

EL ROLE-PLAY COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIÓN EUROPEA

Role-play as a teaching tool for the functioning of the European Union

Paula M. Núñez-Guerra

paulamnu@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8245-3772>

Doctoranda en Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 08/04/24 / Aceptado: 07/07/24

RESUMEN

El pasado mes de junio de 2024 tuvieron lugar las elecciones europeas. Fueron unas elecciones de las que salieron los nuevos comisarios tras superar sus respectivos *hearing* meses después. En el panorama de las Relaciones Internacionales ya se encuentra la actual alta representante de la Unión Europea para Asuntos Exteriores y vicepresidenta en la Comisión Europea. En su audiencia como comisaria propuesta, Kaja Kallas tuvo que saber responder a temas tan convulsos que acechan a la política de seguridad europea, como es el papel de Rusia en el orden internacional o la amenaza de un terrorismo que no entiende de fronteras. Este artículo se ha centrado en este último aspecto a través de una formación impartida a varios alumnos de la licenciatura de Relaciones y Negocios Internacionales de la Universidad Evangélica de El Salvador. Después de explicarles los conceptos necesarios, se ha procedido a realizar una simulación del *hearing* en la que los alumnos han formado grupos representando a los partidos políticos y han formulado preguntas al estudiante que encarnaba la figura del comisario propuesto. Es por ello por lo que este artículo se presenta con el objetivo principal de que los alumnos sean capaces de adquirir los conocimientos del funcionamiento de la UE en un *hearing*, especialmente en asuntos sobre el terrorismo, todo ello bajo la hipótesis de que la implementación de un *role-play* hace posible que los alumnos adquieran de una manera más atractiva los conocimientos sobre las audiencias y la amenaza terrorista en la Unión Europea.

Palabras clave: docencia, relaciones internacionales, *role-play*, simulación, terrorismo, Unión Europea



ABSTRACT

The European elections took place last June 2024. These were elections from which the new commissioners emerged after passing their respective hearings months later. The current High Representative of the European Union for Foreign Affairs and Vice President of the European Commission is already present in the panorama of International Relations. In her hearing as proposed commissioner, Kaja Kallas had to know how to respond to such turbulent issues that threaten European security policy, such as the role of Russia in the international order or the threat of terrorism which does not respect borders. This article has focused on this last aspect through a training given to several students of the International Relations and Business degree at the Evangelical University of El Salvador. After explaining the necessary concepts, a simulation of the hearing was conducted in which the students formed groups representing the political parties and asked questions to the student who embodied the figure of the proposed commissioner. This article is therefore presented with the primary objective of enabling students to acquire knowledge of the functioning of the EU in a hearing, especially in matters relating to terrorism, all of this under the hypothesis that the implementation of a role-play makes it possible for students to acquire knowledge about hearings and the terrorist threat in the European Union in a more attractive way.

Keywords: teaching, international relations, role-play, simulation, terrorism, European Union

INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en la experiencia de estancia predoctoral en la Universidad Evangélica de El Salvador. En ella se realizó la herramienta del simulacro o *role-play* para explicar a los alumnos el funcionamiento de un *hearing*¹ en la Unión Europea. Aunque, por dificultades de horarios no se pudo realizar la fase previa de investigación y formación por

parte de los estudiantes y se centró únicamente en la tercera fase (*Vid.* Figura 1. Fases de la actividad); en el tiempo de sesión, los estudiantes recibieron una formación previa al inicio de la actividad. No obstante, en este artículo se expondrá ideas de fases previas que se tienen que adoptar antes de este *role-play*.

Aprendizaje activo y participación en clase

La realidad actual de este mundo presenta cada vez con más frecuencia una reestructuración del papel de la educación, ya que el núcleo de la educación superior no debe circunscribirse a la mera transmisión de contenidos, sino al proceso en el cual los alumnos adquieren esas nociones (Boud, 1988). Atendiendo a Rebollo (2001), son

1 Se podría definir '*hearing*' como una especie de "examen" que los candidatos propuestos a comisarios deben pasar para ser elegidos como tal. Necesitan una mayoría de dos tercios por parte de las comisiones principales y, si eso no ocurriese, bastaría con una mayoría simple en una nueva audiencia. En caso de que haya un comisario propuesto no seleccionado, sería sustituido por otro candidato con el visto bueno de la presidencia de la Comisión.

cuatro las principales características que definen a un estudiante universitario: (1) tienen un comportamiento autodirigido, (2) se enriquecen de un léxico y unos conceptos excepcionales para su aprendizaje, (3) son capaces de relacionar estos conceptos nuevos sobre unos esquemas, y (4) están motivados ante tareas que van a desempeñar en su ejercicio profesional y, pueden sentir rechazo ante cualquier asignatura que no le vean utilidad. Respecto a esto último, “el estudiante adulto valora los conocimientos que adquiere en tanto en cuanto le permiten resolver los problemas, no por la simple acumulación de estos” (Rebollo, 2001, p. 2). En definitiva, y como expone el autor, la forma de aprender depende de manera única de las nociones previas de los alumnos y cómo estos son capaces de relacionarlos con nuevos conceptos que aparezcan.

Debido al uso tan frecuente en la educación, López-Gómez et al. (2018) entienden el término “participación” de tres maneras diferentes: están los docentes que entienden el concepto de participación como equivalente a la asistencia, aquellos que lo vinculado a dicho término, y, están los docentes que se desvinculan de la participación de la asistencia. Por tanto, se puede ver, y como explica los autores, que “sólo los dos últimos tienen en cuenta el aprovechamiento en clase de la participación por parte del alumno” (López-Gómez et al., 2018, p. 166).

En definitiva, se entiende por aprovechamiento de participación en clase la “medida del rendimiento o la productividad de un alumno durante una sesión” (López-Gómez et al., 2018, p. 166). No obstante, los autores señalan que dicho aprovechamiento conlleva ser medi-

do en una especie de pequeño examen final teniendo en cuenta primero qué normas se van a establecer —por ejemplo, si la asistencia o no a clase va a repercutir en la nota final— y, por otro lado, una vez definido el modelo, los autores ven necesario establecer el método. Se trata de una parte compleja, puesto que a diferencia de poder medir cuantitativamente la asistencia o no a clase, el aprovechamiento de participación por los alumnos se mide por el factor cualitativo a pesar de ser evaluados mediante rúbricas, como la que se propondrá en el presente artículo.

De igual manera, se introduce otro término objeto de estudio: el aprendizaje activo. Según Tarancón et al. (2022), se trata de una metodología que utiliza problemas complejos en el mundo y esto hace que los alumnos entiendan conceptos a diferencia de un estudio directo de los términos y los hechos. Esta expresión debe requerir por parte de los estudiantes, como expone Prince (2004, p. 1, citado en Cárdenas Salgado y Zapata Castañed, 2013, p. 650), “la realización de actividades de aprendizaje significativo y la reflexión sobre lo que están haciendo”. Esto implica, como indica el autor, que los alumnos se vean implicados y sean capaces de entender y relacionar ideas con situaciones reales en su vida cotidiana. Una idea que se aproxima a la filosofía de John Dewey, quien afirma que la educación comienza con la curiosidad:

“es una aproximación al aprendizaje mediante la cual el estudiante encuentra y utiliza una variedad de recursos, de información y de ideas para ampliar su comprensión de un problema, un tópico o un

acontecimiento... presenta oportunidades para la observación, la investigación, la búsqueda y el estudio” (Cárdenas Salgado y Zapata Castañed, 2013, p. 650)

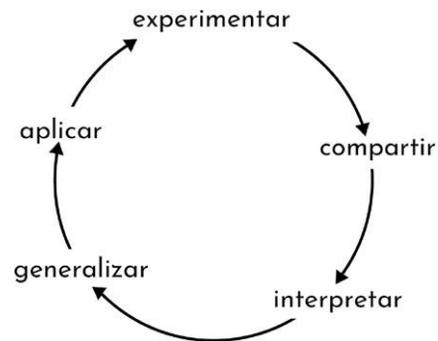
Por tanto, el papel del estudiante en un aprendizaje activo recae en tener un rol protagonista en la formación de su conocimiento. Lo que significa que el alumno es capaz de desarrollar el espíritu crítico y proponer de una manera argumentada y razonada una solución ante una problemática planteada. En un aprendizaje por experiencia, los alumnos cumplen con diferentes roles (activistas, reflexivos, teóricos y pragmáticos) en función del estilo de aprendizaje de cada uno de ellos: “Por ejemplo, un activista comenzará en la fase de experimentación, mientras que un alumno pragmático se sentirá atraído en la fase de aplicación” (Rebollo, 2001, p. 3). Del mismo modo, el autor señala que los objetivos en el aprendizaje por experiencia varían en función del ciclo en el que se encuentre:

1. Experimentar. Generar información sobre sentimientos, sensaciones, deseos o acciones a partir de una experiencia en grupo.
2. Compartir. Recoger la información y compartir notas (...)
3. Interpretar. Hacer que la información que se ha recogido tenga sentido.
4. Generalizar. Desarrollar hipótesis comprobables o abstracciones de los datos.
5. Aplicar. Planificar cómo aplicar las nuevas

ideas en otro lugar o revisar cómo ha tenido lugar el aprendizaje. (Rebollo, 2001, p. 3)

Figura 1

Ciclo de aprendizaje por experiencias



Nota: tomado de Rebollo, 2001

Para López-Gómez et al. (2018) son innumerables los beneficios que tienen el fomentar la participación en clase tanto para el docente como para el alumnado. En primer lugar, los autores enumeran varias utilidades que los alumnos sacan provecho de esta actividad: (1) enriquecen su expresión oral, (2) existe la posibilidad de que expresen sus dudas e inquietudes, (3) incremento de su autonomía, su curiosidad y motivación, (4) desempeñan disciplinas y competencias transversales, (5) desarrollan habilidades técnicas y, (6) dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, son la parte activa. Por su parte, López-Gómez et al. (2018) señalan que son cinco los beneficios que existen para los docentes con el fomento de la participación en clase: (1) entienden más a sus alumnos,

(2) son conocedores de la comprensión en el alumnado, (3) utilizan una lección acorde a la necesidad de los alumnos, (4) establecen un ambiente receptivo, y, (5) estimulan la creatividad en el aula. Sin embargo, estos no son los únicos beneficios del uso del aprendizaje activo. Salemi (2007) añade algunas ideas como:

1. Un incremento por parte de los alumnos en la comprensión del temario
2. Una retroalimentación continua entre la figura del profesor y la del alumno
3. La continua actitud positiva del estudiante
4. Una mayor interacción entre los alumnos, fomentando el espíritu crítico

Sin embargo y al mismo tiempo, el autor considera que el método de aprendizaje activo debe ser utilizado teniendo en cuenta aquellos desafíos que se puedan presentar. En primer lugar, para la enseñanza de un concepto, el tiempo requerido es inmensamente mayor que a través de una clase magistral al uso. Al hilo de esto y acorde con el autor, se incide en el tiempo en desarrollar actividades y más si son nuevas técnicas. Y, por último, junto a esto el autor indica que el aprendizaje activo no es la mejor estrategia para todos los estudiantes porque se debe tener en consideración que hay alumnos que confunden términos e ideas. Unos desafíos que se suman a cuatro limitaciones en el aula que tienen diversos métodos, como el aprendizaje por proyectos, según Rebollo, (1) actividades de largas duración (durante todo un cuatrimestre), (2) sobreesfuerzo por parte del profesorado, (3) existencia de un esfuerzo adi-

cional en caso de aprendizaje por proyectos, y (4) compleja aplicación cuando los grupos son grandes (2001).

El uso del *role-play* en el aprendizaje activo

Dentro del aprendizaje activo, son innumerables las actividades a realizar en un aula con el fin de que los alumnos adquieran los conocimientos de una manera diferente y adquiriendo un papel protagonista en la actividad. Un ejemplo de tarea educativa en este marco es el *role-play*. Se trata de una “técnica de trabajo en grupo en la que las personas que participan en una determinada actividad asumen un rol similar al que desarrollarían en la vida real” (Requeijo Rey, 2022, p. 73). Actualmente son innumerables los tipos de simulaciones que existen, como las reproducciones de organismos internacionales como el Modelo Internacional de Naciones Unidas.

This ability to combine perspectives allows us to build makes the role-play an effective tool for creating specific experiences that can be utilized for learning purposes, as well as bridging new and existing knowledge, thereby creating the basis for constructivist orientated learning processes [el juego de roles sea una herramienta eficaz para crear experiencias específicas que se pueden utilizar con fines de aprendizaje, así como para unir conocimientos nuevos y existentes, creando así la base para procesos de aprendizaje orientados al constructivismo] (Duus Henriksen, 2010, p. 230)

Algunos de los beneficios que proporciona el *role-play* en la enseñanza son para el alumno, como menciona Requeijo Rey (2022), son principalmente dos: (1) mejora de la capacidad crítica y de sus habilidades analíticas y (2) progreso en la comunicación oral y escrita a través de un incremento en la confianza de los estudiantes. Además, Cobo et al. (2011) añaden otras ventajas de esta actividad: (1) proporción de un entorno positivo y seguro para que el alumno pueda expresarse, (2) promoción de la interacción social, (3) fomento del aprendizaje activo, y, (4) existencia de una retroalimentación continua entre el profesorado y el alumnado. No obstante, los autores señalan unos posibles contratiempos para tener en cuenta con la realización de esta actividad: (1) pérdida del control y del orden por parte del profesor, (2) es una actividad que consume mucho tiempo, (3) posibilidad de adaptar o simplificar las situaciones, (4) los resultados pueden venir de los conocimientos de lo que ya han adquirido los estudiantes, (5) se pueden excluir partes teóricas, y, (6) el aprendizaje puede ser visto como mero entretenimiento.

En un *role-play*, el protagonismo recae en el papel protagonista que conlleva el alumno. Mientras que el profesor se convierte en un mero guía o instructor que ayuda en caso de que surjan dudas, el estudiante se documenta, se gestiona y se coordina con el resto de los compañeros con el propósito de llevar lo aprendido en clases magistrales a la práctica. “En este sentido, el *role-play* no excluye otros métodos si no sirve para reforzar y asimilar

sus resultados” (Requeijo Rey, 2022, p. 74). Idea que se amplía con la expuesta por Mirmán Flores: “Thus, the role teachers play within a classroom is no more as a person of authority, but as consultant for the pupils. His/her focus is on contributing to students’ autonomy and self-motivation for knowledge and development” [El profesor no es un maestro, sino un asesor de los alumnos. Su objetivo es contribuir a la autonomía y a la automotivación de los alumnos para el desarrollo] (2013, p. 534-535).

Y el autor continúa resaltando la importancia, cuando menciona que “it is really useful for teachers and learners to have opportunities which can engage them in contemplating and discussing on their learning” [es realmente útil que los profesores y los alumnos tengan oportunidades que les permitan reflexionar y debatir sobre su aprendizaje] (Mirmán Flores 2013, p. 534-535).

En este caso de estudio, se ha realizado un *role-play* donde previamente los alumnos han podido aprender sobre la amenaza terrorista en la Unión Europea, así como los mecanismos de actuación de esta institución para acabar con el fenómeno. Es por ello por lo que cada grupo que representaba a un partido político debía formular dos preguntas que versasen sobre la amenaza terrorista en la Unión Europea, además de hacer una cuestión sobre algún asunto que identificase al propio partido.

METODOLOGÍA

Para la presente investigación se ha procedido a una metodología basada en un método descriptivo. Esto se ha realizado a partir de la búsqueda de información a través de diversas publicaciones, lo que ha permitido mostrar el contenido de manera clara. Una vez expuesto el estado del arte, se ha procedido a una metodología de trabajo de campo a través de la realización de dos *role-play* simulando un *hearing* de la Unión Europea en dos aulas de la Licenciatura de Relaciones y Negocios Internacionales de la Universidad Evangélica de El Salvador. Finalmente, se ha llevado a cabo un método analítico y comparativo con el que se puede conocer la relación causal causa-efecto de que los alumnos sean partícipes de la actividad objeto de estudio y comparar sus opiniones. Para establecer este estudio se plantea una pregunta inicial: ¿Qué resultado se obtiene tras la realización de esta actividad por parte de los alumnos?

Objetivos de estudio

La investigación se enmarca con el objetivo principal de que los alumnos sean capaces de adquirir los conocimientos del funcionamiento de la UE en un *hearing*, especialmente en asuntos sobre el terrorismo. Esto, deriva y se concreta con objetivos específicos:

1. Conseguir que los alumnos identifiquen y trabajen en base a la ideología de su partido y a las de la oposición

2. Lograr que los alumnos enfoquen sus preguntas y respuestas acorde a la ideología del partido al que representa
3. Fomentar el espíritu crítico del alumnado a través de la utilización de un aprendizaje activo
4. Conseguir que los alumnos adquieran las nociones de la amenaza terrorista en la Unión Europea, así como los principales mecanismos para combatir a este fenómeno
5. Lograr la satisfacción del estudiante con la realización de esta actividad

Fases del simulacro

Aunque, como se ha explicado al inicio, por cuestiones de tiempo no se pudo realizar todas las fases, los alumnos realizaron la última que fue la del *role-play*. Esta actividad cuenta con dos fases previas que son las fases preparatorias (Vid. Figura 1. Fases de la actividad). Las primeras preguntas que se les ha hecho a los alumnos son dos: ¿Sabéis lo que es un *hearing*? ¿Conocéis los mecanismos de lucha contra el terrorismo por parte de la UE? En ambas clases, la respuesta ha sido negativa por unanimidad. Por tanto, la primera fase consta en la división por grupos de la clase —en este caso son máximo nueve grupos, uno por cada partido político, de entre cuatro y cinco integrantes (dependiendo también del número total de estudiantes en clase) (Vid. Figura 2. Partidos políticos de la UE tras las últimas elecciones y su uso en un *role-play* de un *hearing*)—.

En caso de que haya menos alumnos y se seleccionen menos de nueve partidos, es recomendable (como se hizo en una de las dos clases) repartir los partidos de distintas ideologías para que el debate sea más dinámico. Por ejemplo, que haya grupos de The Left, Patrias por Europa y Los Verdes. Una vez que los alumnos saben cuál es su partido comienza la tarea de identificación tanto de su partido como de la oposición. Lo que en clase duró alrededor de veinte minutos —junto con la siguiente fase—, en la propuesta que se realiza en la presente investigación se amplía con la entrega por parte del grupo de un *stoytelling* de su partido (evaluado con un punto sobre diez) y un análisis DAFO tanto de su partido como de la oposición (evaluado con dos puntos sobre diez).

Como el tema principal era la amenaza terrorista para el suelo europeo y se simuló un *hearing* al “candidato propuesto a Alto representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad”, los alumnos en esa primera fase de documentación debían ver la posición de su partido político en esta materia; además de tener presente la postura de la oposición. Es por ello y por lo que independiente de que un integrante de un grupo desee ser el candidato propuesto o no, todos los grupos deben entregar un discurso inicial adoptando la política de su partido en base al terrorismo (evaluado con tres puntos sobre diez). Así se da comienzo la segunda fase o también llamada fase de producción. En esta fase, los grupos realizan preguntas al candidato propuesto (inclusive su propio partido político) y este les debe contestar por escrito (parte evaluada con dos puntos

sobre diez). Para ello, un portavoz de cada grupo le hace llegar al profesor tres preguntas dirigidas al candidato. Dos de ellas tienen que ver con el terrorismo y una con algo característico del partido político al que representan.

Y, finalmente, tras las respuestas por escrito del candidato propuesto, tiene lugar el *role-play* con la tercera fase (evaluada su puesta en escena con dos puntos sobre diez).

El candidato propuesto expone durante cinco minutos su postura y cuáles serán grosso modo sus líneas de actuación en materia de lucha contra el terrorismo. Tras ello, un portavoz por cada partido le formula dos preguntas que versan sobre el terrorismo y la amenaza terrorista en la Unión Europea y una que hablase sobre un aspecto identitario del partido. Ejemplos de temas que tratasen las preguntas en materia de terrorismo: sobre la radicalización cada vez mayor en los menores, las relaciones de la UE con las empresas tecnológicas, el papel de la mujer en el terrorismo yihadista, la reinserción a la sociedad de terroristas, los combatientes extranjeros, la cooperación con terceros países, la radicalización en cárceles, etc.

El candidato va respondiendo a las preguntas que se les hacía en base a la línea del partido que representa. Una vez que responda a todas las cuestiones se pasa a la votación. En este caso, y al no representar de manera fidedigna al Parlamento Europeo (2024), se ha elegido la votación de mayoría simple —la mitad más uno—, con lo cual, la victoria del estudiante representando al candidato propuesto se da

con el voto a favor de cinco grupos que representen a sus partidos políticos. De ahí la importancia en el debate con las preguntas y la fase previa de documentación y producción

Figura 2

Fases de la actividad

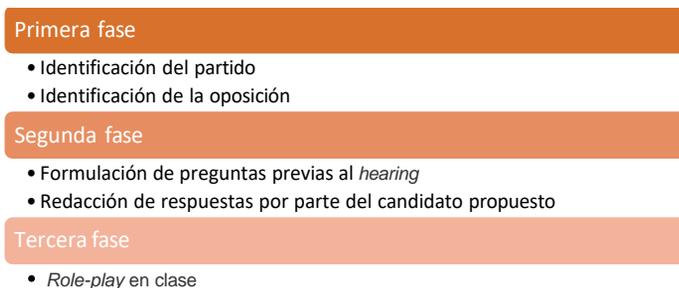
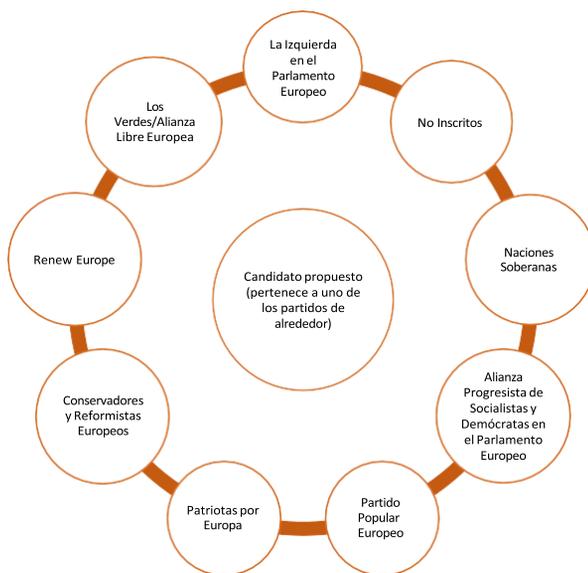


Figura 3

*Partidos políticos de la UE tras las últimas elecciones y su uso en un *role-play* de un *hearing**



Nota: basado en Parlamento Europeo (2024)

Muestra

La actividad ha sido realizada a 72 estudiantes de segundo y cuarto ciclo de la Licenciatura de Relaciones y Negocios Internacionales de la Universidad Evangélica de El Salvador — un primer grupo de 47 alumnos y un segundo de 25—. Se trata de una muestra de alumnos con edades comprendidas entre los 20-24 años. Para recapitular las impresiones de los alumnos se ha realizado un cuestionario con 13 preguntas.

Para cuantificar la impresión de los estudiantes sobre la actividad, nueve de las preguntas están diseñadas para mostrar una única opción. En varias de esas cuestiones se ha utilizado la escala de Likert por la principal ventaja de que tienen más precisión que las preguntas binarias y su eficacia. Estas escalas, según expone Matas (2018, p. 39), son de las más usadas en Ciencias Sociales y explica: “son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional”. A esta idea de que este estudio cualitativo para medir las percepciones y evaluaciones de los encuestados se añade que “se utiliza para evaluar situaciones complejas donde el sujeto u objeto de estudio puede presentarse de forma subjetiva; se trata de un conjunto de criterios o categorías que permiten medir el nivel de cierta variable por medio de indicadores” (Medina et al., 2023, p. 48)

Ejemplo de ello, las gráficas expuestas en este artículo (Vid. Gráfica 1. Conocimientos adquiridos y Vid. Gráfica 2. ¿Qué te pareció la práctica de simulación de *hearing* en clase?) utilizando los ítems: 1-Deficiente, 2-Medio, 3-Satisfactorio, 4-Muy bueno y 5-Excelente; y, 1-Muy en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Neutral, 4-De acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo. Las cuatro preguntas restantes fueron de respuesta corta preguntando al alumno a qué ciclo pertenecía, qué es lo que le pareció más interesante, si cambiaría algo y si le gustaría añadir algo a la encuesta. En la pregunta “¿Qué aspectos de este curso te resultaron más útiles?”, el 50% de los alumnos mencionaron de manera explícita la simulación del *hearing*. Se ha tratado de una recogida de datos a través de un formulario en línea, explicando al inicio de las preguntas toda la información detallada para que los participantes comprendan el cuestionario. Igualmente, se ha respetado las cuestiones éticas, como es el anonimato de los participantes y así se les ha hecho saber en el párrafo precedente a las preguntas.

Análisis de datos

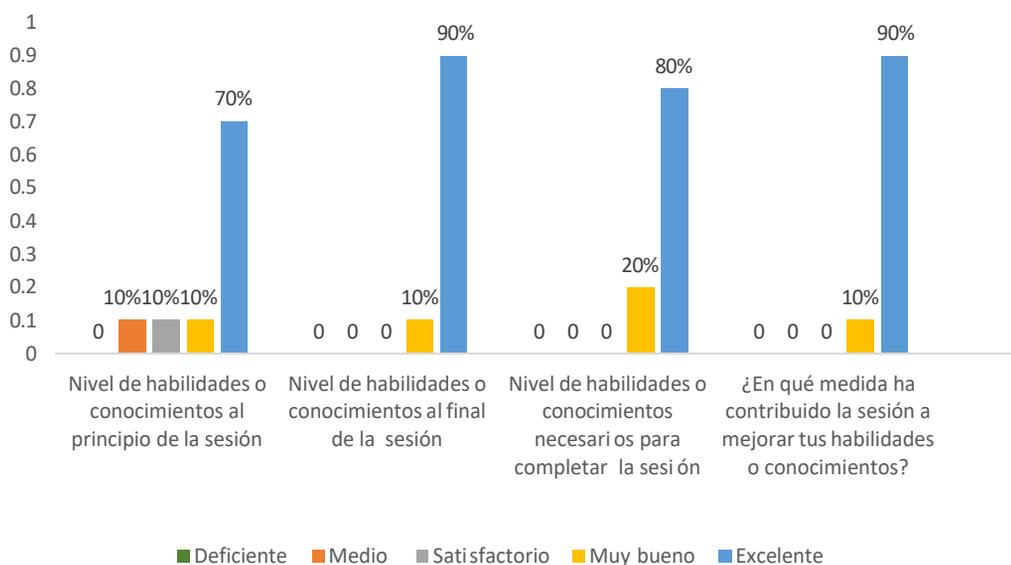
Como se ha expuesto anteriormente, la primera pregunta realizada al comienzo de la actividad fue: “¿Sabéis lo que es un *hearing*?”. Ningún alumno contestó de forma afirmativa en ambas sesiones de simulacro. Posterior a la dinámica, los estudiantes cumplieron una encuesta de satisfacción donde se puede observar que el 70% de los alumnos de ambos grupos calificaron de manera “excelente” el nivel de habili-

dades o conocimientos adquiridos al principio de la sesión (Vid. Gráfica 1. Conocimientos adquiridos). Este porcentaje se incrementó a un 90% como “excelente” al preguntarles sobre el nivel de habilidades o conocimientos al final de la sesión y, por otro lado, acerca de la pregunta “¿En qué medida ha contribuido la sesión a mejorar tus habilidades o conoci-

mientos?”. Igualmente, en el mismo apartado, se les preguntó a los alumnos sobre el nivel de habilidades o conocimientos necesarios para completar la sesión. Respecto a esto, el 80% de los alumnos encuestados respondieron con “excelente”, mientras que el 20% restante optó por “muy bueno”.

Figura 4

Conocimientos adquiridos



Más en concreto sobre la práctica de simulación del *hearing* en clase, del total de los alumnos encuestados, el 90% del total calificó la actividad como “excelente”, frente al 10% restante de los estudiantes que mostraron su opinión como “muy bueno” (Vid. Gráfica 2). ¿Qué

te pareció la práctica de simulación de *hearing* en clase?). Fue tal la satisfacción de los alumnos con esta práctica de simulación que en unos de los apartados de la encuesta llamada “¿Qué aspectos de este curso te resultaron más útiles?”, algunas de las respuestas fueron:

- “Toda la información proporcionada y la simulación que realizamos
- Todos los conceptos aprendidos
- El poder comprender la labor de la UE en combatir el terrorismo
- Aspectos sobre la diferenciación de término y como suelen manejarse diversos temas y debates en el parlamento europeo
- La simulación del *hearing*
- La aclaración sobre el islam, islamismo, etc.
- Poder expandir mi conocimiento
- La simulación del *hearing*”

Figura 5

¿Qué te pareció la práctica de simulación de hearing en clase?



RESULTADOS

Como se ha podido observar, la actividad de simulacro de *hearing* ha posibilitado que la percepción del alumnado respecto a las habilidades y conocimientos que se deben adquirir mejore en cuanto antes y después de la actividad. Por lo tanto, casi en la totalidad de todos los estu-

diantes, a través de esta dinámica han manifestado que sus conocimientos y habilidades se han incrementado conforme ha ido avanzando la sesión. Como se ha visto en el apartado anterior y observando la Gráfica 1. Conocimientos adquiridos; los resultados que obtuvieron

el ítem “Nivel de habilidades o conocimientos al principio de la sesión” fueron: Medio (10%), Satisfecho (10%), Muy bueno (10%) y Excelente (70%). Mientras que la opinión de los alumnos respecto al “Nivel de habilidades o conocimientos al final de la sesión” fue: Muy bueno (10%) y Excelente (90%).

Esta satisfacción se ha podido medir, además, de manera cuantitativa a través de la pregunta plasmada en la Gráfica 2. ¿Qué te pareció la práctica de simulación de *hearing* en clase?, donde nueve de cada diez alumnos calificaron de “excelente” la actividad de simulación de *hearing*, mientras que uno de cada diez de los estudiantes encuestados permanece en ese “muy bueno”. Igualmente, la satisfacción

por esta actividad ha sido manifestada por los alumnos ya que cinco de cada ocho comentan de manera directa su agrado respecto a la simulación del *hearing*. Además, uno de los comentarios recibidos por parte de los alumnos a través de la encuesta de satisfacción destaca que, mediante esta actividad, ha podido expandir sus conocimientos.

Por otro lado, tras haber realizado esta dinámica, se expone una propuesta de rúbrica de evaluación ante una actividad de simulacro (Vid. Tabla 1. Propuesta de calificación de la actividad), la cual ha sido detallada en puntos anteriores y que tiene la finalidad principal de evaluar al alumno de manera individual ante una simulación de este estilo.

Tabla 1*Propuesta de calificación de la actividad*

| Primera calificación | | Puntuación |
|---|---|-------------------|
| <i>Storytelling</i> del partido | | 1 punto |
| Análisis DAFO del partido y de la oposición | | 2 puntos |
| Segunda calificación | | |
| Discurso | | 3 puntos |
| Preguntas/respuestas que se puedan hacer | | 2 puntos |
| Tercera calificación | | |
| Puesta en escena | Se adecua a la línea de su partido | 0.5 puntos |
| | Añade en su pregunta o discurso elementos de actualidad | 0.5 puntos |
| | Es innovador y creativo | 0.5 puntos |
| | Se refiere en su pregunta o respuesta a cuestiones identitarias de otros partidos | 0.5 puntos |
| Total | | 10 puntos |

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Con la presente investigación se ha dado respuesta a la pregunta que se mostraba al inicio: “¿Qué resultado se obtiene tras la realización de esta actividad por parte de los alumnos?”. Se ha mostrado que nueve de cada diez alumnos que formaron parte de la dinámica la calificaron de “excelente” y el uno restante se decantó por “muy bueno”. Estos resultados se enlazan a la capacidad que antes se ha mostrado por parte de Rebollo (2001, p. 2): “el estudiante adulto valora los conocimientos que adquiere en tanto en cuanto le permiten resolver los problemas, no por la simple acumulación de estos”. Además, se ha demostrado que los alumnos que han participado han observado que sus habilidades y competencias se han incrementado desde el inicio hasta el final de la actividad.

En definitiva, se trata de una ventaja dentro de las expuestas por López-Gómez et al. (2018); además de otros beneficios enumerados por los autores en la participación en clase que se han expuesto anteriormente, como, por ejemplo, la mejora de la expresión oral, el aumento de la motivación y la autonomía, o, que los alumnos puedan expresar sus dudas e inquietudes. Del mismo modo, y a coalición de esto último, los resultados obtenidos con esta dinámica se enlazan con los beneficios mencionados en este artículo por Requeijo Rey (2022) y Cobo

et al. (2011) como, por ejemplo, la existencia de una retroalimentación continua entre el profesorado y el alumnado el fomento del aprendizaje activo. Un término que ha quedado definido según Tarancón et al. (2022) como la metodología que utiliza problemas complejos en el mundo y esto hace que los alumnos entiendan conceptos a diferencia de un estudio directo de los términos y los hechos.

Del mismo modo, esta investigación puede abrir el camino a la implementación de esta dinámica en otras materias de las Relaciones Internacionales, como, por ejemplo, las simulaciones del Consejo de Seguridad o de la Organización de Estados Americanos. No obstante, la simulación o *role-play* es una herramienta que se puede utilizar en cualquier disciplina.

Declaración de conflicto de intereses y agradecimientos

Este artículo se presenta sin ningún tipo de afiliación ni participación en ninguna organización o entidad con interés financiero que pueda suponer un conflicto de intereses. Por otro lado, el agradecimiento expreso de este artículo recae en la Universidad Evangélica de El Salvador, especialmente a los profesores de la Escuela de Estudios Internacionales de la Facultad de Ciencias Jurídicas.

REFERENCIAS

- Boud, D. (Ed.). (1988). *Developing student autonomy in learning*. Taylor & Francis
- Cárdenas Salgado, F. A. y Zapata Castañed, P. N. (2013). Aprendizaje activo y evaluación auténtica. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* (Ed.), IX Congreso Internacional sobre investigación en didáctica de las Ciencias. (pp. 649-654). <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/306179>
- Cobo, A., Conde, O. M., Quintela, M. A., Mirapéix, J. M. y López-Higuera, J. M. (2011). On-line role-play as a teaching method in engineering studies. *Journal of Technology and Science Education*, 1(1), 49-58. <https://doi.org/10.3926/jotse.13>
- Duus Henriksen, T. (2010). Moving educational role-play beyond entertainment. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 226–262. <https://doi.org/10.14201/eks.7462>
- López-Gómez, J. A., Carrasco, A., y Mata Cabrera, F. (2018). Evaluando la participación con aprovechamiento en clase: de lo cualitativo a lo cuantitativo. En M. J. Marco Galindo, D. Bañeres Besora y J. M. Marco Simó (Eds.), *Actas XXIV Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 165-172). Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática, Barcelona, ES. https://aenui.org/actas/fichas/JENUI_2018_032.html
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación* (1.a ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S. A. C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Mirmán Flores, A.M. (2013). The role teachers play in international education through cooperative learning. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (pp. 533-544), Sevilla, ES. <http://hdl.handle.net/11441/56734>
- Parlamento Europeo (2024). *Los grupos políticos del Parlamento Europeo. Sobre el Parlamento*. <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/organisation-and-rules/organisation/political-groups>
- Rebollo, M. (2001). Aprendizaje activo en el aula. En Miró Julià, J. A. (Ed.) *VII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. (pp. 1-6). Universidad de les Illes Balears, Palma de Mallorca, ES. https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2001_024.pdf
- Requeijo Rey, P. (2022). El role-play en el aprendizaje de la Comunicación Política. En G. De Marchis Picciol, M. E. Herrera Capriz, J. de la Vara López (Eds.), *Excelente en docencia. Ejercicios prácticos para los grados de comunicación* (pp. 73-88). ISICS. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/2630>
- Salemi, M. (2007). Defensa de aprendizaje activo mediante un ejemplo. *RAE: Revista Asturiana de Economía*, (38), 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017902>
- Tarancón, S., Orellana, J. y Tejado, E. (2022). ¿Errores catastróficos? En *REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa* (Ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2022. 6th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 445-449). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/adc22935203>