

LA SIMULACIÓN Y EL ROLE-PLAYING COMO HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Ignacio Álvarez Arcá – Investigador FPU – U. de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En el estudio del Derecho internacional público confluyen diversas dificultades para un alumnado que, habitualmente, no cuenta con las herramientas necesarias para afrontar por sí mismo la compleja tarea de comprender en todas sus dimensiones las particularidades de esta rama del Derecho. A este hecho hemos de sumar que el estudio de la disciplina, al menos en la Universidad de Málaga, tiene lugar en el comienzo de la andadura universitaria. Esto dificulta aún más la ruptura de los marcos conceptuales con los que el estudiantado acostumbra a desenvolverse, pues en la mayoría de las ocasiones los fundamentos generales de la disciplina jurídica no están lo suficientemente asentados como para removerlos o inducir a una reflexión fructífera. Así, en un momento en el cual se empieza a comprender qué es el Estado, cómo se estructura la sociedad en torno a una administración que vela por el respeto del ordenamiento jurídico y cuáles son las consecuencias del incumplimiento de las obligaciones, el alumnado se encuentra ante una rama del Derecho caracterizada por la descentralización de la sociedad internacional – que ejemplifica en gran medida los postulados hobbesianos–, derivada de la igualdad soberana de los sujetos primarios –los Estados– y cuya eficacia es puesta constantemente en entredicho.

Esta situación deriva en dos cuestiones: la primera de ellas es la dificultad para comprender el funcionamiento de las relaciones que tienen lugar en el seno de la sociedad internacional y, con ello, de un marco normativo sustentado, en esencia, sobre el consentimiento, es decir, sobre la transacción y la autonomía de la voluntad; la segunda es la búsqueda de soluciones simples a situaciones complejas, fruto sin duda de la mencionada falta de comprensión. La superación de estos obstáculos constituye un reto para el docente que, habituado al estudio de la disciplina, no sólo ha de transmitir los fundamentos de la disciplina, sino que debe alcanzar el nivel de detalle y matización suficiente de los conceptos para que el alumnado comprenda en todas sus dimensiones el Derecho internacional público.

Sin duda alguna, las explicaciones teóricas son esenciales para alcanzar el objetivo principal: transmitir las nociones básicas de la asignatura y que éstas reviertan en una mejora de la comprensión de la materia. No obstante, ni esto sucede en todas las ocasiones, ni tampoco debería ser el objetivo principal de la enseñanza universitaria, al menos tal y como la concebimos. El fin último de la universidad es formar a individuos críticos, capaces de comprender la complejidad de las relaciones que acontecen en la sociedad internacional para que puedan contribuir, de una forma u otra, en la mejora del ordenamiento jurídico internacional, ya sea de forma directa, como profesionales, o de manera indirecta, como ciudadanos críticos y exigentes en el respeto de los derechos humanos y las obligaciones contraídas por sus respectivos Estados en cuestiones tan diversas como la protección del medio ambiente, la protección del estado de derecho o la solución pacífica de las controversias internacionales, a ser posible en el seno de instituciones multilaterales.

De esta manera, las metodologías de aprendizaje activo se presentan como una herramienta interesante desde el punto de vista intelectual y efectivas desde el teleológico para alcanzar los objetivos que acabamos de enumerar. En la experiencia que exponemos, desarrollada durante la docencia de la asignatura de Derecho internacional público en un grupo del doble grado en ADE y Derecho, aplicamos metodologías activas que incluían el cine, el recurso habitual a la prensa y prácticas de role-playing, con una simulación final del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas. Todas ellas demostraron ser efectivas para alcanzar los fines con los que habían sido planificadas; sin embargo, los resultados concretos logrados con cada una de ellas difirieron, lo que demuestra la importancia de su combinación. Con todo ello, en este trabajo exponemos cuáles fueron los motivos que nos empujaron a la introducción de estas metodologías en la programación docente; posteriormente desarrollamos cómo desarrollamos cada una de las actividades para, luego, exponer nuestras conclusiones –ya anticipamos que positivas– sobre los efectos de su introducción.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES

La experiencia que desarrollamos en este trabajo es el resultado de la introducción de metodologías activas de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre en el cual impartimos la asignatura de Derecho internacional público en el segundo curso del doble grado en ADE y Derecho. El grupo en el cual llevamos a cabo la experiencia contaba con, aproximadamente, cincuenta y cinco estudiantes que asistían regularmente a las clases teórico-prácticas. Eso sí, es oportuno señalar que algunas de las sesiones prácticas se llevaban a cabo en grupos reducidos; concretamente en dos, pues en esos supuestos se dividía el grupo por la mitad siguiendo criterios de orden alfabético.

Desde la doctrina son varias las voces, a las que no somos ajenos, que reclaman una aproximación diferente e innovadora a la enseñanza del Derecho internacional público. Algunas de estas voces reclaman una aproximación teórica alternativa, que cuestione las corrientes de pensamiento predominantes y aporten al estudiantado un enfoque diferente en el abordaje de la disciplina (Simpson, 1999). No obstante, y sin querer restar valor a esta aproximación, entendemos que el estudiante de grado –también el docente en el marco temporal del cuatrimestre– carece del tiempo suficiente para profundizar en aproximaciones teóricas divergentes en el análisis de la materia. En su lugar, consideramos más interesante que ciertos conocimientos estructurales queden consolidados para que, a través de una aproximación práctica, sea el estudiantado el que llegue por sí mismo a conclusiones críticas, propias de un proceso de reflexión y profundización en la materia sólo posible a través de la aplicación de metodologías activas de la más diversa consideración. Y es en este punto donde queremos recalcar que los métodos elegibles son muchos y ninguno merece una consideración privilegiada respecto a otros, como bien muestran varios trabajos (Erkam Sula, 2021) (Cattafi, 2018), algunos de ellos centrados en nuestra disciplina (Soler Garcia *et al.*, 2017) (Sánchez Frías, 2020).

En otro trabajo reciente (Álvarez Arcá, 2020) tratamos las ventajas que podían conllevar la implantación de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria, esencialmente a través de la involucración del alumnado en el proceso de aprendizaje, lo que acaba con la tradicional actitud pasiva del alumnado (González Mariño, 2006, pág. 123). Sin embargo, una de las mayores ventajas de la utilización de las metodologías activas de aprendizaje es el fomento de la autonomía del estudiantado, que se prepara de

este modo para la práctica profesional que le espera una vez finalizada la etapa universitaria (Palma Herrera, 2019, pág. 26). La existencia de las nuevas tecnologías facilita el recurso a metodologías activas. Ahora más que nunca, el alumnado tiene a su disposición una cantidad ingente de materiales visuales, de prensa y documentales que junto a los tradicionales recursos bibliográficos hacen que la comprensión de una materia y sus implicaciones prácticas puedan expandirse mucho más allá de lo que tradicionalmente era posible. En todo caso, ante la amplia variedad de opciones que se presentan para el profesorado, siempre es necesario realizar una labor de análisis previa a la elección de las metodologías activas que desean aplicarse para ver si se corresponden con los objetivos que buscan alcanzarse con su introducción. En nuestro caso utilizamos el recurso a la prensa para la introducción de la realidad internacional en la docencia, así como para vincular el aprendizaje teórico con su expresión práctica que después encontró acomodo en las prácticas de análisis de caso; el aprendizaje a través del cine; el role-playing y la simulación.

En el caso de la prensa, su utilización fue una constante a lo largo del cuatrimestre, tanto como una actividad voluntaria a desarrollar el estudiantado –que podía libremente comentar cualquier noticia de actualidad al comienzo de cada una de las sesiones– como para su posterior aplicación en los supuestos prácticos. Así, la actualidad internacional acababa constituyendo el objeto de las prácticas evaluables. El recurso a esta herramienta es útil desde una doble dimensión, pues tiene una primera fase de investigación autónoma por parte del estudiante que después ha de ser puesta en común con el resto del grupo, con lo que se aplican los conocimientos adquiridos con anterioridad en la asignatura (López Picó, 2019, pág. 32). Además, fomenta que el alumnado se implique de manera directa en el aprendizaje de la asignatura y deje de considerar la materia como un conjunto de conceptos abstractos para conocer su vertiente práctica. Ello también posibilita que se supere una de los principales prejuicios con los que éstos suelen afrontar la asignatura: la aportación de soluciones sencillas a problemas complejos.

El recurso al cine, por el contrario, tuvo una naturaleza diametralmente opuesta, ya que fue utilizado en una sola ocasión. En aquella ocasión el grupo tuvo que visualizar la película “Argo” para analizar el asalto a la embajada estadounidense en Teherán desde un punto de vista jurídico. Algunos autores han destacado que el recurso a esta herramienta docente permite abordar una cuestión en la que se plantea la aplicación de una norma internacional a través de un medio con el que el estudiantado está familiarizado y que tiene un gran potencial educativo y formativo en tanto que éste ha de analizar el contenido de las normas internacionales (López Martín & Perea Unceta, 2014, págs. 2-3). En nuestra experiencia la visualización de la película se planteó como un mecanismo alternativo para abordar el estudio de la lección correspondiente a los privilegios e inmunidades del personal diplomático y la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas.

Por último, las otras herramientas para la aplicación de metodologías activas de aprendizaje que aplicamos en dicho cuatrimestre fueron el role-playing y la simulación. Pese a que sea habitual su confusión, entre ambas existen evidentes diferencias, por lo que su aplicación varía en función de los objetivos que se quieran obtener. Como sintetiza De la Fuente Aguilera (De la Fuente Aguilera, 2018, pág. 9), basándose en los trabajos de Andreu *et al.* (Andreu Andrés, García Casas, & Mollar García, 2005) (Labrador Piquer & Andreu Andrés, 2008), las principales divergencias entre ambos métodos son las siguientes:

- Simulación: los alumnos son ellos mismos, han de ser provistos de mucha información previa, con suficiente antelación, y tiene un final abierto.

- Role-playing: en él los alumnos asumen un papel determinado por el docente, poseen información dirigida –proporcionada de antemano y durante el desarrollo de la actividad práctica– y tiene un final incierto.

La decisión de aplicar estas metodologías docentes estuvo motivada por la demostrada insuficiencia que las clases teóricas y las prácticas tradicionales tenían para transmitir los conceptos clave de la asignatura. Con la única excepción de un grupo que no superaba al veinte por ciento del alumnado, el resto demostraba cierta reticencia a llevar un seguimiento regular del contenido de la asignatura. Ello se debía, a nuestro parecer, a la lejanía de la prueba de evaluación final y a la coexistencia de otras actividades prácticas de otras materias impartidas en el cuatrimestre. La necesidad de involucrar activamente al estudiantado y motivarlo para que tomaran una actitud activa en el aprendizaje nos condujo a la implementación de las herramientas que hemos descrito con anterioridad.

3. OBJETIVOS

Las ventajas de la utilización de las metodologías activas de aprendizaje, especialmente el role-playing y la simulación en diversos ámbitos, que se extienden más allá de la docencia universitaria (López Barberá & Población, 2000), son muchas. Zumaquero Gil las sintetiza y agrupa entre aquéllas genéricas y las específicas en el ámbito del Derecho. Entre las primeras incluye la involucración de los alumnos en el proceso de aprendizaje, su aproximación a un caso real y la reflexión sobre los contenidos y conceptos clave de la asignatura; respecto de las específicas incluye la mejora de la capacidad de análisis, argumentación y razonamiento jurídico (Zumaquero Gil, 2018, págs. 44-46). Además de lo anterior, en el supuesto específico del Derecho internacional público las actividades de role-playing y simulación permiten romper la barrera que separa la realidad internacional y el funcionamiento de los mecanismos e instituciones internacionales de las concepciones construidas por el alumnado antes del estudio de la asignatura.

En consecuencia, los objetivos que pretendíamos alcanzar mediante la aplicación de estas metodologías activas fueron los siguientes:

1. Lograr motivar al alumnado e involucrarlo en el proceso de aprendizaje de la asignatura. Especialmente a aquellos que durante las primeras semanas no lograron participar con regularidad en las actividades planeadas ni siguieron de manera autónoma con el estudio del contenido que había sido previamente explicado en clase.
2. Mejorar la comprensión de los conceptos claves de la materia. Más allá de la asimilación de puntos concretos, con la introducción de estas metodologías buscamos que el estudiantado adquiriera una visión global del funcionamiento de la sociedad internacional, las particularidades del ordenamiento jurídico internacional y los mecanismos de funcionamiento de las instituciones y organizaciones internacionales.
3. Romper con las barreras teóricas en la aplicación práctica de los conocimientos de los supuestos planteados en las sesiones prácticas.
4. Conseguir que el alumnado adoptara decisiones –en el caso de la simulación– o defendiera una posición predefinida por el profesor –en el caso del role-playing– tras haber profundizado en el conocimiento de la asignatura y alejándose del

idealismo que inspiraba las soluciones aportadas al planteamiento de problemas en las sesiones teóricas.

4. MÉTODO

Para la aplicación de las metodologías de aprendizaje activo nos servimos de los modelos propuestos por varios autores en sus respectivos trabajos. A los ya mencionados mecanismos de utilización de la prensa con las noticias de actualidad internacional relevantes que habían de ser presentadas por el alumnado de forma voluntaria y que, posteriormente, podían ser objeto de análisis en las prácticas evaluables, adicionamos el aprendizaje a través del cine.

Esta fue la primera actividad planteada en el cuatrimestre. El grupo visualizó la película “Argo” tras una somera explicación de la lección relativa a las inmunidades de las misiones diplomáticas y la Convención de Viena sobre las relaciones diplomáticas. También se les recomendó la lectura del manual, así como de la jurisprudencia de la Corte Internacional de Justicia relacionada con el caso, para que tuvieran una herramienta de apoyo que facilitara la comprensión de la tarea exigida. En este caso, dicha tarea – individual– consistía en identificar los elementos de la película relacionados con la lección para, posteriormente, analizar la violación de obligaciones contenidas en instrumentos internacionales y sus posibles consecuencias. Para ello seguimos el método que aplicaríamos más tarde al role-playing y la simulación: una primera fase escrita, seguida de una oral en la que se permitía el debate, todo bajo la guía del docente (Fach Gómez & Rengel, 2014, pág. 33).

En el caso del role-playing y la simulación, consideramos oportuno, debido al número de estudiantes que componían el grupo, dividir al estudiantado en grupos de su elección. La decisión de no proporcionar un listado con los componentes de los grupos fue adoptada a sabiendas de los problemas que se desarrollan en estas actividades y las diferencias que existen entre los grupos productivos y los disfuncionales (Barkley, Cross, & Howell Major, 2007, pág. 30), tanto en la realización de la práctica como en los resultados finales. Así, un grupo bien organizado es también productivo y con la correcta supervisión ofrecerá un resultado considerablemente mejor al de un grupo sin organización. Y si bien es cierto que la capacidad de elección del alumnado no es determinante, tras una consulta con el grupo –que prefirió organizarse a integrarse en grupos elegidos por el profesor– decidimos darles la libertad para organizarse en equipos de cinco personas, para el role-playing y de dos personas –para la simulación–.

Nuestro referente a la hora de organizar las actividades mencionadas fueron las actividades de *moot practice*, cuyos buenos resultados respaldan su utilización. Sin embargo, a diferencia de éstas, tanto la una como la otra se desarrollaron dentro del grupo. Pese a ello, los beneficios para estimular la actividad del alumnado, su motivación y la posibilidad de enseñarles a tratar los contenidos de la asignatura como algo dinámico y no sólo como comportamientos estancos (Consolo, 2015, pág. 8) podían obtenerse de igual manera.

ACTIVIDAD ROLE-PLAYING: ABSOLUTA ACTUALIDAD.

SIMULACIÓN DE NACIONES UNIDAS: TIEMPO PREVIO, DOS SESIONES, DOS CASOS. REDES SOCIALES.

Aquí tengo que hablar de los moot courts - Noticias – cine – role-playing – simulación final

Modelo de Naciones Unidas

5. RESULTADOS

Todo

6. CONCLUSIONES

7. BIBLIOGRAFÍA

Simulación y Juegos de rol como herramienta de innovación en la asignatura Deontología y Profesionalismo.

- (Consolo, 2015)El “método de casos”: algunas consideraciones para su aplicación a cursos de Derecho internacional en universidades argentinas, en particular, la Universidad de Buenos Aires - Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja, 2016, Año X, Número 16, pp. 46-59. Buenos Aires, Argentina.
- Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista. Alteridad. Revista de Educación, vol. 14, núm. 2, pp. 267-278, 2019 (<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467759601010/html/index.html>)

Los Modelos de Naciones Unidas (MUN) se pueden definir como simulaciones para aprender las formas y objetivos de la cooperación internacional y la toma de decisiones a nivel internacional (Patterson, 1996). Por otro lado, si los MUN se analizan como una simulación política se pueden entender como un modelo de una parte de la realidad, generalmente de una situación de toma de decisiones y resolución de conflictos, con el objetivo de aprender sobre la interacción y procesos de la situación simulada (DiCamillo, & Gradwell, 2013). Una tercera forma de entender a los MUN es como modelos de simulación; estos son una réplica o modelo operativo de la realidad, que busca recrear una situación. Al hacerlo, es posible conocer el proceso de elección de los actores involucrados y aprender de los procesos (Díaz, 2016; Patterson, 1996). Estos Modelos permiten a las y los participantes conocer realidades distintas a su realidad nacional, así mismo les permite contrastar problemas y soluciones posibles, posibilitando encontrar nuevos caminos para resolver las coyunturas internacionales sobre la base del diálogo, el consenso y la paz (HMUN, s/f).

- - (http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100089)

(Zumaquero Gil, 2018) (Fach Gómez & Rengel, 2014) (Godio, 2016)