



# PROYECTO DOCENTE

Historia de la Democracia 603539. Master Universitario en  
Análisis Político.

Memoria para el concurso de Acceso a Plaza de Titular de Universidad con  
número 23151-RC del área de conocimiento Historia del Pensamiento y de los  
Movimientos Sociales y Políticos. Departamento: Historia, Teorías y Geografía  
Políticas. Universidad Complutense de Madrid

Diego Palacios Cerezales  
Enero de 2024



## Tabla de contenido

Introducción. Relevancia de una historia de la democracia.....	3
1. La universidad española al trasluz de Bolonia.....	6
1.1 Equívocos del EEES y la reorganización de los estudios universitarios .....	6
1.2 Renovación de metodologías docentes.....	9
1.3 Los problemas del 4+1, pasando por el 5+2 .....	10
1.4 Guías docentes y evaluación de la calidad .....	12
2. Contexto institucional de la asignatura .....	15
2.1 El Máster Universitario en Análisis Político .....	15
2.2 Las asignaturas de historia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología .....	17
2.3 Perfil del estudiantado.....	18
3. Propuesta de un Programa de historia de la democracia .....	20
3.1. Objetivos de aprendizaje. La especificidad de una asignatura de historia.....	20
3.2 Condicionantes de la estructura de la docencia.....	21
3.2 Contenidos programáticos y calendarización:.....	22
3.3 Bibliografía del curso .....	24
Lecturas obligatorias, curso 2024.....	24
Bibliografía general del curso: .....	25
3.4 Organización temporal de la impartición .....	28
4. Metodología docente .....	30
4.1 Alineamiento constructivo y aprendizaje activo .....	30
Aprendizaje activo y centralidad de la evaluación .....	31
Ventajas tradicionalmente asociadas a las metodologías activas:.....	33
Estructuración del esfuerzo estudiantil dentro y fuera del aula .....	35
4.2 Evaluación.....	37
4.3 Repertorio de actividades formativas .....	38
La impartición de la lección. ....	38
Diseño de escritura de preguntas tipo test sobre la lectura. ....	39
Elaboración de abstracts .....	41
Introducir un texto analítico usando una viñeta/caso/fuente primaria.....	42
Utilización de inteligencia artificial (ChatGTP). ....	43
4.4 Campus virtual.....	47
4.5 Retroalimentación/Feedback .....	51
Anexo I. Evaluación <i>Docentia</i> -UCM primer año de impartición. Curso 2022-23. ....	52



## Introducción. Relevancia de una historia de la democracia.

La historia de la democracia es un contenido clave para un egresado de un master Universitario en Análisis Político. Lo es tanto por el contenido mismo del objeto, la democracia, como por el prisma de perspectivas disciplinares que ofrece la mirada histórica. En 2024 España es un país democrático y forma parte de una estructura supranacional, la Unión Europea, que se presenta como un club de democracias. Además, los países con mayores estándares de bienestar colectivo coinciden son también aquellos con regímenes democráticos. Hace doscientos años, sin embargo, ningún gobierno se definía a sí mismo como democrático, y no fue hasta el último cuarto del siglo XIX que la palabra democracia fue perdiendo su asociación con proyectos subversivos del orden social y derivas demagógicas. Los contenidos y valores asociados a la idea de democracia se han transformado con la modernidad.

Esta historia de la democracia se concibe como una historia del desarrollo de los distintos componentes de lo que hoy se considera una democracia liberal – representación parlamentaria, partidos, ejercicio amplio de derechos políticos– pero una historia también de cómo se han pensado en la historia los cambios sociales y políticos de la modernidad como los de una era democrática.

La historia de la democracia, además, es también la historia de su competición con otras formas políticas modernas. En las primeras décadas del siglo XX, al tiempo que la versión liberal de la democracia, asociada al parlamentarismo, el estado de derecho y la competición electoral entre partidos políticos cuajaba como sistema político viable, otros proyectos que también se justificaban en la construcción política de una comunidad de iguales, como los nacionalismos radicales o el comunismo, descartaban el parlamentarismo, optaban por alternativas que laminaban la posibilidad de una oposición política legítima. Pero hay que tener en cuenta que estos fenómenos pueden entenderse mejor si se les considera como propios de la era democrática. En tanto que la democracia ha sido históricamente sólo un tipo de régimen, sino también un tipo de sociedad, las limpiezas étnicas y los genocidios, en tanto que búsquedas de hacer reales comunidades de iguales, pueden ser entendidas como el lado oscuro de la democracia.

Con la tercera ola de democratización (1974-1991) pareció que la democracia liberal emergía triunfante frente a otros regímenes políticos. Además, muchas críticas a los

regímenes democráticos se articulaban como demandas de más democracia. Sin embargo, en el siglo XXI tanto la dinámica interna de algunas democracias como el éxito económico y geopolítico de varias dictaduras han hecho reverdecer el atractivo de opciones híbridas y autoritarias. En la medida en que ni el significado ni el valor de la democracia muestran ninguna estabilidad, la comprensión histórica de la democracia, como tipo de sociedad y como régimen, no puede faltar en la caja de herramientas de cualquier analista de la política.

El estudio de la vida política contemporánea y de los problemas y aporías a los que se enfrenta, incluyendo la capacidad de la democracia para aparecer como la menos mala de las alternativas, necesita hacerse cargo de la contingencia histórica tanto de la sociedad como de la política democráticas. Por ello, este proyecto docente para la asignatura de *Historia de la Democracia* del Master Universitario en Análisis Político de la Universidad Complutense de Madrid (MUAP-UCM) aborda la democracia como experiencia de la modernidad. No desconoce el sustrato de ejemplos y vocabulario legados por las experiencias políticas del mundo clásico y por el republicanismo renacentista, pero los trata como referentes de los que se han apropiado y reapropiado los hombres y mujeres del mundo moderno a la hora de enfrentarse a sus propios desafíos.

Esta asignatura se desarrolla en un contexto social e institucional específico. Fundamentalmente es importante resaltar que se trata de la única asignatura del master perteneciente al área de conocimiento Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos. El abordaje histórico propio de la asignatura complementa los abordajes de la política moderna más politológicos y desde la teoría política con los que los y las estudiantes se enfrentan en las otras ocho asignaturas que cursan en el master. Le corresponde por ello plantearse como una asignatura específicamente histórica a partir de la cual los estudiantes puedan dialogar con las herramientas conceptuales y casos tratados en otras asignaturas del master, entre las que se encuentran *Sistemas políticos y gobernabilidad, Nación y nacionalismo Teoría y organización del poder, Modelos de representación y Ciudadanía democrática*.

Esta memoria se compone de cuatro secciones y un anexo. En la primera se expone y analiza el contexto institucional de la asignatura atendiendo al momento actual del

sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. En la segunda se delinea el contexto más específico de la asignatura en el seno de la UCM y el MUAP. En la tercera sección se detallan de forma comentada los contenidos programáticos, la bibliografía y los objetivos de aprendizaje de la asignatura. En la cuarta sección, finalmente, se explican los principios pedagógicos que guían las decisiones específicas de alineamiento entre proceso de aprendizaje y de evaluación en este proyecto docente y se desarrolla una selección de actividades formativas elegidas para la impartición de la asignatura.

Para elaborar esta propuesta, quien la firma ha reflexionado sobre su propia experiencia y práctica docente durante veintiún años y la respuesta de los y las estudiantes a decenas de evaluaciones docentes. Pero la aproximación bebe fundamentalmente del alineamiento constructivo de la docencia que llevo una década practicando, inspirado por el programa SFELTE (Stirling Framework for Evidencing Learning and Teaching Excellence) que completé en la Universidad de Stirling (2014-2016) y que me abrió la puerta a ser *fellow* de la Higher Education Academy. A partir de entonces me he involucrado de modo permanente en la reflexión sobre los modos de aprendizaje de los estudiantes y he ido introduciendo y poniendo a prueba sucesivos ejercicios para fomentar el aprendizaje activo y alinear el proceso de aprendizaje de los estudiantes, las formas de adquisición de los objetivos de aprendizaje y los mecanismos de evaluación, con excelentes resultados.

# 1. La universidad española al trasluz de Bolonia

## 1.1 Equívocos del EEES y la reorganización de los estudios universitarios

La asignatura Historia de la Democracia y el Máster Universitario de Análisis Político (MUAP) en el que se encuadra forman parte de la reorganización de los estudios universitarios que se inició con la firma de la declaración de Bolonia en 1999 y los pasos conducentes al establecimiento en España del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España puede considerarse culminada, ya que toda la población estudiantil de las universidades españolas hoy en día cursan Grados y másteres adaptados al mismo. Sin embargo, no deja de ser necesario entender la trayectoria anterior del sistema universitario para encuadrar bien las circunstancias en las que se desarrolla esta materia y las expectativas con las que profesores y estudiantes acometen un master. Para entender las expectativas de los estudiantes matriculados y muchos de los dilemas en los que se ven envueltos los profesores hay que tener en cuenta que hubo en España una aproximación colectiva a la adaptación al EEES que quizá quede bien retratada con la palabra disfuncional. Sobre todo, porque se optó por una lectura maximalista de los cambios exigidos por lo que se llamó “el proceso de Bolonia”. Esa lectura se basaba en varios malentendidos que cortocircuitaron la correspondencia entre expectativas y resultados.

De forma resumida, puede decirse que la principal exigencia del EEES era la medición de los estudios universitarios efectivamente impartidos en términos de créditos transferibles europeos (European Credit Transfer System- ECTS)<sup>1</sup>. Con haber medido en créditos ECTS las enseñanzas previamente existentes en el sistema universitario español, se habría cumplido con un 90% de las exigencias de Bolonia. Sin embargo, se produjo un consenso implícito entre los liderazgos a escala ministerial, de consejerías de educación y rectorados universitarios según el cual el EEES imponía una transformación de la organización completa de los estudios universitarios,

---

<sup>1</sup> Commission, European, Directorate-General for Education, Youth, Sport y Culture (2015): *ECTS users' guide 2015*. Publications Office of the European Union

incluyendo un cambio de las denominaciones de las titulaciones, cambios en la programación de las asignaturas y la introducción de los másteres universitarios de tipo oficial.

Este consenso, además, se contaminó de un problema en la comprensión del significado sustantivo de los distintos programas de estudio. Una adaptación mínima habría supuesto únicamente, primero, como adelantábamos, medir las asignaturas y los distintos ciclos de enseñanza universitaria en términos de créditos ECTS. En segundo lugar, esto se debía complementar con asegurar que a cierto número de créditos se correspondía una titulación reconocida por la administración y por los colegios profesionales. Una aproximación mínima a este cambio habría permitido mantener la estructura de licenciaturas de cinco años, habitualmente divididas en un primer ciclo de tres años y un segundo ciclo de especialización de dos años (3+2). En muchos estudios el primer ciclo ya recibía un reconocimiento formal, habitualmente con el nombre de diplomatura, o diploma técnico. La adaptación al EEES sólo obligaba a generalizar esos reconocimientos formales. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM no existía un título vinculado al primer ciclo de los estudios de licenciatura. Una adaptación de mínimos al Espacio Europeo de Educación Superior habría supuesto únicamente que todo estudiante que completara ese primer ciclo recibiera un título de diplomatura. Medidos en ECTS, los tres años del primer ciclo sumaban los suficientes créditos como para que ese título fuera reconocido en todo el EEES. El correlato a esa adaptación mínima, como decíamos, era que la función pública y los colegios profesionales ampliaran el catálogo de puestos a los que se podría acceder con esas diplomaturas.

Un sistema midiendo en ECTS las diplomaturas, licenciaturas y Diplomas de Estudios Avanzados (DEAs) existentes, al que se pudiera haber añadido el reconocimiento de la validez de los ECTS impartidos en otras instituciones para completar los créditos de cualquier programa, hubiera conseguido toda la flexibilidad que se buscaba con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, esa convergencia fue descartada, optándose por un cambio completo de los planes de estudios.

Una confusión adicional la introdujo la denominación de máster para estudios que se corresponden con el antiguo segundo ciclo de las licenciaturas, acarreó nuevas confusiones. Se produjo un cortocircuito mental: en todos los estamentos se pasó a pensar que los nuevos estudios de primer ciclo, a los que se llamó “grados”, en vez de identificarse con las antiguas diplomaturas, se corresponderían con licenciaturas (quizá porque en Francia una *licence* era una diplomatura) y al llamar máster al equivalente a las francesas *maitrises*, se proyectó sobre los nuevos masters de Bolonia una imagen de especialización avanzada, posterior a la licenciatura, que no se correspondía con el diseño original de estos estudios.

Comparando los sistemas español y francés antes de Bolonia se muestra que una *licence* francesa (BAC+3) se correspondía con una diplomatura y no con una licenciatura, mientras que una *maitrise* (BAC+4) era el título que se correspondía con una licenciatura<sup>2</sup>. La palabra máster, que puede asociarse fonéticamente a la palabra francesa *maitrise*, en España hasta entonces estaba reservada a estudios posteriores a la licenciatura y de alta especialización, normalmente profesional, que no solían tener un reconocimiento como parte de una carrera académica. Los casos más conocidos eran los MBA (*Master in Business Administration*), aunque también se impartían, por ejemplo, en la propia facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM, títulos propios con el nombre de master en áreas diversas como Administración Pública, Investigación Cualitativa, Cooperación al Desarrollo o Estudios de Género. Estos estudios eran títulos propios a los cuales había que acceder después de haber cursado una licenciatura. Dentro de la carrera académica, como estudios posgraduados funcionaban los Diplomas de Estudios Avanzados (DEA), que habilitaba para realizar el doctorado.

Resumiendo: el consenso implícito que pairó sobre la adaptación al EEES entendió que el nuevo primer título universitario, en vez de con una diplomatura, debía corresponderse con el conjunto de la antigua licenciatura. Además, como veremos más abajo, en vez de limitarse a medir en créditos europeos lo que ya se estaba haciendo,

---

<sup>2</sup> BAC+ un número de años es la denominación habitual en Francia de nivel de los estudios universitarios cursados después de la prueba de acceso (*baccalaureat*). Una *maitrise* BAC+4 significa que se trata de unos estudios de un año que se cursan después de una *licence* BAC+3, por lo que se corresponde con un sistema de ciclos 3+1.

se empeñó en asociar este proceso a cambios en los procedimientos docentes, como ampliar las prácticas profesionales, introducir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en las aulas, etc. En vez de mantener separadas dos transformaciones de distinta naturaleza, hubo un empeño por trabajarlas como un todo.

Esta forma de entender las supuestas exigencias del EEES, que no eran tales, tuvo como resultado, en un primer momento, una carrera generalizada por intentar embutir los contenidos de las antiguas licenciaturas de cinco años en nuevos grados de tres años, que fracasó. Ante la dificultad material de operar esa jibarización, el resultado fue que en gran parte de las universidades españolas los nuevos grados se convirtieron en licenciaturas reducidas a cuatro años. Además, en algunas ocasiones los cambios de planes de estudio hicieron pensando en reparto de cuotas entre distintos departamentos universitarios en vez de en el perfil académico y profesional deseado para los graduados de cada titulación. Así, resultado fue que, mientras que si se hubiera mantenido a vieja estructura de las licenciaturas hubiese sido natural pasar a contar con un sistema de 3+2, se acabó consolidando en muchos lugares, incluyendo esta facultad, un sistema 4+1.

## 1.2 Renovación de metodologías docentes

El consenso implícito que guio el cambio en los planes de estudios, como adelantábamos, también asoció el cambio a la idea de que había que cambiar las metodologías docentes. La supuesta europeización incluía la necesidad de con un mayor énfasis en la participación activa del alumnado (evaluación continua, exposiciones, trabajo en grupo, seminarios especializados, etc.). Esa necesidad de renovación seguramente estaba bien diagnosticada, pero al vincularse a un cambio general de la estructura de los estudios universitarios y la implantación de nuevos planes de estudio sobrecargó la capacidad del profesorado para incorporar novedades y adaptarse.

La exigencia de renovación llevó a la Universidad Complutense de Madrid a promover grupos piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La mejora de procesos docentes, en vez de plantearse como un bien en sí mismo, se disfrazó como parte de la adaptación al EEES y añadió aún más confusión a todo el proceso. Quien firma este documento participó en sus planes en los años 2006 y 2007. Los planes

piloto se concibieron para grupos pequeños de 15 estudiantes. En mi experiencia personal esos grupos fueron un éxito, pues permitían un trabajo muy personalizado con los y las estudiantes, y una tutorización de investigaciones genuinas a estudiantes que en aquel momento cursaban un primer ciclo de licenciatura. Sin embargo, eran experiencias que era imposible escalar a grupos de treintaicinco, cincuenta o más estudiantes<sup>3</sup>.

Pasados casi 20 años de los albores del proceso de Bolonia, y después de un enorme esfuerzo y propuestas voluntariosas, una parte las grandes aspiraciones metodológicas que se proyectaron en los grupos piloto de grado se han desvanecido, pues la proporción de estudiantes por profesor se mantiene excesiva<sup>4</sup>. En cambio, el tamaño más contenido de muchos grupos de master, más por dificultades a la hora de reclutar estudiantes que por diseño institucional, permite recuperar formas de enseñanza y evaluación centradas en el proceso de aprendizaje, lo que queda reflejado en el programa docente específico de esta asignatura.

### 1.3 Los problemas del 4+1, pasando por el 5+2

La universidad española, al extinguir las licenciaturas, renunció a una referencia con una clara imagen de marca, mientras abrazaba máster que era un título con connotaciones de especialización ajenas a la tradición académica. Pero no sólo eso, sino que al escoger el 4+1 en vez del 3+2 tradicional, los nuevos másteres se ven obligados a buscar esa especialización en un solo año, perdiendo, por ejemplo, la flexibilidad de adaptación estudiantes de distintos orígenes académicos que permite un máster de dos años. En términos de convergencia, nos encontramos con que cada país europeo ha seguido su propio criterio, siendo más común prolongar la tradición (mantener el 3+2 o el 4+1 ahí donde existía, en vez de cambiar de sistema a partir de

---

<sup>3</sup> Por lo menos, era imposible replicar las enseñanzas de esos grupos piloto en grupos más numerosos si no se cambiaba en su conjunto la organización de la docencia. En las universidades anglosajonas, como he comprobado durante mi experiencia docente en la Universidad de Stirling durante seis años, en los estudios de Grado se tiende a trabajar por equipos docentes. Esta forma de trabajar en equipo permite combinar lecciones magistrales para grandes grupos por parte de un solo profesor con la subdivisión de esos mismos grandes grupos en pequeños seminarios de tutorización con profesores y asistentes, haciendo que el trabajo práctico intensivo con los estudiantes sea escalable a grandes grupos sin sobrecargar la carga docente del profesorado.

<sup>4</sup> Barba Martín, Raúl, Alejandra Hernando Garijo, David Hortigüela Alcalá, y Gustavo González Calvo. "Tras casi una década de Bolonia: ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza?" *Espiral. Cuadernos del profesorado* 13 (27) (2020): 97-108.

puntos de referencia confusos como sucedido en España. A grandes rasgos, el 3+2 se mantiene mayoritariamente en Austria, Alemania, Dinamarca, Francia, Holanda, Italia, Noruega, Suecia, Suiza, Reino Unido y Francia; mientras que el 4+1 está ahora vigente, además de en España, en Bélgica, Irlanda y Portugal<sup>5</sup>.

La regulación de los estudios de Grado en España ha venido acompañando de un marco legislativo cambiante. La adaptación al EEES comenzó con los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 de 21 de Enero, en los que se estableció un marco relativamente flexible, con una división de los estudios en un Grado de 180 a 240 créditos y un máster de 60 o 120 créditos ECTS, compatibles con los estudios tradicionales de Licenciatura. Un par de años después se decretó una duración obligatoria de cuatro cursos académicos para todos los estudios de Grados, según BOE 30/10/2007. La norma anterior fue modificada de nuevo en febrero de 2015, permitiendo la posibilidad de estudios de Grado de tres años. En la práctica, establecidos ya la mayoría de Grados en cuatro años, la medida tuvo poco efecto, y fue derogada por el Real Decreto 822/2021, donde se consagra de nuevo la duración obligatoria del Grado en cuatro cursos, salvo para algunas situaciones excepcionales en las que se puede alargar hasta los cinco cursos académicos.

La desorientación que reino desde el inicio del proceso hizo que, por ejemplo, las universidades comenzasen trabajando en 2004 con la idea de un sistema 3+2, con unos primeros másteres oficiales que se implantaron *antes* que los nuevos Grados y que sólo fueron cursados por estudiantes que habían acabado la licenciatura, lo que consabó la falsa idea de que los másteres eran estudios superiores a las propias licenciaturas. El resultado fue que durante unos pocos años los estudiantes se beneficiaron de una larguísima trayectoria universitaria de 5+2.

En la Universidad Complutense de Madrid fui profesor de uno de esos másteres del 5+2, el de Relaciones Internacionales en los cursos 2007-2010, y puedo atestiguar que 5+2 aseguraba una sólida preparación y vocación académicas en los estudiantes que lo cursaban. Hacer un máster después de haber hecho una licenciatura proyectaba la

---

<sup>5</sup> Pomares Cintas, Esther y Álvarez García, Francisco Javier (2020): «La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas», *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 19, 184-213

idea de que se trataba de unos estudios más avanzados que los de las antiguas licenciaturas. Entre 2005 y 2014 reinó la confusión respecto a la equivalencia entre la licenciatura y los nuevos estudios, pues en muchos casos no se reconocía el valor de la licenciatura para las nuevas cualificaciones profesionales que exigían un máster. Tuvo que llegar el Real Decreto 967/2014 de 21 de noviembre, nueve años después de la aprobación del nuevo sistema de grados y másteres, para reconocer lo que debería haber sido claro desde el principio: la equivalencia del valor académico de los actuales másteres (4+1) con las antiguas licenciaturas (3+2), así como la naturaleza fantástica y extravagante de la experiencia del 5+2.

#### 1.4 Guías docentes y evaluación de la calidad

Otra de las transformaciones ocurridas en el contexto universitario español ha sido la explosión de sistemas de supervisión y verificación de la adecuación de los títulos universitarios. En España, esta supervisión corre a cuenta de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y en las agencias de las comunidades autónomas. En lo referido a los planes de estudio de los másteres, esto significa que cada titulación debe contar con una memoria registrando los descriptores de los planes de estudio y guías docentes recogiendo los contenidos, objetivos y normas de evaluación de cada asignatura.

Las guías docentes suponen, en principio, una referencia objetiva y un reglamento al que pueden acogerse en los estudiantes. Sin embargo, la forma reactiva como a menudo fueron redactados estos documentos, más por exigencia urgente de los procedimientos administrativos que no por el desarrollo orgánico de la necesidad de diseñar un buen plan de estudios, hace que en ocasiones estos documentos no cumplan de forma plena con su fin último: servir como marco de referencia sobre la coherencia del conjunto de oportunidades de aprendizaje mediante el cual una titulación guía a los estudiantes que la cursan hacia alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La regulación inflexible y prolija impuesta por las agencias de evaluación de la calidad ha creado varias capas de realidad administrativa virtual. El afán regulatorio ha impuesto un corsé a la docencia que dificulta las iniciativas y la modificación de los contenidos de las asignaturas que pudiera ser adecuada a circunstancias cambiantes.. En un mundo al revés, ha sido más frecuente la modificación legislativa del marco

general de ordenación de los títulos universitarios que la de los planes de estudios ordenados bajo esa legislación. De hecho el parlamento ha modificado el Real Decreto 1393/2007 de ordenación de los títulos universitarios nueve veces hasta su derogación por el Real Decreto 822/2021. Nueve cambios en la norma en catorce años revelan una flexibilidad inimaginable para la modificación del contenido de los planes de estudio una vez registrados por la ANECA.

A pesar del poco auspicioso inicio de la vorágine de control-burocratización, la paulatina adquisición de experiencia en la nueva cultura de control externo de la calidad, por parte de profesores y gestores universitarios, augura una mejoría de la situación. De la entrevista con varios coordinadores de grado y master se desprende que toda futura modificación intentará aprovechar estratégicamente los elementos de flexibilidad presentes en las plantillas de registro de las guías docentes y las memorias de los distintos estudios, incluyendo un amplio abanico de asignaturas optativas durmientes y, en cada asignatura, abrir los porcentajes de los distintos componentes de evaluación, para permitir adaptar la evaluación a cambios en el número de alumnos. Esa flexibilidad también es necesaria para adaptar la asignatura a cambios tecnológicos que modifican las posibilidades de malas prácticas académicas y dificultan su detección. Una asignatura que contara con un componente importante de evaluación basado en trabajos breves, como resúmenes de textos, por ejemplo, puede verse gravemente afectada por la accesibilidad universal de herramientas de Inteligencia Artificial, que tiene una gran capacidad para sustituir el esfuerzo individual en ese tipo de tareas y suplantar una demostración de cocimiento.

La flexibilidad de los programas también debe servir, finalmente, para que profesores y estudiantes puedan aprovechar oportunidades circunstanciales de hacer que la asignatura dialogue con algún acontecimiento coyunturalmente relevante. En una asignatura de historia de la democracia a nivel de master, por ejemplo, la intrahistoria institucional de la salida del Reino Unido de la Unión Europea, por medio de un referéndum formalmente consultivo pero que el sistema político acabó tratando como decisorio, puso en crisis la tradición de la representación virtual del parlamento británico y el rechazo de los mandatos imperativos. En los años en los que el *Brexit* era un tema candente, habría tenido todo el sentido aprovechar la coyuntura y el arrastre motivacional del tema para escorar los contenidos hacia el análisis histórico

del parlamento británico, la historia de las críticas al mismo, la crisis de la representación virtual de las colonias británicas en la independencia americana y las reformas parlamentarias de los siglos XIX y XX como proceso de democratización.

En el control de la calidad, además de exigencias en cuanto a los procedimientos formales y los contenidos, implica la evaluación del desempeño del profesorado en la impartición de la asignatura y el apoyo a los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje. En el caso de la UCM es evaluación se realiza mediante el Programa Docencia. La evaluación efectiva de la calidad es un objetivo que se demuestra polémico y difícil, pero es fundamental si se pretende incentivar en el profesorado un esfuerzo por la mejora de su desempeño y del aprendizaje de sus estudiantes. Quizá el mejor elemento de esta medición se encuentra en las encuestas al alumnado. Si se consigue una alta tasa de respuesta y que los estudiantes incorporen mensajes cualitativos, las encuestas se convierten en potentes herramientas para que el profesor reflexione sobre su práctica docente. El otro elemento de intentar medir calidad docente en el caso de la UCM, en cambio, es excesivamente indirecto, pues se sustituye por la acumulación de asistencia a cursos y congresos docentes.

En contraste con la práctica de sistemas universitarios de referencia como el británico, no se produce en la Universidad Complutense de Madrid un seguimiento de la calidad docente por parte de los pares y por examinadores externos, con prácticas como la discusión de los programas, la discusión de los criterios de evaluación y la revisión por muestreo de la atribución de notas y la calidad de la retroalimentación que los profesores ofrecen a los y las estudiantes (*feedback*) como herramienta para su futuro aprendizaje.

## 2. Contexto institucional de la asignatura

### 2.1 El Máster Universitario en Análisis Político

De acuerdo con la última versión de la memoria del MUAC presentada a las autoridades académicas,

“El Máster en Análisis Político es una adaptación del Master en Ciencia Política regulado por RD 56/2005 y tiene una orientación prioritaria de carácter académico y científico. El Máster se orienta principalmente a la profundización de los estudios de Grado en ciencia política y paralelamente al desarrollo de habilidades investigadoras complejas y en conexión con enseñanzas de doctorado en ciencia política”<sup>6</sup>

El actual Máster en Análisis Político supone la continuación de un antiguo Máster en Ciencia Política que había sido aprobado en su momento por la Comunidad Autónoma de Madrid y se estuvo impartiendo en la UCM (2006-2018). El cambio de título se debió a que se pretendía dar un carácter más especializado y una orientación más práctica al Máster, ya que se trataba de formar analistas políticos. El Máster en Análisis Político “ofrece una especialización como analista político con el cometido de analizar e interpretar la realidad política y social que resulta particularmente útil para consultores, gestores de organizaciones, mediadores en conflictos, técnicos de las administraciones públicas o analistas y técnicos electorales entre otros”.

B) Interés académico:

El Máster en Análisis Político, en primer lugar, complementa los estudios de Grado (4 años académicos) en Ciencia Política y de la Administración que se imparten en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM y de otras universidades españolas, europeas y extraeuropeas. El Máster, por otra parte, no está cerrado a

---

<sup>6</sup> Máster Universitario en Análisis Político. Universidad Complutense de Madrid, Memoria para la verificación de titulaciones oficiales de Grado y Máster Universitario de acuerdo con el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

estudiantes que hayan cursado estudios de Grado en Ciencias Sociales y Humanísticas, y se propone como un complemento para licenciados y graduados en ciencias sociales y humanísticas que quieran adquirir capacidad de análisis de la realidad política y social.

La ciencia política es una disciplina con tradición en los estudios universitarios españoles. Los estudios universitarios de ciencia política se implantaron en España en 1944 y desde entonces se han venido realizando ininterrumpidamente. Desde el año de 1986, tras la aprobación de la LRU, la licenciatura en ciencias políticas además de en la Comunidad de Madrid se oferta en otras universidades de Cataluña, el País Vasco, Andalucía, Galicia, Castilla-León, Comunidad Valenciana, Murcia y en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Este Máster se enmarca en el estudio de la ciencia política y consecuentemente está orientado por las finalidades genéricas propias de esta disciplina. En concreto está orientado al conocimiento especializado de la teoría y práctica política de las sociedades contemporáneas. Pretende responder a “los requerimientos actuales de la cultura y de la gobernabilidad, con conocimientos, competencias y destrezas orientados a la mejora de los procesos y estructuras de nuestras organizaciones políticas”.

El diseño de los fines del master es relevante para la programación de la asignatura de Historia de la Democracia, puesto que plantea que:

Los politólogos tienen distintos cometidos en nuestras sociedades como son: a) atender al objetivo de promoción de la democracia, alimentando la información disponible y la formación de la opinión pública, b) reforzar el ejercicio de la ciudadanía, aportando instrumentos de análisis en la investigación de los problemas políticos, los sistemas de gobierno y el diseño de políticas públicas; c) el desarrollo de una gama de destrezas en torno a los procesos de reforma del Estado y con las nuevas necesidades de la gestión pública, d) reforzar una forma científica de interpretar la realidad

política actual, e influir en la generación de cambios que configuren nuevos escenarios y que generen retos profesionales innovadores<sup>7</sup>.

El Máster de Análisis Político tiene un claro perfil académico. Su especificidad consiste en que facilita una formación avanzada para el análisis y la interpretación de la realidad política y social. Posibilita el análisis de los valores y las actitudes de los ciudadanos, así como de las posiciones y las dinámicas de los diferentes actores políticos. Forma a los analistas de los resultados electorales y del comportamiento electoral. Prepara para definir escenarios políticos, evaluando objetivos, diseñando estrategias políticas y campañas electorales de organizaciones políticas, sociales e institucionales. La preparación en el Máster tiene como objetivo capacitar para supervisar y probar la calidad y fiabilidad de los indicadores sociopolíticos para la toma de decisiones.

El Máster en Análisis Político, además, tiene la vocación de facilitar los estudios de doctorado, es un cauce idóneo para que los graduados en ciencia política de la UCM y otras universidades españolas, europeas y extra-europeas puedan orientarse hacia el doctorado. El Máster incorpora la larga experiencia del profesorado de los dos departamentos implicados en la formación especializada de doctorandos y en la dirección de tesis doctorales.

## 2.2 Las asignaturas de historia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

La facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM, desde su fundación como Facultad de Ciencias Económicas y Económicas en 1943 siempre contó con un departamento de historia, siendo la historia política y social, por una parte y la historia del pensamiento político, por otra, las dos grandes familias disciplinares en las que entroncaban las asignaturas asignadas a ese departamento. Al tiempo, tanto en la docencia como en la investigación, la historia practicada en esta facultad se ha caracterizado por un estrecho diálogo con las ciencias sociales. Tanto las diferencias de objeto como de aproximación, combinadas con la trayectoria institucional, han compuesto un área de conocimiento con perfil propio llamada Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos, reconocida ministerialmente

---

<sup>7</sup> *Memoria del MUAP*, (UCM, 2023)

y por la agencia nacional de evaluación de la calidad académica, y que se caracteriza por situarse en un cruce disciplinar entre las ciencias sociales y las humanidades.

El/la estudiante medio que accede al MUAP que haya cursado ciencias políticas o unos estudios de doble grado de ciencias políticas con otras especialidades en la Universidad Complutense de Madrid, como relaciones internacionales, derecho o filosofía, habrá obtenido créditos en las asignaturas de Historia Política y Social Contemporánea, Historia Política del Mundo Actual, Historia de las Ideas Sociales y Políticas y posiblemente alguna asignatura optativa como la Historia de los Movimientos Sociales y Políticos.

A la hora de diseñar la asignatura de Historia de la Democracia a nivel de master es necesario tener en cuenta la prevalencia de esa trayectoria formativa, pero también considerar que estudiantes de otros orígenes tanto académicos como geográficos podrían portar un bagaje de conocimientos de historia política e historia del pensamiento político muy distinto a los compartidos por los estudiantes medios.

### 2.3 Perfil del estudiantado.

En cuanto al alumnado, este es un máster que recluta, en primer lugar, estudiantes que han cursado previamente un grado en ciencias políticas o un doble grado en ciencias políticas y otra materia, ya sea en la Universidad Complutense o en otras universidades españolas. Aproximadamente la mitad de los estudiantes presentan este perfil.

En segundo lugar, están los estudiantes españoles que han cursado otros estudios, habitualmente Ciencias de la Información o Historia. En tercer lugar siempre hay un contingente no despreciable de estudiantes latinoamericanos, habitualmente con una formación en ciencias sociales y que presentan la peculiaridad de haber elegido estudiar en España, y no en Estados Unidos, por la facilidad del idioma. Finalmente, siempre hay unos pocos estudiantes, quizá el contingente más minoritario, que provienen de cursar estudios en ciencias políticas en otros países europeos y que recalcan en este máster porque tienen un proyecto propio para hacer estudios avanzados de doctorado en sus universidades de origen y quieren incorporar el caso español en sus trabajos comparativos.

El tipo de estudiantes y sus expectativas suponen puntos de referencia importantes a la hora de organizar la docencia. Por ejemplo, si se pretendiera equiparar la docencia con los antiguos diplomas de estudios avanzados, tendría sentido recurrir a artículos en inglés o francés, que no están disponibles en castellano pero que suponen un punto de referencia especialmente destacado para poder lanzar a los estudiantes a propias investigaciones punteras en este campo. Sin embargo, hay dos consideraciones que hacen que esta aproximación no sea recomendable. En primer lugar, la vocación puramente académica y la idea de dar continuidad a sus estudios en un doctorado es minoritaria entre los matriculados en el máster. En segundo lugar, el nivel de inglés en la mayor parte de los estudiantes no es suficiente como para aprovechar de forma ágil lecturas en esta materia, al tiempo que no se corresponde con la expectativa de los estudiantes extranjeros, que en su mayoría vienen a España ora sea por la facilidad de cursar estudios de posgrado en su propia lengua – caso de los latinoamericanos – ora por desarrollar sus competencias lingüísticas en español, caso de los estudiantes de perfil más avanzado que recalcan en el máster desde otros países europeos.

Dado el perfil del estudiantado, y el consonancia con los principios del alineamiento constructivo para la docencia en estudios de segundo ciclo universitario<sup>8</sup>, este proyecto plantea que la asignatura debe ser capaz de demostrar a la cohorte real de estudiantes –no al estudiante ideal– que los aprendizajes en la misma y todo lo que sucede en el aula es relevante tanto para sus ambiciones académicas inmediatas –superar la asignatura– como para un mejor desempeño en el trabajo fin de Master con el que culminan este ciclo de estudios.

---

<sup>8</sup> Biggs Biggs, John B. y Tang, Catherine So-kum (2011): *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press

### 3. Propuesta de un Programa de historia de la democracia

En el diseño de un programa docente para la asignatura de Historia de la Democracia del Máster Universitario en Análisis Político resulta crucial entender la peculiaridad del de estos estudios y de esta asignatura en el seno de ese máster. Hay que tener en los objetivos de aprendizaje del máster, la distribución de créditos ECTS entre distintas materias, la organización del calendario académico, la distribución del tiempo de contacto entre profesores y estudiantes en cada materia y el perfil y las expectativas de los estudiantes que lo cursan.

#### 3.1. Objetivos de aprendizaje. La especificidad de una asignatura de historia.

Teniendo en cuenta tanto el perfil de los estudiantes, como su trayectoria previa y, finalmente, su desconfianza inicial hacia la historia como disciplina relevante para sus objetivos a la hora de matricularse en el máster, resulta especialmente importante diseñar los objetivos de aprendizaje de modo que su relevancia se haga visible de modo claro.

Los objetivos de aprendizaje de la asignatura son:

##### **Objetivos de aprendizaje**

Que tras cursar este módulo el estudiante pueda demostrar:

- 1) Que ha adquirido y sabe utilizar de manera productiva herramientas analíticas de la historia, la sociología histórica y la ciencia política para el estudio de la democracia y la democratización en la época contemporánea.
- 2) Que se ha familiarizado con una selección de episodios y procesos históricos y sabe discutir su significado en una historia global de la democracia y la democratización.
- 3) Que sabe interpretar fuentes primarias de carácter histórico y usarlas para desarrollar argumentos sobre la historia de la democracia y la democratización.

La asignatura, en ese sentido, debe por una parte, presentarse claramente como una asignatura de historia y distinguirse de las “introducciones históricas” a distintos objetos políticos que los estudiantes reciben en otras asignaturas del master. Y en segundo lugar, debe permitir a los estudiantes, sin cambiar de disciplina, reforzar sus

habilidades académicas como científicos sociales gracias a su familiarización con la aproximación histórica.

### 3.2 Condicionantes de la estructura de la docencia.

La asignatura de Historia de la Democracia es una asignatura optativa que los estudiantes cursan en el segundo cuatrimestre del master. De las encuestas realizadas en 2023 al inicio de curso se infiere que la motivación inicial expresada por los estudiantes para elegir esta optativa frente a otras combina elementos intrínsecos “siempre me han gustado las asignaturas de historia en la carrera”, con otras extrínsecas. Así, de los 11 estudiantes que la cursaron en el curso 2022-23, cinco expresaron que la habían elegido frente a otras opciones principalmente por las facilidades del horario.

El objetivo al organizar la docencia es que todos los estudiantes matriculados, independientemente del grado de su compromiso inicial con su idea de la asignatura, tengan los incentivos y las oportunidades para un máximo aprovechamiento y la adquisición tanto de la materia como de los objetivos de aprendizaje.

La impartición de la asignatura está prevista en 13 sesiones semanales de tres horas cada una durante un periodo de 15 semanas. Un total de 39 horas lectivas, con una distribución que exige pautar de forma acorde el ritmo de trabajo y preparación, teniendo tanto en cuenta el valor en ECTS de la asignatura como los ritmos de trabajo y entrega de tareas de las otras materias del master que los estudiantes están cursando.

Las sesiones de tres horas una vez por semana establecen un corsé específico sobre la impartición de la asignatura. En las reuniones de coordinación del master de los años 2021-22 y 2022-23 los representantes estudiantiles han expresado, con referencia a la organización general del master, que preferirían que las tres horas semanales de cada materia se dividieran en dos sesiones de hora y media cada semana. Desde el punto de vista del profesorado, muchos hemos expresado el mismo deseo, considerando que dos sesiones semanales permiten distribuir en el tiempo pequeñas cargas de trabajo de preparación y facilitan la progresión del proceso de aprendizaje. Esta organización también hace que haya más riesgos para la continuidad de la participación estudiantil: si una situación extraordinaria fuerza a un estudiante a perder clase un día, implica que ese estudiante perderá todo el desarrollo de la materia de esa semana, lo que impacta

más en la progresión que sólo perder la mitad. Sin embargo, esta distribución de la carga horaria se corresponde con la política general de la facultad de ciencias políticas y sociología. La dificultad de cambiar rutinas ya adquiridas de trabajo, hacen que parezca consolidada esta distribución de las horas lectivas y que sea necesario tenerla en cuenta como un factor fijo a la hora de planificar la actividad docente.

### 3.2 Contenidos programáticos y calendarización:

El contenido del programa se estructura en una introducción y seis temas distribuidos en las trece semanas lectivas (v. más abajo). En términos generales esto implica una semana (tres horas) para la introducción global al curso y dos semanas (seis horas en clase) para cada uno de los temas.

Le reparto real de los contenidos en el calendario es menos rígido. Al poderse dividir cada sesión de tres horas en tres bloques de 50-60 minutos, los paquetes de trabajo se pueden redistribuir en hasta 39 momentos discretos de 50-60 minutos. Una gran mayoría de esos paquetes de trabajo se usarán para desarrollar puntos del programa y trabajar con los estudiantes en distintas actividades, pero algunos también se dedicarán a impartir talleres formativos en competencias concretas y a coordinar el trabajo autónomo de los estudiantes.

En términos de contenidos temáticos, con el programa se trata de abrazar un recorrido cronológico y temático del siglo XVIII a finales del siglo XX que, sin poder ser exhaustivo, permita a los estudiantes confrontarse con una pluralidad de casos, situaciones históricas y dilemas planteados, así como pensar en ellos y entenderlos como parte de la historia global de la democracia.

En todo el programa se presta atención a la perspectiva a la peculiaridad del lugar de las mujeres en la historia de la ciudadanía. En vez de tratar la historia de las mujeres como un campo secundario, se busca integrar las relaciones de género en la constitución del mundo moderno, desde la reestructuración de las esferas pública y privada en la era de las revoluciones a las luchas por la ampliación del sufragio .

## PROGRAMA

0 – Introducción. De la democracia como concepto analítico a la democracia como significante en disputa *en* la historia. La historia de la democracia como idea, como cultura cívica, como régimen político y como tipo de sociedad.

1- La dinámica del gobierno representativo y el desafío de la igualdad. Las formas de la desigualdad en el antiguo régimen. Fiscalidad y democracia: *No taxation without representation*. El gobierno mixto y el miedo a la democracia en la era de las revoluciones (1760-1848). La explosión de la cultura política de la igualdad. Representación virtual y democracia en tres siglos de historia británica

2- La forja de la democracia liberal: institucionalización de la esfera pública; la oposición leal; asociación política; parlamentarización; institucionalización; ampliaciones del sufragio. ¿Derechos conquistados, u otorgados?; ciudadanía femenina; sufragio universal sin democracia. Las luchas populares y la democratización social. Campañas de masas. El Cartismo.

3- Violencia legítima y democracia. Milicias populares y el derecho a llevar armas en perspectiva histórica. Policía y ciudadanía. El orden público democrático. Reunión, manifestación y la moderna policía antidisturbios.

4- El lado oscuro de la democracia en los siglos XIX y XX europeo. La comunidad de iguales: nacionalismo, racismo y colonialismo en democracia. Limpieza étnica. Fascismo y comunismo como fenómenos de la era democrática. Del antisemitismo popular al genocidio.

5- Crisis y quiebra de las democracias en el periodo de entreguerras. La defensa de la democracia. Democracia militante. Iliberalismo: democracias populares y democracias orgánicas. Plebiscitos, referéndums y elecciones con déficit democrático.

6- Las transiciones a la democracia a finales del siglo XX. La revolución portuguesa y la democracia española. Democratizaciones tras la caída del telón de acero. La renovación histórica de los discursos sobre el caso español. Recapitulación temática: la historia de la democracia en España ¿El fin de la historia?

### 3.3 Bibliografía del curso

El proyecto docente parte del pluralismo de las aproximaciones a la historia de la democracia. Entre sus objetivos no está introducir a los estudiantes en una escuela determinada, sino permitirles acceder a una variedad de aproximaciones y darles la capacidad para valorar sus méritos y tomar distancia crítica con cada una de ellas. No se toma ningún libro o manual como guía de conjunto de la asignatura, si bien se recomendarán algunos libros de carácter general a los estudiantes que puedan mostrar carencias previas en algunos de los aspectos del programa.

La selección de lecturas obligatorias está pensada para complementar el avance de contenidos en el programa como para presentar interpretaciones que puedan ser debatidas y discutidas y articuladas en diálogo con las grandes líneas estructuradoras de los debates más generales sobre la historia de la democracia. Además cada una de esas lecturas se articula con varios ejercicios prácticos para el alcance de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes y es objeto de un examen específico (v. *Evaluación*).

El uso activo de una o más de estas lecturas, finalmente, es obligatorio en el trabajo final de la asignatura.

#### Lecturas obligatorias, curso 2024

1 de febrero de 2024	Rosanvallon, Pierre. "La historia de la palabra "democracia" en la época moderna." <i>Estudios Políticos</i> (28) (2006): 9-28.
19 de febrero de 2024	Guardia, Carmen de la. "La Conquista de la ciudadanía política en Estados Unidos." En <i>Ciudadanía y Democracia</i> , ed Manuel Pérez Ledesma. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2000.
4 de marzo de 2024	Sierra Alonso, María. "La figura del elector en la cultura política del liberalismo español (1833-1874)." <i>Revista de estudios políticos</i> (133) (2006): 117-142.
18 de marzo de 2024	Palacios Cerezales, Diego. "Sin efusión de sangre: protesta, policía y costes de la represión." En <i>A propósito de Tilly: conflicto, poder y acción colectiva</i> , María Jesús Funes, ed., Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011. 247-264.

8 de abril de 2024	Mann, Michael. "La cara oculta de la democracia: la limpieza étnica y política como tradición moderna." <i>New left review</i> (1) (2000): 20-50.
22 de abril de 2024	Linz, Juan J. "De las grandes esperanzas a la guerra civil. La segunda república española" en <i>Obras Escogidas</i> , vol 4
6 de mayo de 2024	Radcliff, Pamela. "El debate sobre el género en la Constitución de 1978: orígenes y consecuencias del nuevo consenso sobre la igualdad." <i>Ayer</i> (88) (2012): 195-225.

### Bibliografía general:

Esta bibliografía tiene como finalidad proponer a los estudiantes un primer punto de entrada para desarrollar algunos temas de la asignatura de cara a pensar sus trabajos de curso o preparar el examen.

Álvarez Tardío, Manuel y Villa García, Roberto (2010): *El precio de la exclusión: la política durante la Segunda República Española*. Madrid: Encuentro

Cabrera, Mercedes (ed.) (1998): *Con luz y taquígrafos: el Parlamento en la Restauración: (1913-1923)*, Madrid, Taurus

Fernández Sebastián, Javier (2008): *Diccionario político y social del siglo XX español*. Madrid: Alianza, 2008

Fernández Sebastián, Javier y Fuentes, Juan Francisco (2002): *Diccionario político y social del siglo XIX español*. Madrid: Alianza

González Hernández, María Jesús (2009): «Las sufragistas británicas y la conquista del espacio público: integración, recreación y subversión», *Arenal: Revista de historia de las mujeres*, (vol. 16) 1, 53-84

Huntington, Samuel P. (1968): *El orden político en las sociedades en cambio*. Buenos Aires: Paidós

Innes, Joanna y Philp, Mark (2013): *Re-imagining democracy in the age of revolutions: America, France, Britain, Ireland, 1750-1850*. Oxford: Oxford University Press

- Innes, Joanna y Philp, Mark (eds.) (2018): *Re-imagining Democracy in the Mediterranean 1750-1860*. Oxford: Oxford University Press
- Linz, Juan J. (1987): *La quiebra de las democracias*. Madrid: Alianza
- Manin, Bernard (1999): *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza
- Mann, Michael (2000): «La cara oculta de la democracia: la limpieza étnica y política como tradición moderna», *New left review*, 1, 20-50
- Marshall, T. H. (1997): «Ciudadanía y clase social (1949)», *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 79
- Moyn, Samuel (2015): *La última utopía. Los Derechos Humanos en la historia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Nash, Mary (2012): *Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial
- Palacios Cerezales, Diego y Gómez Fortes, Braulio (eds.) (2006): *Portugal: la difícil conquista de la democracia*. Madrid: Siglo XXI
- Pateman, Carole (1996): «Democratization and Citizenship in the 1990s: The Legacy of TH Marshall», *Vilhelm Aubert Memorial Lecture*,
- Pérez Ledesma, Manuel (ed.), (2000): *Ciudadanía y Democracia*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias
- Przeworski, Adam (2008): «Conquered or Granted? A History of Suffrage Extensions», *British Journal of Political Science*, (vol. 39) 02, 291
- Przeworski, Adam (2013): *Qué esperar de la democracia. Límites y posibilidades del autogobierno*. Madrid: Siglo XXI
- Radcliff, Pamela (2019): *La construcción de la ciudadanía democrática en España*. Valencia: PUV
- Radcliff, Pamela Beth (2004): *De la movilización a la guerra civil: historia política y social de Gijón (1900-1937)*. Barcelona: Debate
- Rey Reguillo, Fernando (ed.), (2011): *Palabras como puños: la intransigencia política en la Segunda República española*. Tecnos
- Rosanvallon, Pierre (2010): *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*. México DF, Instituto Mora.
- Rosanvallon, Pierre (2006): «La historia de la palabra “democracia” en la época moderna», *Estudios Políticos*, 28, 9-28
- Sábato, Hilda y Lettieri, Alberto (2003): *La vida política en la Argentina del siglo XIX: armas, votos y voces*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Sierra Alonso, María, Peña Guerrero, Maria Antonia y Zurita Aldeguer, Rafael (2010): *Elegidos y elegibles: la representación parlamentaria en la cultura del liberalismo*. Marcial Pons Historia

Tilly, Charles (2008): *Democracia*. Madrid: Akal

Villa García, Roberto (2016): *España en las urnas: una historia electoral (1810-2015)*. Los Libros de la Catarata

Ysàs, Pere y Molinero, Carme (2018): *La Transición. Historia y relatos*. Madrid: Siglo XXI

Ziblatt, Daniel. *Conservative Parties and the Birth of Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

### 3.4 Organización temporal de la impartición

		Preparación previa (6 días)		Actividades en el Aula	
			15:00-15:55	16:05-17:00	17:10-18:00
Lunes 29 de enero de 2024		Texto breve: fragmentos de la introducción de La Democracia en América	Introducción formal al curso. Ejercicio con ChatGTP	Ejercicio breve con fragmento de Toqueville: la Democracia en América	De la democracia como concepto analítico a la democracia como significante en disputa. La historia de la democracia como idea, como cultura cívica, como régimen y como sociedad.
Lunes 5 de febrero de 2024		TEXTO: Pierre Rosanvallon La historia de la palabra "democracia" en la época moderna	Práctica discusión del TEXTO	Tema a partir de Ficha 1: formas de desigualdad: El Antiguo Régimen	Absolutismo no es capacidad: el triste caso del Catastro de Ensenada y la ventaja fiscal del parlamentarismo británico
Lunes 12 de febrero de 2024		La Declaración de los Derechos del hombre y el Ciudadano y fragmentos de Constant: "De la libertad de los Antiguos..."	Fiscalidad y Representación en la era de las revoluciones	Ejercicio breve: fragmentos de fiscalidad en la Declaración de los Derechos del hombre y el Ciudadano	Olocracia. Derechos, desinstitucionalización política y revolución (1789-1823)
Lunes 19 de febrero de 2024		TEXTO: Carmen de la Guardia. Ciudadanía Política en Estados Unidos y entrega 2 preguntas test	Práctica discusión test del TEXTO	El despliegue de los tres tipos de ciudadanía de Marshall como esquema de "progreso"	La crítica feminista a Marshall (Pateman) y la constitución de género de la ciudadanía moderna
Lunes 26 de febrero de 2024		Los 6 puntos de la Carta del Pueblo (1837)	Las revoluciones de 1848 y la democracia	Ejercicio breve: uso de los 6 puntos de la carta de pueblo como viñeta para una historia de la democracia	Sufragio universal sin democracia: II Imperio francés e Imperio Alemán
Lunes 4 de marzo de 2024		TEXTO Sierra, María. "La figura del elector en la cultura política del liberalismo español (1833-1874).	Práctica: discusión del TEXTO	La democracia de partidos y los partidos de masas	Taller: los trabajos de curso
Lunes 11 de marzo de 2024		Propuesta de trabajo de curso	Discusión abierta de las propuestas de trabajo de curso I	Discusión abierta de las propuestas de trabajo de curso II	Ciudadanía y porte de armas: revolución, guardia nacional, conscripción y policía
Lunes 18 de marzo de 2024		2	Práctica: discusión del TEXTO: redacción de abstract	La historia de la violencia legítima: policía y democracia	Ejercicio con fuente primaria: Headley: reflexión policial sobre los motines de NY de 1862
Lunes 25 de marzo de 2024			Semana Santa	Semana Santa	Semana Santa

		Semana Santa	Semana Santa	Semana Santa
Lunes 1 de abril de 2024				Semana Santa
Lunes 8 de abril de 2024	TEXTO Linz, Juan J. "De las grandes esperanzas a la guerra civil. La segunda república española"	Práctica: discusión del TEXTO: redacción de abstract	Práctica: discusión del TEXTO: expansión sobre la historia de la II república como democracia	Taller: uso de una fuente primaria (Galarza) y una viñeta para redactar la introducción a un texto analítico
Lunes 15 de abril de 2024	Busqueda de una fuente primaria para el trabajo y redacción de la introducción	Presentación y discusión de las introducciones de los trabajos (I)	Presentación y discusión de las introducciones de los trabajos (II)	Las democracias en el siglo XX (I) Democracias liberales y estado social
Lunes 22 de abril de 2024	TEXTO Mann, Michael. "La cara oculta de la democracia: la limpieza étnica y política como tradición moderna."	Práctica: discusión del TEXTO	Práctica: texto breve de Hertzl y la idea de nación de iguales	Las democracias en el siglo XX (II ) Democracias populares y orgánicas
Lunes 29 de abril de 2024	Documentación sobre la revolución portuguesa de 1974-1975	Conferencia externa de Rafael Durán Muñoz por los 50 años de la Revolución de los Claveles y la democratización portuguesa		
Lunes 6 de mayo de 2024	TEXTO Radcliff, Pamela. "El debate sobre el género en la Constitución de 1978: orígenes y consecuencias del nuevo consenso sobre la igualdad"	Práctica: discusión del TEXTO	Comparación de las democratizaciones española y portuguesa	

## 4. Metodología docente

### 4.1 Alineamiento constructivo y aprendizaje activo

Tanto en la selección de los contenidos de la asignatura, como de las actividades de aprendizaje en el aula, como finalmente, las formas de evaluación, tanto formativa como sumativa, han sido diseñadas teniendo en cuenta la propuesta de Biggs y Tang del alineamiento constructivo<sup>9</sup>.

El alineamiento constructivo es una de las ideas más influyentes en la transformación de la educación superior en las últimas décadas y se basa en el esfuerzo por destilar una filosofía del diseño de currículos y procesos docentes sólida en términos teóricos y que ha sido contrastada repetidamente en numerosos contextos de aprendizaje<sup>10</sup>.

Este alineamiento constructivo, además, se piensa en dos dimensiones. En primer lugar, se trata de alinear las situaciones de aprendizaje con los elementos tanto formales como sustantivos de la evaluación en el interior de la asignatura. Mediante las actividades en el aula, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir y de demostrar la adquisición de los objetivos de aprendizaje de la asignatura. En segundo lugar, se trata de hacer ver a los estudiantes la utilidad y el rendimiento de todos y cada uno de los objetivos de aprendizaje de esta asignatura para el posterior refuerzo de la calidad de sus Trabajos Fin de Master.

En relación con el Trabajo de Fin de Master, esta asignatura plantea que todas las actividades que se desarrollan en ella tienen la potencialidad de reforzar la calidad académica de cualquier trabajo de ciencias sociales. No se trata en ningún caso de que esta asignatura sustituya una sobre diseño de la investigación en ciencias sociales en general, o la práctica de la misma. Sí se trata, en cambio, de:

1. Hacer evidente y permitir practicar a los estudiantes la relevancia de la dimensión histórica de cualquiera de los temas que desde una u otra variante de la Ciencia Política vayan a abordar en sus trabajos de investigación.

---

<sup>9</sup> Biggs y Tang (2011): *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press [3ª edición]

<sup>10</sup> Prosser, Michael y Trigwell, Keith (1999): *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: the Society for Research into Higher Education & Open University Press

2. Hacer a los estudiantes reconocer y practicar capacidades analíticas e intelectuales como la confrontación de argumentos, el uso de viñetas históricas para plantear un problema teórico, o la utilización de fuentes primarias de tipo discursivo para ayudar a exponer un punto. Si bien en la asignatura las practicarán con referencia a la historia de la democracia, esas capacidades podrán asimismo desplegarlas en sus trabajos fin de master, reforzando su calidad académica.

### Aprendizaje activo y centralidad de la evaluación

“Una buena enseñanza es conseguir que la mayor parte de los estudiantes use el nivel de procesos cognitivos necesario para alcanzar los objetivos que se pretenden, esos que los estudiantes académicamente más orientados usan espontáneamente”<sup>11</sup>

Este proyecto docente se plantea hacer uso sistemático de los mecanismos de aprendizaje activo y combinarlos con elementos de la metodología llamada Aula invertida (*flipped classroom*), aunque adaptándolos a la peculiar configuración de clases semanales de tres horas, que no se adecuan al ritmo más apropiado de escalonamiento entre el trabajo preparatorio autónomo del estudiante y trabajo en el aula propio de esta metodología<sup>12</sup>.

El punto de partida del aprendizaje activo, parte de la premisa que el aprendizaje se produce mediante el comportamiento activo del estudiante: “el aprendizaje es una actividad del estudiante, no del profesor”. Si los estudiantes deben aprender los objetivos deseados de una manera razonablemente efectiva, entonces la tarea fundamental del proceso es conseguir que los estudiantes se impliquen en actividades con las que posiblemente alcancen esos objetivos. A la hora de diseñar un curso es importante recordar que lo que hace el estudiante es más importante para determinar qué es lo que se aprende que lo que hace el profesor.

---

<sup>11</sup> Biggs Biggs y Tang (2011): *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press

<sup>12</sup> En la clase invertida, la idea principal es que los estudiantes se familiaricen con contenidos de la asignatura fuera del aula, mediante lecturas, vídeos o búsquedas de información y que en el aula se trabaje de diversas formas a partir de esos materiales.

El marco que guía el alineamiento constructivo emerge del análisis de cómo la interacción entre el profesor y el estudiante puede organizarse para dar como resultado un aprendizaje que permite a los estudiantes alcanzar los niveles de comprensión y resolución de problemas que deseamos que surja de nuestra enseñanza.

Las metodologías de alineamiento constructivo toman en serio que superar la evaluación, siendo un componente extrínseco de la motivación del estudiante, es fundamental de la motivación de muchos estudiantes (¿profe, esto entra en el examen?). Parten de la premisa que comprender cómo aprenden los estudiantes tiene que estar en la base de la decisión de los modos de enseñanza y evaluación. El alineamiento constructivo ancla las decisiones de enseñanza en aquello que pueda ayudar a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje y al profesor a evaluar en qué grado lo han conseguido.

Unas clases diseñadas en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes permiten, además, reducir los problemas derivados de la diversidad. Los estudiantes académicamente orientados suelen llegar a clase con sus propias preguntas sobre el asunto que se va a tratar. Los estudiantes que no tienen esa orientación, en cambio, suelen ser más pasivos. Suelen tener poco conocimiento previo relevante. Llegan a clase con pocas preguntas.

Siguiendo a Posser y sus colegas, la solución al problema del estudiante no orientado académicamente no es “motivarlo”<sup>13</sup>. El aprendizaje basado en la solución de tareas y problemas obliga al estudiante a hacerse preguntas, a especular, y de esa manera el estudiante es impelido a actividades cognitivas que van más allá de tomar notas e intentar memorizar. La enseñanza se convierte en un proceso por medio de actividades de aprendizaje diseñadas para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos pretendidos.

A nivel de master, la capacidad y predisposición medias para el aprendizaje autónomo son más limitadas de lo que las proyecciones sobre los atributos de los graduados nos

---

<sup>13</sup> Prosser y Trigwell (1999): *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: the Society for Research into Higher Education & Open University Press

podrían hacer desear, pero tiene que ser movilizada y fomentada<sup>14</sup>. Las metodologías activas designan un espectro amplio de aproximaciones al aprendizaje que colocan las actividades en el aula en tanto que proceso de aprendizaje activo en el centro de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, que sirvan asimismo para estructurar los tiempos de aprendizaje autónomo.

Además, en el repertorio de metodologías activas, hay mecanismos de trabajo activo en el aula que, incluso sin preparación previa, dan muy excelentes resultados como forma preparatoria del desarrollo de una lección.

### Ventajas asociadas a las metodologías activas<sup>15</sup>:

#### *1. Protagonismo de los alumnos.*

Al ser un procedimiento activo, el tiempo que el alumno pasa en el aula no es un tiempo de recepción únicamente, como lo es en el caso de una lección tradicional. Los estudiantes son actores de su aprendizaje porque realizan tareas, discuten, plantean dudas, reciben retroalimentación por parte del profesor y la incorporan a una nueva ronda de trabajo. A fin de cuentas se organizan, planifican, resuelven problemas.

#### *2. Consolidación del conocimiento.*

En la medida en que las actividades en el aula se usan para hacer uso de los conocimientos adquiridos, ponerlos a prueba, y resolver dudas, el aula invertida permite solucionar las dificultades de aprendizaje o comprensión.

#### *3. Atención a la diversidad del estudiantado.*

Mientras que un grupo de estudiantes recibiendo de forma pasiva una lección no proveen al profesor de información sobre sus conocimientos previos, su comprensión de la materia, o las dificultades que puedan tener, las metodologías activas permiten hacer visible desde el primer momento el tipo de relación que los estudiantes establecen con el material con el que están trabajando. Esta información en tiempo real puede así ser aprovechada por el profesor para adaptar los contenidos y las actividades

---

<sup>14</sup> Hay evidencia en contra, pero no se corresponde con mi experiencia Ferrández Berrueco, María Reina, Marqués Andrés, Merche, Ruiz Bernardo, María Paola y Arroyo Ainsa, Patricia (2022): «Bologna y la COVID-19. Evidencias sobre la autonomía del estudiantado», *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, (vol. 20) 1

<sup>15</sup> Prosser y Trigwell (1999): *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: the Society for Research into Higher Education & Open University Press

a las distintas situaciones, capacidades y necesidades de un grupo de estudiantes con trayectorias y expectativas distintas.

#### *4. Aprendizaje profundo y duradero.*

El aprendizaje activo es más profundo y duradero y es propio de una minoría de estudiantes con muy buen desempeño académico. El reto es hacerlo accesible al conjunto de los estudiantes. Un/a estudiante con una motivación académica intrínseca acude a clase con sus propias preguntas sobre la materia que se está impartiendo y, por ello, recibe la información de una lección de forma activa, contrastándola con sus conocimientos anteriores y sus preguntas. En cambio, un estudiante sin esa actitud académica, lo que hace es recoger los contenidos de manera formal, tomando notas, pero sin integrarlos ni contrastarlos con un fondo de conocimientos o creencias previos. Mientras que un estudiante con vocación académica, si tiene suficiente confianza para hacerlo, se encontrará con que la nueva información y las nuevas interpretaciones que un profesor pone a su disposición en una lección le generan incongruencias y despiertan preguntas, por lo que se dirigirá al profesor para explorar su significado o alcance, un estudiante sin esas predisposiciones, en cambio, simplemente tratará el conjunto de informaciones como algo que en un momento dado tendrá que retener y devolver en forma de respuesta a una pregunta.

Las metodologías activas buscan que el conjunto de los estudiantes experimenten los mecanismos cognitivos de aprendizaje profundo, y que no sólo los pongan en funcionamiento aquellos estudiantes con mayor vocación académica. El objetivo es que, al trabajar el material, discutirlo con sus compañeros, tener que explicarlo y explicarse, todos los estudiantes desarrollen por la práctica la asociación de ideas, identificación incongruencias y el descubrimiento de preguntas intrigantes, actividades que vienen de modo natural a un estudiante con vocación académica. Además, al favorecer el trabajo en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes en el aula, se busca que todos participen activamente, y desarrollen competencias comunicativas y confianza para expresar su entendimiento de la disciplina.

#### *5. Mejoría de las competencias transferibles.*

En las actividades de aprendizaje en el aula se trata de poner en práctica el contraste de interpretaciones, la capacidad de identificar ideas principales, la evaluación de la calidad de una argumentación, la identificación de la calidad del tipo de evidencia que

se usa para respaldar un argumento, la posibilidad de imaginar interpretaciones alternativas, la capacidad de explicar a los pares un argumento complejo, etc. Además, esto se hace mediante tareas que son transferibles, como la escritura de resúmenes, la integración de una fuente primaria en la presentación de una idea, etc. de modo que todos los estudiantes en el aula ponen en práctica competencias que teniendo un gran valor académico, también forman parte del equipo de capacidades que todos egresado de un máster debe saber usar en cualquier puesto de trabajo cualificado.

#### *6. Motivación del alumno.*

Las actividades de aprendizaje activo en el aula, con su correlato de interacción entre pares, enseñanza y aprendizaje, se han demostrado en numerosos estudios como más motivadoras de la atención y el interés de los estudiantes que la mera recepción de contenidos explicados por un profesor. A los elementos intrínsecos de la motivación hay que sumar el incentivo extrínseco de la alineación de cada una de las actividades con una evaluación, ya formativa, ya calificativa.

#### **Estructuración del esfuerzo estudiantil dentro y fuera del aula**

Esta asignatura adopta algunos elementos de la metodología del aula invertida, si bien la estructura de bloques de tres horas hace que sea desaconsejable abrazar esa metodología de forma completa, pues se produciría un desacompañamiento entre la cantidad de trabajo previo a realizar por los estudiantes en su casa y bloques de tres horas de práctica sobre ese material.

El diseño del trabajo de los estudiantes fuera del aula, además, debe tener en cuenta la carga de tareas y actividades de los estudiantes marcada por sus compromisos con otras asignaturas del mismo máster. Otros argumentos que los estudiantes a veces usan para descargarse de elementos del trabajo autónomo, como el exceso de obligaciones laborales familiares, no corresponden a los profesores de cada asignatura abordarlos.

La principal carga de trabajo de la asignatura se estructura en torno a una colección de siete textos académicos, con una dimensión entre 15 y 30 páginas. Los estudiantes han de leer con un ritmo de uno cada dos semanas. Como parte del trabajo de preparación de los estudiantes, además, en algunas ocasiones además de leer y anotar el texto, los estudiantes deben realizar un pequeño ejercicio previo y acudir al aula con su resolución. Dado que se trata de 7 textos para discutir a lo largo de 13 semanas, se

aprovecha el parón de semana santa para discutir un texto en dos clases consecutivas, pero separadas por 21 días.

En las semanas alternas en las que no hay necesidad de leer este "texto largo", los estudiantes pueden ser llamados a leer un texto corto, redactar un texto breve que traer a clase, buscar una fuente primaria sobre un asunto, o ver un vídeo.

Además, como introducción a algunos periodos históricos que los estudiantes puedan necesitar conocer mínimamente de cara a ser capaces de sacarle el máximo partido al texto – por ejemplo, muchos estudiantes vienen sin una idea mínimamente estructurada de la vida política española del siglo XIX –, algunas semanas los estudiantes son invitados a ver en su casa videos grabados por el profesor, o recomendados por este que puedan servirles de referencia para la mejor comprensión de los textos y la mejor realización de las actividades en clase.

Una vez en el aula, la organización de las tres horas se hará, preferentemente en tres bloques de actividades de 55 minutos cada uno. Algunas semanas podrían organizarse, en dos bloques de actividades de 75 minutos.

En la estructuración de cada uno de los bloques, además, se rompe la dualidad entre clases teóricas y clases prácticas. En cada uno de los bloques, la organización del tiempo parte siempre de la realización de una tarea activa por parte de los estudiantes dirigida a una de dos finalidades principales: adquirir o consolidar un objetivo de aprendizaje, o desarrollar a partir de las preconociones, conocimiento y perplejidades de los estudiantes un suelo común a partir el cual el profesor pueda desarrollar una exposición de contenidos que dialogue con ese punto de partida.

En muchas ocasiones, esa tarea está vinculada a las lecturas o las actividades hechas previamente por los estudiantes fuera del aula. En otras ocasiones se tratará de pequeñas tareas en frío, basadas en cuestiones o preguntas a conocimientos adquiridos en el pasado ya sea en contextos académicos, por interés personal, o por ósmosis de la cultura general ambiental. Con estos ejercicios se trata de combinar la puesta en práctica de pequeñas habilidades como responder a una pregunta, o elaborar el párrafo introductorio de un ensayo sobre un tema aunque no vayan jamás escribir ese ensayo, pero también de permitir a todos los estudiantes elaborar su conocimiento y

desconocimiento de un determinado asunto, permitiendo que la relación con sus pares contrasten su distinta forma de mirar a las cosas y, al ponerlo en común con el profesor, se puedan sistematizar los elementos de conocimiento superficial, transmisión escolar simplificada, elección selectiva de la evidencia, utilización de atajos cognitivos, etc. y el profesor pueda ayudar a problematizar ese primer conocimiento bruto.

## 4.2 Evaluación

Si bien a un profesor le podría encantar que los estudiantes mantuvieran un alto compromiso de trabajo con la asignatura por pura motivación intrínseca, y unos pocos estudiantes pueden estar inclinados a ello, para el estudiante medio la perspectiva de la evaluación es un elemento estructurante fundamental el proceso de aprendizaje.

En este proyecto docente los componentes de la evaluación sumativa (que cuentan para la nota) se dividen en tres categorías:

### **Componentes de la evaluación**

- |  |      |
|--|------|
| 1- Demostración de la preparación previa<br>requerida y participación activa en las clases:..... | 35%. |
| 2- Examen tipo test de 7 textos básicos<br>que se discuten en clase: .....                       | 25%  |
| 3- Examen de contenidos de la asignatura:.....   | 40%* |

\*El componente 3, si el número de estudiantes es menor que 12, puede ser sustituido por un trabajo, tutorizado por el profesor, que se tutoriza en tres momentos a lo largo del curso.

El componente 1 se mide a partir de 1) la constancia en la asistencia; 2) la entrega de las pequeñas tareas semanales; 3) la demostración de haber preparado las lecturas de curso; y 4) la incorporación de las correcciones de retroalimentación de una tarea en las sucesivas tareas.

El componente 2 consiste en responder a tres preguntas tipo test sobre cada uno de los textos básicos (largos) que hemos analizado y discutido en la clase. Cada pregunta tiene una respuesta verdadera y tres falsas y hace referencia a una interpretación propuesta por la autora o autor del texto, no a elementos puramente factuales. Los fallos en las respuestas cuentan negativo.

La elaboración de preguntas tipo test con respuestas faltas relevantes como es uno de los ejercicios que realizarán los estudiantes en clase con al menos tres de los textos, como reconozcan final se alinea tanto con actividades que realizarán previamente como con el incentivo para que desde el primer día de clase reconozcan la importancia crucial de la colección de textos para el correcto desempeño en la asignatura.

En caso de realizarse examen, ese consistirá en desarrollar dos temas del programa a partir de una selección de fuentes primarias, ya textuales, ya visuales o numéricas, entre las utilizadas en distintos ejercicios en clase.

### 4.3 Repertorio de actividades formativas

La impartición de la lección.

La exposición por parte del profesor de contenidos teóricos e históricos del programa comenzará engarzada a una discusión previa en pequeños grupos de una pregunta a la que tengan que ofrecer una respuesta colectiva, o de la reflexión sobre una fuente primaria u otro material que se entrega en clase. Como acompañamiento a la exposición no se usa la proyección de diapositivas (Power Point) sino, prioritariamente el reparto de materiales de trabajo en papel. La pantalla del aula se utiliza para proyectar mapas, cuadros, etc.

Estructura típica de los bloques “lección” de 55 mins:

Modo A.

(Antes de clase):

- El profesor comparte en el campus virtual unas fichas con datos, presentación de conceptos y fuentes primarias textuales y/o visuales. Pide a los estudiantes que lean la ficha, prestando especial atención a la fuente primaria, y que busquen información par contextualizarla.

(En clase):

- 10 mins: Pregunta sobre la fuente primaria. Elaboración colectiva de una interpretación de la fuente primaria en grupos tres o cuatro estudiantes.
- 10 mins: puesta en común de las respuestas y análisis de sus implicaciones.
- 30 mins: exposición del profesor desarrollando el temario del programa engarzado con la pregunta y las respuestas de los estudiantes.
- 5 mins: preguntas de los estudiantes.

#### Modo B

- 10 mins: Elaboración colectiva de una respuesta a una pregunta en grupos tres o cuatro estudiantes.
- 10 mins: puesta en común de las respuestas y análisis de sus implicaciones.
- 30 mins: exposición del profesor desarrollando el tema del programa engarzado con la pregunta.
- 5 mins: preguntas de los estudiantes.

Para casa: reelaborar la respuesta a la pregunta inicial en 100 palabras a partir de lo visto en clase y cargarla en el campus virtual.

#### Diseño de escritura de preguntas tipo test sobre la lectura.

El objetivo de este ejercicio es adquirir la práctica del pensamiento crítico en contexto académico. El pensamiento crítico es una noción de contornos imprecisos<sup>16</sup>. Para los efectos prácticos de esta asignatura, se entiende que la capacidad de pensamiento crítico se debe demostrar con referencia a textos historiográficos. En un orden creciente de complejidad, el pensamiento crítico se demuestra cuando con referencia a un texto historiográfico se es capaz de:

- 1-Diferenciar los elementos factuales de los interpretativos.
- 2-Identificar las principales interpretaciones propuestas por el texto.

---

<sup>16</sup> Moon, Jennifer A. (2008): *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. London: Routledge

3-Identificar las interpretaciones que el autor descarta y las razones por las que las descarta.

4-Dar cuenta de las premisas, las maneras de concebir la causalidad y de utilizar los elementos factuales a la hora de avanzar un argumento por parte del autor/a.

5-Identificar la propuesta del autor en el seno de una tradición historiográfica o paradigma interpretativo de carácter general más allá del caso estudiado.

6- Imaginar interpretaciones alternativas sobre el mismo caso o fenómeno, construidas a partir de las premisas de paradigmas distintos a los del autor/a, o de una distinta elección de hechos, fuentes o puntos de comparación relevantes para el caso.

### **El ejercicio:**

Para hacer posible la práctica y la demostración de pensamiento crítico se pide a los estudiantes leer con atención la lectura de curso correspondiente para esa semana y redactar, sobre la misma, preguntas tipo test (opción múltiple), que entregarán en el Campus Virtual.

Como incentivo, en todo momento se recuerda a los y las estudiantes que en el examen final tendrán que responder correctamente tres preguntas de ese tipo sobre cada una de las lecturas obligatorias y que las preguntas son sobre las interpretaciones avanzadas en el texto, no sobre La Realidad™

### **Instrucciones a los estudiantes:**

Además de leer con atención el texto \*\*\*, tenéis que preparar un pequeño ejercicio individual escrito en casa sobre ese mismo texto, *que debéis cargar en el campus virtual el día \*\*\* y que el profesor llevará a clase para discutirlo.*

El ejercicio consiste en escribir dos preguntas tipo test sobre la lectura. Como si vosotros fuerais a examinar a otra persona sobre el texto. Cada pregunta debe tener una respuesta verdadera, y dos respuestas falsas. Las preguntas deben hacer referencia a interpretaciones importantes del texto, no a hechos factuales como

fechas, lugares o nombres. Además, las respuestas falsas deben ser *buenas respuestas falsas*: es decir, interpretaciones alternativas a la del autor del texto. Se trata de que sean falsas respecto a lo que dice el texto, aunque podrían ser verdaderas como otras posibles interpretaciones del mismo asunto. Una de las respuestas falsas, por ejemplo, podría ser una interpretación que el autor haya descartado explícitamente, y la otra, una interpretación verosímil desde una tradición teórica alternativa (por ejemplo, lo que pensáis que habría dicho Marx, Rosanvallon, Weber o Michael Mann sobre eso).

Las instrucciones se acompañan, como ejemplo que les sirva de guía, de preguntas de opción múltiples sobre otro texto de clase discutido las semanas anteriores.

En clase, para un bloque de 55 mins, el profesor repartirá una selección de las preguntas redactadas por los y las estudiantes y les hará discutir en grupos pequeños (3-4 estudiantes) que seleccionarán colectivamente aquellas preguntas que identifican mejor los temas importantes del texto y ofrecen mejores respuestas. Después de una primera puesta en común, los estudiantes deberán discutir la validez y el interés de las respuestas falsas y, en cada grupo, reelaborar las preguntas y las respuestas, cuyo interés será de nuevo objeto de discusión en grupo.

Cada grupo presenta sus preguntas y respuestas y justifica el interés de las respuestas falsas. Se discute colectivamente.

Un objetivo secundario de este ejercicio es despejar la idea, común en un tercio aproximadamente de los estudiantes, de que la oscuridad alambicada es uno de los objetivos de las pruebas académicas.

### Elaboración de *abstracts*

Redactar un *abstract* (resumen académico) es una de las tareas que los estudiantes van a hacer para su TFG. Un buen abstract implica una reflexión sobre todos los aspectos de un trabajo académico. Uno de los ejercicios que los estudiantes tendrán que realizar como práctica sobre una lectura obligatoria, es redactar un abstract sobre la misma.

### **Instrucciones para el ejercicio:**

Un abstract es un texto corto resumiendo los principales aspectos de un artículo. Su longitud suele estar entre las 150 y las 250 palabras. Debe ser conciso, usar vocabulario sencillo y frases directas. Un buen abstract sigue la estructura detallada más abajo y dedica entre una y tres frases a cada uno de los apartados. Todos los puntos se redactan en un único párrafo compacto.

### **Estructura del abstract de un artículo académico:**

1. Asunto general. Problema
2. Enfoque específico. Principal caso y/o argumento del artículo
3. Estrategia de investigación. Tipo de fuentes utilizadas. Como se ha desarrollado la investigación.
4. Conclusiones.
5. Evaluación de la conclusión con referencia a la historia de la democracia.

### **Introducir un texto analítico usando una viñeta/caso/fuente primaria.**

Después de haber leído, discutido y desmenuzado los argumentos de un artículo o capítulo analítico, se pide a los estudiantes que escriban una nueva introducción para ese texto, que sustituya la introducción actual del mismo, y que lo hagan a partir de una viñeta desarrollada a partir de una o más fuentes primarias.

El objetivo es que elaboren los significados que pueden extraerse de una fuente primaria y un caso histórico y la engargen con una discusión teórica más general.

**Ejemplo.** En el módulo sobre violencia legítima, después de haber leído y discutido la semana anterior el capítulo “Sin efusión de sangre: protesta, policía y costes de la represión”, un texto sobre la evolución transnacional, en dos siglos, de los medios antidisturbios, se les hace leer para la semana siguiente una entrevista a Ángel Galarza de 1932 en la que habla de la reforma de los medios antidisturbios a comienzos de la II república española y buscar información sobre su contexto.

Una vez en clase, se pide a los estudiantes que escriban una nueva introducción al capítulo, que originalmente comienza elaborando los conceptos a partir de los

disturbios de Atenas de 2008, y presenten los elementos iniciales que guían el artículo en su conjunto a partir de la entrevista a Galarza.

Asimilación de las competencias mediante la repetición del ejercicio:

De cara al seguimiento de los trabajos de curso, en la semana 10 los estudiantes deben elaborar y presentar ese mismo ejercicio –una introducción a un tema analítico a partir de un caso fundamentado en una o más fuentes primarias– con referencia a su trabajo de curso. Esta presentación será evaluada y su mejora siguiendo las indicaciones del profesor será tomada en cuenta en la evaluación del trabajo de curso.

En todo momento se invitará a los estudiantes, además, a tener en cuenta este recurso introductorio como una posible forma de iniciar la introducción de su TFG.

**Utilización de inteligencia artificial (ChatGTP).**

Desde 2022 se ha generalizado en el conjunto de la sociedad y de manera brusca el uso de software de inteligencia artificial. Inevitablemente, se ha convertido en un herramienta al alcance de los estudiantes, tanto para buenos como malos usos. Es una tecnología que está en constante expansión y no sabemos todavía la extensión y variedad de los usos que pueda tener en el ámbito académico.

Uno de los riesgos que acarrea esta tecnología es la facilidad con la que puede usarse para fines académicamente ilegítimos, como la redacción de respuestas a preguntas, trabajos breves y largos, etc., en las cuales el resultado de la utilización de esta herramienta se presente disfrazado como el resultado de un trabajo intelectual autónomo del estudiante.

La ubicuidad de esta herramienta impele a dos operaciones. Primero, a limitar las oportunidades de uso fraudulento de la inteligencia artificial. Y segundo, a integrar su uso legítimo como herramienta de trabajo de los estudiantes.

Hasta hace muy poco el principal problema para asegurar la integridad académica era el plagio. Las herramientas informáticas y el acceso a grandes colecciones de fuentes textuales en Internet habían reducido al mínimo la relación entre medios y fines cuando se trataba de poder presentar un texto, o incluso un trabajo multimedia con las características formales de los elementos de evaluación tradicionales de una

asignatura. Frente a este problema del plagio, los profesores las instituciones habían desarrollado un abanico de estrategias, desde la utilización de software capaz de detectar el plagio cuando éste se produce usando fuentes textuales digitalizadas hasta rediseñar los requisitos de los trabajos de tal modo que no existieran fuentes textuales en formato electrónico capaces de suplir trabajos con esos requisitos. En la carrera armamentística entre las exigencias académicas y la voluntad de fraude, frente estas últimas sólo existía la posibilidad de recurrir al encargo de trabajos en un mercado negro de producciones académicas.

La inteligencia artificial multiplica las posibilidades de fraude y permite reescribir cualquier texto. Cuando se trata de un plagio, esa reescritura hace que el plagio sea indetectable. Pero además permite el fraude más allá del plagio, pues la inteligencia artificial es capaz de generar un texto completamente original, ya sea como respuesta a una pregunta o como respuesta a un conjunto de indicaciones sobre qué tipo de ejercicio tiene que hacer. Mi propia experiencia con la respuesta a preguntas de examen de distintas asignaturas me ha hecho ver que la inteligencia artificial era perfectamente capaz de engañarme, con respuestas bien redactadas, correctas aunque superficiales, que si me hubiese presentado un alumno me habría llevado a aprobarlo con la convicción, completamente engañada, de que "su bien la respuesta no es muy profunda, el estudiante ha entendido lo fundamental y tiene las ideas claras".

Además del uso de software antiplagio, otra estrategia muy común entre el profesorado ha sido limitar el número trabajos de curso que pudieran despertar la tentación del plagio en los estudiantes. Para muchos profesores esto ha significado renunciar a actividades con gran valor formativo como es la corrección de trabajos breves, reseñas de libros, trabajos y largos, por la enorme cantidad de situaciones en las cuales había sospecha razonadas o demostración de que el estudiante realmente no había realizado todas las operaciones con valor de aprendizaje que debían haber llevado a ese resultado como correlato, frente a una tendencia desde que se implantó el espacio europeo de educación superior, a, sustituir a los, la tendencia en los últimos años ha sido a volver a hacer que exámenes presenciales escritos a mano sean un componente fundamental de la evaluación. En grupos pequeños, como es el caso de muchos másteres, la solución en cambio es mantener el trabajo pero someterlo a un proceso secuenciado de tutorización que garantice, mediante la presentación por parte del estudiante del avance

en las distintas etapas de elaboración del trabajo y de modificaciones en función de la retroalimentación que le aporte el profesor, hacen que pueda garantizarse procedimentalmente la genuina unidad del trabajo. Esta estrategia, sin embargo, implica un uso intensivo del tiempo del profesor, y sólo es posible apoyarla de modo integral en el que, en caso contrario obliga, lo que es inaceptable para cualquier institución académica universitaria.

Hay por otra parte ejercicios que pedía a los estudiantes hacer fuera del aula, que a partir de ahora tendré que pedirles que los hagan en el aula, como forma de evitar que los resuelvan por vía de la inteligencia artificial.

A día de hoy, la capacidad de ChatGTP de realizar tareas breves asociadas a producciones académicas especializadas es aún limitado, pero no puede descartarse que la inteligencia artificial mejore en este sentido. Por ejemplo, si se le pide a ChatGTP desarrollar una pregunta basada en el concepto de ciudadanía civil de TH Marshall, ChatGTP producirá un texto coherente, pero insatisfactorio. En vez de usar la conceptualización específica de Marshall sobre lo que es la ciudadanía civil, desarrollará frases y párrafos que tematizan nociones de ciudadanía civil ajenas a la especificidad de la contribución de Marshall. Aquí, el problema no se le presenta tanto al profesor, como a los estudiantes, que pueden sentirse satisfechos con textos formalmente correctos pero con un pésimo contenido sustantivo. A día de hoy, y mientras dure la fiebre de la inteligencia artificial en tanto que novedad, puede ser interesante usar algunos de estos textos generados por la inteligencia artificial como material para discutir con los estudiantes, para hacerles ver sus limitaciones y la distancia que hay entre un mal texto creado por inteligencia artificial y el ejercicio intelectual real de entender las implicaciones de un concepto dentro de una construcción teórica delimitada.

### **Integración de la inteligencia artificial en el aula.**

La inteligencia artificial no sólo tiene usos fraudulentos en el contexto académico. Es una herramienta que puede ser usada de manera productiva por profesores y estudiantes. El abanico de usos aún está por explorar y poner a prueba, pero tiene todo el sentido explorar la utilización de la inteligencia artificial de forma legítima en el aula,

permitiendo a los estudiantes para que ellos mismos puedan aprovechar esta herramienta como para mejorar su productividad y sus resultados académicos.

En el curso 2022-23, el uso de esta herramienta se limitó a pedirle a ChatGTP en varias ocasiones una respuesta a preguntas genéricas. Después los estudiantes debatían sobre esa respuesta que había dado ChatGTP, a continuación el profesor desarrollaba su lección discutiendo los presupuestos a partir de los cuales la inteligencia artificial había construido su discurso, explicaba la materia haciendo referencia, por ejemplo, a contribuciones específicas de distintos autores que no podían ser integradas en el discurso generado por la inteligencia artificial, y, proponía finalmente a los estudiantes que elaboraran un pequeño análisis de porque tiene un examen les hubiera hecho la misma pregunta que ChatGTP, la respuesta de ChatGTP no habría sido válida.

Para el próximo curso, además de este uso, pretendo integrar ChatGTP en el aula. En ocasiones, como herramienta para ayudar a los estudiantes a mejorar sus propios textos. Se tratará en este caso, de hacer ver a los estudiantes como un análisis de inteligencia artificial en ocasiones no es capaz de descubrir cuál es el argumento principal del texto que han escrito los estudiantes y, les puede servir para analizar en qué medida ese argumento no está presentado con suficiente claridad.

El punto fundamental de la incorporación del uso de la inteligencia artificial en el flujo de trabajo de los estudiantes es hacerles ver que la han de usar de forma transparente y, al tiempo, responsabilizarse personalmente del resultado final. Ellos tienen, en primer lugar, que comprender exactamente el significado de lo que están diciendo. En segundo lugar, deben ser capaces de detectar y corregir aquellos elementos que no resulten convincentes, o no se correspondan con la intención que tienen ellos a la hora de firmar un texto. La posibilidad de usar la inteligencia artificial debe corresponderse con una mayor exigencia sintáctica y de profundidad analítica. El estudiante debe quedarse con la idea de que, si la IA puede hacerlo, no vale nada, y que la existencia de esta herramienta les obliga a hacer demostraciones de la adquisición de los objetivos de aprendizaje más profundos.

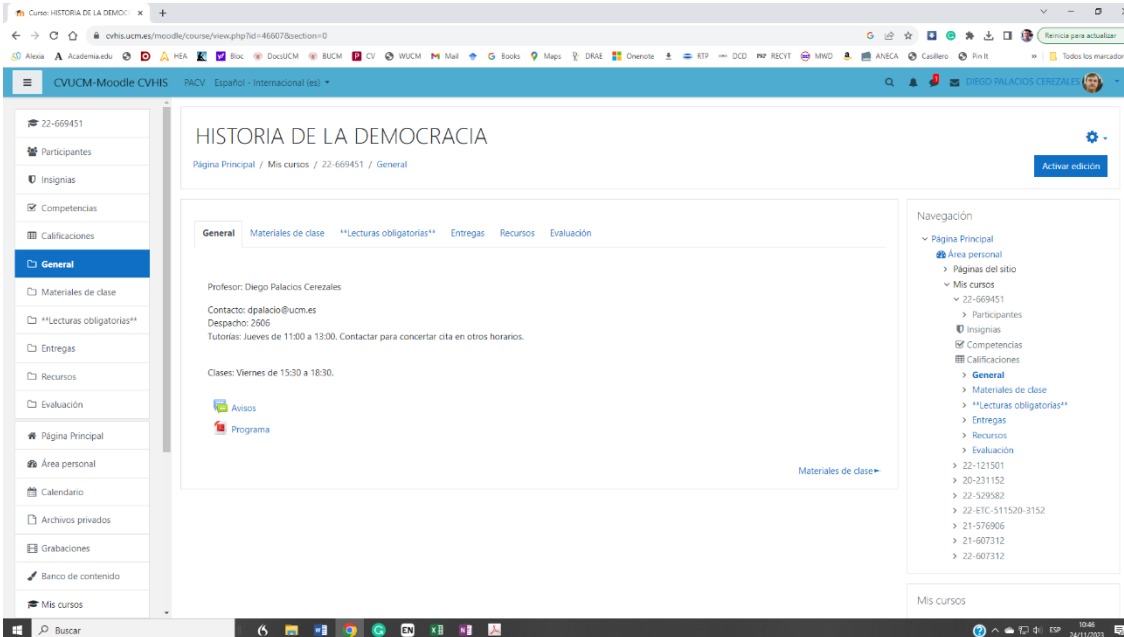
## 4.4 Campus virtual

El campus virtual de la UCM se integra plenamente en el proyecto docente.

La programación semanal, el acceso a las lecturas y materiales de clase (mapas, cronologías, fuentes primarias, etc.), los vídeos explicativos del profesor, los recordatorios y las instrucciones para el trabajo autónomo y las entregas de tareas se realizarán en el campus virtual de la asignatura.

El campus virtual no está estructurado por temas, sino por secciones en pestañas: una página de entrada con los avisos de cada día o semana, otra con las lecturas de curso calendarizadas, otra con los materiales que discutimos en clase, otra recordando los criterios de evaluación, para que siempre estén presentes, una quinta pestaña con recursos adicionales para el desarrollo autónomo de temas y la búsqueda de fuentes primarias y, finalmente una pestaña para las entregas de las distintas tareas de clase y los trabajos finales.

Ejemplos de contenidos del Campus Virtual 2023:



The screenshot shows a Moodle course page for 'HISTORIA DE LA DEMOCRACIA'. The page is titled 'HISTORIA DE LA DEMOCRACIA' and is part of the 'CVUCM-Moodle CVHIS' system. The course is identified by the ID '22-669451'. The page is divided into several sections:

- General:** This section is currently selected and contains information about the professor, Diego Palacios Cereales, including his contact email (dpalacio@ucm.es), telephone number (2906), and office hours (Tutorías: Jueves de 11:00 a 13:00, Clases: Viernes de 15:30 a 18:30). It also includes links for 'Avisos' and 'Programa'.
- Materiales de clase:** A link to access course materials.
- \*\*Lecturas obligatorias\*\*:** A link to access required readings.
- Entregas:** A link to access assignments.
- Recursos:** A link to access additional resources.
- Evaluación:** A link to access evaluation criteria.

The page also features a navigation menu on the right side, which includes links to the 'Página Principal', 'Área personal', 'Páginas del sitio', 'Mis cursos', and a list of course sections. The bottom of the page shows the Windows taskbar with the date and time (10:48, 24/11/2023).

Curso HISTORIA DE LA DEMOC... x

cvhuucm.es/moodle/course/view.php?id=46607&section=1#tabs-tree-start

CVUUM-Moodle CVHIS PÁCV Español - Internacional (es) \* Inicio para actualizar

22-669451

Participantes

Insignias

Competencias

Calificaciones

General

**Materiales de clase**

\*\*Lecturas obligatorias\*\*

Entregas

Recursos

Evaluación

Página Principal

Área personal

Calendario

Archivos privados

Grabaciones

Banco de contenido

Mis cursos

Historia de la Democracia

Página Principal / Mis cursos / 22-669451 / Materiales de clase

Activar edición

General | **Materiales de clase** | \*\*Lecturas obligatorias\*\* | Entregas | Recursos | Evaluación

PPT\_1 Desigualdad en el Antiguo Régimen

Ficha 2 Inveniones y fiscalidad

Ejercicios test Carmen de la Guardia 2023

Entrevista a Galarza 1932

Verano de 1914 - entusiasmo por la guerra

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mis cursos
  - 22-669451
    - Participantes
    - Insignias
    - Competencias
    - Calificaciones
    - General
    - Materiales de clase**
      - PPT\_1 Desigualdad en el Antiguo Régimen
      - Ficha 2 Inveniones y fiscalidad
      - Ejercicios test Carmen de la Guardia 2023
      - Entrevista a Galarza 1932
      - Verano de 1914 - entusiasmo por la guerra
    - \*\*Lecturas obligatorias\*\*
    - Entregas
    - Recursos
    - Evaluación
  - 22-121501
  - 20-231152
  - 22-529582

10:40 24/11/2023

Curso HISTORIA DE LA DEMOC... x

cvhuucm.es/moodle/course/view.php?id=46607&section=2#tabs-tree-start

CVUUM-Moodle CVHIS PÁCV Español - Internacional (es) \* Inicio para actualizar

22-669451

Participantes

Insignias

Competencias

Calificaciones

General

Materiales de clase

**\*\*Lecturas obligatorias\*\***

Entregas

Recursos

Evaluación

Página Principal

Área personal

Calendario

Archivos privados

Grabaciones

Banco de contenido

Mis cursos

Historia de la Democracia

Página Principal / Mis cursos / 22-669451 / \*\*Lecturas obligatorias\*\*

Activar edición

General | **\*\*Lecturas obligatorias\*\*** | Entregas | Recursos | Evaluación

Los estudiantes deben leer estos artículos con atención antes de la clase indicada. Deben acudir a la clase con sus notas de lectura y, en algunas ocasiones, habiendo realizado algún tipo de trabajo previo sobre los mismos que será anunciado el lunes anterior. Estos textos, además, serán el objeto del examen final de curso.

I- Jueves 2 de febrero de 2023: Rosanvalon, Pierre. "La historia de la palabra "democracia" en la época moderna." *Estudios Políticos* (28) (2006): 9-28.

II- 16 de febrero de 2023: Guardia, Carmen de la. "La Conquista de la ciudadanía política en Estados Unidos." En *Ciudadanía y Democracia*, ed. Manuel Pérez Ledesma. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2000.

III- viernes 3 de marzo: Peyrou, Florencia. "¿Voto o barricada? Ciudadanía y revolución en el movimiento demo-republicano del periodo de Isabel II." *Ayer* (70) (2008): 171-198.

IV- jueves 16 de marzo: Palacios Cerezales, Diego. "Sin efusión de sangre: protesta, policía y costes de la represión." En *A propósito de Tilly: conflicto, poder y acción colectiva*, edited by María Jesús Funes. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011. 247-264.

V- jueves 30 de marzo: Mann, Michael. "La cara oculta de la democracia: la limpieza étnica y política como tradición moderna." *New left review* (1) (2000): 20-50.

VI- jueves 13 de abril: Linz, Juan J. "De las grandes esperanzas a la guerra civil. La segunda república española" en *Obras Escogidas*, vol 4

VII- \*\*\* eliminado por acuerdo entre profesores y alumnos 13/04/2023 \*\*\*

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mis cursos
  - 22-669451
    - Participantes
    - Insignias
    - Competencias
    - Calificaciones
    - General
    - Materiales de clase
    - \*\*Lecturas obligatorias\*\***
    - Entregas
    - Recursos
    - Evaluación
    - 22-121501
    - 20-231152
    - 22-529582
    - 22-ETC-511520-3152
    - 21-576906
    - 21-607312
    - 22-607312

Mis cursos

10:40 24/11/2023

Curso: HISTORIA DE LA DEMOCRACIA

cvhsucum/moodle/course/view.php?id=46607&section=3#tabs-tree-start

CVUCM-Moodle CVHS Español - Internacional (es)

22-669451

Participantes

Insignias

Competencias

Calificaciones

General

Materiales de clase

Lecturas obligatorias\*\*

**Entregas**

Recursos

Evaluación

Página Principal

Área personal

Calendario

Archivos privados

Grabaciones

Banco de contenido

Mis cursos

## HISTORIA DE LA DEMOCRACIA

Página Principal / Mis cursos / 22-669451 / Entregas

Activar edición

General Materiales de clase **Lecturas obligatorias\*\*** Entregas Recursos Evaluación

**Trabajo de curso 26 de mayo**

Trabajo de curso

**Entrega 5, hasta el 27 de abril**

Introducción con fuente primaria

**Entrega 4 - hasta el 12 de abril**

Propuesta de trabajo de curso

**Entrega 3 - Antes del 23 de marzo:**

Introducción a "Sin efusión de sangre"

**3 de marzo, después de clase.**

Pregunta tipo test de la lectura 3

**16 de febrero. Antes de clase:**

Preguntas test Lectura 2

→Lecturas obligatorias\*\* Recursos→

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mis cursos
  - 22-669451
    - Participantes
    - Insignias
    - Competencias
    - Calificaciones
    - General
    - Materiales de clase
    - Lecturas obligatorias\*\*
    - Entregas**
      - Trabajo de curso
      - Introducción con fuente primaria
      - Propuesta de trabajo de curso
      - Introducción a "Sin efusión de sangre"
      - Pregunta tipo test de la lectura 3
      - Preguntas test Lectura 2
    - Recursos
    - Evaluación
  - 22-121501
  - 20-231152
  - 22-529582
  - 22-ETC-111520-3152

10:50 24/11/2023

Curso: HISTORIA DE LA DEMOCRACIA

cvhsucum/moodle/course/view.php?id=46607&section=5#tabs-tree-start

CVUCM-Moodle CVHS Español - Internacional (es)

22-669451

Participantes

Insignias

Competencias

Calificaciones

General

Materiales de clase

Lecturas obligatorias\*\*

Entregas

Recursos

**Evaluación**

Página Principal

Área personal

Calendario

Archivos privados

Grabaciones

Banco de contenido

Mis cursos

## HISTORIA DE LA DEMOCRACIA

Página Principal / Mis cursos / 22-669451 / Evaluación

Activar edición

General Materiales de clase **Lecturas obligatorias\*\*** Entregas Recursos **Evaluación**

COMPONENTES DE EVALUACIÓN:

1- Demostración de la preparación previa requerida, realización tareas breves y participación activa en las clases:\_\_\_40%.

2- Examen tipo test de las lecturas obligatorias que se discuten en clase:\_\_\_20% 17 de mayo, 16:30h

3- Trabajo de curso tutorizado, a partir de una fuente primaria (4000 palabras):\_\_\_40%

La evaluación tendrá un componente formativo, a partir de las tareas de clase, y otro sumativo. Los comentarios del profesor a las tareas de valor formativo (feedback) y su incorporación al trabajo final, así como la utilización activa de las herramientas conceptuales adquiridas en la asignatura tendrán un peso fundamental en la evaluación.

→Recursos

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mis cursos
  - 22-669451
    - Participantes
    - Insignias
    - Competencias
    - Calificaciones
    - General
    - Materiales de clase
    - Lecturas obligatorias\*\*
    - Entregas
    - Recursos
    - Evaluación**
      - 22-121501
      - 20-231152
      - 22-529582
      - 22-ETC-111520-3152
      - 21-576906
      - 21-607312
      - 22-607312

Mis cursos

10:51 24/11/2023

Curso: HISTORIA DE LA DEMOCRACIA

cvhuicm.es/moodle/course/view.php?id=46607&section=4#tabs-free-start

CVUCM-Moodle CVHIS PAICY Español - Internacional (es)

# HISTORIA DE LA DEMOCRACIA

Página Principal / Mis cursos / 22-669451 / Recursos

Activar edición

General Materiales de clase \*\*Lecturas obligatorias\*\* Entregas Recursos Evaluación

Las fuentes primarias para estudiar los siglos XVIII, XIX y XX nunca fueron tan accesibles. La digitalización ha acercado a cualquier ordenador centenares de miles de documentos únicos que antes estaban almacenados en archivos y bibliotecas. Desde hace una veintena de años es posible hacer búsquedas temáticas en hemerotecas digitales, actas de asambleas y parlamentos, bibliotecas digitalizadas.

Selección de repositorios:

- Hemeroteca digital de la BNE
- Biblioteca Virtual de Prensa Histórica
- Google Books: permite establecer parámetros de lengua y fecha en las búsquedas.
- Archive.org: el buscador es peor, pero mucho del contenido restringido de Google Books anterior a 1950 se puede consultar en abierto.

Otros recursos:

Google Ngram viewer, [pruébalo](#):-

- Lecturas sobre sufragio femenino
- Materiales policía transición

→Entregas Evaluación→

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mis cursos
  - 22-669451
    - Participantes
    - Insignias
    - Competencias
    - Calificaciones
    - General
    - Materiales de clase
    - \*\*Lecturas obligatorias\*\*
    - Entregas
    - Recursos**
    - Evaluación
- Página Principal
- Área personal
- Calendario
- Archivos privados
- Grabaciones
- Banco de contenido
- Mis cursos

#### 4.5 Retroalimentación/Feedback

Este proyecto docente parte del principio de que el aprovechamiento y la voz de los estudiantes deben ser parte fundamental de un diseño dinámico que busca adaptarse, mejorar y todos los años introducir pequeños cambios de modo experimental que, si son exitosos, puedan consolidarse como parte del repertorio formativo. Este proyecto docente, además, se construye sobre una trayectoria docente previa con esta y con otras materias de grado y posgrado en las que se ha recogido abundantes respuestas de los estudiantes a las diferentes tareas formativas y al diseño conjunto del curso.

Al desarrollar esta propuesta, el firmante ha reflexionado sobre su experiencia docente de veintiún años y la retroalimentación de los estudiantes durante dos décadas de evaluaciones. La base de esta aproximación proviene principalmente del alineamiento constructivo de la docencia, que ha practicado durante una década, inspirado por el programa SFELTE (Stirling Framework for Evidencing Learning and Teaching Excellence) que completó en la Universidad de Stirling entre 2014 y 2016. Desde entonces, ha buscado adaptar las asignaturas a los modos de aprendizaje de los estudiantes, implementando sucesivos ejercicios para fomentar el aprendizaje activo y alinear el proceso educativo. La vocación del proyecto es ser dinámico: seguir afinando el diseño, e ir renovando los ejercicios y los contenidos tanto en función de la respuesta de los estudiantes como de la evolución del contexto historiográfico y político.

Más allá de los propósitos están los resultados. La aplicación de programas docentes basados en estos mismos principios con alumnos de 4º año de grado de la UCM durante tres cursos académicos y en esta misma asignatura por primera vez en el curso 2022-2023 han invitado, por una parte, a mejorar algunos aspectos del diseño y renovar lecturas obligatorias y, por otra, han ratificado el éxito global de la propuesta.

La evaluación estudiantil del primer año de impartición de esta asignatura, adjunta en el Anexo 1, ofrece una buena base para tener confianza en la solidez y calidad de este proyecto docente y consolidarlo sobre los cimientos presentados.

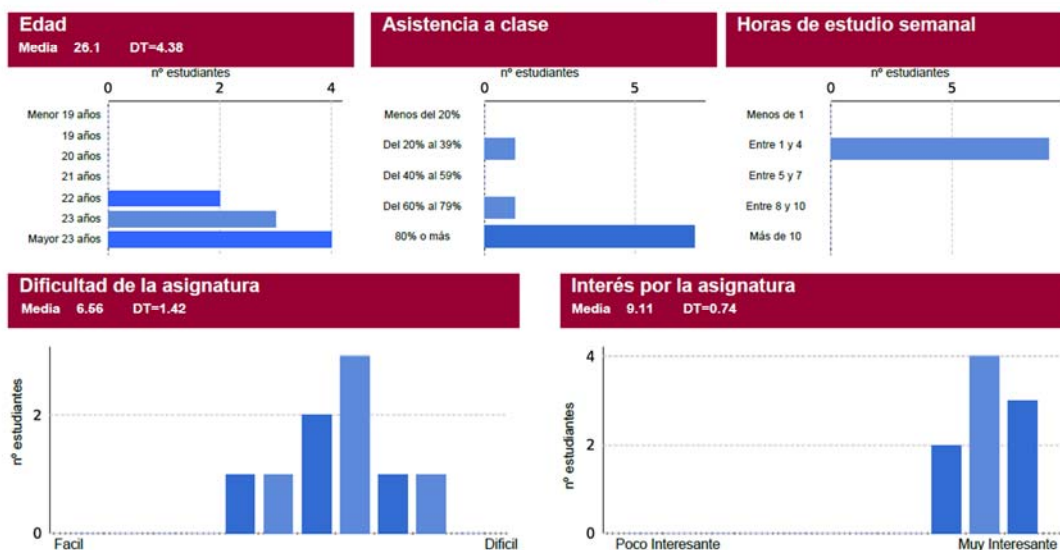
# Anexo I. Evaluación *Docentia-UCM* primer año de impartición. Curso 2022-23.



## Docentia UCM 2022-2023

Resultados de las encuestas de estudiantes sobre la actividad docente del profesorado

Profesor : PALACIOS CEREZALES, DIEGO	Nº Respuestas	Estudiantes Matriculados	Tasa de Respuesta
Titulación : MÁSTER UNIVERSITARIO EN ANÁLISIS POLÍTICO	9	11	81.82%
Asignatura : HISTORIA DE LA DEMOCRACIA			
Grupo : GRUPO A			



## Docentia UCM 2022-2023

Resultados de las encuestas de estudiantes sobre la actividad docente del profesorado

Profesor : PALACIOS CEREZALES, DIEGO
Titulación : MÁSTER UNIVERSITARIO EN ANÁLISIS POLÍTICO
Asignatura : HISTORIA DE LA DEMOCRACIA
Grupo : GRUPO A

Valoraciones	Respuestas		Media	DT	Media Centro	Media UCM
	0-10	NS/NC				
1. El profesor informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura/de las practicas.	9	0	9.33	0.71	8.23	8.50
2. El profesor informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.	9	0	9.78	0.67	8.49	8.64
3. El profesor informa de manera clara sobre las actividades docentes (trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.).	9	0	9.56	0.73	8.36	8.58
4. El profesor muestra competencia en la materia que explica.	9	0	9.78	0.44	8.79	8.91
5. El profesor organiza y estructura bien las clases/prácticas.	9	0	9.67	0.50	8.02	8.31
6. El profesor explica de forma clara y comprensible.	9	0	9.67	0.71	8.03	8.23
7. Los materiales utilizados y/o recomendados son útiles para cursar la asignatura (bibliografía, material en Campus Virtual, etc.).	9	0	9.56	0.73	8.27	8.34
8. El profesor resuelve las dudas y ayuda a los estudiantes cuando lo necesitan.	9	0	9.78	0.44	8.66	8.89
9. El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas.	9	0	9.33	1.32	8.58	8.77
10. El profesor cumple con el programa de la asignatura/las prácticas.	9	0	9.00	1.32	7.93	8.00
11. El profesor se muestra accesible con los estudiantes.	9	0	8.67	1.66	8.55	8.72
12. El profesor despierta mi interés por la asignatura/las prácticas.	9	0	9.00	0.87	7.39	7.65
13. La labor docente de este profesor me ayuda a adquirir conocimientos y competencias.	9	0	9.33	0.87	7.87	8.11
14. En mi opinión es un buen profesor.	8	1	9.25	0.89	8.07	8.31
15. Estoy satisfecho con la labor docente del profesor.	8	1	9.38	0.74	7.85	8.13