

ENSEÑAR POLÍTICA EN UN MUNDO COMPLEJO: DIDÁCTICA POLÍTICA Y SIMULACIONES POLÍTICAS

Wolfgang Muno¹

wolfgang.muno@uni-rostock.de

Universität Rostock, Rostock, Alemania

¿Como enseñar ciencia política en un mundo complejo? Una respuesta se inició durante el proceso Bologna, un nuevo paradigma en pedagogía, el llamado «paso de la enseñanza al aprendizaje» (“Shift from Teaching to Learning”). El núcleo de este nuevo paradigma es el aprendizaje activo (“active learning”). Un método de enseñanza que debería cumplir con los requisitos de “active learning” es el uso de simulaciones, juegos de rol más o menos complejos, en clases. Pero simulaciones necesitan mucho inversión de recursos (tiempo, dinero). Vale la pena hacer simulaciones? A continuación se presentan consideraciones sobre didáctica y al aprendizaje activo, y juegos de simulación como ejemplos de aplicación de los principios didáctico y se discute el valor de simulaciones. En tiempos difíciles, la enseñanza de la ciencia política también debe estar al día y adaptarse a las exigencias actuales y a la evolución de la didáctica.

Palabras claves: *Ciencia política, juegos de simulación, didáctica, aprendizaje activo*

¹ Prof. Dr., Catedrático de Ciencias Políticas Comparadas, Instituto de Ciencias Políticas y Administrativas, Universität Rostock.

TEACHING POLITICS IN A COMPLEX WORLD: DIDACTICS OF POLITICS AND POLITICAL SIMULATIONS

How can we teach political science in a complex world? One answer began during the Bologna process, a new paradigm in pedagogy called the “shift from teaching to learning.” The core of this new paradigm is active learning. A teaching method that should meet the requirements of active learning is the use of simulations and role-playing games of varying complexity in classes. However, simulations require a significant investment of resources (time, money). Is it worth doing simulations? Below are some considerations on didactics and active learning, and simulation games as examples of the application of didactic principles, and the value of simulations is discussed. In difficult times, the teaching of political science must also keep up to date and adapt to current demands and developments in didactics.

Keywords: *political science, simulation games, didactics, active learning*

Introducción

¿Como enseñar ciencia política en un mundo más y más complejo? Una respuesta refiere a simulaciones políticas, juegos de rol con reglas complejas, para activar estudiantes. En Estados Unidos, ya forman parte integrante de la enseñanza en muchas universidades. La revista “International Studies Perspectives”, dedicada especialmente a aspectos pedagógicos y didácticos, lo demuestra de manera impresionante. Hay numerosos artículos que tratan aspectos metodológicos y didácticos de simulaciones o juegos de simulación (véase, por ejemplo, Van Dyke/DeClair/Loedel, 2000; Zeff, 2003; Switky, 2004; Simpson/Kaussler, 2009; Crossley-Frolick, 2010; Taylor, 2012,). La revista “Journal of Political Science Education” es otro ejemplo (véase por ejemplo Clark/Scherpereel, 2025). Mientras que en Estados Unidos los juegos de simulación están a la orden del día, en la mayoría de los demás países, tanto en Europa como en América Latina, siguen siendo bastante marginales. Una posible explicación podría ser la duda sobre el valor didáctico de las simulaciones, por lo que se recurre más bien a formas de enseñanza tradicionales, como las clases magistrales. Otra explicación podría ser el gran esfuerzo que necesitan simulaciones políticas a gran escala. Esto es especialmente cierto cuando las simulaciones deben reflejar procesos políticos con un grado adecuado de complejidad y transmitir a los participantes una impresión duradera sobre la política de la UE o las Naciones Unidas, como en las simulaciones Model United Nations or Model European Union (véase Switky, 2004; Van Dyke et al., 2000; Zeff, 2003; Muno/Prinz, 2015, Muno et al., 2017, Muno, 2020, Ferreiro Prado, 2020). ¿Entonces, vale la pena llevar a cabo simulaciones políticas tan exigentes y complejas?

A continuación, se presentarán consideraciones sobre la didáctica de las ciencias sociales y al aprendizaje activo. Los juegos de simulación y las simulaciones en particular son ejemplos de aplicación de los principios didácticos y se tratarán en una segunda parte. En un tercer parte, se discuta el valor didáctica.

1. Didáctica de la ciencia política

“Lo que oigo, lo olvido, pero lo que hago, lo aprendo”. Estas palabras, atribuidas a Confucio hace 2.500 años, describen un paradigma (no tan) nuevo en pedagogía, el llamado “paso de la enseñanza al aprendizaje” (“Shift from Teaching to Learning”). Aunque la cita de Confucio demuestra que la idea básica no es del todo nueva (si es que la cita procede realmente de Confucio), según Johannes Wildt, el término acuñado por la UNESCO ha tenido un enorme éxito y ha conquistado universidades de todo el mundo (Wildt, 2013). El núcleo de este nuevo paradigma es el aprendizaje activo, “active learning” (Bonwell/Eison, 1991; Wildt, 2013; Silberman, 1996). La transición de la enseñanza al aprendizaje representa un cambio paradigmático y un profundo cambio en el entorno educativo: En lugar de métodos pedagógicos y

didácticos pasivos y centrados en el profesor, están cobrando protagonismo formas dinámicas de mediación que fomentan la participación activa. Los estudiantes deben adquirir tanto conocimientos especializados como habilidades sociales a través del aprendizaje activo, lo que se ajusta a los requisitos del Proceso de Bologna (Reinalda/Kulesza, 2005; Bergen-Communiqué, 2005; Keeling, 2006; Fejes, 2008). El núcleo argumental de este cambio paradigmático es la tesis de que el aprendizaje activo es más eficaz que su homólogo pasivo. Un estudio de Stice demostró que los estudiantes pueden retener el 10% de lo que leen; el 20% de lo que oyen; el 50% de lo que oyen y leen; el 70% de lo que dicen; y el 90% de lo que dicen y hacen (Stice, 1987, citado por Oros, 2007).

El estudio de Stice se basó en la idea de David Kolb sobre los distintos tipos y métodos de aprendizaje. Kolb cree que el aprendizaje se facilita en situaciones en las que la reflexión y la abstracción siguen a la experiencia personal. Por tanto, parte de la base de que la participación activa de los alumnos mejora los resultados del aprendizaje, mientras que las formas tradicionales de aprendizaje que hacen hincapié en métodos de aprendizaje pasivos, como escuchar, tienen menos éxito (Kolb, 1984). Aunque los críticos señalan que ni la teoría de Kolb ni los datos de Stice han sido confirmados con precisión (Raymond/Usherwood, 2013; Oros, 2007), la eficacia del aprendizaje activo se considera generalmente favorable en la literatura (Prince, 2004; Michael, 2006). El paradigma del aprendizaje activo también se ha convertido en un concepto importante en la ciencia política. Los elementos clave de este cambio paradigmático se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Aprendizaje pasivo y activo

	Aprendizaje pasivo	Aprendizaje activo
Paradigma	Centrarse en el profesor	Centrarse en el estudiante
Aprender	Métodos pasivos tradicionales de transmisión de información	Enfoques activos y/o experimentales para transmitir la información, fomentando la interacción entre los alumnos y el profesor.
Instrucciones	Centrado en un único resultado (difusión de conocimientos probados)	Espacio abierto, resultado abierto, aprendizaje entre iguales
Resultado	Reproducción de la información del profesor	Fomento de las capacidades cognitivas superiores: entendimiento, pensamiento autónomo, comprensión, establecimiento de conexiones entre temas

Fuente: Krain/Shadle, 2006; Omelicheva/Avdeyeva, 2008

El cuadro ilustra que el nuevo paradigma didáctico es muy laborioso tanto para los alumnos como para los profesores. Se espera que los estudiantes asuman un papel más activo en la adquisición de conocimientos. Para los profesores, la transición de la enseñanza al aprendizaje significa dejar de actuar como meros mediadores de la información y el conocimiento y asumir el papel de activadores, facilitadores y promotores de los procesos de aprendizaje. Esto se describe como un cambio “del sabio en el escenario al guía al lado” (*„from the sage on the stage to the guide on the side”*, King, 1993: 30).

2. Simulaciones políticas

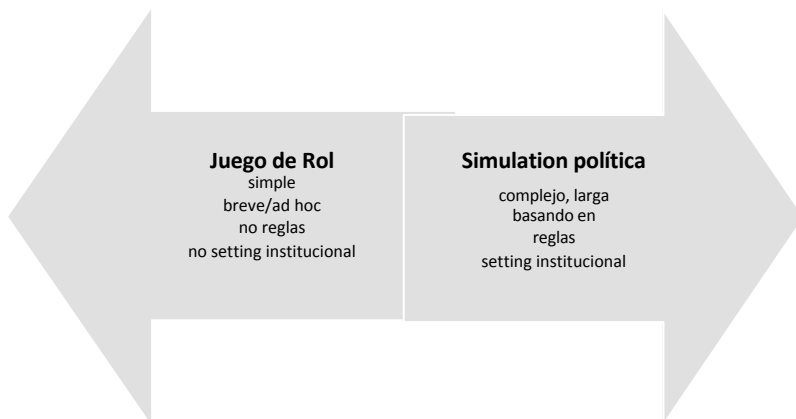
Un método de enseñanza diseñado para cumplir estos requisitos es el uso de simulaciones (“political science simulations”, “simulation games”), entendidas como juegos de rol complejos, en las clases (Muno, 2020).

El término “simulación” era originalmente una especie de término genérico para designar las réplicas de la realidad basadas en modelos, lo que incluía también las simulaciones por ordenador. Sin embargo, esta definición básica de “simulación” se ha visto suavizada por el término “simulación” o “juego de simulación”, de uso común en inglés pero con una definición más amplia, y que cada vez se sustituye más en el sentido de juego de simulación o juego de rol complejo (Herz/Blätte, 2000: 2-4; Usherwood, 2014). En lo sucesivo, “simulación”, “juego de simulación” y “simulación política” se utilizan como sinónimos, en el sentido de “juegos de simulación”. Un término relacionado pero no idéntico es “juego de rol”.

Una simulación política es un juego de rol complejo en el que los participantes pueden experimentar y examinar de primera mano conceptos teóricos, procesos y acontecimientos políticos clave imitando o recreando fenómenos de la vida real, por ejemplo negociaciones internacionales, procesos de toma de decisiones o gestión de crisis. Los alumnos asumen papeles específicos, por ejemplo como negociadores de Estados, diputados o ministros, que desempeñan en un entorno basado en reglas. Las simulaciones políticas incluyen, por tanto, juegos de rol, pero van más allá. Es útil imaginar un continuo. En un extremo están los juegos de rol sencillos y ad hoc, es decir, a los participantes se les asigna un papel, pero por lo demás tienen total libertad. Por ejemplo, los juegos de rol espontáneos sobre negociaciones internacionales o negociaciones colectivas. En el otro extremo del continuo se encuentran las simulaciones políticas complejas, basadas en reglas, como el Modelo de Naciones Unidas MUN o el Modelo de Unión Europea MEU, que, por lo general, se desarrollan durante un periodo de tiempo más largo y no sólo asignan a los participantes papeles específicos, sino que también prescriben y estructuran el comportamiento y los procesos de negociación con un conjunto detallado de reglas. Por ejemplo, MUN

o MEU pueden incluir un código de comportamiento, un código de vestimenta y un código lingüístico.

Figura 3. Continuum de juegos de rol y simulaciones políticas



Fuente: propia creación

El criterio de complejidad es una forma de categorizar los juegos de simulación. Se puede desarrollar una tipología de juegos de simulación basada en varias dimensiones (véase también Raiser et al., 2018).

Además de la complejidad, puede establecerse una diferenciación en función de los objetivos de aprendizaje, concretamente en función de si se trata de impartir conocimientos o competencias. De forma análoga a la distinción entre *polity*, *politics* y *policy*, cabe distinguir entre tres tipos de transferencia de conocimientos:

Juegos de simulación centrados en estructuras e instituciones, competencias institucionales y procesos (como una simulación del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas o del procedimiento legislativo ordinario europeo de la Unión Europea):

1. Juegos de simulación centrados en los actores, sus intereses, estrategias y procesos de negociación (por ejemplo, una simulación de las negociaciones en la crisis del euro o la crisis de los refugiados);
2. Juegos de simulación centrados en contenidos y ámbitos políticos (por ejemplo, un juego de simulación sobre política medioambiental).

Los distintos tipos de conocimiento suelen estar entrelazados. Si, por ejemplo, en una simulación política se negocia una directiva de política medioambiental sobre

protección del clima en el Consejo de Ministros de la UE y allí chocan los distintos intereses de los Estados miembros de la UE, entonces se abordan aspectos políticos, políticos y políticos. No obstante, el diseño del juego de simulación puede hacer hincapié en determinados elementos o establecer prioridades mediante especificaciones.

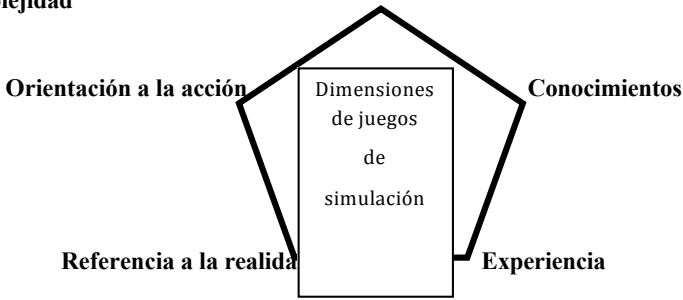
Además, se pueden distinguir diferentes competencias o “soft skills” como objetivos de aprendizaje. En la didáctica alemana, existe desde hace tiempo un debate sobre la “orientación por competencias” (véase Fischer, 2018 para una revisión crítica). Fischer distingue entre tres enfoques que están fundamentalmente de acuerdo, pero difieren en los detalles. Los tres enfoques son el modelo de competencia política de Detjen, el modelo de competencia de la División de Ciencias Sociales y el modelo de competencia de la GPJE. En su modelo de competencia política, Detjen y otros hablan de cuatro dimensiones de competencia que deben enseñarse en la educación política, ya sea en las escuelas o en las universidades (cf. Detjen et al., 2012): Conocimiento de la materia, juicio político, capacidad política para actuar y actitud y motivación políticas en el sentido de un interés general. Desde la perspectiva de la didáctica política, la subcompetencia de la capacidad de actuar está explícitamente vinculada a competencias comunicativas como la articulación, la argumentación, la negociación y la toma de decisiones. La enseñanza de esta “elocuencia política” (Detjen, 2012) no solo es útil en el contexto de la ciencia política, sino que también es relevante en general para los ciudadanos de una comunidad política. Con respecto a los juegos de simulación, la distinción clave es si deben centrarse más en la enseñanza de conocimientos especializados o más en la enseñanza de *soft skills*, es decir, la capacidad de entablar debates, la argumentación y la empatía. A esto se une la cuestión de la pertinencia con la realidad. Los juegos de simulación pueden basarse estrictamente en la realidad, como un juego de simulación sobre el Consejo de Ministros de la UE, en el que se observan las normas, los procedimientos y los procesos de esta institución, lo que hace más hincapié en los conocimientos especializados. También pueden tratar un ejemplo ficticio, como una asamblea constituyente en un estado latinoamericano fictivo, en cuyo caso se hace más hincapié en la argumentación y el debate. Por último, la orientación a la acción también puede ser un criterio. Los juegos de simulación orientados a la negociación implican debates entre diferentes grupos que tienen que encontrar un compromiso o una solución negociada a un problema, como una declaración conjunta en un juego de simulación sobre el Consejo de Seguridad de la ONU o una decisión sobre la distribución de refugiados en el Consejo de Ministros de la UE. Los juegos de simulación orientados a la acción implican acciones que cambian las situaciones del juego.

Los cinco criterios antes mencionados –complejidad, conocimientos, competencias, realismo y orientación a la acción– pueden utilizarse para crear una tipología de juegos de empresa. Un diagrama de red lo ilustra gráficamente (Figura 4).

Figura 4:

Tipología de los juegos de simulación

Complejidad



Schirm, Smejkalova y Rötzmeier (2011: 651) resumen las ventajas de una simulación:

“Lo que distingue a los juegos de simulación de la mayoría de los demás seminarios es que los conocimientos y la capacidad de análisis no sólo se adquieren, sino que se aplican directamente en la práctica durante la fase de simulación y, por tanto, se consolidan. Además, en las negociaciones simuladas deben utilizarse otras muchas competencias y habilidades, que pueden desarrollarse y entrenarse de forma significativa en el marco de los juegos universitarios de simulación de negociaciones” [traducción propia].

La creciente popularidad y difusión se ve contrarrestada por el extremo gasto de tiempo y recursos en comparación con las formas convencionales de enseñanza, lo que resulta especialmente necesario si se quiere que las simulaciones políticas reflejen los procesos políticos con un nivel de complejidad adecuado y ofrezcan a los participantes una impresión duradera de la política (cf. Glazier, 2011; Usherwood, 2017).

Por tanto, con una preparación adecuada, las simulaciones políticas proporcionan a los estudiantes conocimientos específicos sobre las instituciones políticas, los procesos de toma de decisiones y los contenidos políticos (competencias especializadas en las dimensiones *polity*, *politics*, *policies*), así como diversas competencias blandas (competencias interdisciplinares como el juicio y la empatía). El uso de simulaciones políticas como método de enseñanza/aprendizaje activo y orientado a los estudiantes permite, por tanto, la transferencia de conocimientos y fomenta muchas de las competencias abordadas en el Proceso de Bologna o en los modelos de competencias didácticas, como “aprender a aprender”, habilidades sociales, de juicio, argumentación y debate y, en función del diseño de la simulación, espíritu emprendedor, habilidades

de trabajo en equipo y competencia lingüística e intercultural (cf. Jones/Bursens 2018, Lightfoot/Maurer, 2013; Wildt, 2013, Muno, 2020).

Las simulaciones políticas permiten a los estudiantes no sólo adquirir competencias especializadas, sino también desarrollar competencias generales (cf. Muno et al, 2013; Muno, 2020; Brunazzo y Settembri, 2012, 2014). Los juegos de simulación también ofrecen la oportunidad de integrar elementos lúdicos. Desempeñar el papel de un ministro de Asuntos Exteriores irlandés o de un eurodiputado griego es, sin duda, un cambio interesante con respecto a la vida universitaria cotidiana. En lo siguiente, se discute la didáctica de simulaciones políticas más profundo.

3. Didáctica y objetivos de aprendizaje en las simulaciones políticas

Toda simulación política consta de tres partes: En primer lugar, la preparación, que se ocupa de los objetivos de aprendizaje, el diseño y el concepto de la simulación, las cuestiones organizativas que deben aclararse de antemano y la preparación específica de los participantes; en segundo lugar, la fase de ejecución o interacción; y en tercer lugar, por último, una reflexión, evaluación y análisis, también conocida como evaluación o de-briefing (cf. Tabla 2).

Tabla 2. Etapas de aplicación de las simulaciones de políticas

1. Preparación	Objetivos de aprendizaje Diseño/concepto del juego Preparación organizativa Preparación de los participantes
2. Realización	Fase de interacción
3. Evaluación	Reflexión/desafío

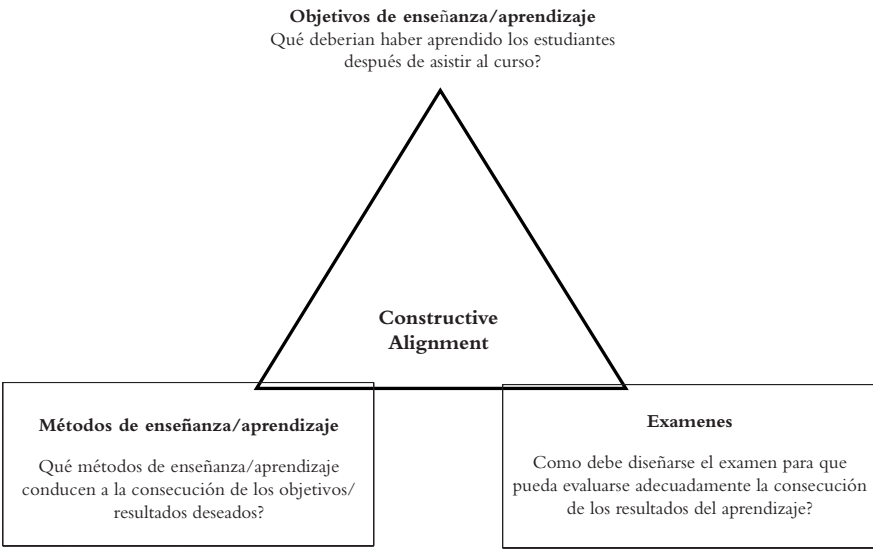
Fuente: Creación propia

El tabla 2 muestra que la preparación de una simulación política es mucho más extensa que la de un curso convencional. En cambio, la realización de una simulación es idealmente autodirigida, los profesores pueden y deben contenerse. Sólo en la fase de evaluación se exige a los profesores que vuelvan a desempeñar un papel más activo.

El primer paso debe ser considerar los objetivos de aprendizaje. También debe haber consideraciones previas sobre los métodos y los exámenes. Cada curso debe presentar claramente los objetivos de enseñanza/aprendizaje a los estudiantes, los métodos elegidos deben ser apropiados para ello y, por último, los exámenes deben ajustarse

a ello. Esta concepción global de un curso se denomina “constructive alignment” (cf. TUM, 2019).

Figura 1. Constructive Alignment



Fuente: propia creación

Constructive alignment fue desarrollada por John Biggs (Biggs/Tang, 2011). Es importante tener en cuenta y asegurarse de que todo encaja. Una tipología de juegos de simulación puede ayudar a la hora de considerar los objetivos de aprendizaje.

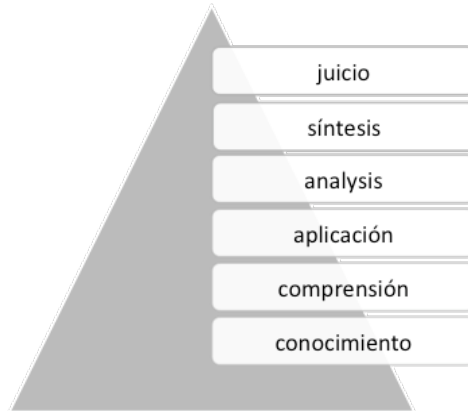
Debe determinarse si la simulación debe ser realista o ficticia, si debe estar orientada a la acción o a la negociación, si la transferencia de conocimientos o las competencias interpersonales deben ocupar un lugar central. A continuación, la simulación seleccionada debe prepararse de forma personalizada. Los juegos de rol ad hoc apenas requieren preparación, pero una simulación de la UE o la ONU exige un conocimiento detallado de la estructura, los órganos y los ámbitos de actuación de las organizaciones.

En una simulación compleja, los procesos de aprendizaje deben tener lugar en distintos niveles. Por un lado, existe un nivel de aprendizaje relacionado con el contenido, que surge a través de un examen activo de las estructuras, el contenido y las condiciones de los procesos políticos; por otro lado, se enseñan habilidades sociales, en las que se aprenden creatividad, habilidades metodológicas y diversas técnicas de trabajo y se entrenan habilidades sociales y de comunicación básicas.

Los objetivos generales de aprendizaje de las simulaciones complejas son fomentar las habilidades sociales y de comunicación, además del conocimiento de los contenidos.

Por último, conviene referirse a la muy extendida taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom, que puede tenerse en cuenta a la hora de diseñar un curso (véase Bloom, 1976). Según Bloom, existe una taxonomía jerárquica de los objetivos de aprendizaje (véase la figura 2).

Figura 2. Taxonomía de los objetivos de aprendizaje según Bloom



Fuente: propia creación

En un primer nivel, se trata de una simple transferencia de conocimientos, se describen hechos y teorías, se transmiten definiciones básicas. En el siguiente nivel se trata de conexiones, comparaciones e interpretaciones, comprensión. El tercer nivel describe la aplicación de conocimientos a problemas y tareas concretas, así como tareas de transferencia. El cuarto nivel implica el análisis de hechos y problemas y la discusión de los resultados del análisis. Bloom describe el siguiente nivel como la combinación creativa de información conocida en un nuevo desarrollo a modo de síntesis. Por último, el nivel superior implica la valoración y la evaluación.

La taxonomía de Bloom sólo describe una forma de concebir los objetivos de aprendizaje. Es importante que haya objetivos de aprendizaje definidos concretamente y que la simulación se ajuste a ellos. Esto implica también un diseño adecuado de la simulación. Más información sobre este tema en la siguiente sección.

4. Didáctica y Simulaciones políticas: aspectos empíricos

El debate sobre las ventajas del uso de simulaciones se basa a menudo más en supuestos teóricos y consideraciones didácticas que en investigaciones empíricas. El autor ha realizado varias simulaciones, sobre todo sobre la Unión Europea (Model European Union MEU). Las simulaciones fueron acompañada por un extenso proceso de evaluación y retroalimentación. En primer lugar, realizamos encuestas en línea, antes y después de las simulaciones en 2011, 2012, 2013 y 2014. En segundo lugar, recopilamos informes escritos en los que los estudiantes debían reflexionar sobre sus roles y sus actividades, así como sobre la simulación en general. En tercer lugar, realizamos entrevistas a algunos de los participantes. Y en cuarto lugar, tras la simulación, organizamos un debate en grupo con algunos estudiantes para recabar sus comentarios. La recopilación de datos con los métodos tres y cuatro se llevó a cabo solamente en 2013. Un total de 142 estudiantes participaron en las evaluaciones.

Casi el 90 % de los encuestados afirmó haber aprendido más sobre la UE gracias a la simulación. Los estudiantes dijeron que no solo aprendieron sobre las instituciones y las políticas de la UE, sino especialmente sobre el procedimiento legislativo ordinario.

En cuanto a los conocimientos específicos de la materia, los comentarios cualitativos destacaron un aspecto adicional. Los participantes se sorprendieron por el papel que desempeñan los debates y acuerdos informales durante el proceso. Muchos nunca habrían considerado que fuera tan importante, pero los estudiantes se ciñen a sus funciones incluso en los momentos sociales, prolongando la simulación mucho después de que haya finalizado el programa «oficial», como señala uno de los comentarios escritos:

“La experiencia más interesante para mí fue el cabildeo y la diplomacia entre bastidores. Fue una experiencia realmente desafiante, que disfruté mucho. Sentarme con la gente hasta altas horas de la noche y seguir negociando con ellos fue simplemente una experiencia clásica para mí”.

Al actuar como responsables de la toma de decisiones, los participantes adquirieron una comprensión más profunda de los procesos reales de las instituciones de la UE que del contenido y las estructuras de jure.

Además de las competencias específicas de la materia, preguntamos sobre las competencias genéricas o habilidades sociales (“soft skills”) Más del 80 % de los participantes consideraron que habían mejorado sus habilidades sociales gracias a la simulación.

Todos los encuestados en la evaluación cualitativa concluyeron que habían aprendido mucho y mejorado sus habilidades comunicativas. La siguiente cita es representativa de muchas declaraciones similares.

“La simulación me enseñó a comunicarme en un entorno altamente profesional, especialmente cuando las personas representan diferentes culturas y regiones”.

Además, se estimuló el interés general por la política europea, un aspecto importante de la demanda didáctica política alemana, y muchos participantes expresaron una fuerte motivación para participar activamente, por ejemplo, en actividades estudiantiles europeas. Casi el 90 % de los encuestados se mostraron de acuerdo. Sus “vínculos con Europa” se fortalecieron a través de la experiencia, principalmente debido a la diversidad de países de los participantes. Una entrevista resume esto brevemente:

“Simplemente disfruté de la diversidad de países, culturas y posiciones que teníamos aquí. A pesar de todas esas diferencias, sentarnos juntos y lograr una reforma política tan sofisticada es algo que me parece absolutamente fascinante. Confirmó mi convicción de que, en general, más Europa es el camino a seguir”.

En términos generales, los comentarios fueron muy positivos. Más del 90 % de los participantes respondieron que MEU fue un éxito, una cifra que se repite constantemente en todas las oleadas de la encuesta.

Las respuestas cualitativas respaldaron los resultados de la encuesta, pero añadieron algunos puntos y perspectivas adicionales al panorama general. Por ejemplo, se mencionó el ambiente realista, que contribuye en gran medida a la interiorización de los roles de los participantes:

“Todo el proceso de simulación fue muy profesional. Sentí que realmente estaba en una reunión oficial del Parlamento Europeo. Será una simulación memorable en mi vida porque vi todas las actividades del Parlamento Europeo de una manera muy práctica, algo que no podría haber logrado con el conocimiento teórico”.

Algunos participantes también se involucraron emocionalmente, como mencionó uno de ellos en el grupo de discusión:

“Me sentí realmente triste cuando fracasó mi enmienda y, al final, toda la directiva, ya que pensaba que habíamos encontrado un compromiso satisfactorio, lo que resultó no ser del todo cierto”.

Esta gran implicación emocional no se detectó claramente en las encuestas y parece distinguir el método de simulación de otras formas de enseñanza. Si bien la instrucción en el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de competencias específicas de una materia también puede lograrse mediante una conferencia o un seminario

tradicionales, este aspecto emocional merece más atención en futuras evaluaciones (véase Clark/Scherpereel 2025).

La reflexión en general fue un aspecto principal durante los tres métodos cualitativos. Los participantes reconsideraron su propia actuación y los procesos políticos que experimentaron de primera mano. La mayoría evaluó el proceso en términos positivos, desde la simple comprensión de las dificultades en un entorno complicado de toma de decisiones hasta la afirmación general:

“La simulación demostró que la democracia puede ser costosa, pero genuinamente valiosa, porque todas las opiniones pueden hacerse oír”.

En general, todos los participantes consideraron que la simulación era más instructiva que sus estudios cotidianos y destacaron los resultados del aprendizaje en diferentes niveles, como muestra esta cita final:

“Fue una gran oportunidad para aprender mucho en solo unos días sobre la Unión Europea, sus instituciones y su proceso de toma de decisiones. Dado que no se trataba de una conferencia normal sobre estos temas, sino de una simulación en la que participamos activamente, el efecto de aprendizaje fue mayor y lo recordaré durante más tiempo. Fue una gran experiencia”.

Como se desprende de las evaluaciones, la encuesta en línea, las entrevistas cualitativas, los comentarios escritos y el debate del grupo focal, el Modelo de Unión Europea tuvo bastante éxito. Se adquirieron conocimientos específicos sobre la UE, especialmente sobre el proceso de toma de decisiones de la legislación europea, pero también sobre las instituciones y las políticas. Sin embargo, la evaluación solo ofrece una opinión subjetiva. Los conocimientos disciplinarios en general también se pueden adquirir mediante formas tradicionales de enseñanza, como las clases magistrales. No hay pruebas reales de que las simulaciones sean mejores en ese sentido. Pero los estudiantes valoran claramente las simulaciones y afirman haber aprendido más que en las conferencias y seminarios habituales, lo que en sí mismo es un argumento a favor de las simulaciones.

Un interesante estudio reciente de Cruz-Martínez, Soto y Benito ha intentado compensar precisamente estas deficiencias (Cruz-Martínez/Soto/Benito 2022). Los tres han enseñado tres cursos sobre política comparada en la Complutense, en dos de ellos se realizaron simulaciones y en uno se trabajó de forma tradicional con una conferencia. Los autores utilizaron “pre-tests” and “post-test” para evaluar el nivel de conocimientos, además de evaluaciones cualitativas. Los resultados empíricos son bastante claros. Por un lado, los estudiantes valoraron muy positivamente las simulaciones y la mayoría de ellos afirmaron haber aprendido más. Por otro lado, los datos concretos de las pruebas revelaron que los estudiantes que participaron en la simulación obtuvieron resultados entre un 24,3 % y un 39,3 % mejores que los

del grupo de control (Cruz-Martínez/Soto/Benito 2022: 78). La conclusión de los autores es clara:

“...active learning methodologies positively impact students’ short-term retention of factual and procedural knowledge about political systems” (Cruz-Martínez/Soto/Benito 2022: 78).

En el estudio muy reciente, Clark y Scherpereel, de 2022, se encuentra un enfoque similar. Los autores investigan diferentes grupos de estudiantes que asistieron a cursos sobre la UE o simulaciones de la UE. También en este caso, el resultado empírico es significativo: los participantes en la simulación tenían, en general, mejor conocimiento sobre la UE, mayor compromiso y más confianza en sus “soft skills” que otros grupos.

Entonces, estudios empíricos demuestran que el “valor añadido” didáctico de las simulaciones es evidente.

Conclusión

¿Como enseñar ciencia política en un mundo más y más complejo? La pregunta inicial se discutió con referencia a simulaciones políticas, juegos de rol con reglas complejas para activar estudiantes. Simulaciones no sólo cumplen los requisitos centrales de los nuevos planes de estudios de Bolonia, sino que también pueden impartir las competencias necesarias de la didáctica política. Estudios empíricos demuestran el «valor añadido» didáctico de simulaciones. En resumen, se puede que simulaciones pueden ser una herramienta pedagógica y didácticamente valiosa, pero en cualquier caso también ofrecen un método de enseñanza/aprendizaje entretenido y variado. La ciencia política que se basa en la enseñanza frontal y en el “profesor sabio” que lo cuenta todo a los alumnos no sólo es paternalista, sino que se ha demostrado que es menos eficaz desde el punto de vista didáctico. Por esta razón, la ciencia política no sólo debe adaptar su contenido a la evolución del mundo, sino que la enseñanza de la ciencia política también debe estar al día y adaptarse a las exigencias actuales y a la evolución de la didáctica. Los estudios empíricos demuestran que el “valor añadido” didáctico de las simulaciones es evidente. Entonces, la respuesta claramente a la pregunta si vale la pena hacer simulaciones es: ¡sí, vale la pena!

Sin embargo, esto no significa que haya que abandonar las formas tradicionales de enseñanza, como las clases magistrales. Cruz-Martínez, Soto y Benito sumaron:

“The metacognitive dimension of the simulation shows that students perceive themselves as better trained in complex phenomena and concepts articulation while simulating processes, institutions, and actors of the political system. Students’ opinions also reveal the positive effect on increased fun, self-confidence, peer learning, and participation in class, while conforming the complementarity of these techniques with traditional lectures, where there is more time for analytical and depth thinking.” (Cruz-Martínez/Soto/Benito 2022: 78).

El estudio sugiere la dirección que debería tomar una buena enseñanza de las ciencias políticas en tiempos de complejidad: al igual que en la investigación, la enseñanza también debería basarse en diseños multimétodo o mixtos (multi-method/mixed-method-designs), que combinen formas tradicionales, como las clases magistrales, con formas activas, como las simulaciones. Existen buenos argumentos teórico-didácticos y empíricos a favor de esta práctica.

Referencias Bibliográficas

- Bergen-Communiqué (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20. Mai 2005. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bergen_kommunique_2005.pdf
- Biggs, J./Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead.
- Bloom, B. (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim/Basel.
- Bonwell, C./Eison, J. (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington DC.
- Brunazzo, M./Settembri, P. (2012): *Experiencing the European Union: Learning How EU Negotiations Work Through Simulation Games*. Soveria Mannelli.
- Brunazzo, M./Settembri, P. (2014): *Experiencing the European Union: A simulation game on the European Citizens' Initiative*. <http://www.sisp.it/files/papers/2013/marco-brunazzoand-pierpaolo-settembri-1500.pdf>
- Clark, N./Scherpereel, J. (2025): Do Political Science Simulations Promote Knowledge, Engagement, Skills, Empathy? In: *Journal of Political Science Education* 20 (1), 133–152.
- Crossley-Frolick, K. (2010) 'Beyond Model UN: Simulating Multi-Level, Multi-Actor Diplomacy using the Millennium Development Goals'. In: *International Studies Perspectives* 11 (2), 184–201.
- Cruz-Martínez, G./Soto, O./Benito, A. (2022): Learning about political systems while playing: Testing short-term knowledge retention through a role-play classroom game. In: *Revista Española de Ciencia Política* 60, 53–83.
- Detjen, J. (2012): Mitreden können: Beredsamkeit in der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 46–47, pp. 29–35.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden.
- Fejes, A. (2008): European citizens under construction: The Bologna process analysed from a governmentality perspective. In: *Educational Philosophy and Theory* Vol. 40, No. 4, pp. 515–530.
- Ferreiro Prado, L. (2020) (ed.): *Metodologías activas en las aulas de ciencia política y relaciones internacionales: Simulaciones de procesos políticos en organizaciones internacionales y nacionales*, Valencia.

- Fischer, C. (2018): *Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode*. Leverkusen.
- Glazier, R. (2011): Running Simulations without Ruining Your Life: Simple Ways to Incorporate Active Learning into Your Teaching. In: *Journal of Political Science Education*, Vol. 7, No. 4, pp. 375–393.
- Herz, D./Blätte, A. (2000): *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften*. Münster.
- Jones, R./Bursens, P. (2018): Die Effekte von aktivierenden Lernumgebungen: Wie Simulationen affektives Lernen fördern. In: Muno, W./Niemann, A./Guasti, P. (eds.): *Europa spielerisch erlernen. Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen*, Wiesbaden, pp. 37–51.
- Keeling, R. (2006): The Bologna process and the Lisbon research agenda. The European commission's expanding role in higher education discourse. In: *European Journal of Education* Vol. 41, No.2, pp. 203–223.
- King, A. (1993): From sage on the stage to guide on the side. In: *College Teaching* Vol. 41, No. 1, pp. 30–35.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey.
- Krain, M./Shadle, C. (2006): Starving for knowledge. An active learning approach to teaching about world hunger. In: *International Studies Perspectives* Vol. 7. No.1, pp. 51–66.
- Lightfoot, S./ Maurer, H. (2013): Introduction. Teaching European studies – Old and new tools for student engagement. In: *European Political Science* Vol. 13, No. 1, pp. 1–3.
- Michael, J. (2006): Where's the evidence that active learning works? In: *Advances in physiology education* Vol. 30, No. 4, pp. 159–167.
- Muno, W. (2020): *Planspiele und Simulationen in der Politikwissenschaft*, Frankfurt/ M.
- Muno, W./Meßner, M./Hahner, N. (2013): Politikdidaktik und Simulationen: Die EU-Simulation Model European Union Mainz. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Vol. 23, No. 1, pp. 159–171.
- Muno, W./Niemann, A./Guasti, P. (2017): EU-Simulationen als multidimensionaler didaktischer Ansatz. In: Muno, W./Niemann, A./Guasti, P. (eds.): *Europa spielerisch erlernen. Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen*, Wiesbaden, pp. 3–22.
- Muno, W./Prinz, L. (2015): Teaching and learning with EU simulations: Evaluating Model European Union Mainz. In: *Journal of Contemporary European Research* Vol. 11, No. 4, pp. 370–387.

- Omelicheva, M./Avdeyeva, O. (2008): Teaching with lecture or debate? Testing the effectiveness of traditional versus active learning methods of instruction. In: PS: Political Science & Politics Vol. 41, No. 3, pp. 603-607.
- Oros, A. (2007): Let's debate. Active learning encourages student participation and critical thinking. In: Journal of Political Science Education Vol. 3, No.3, pp. 293-311.
- Prince, M. (2004): Does active learning work? A review of the research. In: Journal of Engineering Education Vol. 93, No. 3, pp. 223-231.
- Raiser, S./Schneider, A./Warkalla, B. (2018): Europa simulieren: Das richtige Lernziel wählen, in: Muno, W./Niemann, A./Guasti, P. (eds.) Europa spielerisch erlernen. Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen, Wiesbaden, pp. 53-70.
- Raymond, C./Usherwood, S. (2013): Assessment in simulations. In: Journal of Political Science Education Vol. 9, No. 2, pp. 157-167.
- Reinalda, B./Kulesza, E. (eds.) (2005): The Bologna Process. Harmonizing Europe's Higher Education, Farmington Hills.
- Schirm, S./Smejkalova, K./Rötzmeier, M. (2011): Planspiel und Verhandlungssimulation als Universitätsseminar. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft Vol. 21, No. 4, pp. 649-659.
- Silberman, M. (1996): Active Learning. 101 Strategies to Teach Any Subject, Boston.
- Simpson, A./Kaussler, B. (2009) 'IR Teaching Reloaded: Using Films and Simulations in the Teaching of International Relations' International Studies Perspectives 10 (4), 413-427.
- Stice, J. (1987): Using Kolb's learning cycle to improve student learning. In: Engineering Education Vol. 77, No. 5, pp. 291-296.
- Switky, B. (2004): The Importance of Voting in International Organizations: Simulating the Case of the European Union, in: International Studies Perspectives Vol. 5, No. 1, pp. 40-49.
- Taylor, K. (2012) 'Simulations Inside and Outside the IR Classroom: A Comparative Analysis' International Studies Perspectives 13 (1), 1-16.
- TUM (Technische Universität München) 2019: Constructive Alignment, Technische Universität München. <https://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/constructive-alignment/>
- Usherwood, S. (2014): Constructing effective simulations of the European Union for teaching: Realising the potential. In: European Political Science No. 13: pp. 53-60.
- Usherwood, S. (2017): EU-Simulationen. Didaktik, Konzepte und Praxis. In: Muno, W./Niemann, A./Guasti, P. (eds.): Europa spielerisch erlernen. Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen, Wiesbaden, pp. 23-36.

Van Dyke, G./DeClair, E./Loedel, P. (2000): Stimulating Simulations: Making the European Union a Classroom Reality. In: *International Studies Perspectives* Vol. 1, No. 2, pp. 145-159.

Wildt, J. (2013): The shift from teaching to learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>.

Zeff, E. (2003): Negotiating in the European council. A model European Union format for individual classes. In: *International Studies Perspectives* Vol. 4, No. 3, pp. 265-274.

Enviado: 12 de mayo de 2025

Aceptado: 25 de julio de 2025