alba como gobernador de los Países Bajos. Bajo su mando se consiguió la victoria de Mook. Falleció el 5 de marzo de 1576.
- **Spínola, Ambrosio**: Hijo y nieto de banqueros genoveses, millonario por derecho propio, no tenía formación militar, pero era un gran organizador

y aprendió con rapidez, siendo considerado uno de los grandes militares del siglo XVII. Este comandante destaca por haber estado al frente del “tercio viejo” que consiguió la reconquista de Breda, conmemorada por Velázquez en su cuadro “La rendición de Breda”.

CONCLUSIONES

Del desarrollo del presente trabajo podemos concluir, en primer lugar, que existe una **tendencia a fomentar el uso de las fuentes históricas en el ámbito docente**. Esto se comprueba acudiendo a la legislación educativa vigente, que recoge como uno de los objetivos generales de Secundaria —y también concretos de cada etapa— el aprender a buscar e interpretar fuentes históricas. Esta inclinación también se plasma en los libros de texto, que según estudios recientes incluyen más fuentes que años atrás.

Sin embargo, los mismos estudios revelan que las actividades planteadas con relación a las fuentes ejercitan mayoritariamente los niveles cognitivos más bajos como describir o comparar rasgos físicos de las fuentes, y son escasas las actividades que favorecen el desarrollo de los niveles cognitivos superiores como comprender, analizar o evaluar un texto o crear un escrito original a partir del conocimiento adquirido.

En segundo lugar, se ha comprobado que **el estudio de la historia en Secundaria a través del uso de las fuentes favorece el aprendizaje integral de los alumnos**, colocándoles en el centro, como parte activa del proceso. Esto es, mediante el uso de las fuentes en las aulas los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que además desarrollan el pensamiento crítico y la honestidad académica y aprenden a indagar, analizar e interpretar fuentes como lo harían los historiadores, lo cual les ayuda a aprender a lo largo de toda su vida. Como recoge Nuccio Ordine en su obra *La utilidad de lo inútil*, de nada sirve la enseñanza si se limita a transmitir conocimientos técnicos a los estudiantes sin intentar avivar en ellos su autonomía y curiosidad (Ordine, 2013).

Esta misma idea se encuentra en el Bachillerato Internacional, ya que el **PD otorga especial relevancia al uso de las fuentes** no solo en la materia de

Historia, sino también en el resto de las asignaturas a través de la evaluación interna y la Monografía. Por tanto, se puede decir que **la indagación es una de las cualidades del perfil académico que impregna todo el sistema IB** y para llevarla a cabo es imprescindible el uso de las fuentes.

Asimismo, es de destacar que **el mundo tecnológico e informatizado** en el que vivimos **facilita el acceso a las fuentes de una manera rápida y sencilla** a través de Internet, ya que desde hace unos años se inició un proceso de digitalización de la documentación de bibliotecas y archivos, que aún continúa. Esto hace la información más accesible a la sociedad y, por tanto, acerca las fuentes a las aulas, que cada vez se digitalizan más.

En este punto debe recordarse que una herramienta muy útil para que el alumno tenga acceso a las fuentes históricas son las **páginas webs**, a través de diferentes enlaces o *links* a páginas especializadas, seleccionados por el profesor. Esto puede ser un buen complemento al temario expuesto y una primera aproximación del alumno al mundo de la investigación y al oficio de historiar.

No obstante, para que el uso de las fuentes a través del libro digital sea eficiente sería conveniente, por una parte, que desde los centros educativos se favorezca la **formación del profesorado** para que lleve a cabo un uso correcto y eficaz de las nuevas tecnologías que tiene a su alcance, y así cumplir con los objetivos marcados por la ley y desarrollar en la medida de lo posible los niveles cognitivos más altos de sus alumnos. Por otra parte, sería útil que existiese un **archivo digital oficial que aunase y sistematizase las fuentes adecuadas al currículo educativo actual**, con el fin de facilitar la tarea a los profesores menos acostumbrados a trabajar con las fuentes.

Como reflexión final del presente estudio, parece recomendable que desde edades tempranas los alumnos se acostumbren a trabajar con fuentes para favorecer una mejor comprensión de la historia y, en el futuro, sean adolescentes y adultos indagadores, reflexivos, honestos, con pensamiento crítico y voluntad de aportar lo mejor de cada uno de ellos a la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albet, A., Bosch, D., García, C., González-Monfort, N., García, M., Gatell, C., & Riesco, S. (2016). *GH3. Geografía e Historia. Illes Balears. Digital. Aula 3D*.
- Alchin, N., & Henly, C. (2015). *IB Diploma. Teoría del Conocimiento*. Barcelona: Vicens Vives.
- Alia Miranda, F. (2009). La Nueva Historia. Fuentes y documentación digitalizadas para la historia de España en Internet. *Cuadernos de historia de España*, 275-284.
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunica. Revista Científica de Comunicación y Educación*.
- Baró i Queralt, X. (2018). Bibliografía, Internet y recursos digitales. Referencias y pautas para su interpretación. En A. Floristán, *Historia de España en la Edad Moderna* (págs. 751-764). Barcelona: Ariel.
- Barroso, A. G. (s.f.). Obtenido de <https://www.monografias.com/trabajos93/racionalismo/racionalismo.shtml>
- Beguiristain, M. A. (2012). Las fuentes materiales. En J. M. Usunáriz, *Formas y maneras de hacer Historia. Manual de estilo para los estudiantes de Grado*. (págs. 21-26). Pamplona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Bel Martínez, J. C. (2018). El uso de la intertextualidad de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Didacticae*, 25-41.
- Cabezuelo, J. V., & Moreno, J. A. (s.f.). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido de La monarquía hispánica:

<http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/monarquia/felipe4.shtml>

- Carr, R. (2000). *Historia de España*. Barcelona: Quinteto.
- Caspistegui, F. J. (2012). Las fuentes impresas. En J. M. Usunáriz, *Formas y maneras de hacer historia. Manual de estilo para los estudiantes de Grado* (págs. 34-37). Pamplona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Comellas, J. L., & Suárez, L. (2003). *Historia de los españoles*. Barcelona: Ariel.
- Cordón García, J. A., Alonso Arévalo, J., Gómez Díaz, R., & García Rodríguez, A. (2016). *Las nuevas fuentes de información. La búsqueda informativa, documental y de investigación en el ámbito digital*. Madrid: Pirámide.
- del Arco Blanco, M. Á. (2016). La historia de España a través de sus textos. Un recurso necesario para el aprendizaje de la historia. En M. Á. del Arco Blanco, *La Historia de España en sus textos. Estudio y selección de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia*. (págs. 23-34). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Diccionario de la lengua española*. (2018). Obtenido de <https://dle.rae.es/?id=IYZhVtl>
- Domínguez, A. (2001). *España, tres milenios de Historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Eco, U. (2003). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Egido, T. (2011). La Iglesia y los problemas religiosos. En A. Floristán, *Historia de España en la Edad Moderna* (págs. 355-357). Barcelona: Ariel.
- Esteban, E. S. (2011). La nueva Monarquía de los Habsburgo. Carlos I (1516-1556). En A. Floristán, *Historia de España en la Edad Moderna* (págs. 161-189). Barcelona: Ariel.
- Farthing, S. (2010). *Arte Toda la historia*. Barcelona: Blume.
- Fernández Abad, F. J. (2007). El uso beneficioso del libro impreso y del libro digital. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 277-294.

- Gálvez, S. (2018). El historiador y sus entornos de la celulosa al bit y la Web 2.0. En M. Eiroa, *Historia y Memoria en Red. Un nuevo reto para la historiografía*. (págs. 41-59). Madrid: Editorial Síntesis.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 71-85.
- Gómez, B. (s.f.). *MCN bibliografías*. Obtenido de <http://mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=granvela-antonio-perrenot-de>
- Guibert, E., & Majuelo, E. (1998). *Tratamiento didáctico de las fuentes históricas. Las harineras en Navarra durante el primer tercio del siglo XX. Un taller de investigación de Historia Local para la Educación Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- International Baccalaureate Organization, Ltd. (enero de 2015). *Guía de Historia*. Cardiff, Wales.
- Israel, J. (1982). *La república holandesa y el mundo hispánico 1660-1661*. Madrid: Nerea.
- Kinder, H., & Hilgemann, W. (1970). *Atlas Histórico Mundial. De los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato: comprender el pasado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez Pasamar, C. (2012). Normas generales de estilo. En J. Usunáriz, *Formas y maneras de hacer Historia. Manual de estilo para los estudiantes de Grado*. (págs. 1-9). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Meschiany, T. (2013). Reflexiones en torno al pasado reciente y la cultura escolar. Notas sobre investigación y enseñanza. *Revista de Educación*, 39-41.

- Montanares, E. G., & Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis*, 85-98.
- National Geographic*. (11 de Enero de 2017). Obtenido de https://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/la-conjura-de-antonio-perez_7116/6
- Nubiola, J. (2010). *El taller de la filosofía: una introducción a la escritura filosófica*. Pamplona: Eunsa.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Parker, G. (1989). *España y la rebelión de Flandes*. Madrid: Nerea.
- Pavón, J., & García Bourrellier, R. (2012). Las fuentes documentales. En J. M. Usunáriz, *Formas y maneras de hacer Historia. Manual de estilo para estudiantes de Grado* (págs. 27-33). Pamplona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Pavón, J., García Bourrellier, R., & Beguiristain, M. A. (2012). El trabajo con fuentes. En J. Usunáriz, *Formas y maneras de hacer historia. Manual de estilo para los estudiantes de Grado*. Pamplona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Pérez, J. (2003). *Historia de España*. Madrid: Espasa.
- Pons, A. (2018). La sensibilidad digital y la posición del historiador. En M. Eiroa, *Historia y Memoria en Red. Un nuevo reto para la historiografía* (págs. 21-37). Madrid: Editorial Síntesis.
- Ribot, L. (2011). Carlos II (1665-1700). En A. Floristán, *Historia de España en la Edad Moderna* (págs. 540-563). Barcelona: Ariel.
- Romano, D. (1979). *Elementos y técnica del trabajo científico*. Barcelona: Editorial Teide.
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 83-99.

- Suárez, F. (1977). *Reflexiones sobre la historia y sobre el método de la investigación histórica*. Madrid: Rialp.
- Vázquez de Prada, V. (2011). La monarquía hispánica de Felipe II (1556-1598). En A. Floristán, *Historia de España en la Edad Moderna* (págs. 205-211). Barcelona: Ariel.
- Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interniversitaria de Formación del Profesorado*, 103-114.
- Wells, M., & Fellows, N. (2016). *History for the IB Diploma. Causes and Effects of 20th Century Wars*. Cambridge: Cambridge University Press.

Notas

[←1]

En la actualidad sigue vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que como principal novedad incluyó los estándares de competencia evaluables.

[←2]

En el IB las “regiones” se refieren a cada una de las cuatro partes en las que dividen imaginariamente el mapamundi, que se corresponde a África y Oriente Medio, América, Asia y Oceanía y Europa.

[←3]

La moderación de las notas consiste en que una muestra de investigaciones históricas de una clase corregidas por el profesor se envía al IB y el “moderador” oficial del IB revisa las muestras para comprobar si se ajustan a los criterios de corrección y se calcula la variabilidad (que podrá ser tanto positiva como negativa) que se aplicará a toda la clase.

[←4]

El Proyecto Gutenberg es una iniciativa que fue desarrollada por Michael Hart en 1971 consistente en digitalizar y hacer accesibles a través de Internet miles de libros en todos los idiomas (que ya existían físicamente) de manera gratuita y que son de dominio público, bien porque son anónimos y nunca tuvieron derechos de autor, bien porque estos ya han expirado o se cuenta con el permiso explícito del autor.

[←5]

Se llama “mendigos del mar” al conjunto de personajes descontentos con el régimen español: calvinistas exiliados, nobles y gentes acomodadas a cuya cabeza se había puesto precio, pescadores y trabajadores en paro que se dedicaban al pillaje, indiscriminadamente, por la costa atlántica.

[←6]

Este fue también el camino que recorrió el duque de Alba con el ejército español para acudir a sofocar la rebelión a los Países Bajos por mandato de Felipe II. El recorrido pasaba por Milán, franqueando los Alpes por Suiza y luego siguiendo más o menos paralelamente al Rin hasta llegar al Franco Condado, Lorena y Luxemburgo, que ya era parte de los Países Bajos (Domínguez, 2001).

[←7]

Debido a esta petición, los nobles rebeldes fueron conocidos por los españoles como “mendigos”.