

# La distribución del poder en la sociedad internacional: una aproximación a través de un juego de simulación

*The distribution of power in international society: an approach through a simulation game*

PABLO PAREJA ALCARAZ\*



## PALABRAS CLAVE

**Simulación; Poder; Capacidades; Habilidades; Normas; Sociedad internacional.**

**RESUMEN** El artículo presenta los objetivos y el funcionamiento de una simulación centrada en la distribución del poder en la sociedad internacional que el autor viene desarrollando desde hace 6 años. La simulación busca facilitar la comprensión por parte de los estudiantes de cuestiones centrales de las Relaciones Internacionales como las relaciones de poder, la transformación de la sociedad internacional o la importancia de las percepciones y las normas.

## KEYWORDS

**Simulation; Power; Capabilities; Skills; Standards; International society.**

**ABSTRACT** The article outlines the goals and operation of a simulation game on the distribution of power within the international society that the author has developed over the past six years. The simulation seeks to promote the student's understanding of some crucial issues in International Relations such as power relations, the transformation of international society or the importance of both perceptions and norms.

## MOTS CLÉS

**Simulation; Pouvoir; Capacités; Compétences; Standard; Societé internationale.**

**RÉSUMÉ** Cette article souligne les objectifs et le fonctionnement d'un jeu de simulation sur la distribution de pouvoir dans la société internationale laquelle l'auteur a développé au cours de ces six années dernières. La simulation cherche promouvoir

---

\* **Pablo Pareja Alcaraz** es profesor de Relaciones Internacionales en el Área de Derecho Internacional Público y de Relaciones Internacionales de la Universitat Pompeu Fabra.

la comprehension des élèves de quelques questions cruciales pour les Relations Internationales, comme les relations de pouvoir, la transformation de la société internationale ou l'importance des perceptions et des normes.

## Introducción: el estudio del poder en la sociedad internacional a través de una simulación

La utilización de simulaciones o juegos de rol en la docencia de las Relaciones Internacionales no constituye una novedad en el mundo académico anglosajón. Así, desde hace más de 50 años son varios los docentes de la disciplina que han recurrido a este método en distintas universidades británicas y estadounidenses y que han plasmado sus experiencias en diferentes trabajos<sup>1</sup>. En estos mismos contextos académicos el uso de simulaciones o juegos de rol sí constituye, en cambio, una práctica relativamente minoritaria, donde a menudo sigue primando la idea de que esta “desvía la atención del profesorado y de los estudiantes lejos del objetivo principal (de la docencia): la asimilación de las lecciones”<sup>2</sup>. Esta posición de marginalidad es manifiesta también en la mayoría de universidades de la Europa continental que imparten docencia en Relaciones Internacionales —y muy especialmente en nuestro país—, si bien durante la última década el proceso de articulación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído consigo un cambio significativo a favor de este tipo de prácticas<sup>3</sup>.

- 1 A este respecto, resulta muy ilustrativo el listado de trabajos específicamente orientados al uso de simulaciones y juegos de rol en la docencia de diferentes temas de Relaciones Internacionales recogido en la obra de Jeffrey S. Lantis, Lynn M. Kuzma y John Boehrer, entre las que es posible identificar más de una decena publicados en los años sesenta del siglo pasado. Lantis, Jeffrey S.; Kuzma, Lynn M. y Boehrer, John (eds.) (2000): *The New International Studies Classroom. Active Teaching, Active Learning*, Lynne Rienner Publishers, Inc., Boulder, pp. 273-278. Amparo García-Carbonell y Frances Watts señalan que la primera de las simulaciones en Ciencias Sociales de la que se tiene constancia es la formulada en los años cincuenta por los estadounidenses Harold Guetzkow y Cleo Cherryholmes con el objetivo de profundizar en el estudio de las interacciones entre naciones. García-Carbonell, A. y Watts, F. (2007): “Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos”, *Ibérica*, nº 13, pp. 65-84 (p. 76). Una descripción de esta simulación puede encontrarse en Guetzkow, H. (1959): “A Use of Simulation in the Study of Inter-Nation Relations”, *Behavioral Science*, vol. 4, pp. 83-91.
- 2 Smith, E. T. y Boyer, M. A. (1996): “Designing In-Class Simulations”, *Political Science and Politics*, nº 9, pp. 690-694 (p. 690).
- 3 Entre otros muchos, dos ejemplos ilustrativos de este “auge” de las simulaciones en la docencia de las Relaciones Internacionales son los ejercicios sugeridos en los últimos años por Loggins, J. A. (2009): “Simulating the Foreign Policy Decision-Making Process in the Undergraduate Classroom”, *Political Science & Politics*, vol. 42, nº 2, pp. 401-407; y Hatipoglu, E.; Müftüler-Baç, M. y Murphy, T. (2013): “Simulation Games in Teaching International Relations: Insights from a Multi-Day, Multi-Stage, Multi-Issue Simulation on Cyprus”, *International Studies Perspectives* (doi: 10.1111/insp.12006).

El objetivo de este artículo es presentar el funcionamiento y las ventajas potenciales de un ejercicio de simulación centrado en el estudio del poder y su distribución en la sociedad internacional contemporánea, una de las cuestiones centrales de las Relaciones Internacionales. Como buena parte de los trabajos recogidos en este monográfico, el artículo parte de tres premisas complementarias. La primera es que las simulaciones y los juegos de rol no solo no alejan a profesores y estudiantes del aprendizaje de la disciplina, sino que bien formulados pueden contribuir positivamente a este proceso. Sin ignorar los riesgos asociados a estas prácticas —por ejemplo, la necesidad de disponer de varias horas en el marco de asignaturas generalmente muy ajustadas de tiempo o la frustración que generan entre los estudiantes si no están bien planteadas—, D. R. Cruickshank y R. Telfer han identificado al menos cuatro beneficios asociados a ellas: la familiarización de los estudiantes con situaciones y condiciones próximas a la realidad; la potenciación de su capacidad para resolver problemas; el impulso de su mayor implicación psicológica en el proceso de aprendizaje; y la promoción del sentido de responsabilidad<sup>4</sup>. E. T. Smith y M. A. Boyer han añadido a estos beneficios el potencial de las simulaciones para facilitar una mejor interiorización de los conocimientos, una mayor retención de la información y una más amplia capacidad para el razonamiento crítico por parte de los estudiantes a través de la promoción de la colaboración y de las habilidades de exposición oral<sup>5</sup>. En una línea muy similar, Barbara Gross Davis ha apuntado que las simulaciones favorecen un clima positivo de competición, ayudan a los estudiantes a poner en práctica la efectividad de las teorías y conceptos aprendidos y promueven la interacción entre los integrantes del grupo<sup>6</sup>.

La segunda premisa es que la introducción de simulaciones y juegos de rol en la docencia no debe realizarse en detrimento de otras prácticas docentes, tradicionales o no. Muy al contrario, su incorporación ha de ser gradual y complementaria a la impartición de sesiones explicativas, la celebración de grupos de discusión, la elaboración de ensayos analíticos y otras actividades docentes. En la línea sugerida por G. Clayton y T-I. Gizelis, V. Asal o J. Eriksson y S. L. McMillan, el uso combinado de diferentes prácticas docentes multiplica los beneficios asociados a cada una de ellas, fortaleciendo así el proceso de aprendizaje<sup>7</sup>. La tercera premisa es que el éxito

4 Cruickshank, D. R. y Telfer, R. (1980): “Classroom games and simulations”, *Theory into Practice*, vol. 19, nº 1, pp. 75-80.

5 Smith y Boyer, *op. cit.*, pp. 690-691.

6 Davis, B. G. (1993): *Tools for Teaching*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco. Diversos estudios realizados por un grupo de profesores de la Universidad de Zaragoza han reivindicado también la capacidad de las simulaciones para potenciar la imaginación de los estudiantes. Véase, entre otros, Gamarra, Y.; Diago, P.; Garrido, C.; Sáenz, E.; Sanaú, J. y Gómez-Bahillo, C. (2011): “Reflexiones en torno a la aplicación de la técnica de las simulaciones en las ciencias sociales: una metodología colaborativa útil y dinámica”, comunicación presentada al “VIII Foro Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior”, Santander, del 31 de mayo al 3 de junio.

7 Asal, V. (2005): “Playing Games with International Relations”, *International Studies Perspectives*, vol. 6, nº 3, pp. 359-373; Clayton, G. y Gizelis, T.-I. (2011): “Learning through Simulation or Simulated Learning? An investigation into the Effectiveness of Simulations as a Teaching Tool in Higher Education”, paper presentado en el marco de la British International

o fracaso de toda simulación o juego de rol están ligados a las circunstancias culturales y sociales del conjunto de estudiantes. De ahí la necesidad de tener presentes estas circunstancias en el diseño de cualquier ejercicio de este tipo y de introducir ajustes en la aplicación de ejercicios formulados en otros contextos académicos y socioculturales<sup>8</sup>.

En suma, este artículo se estructura en los siguientes apartados: primero, esta introducción; segundo, presentación de los objetivos concretos de la simulación que se expone y su vinculación con el aprendizaje de las Relaciones Internacionales; tercero, descripción del funcionamiento de la misma, haciendo especial hincapié en los requisitos para su organización y en las diferentes etapas que comprende y; por último, una valoración de la experiencia acumulada a lo largo de los 6 años en los que el autor ha venido desarrollando este ejercicio de simulación y formula algunas propuestas para su mejora y/o adaptación a otros contextos académicos.

### Los objetivos de la simulación

La simulación que se presenta en estas páginas persigue el objetivo de ayudar a los estudiantes a profundizar en el estudio del poder en las Relaciones Internacionales contemporáneas, entendido este desde una perspectiva amplia que engloba la distinción entre poder duro y poder blando planteada por Joseph S. Nye y la diferenciación entre poder relacional y poder estructural formulada por Susan Strange<sup>9</sup>. De manera más concreta, el ejercicio persigue cuatro finalidades complementarias. En primer lugar, familiarizar a los estudiantes con diferentes concepciones del poder y con las capacidades y habilidades que contribuyen a su adquisición y mantenimiento a lo largo del tiempo. En segundo lugar, promover entre los estudiantes el análisis de los factores que aceleran o limitan los cambios en la distribución de poder en la sociedad internacional contemporánea. En tercer lugar, ayudar al conjunto de estudiantes a reflexionar sobre el papel que juegan las normas e instituciones en el comportamiento

---

Studies Association celebrada en abril, disponible en <http://bisa.ac.uk/files/Permanent%20Files/ClaytonGizelisBISAPAPER.pdf>; Eriksson, J. y Mcmillan, S. L.: "Bravo for Brevity: Using Short Paper Assignments for International Relations Classes", *International Studies Perspectives*, vol. 15, nº 1, pp. 109-120.

- 8 Al respecto de esta cuestión, resulta muy interesante el estudio realizado recientemente por varios profesores de la Universidad Tecnológica Petronas de Malasia, que ha apuntado la incidencia de factores lingüísticos, culturales y étnicos en la determinación del éxito o fracaso de diferentes juegos. Ariffin, M. M.; Oxley, A. y Sulaiman, S. (2014): "Evaluating Game-Based Learning Effectiveness in Higher Education", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, nº 123, pp. 20-27.
- 9 Sobre la distinción entre poder duro y poder blando véase, entre otras, la obra de Nye, J. S. (1990): *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*, Basic Books, Nueva York; y la más reciente Nye, J. S. (2004): *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, Public Affairs, Nueva York. Sobre la diferenciación entre poder relacional y poder estructural, véase Strange, S. (1996): *The Retreat of the State: The Diffusion of Power in the World Economy*, Cambridge University Press, Cambridge.

de los actores internacionales y en la configuración del poder. Por último, acercarlos a la distinción entre los cambios dentro de o en un sistema internacional concreto y los cambios de sistema internacional, así como a la compleja interacción entre las transformaciones del sistema internacional, la sociedad y el orden internacional.

En lo que concierne al desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, la simulación incide especialmente sobre tres aspectos. El primero de ellos se refiere a la capacidad de negociación de los estudiantes, pues el funcionamiento del ejercicio les exige constantemente dialogar e intercambiar recursos. El segundo aspecto está más ligado a la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo. Tal y como observaremos más adelante, la primera etapa de la simulación comprende la acción en solitario de los estudiantes, pero esta es rápidamente reemplazada por una acción grupal que les obliga a presentar sus argumentos de forma razonada y a consensuar posiciones. El tercer y último aspecto está asociado a las capacidades de los estudiantes para reflexionar críticamente y para buscar soluciones imaginativas a las desigualdades que van apareciendo a lo largo de la simulación. El propósito que subyace al ejercicio es que la competición anime a los estudiantes a implicarse activamente y que, en paralelo, la necesidad de negociación les impulse a cooperar.

A la luz de estos objetivos, la simulación se plantea como un ejercicio de amplio alcance que aspira a transmitir la complejidad que acompaña a las Relaciones Internacionales contemporáneas, no como una práctica orientada a comprender las particularidades y matices de todos y cada uno de los aspectos mencionados. Es por ello que el ejercicio resulta especialmente útil para estudiantes que comienzan su andadura en el estudio de las Relaciones Internacionales, aunque también puede dirigirse a estudiantes especializados de grado y postgrado si se incorporan algunas complejidades a las que más adelante haremos referencia. Desde esta perspectiva, el ejercicio se sitúa en la línea de otros de tipo diagnóstico como la *Inter-Nation Simulation*<sup>10</sup> en los que los participantes han de tomar decisiones de manera secuencial sin disponer de toda la información, las percepciones juegan un papel importante y no existe un único resultado posible, sino varios en función de las decisiones y acciones de los distintos actores<sup>11</sup>. Como en este tipo de simulaciones, pues, el diseño del ejercicio que describen estas páginas no busca arrojar un resultado final de éxito o fracaso, ni individual ni colectivamente. En otras palabras: el interés y la utilidad de la simulación radica más en el *proceso* y en el análisis posterior de la misma que en su *resultado* concreto.

<sup>10</sup> Supra nota 1.

<sup>11</sup> Sobre las características de las simulaciones de tipo diagnóstico, véase Gredler, M. (1992): *Designing and Evaluating Games and Simulations. A Process Approach*, Kogan Page, Londres.

## El funcionamiento de la simulación

### Requisitos para el desarrollo de la simulación















El ejercicio de simulación sobre el poder y su distribución en la sociedad internacional contemporánea abarca una duración aproximada de dos horas, aunque puede extenderse también a un total de cuatro si se desea profundizar en algunas de las etapas que se describen en el epígrafe siguiente. En el caso de la versión de dos horas, la simulación debería celebrarse preferiblemente en una única sesión, mientras que en el caso de la versión extendida esta debería desarrollarse a lo largo de dos sesiones temporalmente próximas para dar una mayor continuidad a la actividad. En lo que concierne a su ubicación temporal en el marco de la asignatura, la experiencia acumulada a lo largo de los últimos 6 años apunta hacia la mayor conveniencia de realizar el ejercicio hacia la mitad de la misma y, en todo caso, con posterioridad al estudio de los temas centrados en los paradigmas de las Relaciones Internacionales, las concepciones del poder y las dinámicas de la sociedad internacional. El motivo de ello es que los estudiantes tienden a comprender mejor el sentido de la simulación una vez abordados estos temas y obtienen un mayor rendimiento del ejercicio práctico en términos de aprendizaje. En el marco de asignaturas en las que los estudiantes proceden de diferentes estudios o apenas se conocen entre sí, la ubicación de la simulación más allá de las primeras semanas les permite además adquirir un mínimo nivel de confianza con anterioridad y, por tanto, facilita un desarrollo más fluido de las negociaciones.

Respecto al tamaño del grupo de estudiantes implicados en la simulación, el número recomendado se sitúa en torno a los 75-80 estudiantes, siendo necesario un mínimo de unos 25-30 estudiantes y no siendo conveniente rebasar un máximo de unos 95-100. Aunque es posible desarrollar el ejercicio con un número inferior, ello dificulta las posibilidades de interacción e impide a los estudiantes implicarse de modo activo en las negociaciones, pues las posibilidades de negociación y mejora son más reducidas. Con más de un centenar de estudiantes, por otro lado, la simulación resulta difícilmente manejable porque su desarrollo exige que estos puedan circular con cierta comodidad por el aula. La experiencia acumulada a lo largo de los últimos años revela también que una mayor heterogeneidad del grupo —diferentes nacionalidades, géneros y estudios de procedencia— tiende a favorecer un mayor nivel de competitividad entre los participantes, aunque este se ve afectado también por las características particulares de cada grupo, la presencia o no de estudiantes muy activos o el grado de empatía existente entre unos y otros.

Finalmente, desde un punto de vista logístico, la realización de esta simulación solo necesita de un aula espaciosa equipada con una pizarra o un ordenador con proyector. Asimismo, la persona responsable de la misma solo debe preparar con anterioridad un número de fichas de colores en función del número de estudiantes que deberá colocar en una bolsa opaca al inicio del ejercicio para que estos no puedan escoger los colores de las fichas con las que participarán. Dado que a cada estudiante se le asignará un

total de seis fichas y que es conveniente que sobren algunas fichas para no condicionar en exceso la simulación, para un grupo de 75 estudiantes, por ejemplo, la persona responsable deberá preparar con anterioridad un total de 600 fichas ( $75 \times 6 = 450$  y 150 adicionales). Cada una de estas fichas de colores representa un “recurso de poder” distinto y, en consecuencia, la distribución de fichas no puede ser simétrica, sino que aquellos colores/recursos generalmente más valorados en la sociedad internacional deben ser más escasos que aquellos otros menos apreciados. Así, por ejemplo, si se opta por escoger el negro para representar un recurso de poder muy valioso y el morado para representar un recurso poco valioso, el número total de fichas negras deberá ser inferior al de fichas moradas. La tabla 1 recoge una propuesta orientativa de fichas de colores y de distribución para una simulación con 75 participantes.

**Tabla 1. Fichas de colores y distribución para una simulación con 75 participantes**

Número total de fichas: 600 (75 estudiantes x 6 fichas/estudiante = 450 + 1/3 de fichas adicionales = 150)						
Tipos diferentes de “recursos de poder”: 7						
						
<b>Distribución de fichas:</b>						
	Recurso apenas valioso: 28% del total de fichas (168 fichas)					
	Recurso muy poco valioso: 20% del total de fichas (120 fichas)					
	Recurso poco valioso: 16% del total de fichas (96 fichas)					
	Recurso ligeramente valioso: 12% del total de fichas (72 fichas)					
	Recurso moderadamente valioso: 10% del total de fichas (60 fichas)					
	Recurso bastante valioso: 8% del total de fichas (48 fichas)					
	Recurso muy valioso: 6% del total de fichas (36 fichas)					

Fuente: Elaboración propia.










































### Organización temporal de la simulación

El desarrollo de la simulación se articula en torno a cinco fases o etapas que se ordenan secuencialmente y que culminan con una reflexión final en torno al sentido de la simulación y su vinculación con los temas de Relaciones Internacionales mencionados con anterioridad.

*Primera fase: configuración del sistema internacional (aproximadamente 15 minutos).* En el transcurso de esta primera fase el responsable de la simulación ha de solicitar a cada uno de los estudiantes que escoja seis fichas de colores de la bolsa opaca sin

darles información alguna acerca de su significado o sus implicaciones para el desarrollo de la simulación. Una vez todos los participantes dispongan de ellas, entonces debe facilitarles la información relativa al valor de las distintas fichas para que cada uno pueda calcular su “valor agregado” al inicio de la simulación. Dado que, como se ha apuntado anteriormente, unos “recursos de poder” son más valiosos que otros, el valor de cada ficha de color variará según su mayor o menor abundancia. Entendiendo además que la acumulación de un recurso de poder valioso por lo general sitúa a su propietario en una posición ventajosa —a no ser que la acumulación sea muy elevada y, por tanto, derive en una dependencia excesiva de ese recurso—, el responsable de la simulación facilitará algunas reglas adicionales que introduzcan mayor complejidad a la representación de la realidad y, en paralelo, faciliten las negociaciones en las fases posteriores. La tabla 2 ilustra una propuesta para la distribución de valores entre las diferentes fichas de colores y para el contenido de las reglas complementarias.

**Tabla 2. Valores de las fichas de colores y reglas complementarias iniciales**

Valores asociados a las diferentes fichas de colores/recursos de poder:	
 1	 3
 5	 10
 15	 20
 30	
Reglas complementarias:	
 	2 fichas de igual color + 5
  	3 fichas de igual color + 8
   	4 fichas de igual color + 12
    	5 fichas de igual color + 20 si son  
	5 fichas de igual color +10 si son  
	5 fichas de igual color – 5 si son   
     	6 fichas de igual color – 20 si son  
	6 fichas de igual color –15 si son  
	6 fichas de igual color –10 si son   

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, calculados los valores individuales de cada participante, el responsable de la simulación debe organizarlos en 5-6 grupos de acuerdo con sus valores. Así, por ejemplo, los estudiantes con más de 100 puntos deben situarse en un mismo grupo, los que dispongan de menos de 20 en otro y así gradualmente. Dado que los valores máximo y mínimo y la distribución de puntos entre los participantes varían de una simulación a otra, es importante que el responsable haga suyo un cierto grado de flexibilidad en el momento de conformar los distintos grupos. En todo caso, la experiencia acumulada durante los últimos años apunta hacia la aparición de un grupo reducido de estudiantes con menos de 20 puntos, un grupo algo más numeroso



con una puntuación entre 21 y 40 puntos, un tercer grupo de dimensiones parecidas con un valor entre 41 y 60 puntos, un cuarto grupo algo menos numeroso con una puntuación entre 61 y 80, un quinto grupo más escaso con valores entre 81 y 100 y un último grupo muy reducido con más de 101 puntos.

*Segunda fase: primera ronda de interacción/negociación (20 minutos).* Configurado el sistema internacional de partida, la segunda fase comprende la celebración de una primera ronda de negociación entre las distintas unidades. Teniendo presentes los valores de cada ficha de color y las reglas complementarias, cada uno de los estudiantes puede intercambiar tantas fichas como quiera con los demás participantes, ya sea de manera bilateral con otro estudiante o multilateralmente con varios estudiantes a la vez. En esta primera ronda de negociación no se limita la interacción entre los integrantes de unos grupos y otros, ni tampoco existe restricción alguna acerca del número de fichas que pueden intercambiarse. Por lo demás, el responsable de la asignatura puede optar por fijar como objetivo la maximización de los recursos o no advertir nada acerca de la finalidad de la negociación para abrir el abanico de posibilidades, aunque lo habitual es que los participantes se guíen por esta máxima de comportamiento incluso cuando no se les ha indicado. Transcurridos 15 minutos desde el inicio de la ronda, el responsable debe pedir a los estudiantes que vuelvan a integrarse en sus grupos y que vuelvan a calcular su puntuación individual tras el intercambio de fichas. La experiencia acumulada señala que la puntuación de la mayoría de estudiantes aumenta y que son muy pocos los que experimentan una disminución. Con frecuencia se observa además que algunos estudiantes advierten en esta primera ronda que su cálculo inicial de la puntuación era erróneo y, en consecuencia, ven alterado su valor incluso no habiendo intercambiado ninguna ficha. Para facilitar el análisis posterior de la simulación, al final de esta fase conviene que el responsable escriba en la pizarra o en el ordenador los cambios de puntuación experimentados por aquellos estudiantes que inicialmente tenían una puntuación inferior y por aquellos otros que se situaban en la cúspide del grupo.

*Tercera fase: segunda ronda de interacción/negociación y cambios exógenos (20 minutos).* La tercera fase del ejercicio de simulación comprende una nueva ronda de negociación, pero en esta ocasión el responsable puede introducir varias novedades para evitar el estancamiento. Algunas de estas novedades pueden ser, por ejemplo, la prohibición de los intercambios entre integrantes de diferentes grupos durante unos minutos, la concesión de prerrogativas a los participantes que tienen mayores puntuaciones (como la capacidad de imponer cambios a los participantes con menores puntuaciones) o la alteración de los valores asociados a una o varias de las fichas de color alegando un cambio exógeno en el sistema (por ejemplo, el descubrimiento de una bolsa de fichas de color verde que resulta en la disminución de su valor inicial). De nuevo, tras 15 minutos de negociación, el responsable del ejercicio debe solicitar a los participantes que regresen a sus grupos respectivos y que recalculen el valor de sus recursos de poder o fichas de colores. Salvo que se introduzcan cambios exógenos,

lo habitual es que tras esta segunda ronda el número de estudiantes que ven alteradas sus puntuaciones sea inferior que en la anterior y que sean muy pocos o ninguno los que pierden valor. Si se añaden cambios exógenos, en cambio, las fluctuaciones son mayores y el número de participantes que ven rebajada su puntuación aumenta. Al igual que al final de la fase previa, conviene que el responsable registre de algún modo las variaciones sufridas en los extremos inferior y superior del grupo.

*Cuarta fase: elaboración de propuestas de reforma y votación (30 minutos).* Finalizadas las dos rondas de negociación, que pueden ampliarse a una tercera en caso de extender la simulación más allá de las dos horas, la cuarta fase consiste en la elaboración y votación de propuestas de reforma por parte de los diferentes grupos de estudiantes. Con toda seguridad, el intercambio de recursos de poder entre unos estudiantes y otros habrá alterado las puntuaciones de la mayoría de participantes y muchos de ellos tendrán una suma de puntos que no se corresponde con los del grupo en el que inicialmente fueron incluidos. Sin alterar esta composición pero advirtiendo los cambios experimentados en la distribución del poder, el responsable de la actividad debe proponer a cada uno de los grupos la elaboración de una o dos propuestas para la reforma del sistema que posteriormente serán votadas por la totalidad de participantes. Cada una de estas propuestas puede conllevar alteraciones en el valor correspondiente a las distintas fichas de colores, cambios en el contenido de las reglas complementarias u otras variaciones que los grupos puedan sugerir. Las propuestas pueden orientarse a la mejora de la posición de algunos grupos frente a otros o a la construcción de un sistema más equitativo, pero la experiencia acumulada sugiere que por lo general los estudiantes tienden a adoptar un enfoque de corte realista y se orientan a mejorar sus posiciones relativas. Una vez acordadas las propuestas de reforma por parte de los distintos grupos, estas son presentadas al conjunto de participantes, que a continuación procede a su votación una a una. A fin de agilizar el funcionamiento de la simulación, lo más sencillo es que las decisiones sean adoptadas por mayoría simple de los participantes a razón de un estudiante/un voto, aunque también es posible ponderar el peso de cada uno de los estudiantes en función de su puntuación individual y el número de puntos totales de los participantes. Así, por ejemplo, en un ejercicio con 75 participantes, las decisiones son aprobadas cuando al menos 38 de los participantes votan a favor. Si se quiere introducir mayor complejidad, también se puede reconocer el derecho de veto a aquellos participantes del reducido grupo que inicialmente disponía de una puntuación más elevada —esta variación permite reflexionar acerca del poder estructural al finalizar la simulación—.

*Quinta fase: reestructuración del sistema internacional (10 minutos).* La votación de las diferentes propuestas de reforma deriva generalmente en el rechazo de la gran mayoría y en la adopción de una, dos o tres como máximo. Dadas las divergencias de puntuaciones entre los integrantes de los diferentes grupos y entre unos grupos y otros, lo habitual es que solo algunas de las propuestas alcancen el apoyo mínimo necesario. Si se introduce la posibilidad del veto, además, es frecuente que quienes gozan de él lo utilicen para frenar la adopción de reformas que mitigan su ventaja

frente a otros participantes. En todo caso, el responsable de la simulación debe presentar las nuevas reglas del ejercicio a todos los participantes de acuerdo con las decisiones adoptadas para que todos ellos calculen su nueva puntuación y, de resultas, configuren una nueva distribución de poder en el sistema. Al tratarse de una simulación abierta, los resultados posibles son varios, pero en la mayoría de ocasiones se observa el mantenimiento de un reducido conjunto de estudiantes con una puntuación muy superior al resto, la consolidación de diferentes grupos de actores de acuerdo con las horquillas de puntos fijadas al inicio y el aumento de las puntuaciones individuales de casi todos los estudiantes, más marcada en el caso de aquellos que partían de una posición más ventajosa y más discreta en el de aquellos otros que en un inicio tenían una puntuación menor.

Finalizada esta quinta fase, los últimos minutos de la sesión deben dedicarse a reflexionar sobre el sentido de la simulación y su vinculación con la realidad que busca representar, un aspecto al que se refiere el apartado siguiente.

### **Algunas consideraciones finales: ventajas de la simulación y sugerencias de mejora**

La simulación que describen las páginas anteriores se caracteriza por su marcado carácter abierto y por su flexibilidad, dos rasgos que permiten la introducción de múltiples variaciones en función del número de participantes, el tiempo disponible o el nivel de formación en Relaciones Internacionales de los estudiantes. Se trata, además, de un ejercicio muy asequible que apenas requiere material o preparación previa y que, según la experiencia acumulada, es muy bien acogido por los estudiantes. La simulación puede servir además como introducción a otros juegos de rol o simulaciones más complejas como las ligadas a la reforma del Consejo de Seguridad u otras instituciones internacionales, la resolución de crisis o conflictos internacionales, etc.

Más allá del componente lúdico que entraña, el buen recibimiento puede explicarse por la capacidad del ejercicio para desarrollar sus competencias interpersonales y para estimular la reflexión en torno a diversas cuestiones ligadas al estudio de las Relaciones Internacionales. Cuatro de ellas merecen especial atención por su centralidad en el estudio del poder en la sociedad internacional contemporánea. La primera hace referencia a la multiplicidad de factores que contribuyen al ejercicio del poder en la sociedad internacional contemporánea —recursos, habilidades, cambios exógenos fortuitos, posición en el sistema, etc.— y que la simulación refleja tanto a través de las fichas de colores asignadas a cada estudiante como mediante los diferentes resultados obtenidos por cada uno de ellos en las rondas de negociación o su incidencia sobre la toma de decisiones. La segunda cuestión alude a las divergencias entre los cambios registrados en la distribución de poder en el sistema y los cambios en las normas e instituciones que regulan el comportamiento de los actores. El ejercicio pone de relieve estas divergencias a través de los desajustes entre la configuración de los distintos grupos de actores al inicio y al final del juego,

así como de los numerosos cambios en las puntuaciones y la limitada variación de las reglas tras la votación de la última fase.

La tercera cuestión importante está ligada a la dificultad que entraña el cambio en la sociedad internacional contemporánea, dificultad que la simulación ilustra no solo mediante la votación final, sino también gracias al proceso de deliberación que debe realizar cada grupo para consensuar sus propuestas de reforma. Por último, la cuarta cuestión a la que conviene atender especialmente se refiere a la coexistencia del conflicto y la cooperación en la sociedad internacional, dos dinámicas muy presentes en todas y cada una de las fases de la simulación. Si el tiempo lo permite, puede reflexionarse también sobre la importancia de las percepciones o la influencia de los planteamientos realistas en la determinación del comportamiento de numerosos actores internacionales. A este respecto conviene destacar aquí que son pocos los estudiantes que abogan por una redistribución del poder que mitigue las diferencias iniciales o que negocien con el fin de mejorar la puntuación del máximo número de participantes.

Finalmente, la experiencia sugiere la posibilidad de mejorar este ejercicio de simulación al menos en dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con la introducción de ciertas directrices para guiar el comportamiento de algunos participantes, directrices que pueden tener un carácter secreto frente a los demás participantes y que pueden ayudar a reflejar de manera más precisa determinadas cuestiones ligadas a la distribución del poder en la sociedad internacional (como, por ejemplo, la existencia de actores que no acatan las reglas del juego establecidas o la existencia de actores fuertemente integrados que actúan de manera coordinada). El segundo aspecto hace referencia a la introducción de otras variables como la ideología, la religión, la naturaleza del actor o el tipo de sistema político en el caso de Estados que sirvan para ofrecer una imagen más próxima a la sociedad internacional contemporánea. Ciertamente la introducción de estas variables aumenta la complejidad de la simulación, pero en el caso de ejercicios de más de dos horas puede ayudar a mitigar parte del efecto distorsionador que acompaña a la versión abreviada aquí presentada. En todo caso, en combinación con otras prácticas docentes, la utilización de esta simulación en la docencia de las Relaciones Internacionales durante los últimos 6 años se ha revelado como un instrumento útil que ayuda a los estudiantes a comprender y comprender mejor las complejidades que entraña el estudio del poder y su distribución en la sociedad internacional.

## Bibliografía

- ARIFFIN, M.; OXLEY, A. y SULAIMAN, S. (2014): "Evaluating Game-Based Learning Effectiveness in Higher Education", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, nº 123, pp. 20-27.
- ASAL, V. (2005): "Playing Games with International Relations", *International Studies Perspectives*, vol. 6, nº 3, pp. 359-373.

- CLAYTON, G. y GIZELIS, T. (2011): "Learning through Simulation or Simulated Learning? An investigation into the Effectiveness of Simulations as a Teaching Tool in Higher Education", paper presentado en el marco de la British International Studies Association celebrada en abril.
- CRUICKSHANK, D. y TELFER, R. (1980): "Classroom games and simulations", *Theory into Practice*, vol. 19, nº 1, pp. 75-80.
- DAVIS, B. (1993): *Tools for Teaching*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- ERIKSSON, J. y MCMILLAN, S. L. (2014): "Bravo for Brevity: Using Short Paper Assignments for International Relations Classes", *International Studies Perspectives*, vol. 15, nº 1, pp. 109-120.
- GAMARRA, Y. et al. (2011): "Reflexiones en torno a la aplicación de la técnica de las simulaciones en las ciencias sociales: una metodología colaborativa útil y dinámica", comunicación presentada al "VIII Foro Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior", Santander, del 31 de mayo al 3 de junio.
- GARCÍA-CARBONELL, A. y WATTS, F. (2007): "Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos", *Ibérica*, nº 13, pp. 65-84.
- GREDLER, M. (1992): *Designing and Evaluating Games and Simulations. A Process Approach*, Kogan Page, Londres.
- GUETZKOW, H. (1959): "A Use of Simulation in the Study of Inter-Nation Relations", *Behavioral Science*, vol. 4, pp. 83-91.
- HATIPOGLU, E.; MÜFTÜLER-BAÇ, M. y MURPHY, T. (2013): "Simulation Games in Teaching International Relations: Insights from a Multi-Day, Multi-Stage, Multi-Issue Simulation on Cyprus", *International Studies Perspectives*, (doi: 10.1111/insp.12006).
- LANTIS, J.; KUZMA, L. y BOEHRER, J. (eds.) (2000): *The New International Studies Classroom. Active Teaching, Active Learning*, Lynne Rienner Publishers, Boulder.
- LOGGINS, J. (2009): "Simulating the Foreign Policy Decision-Making Process in the Undergraduate Classroom", *Political Science & Politics*, vol. 42, nº 2, pp. 401-407.
- NYE, J. (1990): *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*, Basic Books, Nueva York.
- (2004): *Soft Power: The Means to Success in World Politics*, Public Affairs, Nueva York.
- SMITH, E. y BOYER, M. (1996): "Designing In-Class Simulations", *Political Science and Politics*, nº 9, pp. 690-694.
- STRANGE, S. (1996): *The Retreat of the State: The Diffusion of Power in the World Economy*, Cambridge University Press, Cambridge.