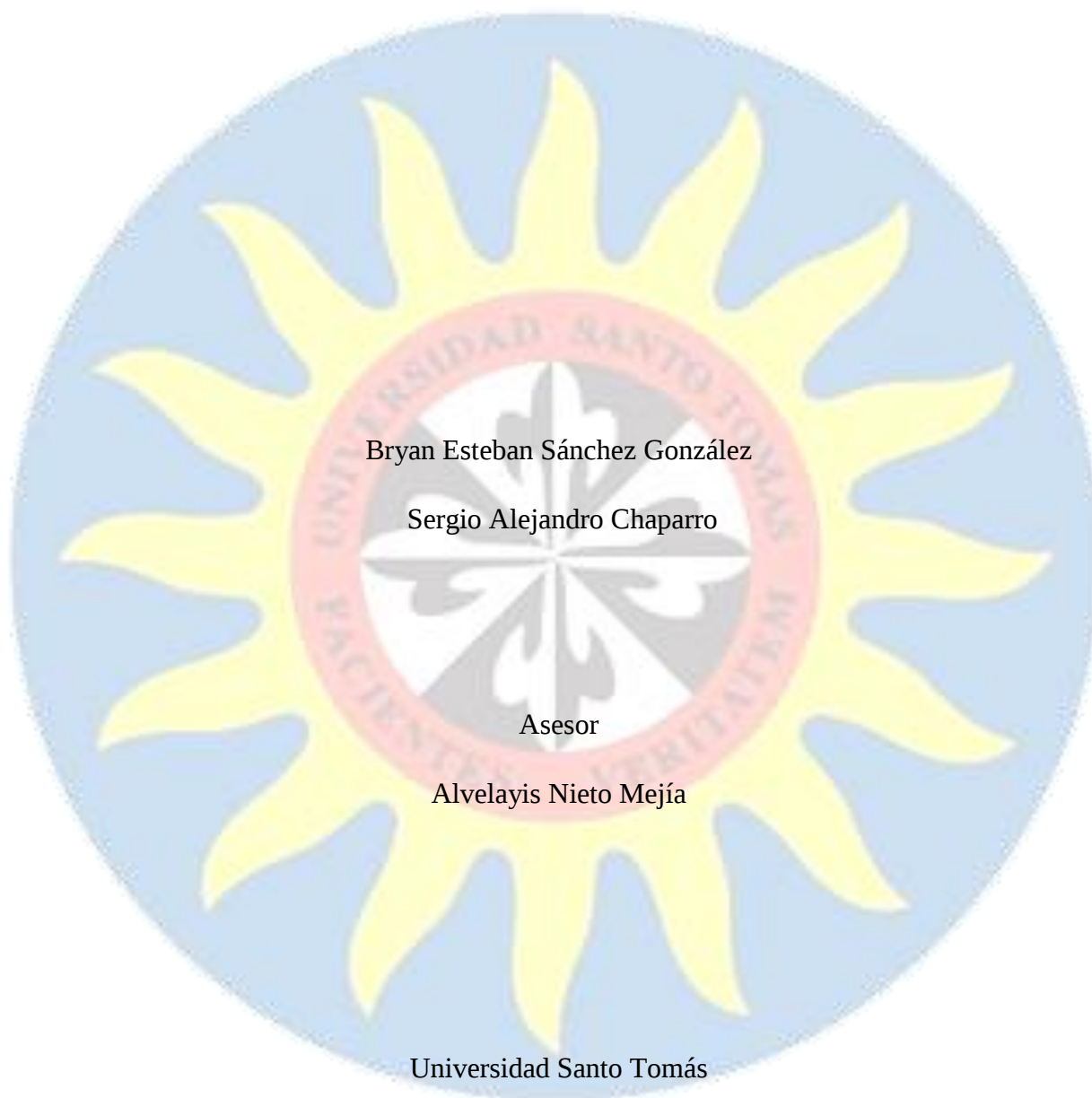


**El Modelo de Naciones Unidas Como Estrategia Pedagógica Para el Fortalecimiento del
Pensamiento Crítico, el Liderazgo y la Conciencia Cívica en Estudiantes de Colegios
Públicos y privados de Manizales**



Bryan Esteban Sánchez González

Sergio Alejandro Chaparro

Asesor

Alvelayis Nieto Mejía

Universidad Santo Tomás

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Sociocultural

Manizales, 2026

Contenido

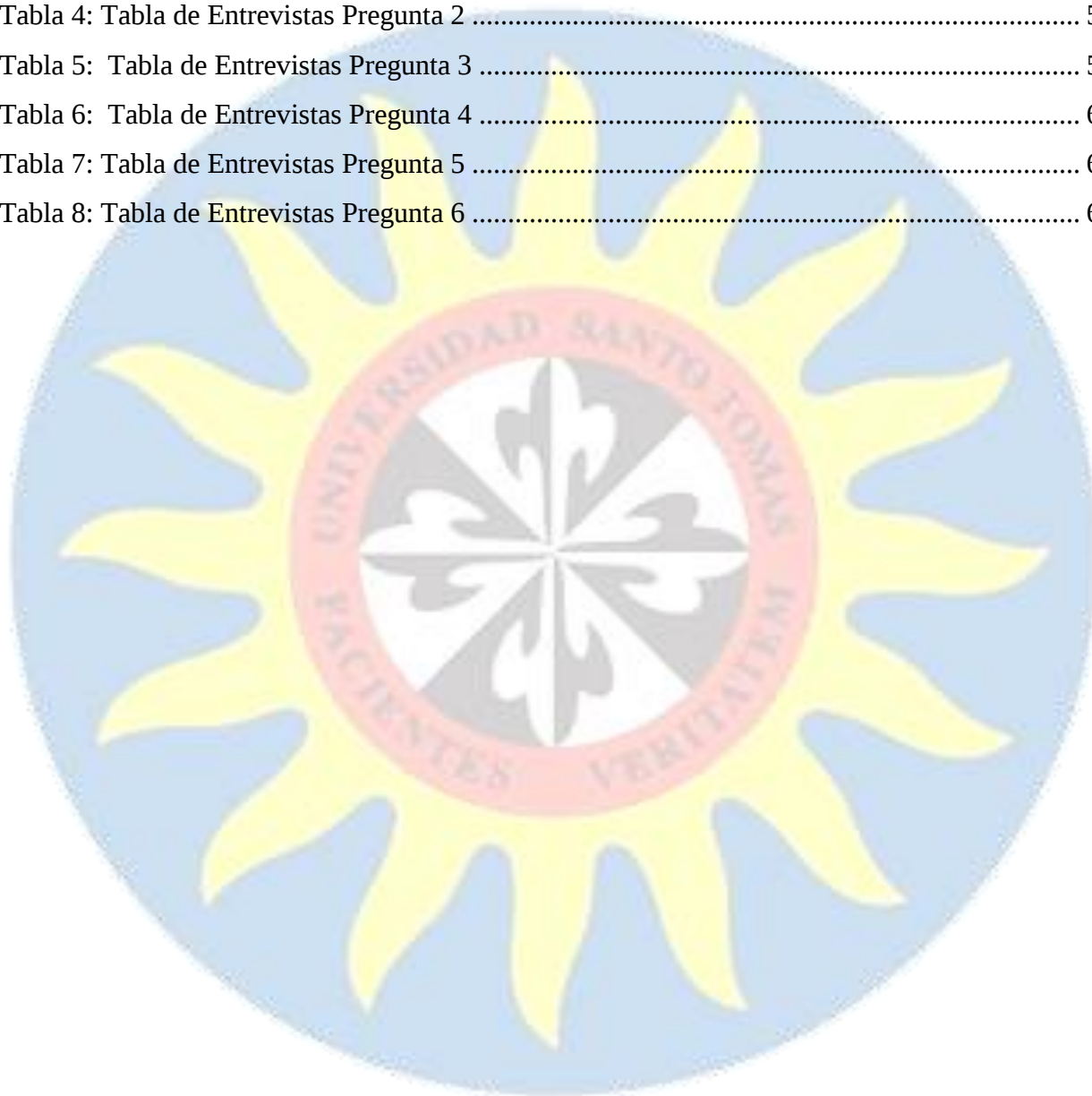
Capítulo 1 Planteamiento Problema y Marco Teórico	7
1.2 Objetivos	8
1.3 Justificación.....	9
1.4 Marco Teórico.....	12
Capítulo 2 Diseño Metodológico.....	17
2.1 Enfoque Metodológico	17
2.2 Contexto y Participantes.....	21
2.3 Instrumentos de Recolección de Datos	23
2.4 Plan de Acción.....	26
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	28
3.1 Desarrollo del Plan de Acción:	28
Capítulo 4. Resultados y Discusión	64
4.1. Resultados.....	64
4.2. Análisis e Interpretación de Resultados.....	68
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	71
5.1 Síntesis de hallazgos.....	71
Referencias Bibliográficas.....	75
Anexos	Error! Bookmark not defined.

Índice de Gráficas

Gráfica 1: Gráfica de Respuesta 1 Pre MUN	42
Gráfica 2: Gráfica de Respuesta 2 Pre MUN	43
Gráfica 3: Gráfica de Respuesta 3 Pre MUN	44
Gráfica 4: Gráfica de Respuesta 4 Pre MUN	45
Gráfica 5: Gráfica de Respuesta 5 Pre MUN	46
Gráfica 6: Gráfica de Respuesta 6 Pre MUN	47
Gráfica 7: Gráfica de Respuesta 1 Post MUN.....	48
Gráfica 8: Gráfica de Respuesta 2 Post MUN.....	50
Gráfica 9: Gráfica de Respuesta 3 Post MUN.....	51
Gráfica 10: Gráfica de Respuesta 4 Post MUN.....	51
Gráfica 11: Gráfica de Respuesta 5 Post MUN.....	53
Gráfica 12: Gráfica de Respuesta 6 Post MUN.....	54

Índice de tablas

Tabla 1: Tabla de Instrumentos de Recolección de Datos.....	23
Tabla 2: Cronograma de Trabajo Investigativo	28
Tabla 3: Tabla de Entrevistas Pregunta 1	56
Tabla 4: Tabla de Entrevistas Pregunta 2	57
Tabla 5: Tabla de Entrevistas Pregunta 3	59
Tabla 6: Tabla de Entrevistas Pregunta 4	60
Tabla 7: Tabla de Entrevistas Pregunta 5	60
Tabla 8: Tabla de Entrevistas Pregunta 6	62



Capítulo 1 Planteamiento Problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del Problema

La educación colombiana enfrenta un conflicto estructural perenne entre los imperativos normativos que moldean la formación de ciudadanos democráticos y las prácticas pedagógicas que se forjan diariamente en las instituciones educativas. La educación es un proceso continuo que la Constitución Política de 1991 reconoció como esencial para asegurar la participación, la deliberación y el respeto por la diversidad. En un pie concomitante, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) prescribe la democracia como una norma impulsora del sistema educativo, considerando a la escuela como un sitio de oportunidad privilegiada para el compromiso cívico (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Sin embargo, una multitud de estudios también revela que la aspiración normativa no tiene, de hecho, un efecto en la cultura escolar donde prevalecen dinámicas verticales, relaciones jerárquicas y pedagogía transmisiva (Cárdenas & Chaparro, 2021; Martínez, 2022). Ya hemos realizado un análisis preliminar en el contexto de este estudio que indica que, en diferentes escuelas públicas y privadas del municipio de Manizales — incluyendo el Instituto Estambul, el Instituto Tecnológico Francisco José de Caldas y el Colegio Seminario Redentorista— hay una formación débil, simbólica y ritualizada de la participación estudiantil. Aunque estos establecimientos obedecen los términos del Gobierno Escolar y fomentan la elección de representantes estudiantiles, estos espacios tienen poco impacto real en la toma de decisiones institucionales.

Esta es la historia de un concepto limitado de acción democrática, restringido a protocolos formales y no a experiencias vivas de co-construcción de diálogo y deliberación. Con este fin, en algunas de las instituciones educativas del municipio, se establecen fuertes experiencias de educación cívica activa, incluyendo la Asociación del Colegio Granadino, que utilizó el Modelo de Naciones Unidas (MUN) como modelo pedagógico para la simulación deliberativa. Sin embargo, estos esfuerzos han sido dominados por instituciones privadas y adineradas, contribuyendo a la desigualdad educativa: solo un pequeño contingente de estudiantes tiene acceso a la rica experiencia de argumentación, negociación y liderazgo que la mayoría de los jóvenes de la ciudad no tienen. Según la Alcaldía de Manizales (2024), de las 121 instituciones oficiales y privadas del municipio, solo tres de ellas han desarrollado prácticas

formativas que derivan del MUN u otros métodos participativos. Este número indica un problema estructural subyacente: la ausencia de nuevas técnicas pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades cívicas complejas, como la argumentación crítica, la resolución colaborativa de conflictos o la toma de decisiones informada, en la mayoría de las escuelas, particularmente en las instituciones escolares públicas.

Este estudio, sin embargo, no está exento de problemas de falta de experiencias pedagógicas democráticas genuinas en las diversas instituciones educativas que se están estudiando. Mientras que en los documentos institucionales el objetivo es crear una población ciudadana participativa, en realidad, predominan las relaciones de autoridad centralizadas, los mecanismos formales sin impacto real y los procesos educativos informados por la transmisión de contenidos. En consecuencia, los estudiantes son receptores pasivos de decisiones y normas con vías limitadas para la ciudadanía en su vida escolar diaria. Observaciones preliminares en instituciones como el Instituto Estambul, el Instituto Tecnológico Francisco José de Caldas y el Colegio Seminario Redentorista revelan que la participación estudiantil se limita a espacios formales sin contenido orientado a la deliberación: elección de representantes estudiantiles, reuniones ocasionales del consejo estudiantil, participación en actividades institucionales predeterminadas por la administración o los docentes. Esto apunta a un modelo simbólico de ciudadanía escolar algo más distanciado del acto genuino de pensar, argumentar o decidir juntos (González, 2020). Esto contrasta marcadamente con la existencia aún aislada de experiencias exitosas como el Modelo de Naciones Unidas implementado por la Asociación Escolar Granadino, cuya trayectoria demuestra que la simulación académica puede convertirse en un laboratorio democrático que fortalece la argumentación crítica, el liderazgo estudiantil y la participación informada. Sin embargo, este artículo no pretende ser una defensa de una institución dada, sino la exploración de cómo democratizar y aplicar tales prácticas en un entorno donde no han ocurrido previamente, particularmente en instituciones públicas que tienen menos acceso a una gama de nuevos métodos.

A partir de las observaciones, entrevistas preliminares y revisión de documentos institucionales, hemos encontrado varios síntomas que informan el problema considerado: Por un lado, la limitada participación estudiantil, evidenciada en lo que creemos que es el

funcionamiento puramente procedimental de los mecanismos de Gobierno Escolar, ha demostrado tener poco impacto real en las decisiones de la comunidad educativa; y, sin embargo, existen relaciones jerárquicas rígidas: la autoridad docente y administrativa se ejerce predominantemente de manera vertical, limitando las oportunidades para una participación estudiantil activa y deliberativa. No existen modos activos de educación cívica, incluidas simulaciones o debates formales, o métodos de aprendizaje basados en problemas que fomenten la democracia participativa, lo cual está relacionado con una débil cultura de diálogo y la gestión del conflicto a través de procesos disciplinarios como la principal forma de establecer la resolución del conflicto, y no incorpora procesos de mediación basados en la argumentación y el consenso.

Por último, pero no menos importante, hay una desconexión significativa entre la norma y la práctica educativa, porque aunque se afirma que la educación cívica es un propósito central de los proyectos educativos institucionales, esto no se ha manifestado en actividades pedagógicas significativas y sistemáticas en el contexto de las acciones escolares. Al analizar los aspectos teóricos de la presente teoría y las instituciones, podemos deducir las diferentes causas estructurales y pedagógicas que influyen en el problema en cuestión, incluida la persistencia del modelo de enseñanza tradicional, que se centra en la transmisión de contenido y el control disciplinario (Zuluaga, 2019), esto a su vez restringe el crecimiento de prácticas educativas participativas y críticas y, además de esto, la insuficiente formación docente en aspectos como la educación cívica crítica, metodologías activas y estrategias deliberativas, junto con la presencia de culturas institucionales conservadoras caracterizadas por la resistencia al cambio y la apertura de espacios para la participación estudiantil. De la misma manera, se manifiestan las limitaciones de tiempo, recursos materiales y capacidad institucional, especialmente pronunciadas en las instituciones educativas públicas y exacerbadas por la limitada articulación interinstitucional que dificulta la difusión y adquisición de prácticas pedagógicas efectivas como el Modelo de Naciones Unidas en aquellas instituciones que podrían ser positivamente recompensadas al implementarlo. A menos que tal problema se resuelva de manera oportuna y sistémica, tendría consecuencias profundas que no son las únicas que pueden profundizar la situación en términos de formación integral del estudiante y dinámicas institucionales, es decir, la reproducción de una ciudadanía pasiva y acrítica, limitada en los asuntos públicos y la reflexión democrática; el

afianzamiento de modelos autoritarios en la escuela, que reproducen relaciones jerárquicas exclusivas y restringen la participación de los estudiantes, así como el ensanchamiento de las brechas educativas entre aquellas instituciones que tienen acceso a metodologías pedagógicas innovadoras y aquellas que no. Esto puede verse exacerbado por el riesgo de erosión de la convivencia escolar derivada de la falta de espacios significativos para el diálogo, la mediación y la gestión pacífica de disputas y la consecuente negativa a llevar a cabo una educación democrática dentro de marcos constitucionales o legales para la participación ciudadana y los derechos humanos en la educación.

Colombia se centra en fortalecer la educación democrática, dado el contexto existente de desigualdad, exclusión social y desconfianza institucional. Democratizar prácticas como el Modelo de Naciones Unidas, y sus iniciativas acompañantes, implica aumentar el acceso a una metodología activa, al mismo tiempo que se corrigen los problemas que históricamente han aislado a las escuelas públicas de las experiencias formativas más complejas. Además, mejorar estas prácticas en instituciones como el Instituto de Estambul, el Instituto Tecnológico Francisco José de Caldas y el Seminario Redentorista es un ámbito para desarrollar una cultura escolar más deliberativa, participativa e inclusiva. Y así, la educación cívica ya no es un ideal normativo, sino un esfuerzo real, integrado y transformador para los estudiantes. Siguiendo lo anterior, formulamos la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta Problema

¿Cómo influye la participación en el Modelo de Naciones Unidas en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico, liderazgo, argumentación y conciencia cívica en estudiantes de colegios públicos del municipio de Manizales?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Analizar de qué manera la participación en el Modelo de Naciones Unidas contribuye al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico, liderazgo, argumentación y conciencia cívica en estudiantes de colegios públicos del municipio de Manizales, mediante la

evaluación de sus percepciones y experiencias antes y después de su participación en el proceso formativo.

Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones de los estudiantes de los colegios Instituto Estambul, Colegio Nuestra Señora, Colegio Seminario Redentorista y Asociación Colegio Granadino de Manizales sobre los derechos humanos, el pensamiento crítico y la cultura cívica, en el contexto diagnóstico previo a la implementación del Modelo de Naciones Unidas (MUN).

- Vincular a estudiantes de instituciones públicas seleccionadas a una experiencia del Modelo de Naciones Unidas, orientada al desarrollo de los derechos humanos, pensamiento crítico y la cultura ciudadana.

- Analizar el impacto y las percepciones derivadas de la participación en el Modelo de Naciones Unidas en estudiantes de colegios públicos de Manizales, respecto al desarrollo de competencias en derechos humanos, pensamiento crítico y cultura cívica, a partir de sus experiencias y producciones académicas.

1.3 Justificación

Una necesidad pedagógica, cívica y social urgente demanda el presente estudio: democratizar el acceso a metodologías formativas, apoyando el aprendizaje y las habilidades sociales necesarias para el desarrollo de competencias cívicas complejas, incluyendo la argumentación, el pensamiento crítico y el respeto por los derechos humanos en contextos educativos públicos y privados en la ciudad de Manizales. Incluso donde existen algunos mecanismos regulatorios para la educación cívica (Constitución Política, Ley 115 de 1994), la teoría del contexto legal aún no se ajusta a las prácticas de implementación práctica en las escuelas. Aunque el MUN funciona en diversos contextos locales, solo se ha implementado en unas pocas instituciones con una historia de uso del MUN, lo que plantea un desafío de equidad pedagógica que esta investigación busca resolver, según el primer diagnóstico del proyecto y la revisión documental. Por lo tanto, este trabajo se justifica por tres dimensiones complementarias: impacto social, contribución académica y relevancia institucional. Si tenemos un elemento social

del proyecto, es a través de la proposición de que la escuela es un sitio central de ciudadanía democrática, así como competencia en la construcción de convivencia y participación pública. Un MUN, visto como un método de simulación deliberativa, conduce al desempeño situado de diversas formas de ejercicio democrático: negociación, razonamiento, reconocimiento de la pluralidad y liderazgo colectivo. La reconfiguración democrática de la implementación en escuelas e instituciones públicas, como el Instituto de Estambul y el Instituto Tecnológico Francisco José de Caldas, podría contribuir a reducir las desigualdades educativas y revertir las disparidades en la creación de oportunidades. A corto y mediano plazo, la intervención podría mejorar aún más la convivencia escolar al introducir enfoques de resolución de conflictos dialogantes y deliberativos para reemplazar medidas punitivas con procesos restaurativos y participativos. A largo plazo, producir jóvenes que tengan fuertes competencias en derechos humanos y cultura cívica es un fortalecimiento del capital social en el área: jóvenes más críticos y colectivos, que son capaces de participar en la comunidad y comprometerse con una ciudadanía informada. Tales transformaciones son consistentes con los objetivos de política pública en torno a la educación y la armonía social y constituyen una respuesta genuina a la exclusión metodológica descubierta en el diagnóstico municipal (Alcaldía de Manizales, 2024). Además, se emplea un muestreo selectivo y estrictos estándares éticos para garantizar que se logren beneficios para las comunidades desfavorecidas. Desde un punto de vista académico, se anticipa que el estudio haga una contribución nueva y original a un vacío empírico existente: una investigación sobre el impacto del MUN en las escuelas públicas colombianas. La revisión de la literatura contenida en este informe indica que la mayoría de las investigaciones que investigan simulaciones diplomáticas provienen de instituciones de élite o privadas, y las investigaciones que examinan su impacto en contextos sensibles no suelen considerarlo en una muestra representativa de la educación pública. Así, a partir del análisis de los productos académicos y de las experiencias de los estudiantes, este estudio emplea un diseño cualitativo con evidencia empírica firme sobre cómo y bajo qué condiciones surgen competencias en derechos humanos, pensamiento crítico y cultura cívica. Contribuye al debate en curso sobre pedagogía crítica (Freire 1970), cultura política (Bobbio 2000) y convivencia en el aprendizaje, contribuyendo a una progresión teórica del impacto de la práctica metodológica en el aprendizaje cívico. Metodológicamente, introduce y documenta criterios de selección, consentimiento informado y

protocolos éticos para promover la validez y reproducibilidad del estudio, al tiempo que ofrece un recurso útil que puede mejorar las prácticas informadas por la acción en el aula en el futuro. Asimismo, la matriz de antecedentes y coherencia entre el objetivo, los supuestos teóricos y las líneas de investigación promueve el rigor conceptual y la interpretabilidad del informe en términos locales y teóricos. Esto hace que el proyecto sea una contribución a la literatura internacional sobre simulaciones educativas y educación cívica que está situada y es útil para el desarrollo de políticas y el diseño curricular. La propuesta será relevante a nivel institucional por varias razones. Lo hace de una manera alineada con los requisitos legales constitucionales de la educación colombiana —aprender ciudadanía y derechos humanos, en otras palabras— y también proporciona a las instituciones que participan un mecanismo muy realista de implementarlos a través de un modelo curricular y extracurricular integrado. En segundo lugar, la participación de múltiples instituciones (escuelas públicas con recursos y limitaciones logísticas) promueve la colaboración interinstitucional: el intercambio de ideas y prácticas entre instituciones con experiencia previa en MUN y aquellas que requieren apoyo en su implementación efectiva y duradera. En el documento del proyecto, los mecanismos de articulación y los criterios éticos sustentan este apoyo, aumentando la probabilidad de que las iniciativas se vuelvan más permanentes, expandiéndose más allá de las acciones preliminares y hacia prácticas institucionales llevadas a cabo en las escuelas. Finalmente, desarrolla capacidades institucionales: capacitación docente en práctica docente activa, diseño de materiales didácticos localmente relevantes para los estudiantes, desarrollo de protocolos para evaluar competencias cívicas y redes de prácticas locales conducentes a la sostenibilidad. Al hacerlo, la intervención impacta no solo a los estudiantes, sino que también fortalece la institucionalización de las escuelas, haciendo que la participación estudiantil no sea algo extraordinario como tal, sino parte del curso regular de desarrollo en las escuelas. En el mismo espíritu, la investigación se justifica en tres niveles: social (puenteando e integrando las brechas y aumentando la ciudadanía), académico (creando evidencia empírica y teórica sobre MUN en las esferas públicas, etc.) e institucional (construyendo capacidades y formas de instigar modelos sostenibles de cambio). Este proyecto, siguiendo los criterios, el estado del arte y la matriz de consistencia establecidos en el informe, se ha llevado a cabo de manera consistente con una intervención razonable y

apropiada en la educación pública de Manizales y de las discusiones académicas sobre pedagogías democráticas.

1.4 Marco Teórico

MUN para el fortalecimiento de la educación democrática

La educación democrática es uno de los principios centrales de la teoría educativa moderna y es una de las áreas más desarrolladas de reflexión en las ciencias sociales y humanas. Su conceptualización va más allá de una comprensión de la educación cívica como la transmisión de normas, símbolos nacionales o conocimiento institucional para situarse en una perspectiva más amplia que concibe la educación como un proceso formativo integral enfocado en la construcción de sujetos políticos críticos, autónomos y participativos (Gutmann, 1999). Este enfoque aboga por educar democráticamente con la intención de cultivar circunstancias pedagógicas que promuevan la participación de los estudiantes, el diálogo razonado, la deliberación colectiva y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones. Esto último no adquiere la democracia solo como una materia académica, sino como una experiencia vivida en la rutina diaria de la escuela. Uno de los modelos teóricos clásicos de esta corriente es Dewey, 1916, cuya visión es que la democracia no es simplemente un gobierno, sino una forma de vida (en términos de comunicación, cooperación y la co-construcción de significados) y como tal un enfoque de vida (Dewey, 1916). Para este autor, la educación desempeña un papel fundamental en la reproducción y regeneración de la vida democrática que necesariamente requiere que esté estructurada como una interacción social e incrustada en el mundo de la experiencia. Por lo tanto, la escuela democrática no solo debe entenderse como un lugar para preparar la futura ciudadanía, sino también como un espacio para concretar la ciudadanía. Esta visión se enriquece con la pedagogía crítica (Freire, 1970), que añade un aspecto ético, político y emancipador al discurso de la educación democrática. Freire argumenta que las relaciones de poder están incrustadas en toda práctica educativa y que, por lo tanto, la educación nunca es neutral (Freire, 1970). Como tal, una educación genuinamente democrática debe comprometerse específicamente con el cultivo de la conciencia crítica, definida como la capacidad de los sujetos para entender su condición histórica, reconocer situaciones opresivas y participar activamente en

su transformación. Así, el diálogo, la problematización de la realidad y la participación consciente son las bases mismas de la pedagogía. Esta crítica normativa da paso al enfoque contemporáneo propuesto por Gutmann (1999) en la forma de la observación de que el objetivo de la educación democrática es producir ciudadanos capaces de deliberación razonada, en situaciones de pluralismo moral, cultural y político. Esto implicaría desarrollar habilidades en argumentación, una mente abierta al diálogo informado y un reconocimiento de que el disenso es, en sí mismo, parte de la democracia. Según una idea similar, Nussbaum (2010) identifica las humanidades como esenciales para la educación democrática, concluyendo que las democracias no pueden depender solo de métodos técnicos o instrumentales de educación para que los ciudadanos participen en el pensamiento crítico, la empatía intercultural y la imaginación moral. Es por esto que Biesta (2011) critica la educación contemporánea por ser tecnocrática y, por lo tanto, altamente estandarizada, advirtiéndole que no podemos medir la educación democrática solo en términos de resultados medibles o habilidades cuantificables. Para este autor, la democracia se aprende en la medida en que los individuos sienten que tienen una oportunidad real de actuar, de asumir responsabilidades, de ser escuchados y de ser responsables de sus decisiones. A la luz de esto, los momentos pedagógicos que producen sitios auténticos para un compromiso significativo desarrollan un importante potencial formativo. En este marco conceptual, el Modelo de Naciones Unidas puede interpretarse como una intervención pedagógica que tiene su base en la educación democrática que refleja casos deliberativos 'reales', y fomenta el argumento informado, los esfuerzos colaborativos hacia preguntas del mundo real y la toma de decisiones colectivas sobre problemas globales complejos.

Cultura política en acción: Modelo de Naciones Unidas

El concepto de cultura política es un constructo analítico fundamental que se utiliza para conceptualizar cómo las personas y las comunidades ven, valoran y se involucran con la vida política. Almond y Verba (1963) hicieron esta distinción para argumentar que la estabilidad y el funcionamiento de los procesos democráticos requieren no solo de las instituciones formales en sí mismas, sino también de las posiciones subjetivas (creencias, actitudes, valores y expectativas) de los ciudadanos respecto al poder y la participación. Desde esta perspectiva, la educación es un factor clave en la politización de la sociedad, ya que forma actitudes que impactan en la manera

en que las personas se involucran con la esfera pública. Inglehart (1997) extiende este análisis demostrando que los valores políticos y culturales no son fijos, sino que cambian dependiendo del progreso socioeconómico y educativo. Cuanta más educación recibes, muestra él, más crecerán tus valores hacia la autonomía, la participación y la expresión. Las perspectivas críticas problematizan las ideas de que la cultura política es una sola cosa y que es formada por individuos. Giroux (2003) sostiene que la escuela es un espacio político y cultural, donde se producen y reproducen discursos, identidades y relaciones de poder. Desde este punto de vista, la educación hace posible reproducir el arreglo social actual y ayudar a formar sujetos críticos para cuestionarlo. Martín-Baró (1998) observa que, desde América Latina, en el contexto de violencia estructural, exclusión social e inequidad histórica, la cultura política se caracteriza por la desconfianza, el conformismo o la resignación. Aquí, la educación adquiere una función moral y política que se centra en reconstruir sociedades, recuperar la memoria histórica y desarrollar una conciencia colectiva respecto a la dignidad y la justicia. Desde esta perspectiva, el Modelo de Naciones Unidas ha sido analizado como un constructo educativo sobre la socialización política para permitir a los estudiantes no solo un enfoque crítico hacia las organizaciones internacionales, como un mecanismo de aprendizaje pedagógico y político, sino también comprender cómo y por qué debería haber cuestiones de complejidad y conflicto en la política mundial compleja para proporcionar actitudes positivas hacia el manejo de procesos dialógicos y de negociación para la cooperación.

Conciencia cívica: aprendiendo desde el debate

La conciencia cívica es el reconocimiento de que el individuo es un sujeto de derechos y deberes, así como su disposición a participar activamente en la vida comunitaria y en los asuntos públicos. Esta noción expresa aspectos cognitivos, actitudinales y prácticos, y es crucial para comprender la dinámica de la formación ciudadana en los contextos modernos de educación. En una visión general y tipología reciente y popular de los enfoques de educación cívica, Westheimer y Kahne (2004) dividen estas estrategias en el ciudadano responsable, el ciudadano participativo y el ciudadano orientado hacia la justicia social. Los dos primeros modelos se centran en la conformidad de normas y la participación comunitaria, mientras que el tercero adopta un enfoque más crítico para identificar las razones de los problemas sociales que son

estructurales y fomentar prácticas transformadoras que promuevan la equidad y la justicia. Existe evidencia empírica comparativa que indica que los entornos educativos que promueven la discusión abierta de temas candentes, la participación de los estudiantes en las decisiones y el aprendizaje basado en eventos del mundo real tienden a producir un mayor nivel de compromiso cívico y político por parte de las poblaciones jóvenes (Torney-Purta et al., 2001). Tal evidencia reafirma la importancia de los métodos de aprendizaje activos y experienciales, como el MUN, que acercan a los estudiantes al estudiante no solo como receptor de información, sino activamente como creador de la misma. Para considerar la experiencia vivida, necesitamos pensar de diferentes maneras; así, incorporando una dimensión intercultural en la discusión sobre la conciencia cívica, Banks (2008) indica que en sociedades diversas, la formación ciudadana debe involucrar el reconocimiento de la pluralidad cultural y un compromiso con los derechos iguales. Según esta visión, la educación cívica no puede limitarse a asimilar pasivamente la estructura social existente, sino que debe buscar construir sociedades más inclusivas y democráticas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) amplía este horizonte proponiendo el valor de la ciudadanía global en el cultivo de individuos conscientes de la interconexión global y comprometidos con abordar los desafíos humanos compartidos.

Derechos humanos

La educación en derechos humanos sirve como un eje transversal de la educación cívica contemporánea y es crucial en las democracias sustantivas. Esta educación se define como un proceso continuo de desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas que fomentan una cultura de respeto, protección y promoción de la dignidad humana (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006). No se trata simplemente de enseñar derechos de manera normativa, sino de desarrollar individuos que vean las violaciones en el mundo, cuestionen las injusticias y actúen no solo para promover y defender sus propios derechos, sino también los derechos de los demás. Hay al menos tres modelos de educación en derechos humanos propuestos por Tibbitts (2002): conciencia, responsabilidad y transformación. Específicamente, el modelo transformador involucra a estudiantes que toman acción para cambiar la sociedad y su entorno. Bajaj (2011) amplía esta visión, afirmando que la educación en

derechos humanos no solo necesita articular teoría y práctica, sino también vincular el aprendizaje conceptual con experiencias concretas de acción social y participación democrática. De manera similar, la UNESCO (2011) afirma que la educación debe apoyar el pensamiento crítico, la empatía, el diálogo intercultural y el compromiso activo con la justicia social. Dentro de este marco, el Modelo de Naciones Unidas se posiciona como un paradigma pedagógico privilegiado para la educación en derechos humanos, proporcionando un espacio para el análisis de disputas internacionales en términos de ética, discusión sobre la validez y violación de derechos fundamentales, y consideración del papel de los Estados y la comunidad internacional.



Capítulo 2 Diseño Metodológico

2.1 Enfoque Metodológico

La investigación se estructura a partir de una metodología cualitativa, adecuada para explorar las experiencias, interpretaciones, transformaciones subjetivas y construcciones del proceso MUN en el entorno del aula. Apoya la interpretación de la realidad escolar como un fenómeno situado y de múltiples capas y como una construcción dinámica moldeada por la interacción social, el proceso institucional y los significados que los individuos otorgan a la participación que afecta esta realidad. Hernández, Fernández y Baptista (2014) enfatizan que la investigación cualitativa tiene como objetivo recuperar las perspectivas de los participantes, interpretar sus voces y reconstruir cómo perciben el mundo.

Esto tiene importancia en un estudio centrado en la ciudadanía, el liderazgo, el pensamiento crítico y los derechos humanos, que se sitúa y se agrega a través de la experiencia vivida en el entorno escolar. Denzin y Lincoln (2011) enfatizan que el campo cualitativo es de naturaleza transdisciplinaria, enfatizando los significados situados y los procesos sociales. Basado en esta visión, el estudio del MUN desde una perspectiva cualitativa proporcionará una oportunidad para analizar no solo lo que hacen los estudiantes, sino más bien la forma en que estos estudiantes conceptualizan, posicionan y se rehacen a sí mismos en sus roles diplomáticos, argumentando, negociando y en situaciones deliberativas. La investigación cualitativa ayuda a establecer el nivel de participación en la cultura escolar, así como su identidad política mediante el enfoque. Dicha metodología se basa en una epistemología crítica y socio-constructivista del conocimiento no como una verdad unitaria comunicada en un proceso unidireccional, sino como una construcción social que surge del diálogo, la interacción y la reflexión sobre la experiencia. Desde una perspectiva socio-constructivista, Lev Vygotsky postuló que la interacción social y la mediación cultural son los procesos clave a través de los cuales emergen el aprendizaje y la construcción del conocimiento, y que el lenguaje y la cooperación son vitales para el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1978). Con este fin, la dimensión crítica de este enfoque es una conexión con el pensamiento de Paulo Freire, donde Freire insiste en que el conocimiento es algo que surge a través de procesos dialógicos en los que las personas reflexionan sobre sus mundos y utilizan la praxis para cambiarlos, enmarcados como acción que se convierte en un sitio de reflexión crítica

(Freire, 1970). Consistente con esto, Jürgen Habermas argumenta que la producción de conocimiento en contextos sociales se basa en procesos de comunicación y entendimiento intersubjetivo, en los cuales el diálogo racional proporciona espacio para la construcción colectiva de significados y consensos orientados hacia la acción social (Habermas, 1984).

En otras palabras, sugieren que el conocimiento educativo como una construcción situada proviene de las interacciones entre las personas, con el contexto y con la experiencia docente; como tal, corresponde con la teoría de la investigación-acción en el aula, que aboga por reflexionar críticamente y transformar la práctica educativa. El enfoque de este estudio es una metodología de Investigación-Acción en el Aula (CAR), caracterizada como un enfoque de investigación pedagógica y considerada como investigación educativa que tiene como objetivo trabajar continuamente hacia un cambio sistemático en la calidad de la práctica docente a través de acciones reflexivas construidas por los propios docentes en su aula de enseñanza. Como explica Whitehead (2011), la investigación-acción es un proceso de indagación profesional que permite a los docentes analizar críticamente su práctica, producir conocimiento pedagógico situado y contribuir hacia un aprendizaje transformacional en relación con la necesidad de reflexión sobre su práctica (Whitehead, 2011). En esta visión, el aula se organiza como un entorno de investigación que convierte al docente en practicante e investigador y compromete al docente y al practicante en la dinámica entre la enseñanza y la teoría/practicante/reflexión crítica. En la educación contemporánea, autores como Anne Burns argumentan que es una práctica cada vez más aceptada dentro de la práctica que la investigación-acción se convierta en una metodología apropiada para estudiar cómo funciona la instrucción desde dentro de la práctica pedagógica. En particular, ha proporcionado el análisis de "los problemas reales" en la práctica, el desarrollo de intervenciones, en contextos específicos (Burns, 2015).

Este enfoque metodológico es participativo y tiene la intención de efectuar un cambio significativo en los entornos educativos a través de ciclos sistemáticos de indagación y reflexión. En esta forma de trabajar, el enfoque iterativo apoya el avance de la comprensión pedagógica contextualizada, apoya el crecimiento profesional del docente, permite la innovación educativa y la mejora educativa en el aula. Desde esta perspectiva, la Investigación-Acción en el Aula se distingue como participativa, reflexiva y emancipadora en la medida en que alienta a los actores

educativos a abordar problemas, formular estrategias pedagógicas, ejecutar acciones y probar su impacto en las aulas de manera sistemática (Kemmis et al., 2014). Como tal, este método también proporciona el desarrollo de conocimiento académico serio y medidas de mejora pedagógica éticamente comprometidas y fundamentadas en el proceso. Para este proyecto, la investigación-acción en el aula es altamente apropiada porque permite un examen en profundidad de una sola instancia de una pedagogía —el Modelo de Naciones Unidas— así como, a su vez, ofrece espacio para la reflexión crítica y la transformación de la práctica educativa consistente con los objetivos democráticos y formativos de la investigación. Por lo tanto, el CAR postula que el aula como un lugar privilegiado para transformar la cultura escolar es uno que ha sido donde se expresa la "interacción, conflicto y aprendizaje que conforma la vida democrática de la escuela" (ibid). Allí el docente-investigador se convierte en un agente reflexivo capaz de analizar su práctica, reorganizarla y producir conocimiento situado.

La IAA se estructura en ciclos flexibles y continuos de:

- Diagnóstico del aula
- Planificación pedagógica conjunta
- Acción o intervención didáctica
- Observación sistemática
- Reflexión crítica sobre lo ocurrido
- Ajustes y nuevo ciclo de mejora

Esta estructura permite comprender el MUN no solo como un recurso pedagógico, sino como una intervención formativa y un proceso investigativo que transforma la relación de los estudiantes con la participación política y la cultura democrática.

Aplicación específica de la Investigación-Acción en el Aula al Modelo de Naciones Unidas

1. Diagnóstico del aula

Se inicia con la identificación de las condiciones reales de la vida escolar en los grupos de noveno, décimo y undécimo. Este diagnóstico permite reconocer:

- Niveles iniciales de participación estudiantil.
- Formas de liderazgo presentes,
- Percepción sobre derechos humanos y ciudadanía.
- Dificultades en argumentación, deliberación y autonomía.
- Condiciones institucionales que limitan o posibilitan la participación.

Esta fase permite comprender la brecha entre las prácticas democráticas declaradas por la escuela y las realmente vividas por los estudiantes.

2. Planificación pedagógica del MUN en el aula

De manera colaborativa, estudiantes y docentes construyen una adaptación del MUN para el contexto escolar, definiendo:

- Objetivos de formación en ciudadanía y pensamiento crítico.
- Temas de debate contextualizados con la realidad local.
- Roles diplomáticos adecuados al nivel escolar.
- Tiempos, recursos y secuencia didáctica.
- Criterios de evaluación reflexiva y autoevaluación.

La planificación se convierte en un ejercicio democrático en sí misma, pues incorpora la voz estudiantil en las decisiones curriculares.

3. Acción: implementación del MUN como estrategia de aula

Los estudiantes participantes estarán en actividades inmersos en actividades de:

- Investigación de países y problemáticas globales.
- Construcción de discursos argumentativos.
- Simulación de comités, asambleas y resoluciones.
- Negociación y búsqueda de consenso.
- Análisis de derechos humanos y conflictos internacionales.

El aula se transforma en un espacio deliberativo donde los estudiantes experimentan prácticas democráticas reales.

4. Observación sistemática

El docente-investigador registra las dinámicas emergentes:

- Cambios en la participación de estudiantes silenciosos.
- Apropiación del lenguaje diplomático y argumentativo.
- Transformaciones en la convivencia.
- Nuevas formas de liderazgo.
- Tensiones, resistencias y aprendizajes colectivos.
- Evidencias en producciones escritas (discursos, resoluciones, posiciones)

5. Reflexión crítica

La reflexión se realiza tanto de forma individual como colectiva. Los estudiantes analizan:

- Cómo se sintieron en roles de liderazgo.
- Qué desafíos encontraron al argumentar.
- Cómo percibe la importancia de la democrática.
- Qué tensiones surgieron entre compañeros y cómo se resolvieron.

2.2 Contexto y Participantes

La investigación se desarrolló en el municipio de Manizales, departamento de Caldas, en instituciones educativas públicas y privadas de educación básica y media. Estas instituciones pertenecen a sectores urbanos con población estudiantil diversa en términos socioeconómicos y culturales, caracterizada por la coexistencia de múltiples formas de expresión juvenil, tensiones institucionales y experiencias limitadas de participación democrática.

El proyecto se inspira en la experiencia del Colegio Granadino, una institución privada de Villamaría que ha consolidado el Modelo de Naciones Unidas (MUN) como herramienta formativa transversal. Este referente pedagógico se adopta como punto de partida para adaptar y transferir su metodología a contextos públicos, considerando las particularidades sociales, materiales y culturales de cada entorno.

Los sujetos participantes fueron estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo de instituciones públicas y privadas de Manizales (Instituto Estambul, Colegio Seminario Redentoristas, Colegio Nuestra Señora y Asociación Colegio Granadino), junto con docentes de las áreas de ciencias sociales y humanidades, y directivos interesados en fortalecer la educación democrática. Los aportes que estos sujetos realizan a la investigación resultan especialmente valiosos, en tanto su experiencia, reflexiones y análisis constituyen el núcleo del conocimiento construido a lo largo del estudio.

Criterios de selección de los sujetos participantes

El proceso de selección se orientó por criterios teóricos y prácticos coherentes con la perspectiva crítica de la investigación. Según Flick (2014), en el enfoque cualitativo los sujetos se eligen no por su representatividad estadística, sino por su relevancia experiencial respecto al fenómeno estudiado.

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados de los colegios públicos Instituto Estambul e Instituto Técnico del municipio de Manizales, al igual que de los colegios privados Asociación Colegio y Granadino y Colegio Redentorista del mismo municipio. Estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, con edades entre 14 y 18 años.
- Profesores y directivos de los colegios públicos Instituto Estambul e Instituto Técnico del municipio de Manizales, al igual que de los colegios privados Asociación Colegio y Granadino y Colegio Redentorista del mismo municipio
- Haber participado previamente en actividades de liderazgo estudiantil, gobierno escolar o en ejercicios de debate (no obligatorio, pero preferente para ciertos subgrupos de análisis).
- Disposición voluntaria y consentimiento informado firmado por el estudiante y su representante legal.
- Disponibilidad para participar durante el ciclo de intervención previsto (2025–2026), con flexibilidad para sesiones piloto y evaluaciones finales.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que ya participaron en proyectos simultáneos análogos que pudieran generar sesgo en las medidas de efecto.
- Participantes sin disponibilidad horaria suficiente o que nieguen su consentimiento informado o la autorización del acudiente.
- Estudiantes de los colegios públicos y privados ya mencionados que no estén en los cursando los grados noveno, décimo y undécimo.
- Profesores de los colegios públicos y privados ya mencionados que no estén en los cursando los grados noveno, décimo y undécimo.

Asimismo, los docentes participantes serán seleccionados por su vinculación con procesos pedagógicos de educación ciudadana o su interés en la implementación del MUN. Se garantizará la diversidad de voces y perspectivas, permitiendo que los resultados emerjan de una pluralidad de experiencias situadas.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas elegidas responden al carácter cualitativo y reflexivo del estudio, y buscan comprender los discursos y experiencias construidas por los sujetos.

Tabla 1: Tabla de Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivos específicos	Técnicas de investigación	Instrumentos de investigación	Categorías de análisis
Identificar las percepciones de los estudiantes de los colegios Instituto Estambul, Colegio Nuestra Señora, Colegio Seminario Redentorista y	Entrevistas	Guía de preguntas para la encuesta. Ver anexo B	Cultura Política Subcategorías: Participación estudiantil.

Asociación Colegio Granadino de Manizales sobre los derechos humanos, el pensamiento crítico y la cultura cívica, en el contexto diagnóstico previo a la implementación del Modelo de Naciones Unidas (MUN).			
Vincular a estudiantes de instituciones públicas seleccionadas a una experiencia del Modelo de Naciones Unidas, orientada al desarrollo de los derechos humanos, pensamiento crítico y la cultura ciudadana.	Análisis de Discurso	Guía de análisis documental Toulmin.	Pensamiento Crítico subcategorías: Formas de expresión política
Analizar el impacto y las percepciones derivadas de la participación en el Modelo de Naciones Unidas en estudiantes	Entrevistas	Guía de preguntas encuesta. Ver anexo C y D	Derechos Humanos subcategorías: Educación para la democracia

de colegios públicos de Manizales, respecto al desarrollo de competencias en derechos humanos, pensamiento crítico y cultura cívica, a partir de sus experiencias y producciones académicas.			
--	--	--	--

Entrevistas Semiestructuradas: se emplearán como una herramienta flexible que, de acuerdo con Kvale (1996), permite “explorar el mundo vivido de los sujetos desde sus propias perspectivas, conservando el equilibrio entre estructura y apertura”. En este estudio, se aplicarán a estudiantes, docentes y directivos con el propósito de profundizar en sus percepciones y valoraciones sobre el impacto del MUN en la formación cívica, ética y crítica. Esta técnica posibilita acceder a discursos reflexivos y situados, fortaleciendo la validez interpretativa y la comprensión dialógica del fenómeno educativo (Flick, 2014).

Encuesta: La encuesta es un instrumento de recolección de información ampliamente utilizado en la investigación social y educativa, especialmente en estudios de enfoque cuantitativo que buscan identificar percepciones, actitudes y comportamientos de una población determinada. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2018), la encuesta consiste en un conjunto de preguntas estructuradas que se aplican a una muestra o población con el propósito de obtener datos sistemáticos y comparables sobre variables específicas del fenómeno que se investiga. Este instrumento permite recoger información estandarizada que posteriormente puede ser analizada para describir tendencias, establecer relaciones entre variables o evaluar el impacto de determinadas estrategias pedagógicas o sociales.

En el ámbito educativo, la encuesta resulta particularmente pertinente cuando se pretende comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes frente a procesos formativos o estrategias didácticas implementadas en el aula. En este sentido, Bisquerra (2004) señala que la encuesta permite obtener información directa de los sujetos de estudio sobre sus opiniones, actitudes y niveles de participación, lo que facilita la comprensión de fenómenos educativos complejos y la evaluación de intervenciones pedagógicas.

De igual manera, Babbie (2010) destaca que la encuesta es una de las técnicas más utilizadas en la investigación social debido a su capacidad para recolectar datos de manera sistemática en poblaciones relativamente amplias, permitiendo identificar patrones de comportamiento y percepciones colectivas. Esta característica resulta especialmente relevante en investigaciones que buscan analizar procesos de formación ciudadana o cultura política en contextos educativos.

En relación con la presente investigación, orientada a analizar la influencia del Modelo de Naciones Unidas como estrategia pedagógica en el desarrollo de una cultura política fundamentada en la conciencia cívica y el respeto por los derechos humanos, la encuesta se constituye en un instrumento adecuado para recoger información sobre las percepciones, actitudes y experiencias de los estudiantes antes y después de su participación en dicha estrategia pedagógica. A través de este instrumento es posible identificar cambios en dimensiones como el pensamiento crítico, la participación estudiantil, el liderazgo y la comprensión de los derechos humanos, lo cual permite evaluar de manera sistemática el impacto educativo del Modelo de Naciones Unidas en el contexto escolar.

2.4 Plan de Acción

El desarrollo de la investigación seguirá un proceso cíclico estructurado en cinco fases, coherente con la lógica de la investigación-acción educativa:

- Diagnóstico participativo: Identificación de percepciones de estudiantes y docentes sobre participación y cultura política escolar.
- Planeación colectiva: Diseño conjunto de la experiencia MUN.

- Implementación del MUN: Ejecución de la estrategia pedagógica con acompañamiento del equipo investigador.
- Observación y reflexión crítica: Registro sistemático de procesos, tensiones y aprendizajes.
- Evaluación y sistematización: Análisis colectivo de resultados, elaboración de conclusiones y recomendaciones pedagógicas.
- Este proceso no es lineal, sino dialógico y autorreflexivo, permitiendo ajustes conforme se amplía la comprensión del fenómeno educativo.



Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción:

cuadro de actividades y fechas propuestas del plan de acción.

Tabla 2: Cronograma de Trabajo Investigativo

ACTIVIDAD	INICIO	FINAL
Diagnóstico	05/06/2025	30/01/2025
Establecer redes de trabajo	05/06/2025	30/01/2025
Tiempo de preparación	03/08/2025	12/09/2025
Aplicación del ejercicio	24 al 24/09/2025	27/09/2025
Análisis de la eficacia	30/03/2026	31/10/2025
Conclusiones	30/04/2026	22/12/2025
Revisión metodológica y planificación	20/11/2025	15/01/2026
Trabajo de campo y recolección de la información	29/01/2026	11/03/2026
Sistematización, análisis e interpretación de resultados	11/03/2026	15/04/2026
Consolidación del informa final y preparación para Jurados	15/04/2026	06/05/2026
Entrega oficial a jurados y lectores	07/05/2026	07/05/2026
seguimiento posterior a la entrega	08/05/2026	27/05/2026
Sustentación	04/06/2026	07/06/2026

Fase 1. Diagnóstico inicial y establecimiento de redes de trabajo: (05 de junio de 2025 – 30 de enero de 2026)

El proceso de investigación comenzó el 5 de junio de 2025, centrándose en la primera fase de diagnóstico para identificar el contexto educativo y las comprensiones existentes de los estudiantes sobre los derechos humanos, el pensamiento crítico, la democracia y los fenómenos de cultura cívica. Esta evaluación se realizó en cuatro escuelas de la ciudad de Manizales: Instituto Estambul, Colegio Nuestra Señora, Colegio Seminario Redentorista y Asociación Colegio Granadino de Manizales. Al mismo tiempo, organizamos reuniones preliminares con los directores docentes y coordinadores académicos de las instituciones participantes. Estas reuniones contribuyeron a la construcción de redes de trabajo mutuas, que fueron la base del proyecto. En estas reuniones se definieron los aspectos logísticos, los permisos institucionales y los grupos de estudiantes que participarían en la investigación. Aproximadamente al mismo tiempo, se inició un proceso de sensibilización con los estudiantes, en el que se explicó el objetivo de la investigación y la importancia de evaluar el papel del Modelo de Naciones Unidas (MUN) para involucrarse en un enfoque pedagógico de educación ciudadana. Este punto fue crítico para construir confianza y motivación en los participantes. Se aplicó un diagnóstico de tres dimensiones centrales para comprender las percepciones de base de los estudiantes:

- Comprensión y apreciación de los derechos humanos.
- La formación de habilidades de pensamiento crítico sobre temas sociales.
- Ideas sobre cultura cívica, participación democrática y resolución pacífica de conflictos.

En este sentido, se diseñaron y utilizaron tanto encuestas estructuradas como espacios de discusión guiada como instrumentos para la recolección de información, recopilando información cuantitativa y cualitativa sobre las percepciones de los estudiantes. Se estableció una línea de base del conocimiento y actitudes de los estudiantes a este nivel que fue instrumental para realizar evaluaciones posteriores de los cambios producidos por la adopción del Modelo de Naciones Unidas.

Fase 2. Fase 2 (3 de agosto de 2025-12 de septiembre de 2025)

Durante la fase 2, se realizó una visión general de la metodología durante el período del 3 de agosto al 12 de septiembre del mismo año. Se consolidó el diseño de la investigación y se modificaron los instrumentos utilizados para la recopilación de datos de acuerdo con el diagnóstico preliminar. Los cuestionarios, que se aplicaron a los estudiantes, fueron revisados para la claridad y relevancia de la información en relación con los objetivos del estudio. Además, se compartieron los fundamentos pedagógicos del Modelo de Naciones Unidas a través de sesiones de trabajo con profesores de las instituciones participantes. Las sesiones también proporcionaron una oportunidad para reflexionar sobre cómo el MUN podría ser un enfoque didáctico para fortalecer la argumentación, la evaluación crítica y la comprensión de los asuntos mundiales. En esta fase también se desarrolló un esquema de implementación para el ejercicio pedagógico, incluyendo los temas de debate, los comités simulados y los roles que los estudiantes desempeñarían durante el desarrollo del modelo. El tiempo de preparación proporcionó una base para la educación y experiencia del ejercicio como una simulación intelectual más que un ejercicio puramente académico centrado, como dicen, en la educación para la paz y la ciudadanía democrática.

Fase 3. Aplicación del Ejercicio Pedagógico: (24 de septiembre de 2025 – 27 de septiembre de 2025)

La fase de aplicabilidad ocurrió entre el 24 y el 27 de septiembre de 2025, durante la cual se llevó a cabo el desarrollo de la implementación del ejercicio del Modelo de Naciones Unidas entre los estudiantes. Se requirió que los estudiantes actuaran como delegados de diferentes países, involucrados en debates sobre los conceptos internacionales de derechos humanos, conflictos internacionales, desarrollo sostenible y cooperación internacional. • El proceso del modelo incluye:

- Discursos de apertura preparados.
- Redacción de documentos de posición.

- Debates en comités (moderados).
- Negociación y puesta en práctica de resoluciones conjuntas.

Pedagógicamente, presentó una oportunidad para observar las formas en que los estudiantes movilizan habilidades de argumentación, escucha activa, negociación y construcción conjunta de una solución, aspectos de cultura cívica y participación democrática que son esenciales para la educación e investigación. Además, estudiantes de instituciones públicas y privadas participaron activamente en el proceso, creando un espacio de diálogo diverso y enriquecido.

Fase 4. Efectividad del ejercicio: (30 de septiembre de 2025 – 31 de octubre de 2025)

Después de la implementación del Modelo de Naciones Unidas, se llevó a cabo el análisis de la efectividad del ejercicio pedagógico entre el 30 de septiembre y el 31 de octubre de 2025. En esta fase, se volvieron a aplicar dispositivos de recolección de datos que se utilizaron para verificar posibles modificaciones en las creencias de los estudiantes. Las encuestas y discusiones facilitaron la medición de las respuestas recogidas en el diagnóstico inicial y las diferencias en las percepciones tras la integración del modelo en sus respuestas. Los hallazgos preliminares revelaron tendencias pertinentes, particularmente en tres dimensiones: Desarrollo del concepto de derechos humanos, tanto desde el punto de vista normativo como desde el punto de vista concreto. Mejora del pensamiento crítico, ilustrado por la capacidad de examinar problemas desde otros ángulos y presentar evidencia de manera organizada. Apreciación mejorada de la participación democrática, particularmente el diálogo, la negociación y el consenso. Esta investigación inicial reveló que el MUN sirve como un espacio pedagógico propicio para un modelo de aprendizaje basado en la experiencia, donde los estudiantes pueden desarrollar conocimiento de los contextos políticos reales a través de la simulación de escenas deliberativas del mundo real.

Fase 5. Revisión metodológica y planificación (20 de noviembre de 2025 – 15 de enero de 2026)

La segunda fase de revisión metodológica y planificación se llevó a cabo entre el 20 de noviembre de 2025 y el 15 de enero de 2026. Durante la segunda mitad de este proceso, se realizó una revisión exhaustiva del proceso de investigación, evaluando la importancia de las herramientas empleadas y la calidad de la información recopilada. Este ejercicio nos permitió destacar fortalezas y posibles debilidades en el diseño metodológico. Se programó la fase final, ampliando el trabajo de campo, donde se enriquecería la recolección de datos cualitativos con entrevistas, agrupación de discusiones y examen de los productos escritos de los estudiantes durante el modelo. La revisión metodológica de la investigación enfatizó además la necesidad de examinar el efecto del MUN no solo como un fenómeno académico, sino como un enfoque pedagógico que puede mejorar la educación para la paz y la cultura democrática.

Fase 6. Trabajo de campo y recopilación de información: (29 de enero de 2026 – 11 de marzo de 2026)

El 29 de enero y el 11 de marzo de 2026 se diseñó la fase de trabajo de campo ampliado con el objetivo de obtener una mayor comprensión de las experiencias de los estudiantes involucrados. En esta fase, se realizaron las siguientes actividades:

- Entrevistas semiestructuradas con estudiantes.
- Encuestas a los profesores participantes.

El trabajo de campo nos permitió establecer cómo los estudiantes conceptualizaban su participación en el Modelo de Naciones Unidas y qué lecciones consideraban centrales. Algunos testimonios dejaron claro que permitió darse cuenta de que hay un valor en el diálogo y la negociación para la reconciliación de la guerra y también una diversidad de opiniones en disputas extranjeras.

Fase 7. Sistematización, análisis e interpretación de los hallazgos: (11 de marzo de 2026 – 15 de abril de 2026)

Una fase en la que se desarrolló la sistematización, análisis e interpretación de los resultados de la investigación tuvo lugar entre el 11 de marzo y el 15 de abril de 2026. Los datos

recopilados en el curso de las investigaciones durante este período fueron organizados y clasificados en esta etapa. Los datos cuantitativos de las encuestas fueron recopilados y analizados utilizando comparaciones con el diagnóstico original y los resultados posteriores a la implementación del modelo. Sin embargo, la información cualitativa obtenida de las entrevistas y discusiones grupales fue analizada utilizando procedimientos de codificación temática, las categorías se basaron en ciudadanía, pensamiento crítico y cultura cívica. La interpretación de los hallazgos reveló temas importantes: El Modelo de Naciones Unidas ayuda a desarrollar perspectivas efectivas y críticas. Los estudiantes aprenden más sobre problemas globales y cómo esto se relaciona con contextos locales. La simulación promueve el diálogo y el respeto por la diversidad de opiniones. Tales resultados implican que el MUN puede aplicarse a una aplicación pedagógica en la educación cívica en algunas escuelas.

Observaciones y Reflexiones

Investigar para analizar que el impacto del MUN en los derechos humanos, la cultura crítica y cívica en la formación de estudiantes de escuelas públicas y privadas en Manizales se caracterizó por una serie de desafíos metodológicos, pedagógicos y logísticos. Las dificultades se desarrollaron en varios puntos del proyecto, así como puntos de variación entre actividades y oportunidades para la adaptación de mecanismos de intervención y mejora del diseño de investigación. A continuación se presentan los desafíos clave que se identificaron en el curso del estudio y cómo se han implementado enfoques para abordarlos, de acuerdo con los objetivos del estudio y el entorno educativo en el que se llevó a cabo la investigación.

1. Diferencias en los niveles de formación académica entre estudiantes

Durante el trabajo de diagnóstico, se identificaron algunas de las dificultades preliminares asociadas con las diferencias en los niveles de formación académica y habilidades de argumentación de los estudiantes de dos instituciones diferentes, una pública y otra privada. Durante las primeras sesiones de sensibilización y diagnóstico, se demostró que los estudiantes estaban más familiarizados con los ejercicios de debate, la argumentación y los temas internacionales en comparación con otros que tenían dificultades para organizar sus ideas o participar en una discusión académica. Esto fue particularmente evidente entre el grupo de

estudiantes que nunca había visto metodologías pedagógicas basadas en simulaciones educativas, debates estructurados o análisis de situaciones internacionales. Hubo ocasiones en que los estudiantes se sentían inseguros o dudosos al expresar su opinión o sentían que tropezarían al hablar con otros. Estrategias implementadas. Para mitigar este desafío, se introdujeron algunas estrategias pedagógicas para asegurar condiciones de participación más equitativas: Se establecieron espacios de entrenamiento pre-modelo como primer paso, en los cuales se practicaron competencias básicas en argumentación, análisis de fenómenos globales y construcción de discursos. Así, los estudiantes aprendieron los marcos y metodologías para poder realizar el ejercicio.

En segundo lugar, se promovió un enfoque de aprendizaje colaborativo, en el cual los estudiantes con mayor experiencia en debates o simulaciones trabajaron juntos para ayudar a sus compañeros a preparar posturas y argumentos. Finalmente, se puso énfasis en crear un ambiente de respeto y confianza en el espacio de discusión, explicando que el modelo no estaba destinado a evaluar la perfección de las intervenciones, sino al desarrollo de la experiencia a través del intercambio de información y el descubrimiento de conocimientos en lugar de la crítica de un tratamiento con los participantes. Estas estrategias cerraron gradualmente la diferencia de base en los niveles de participación y fomentaron una inclusión más amplia de los estudiantes en las discusiones del modelo.

Dentro del calendario escolar, existían límites de tiempo. Las restricciones de tiempo en el calendario académico de las instituciones elegibles también resultaron ser un desafío. Las instituciones educativas tienen horarios escolares tradicionales que incluyen evaluaciones formalizadas, ejercicios institucionales, proyectos transversales y eventos académicos, lo que a veces llevó a un problema en la coordinación del tiempo para el desarrollo de las actividades del proyecto. Se tuvieron que tomar algunas decisiones durante algunas de las etapas, específicamente en la fase de pre-enseñanza y el período de trabajo de campo, para modificar las fechas ya que se superponían con las semanas de evaluación o actividades institucionales. Estrategias implementadas para causar una impresión. Para aliviar este problema, adoptamos estrategias de coordinación y flexibilidad organizativa. En primer lugar, con los coordinadores académicos y los profesores responsables de las instituciones participantes, se estableció una

comunicación constante, lo que permitió planificar la reorganización de algunos espacios de trabajo sin afectar el desarrollo normal de las actividades escolares.

En segundo lugar, parte del trabajo del proyecto se incorporó en los cursos ordinarios de ciencias sociales o estudios sociales para mantener el compromiso de los estudiantes sin una carga académica adicional. Se centró en actividades pedagógicas que pudieran desarrollarse con sesiones de trabajo enfocadas, de modo que el tiempo disponible pudiera ser óptimo, pero sin sacrificar la calidad de los procesos de aprendizaje. Un par de estas estrategias aseguraron que el proyecto pudiera avanzar y la participación de los estudiantes a lo largo de las diferentes fases de la investigación.

2. Frustración inicial en la comprensión de la estructura del Modelo de Naciones Unidas.

Durante las sesiones preparatorias iniciales se observó que algunos de los estudiantes no estaban familiarizados con la organización del Modelo de Naciones Unidas y sus estructuras y dinámicas. Por ejemplo, algunos participantes tuvieron que comenzar con conceptos complejos, como comités, delegaciones, resoluciones, mociones o negociaciones multilaterales que no habían tratado antes de tal simulación. Esto generó cierta aprensión en los estudiantes. Los estudiantes tenían preguntas sobre la forma en que debían involucrarse utilizando el modelo y qué debía implicar el ejercicio. Estrategias implementadas. Se aplicaron estrategias pedagógicas para facilitar la comprensión del modelado. En primer lugar, se llevaron a cabo algunas sesiones explicativas previas en las que se presentaron los elementos básicos del funcionamiento del Modelo de Naciones Unidas uno por uno en un orden secuencial claro. En segundo lugar, se introdujo a los estudiantes en simulaciones prácticas y debates cortos, donde se les permitió experimentar las dinámicas del modelo paso a paso. Además, se proporcionaron guías de apoyo a los estudiantes para explicar los conceptos básicos del MUN y los roles de los delegados y las etapas del proceso de debate. Estas herramientas apoyaron a los estudiantes en la apropiación de los conceptos de la metodología y fomentaron un ejercicio más rápido en la fase de aplicación del modelo en sí.

3. Dificultades para recopilar datos con fines de investigación

También se encontró otro desafío durante el trabajo que se refería al proceso de recopilación de información de manera sistemática para analizar los resultados. A veces, los estudiantes escribían respuestas cortas o poco desarrolladas en los instrumentos de encuesta, limitando al principio la profundidad cualitativa de nuestro análisis. De manera similar, en las primeras sesiones de la conversación grupal, algunos participantes ofrecieron una respuesta bastante rutinaria sin explorar sus experiencias u opiniones sobre el modelo. Estrategias adoptadas Para mejorar la calidad de la recolección de datos, se adoptaron varios enfoques metodológicos. Primero, las encuestas fueron complementadas con espacios de conversación guiada, permitiendo a los estudiantes compartir más abiertamente pensamientos y reflexiones sobre la experiencia del modelo. Además, se utilizaron preguntas abiertas para fomentar la reflexión, dando a los estudiantes la oportunidad de escribir sobre cómo el ejercicio del modelo impactó tanto en cuestiones sociales como políticas. También se trianguló la información, con datos recopilados de encuestas y entrevistas, así como observaciones realizadas durante el desarrollo del modelo. Los resultados de este enfoque permitieron obtener datos más ricos y significativos para el análisis del estudio.

El proyecto involucró a estudiantes de cuatro instituciones educativas con diferentes antecedentes académicos y organizacionales, mucha diversidad, pero solo una en cuatro lugares, lo que presentó desafíos para compartir la educación y su lenguaje entre instituciones educativas. Esta diversidad fue una riqueza para la construcción del desarrollo del modelo, pero también generó varios desafíos relacionados con la coordinación interinstitucional. Hubo momentos en que fue necesario, en ciertas instancias del proyecto, reorganizar el cronograma, establecer un canal de comunicación o ajustar horarios y acuerdos en consenso entre los estudiantes sobre qué parte o actividades podrían participar en ese proyecto. Las formas de combatir estas dificultades fueron a través de la cooperación y el diálogo interinstitucional. Se designaron maestros de enlace en cada institución para facilitar la comunicación entre investigadores y comunidades educativas. Además, se llevaron a cabo reuniones de seguimiento periódicas para evaluar el progreso del proyecto y la resolución de posibles problemas organizativos. Este esfuerzo promovió la colaboración entre organizaciones y ayudó a asegurar la ayuda mutua, y así se implementó un entorno de trabajo de apoyo para que el proyecto alcanzara los objetivos.

Resumen: Procesamiento de desafíos Finalmente, reflexiono sobre los desafíos del proceso. Los

desafíos enfrentados en el desarrollo del proyecto no fueron problemas insuperables, sino más bien desafíos que brindaron oportunidades para mejorar el diseño pedagógico y metodológico de la investigación. También fue posible mantener la continuidad del análisis y la calidad de la información obtenida a través de la aplicación de intervenciones de capacitación, el uso de andamiaje pedagógico, la adaptabilidad organizacional y la inter-prueba y triangulación metodológica. En este sentido, el proceso mostró que la implementación de innovaciones como el Modelo de Naciones Unidas requiere no solo ajustes continuos al contexto educativo, sino también una flexibilidad constante para aprender y mejorar continuamente de los participantes de la investigación (estudiantes y maestros participantes), para todo el sistema. Por último, pero no menos importante, así fue como se resumieron los resultados de superarlos para apoyar una experiencia educativa sustancial que culminó en la oportunidad de explorar objetivamente las posibilidades del Modelo de Naciones Unidas utilizando el pensamiento crítico, la ciudadanía y la formación en cultura cívica para estudiantes de múltiples antecedentes académicos como un método para la formación en ciudadanía, pensamiento crítico y cultura cívica.

4. Metodología de Análisis de Datos para el análisis y diseño del proceso investigativo

Enfoque analítico El enfoque adoptado para el análisis de los datos recopilados en esta investigación se basó en un enfoque interpretativo cualitativo, con el objetivo de obtener una visión de las opiniones y actitudes de los actores educativos en el uso del Modelo de Naciones Unidas (MUN) como un marco pedagógico para mejorar la educación para la paz, el pensamiento crítico y la cultura cívica en estudiantes de escuelas públicas y privadas en la ciudad de Manizales. La investigación fue diseñada para basarse en un diseño de análisis comparativo antes y después de la implementación de la metodología para descubrir los posibles cambios hacia las experiencias de estudiantes y maestros en el ejercicio pedagógico del Modelo de Naciones Unidas. Para este propósito, se realizaron mediciones antes y después de la intervención del modelo; esto permitió medir la línea de base y compararla con las que se derivaron al concluir el proyecto. Las herramientas consideradas fueron: Encuestas estructuradas, administradas a los estudiantes en forma estructurada, que contenían preguntas cerradas, reflejando en el proceso percepciones sobre derechos humanos, pensamiento crítico y cultura cívica. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con maestros con el propósito de examinar lo

que los estudiantes han pensado sobre las estrategias de instrucción durante el establecimiento del modelo. Estas herramientas se utilizaron en la etapa de diagnóstico (pre-implementación); estas fueron diseñadas para capturar las percepciones de maestros y estudiantes relacionadas con los temas centrales abordados por la investigación. Fase después del despliegue del Modelo de Naciones Unidas (post): para ver cómo estas percepciones podrían transformarse de acuerdo con el encuentro pedagógico experimentado en el curso del ejercicio. Ese diseño permitió realizar un análisis comparativo que permitió detectar diferencias en la apreciación entre los participantes y ayudar a evaluar cuánto impacto tuvo el Modelo de Naciones Unidas en la educación. Método de análisis cualitativo: categorización temática de la información cualitativa A partir de las entrevistas semiestructuradas, los métodos de análisis cualitativo por núcleos temáticos, que se utilizaron, facilitan la formación de categorización de datos en categorías conceptuales para ayudar en la detección de patrones, interpretaciones y tendencias de la conversación de los participantes. Este procedimiento analítico se construyó en múltiples fases.

Este proceso analítico se desarrolló en varias etapas.

a. Organización y sistematización de la información

En una primera fase se realizó la transcripción y organización de las entrevistas realizadas a docentes, tanto en la etapa previa como en la etapa posterior a la implementación del Modelo de Naciones Unidas.

De manera paralela, los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes mediante formulario fueron organizados y sistematizados, permitiendo identificar tendencias generales en las respuestas antes y después del ejercicio pedagógico.

Esta etapa permitió construir un corpus de información estructurado, que sirvió como base para el análisis posterior.

b. Lectura comprensiva y codificación inicial

Posteriormente se llevó a cabo una lectura comprensiva de las entrevistas, con el fin de identificar ideas recurrentes, conceptos relevantes y percepciones significativas expresadas por los docentes.

Durante esta etapa se realizó un proceso de codificación inicial, mediante el cual se asignaron códigos a fragmentos del discurso que hacían referencia a temas relevantes para los objetivos del estudio.

Entre los códigos iniciales identificados se encontraron referencias relacionadas con:

- comprensión de los derechos humanos
- desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes
- fortalecimiento de habilidades argumentativas
- aprendizaje mediante el debate y la deliberación
- actitudes de respeto frente a la diversidad de opiniones
- participación y construcción de acuerdos en espacios de diálogo

Este proceso permitió identificar patrones discursivos que posteriormente fueron agrupados en categorías analíticas más amplias.

c. Construcción de núcleos temáticos

En una tercera fase, los códigos identificados durante el análisis fueron agrupados en núcleos temáticos, los cuales permitieron estructurar la interpretación de la información en relación con los objetivos de la investigación.

- Los principales núcleos temáticos identificados fueron:
- Percepciones sobre los derechos humanos en el contexto educativo
- Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes
- Construcción de cultura cívica y prácticas de deliberación democrática
- Valor pedagógico del Modelo de Naciones Unidas como estrategia de aprendizaje
- Cambios observados en la participación y argumentación de los estudiantes

Estos núcleos temáticos permitieron comparar las percepciones docentes antes y después de la implementación del modelo, identificando posibles transformaciones en sus apreciaciones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

d. Interpretación comparativa pre y post implementación

Una vez establecidos los núcleos temáticos, se procedió a realizar una interpretación comparativa entre los resultados obtenidos en la fase diagnóstica y los obtenidos posteriormente a la implementación del Modelo de Naciones Unidas.

Este análisis permitió identificar variaciones en las percepciones de docentes y estudiantes respecto a temas como:

- la importancia del debate en los procesos de aprendizaje
- el interés por analizar problemáticas sociales y políticas
- la capacidad de argumentar y sustentar ideas
- la valoración del diálogo como herramienta para la resolución de conflictos

La comparación entre ambos momentos del proceso investigativo permitió identificar tendencias de cambio en las percepciones de los participantes, lo cual constituye un elemento clave para evaluar el impacto del modelo.

Proceso de triangulación de la información

Con el propósito de fortalecer la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos, la investigación incorporó un proceso de triangulación de la información.

La triangulación consiste en contrastar datos provenientes de diferentes fuentes o instrumentos con el fin de obtener una comprensión más completa y rigurosa del fenómeno estudiado.

En esta investigación se desarrollaron tres niveles de triangulación.

- ***Triangulación temporal (pre y post implementación)***

El primer nivel de triangulación se desarrolló mediante la comparación entre los resultados obtenidos antes y después de la implementación del Modelo de Naciones Unidas.

Esta triangulación temporal permitió identificar cambios en las percepciones de docentes y estudiantes respecto a los temas centrales de la investigación, tales como el pensamiento crítico, los derechos humanos y la cultura cívica.

- ***Triangulación de actores (docentes y estudiantes)***

El segundo nivel de triangulación consistió en contrastar las percepciones de docentes y estudiantes.

Las entrevistas realizadas a los docentes permitieron conocer su valoración pedagógica del modelo y los cambios observados en los estudiantes durante el proceso, mientras que las encuestas aplicadas a los estudiantes permitieron identificar cómo estos percibieron su propia experiencia de participación en el ejercicio.

La comparación entre ambas perspectivas permitió identificar coincidencias importantes en relación con el fortalecimiento de habilidades de argumentación, el interés por el debate y la valoración del diálogo como herramienta para la construcción de acuerdos.

- ***Triangulación de instrumentos***

Finalmente, se realizó una triangulación metodológica entre los diferentes instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación.

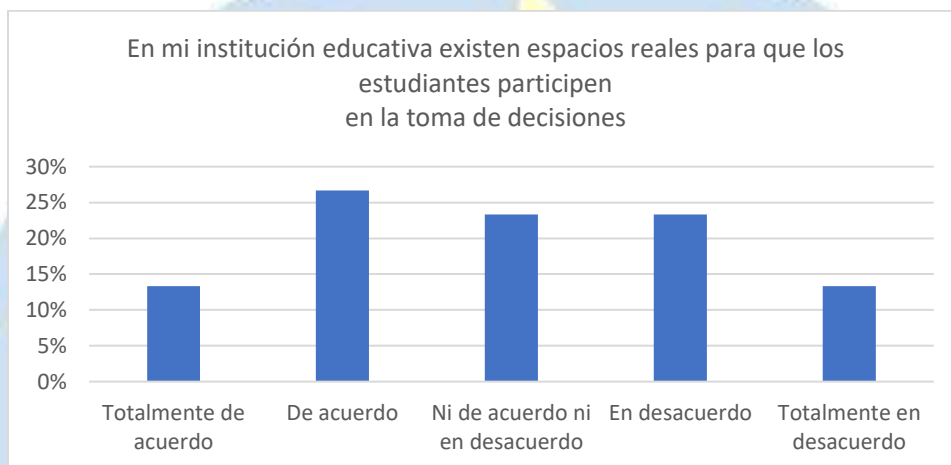
Las entrevistas semiestructuradas proporcionaron información cualitativa profunda sobre las percepciones docentes, mientras que las encuestas estructuradas aplicadas a estudiantes permitieron identificar tendencias generales en la población participante.

La integración de estos dos tipos de información permitió construir una interpretación más completa del impacto del Modelo de Naciones Unidas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a lo anteriormente planteado los datos recogidos son:

Resultado de encuestas previas a MUN

Gráfica 1: Gráfica de Respuesta 1 Pre MUN



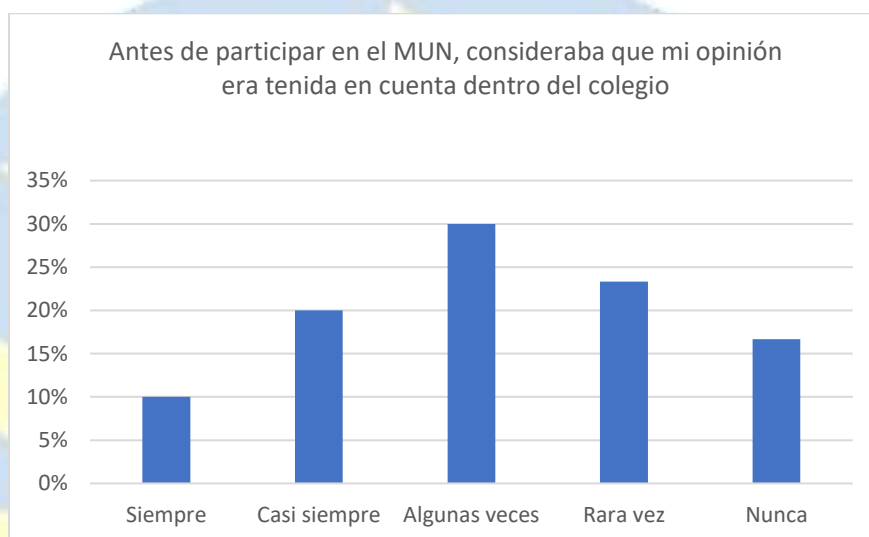
La primera gráfica indaga la percepción de los estudiantes frente a la existencia de espacios reales de participación en la toma de decisiones dentro de la institución educativa. Los resultados muestran que 26,7% de los estudiantes se encuentran de acuerdo con esta afirmación, mientras que 13,3% se ubican en la categoría de totalmente de acuerdo. En conjunto, esto representa aproximadamente 40% de respuestas positivas.

Sin embargo, el 23,3% de los estudiantes se mantiene en una posición neutral, lo que sugiere cierta ambigüedad o falta de claridad respecto a la efectividad de dichos espacios. A su vez, 36,6% de los estudiantes manifiesta percepciones negativas, distribuidas entre quienes están en desacuerdo (23,3%) y totalmente en desacuerdo (13,3%).

Cuando se analiza analíticamente, los hallazgos indican que la percepción de la participación estudiantil aún no está universalmente consolidada dentro de las dinámicas institucionales. Aunque una parte significativa del alumnado reconoce que estos espacios existen, también hay un grupo importante que percibe limitaciones en su funcionamiento o en el impacto real de los estudiantes en la toma de decisiones. La inclusión de este hallazgo refuerza la

relevancia de las estrategias pedagógicas, como el Modelo de Naciones Unidas, que promueve prácticas deliberativas y participativas, porque destaca que estos estudiantes provienen de un entorno institucional donde la participación democrática no siempre se considera completamente efectiva.

Gráfica 2: Gráfica de Respuesta 2 Pre MUN

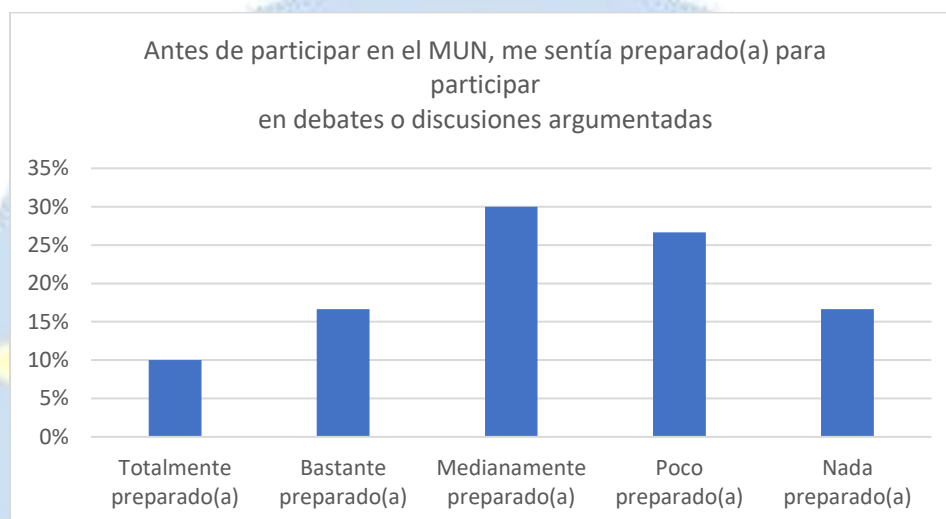


El segundo gráfico considera si, antes de participar en el MUN, los estudiantes creían que su opinión sería considerada en la escuela. La categoría más frecuente es "a veces" (30%), lo que refleja que la percepción de no todos los estudiantes indica que el estudiante no siempre es reconocido. Además, el 20% dijo "casi siempre" y el 10% dijo "siempre", lo que corresponde al 30% de las percepciones positivas sobre el valor de la voz del estudiante. Por otro lado, el 40% de los estudiantes reportó percepciones negativas, que van desde "raramente" 23.3% hasta "nunca" 16.7%.

Desde una perspectiva cultural, los estudiantes ven el papel de la opinión estudiantil en los procesos institucionales como marginal. Además, los resultados de este análisis implican que los estudiantes encuentran su participación en la escuela inconsistente y episódica. En términos de educación cívica, esto significa que las experiencias democráticas de participación en la escuela no necesariamente emergen como experiencias estructuralmente integradas, sino que son específicas del contexto o del momento. El Modelo de Naciones Unidas en sí mismo se convierte de esta manera en un sitio pedagógico para mejorar el sentido de agencia política y deliberativa

de los estudiantes, ya que se les coloca en contextos en los que su voz es una gran parte de la configuración de decisiones colectivas.

Gráfica 3: Gráfica de Respuesta 3 Pre MUN



Los resultados muestran que la categoría predominante es “medianamente preparado(a)” con un 30%, lo cual sugiere que la autopercepción de los estudiantes respecto a sus capacidades argumentativas se sitúa en un nivel intermedio, caracterizado por cierta seguridad, pero también por limitaciones percibidas.

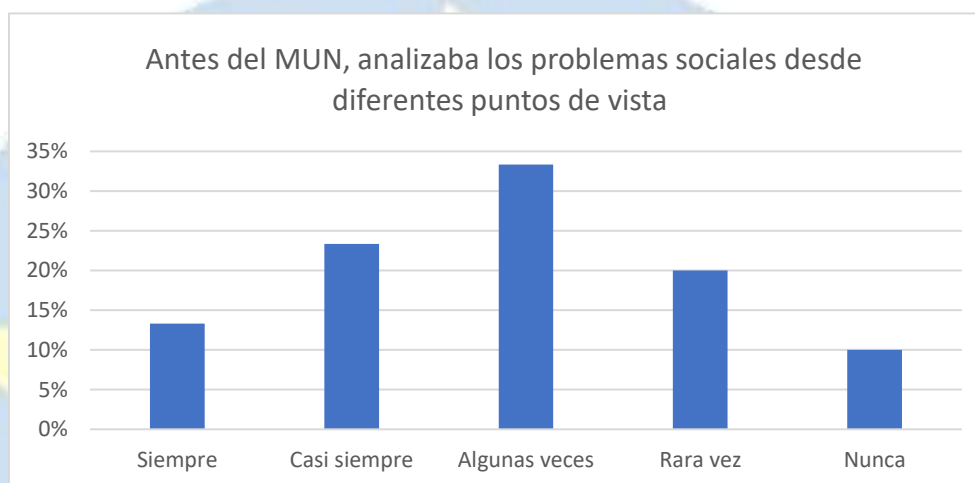
A esta tendencia se suma 26,7% de estudiantes que se consideran poco preparados, mientras que 16,7% se identifican como nada preparados. En conjunto, esto representa 43,4% de percepciones negativas sobre la preparación para el debate, lo que evidencia una sensación de insuficiencia argumentativa en una parte importante del grupo estudiado.

En contraste, únicamente 26,7% de los estudiantes se percibe como bastante o totalmente preparado para participar en discusiones argumentadas.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados permiten identificar una necesidad formativa clara en el desarrollo de habilidades discursivas y argumentativas, lo cual resulta coherente con los objetivos del Modelo de Naciones Unidas. La simulación diplomática exige

investigación, estructuración del discurso, defensa de posturas y capacidad de refutación, elementos que pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de estas competencias.

Gráfica 4: Gráfica de Respuesta 4 Pre MUN



La cuarta gráfica examina una dimensión central del pensamiento crítico, al preguntar si los estudiantes, antes del MUN, analizaban los problemas sociales desde diferentes perspectivas.

Los resultados indican que la categoría con mayor frecuencia es “algunas veces” con un 33,3%, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes reconoce que esta práctica ocurre de manera ocasional, pero no sistemática.

A esto se suma 23,3% que responde “casi siempre” y 13,3% que responde “siempre”, lo que representa aproximadamente 36,6% de percepciones positivas respecto al análisis multidimensional de problemáticas sociales.

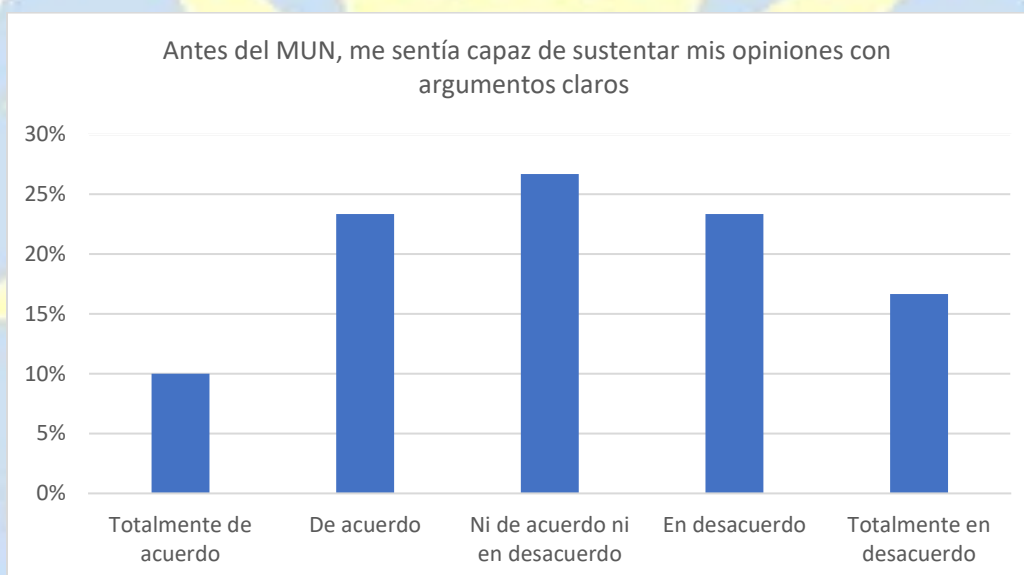
Sin embargo, también se observa que 30% de los estudiantes manifiesta que rara vez o nunca realiza este tipo de análisis, lo cual evidencia que una parte del grupo aún no ha desarrollado plenamente esta competencia.

Desde una lectura académica más amplia, estos resultados sugieren que el pensamiento crítico se encuentra en un proceso de construcción, donde algunos estudiantes comienzan a

desarrollar habilidades de análisis complejo, mientras que otros aún mantienen aproximaciones más limitadas o unidimensionales frente a los fenómenos sociales.

En este contexto, el Modelo de Naciones Unidas puede desempeñar un papel fundamental, dado que su metodología exige que los participantes comprendan problemáticas globales desde múltiples perspectivas geopolíticas, culturales y económicas, lo cual constituye una práctica directa de pensamiento crítico.

Gráfica 5: Gráfica de Respuesta 5 Pre MUN

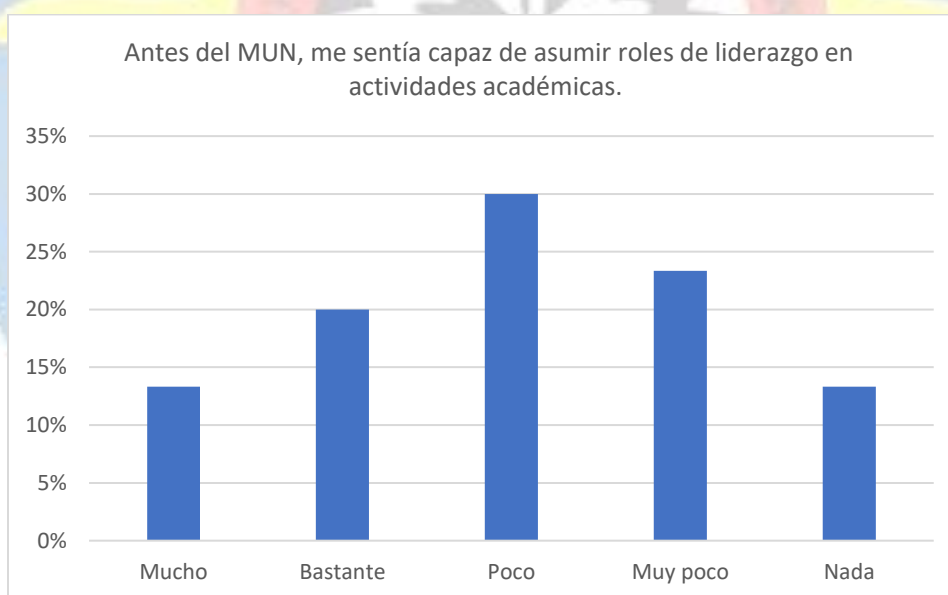


Aquí, como se observa en las otras preguntas, los resultados indican una distribución relativamente fragmentada de las percepciones. El grupo más grande aparece en la opción "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (26.7%), lo que indica una impresión vaga o no bien formada de la capacidad de uno para articular argumentos. Más directamente, este resultado sugiere que una buena parte de los estudiantes no se da cuenta completamente de sus habilidades discursivas o no tiene suficientes elementos para desarrollar o criticar sus habilidades de razonamiento. Las dos categorías "De acuerdo" (23.3%) y "En desacuerdo" (23.3%) muestran el mismo porcentaje. Nuestra simetría indica un ligero grado de polarización en la percepción de la competencia argumentativa: por un lado, una cuarta parte de los participantes dice que tiene las habilidades para defender una opinión; por otro lado, un grupo demográfico similar informa lo contrario. Por

el contrario, los extremos en la escala muestran porcentajes disminuidos: "Totalmente de acuerdo" (10 %) y "Totalmente en desacuerdo" (16.7%). Esto sugiere que solo una minoría tiene buena confianza en su capacidad argumentativa, pero solo un número relativamente alto mantiene una visión negativa fuerte de la capacidad argumentativa de uno.

Los hallazgos generales indican que, antes de desarrollar la experiencia del MUN en la fase formativa, la capacidad percibida para argumentar es débil o poco receptiva en la mayoría de los estudiantes. La predominancia de posiciones intermedias o dudosas ilustra un cuadro clínico de una posición emergente de autoconfianza argumentativa que es típica de entornos educativos donde la capacidad para participar en debates formales, consideración pública y autoexamen sobre posiciones tiende a ser baja. Desde la perspectiva del objetivo general de la investigación, esta línea de base es altamente relevante, ya que puede servir como punto de referencia para evaluar posteriormente el impacto que el Modelo de Naciones Unidas ha fomentado en el fortalecimiento del pensamiento crítico y los argumentos.

Gráfica 6: Gráfica de Respuesta 6 Pre MUN



Aquí, como se observa en las otras preguntas, los resultados indican una distribución relativamente fragmentada de las percepciones. El grupo más grande aparece en la opción "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (26.7%), lo que indica una impresión vaga o no bien formada de la capacidad de uno para articular argumentos. Más directamente, este resultado sugiere que una

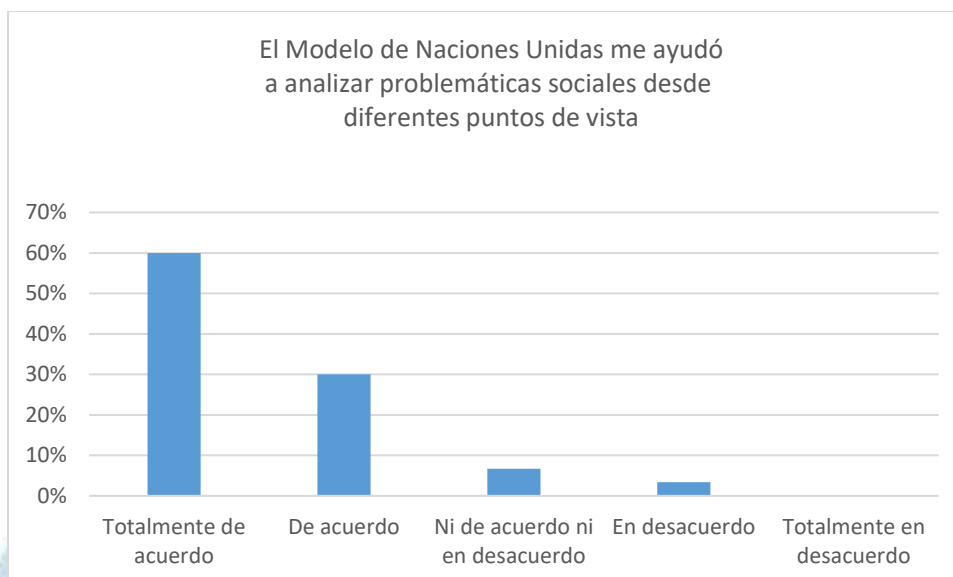
buena parte de los estudiantes no se da cuenta completamente de sus habilidades discursivas o no tiene suficientes elementos para desarrollar o criticar sus habilidades de razonamiento. Las dos categorías "De acuerdo" (23.3%) y "En desacuerdo" (23.3%) muestran el mismo porcentaje. Nuestra simetría indica un ligero grado de polarización en la percepción de la competencia argumentativa: por un lado, una cuarta parte de los participantes dice que tiene las habilidades para defender una opinión; por otro lado, un grupo demográfico similar informa lo contrario. Por el contrario, los extremos en la escala muestran porcentajes disminuidos: "Totalmente de acuerdo" (10 por ciento) y "Totalmente en desacuerdo" (16.7 por ciento). Esto sugiere que solo una minoría tiene buena confianza en su capacidad argumentativa, pero solo un número relativamente alto mantiene una visión negativa fuerte de la capacidad argumentativa de uno. Los hallazgos generales indican que, antes de desarrollar la experiencia del MUN en la fase formativa, la capacidad percibida para argumentar es débil o poco receptiva en la mayoría de los estudiantes.

La predominancia de posiciones intermedias o dudosas ilustra un cuadro clínico de una posición emergente de autoconfianza argumentativa que es típica de entornos educativos donde la capacidad para participar en debates formales, consideración pública y autoexamen sobre posiciones tiende a ser baja. Desde la perspectiva del objetivo general de la investigación, esta línea de base es altamente relevante, ya que puede servir como punto de referencia para evaluar posteriormente el impacto que el Modelo de Naciones Unidas ha fomentado en el fortalecimiento del pensamiento crítico y los argumentos.

De esta manera, la gráfica confirma la existencia de un margen significativo de fortalecimiento en esta competencia, lo cual permitirá analizar con mayor claridad los cambios que puedan evidenciarse en la fase posterior a la participación en el proceso formativo y en el evento de simulación diplomática.

Resultados de encuestas posteriores a MUN

Gráfica 7: Gráfica de Respuesta 1 Post MUN



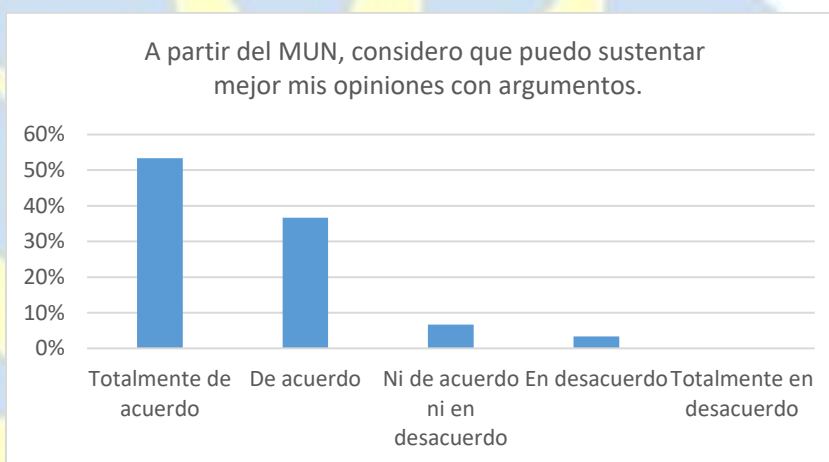
La gráfica correspondiente a la afirmación “El Modelo de Naciones Unidas me ayudó a analizar problemáticas sociales desde diferentes puntos de vista” evidencia uno de los impactos más significativos del proceso formativo asociado al MUN, particularmente en el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y la comprensión de la complejidad social.

Los resultados muestran una tendencia ampliamente positiva en la percepción estudiantil. La categoría “Totalmente de acuerdo” concentra aproximadamente el 60% de las respuestas, lo que indica que una mayoría clara de los estudiantes considera que la experiencia del modelo contribuyó de manera decisiva a ampliar su capacidad de análisis frente a problemáticas sociales. A este grupo se suma un 30% que manifiesta estar “De acuerdo”, lo cual significa que cerca del 90% de los participantes reconoce un efecto favorable del MUN en la comprensión de diversas perspectivas sobre asuntos sociales y políticos.

Las respuestas intermedias o críticas son significativamente más bajas. Solo el 6% cae en la categoría de “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que solo alrededor del 3% expresa desacuerdo. La ausencia de respuestas en “Totalmente en desacuerdo” refuerza la idea de que la experiencia MUN fue percibida muy positivamente en términos de ampliar el análisis social. Estos resultados sugieren que el ejercicio de simulación diplomática inherente al Modelo de Naciones Unidas facilita la comprensión de la pluralidad de perspectivas presentes en los debates internacionales, ya que obliga a los estudiantes a asumir roles, investigar contextos y defender

posiciones que, en muchos casos, difieren de sus propias opiniones. En este sentido, el modelo se consolida como una estrategia pedagógica que estimula la reflexión crítica, el análisis contextual y la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales, competencias estrechamente vinculadas a la educación cívica.

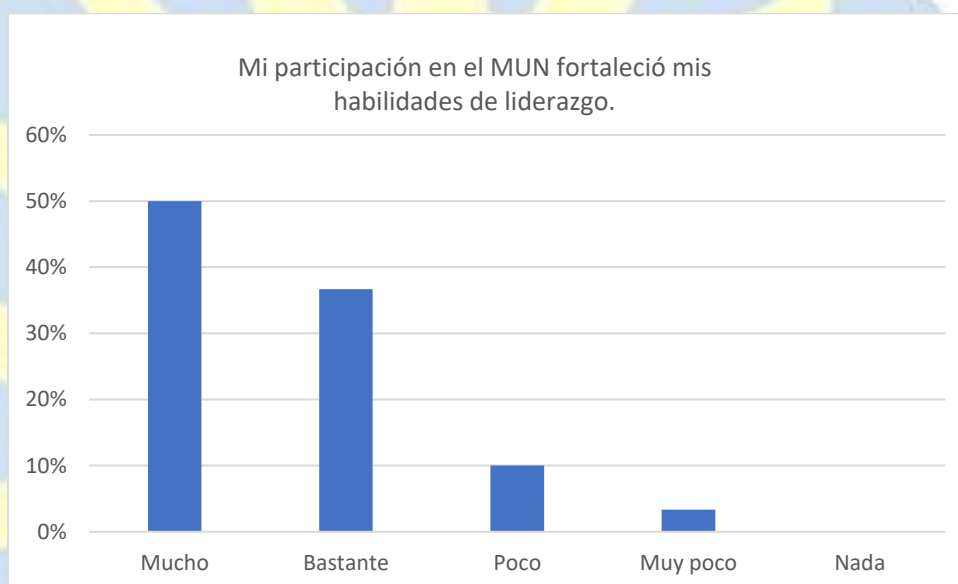
Gráfica 8: Gráfica de Respuesta 2 Post MUN



El segundo gráfico se centra en la afirmación "Desde el MUN, creo que puedo apoyar mejor mis opiniones con argumentos", lo cual es una extensión natural de las competencias argumentativas y discursivas, que es uno de los ejes principales del objetivo de investigación que se puede interpretar. Una vez más, se evidencian percepciones altamente positivas sobre la efectividad del modelo. "Totalmente de acuerdo" alcanza aproximadamente el 53% — el más alto entre esas opciones. Luego viene el 36% que dice "De acuerdo" — lo que significa que alrededor del 89% de los estudiantes sienten que han mejorado en respaldar opiniones con argumentos. Las posiciones neutrales o críticas son significativamente menos importantes. Alrededor del 7% están en la categoría de "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", mientras que solo el 3% señala desacuerdo, y no hay respuestas listadas como "Totalmente en desacuerdo". Al utilizar tal mecanismo estadístico, podemos concluir que participar en el Modelo de Naciones Unidas jugó un papel crucial en la formación de las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades argumentativas. Las dinámicas del modelo — debates formales, construcción de discursos, defensa de posiciones nacionales, negociación entre delegaciones — producen

escenarios en los que los participantes deben elaborar un argumento coherente, apoyar una afirmación con evidencia y responder críticamente a los argumentos de otro delegado. Los datos indican que, en lugar de perspectivas ambiguas o inciertas sobre la argumentatividad siendo dominantes (como fue el caso en la fase anterior), la experiencia formativa ha mejorado la confianza y competencia discursiva de los estudiantes, representando un gran avance en lo que se puede llamar pensamiento crítico y educación cívica deliberativa.

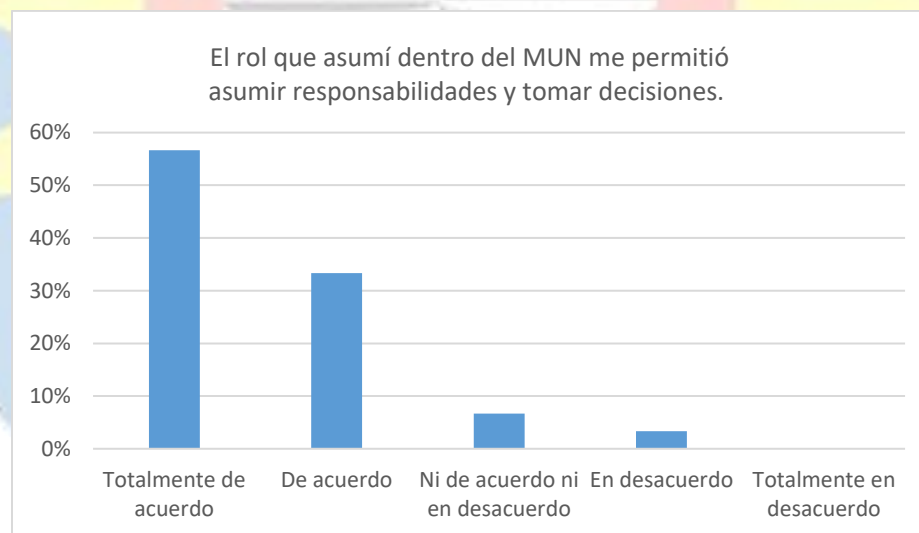
Gráfica 9: Gráfica de Respuesta 3 Post MUN



El tercer gráfico Post MUN evalúa la afirmación "Mi participación en el MUN mejoró mis habilidades de liderazgo", por lo que se identifican las opiniones de los estudiantes sobre el desarrollo de esta competencia durante y después del proceso educativo. Los hallazgos revelan una evaluación generalmente favorable del efecto del modelo en el liderazgo estudiantil. Aproximadamente la mitad de las respuestas provienen de la categoría "Mucho", mostrando así que es una opción predominante. "Bastante" sigue con aproximadamente el 37%, lo que significa que alrededor del 87% de los estudiantes sienten que su participación en el MUN mejoró significativamente sus cualidades de liderazgo. Existen menos percepciones positivas en la minoría. El diez por ciento dijo que el fortalecimiento fue "Un poco" y alrededor del tres por ciento dijo "Muy poco", sin respuestas listadas como "Ninguna". Estos resultados indican que la

experiencia del Modelo de Naciones Unidas es un entorno educativo apropiado para el fomento del liderazgo académico y cívico. A medida que se desarrolla el modelo, se espera que los estudiantes cumplan sus roles como delegados, negocien, participen en dinámicas de debate estructurado y, a veces, coordinen o actúen como portavoces en los comités. Estas experiencias permiten el crecimiento de habilidades relacionadas con el liderazgo: toma de decisiones, iniciativa, persuasión y mantener el debate en forma de deliberación colectiva. En contraste con los datos de la fase anterior, cuando la percepción de poder asumir roles de liderazgo era baja, hay un cambio significativo en la autopercepción de los estudiantes, indicando que el MUN proporciona un enfoque pedagógico potencialmente efectivo para mejorar el liderazgo juvenil en entornos educativos.

Gráfica 10: Gráfica de Respuesta 4 Post MUN

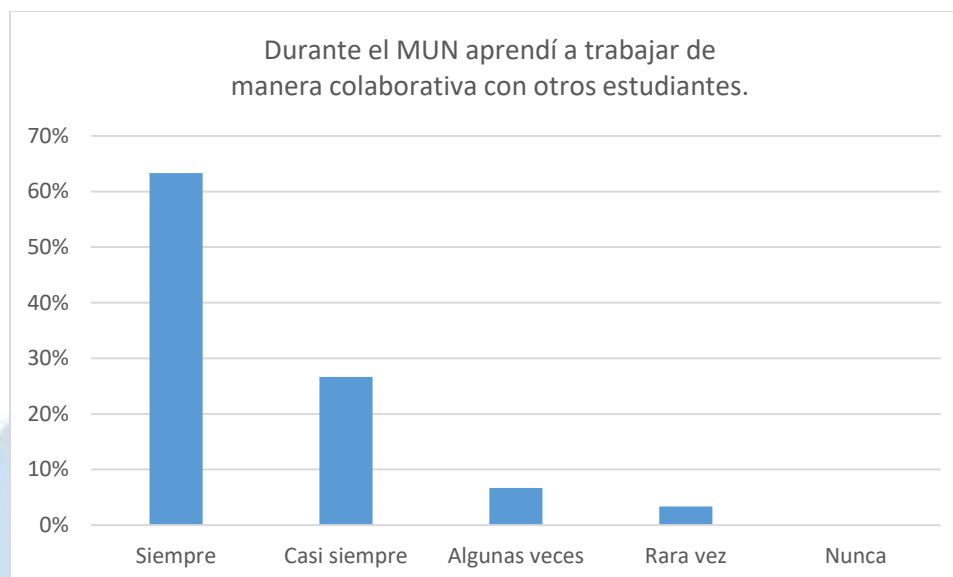


Este gráfico representa una evaluación altamente positiva de la influencia del MUN en la formación de habilidades de liderazgo y la independencia en la toma de decisiones. Los estudiantes están de acuerdo: "totalmente de acuerdo" el 57% o "de acuerdo" el 33% con esta afirmación, lo que implica que casi el 90% de los estudiantes sienten que su papel dentro de la

simulación los hizo responsables de las actividades de toma de decisiones. Este conocimiento es importante porque el Modelo de Naciones Unidas se construye sobre la suposición de que los delegados asumen capacidades diplomáticas, en las cuales se espera que los estudiantes defiendan intereses nacionales y negocien con otros delegados en la tarea que ayudará a determinar el curso por el cual trabajarán los comités.

La experiencia en este contexto es porque involucra no solo entender una teoría, sino también la capacidad real de ejercer liderazgo, responsabilidad y toma de decisiones informada. Tales bajas proporciones de respuestas en posición neutral o en desacuerdo apuntan a la participación percibida como una oportunidad para el empoderamiento o la agencia estudiantil entre los participantes, donde los participantes desempeñaron un papel activo en la construcción del acuerdo y la negociación de situaciones en el mundo tal como se desarrollaron a través de la simulación. El MUN opera, entonces, como un enfoque pedagógico experiencial, donde la lógica de la recepción de contenido ha sido reemplazada por el aprendizaje activo y la agencia. En general, con respecto al objetivo del estudio, estos resultados nos permiten derivar que la participación en el MUN mejora significativamente el potencial de liderazgo al alentar a los estudiantes a asumir responsabilidades y racionalidad mientras actúan en un escenario de toma de decisiones políticas como se presenta en un estudio de simulación.

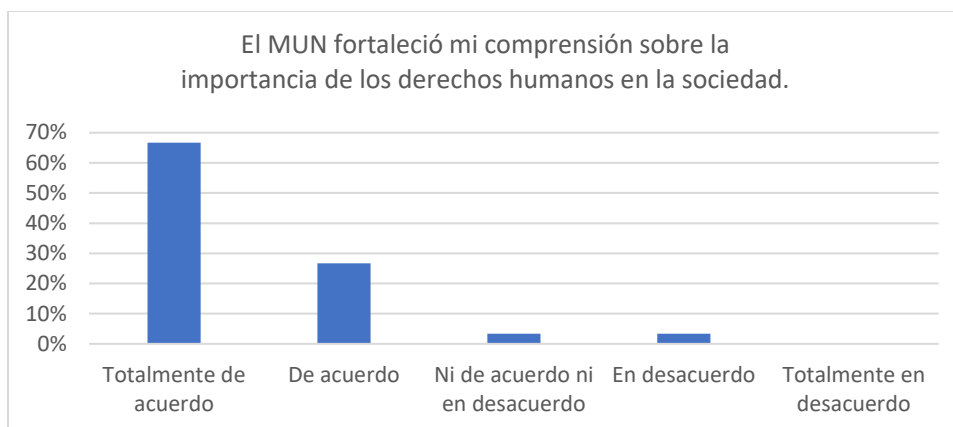
Gráfica 11: Gráfica de Respuesta 5 Post MUN



Este resultado está en línea con el Modelo de Naciones Unidas en el sentido de que la resolución de conflictos y la construcción de documentos finales (por ejemplo, resoluciones o acuerdos) generalmente implican interacción, negociación y formación de propuestas colectivas. Como tal, la experiencia del MUN está configurada como un lugar para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y de comunicación que trascienden el aprendizaje individual. Es obvio que alrededor del 89% de los estudiantes presentes aprendieron lecciones del trabajo en grupo y, por lo tanto, aprendieron el valor del trabajo en equipo.

La baja proporción de respuestas en “a veces” (7%) y con “raramente” (3%) indicó que la cantidad de trabajo aislado fue pequeña y, en general, la dinámica favorece a todos los participantes involucrados en una interacción frecuente. Esto muestra que el modelo fomenta habilidades socioemocionales y de cooperación que son esenciales para el surgimiento de formas de liderazgo democrático y participativo. Con respecto al propósito de la investigación, estos resultados indican que el MUN no solo mejora las habilidades cognitivas de argumentación crítica y proceso de pensamiento crítico, sino que también aumenta la interacción social, la negociación y la capacidad de construir lazos colectivos, todo lo cual es necesario para ejercer una ciudadanía activa.

Gráfica 12: Gráfica de Respuesta 6 Post MUN



El resultado de este gráfico muestra uno de los resultados formativos más importantes del proceso MUN: el desarrollo de la conciencia cívica y la comprensión de los problemas globales, con especial preocupación por los derechos humanos. Alrededor del 67 por ciento de los estudiantes confirman que están de acuerdo con la afirmación, mientras que el 27 por ciento indica que están de acuerdo, demostrando que para más del 90 por ciento la experiencia alentó significativamente a los estudiantes a expandir su comprensión de la importancia de los derechos humanos. Este hallazgo también está en línea con el modelo pedagógico de MUN en el que los estudiantes se colocan en situaciones de debate para estudiar problemas globales complejos, como la migración, los conflictos armados, el desarrollo sostenible, la desigualdad o las crisis humanitarias. Como delegados internacionales, los participantes necesitan realizar investigaciones, negociar y reflexionar sobre estos temas, y participar en un proceso de sensibilización y reflexión crítica sobre las fuerzas sociales y políticas que moldean nuestras sociedades. El número reducido de respuestas neutrales o en desacuerdo refleja que el proceso fomentó efectivamente una experiencia formativa importante y los estudiantes salieron de ella no solo con conocimiento de los derechos humanos, sino también con conciencia de cómo son fundamentales en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

En relación con el objetivo general de la investigación, estos hallazgos permiten afirmar que el MUN contribuye de manera directa al fortalecimiento de la conciencia cívica, al promover la reflexión crítica sobre problemáticas globales y fomentar en los estudiantes una comprensión más profunda del papel que desempeñan los derechos humanos en la organización de la vida social y política.

Tabla 3: Tabla de Entrevistas Pregunta 1

¿Cómo describiría la participación y el compromiso de los estudiantes en la vida escolar y en la toma de decisiones dentro de la institución?	
1 Profesor	La participación estudiantil es muy importante para la promoción de la autonomía y el pensamiento crítico, sin embargo, en nuestro colegio se reflejan espacios para la participación estudiantil y la buena toma de decisiones, pero estos espacios son limitados al gobierno estudiantil, en las figuras de representantes de salón, personerías o en la figura de contralor, limitando la participación del resto de los liderazgos de nuestros estudiantes.
2 Profesor	La participación estudiantil en la institución existe formalmente a través de figuras como el gobierno escolar; sin embargo, esta se concentra en cargos específicos (personería, contraloría, representantes de curso), lo que restringe la intervención activa de otros liderazgos estudiantiles. Esto limita el alcance de una democracia verdaderamente participativa
3 Profesor	Se evidencian espacios institucionales para la participación y la toma de decisiones, pero estos no siempre logran involucrar a la totalidad del estudiantado. La dinámica participativa tiende a centralizarse en estructuras formales, reduciendo oportunidades para la construcción colectiva.
4 Profesor	Aunque la institución promueve escenarios de autonomía y liderazgo, la participación estudiantil podría ampliarse hacia mecanismos más incluyentes que permitan una incidencia real del conjunto de estudiantes en la vida escolar y en la cultura institucional.

En esta respuesta, los profesores coinciden en que existen espacios formales para la participación estudiantil, principalmente a través de las figuras del gobierno escolar (personería,

contraloría, representantes de curso). Sin embargo, los profesores señalan que esta participación se encuentra limitada y concentrada en roles específicos, lo que restringe la intervención del conjunto del estudiantado.

El Profesor 1 y el Profesor 2 destacan que la participación estudiantil se reduce a estructuras institucionalizadas, lo cual limita el desarrollo de otros liderazgos y formas de participación democrática. De manera similar, el Profesor 3 señala que, aunque existen mecanismos formales, no logran involucrar a todos los estudiantes, evidenciando una participación más representativa que colectiva.

Por su parte, el Profesor 4 plantea la necesidad de ampliar los mecanismos de participación hacia escenarios más inclusivos, que permitan una incidencia real de los estudiantes en la vida institucional.

En general, las respuestas de los profesores se resalta la Participación estudiantil formal pero limitada. Además, coinciden en que la participación estudiantil en las instituciones existe desde una perspectiva institucional, pero requiere estrategias pedagógicas que amplíen las oportunidades de participación activa. En este sentido, experiencias como el Modelo de Naciones Unidas pueden convertirse en espacios complementarios para fortalecer la democracia escolar y el liderazgo estudiantil.

Tabla 4

Tabla 4: Tabla de Entrevistas Pregunta 2

Desde su experiencia docente, ¿cómo entiende los conceptos de pensamiento crítico y conciencia cívica en el contexto escolar?	
Profesor 1	como la base fundamental para la promoción de participación y democracia saludable, pues son estos dos conceptos los que reflejan el análisis del argumento, la autonomía y el sentido de comunidad en la institución y en la vida como ciudadano.

2	Profesor El pensamiento crítico y la conciencia cívica constituyen pilares de una educación democrática, ya que permiten al estudiante analizar argumentos, cuestionar realidades y asumir posturas fundamentadas dentro de la comunidad educativa.
3	Profesor Ambos conceptos representan la base para la formación de ciudadanos autónomos, capaces de deliberar, tomar decisiones responsables y participar activamente en los procesos institucionales.
4	Profesor En el contexto escolar, el pensamiento crítico y la conciencia cívica se traducen en la capacidad de reflexionar sobre problemáticas colectivas, comprender normas sociales y ejercer la ciudadanía desde una perspectiva ética y participativa.

Los docentes coinciden en que el pensamiento crítico y la conciencia cívica constituyen pilares fundamentales de la formación ciudadana dentro del contexto escolar.

El Profesor 1 vincula estas ideas con el fomento del compromiso democrático y el argumento razonado, destacando su importancia para el ejercicio de la ciudadanía. El Profesor 2 enfatiza su papel en la capacidad de cuestionar la realidad y tomar posiciones bien fundamentadas, mientras que el Profesor 3 subraya su relación con la formación de ciudadanos autónomos capaces de deliberar y tomar decisiones responsables. Finalmente, el Profesor 4 amplía esta perspectiva al considerar que el pensamiento crítico y la conciencia cívica implican reflexionar sobre cuestiones colectivas y comprender las normas sociales desde una perspectiva ética y participativa.

En términos generales los docentes reconocen que el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia cívica es esencial para promover una cultura democrática dentro de la escuela. Estas competencias permiten a los estudiantes analizar problemáticas sociales, participar en procesos deliberativos y ejercer la ciudadanía de manera responsable.

Tabla 5: Tabla de Entrevistas Pregunta 3

¿Qué papel considera que cumple la educación cívica y en derechos humanos en la formación integral de los estudiantes?	
1	Profesor juegan un papel crucial, ya que son los encargados de promover valores y actitudes para el comportamiento enfocado en la justicia, la dignidad, la libre expresión y la participación activa en nuestros espacios escolares y transformar el pensamiento hacia a un espacio de convivencia democrática.
2	Profesor Cumple un papel esencial, pues fortalece valores como la justicia, la dignidad y el respeto por la diferencia, promoviendo una convivencia democrática dentro y fuera del entorno escolar.
3	Profesor La educación cívica y en derechos humanos contribuye a la formación de sujetos conscientes de sus deberes y derechos, fomentando la participación activa y el compromiso con el bien común.
4	Profesor Es un componente transversal en la formación integral, ya que orienta el desarrollo de actitudes éticas y sociales que permiten transformar el entorno escolar hacia prácticas más inclusivas y democráticas.

Las respuestas de la pregunta tres, evidencian un consenso entre los docentes respecto a que la educación cívica y en derechos humanos cumple un papel central en la formación integral de los estudiantes.

El Profesor 1 destaca su función en la promoción de valores como la justicia, la dignidad, la libre expresión y la participación, elementos fundamentales para la convivencia democrática. En la misma línea, el Profesor 2 resalta su aporte en el fortalecimiento del respeto por la diferencia y la construcción de entornos democráticos.

El Profesor 3 enfatiza que esta educación permite formar sujetos conscientes de sus derechos y deberes, mientras que el Profesor 4 la considera un componente transversal en la formación ética y social, orientado a transformar el entorno escolar hacia prácticas más

inclusivas.

Las respuestas reflejan que la educación cívica y en derechos humanos es entendida por los docentes como un eje fundamental para la formación de ciudadanos responsables, capaces de participar activamente en la sociedad y promover el respeto por la dignidad humana.

Tabla 6: Tabla de Entrevistas Pregunta 4

¿Cuál es su percepción general sobre el Modelo de Naciones Unidas dentro del colegio, tanto en su dimensión académica como formativa?	
1	Profesor Es una puesta en escena de las vivencias de la vida real en la toma de decisiones gubernamentales, que en el marco escolar promueven el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad comunitaria y el desarrollo personal de los estudiantes.
2	Profesor El Modelo de Naciones Unidas (MUN) representa una estrategia pedagógica que simula escenarios reales de deliberación internacional, fortaleciendo competencias académicas y ciudadanas en los estudiantes.
3	Profesor El Modelo de Naciones Unidas (MUN) representa una estrategia pedagógica que simula escenarios reales de deliberación internacional, fortaleciendo competencias académicas y ciudadanas en los estudiantes.
4	Profesor Es una experiencia significativa que articula aprendizaje académico y formación ética, al permitir que los estudiantes asuman roles diplomáticos y comprendan la complejidad de los procesos de gobernanza.

Los profesores entrevistados ven el Modelo de Naciones Unidas como una práctica pedagógica importante que integra el estudio académico con la educación cívica. Por ejemplo, el Profesor 1 dice que es un tipo de simulación en la que los estudiantes experimentan escenarios reales de toma de decisiones y los pasos involucrados, similares a los de la política internacional. Asimismo, los Profesores 2 y 3 explican que el MUN cultiva competencias académicas y cívicas al crear oportunidades para la deliberación internacional. El Profesor 4 añade a esta perspectiva

señalando que la experiencia permite a los estudiantes asumir posiciones diplomáticas y apreciar la complejidad de los procesos de gobernanza, vinculando la pedagogía académica con la reflexión ética. Los profesores ven el Modelo de Naciones Unidas como un enfoque pedagógico innovador que fomenta el aprendizaje a través del compromiso, el pensamiento crítico y la educación cívica, lo que construye la capacidad para la competencia académica, así como social.

Tabla 7: Tabla de Entrevistas Pregunta 5

Desde su observación, ¿qué transformaciones o aprendizajes ha notado en los estudiantes que participan en el MUN, tanto en lo académico como en lo personal?	
1	Profesor Se pudo evidenciar en la preparación previa al ejercicio, las transformaciones notables en sus habilidades académicas y desarrollo personal, ya que dicha preparación implicó fortalecer la comprensión de lectura, buena escritura y capacidad de argumentar y expresar de una mejor manera sus opiniones.
2	Profesor Se observa un fortalecimiento notable en habilidades comunicativas, especialmente en comprensión lectora, redacción argumentativa y expresión oral fundamentada.
3	Profesor Los estudiantes desarrollan mayor seguridad, autonomía y capacidad de análisis frente a problemáticas complejas, evidenciando crecimiento tanto académico como personal.
4	Profesor La preparación para el MUN impulsa procesos de investigación rigurosa y pensamiento estructurado, lo que se refleja en intervenciones más sólidas y una actitud participativa más crítica.

Las respuestas tienen relación en que la participación en el MUN genera transformaciones significativas tanto en el ámbito académico como en el desarrollo personal de los estudiantes.

El Profesor 1 resalta el fortalecimiento de habilidades académicas como comprensión lectora, escritura y argumentación, mientras que el Profesor 2 enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas y expresión oral fundamentada.

El Profesor 3 señala que los estudiantes desarrollan mayor seguridad, autonomía y capacidad de análisis, y el Profesor 4 destaca que el proceso de preparación impulsa investigación rigurosa y pensamiento estructurado.

En la interpretación general de esta pregunta se puede evidenciar que la experiencia del MUN contribuye al desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para analizar problemáticas complejas y participar en espacios de debate argumentado.

Tabla 8: Tabla de Entrevistas Pregunta 6

¿Qué competencias o habilidades considera que se fortalecen con esta experiencia (por ejemplo, argumentación, empatía, liderazgo, trabajo en equipo, análisis crítico)?	
1	Profesor las habilidades que se manifiestan durante el proceso del MUN son la empatía, porque permite comprender situaciones de otras personas, el análisis crítico, porque permite analizar situaciones complejas.
2	Profesor Se fortalecen competencias como la empatía, el análisis crítico y la argumentación, al requerir que los estudiantes comprendan múltiples perspectivas y defiendan posturas fundamentadas.
3	Profesor La experiencia potencia el liderazgo, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y la deliberación estructurada.
4	Profesor El MUN promueve habilidades cognitivas superiores, como la interpretación de contextos complejos, la formulación de propuestas y la toma de decisiones con responsabilidad social.

En las respuestas de los profesores de esta pregunta se logran diversas competencias que se fortalecen a través de esta experiencia pedagógica. El Profesor 1 y el Profesor 2 destacan el desarrollo de empatía, análisis crítico y argumentación, al exigir que los estudiantes comprendan diversas perspectivas y defiendan posiciones fundamentadas.

El Profesor 3 señala que la experiencia fomenta liderazgo, trabajo colaborativo y resolución pacífica de conflictos, mientras que el Profesor 4 enfatiza el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la interpretación de contextos complejos y la toma de decisiones con responsabilidad social.

en general, el Modelo de Naciones Unidas promueve el desarrollo integral de los estudiantes al fortalecer habilidades académicas, sociales y ciudadanas, contribuyendo a la formación de sujetos capaces de analizar problemáticas globales, dialogar con otros y participar en procesos deliberativos.



Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1. Resultados

El presente capítulo expone los hallazgos derivados del proceso investigativo orientado a analizar la influencia del Modelo de Naciones Unidas (MUN) como estrategia pedagógica en el fortalecimiento del pensamiento crítico, el liderazgo y la conciencia cívica en estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas del municipio de Manizales.

Convergente con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción en el aula, los resultados se construyen como información triangulada obtenida a través de encuestas pre y post-implementación, entrevistas semiestructuradas con estudiantes y profesores, y análisis de producciones académicas desarrolladas durante el ejercicio pedagógico. El análisis consta de cuatro áreas principales: pensamiento crítico, cultura política, conciencia cívica y derechos humanos. Estas categorías no se tratan como dimensiones separadas, sino como un conjunto de campos conectados que proporcionan una explicación para las transformaciones de los estudiantes en las prácticas, discursos y subjetividades.

Transformaciones en el pensamiento crítico

Los hallazgos más importantes del estudio se refieren al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los métodos de argumentación, análisis y problematización de la realidad. Los estudiantes tendían a formar opiniones vagas, con un fundamento mínimo y una capacidad limitada para demostrar asociaciones entre variables sociales, políticas y económicas, según los datos recopilados en la fase de diagnóstico inicial. Las respuestas demostraron un pensamiento descriptivo por parte de los estudiantes, evidenciado por declaraciones incompletas y desestructuradas y una falta de análisis estructural. En cambio, este tipo de enfoque refleja lo que Paulo Freire identificó como conciencia ingenua: las personas perciben la realidad sin problematizar sus causas o cuestionar sus implicaciones. Tras la implementación del Modelo de Naciones Unidas, se reconoció un cambio gradual hacia modos de pensamiento más avanzados. Esta transformación tomó forma en tres dimensiones principales:

- Mayor estructuración argumentativa
- Uso de evidencia para sustentar posturas
- Reconocimiento de múltiples perspectivas frente a un mismo problema

Un ejemplo ilustrativo se observa en el contraste entre respuestas iniciales como:

“Los países deben ayudar a los más necesitados”

y formulaciones posteriores como:

“La cooperación internacional no puede analizarse de manera aislada, ya que responde a relaciones históricas de poder que condicionan la capacidad de los Estados para actuar en igualdad de condiciones”. (E9, Sesiones de debate MUN, 2026)

Este tipo de intervención evidencia un nivel de análisis más profundo, en el que los estudiantes no solo opinan, sino que interpretan y problematizan la realidad.

Asimismo, un docente participante señaló:

“Después del modelo, los estudiantes ya no responden por cumplir; ahora cuestionan, comparan y buscan justificar lo que dicen”. (D4, entrevista, 2026)

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con los planteamientos de John Dewey, quien sostiene que el pensamiento crítico emerge en contextos donde el aprendizaje se construye a partir de la experiencia y la reflexión.

En este sentido, el MUN se configura como un escenario pedagógico que promueve procesos cognitivos de orden superior, permitiendo a los estudiantes transitar de una lógica reproductiva hacia una lógica analítica y crítica.

Reconfiguración de la cultura política escolar

Los hallazgos indican una transformación en las culturas políticas de los estudiantes, representada por un conjunto de disposiciones, prácticas y significados en asuntos de

participación en la vida pública. Durante la etapa inicial, la participación era más formalmente abstracta y se limitaba a espacios institucionales como el voto, las elecciones y las reuniones escolares. Esta visión limitada captura una cultura política pasiva donde los estudiantes no se consideran actores con una capacidad real de influir. Sin embargo, con la institución del MUN, las concepciones mencionadas se reformulan.

Los estudiantes comienzan a entender la participación como un esfuerzo activo y colectivo, informado por el diálogo y el debate. Este cambio de paradigma sugiere una transición hacia formas más complejas de ciudadanía, donde la participación no se limita a procedimientos formales, sino que se configura como una práctica cotidiana. Durante el desarrollo del modelo, dinámicas típicas de escenarios políticos reales como:

- Construcción de alianzas entre delegaciones
- Negociación de resoluciones
- Uso estratégico del lenguaje diplomático

Estas prácticas reflejan lo que Jürgen Habermas denomina acción comunicativa, en la cual el diálogo racional se convierte en el medio para la construcción de consensos.

De esta manera, el MUN no solo enseña contenidos sobre política, sino que permite a los estudiantes experimentar la política como práctica social, favoreciendo la construcción de una cultura democrática más participativa.

Fortalecimiento de la conciencia cívica

Los resultados indican una expansión notable en la comprensión de los estudiantes sobre su identidad como ciudadanos en el contexto de la conciencia cívica. La ciudadanía en la fase de diagnóstico se conceptualizaba típicamente en términos normativos, consistiendo en la obediencia a las reglas escolares y responsabilidades. Sin embargo, este concepto cambia hacia una visión participativa más crítica después de la experiencia MUN. Los estudiantes comienzan a verse a sí mismos como personas que tienen una responsabilidad hacia los problemas sociales y

políticos y, por lo tanto, están más inclinados a dialogar, participar en respuestas compartidas y llegar a una solución colectiva junto con otros. De manera similar, hubo un cambio en la forma en que se manejaban los conflictos. Aunque inicialmente prevalecían las reacciones orientadas a las sanciones, posteriormente se encontraron enfoques hacia la mediación y la formación de consensos.

Este hallazgo está relacionado con la tipología de ciudadanía descrita por Joel Westheimer y propuesta por Joseph Kahne, con una transición hacia un ciudadano con la identidad de un ciudadano de justicia social que puede evaluar críticamente las causas de los problemas y tomar decisiones apropiadas. En este sentido, MUN conduce hacia el desarrollo de la conciencia cívica, que está por encima de la mera conformidad normativa, pero orientada hacia un compromiso crítico y transformador.

Apropiación crítica de los derechos humanos

En la categoría de derechos humanos, los resultados muestran un tránsito desde una comprensión memorística hacia una comprensión crítica y contextualizada.

Inicialmente, los estudiantes definían los derechos humanos como conceptos abstractos, desvinculados de su realidad cotidiana. Sin embargo, tras la implementación del modelo, se observa una apropiación más significativa de estos conceptos.

Los estudiantes comienzan a:

- Relacionar los derechos humanos con problemáticas concretas
- Analizar situaciones de vulneración en contextos reales
- Reconocer su papel en la defensa de estos derechos

Durante los debates, se abordaron temas como migración, conflictos armados y desigualdad social, lo que permitió situar los derechos humanos en escenarios reales de análisis.

Un docente afirmó:

“Los estudiantes dejaron de repetir definiciones y empezaron a aplicar los derechos humanos para entender lo que pasa en el mundo”. (D3, Entrevistas, 2026)

Esto de alguna evidencia que el MUN favorece procesos de educación en derechos humanos desde una perspectiva transformadora, en la que el aprendizaje se articula con la realidad social, propiciando escenarios para formar actores que impacten su propio entorno social.

4.2. Análisis e Interpretación de Resultados

Metodológicamente, en términos de triangulación de los hallazgos, estos resultados constituyen un proceso integrado que involucra encuestas utilizadas en las fases de diagnóstico y posteriores, entrevistas semiestructuradas con estudiantes y profesores, y el examen de producciones académicas que surgieron durante la implementación del MUN. Este modelo permitió tanto identificar diferencias en las percepciones como dar sentido a los cambios en la práctica discursiva, los tipos de participación y las configuraciones subjetivas de los estudiantes en sus entornos educativos. Para el primer propósito — establecer una relación con los estudiantes en primer lugar — la muestra fue deficiente en las categorías fundamentales: conciencia general o las principales categorías del estudio. Los estudiantes de instituciones como el Instituto de Estambul y el Instituto Tecnológico Francisco José de Caldas tendían a concebir los derechos humanos como solo normas abstractas no ideológicas ausentes de sus vidas cotidianas. Asimismo, el pensamiento crítico se reducía a la expresión de las opiniones originales de uno sin una estructura lógica, y la participación se enmarcaba como un ejercicio formal basado en elecciones escolares o en el mantenimiento de normas institucionales. La idea de participación en el Seminario Redentorista, “Participar es dar una opinión cuando el maestro lo pide”, parece, por ejemplo, ser una respuesta a la obediencia, y no a la deliberación. Este hallazgo también afirma la perspectiva de Freire (1970) sobre la influencia continua de la estructura educativa institucionalizada bancaria en el desarrollo de la conciencia crítica.

. Sin embargo, también se involucra en un diálogo con obras como las de Giroux (2020) que advierten que demasiadas escuelas perpetúan formas de pasividad política al limitar la agencia estudiantil. El segundo objetivo concreto—involucrar a los estudiantes en una

experiencia MUN—se estableció desde esta línea de base permitiendo una ruptura pedagógica significativa. Esto transformó la lógica tradicional del aula porque los estudiantes se involucraron con las dinámicas de debate estructurado, negociación y construcción de resoluciones durante la implementación del modelo. A través de este proceso, el estudiante se convirtió no en un receptor de contenido sino en uno deliberativo.

Un ejemplo ilustrativo de esto se pudo ver en los estudiantes del Instituto de Estambul, quienes en la etapa de diagnóstico se abstuvieron de participar en las discusiones. El proceso de formación del MUN implicó asumir el rol de delegados en el comité sobre la crisis migratoria, y por lo tanto construyeron un discurso argumentado, la inclusión de contexto y respuesta a contraargumentos. Tales transformaciones no fueron tanto aisladas como repetitivas, y destacan la promesa del MUN como un enfoque para la participación inclusiva. Este proceso puede verse como una adaptación de la descripción de Habermas (1984) del MUN, donde se establece "una arena de acción comunicativa, en la que los sujetos interactúan a través de argumentos orientados hacia la comprensión". Sin embargo, su relevancia también puede verse, desde una lente contemporánea, como Biesta (2020) afirma que la educación democrática no debería centrarse únicamente en la construcción de competencias del sujeto, sino más bien en moldear al sujeto mismo como un agente capaz de participar e influir en el mundo. Los resultados de tales análisis correlacionan muy positivamente con el tercer objetivo específico, que concierne a la evaluación del impacto de la experiencia en tres categorías principales. Esto implica avanzar hacia modos de razonamiento más sofisticados, especialmente en lo que respecta al pensamiento crítico. Los estudiantes comenzaron a formar argumentos, explorar múltiples perspectivas y respaldar sus argumentos con evidencia. Mientras debatían sobre guerras internacionales en la Escuela Nuestra Señora, algunos de los estudiantes analizaron con éxito las causas estructurales así como las consecuencias económicas e impactos sociales, indicando una comprensión más sólida de la realidad.

De este modo, alineándose con los hallazgos de Freire (1970), un enfoque crítico fomentaría el desarrollo de problematizar el mundo, y con el de Biesta (2020), un enfoque del pensamiento crítico que sugiere que el individuo podría tomar una posición sobre lo que puede estar sucediendo en el mundo en relación con la realidad. También tiene que ver con el informe

de la OCDE (2021), que subraya las competencias globales para analizar problemas complicados en contextos interdependientes. En segundo lugar, parece haber una reconfiguración de la participación bajo la categoría de cultura política.

Los estudiantes pasaron de verla como una acción codificada a pensarla como un acto de deliberación, negociación y formación colectiva. El Instituto Tecnológico Francisco José de Caldas tuvo un grupo de estudiantes que dijeron que "participar ya no es simplemente votar, es debatir y construir acuerdos". Giroux (2020) hace eco de la afirmación sobre la educación como sujetos que deberían crear sujetos capaces de cuestionar y cambiar el mundo ya que estos están cambiando la cultura política. También es consistente con la UNESCO (2021), que aboga por la promoción de prácticas educativas orientadas hacia la ciudadanía global así como la participación democrática. En tercer lugar, en términos de conciencia cívica hay evidencia de un mayor sentido de agencia estudiantil. Los estudiantes comenzaron a verse a sí mismos como sujetos con el poder de hacer una diferencia. Algunos asistentes al Seminario Redentorista respondieron que la experiencia les ayudó a "entender que uno puede influir en decisiones importantes". Este hallazgo corresponde a la noción reportada por Nussbaum (2010) de empatía y responsabilidad ética, pero también corresponde al concepto de Bajaj (2020) de que la educación cívica actual debería centrarse en la justicia social y el cambio ambiental de los sujetos estudiantes. Por último, para los derechos humanos, hay un desarrollo de una comprensión situada. En tales casos, los estudiantes pudieron analizar casos de la vida real, identificar abusos y hablar sobre los conflictos entre los intereses políticos y los éticos. En la Escuela Granadino, en un comité sobre refugiados, los estudiantes examinaron la responsabilidad de los Estados en términos legales, políticos y humanitarios. Tal resultado es consistente con Bajaj (2020), que enfatiza una educación orientada a los derechos humanos dirigida a la acción, y la UNESCO (2021) enfatizando la importancia de asociar el aprendizaje a desafíos prácticos. De alguna manera, el MUN ayudó a avanzar hacia la construcción de un conocimiento crítico y específico del sitio a partir de la educación abstracta. En resumen, podemos decir: Los resultados nos permiten afirmar que el Modelo de Naciones Unidas sirve como una herramienta pedagógica transformadora. Desde Freire (1970), se configura como un espacio de praxis; y desde Habermas (1984), como un escenario de deliberación; y desde escritores posteriores como Biesta (2020),

Giroux (2020) y Bajaj (2020) como una experiencia que apoya la formación de sujetos críticos en contextos democráticos complejos.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de hallazgos

El objetivo de este proyecto fue investigar el impacto del Modelo de Naciones Unidas (MUN) como un enfoque pedagógico para promover el pensamiento crítico, el liderazgo y la conciencia cívica entre los estudiantes en las escuelas. Los análisis de métodos de investigación-acción permitieron revelar, a través de la triangulación de encuestas y entrevistas semiestructuradas, análisis de trabajos académicos, transformaciones significativas en las categorías analizadas.

Un fortalecimiento importante del pensamiento crítico en un aspecto, el descubrimiento. Los estudiantes en la fase de diagnóstico tenían pocas estructuras con las cuales presentar argumentos: respuestas generales dominantes, los estudiantes carecían de cualquier fundamento

o base para sus argumentos y los problemas estaban mal problematizados. Este hallazgo está en línea con la identificación de Freire (1970) de la conciencia ingenua, una falta inherente de evaluación crítica de la realidad. Después de que comenzó el MUN, se produjo un cambio gradual hacia una forma de razonamiento más compleja. Los estudiantes estructuraron su razonamiento lógicamente, usaron evidencia para respaldar sus intervenciones y las analizaron desde múltiples perspectivas. Esto es consistente con la afirmación de Dewey (1938) de que el aprendizaje experiencial facilita el pensamiento reflexivo y crítico. En segundo lugar, se produjo una reconfiguración de la cultura política escolar. Al principio, la participación escolar se planificó principalmente como un mecanismo formal, como el gobierno escolar. Esto concuerda con el punto de Giroux (2020) de que muchas instituciones académicas reproducen formas de pasividad política al restringir la agencia estudiantil. Por otro lado, uno podría argumentar que la experiencia del MUN extendió ese concepto. Los estudiantes llegaron a ver la participación más como un proceso que era activo, deliberativo y colaborativo. Esto contrasta marcadamente con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984), donde se introducen los mecanismos del diálogo racional para construir consenso en contextos democráticos.

En tercer lugar, los hallazgos revelan un marcado refuerzo de la conciencia cívica. Más específicamente, la ciudadanía se leía inicialmente solo como normativa, centrada en reglas. Luego se transformó hacia una visión crítica y participativa de sí mismos, reconociéndose como sujetos capaces de afectar transformaciones ambientales. Este resultado se basa en la tipología de ciudadanía articulada por Westheimer y Kahne (2004), donde el cambio ha tenido lugar dentro de un ciudadano con una orientación de justicia social que puede analizar problemas con base en fundamentos críticos mientras participa en su transformación. En cuarto lugar, se evidenció una apropiación crítica de los derechos humanos. Durante su fase de diagnóstico trabajaron para proporcionar un marco para entender modelos abstractos, pero después de implementar el modelo, pudieron aplicar esas definiciones abstractas a problemas concretos, examinaron las áreas de violación con su análisis y discusión desde una perspectiva ética y política. Este resultado está en línea y corresponde a la idea de Bajaj (2020) de una educación colectiva sobre derechos humanos que fue impulsada por la acción y también el proceso de reforma social. En quinto lugar, el impacto de los hallazgos en la adquisición de habilidades argumentativas es bastante notable. Antes de la intervención, la autoconfianza de los estudiantes en los debates

estaba en niveles promedio o bajos. A su vez, alrededor del 90 por ciento identificó una mejora en esta competencia reflejando el fortalecimiento en la construcción de este discurso así como la confianza en expresar las ideas. Además, se reportó un aumento significativo de las habilidades de liderazgo. En la primera fase, dominaban las percepciones bajas de la capacidad para asumir roles de liderazgo. Alrededor del 87% de los estudiantes dijeron, después de la experiencia, que estas habilidades se mejoraron enormemente. La razón de este resultado radica en el aspecto experiencial del MUN en el que las personas asumen roles, toman decisiones y participan en procesos deliberativos. El desarrollo de habilidades socioemocionales se observó de manera similar, especialmente en relación con el trabajo con otros, la empatía y la resolución de conflictos. Estas competencias son críticas en el desarrollo de la ciudadanía democrática, como lo defienden Nussbaum (2010) y la UNESCO (2021). Finalmente, en el ámbito educativo, el MUN se considera una herramienta pedagógica innovadora para desarrollar la comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje cívico que está vinculado al aprendizaje académico. Esta experiencia contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, de comunicación y sociales, lo que puede generar una participación activa y significativa de los estudiantes, coinciden los profesores. En conclusión, los resultados muestran que el Modelo de Naciones Unidas se posiciona como un dispositivo pedagógico transformador que apoya el desarrollo integral de los estudiantes, en consonancia con las expectativas de una educación dirigida a la formación de ciudadanos críticos y participativos.

5.2. Propuestas de mejora

Según los hallazgos obtenidos, proponemos (en mayor detalle) lo siguiente para solidificar la implementación del Modelo de Naciones Unidas en el contexto educativo: Si el MUN no se institucionaliza directamente como un enfoque transversal en la práctica educativa de enseñanza/aprendizaje en el currículo, proponemos que la incorporación de este enfoque, incluyendo aspectos como las ciencias sociales, el lenguaje y la ética, no solo mantendría el legado del MUN sino que también ampliaría su relevancia formativa. En segundo lugar, y de igual importancia, se propone mejorar la preparación de los docentes en metodologías activas. El MUN no puede implementarse a menos que los docentes tengan habilidades de debate, argumentación o enseñanza basada en la experiencia (Biesta, 2020); actualmente, las teorías

dominantes con las que se ha argumentado la educación democrática también favorecen este enfoque. En tercer lugar, debemos desarrollar mecanismos para mejorar la participación estudiantil. Esto muestra que la participación se basa típicamente en estructuras formales en la institución. Como tal, el MUN puede ser un espacio habilitador para democratizar la participación, si su estructura es inclusiva para todos. En cuarto lugar, tales etapas de preparación académica deben reforzarse.

Un análisis de investigaciones pasadas y análisis de fuentes, junto con la construcción de argumentos, son clave para asegurar que el modelo pueda funcionar bien. Así, el proceso pedagógico y el apoyo docente deben llevarse a cabo de manera sistemática. En quinto lugar, se recomienda la incorporación de prácticas de evaluación formativa para medir el proceso, no solo el evento. Esto podría evaluarse en términos de desarrollo en pensamiento crítico, argumentación y contribución. También sugieren conectar el MUN con el terreno, en particular el contexto local, para poner el aprendizaje en contexto y cimentar la relevancia del tema que cubre; una utilización análoga del MUN. Finalmente, también se sugiere establecer espacios de aprendizaje de socialización que mejoren el MUN en la comunidad educativa en general.

5.3. Líneas futuras de investigación

De acuerdo a los resultados de este estudio, se pueden identificar varias líneas de investigación que refinarán aún más la evaluación del Modelo de Naciones Unidas como estrategia pedagógica. En resumen, la primera posibilidad es el desarrollo de estudios longitudinales para analizar el impacto a largo plazo del MUN en la educación cívica de los estudiantes. En segundo lugar, sería relevante explorar la correlación de la participación en el MUN con diferentes áreas de rendimiento académico. En el mismo sentido, se sugiere que se examinen diferentes niveles de implementación del MUN en diferentes contextos educativos con respecto al tipo de institución y contexto socioeconómico. Otra línea relevante es estudiar y desarrollar más las competencias socioemocionales integradas en el modelo, especialmente en relación con la empatía y la resolución de conflictos. Por último, investigar el papel del MUN en la formación de la ciudadanía global y digital puede hacerse en línea con los desafíos educativos actuales.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. W. (2000). *Educación, cultura y hegemonía*. Paidós.
- Bobbio, N. (2000). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Elliott, J. (1993). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6. ed.). McGraw-Hill.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinariedad. Emergencia de una cultura integral*. Universidad Veracruzana.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Banks, J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508. <https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0032>
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton University Press.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

