



**INSTITUTO LATINOAMERICANO DE
ECONOMÍA, SOCIEDAD Y POLÍTICA
(ILAESP)**

**RELACIONES INTERNACIONALES E
INTEGRACIÓN**

**MODELOS DE NACIONES UNIDAS COMO SIMULACIÓN
EDUCATIVA: EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS Y
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA**

JHONATAN JESÚS CANDIA OSORIO

Foz do Iguaçu
2025



**INSTITUTO LATINOAMERICANO DE
ECONOMÍA, SOCIEDAD Y POLÍTICA
(ILAESP)**

**RELACIONES INTERNACIONALES E
INTEGRACIÓN**

**MODELOS DE NACIONES UNIDAS COMO SIMULACIÓN
EDUCATIVA: EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS Y
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA**

JHONATAN JESÚS CANDIA OSORIO

Trabajo de Conclusión de Curso
presentado al Instituto Latino-Americano
de Economía, Sociedad y Política de la
Universidad Federal de la Integración
Latino-Americana, como requisito parcial
para la obtención del título de
Licenciatura en Relaciones
Internacionales e Integración.

Orientador: Prof. Augusto Veloso Leão

Foz do Iguaçu

2025

JHONATAN JESÚS CANDIA OSORIO

**MODELOS DE NACIONES UNIDAS COMO SIMULACIÓN EDUCATIVA:
EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA
FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Instituto Latino-Americano de Economía, Sociedad y Política de la Universidad Federal de la Integración Latino-Americana, como requisito parcial para la obtención del título de Licenciatura en Relaciones Internacionales e Integración.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Augusto Veloso Leão
UNILA

Prof. Dr. Felipe Estre
UnB

Prof. Dr. Felipe Cordeiro De Almeida
UNILA

Foz do Iguaçu, 07 de Agosto de 2025.

A mis padres, Blanca y Marcial, por *enseñarme* con amor y ejemplo que la perseverancia abre caminos.

A mi abuela Susana, por su cariño *inagotable* las lecciones de vida que me *acompañan* cada día

AGRADECIMENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo, la guía y la inspiración de muchas personas que han dejado una huella imborrable en mi vida académica y personal.

En primer lugar, agradezco profundamente a mis padres, Blanca y Marcial, por su amor incondicional, por enseñarme que el esfuerzo y la honestidad son el verdadero camino al éxito, y por estar siempre presentes en cada paso de mi formación. A mi abuela Susana, por su ternura, sus consejos llenos de sabiduría y por recordarme siempre la importancia de la humildad y la gratitud.

A mi orientador, Augusto Veloso Leão, por su dedicación, su paciencia y por guiarme con firmeza y respeto a lo largo de todo este proceso. Sus observaciones y sugerencias no solo enriquecieron este trabajo, sino que también ampliaron mi forma de ver y comprender el mundo.

A mis amigos y compañeros de clase, por acompañarme en horas de estudio, debates interminables y momentos de motivación mutua. Especialmente a quienes compartieron conmigo experiencias en los Modelos de Naciones Unidas, donde forjamos la pasión y el compromiso que inspiraron gran parte de este proyecto.

A los profesores de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana, por sembrar en mí el espíritu crítico y la curiosidad intelectual, pilares fundamentales de mi desarrollo académico.

A todas las personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron con su tiempo, su palabra o su ejemplo a la realización de este trabajo, mi más sincero agradecimiento.

Finalmente, a cada joven que cree en la educación como motor de cambio y en el diálogo como puente entre culturas y naciones: este trabajo está dedicado también a ustedes.

*"El propósito de la educación es reemplazar
una mente vacía con una abierta."*

— Malcolm Forbes

CANDIA, Jhonatan. **MODELOS DE NACIONES UNIDAS COMO SIMULACIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.** 2025. Projeto de Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso Relações Internacional e Integração – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMEN

Este estudio explora el impacto educativo de los Modelos de Naciones Unidas (MUN) en el desarrollo de habilidades críticas y la formación de una conciencia global entre los estudiantes. A través de una metodología cualitativa que combina la revisión de literatura especializada con la sistematización de experiencias personales, se analiza cómo los MUN funcionan como herramientas pedagógicas que fomentan el aprendizaje activo y experiencial. Los resultados indican que la participación en MUN no solo mejora habilidades específicas como la oratoria, la negociación y el pensamiento crítico, sino que también promueve una comprensión más profunda de las relaciones internacionales y los desafíos globales. Además, se destaca el papel de los MUN en la formación de ciudadanos globales, capaces de abordar problemas complejos con empatía y objetividad. Este trabajo subraya la importancia de los MUN como complementos esenciales en la educación formal, preparando a los estudiantes para ser líderes informados y comprometidos en un mundo interconectado.

Palabras Clave Modelos de Naciones Unidas (MUN), pensamiento crítico, participación juvenil, educación paraguaya, ciudadanía global, liderazgo juvenil.

RESUMO

Este estudo explora o impacto educativo dos Modelos das Nações Unidas (MUN) no desenvolvimento de habilidades críticas e na formação de uma consciência global entre os estudantes. Através de uma metodologia qualitativa que combina a revisão de literatura especializada com a sistematização de experiências pessoais, analisa-se como os MUN funcionam como ferramentas pedagógicas que fomentam a aprendizagem ativa e experiencial. Os resultados indicam que a participação nos MUN não só melhora habilidades específicas como oratória, negociação e pensamento crítico, mas também promove uma compreensão mais profunda das relações internacionais e dos desafios globais. Além disso, destaca-se o papel dos MUN na formação de cidadãos globais, capazes de abordar problemas complexos com empatia e objetividade. Este trabalho sublinha a importância dos MUN como complementos essenciais na educação formal, preparando os estudantes para serem líderes informados e comprometidos em um mundo interconectado.

Palavras-chave: Modelos das Nações Unidas (MUN), pensamento crítico, participação juvenil, educação paraguaia, cidadania global, liderança juvenil.

ABSTRACT

This study explores the educational impact of Model United Nations (MUN) on the development of critical skills and the formation of global awareness among students. Through a qualitative methodology that combines a review of specialized literature with the systematization of personal experiences, it analyzes how MUNs function as pedagogical tools that foster active and experiential learning. The results indicate that participation in MUN not only enhances specific skills such as oratory, negotiation, and critical thinking but also promotes a deeper understanding of international relations and global challenges. Additionally, the role of MUN in forming global citizens capable of addressing complex problems with empathy and objectivity is highlighted. This work underscores the importance of MUN as essential complements to formal education, preparing students to be informed and committed leaders in an interconnected world.

Keywords: Model United Nations (MUN), critical thinking, youth participation, Paraguayan education, global citizenship, youth leadership.

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AG	Asamblea General (de la ONU)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular (Brasil)
CDH	Consejo de Derechos Humanos (de la ONU)
CS	Consejo de Seguridad (de la ONU)
EUA	Estados Unidos de América
MUN	Model United Nations (Modelos de Naciones Unidas)
MUNADRIN	Modelo de Naciones Unidas de la Academia Diplomática del Paraguay
MUNILA	Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Latinoamericana de Integración
MUNUA	Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Americana del Paraguay
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
TCC	Trabajo de Conclusión de Curso
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNMOVIC	United Nations Monitoring, Verification and Inspection Commission

Lista de Tablas

Tabla 1: Habilidades Clave Desarrolladas por Participantes en MUN.....	p. 34
Tabla 2: Resumen de participaciones en Modelos de Naciones Unidas.....	p. 36
Tabla 3: Rúbrica de evaluación de participantes del Munila 2021.....	p. 44
Tabla 4: Tres dimensiones clave del aprendizaje a través de simulación.....	p. 67

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
Objetivos Generales y Específicos.....	15
CAPITULO 1: Modelos de Naciones Unidas como Estrategia Pedagógica Integral.....	17
1.1 La Importancia de los Modelos de Naciones Unidas en la Educación Contemporánea.....	17
1.2 Contexto y Naturaleza de los MUN.....	21
1.3 Conceptualización de los MUN como Simulación Activa.....	22
1.4 Contribuciones Teóricas a la Eficacia de los MUN: Freire y Bourdieu.....	23
1.5 Fundamentos teóricos y pedagógicos de la simulación educativa en el contexto universitario.....	27
1.6 Impacto Integral de los MUN en el Desarrollo de Competencias.....	33
2.1 Primeras Experiencias y Desarrollo de Habilidades: Rol de Delegado (MUNUA 2020).....	35
2.2 De Delegado a Organizador: El Rol de Secretario General (MUNILA 2021).....	39
2.3 Aplicación de Principios de Negociación: Rol de Delegado (MUNADRIN 2023).....	49
CAPITULO 3: Profundización en el Aprendizaje Experiencial y Crítico a Través de los MUN.....	53
3.1 El Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb en los MUN.....	53
3.2 Transferencia de Habilidades y Estrategias Comunicativas.....	56
3.3 Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Negociación Basada en Principios	57
3.4 Desafíos y Oportunidades de los MUN Virtuales.....	61
CAPITULO 4: Análisis Detallado de la Simulación y el Rol del Facilitador.....	65
4.1 Integración de Roles y el Potencial Formativo de la Simulación.....	65
4.2 El Realismo del Escenario y sus Implicaciones Pedagógicas.....	66
4.3 Desafíos Metodológicos y Oportunidades de Mejora.....	68
4.4 El Rol del Facilitador y la Retroalimentación Formativa.....	74
4.5 Evaluación del Aprendizaje y Competencias Desarrolladas.....	76
CONSIDERACIONES FINALES.....	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta el desafío de preparar a los estudiantes para navegar en un entorno internacional cada vez más complejo e interconectado. Este contexto globalizado exige no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas que permitan a los futuros profesionales operar eficazmente en un escenario multicultural y dinámico. La capacidad de adaptarse a cambios rápidos, entender diversas perspectivas culturales y colaborar en equipos internacionales se ha vuelto esencial para el éxito en cualquier campo profesional.

Los Modelos de Naciones Unidas (MUN) emergen como una herramienta pedagógica innovadora que va más allá de la transmisión de conocimientos teóricos, ofreciendo a los estudiantes una experiencia inmersiva en la diplomacia y las relaciones internacionales. Estas simulaciones permiten a los participantes sumergirse en el complejo mundo de la política global, asumiendo roles de diplomáticos y enfrentando desafíos que replican los debates y negociaciones de la Organización de las Naciones Unidas. Al hacerlo, los estudiantes no solo adquieren un entendimiento profundo de los mecanismos internacionales, sino que también desarrollan habilidades críticas como la oratoria, la negociación y el pensamiento estratégico.

Además, los MUN fomentan una conciencia global al exponer a los estudiantes a una amplia gama de problemas mundiales, desde conflictos armados hasta crisis humanitarias y desafíos ambientales. Esta exposición no solo amplía su comprensión de los asuntos globales, sino que también cultiva una sensación de responsabilidad y empatía hacia las diversas realidades que enfrentan diferentes países y culturas. Al participar en estas simulaciones, los estudiantes aprenden a apreciar la interdependencia de las naciones y la importancia de la cooperación internacional para abordar problemas que trascienden las fronteras nacionales.

La educación superior, por lo tanto, se enfrenta a la tarea de integrar metodologías innovadoras que preparen a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Los MUN representan una respuesta efectiva a esta necesidad, proporcionando un entorno de aprendizaje activo donde los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones prácticas y desarrollar habilidades esenciales para su futuro profesional. Estas simulaciones no solo enriquecen el

currículo académico, sino que también preparan a los estudiantes para ser ciudadanos globales informados y comprometidos, capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

Este trabajo de investigación explora cómo los MUN pueden transformar la educación superior, desarrollando habilidades críticas y fomentando una conciencia global entre los estudiantes. A través de un análisis detallado de las experiencias vividas en estas simulaciones, se busca demostrar el valor pedagógico de los MUN y su potencial para enriquecer la formación académica y personal de los participantes. Al hacerlo, se espera ofrecer una visión integral del impacto educativo de los MUN y su capacidad para preparar a los estudiantes para los desafíos de un mundo interconectado.

El primer capítulo, titulado "Modelos de Naciones Unidas como Estrategia Pedagógica Integral", se adentra en el corazón de los MUN como una metodología educativa que trasciende la simple simulación de debates diplomáticos. Este capítulo explora cómo los MUN se han convertido en una herramienta integral para la educación, no solo en el ámbito de las relaciones internacionales, sino también en la formación de habilidades transversales que son esenciales en el mundo contemporáneo.

El capítulo profundiza en la estructura y el funcionamiento de los MUN, destacando cómo estas simulaciones replican fielmente los procesos de negociación y debate de la Organización de las Naciones Unidas. Se describe el papel de los estudiantes como delegados de diferentes países, quienes deben investigar, debatir y negociar para resolver problemas globales, todo ello bajo las reglas y procedimientos de la ONU. Esta experiencia no solo enriquece su comprensión de las relaciones internacionales, sino que también desarrolla habilidades críticas como la oratoria, la negociación y el pensamiento estratégico.

Además, el capítulo analiza cómo los MUN fomentan una conciencia global y una ciudadanía activa entre los participantes. Al asumir roles de diplomáticos, los estudiantes se ven obligados a considerar perspectivas y realidades distintas a las suyas, lo que cultiva la empatía y una comprensión más profunda de los problemas mundiales. Esta exposición a una diversidad de puntos de vista y la necesidad de colaborar para alcanzar soluciones comunes prepara a los estudiantes para ser ciudadanos globales informados y comprometidos.

En el segundo capítulo, "Aprendizajes y Reflexiones en Modelos de Naciones Unidas", narra mi viaje personal a través de diversas simulaciones de MUN, desde mi primera experiencia como delegado hasta mi rol como organizador. Este capítulo no solo relata mis experiencias, sino que también analiza cómo cada rol asumido contribuyó a mi desarrollo académico y personal, destacando las habilidades y competencias adquiridas en el proceso.

En el tercer capítulo, "Profundización en el Aprendizaje Experiencial y Crítico a Través de los MUN", se explora cómo la participación en los MUN facilita el aprendizaje experiencial y crítico. A través de anécdotas y reflexiones personales, se ilustra cómo cada simulación ofrece oportunidades únicas para vivir las cuatro fases del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este capítulo también sistematiza la literatura existente sobre los beneficios pedagógicos de los MUN y proporciona recomendaciones prácticas para su implementación en entornos educativos.

El cuarto capítulo, "Análisis Detallado de la Simulación y el Rol del Facilitador", se centra en el análisis detallado de la simulación como método educativo y el papel crucial del facilitador en este proceso. Se examinan las dinámicas de los MUN y cómo el facilitador puede asegurar que los participantes adquieran conocimientos teóricos y desarrollen habilidades prácticas como la negociación, la resolución de conflictos y la empatía. Este capítulo busca optimizar la experiencia vivida en los MUN, asegurando que cada simulación sea una oportunidad de aprendizaje significativo y transformador para los estudiantes.

En conjunto, este trabajo de investigación busca demostrar cómo los MUN pueden ser una plataforma efectiva para el aprendizaje experiencial, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos y multifacéticos del mundo real. A través de la narrativa personal y el análisis crítico, se espera ofrecer una visión integral del impacto educativo de los MUN y su potencial para transformar la educación superior.

Objetivos Generales y Específicos

Objetivo general

Evaluar el impacto educativo de los Modelos de Naciones Unidas en la formación de jóvenes en el curso de Relaciones Internacionales en el nivel de

Educación Superior, considerando su influencia en el desarrollo de competencias académicas, sociales y profesionales, así como en la construcción de una conciencia ciudadana y global.

Objetivos específicos

- Proporcionar recomendaciones prácticas para implementar MUN con fines educativos;
- Explicar el funcionamiento estructural y metodológico de los Modelos de Naciones Unidas;
- Sistematizar la literatura existente sobre los beneficios pedagógicos de los MUN;
- Analizar y optimizar la experiencia vivida en los MUN como práctica educativa.

A lo largo de este trabajo se argumenta que las simulaciones, lejos de ser simples actividades lúdicas, constituyen herramientas pedagógicas potentes, capaces de preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de un entorno internacional complejo y en constante transformación. A través del sustento teórico y la exposición de experiencias reales, se busca mostrar cómo estas prácticas forman sujetos críticos, creativos y comprometidos con la búsqueda de soluciones colectivas.

La investigación se apoya en un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo. Se basa en la revisión de literatura especializada, el análisis documental de manuales, reglamentos y guías de MUN, así como en la sistematización de experiencias personales de participación en simulaciones entre los años 2020 y 2023. Esta metodología permite captar una visión integral del fenómeno, considerando tanto sus dimensiones operativas, que incluyen la logística, la organización y la ejecución de las simulaciones, como sus dimensiones formativas, que abarcan el desarrollo de habilidades de liderazgo, pensamiento crítico, oratoria, negociación y la comprensión de dinámicas internacionales. La perspectiva teórica que se adopta en este trabajo se fundamenta en tres pilares principales: la pedagogía crítica, la educación para la ciudadanía global y el modelo de las inteligencias múltiples. Estos enfoques se seleccionaron por su relevancia en el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras.

CAPITULO 1: Modelos de Naciones Unidas como Estrategia Pedagógica Integral

1.1 La Importancia de los Modelos de Naciones Unidas en la Educación Contemporánea

En un contexto global cada vez más complejo, marcado por la interdependencia entre países, los rápidos avances tecnológicos y los desafíos transnacionales, la formación de ciudadanos críticos, socialmente comprometidos y con habilidades comunicativas se ha convertido en una prioridad central para los sistemas educativos de todos los niveles, desde la educación básica hasta la universitaria, en el siglo XXI. Esta necesidad se refleja en cómo los elementos curriculares están intrínsecamente relacionados con el desarrollo de estas habilidades. En el contexto paraguayo, tanto en el nivel universitario como en el de educación media, se pueden encontrar elementos curriculares que promueven estas habilidades. Según se describe en el documento Currículo del Sistema Educativo Paraguayo, el currículo escolar paraguayo incluye componentes que buscan desarrollar el pensamiento crítico, la responsabilidad social y las capacidades comunicativas, alineándose con las demandas educativas contemporáneas (SISTEMA EDUCATIVO PARAGUAYO, 2025). Estas metas convergen con los objetivos del MUN, al fortalecer en los jóvenes habilidades para el debate, la negociación, la cooperación internacional y la defensa de los derechos humanos, en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (2015).

Con la adopción de la Agenda 2030 por parte de la ONU en 2015, el Modelo de Naciones Unidas comenzó a alinearse más directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo una educación guiada por valores de justicia social, igualdad, sostenibilidad y paz. Varias organizaciones del Modelo de Naciones Unidas (MUN) en todo el mundo incorporan explícitamente los ODS en sus temas y comités, abordando temas como la erradicación de la pobreza (ODS 1), la igualdad de género (ODS 5), la acción contra el cambio climático (ODS 13), la educación de calidad (ODS 4), la paz y las instituciones sólidas (ODS 16), entre otros.

La metodología MUN contribuye al logro de estos objetivos mediante el desarrollo de competencias fundamentales en los participantes: pensamiento crítico,

resolución pacífica de conflictos, empatía cultural, cooperación multilateral y conciencia global. Además, promueve el ODS 17, que aborda las alianzas para la implementación de los objetivos, fomentando la colaboración entre jóvenes de diversas nacionalidades, culturas y perspectivas.

Asimismo, en Brasil, la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) también incorpora elementos que dialogan con estas habilidades, proporcionando un marco educativo que enfatiza la formación integral de los estudiantes (BRASIL, 2025). En el caso de Paraguay, aunque puede no existir un documento exactamente análogo a la BNCC, los principios y objetivos educativos reflejan una preocupación similar por la formación de ciudadanos competentes y comprometidos. En este escenario, los Modelos de Naciones Unidas (MUN) surgen como una metodología educativa innovadora que promueve el aprendizaje activo a través de la simulación de debates diplomáticos reales, permitiendo a los estudiantes experimentar directamente los procesos de negociación internacional.

En el campo universitario, los MUN también responden a las Directrices Curriculares Nacionales de Brasil para la carrera de Relaciones Internacionales (Resolución CNE/CES nº 4, 2017), al fomentar capacidades analíticas, comunicativas y diplomáticas que preparan a los futuros internacionalistas para afrontar desafíos en contextos multiculturales e intergubernamentales.

La efectividad pedagógica del aprendizaje experiencial ha favorecido la creciente incorporación de simulaciones y juegos de rol en el ámbito de las Relaciones Internacionales. Al respecto, Hazleton y Mahurin (1986), señalan que "la receptividad de los estudiantes y el valor pedagógico demostrado del aprendizaje experiencial o aprender haciendo, ha resultado en el uso creciente de simulaciones y juegos en el campo de las relaciones internacionales" (Hazleton; Mahurin, 1986, p.149). Complementando esta visión, Mary Beth Brennan (1996) afirma que este tipo de experiencias, al involucrar activamente a los estudiantes a través de un enfoque de "aprender haciendo", lleva a una participación de primera mano que "conduce a una comprensión más profunda de los problemas mundiales y del contexto en el que se negocian y resuelven estos problemas" (Brennan, 1996, p.6).

En línea con la visión del aprendizaje experiencial, Susan Engel, Josh Pallas y Sarah Lambert (2017) definen el Modelo de Naciones Unidas (MUN) como una "técnica de aprendizaje experiencial donde los participantes discuten ideas y proponen soluciones a desafíos globales como diplomáticos modelo" (Engel; Pallas;

Lambert, 2017, p. 1). Esta práctica se fundamenta en el valor pedagógico del "aprender haciendo" (Hazleton; Mahurin, 1986, p. 149; Krain; Shadle, 2006, p. 19), lo que resulta en un uso creciente de simulaciones en el campo de las Relaciones Internacionales.

El MUN no solo busca fomentar el entendimiento sobre la Organización de las Naciones Unidas y educar sobre asuntos mundiales, sino también promover la paz y el trabajo de las Naciones Unidas a través de la cooperación y la diplomacia (Brennan, 1996). Al actuar como diplomáticos, los participantes experimentan de primera mano las consecuencias de sus decisiones y acciones (Hazleton; Mahurin, 1986), desarrollando habilidades cruciales como el debate de ideas, la proposición de soluciones a problemáticas reales, el trabajo en equipo, la escritura expositiva y persuasiva, la negociación, el liderazgo, la escucha activa y la autoconfianza. Además, estas simulaciones permiten a los estudiantes "humanizar al otro" (Krain; Shadle, , p. 3), reduciendo la distancia intelectual y emocional con las problemáticas globales.

Más allá de su impacto inmediato en el aula, los MUN han ganado una presencia global notable. La popularidad del Modelo de Naciones Unidas continúa creciendo, con participaciones de cientos de miles de estudiantes cada año, ayudándoles a aprender más sobre los principios de la ONU y su funcionamiento. Muchos de los líderes actuales en derecho, gobierno, negocios y artes, incluso en la propia ONU, han participado en el Modelo de la ONU como estudiantes (Naciones Unidas, 2025). Este crecimiento se debe, en parte, a que las metodologías de aprendizaje activo como el MUN promueven una mayor profundidad de comprensión y niveles más altos de retención, a la vez que "desarrollan habilidades de pensamiento crítico y analíticas más sólidas y generan entusiasmo por el aprendizaje" (Krain; Shadle, 2006, p. 13). La reflexión estructurada es integral para el éxito pedagógico de estas experiencias, permitiendo a los participantes relacionar lo vivido con sus conocimientos previos para generar una comprensión renovada

El propósito principal de este trabajo es examinar el uso de las simulaciones, con énfasis en los MUN, como estrategias de aprendizaje activo para estudiantes del curso de Relaciones Internacionales. Se pretende analizar su aporte en la formación de estudiantes de Relaciones Internacionales y disciplinas afines, abordando tanto su fundamentación teórica como las evidencias prácticas que respaldan su eficacia pedagógica. Asimismo, se incluirá una revisión de la

producción académica sobre esta temática, identificando los estudios más representativos que han investigado el uso de simulaciones en contextos educativos.

De forma más detallada, esta investigación busca realizar un análisis sistemático de las definiciones conceptuales, las diferentes tipologías de simulaciones, las características que distinguen una simulación formativa de un juego de rol convencional, y los elementos que garantizan su valor educativo. Se explora, además, la conexión entre las simulaciones y el aprendizaje experiencial en el contexto de la educación superior. A través de este enfoque, se pretende ofrecer una visión comprensiva del impacto de esta metodología en la formación de profesionales reflexivos, críticos y capaces de responder a los retos del mundo actual.

La pedagogía crítica, desarrollada por autores como Paulo Freire y Henry Giroux, se centra en la transformación social y la emancipación a través de la educación. Freire (1970), en su obra *Pedagogía del Oprimido*, argumenta que “la pedagogía acepta la práctica de la antropología, se impone pensar y vivir la educación como práctica de la libertad” (Freire, 1970, p.14). Por su parte, Giroux (1983), enfatiza la necesidad de que la educación fomente la resistencia contra las estructuras opresivas y promueva la justicia social (Giroux, 1983).

La educación para la ciudadanía global, por otro lado, se enfoca en preparar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y comprometidos en un mundo interconectado. Según Dill (2013), este enfoque educativo busca desarrollar una mayor conciencia global y fomentar la justicia social y la diversidad (Dill, 2013). La UNESCO también ha destacado la importancia de este tipo de educación para promover la tolerancia, el respeto y un sentido de pertenencia compartido (UNESCO, 2015).

El modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner proporciona un marco para entender las diversas formas en que los individuos pueden ser inteligentes. Gardner (1983), en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, propone que existen múltiples tipos de inteligencia, incluyendo la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1983).

Estas vivencias incluyen mi participación en el Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Americana, (MUNUA), en septiembre del año 2020, Modelo de

Naciones Unidas de la Universidad Latinoamericana de Integración, (MUNILA), en julio del año 2021 y el Modelo de Naciones Unidas de la Academia Diplomática del Paraguay, (MUNADRIN), en el mes de mayo del 2023. Cada uno de estos eventos representó una experiencia transformadora en términos de liderazgo, argumentación, empatía y visión global. Por ejemplo, representar a Irak en el Consejo de Seguridad durante el MUNUA implicó enfrentar complejas negociaciones sobre conflictos en Medio Oriente, mientras que en el MUNILA asumí el rol de Secretario General, coordinando debates sobre migración regional. En el MUNADRIN, la representación de Estados Unidos me permitió reflexionar sobre el ejercicio del poder en organismos internacionales y la importancia del veto como herramienta estratégica. Estas experiencias, lejos de ser anecdóticas, forman parte del corpus analizado y permiten vincular la teoría con la práctica de manera coherente y significativa.

1.2 Contexto y Naturaleza de los MUN

Los orígenes del Modelo de las Naciones Unidas (MUN) se remontan a principios del siglo XX, con sus raíces en las simulaciones de la Sociedad de Naciones. De hecho, el propio Model UN comenzó como la Asamblea Modelo de la Sociedad de Naciones. Estas simulaciones precedieron incluso a la creación formal de las Naciones Unidas, con estudiantes llevando a cabo "una serie de Modelos de la Sociedad de Naciones en la década de 1920". (Mickolus; Brannan, 2013, p. 129)

Tras la creación de las Naciones Unidas (ONU) en 1945, las simulaciones estudiantiles comenzaron a adoptar la estructura y los procedimientos de la nueva organización. En 1949, se celebró en la Universidad de Harvard lo que muchos consideran el primer Modelo de Naciones Unidas formal. La simulación se denominó "Modelo de Naciones Unidas de la Ivy League" y reunió a estudiantes de universidades de élite para debatir cuestiones globales (Muldoon, 1995, p. 28).

Durante las décadas de 1950 y 1960, el Modelo de Naciones Unidas se expandió rápidamente a otras universidades norteamericanas y, posteriormente, a instituciones de educación secundaria. Esta expansión coincidió con la Guerra Fría, cuando el interés por los asuntos internacionales creció junto con la polarización ideológica entre Estados Unidos y la Unión Soviética. El MUN se consolidó como una herramienta pedagógica capaz de estimular el pensamiento crítico, la oratoria y el conocimiento de las relaciones internacionales (Muldoon, 1995, p. 29).

A partir de la década de 1970, el MUN incorporó cada vez más participantes internacionales, transformándose en una práctica global. Universidades de Europa, Asia y Latinoamérica crearon sus propios modelos, adaptando la metodología a sus realidades educativas. Esta internacionalización también trajo consigo una mayor diversidad de temas y representaciones, incluyendo la simulación de organismos externos al sistema de la ONU, como organizaciones regionales y tribunales internacionales.

En el siglo XXI, el MUN se consolidó como una de las actividades extracurriculares más populares entre estudiantes de secundaria y universitarios. Su crecimiento se vio impulsado por el acceso a internet, que facilitó la organización de conferencias internacionales y el intercambio de materiales. Hoy en día, eventos como Harvard WorldMUN y el Modelo Nacional de Naciones Unidas (NMUN) atraen a miles de participantes de todo el mundo. Además, el MUN ha desempeñado un papel importante en la formación de líderes políticos y diplomáticos. Muchos exparticipantes ocupan puestos destacados en organizaciones internacionales, gobiernos y ONG.

1.3 Conceptualización de los MUN como Simulación Activa

De acuerdo con Kabdesov (2022), los Modelos de Naciones Unidas combinan elementos de simulación política con dinámicas propias de conferencias académicas. En estos escenarios, los participantes representan a delegaciones nacionales en organismos multilaterales, discuten temas relevantes de la política internacional, redactan resoluciones y practican la negociación diplomática. Se trata, en esencia, de un entorno de aprendizaje activo que replica las complejidades del sistema internacional desde una perspectiva educativa.

Desde un enfoque más amplio, Bowman (2010) sostiene que los juegos de rol permiten a los participantes construir narrativas estructuradas y asumir decisiones dentro de marcos complejos, lo que favorece el desarrollo de la creatividad, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. Estas características resultan altamente pertinentes cuando se trasladan al contexto de los MUN, ya que los estudiantes no solo deben comprender los temas en debate, sino también posicionarse estratégicamente y construir consensos a partir de los intereses que representan.

En este sentido, el uso de juegos y simulaciones como herramienta de aprendizaje en la educación superior no es un fenómeno reciente. Boocock (1970) y Schuurman (2017) ya documentaban su utilidad décadas atrás. No obstante, su aplicación se ha intensificado notablemente en los últimos años gracias al auge de las tecnologías digitales (Girard et al., 2013; Moizer et al., 2019), lo cual ha generado nuevas oportunidades para incorporar estos formatos en ambientes virtuales e híbridos. Autores como Westera (2019) y Zhonggen (2019) destacan el valor de estas dinámicas para promover la motivación, el compromiso activo del estudiante y la construcción de un aprendizaje significativo.

Una revisión conducida por Schindler et al. (2017) evidencia que los juegos digitales y simulaciones no solo estimulan el compromiso cognitivo —favoreciendo la comprensión profunda de contenidos y el pensamiento crítico—, sino que también impactan positivamente en el compromiso emocional de los estudiantes. Estas actividades suelen ser percibidas como interesantes, absorbentes y desafiantes (Anastasiadis et al., 2018), factores que fortalecen la actitud del alumno hacia el proceso de aprendizaje.

Según lo plantea Mathias Penhos (2011), los juegos de rol como los Modelos de Naciones Unidas (MUN) permiten la construcción de perspectivas innovadoras tanto en el plano cognitivo como en el cultural. Estas simulaciones exigen a los participantes adoptar el punto de vista del otro, posicionándose frente a los desafíos internacionales contemporáneos desde una mirada distinta. Para el autor, este tipo de experiencias no solo facilitan el aprendizaje de contenidos vinculados a la Política Global, la Diplomacia y las Relaciones Internacionales, sino que además favorecen el desarrollo de competencias clave para la vida académica, ciudadana y profesional. (Penhos, 2011).

1.4 Contribuciones Teóricas a la Eficacia de los MUN: Freire y Bourdieu

La obra de Paulo Freire (1970) demuestra en *Pedagogía del Oprimido*, una educación verdaderamente emancipadora debe trascender la mera transmisión de contenidos para convertirse en un proceso dialógico de concientización y acción en el mundo. Esta perspectiva ilustra de forma singular el valor pedagógico de las simulaciones diplomáticas cuando se conciben como prácticas liberadoras.

Los tres pilares centrales del pensamiento freireano resultan particularmente pertinentes para el análisis de los MUN. En primer lugar, la crítica al modelo

educativo bancario, donde el educador deposita información en el alumno encuentra su antítesis en las simulaciones que transforman a los estudiantes en protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje (Freire, 1970). En segundo lugar, el concepto de concientización se manifiesta cuando los participantes, que representan a países con realidades radicalmente diferentes a las suyas, desarrollan una comprensión crítica de las asimetrías del sistema internacional. Finalmente, el énfasis de Freire en el diálogo como eje del proceso educativo explica la eficacia de los debates en las MUN, cuando fomentan una confrontación auténtica entre diversas perspectivas.

La relevancia de este enfoque se hace evidente al examinar cómo las MUN pueden funcionar como dispositivos para problematizar las relaciones internacionales. Freire (1970) argumenta en *Pedagogía de la Autonomía* que el verdadero conocimiento surge de la reflexión crítica sobre la práctica, un principio que se materializa cuando las simulaciones obligan a los participantes a confrontar las contradicciones entre los principios éticos y la *realpolitik*. Más que ejercicios académicos, las MUN concebidas desde esta perspectiva se convierten en espacios para la lectura del mundo (Freire, 1970), donde se aprende a descifrar y actuar sobre las complejas dinámicas de poder que estructuran el panorama global.

La teoría sociológica de Pierre Bourdieu, expuesta en su obra *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, demuestra cómo los sistemas lingüísticos funcionan no como meros vehículos neutrales de comunicación, sino como instrumentos de dominación simbólica que reflejan y refuerzan las jerarquías sociales existentes. Este autor sostiene que el "lenguaje culto cuyo valor total reside en una diferencia, es decir, en la distancia con respecto a las maneras simples y comunes de hablar" (Bourdieu, 2016, p. 272), establece una distinción que lo aleja de lo que es "ordinario, vulgar, corriente, trivial, insignificante" (Bourdieu, 2016, p. 506).

Esta perspectiva se vincula estrechamente con el concepto de capital cultural, que Bourdieu (2016) explora en profundidad. Según el autor, la competencia en lenguas especializadas y otros saberes es una manifestación de este capital, ya que la manera de utilizar unos bienes simbólicos y el dominio de ciertos modos de expresión constituyen uno de los contrastes privilegiados que acreditan la clase y son el "instrumento por excelencia de las estrategias de distinción" (Bourdieu, 2016, p. 70). La soltura en el lenguaje, por ejemplo, es

percibida como una "afirmación más visible de la libertad con respecto a las restricciones que dominan a la gente corriente" (Bourdieu, 2016, p. 307).

La distribución desigual de este capital genera barreras efectivas para la participación igualitaria, especialmente en "situaciones oficiales" (Bourdieu, 2016, p. 121). El autor destaca que el "lenguaje dominante destruye, desacreditándolo, el discurso político espontáneo de los dominados: no les deja otra cosa que el silencio o el lenguaje postizo" (Bourdieu, 2016, p. 146). En este sentido, la "privación lingüística se percibe como una mutilación esencial" (Bourdieu, 2016, p. 120-121) que condena al silencio o al ridículo a quienes carecen de la "manera de ser y de hacer" legítima (Bourdieu, 2016, p. 183).

Bourdieu y Passeron (1970), en su análisis de los sistemas educativos, advierten sobre lo que denominan violencia simbólica ejercida a través del lenguaje: un proceso mediante el cual las jerarquías culturales se imponen y naturalizan como si fueran diferencias naturales de competencia. Esta violencia simbólica opera en el MUN cuando ciertos patrones de discurso y argumentación se valoran como intrínsecamente superiores, sin reconocer su naturaleza socialmente construida y culturalmente situada.

Sin embargo, el enfoque bourdieuiano no es determinista. Como señala Bourdieu (1997) en *Meditaciones Pascalianas*, los agentes sociales tienen margen de maniobra para resistir y resignificar estas estructuras de dominación. En contextos educativos, esto se traduce en la posibilidad de crear espacios que legitimen diferentes formas de expresión lingüística, cuestionando así la supuesta universalidad de los códigos hegemónicos. Bourdieu (1989) demuestra cómo los sistemas lingüísticos funcionan como instrumentos de dominación simbólica, una perspectiva que complementa las observaciones de Young (2002) sobre la injusticia comunicativa en espacios deliberativos.

Schultz (2007), en sus estudios sobre educación ciudadana, amplía este análisis al demostrar cómo las barreras lingüísticas en los espacios educativos formales reproducen patrones de exclusión social. Esta observación coincide con las críticas de Phillipson (1992) al imperialismo lingüístico, que destacan cómo la hegemonía de ciertas lenguas y registros crea jerarquías de participación.

El concepto de capital lingüístico de Bourdieu (1991) conecta directamente con las formulaciones de Kabdesov (2022) sobre las asimetrías en las simulaciones diplomáticas. Mientras Bourdieu analiza la distribución desigual de las competencias

lingüísticas legítimas, Kabdesov demuestra cómo estas diferencias se traducen en ventajas competitivas concretas en las MUN. Young (2002), a su vez, complementa este análisis explorando cómo los patrones comunicativos dominantes marginan sistemáticamente a ciertos grupos sociales.

Los Modelos de Naciones Unidas se han consolidado como una estrategia pedagógica que trasciende la transmisión de contenidos y promueve un aprendizaje experiencial, colaborativo e interdisciplinario. Diversos estudios respaldan el valor pedagógico de los Modelos de Naciones Unidas (MUN) en contextos educativos. En el ámbito latinoamericano, Penhos (2011) resalta cómo estas simulaciones, particularmente en la educación pública argentina, contribuyen a contrarrestar la apatía política juvenil y a fomentar una ciudadanía activa. Los MUN no solo fortalecen el conocimiento en áreas como diplomacia y relaciones internacionales, sino que también promueven el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales indispensables para el desempeño académico, profesional y cívico. Asimismo, Fajardo y Florian (2019) sostienen que los MUN fortalecen la competencia comunicativa y promueven una conciencia cosmopolita, orientada hacia la ciudadanía global. Ejemplos como el proyecto "Uniando Metas" o las simulaciones sobre refugiados impulsadas por ACNUR ilustran el potencial de estas experiencias para generar propuestas concretas frente a desafíos globales como el cambio climático, los derechos humanos o la inclusión social.

En la misma línea, Brennan (1996) destaca que los MUN favorecen el desarrollo de competencias como la oratoria, la escritura académica, la negociación y la resolución de conflictos, además de fomentar la participación activa de los jóvenes en los debates públicos. Por su parte, Weiss, Daws y McDermott (2008) sostienen que estas experiencias impulsan la construcción de una ciudadanía global al motivar a los estudiantes a involucrarse en problemáticas que trascienden las fronteras nacionales. Esto se logra a través de la simulación de contextos internacionales en los que se requiere investigación, colaboración, argumentación y toma de decisiones en equipo.

Además, se ha documentado que los MUN estimulan el aprendizaje cooperativo y el trabajo en red. Brennan (1996) y Johnson y Johnson (1988) coinciden en que la cooperación entre los participantes no solo mejora el rendimiento académico y las relaciones interpersonales, sino que también potencia la autoestima, la empatía y la motivación hacia el estudio. Esta dinámica permite

que los estudiantes asuman roles de expertos, colaboren en subcomités, y luego compartan aprendizajes en sesiones plenarias, reproduciendo fielmente los procesos deliberativos que caracterizan a los organismos multilaterales.

Autores como Montgomery y Diehl (1983) vinculan los MUN con la educación multicultural, al considerar que estas simulaciones permiten a los estudiantes romper con prejuicios, comprender la lógica de los países en desarrollo y valorar la diversidad de visiones geopolíticas. En este sentido, el MUN se convierte en un espacio de diálogo intercultural que fortalece la tolerancia, el respeto por las diferencias y la búsqueda de consensos.

Krain y Shadle (2006) argumentan que las simulaciones académicas en el campo de las ciencias políticas permiten a los estudiantes comprender más profundamente conceptos abstractos, fenómenos complejos e interacciones políticas mediante la experiencia directa. Estas prácticas colocan a los participantes en entornos simulados donde deben asumir roles específicos, lo que facilita un aprendizaje experiencial que activa tanto procesos cognitivos como emocionales. Los autores destacan, además, que una de las principales metas es incrementar la motivación y el interés del alumnado, ofreciendo un método alternativo a las clases magistrales tradicionales. Las simulaciones promueven el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la formulación de políticas y la negociación, al involucrar a los estudiantes en dinámicas que exigen análisis, estrategia y empatía.

Druckman y Ebner (2008) proponen que el diseño eficaz de una simulación debe enfocarse en un número limitado de conceptos clave, permitiendo así un tratamiento más profundo y estructurado. Lewicki, Saunders y Barry (2010) coinciden al señalar que un enfoque centrado en dinámicas precisas, como la negociación o la resolución de conflictos, optimiza el aprendizaje. Klabbers (2009) y Cherif y Gouia (2012) destacan la importancia de instruir claramente a los participantes antes de la simulación, explicando expectativas y conectando los objetivos del ejercicio con los conceptos que se busca reforzar.

1.5 Fundamentos teóricos y pedagógicos de la simulación educativa en el contexto universitario

Desde una perspectiva teórica, los juegos de rol se fundamentan en el análisis del conflicto como interacción entre múltiples actores que toman decisiones racionales dentro de un conjunto de opciones posibles. Esta lógica se materializa en

los modelos de simulación, los cuales permiten representar situaciones reales con el fin de analizarlas y comprender mejor las dinámicas involucradas.

El uso de simulaciones permite incorporar tanto elementos subjetivos como datos cualitativos sin comprometer la validez del proceso educativo, ya que el aprendizaje puede provenir tanto del producto final como del desarrollo del proceso. Estas herramientas no buscan ofrecer soluciones definitivas, sino generar insumos para la formulación de alternativas y la toma de decisiones informada. El uso de simulaciones en el análisis sociológico es fundamental para incorporar elementos subjetivos y datos cualitativos, ya que la realidad social, según Pierre Bourdieu, no se agota en lo cuantificable, sino que se construye y se disputa a través de representaciones y prácticas. Bourdieu (2016) enfatiza que "la realidad del mundo social está parcialmente en juego en las luchas que enfrentan a los agentes a propósito de la representación de su posición en el mundo social" (Bourdieu, 2016, p. 120), y estas representaciones son no menos objetivas que las de los balances contables de la física social. La comprensión profunda de las prácticas sociales, por ende, exige ir más allá de los datos superficiales, pues lo que realmente distingue a los agentes es su habitus, un "sistema de disposiciones durables y transferibles" que funciona como "matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones" [Bourdieu, 2016, p. 266]. Estas disposiciones se manifiestan en la "manera de realizar las prácticas y la manera de hablar de ellas" (Bourdieu, 2016, p. 194), elementos intrínsecamente cualitativos que los métodos cuantitativos por sí solos no logran captar completamente.

En un MUN, los delegados no solo transmiten información, sino que también despliegan su habitus a través de estrategias que involucran elementos subjetivos y cualitativos. Por ejemplo, Brannan y Mickolus (2013) explican que en estas simulaciones, es crucial que los estudiantes "consigan que sus ideas se expongan, incluida su evaluación del problema presentado, y que sean capaces de conseguir rápidamente un consenso para respaldar sus soluciones sugeridas" (Brannan & Mickolus, 2013, p. 329). Esto implica una interacción dinámica donde la "soltura", la "seguridad" y la "perspicacia" [Bourdieu, 2016, p. 194] se valoran sobre la mera posesión de conocimientos. Los delegados deben desarrollar habilidades como la "política" (networking), el "cabildeo previo" (e-caucus) y el "salami amending" (modificar párrafos ofensivos con enmiendas) (Brannan & Mickolus, 2013, p.

336-337, 345), demostrando que la interacción no es un intercambio neutral de hechos, sino un campo de fuerzas simbólicas.

Además, en el MUN, la maestría de ciertos registros lingüísticos y las maneras de participación se convierten en un capital simbólico clave. La habilidad de los delegados para "demostrar su excepcional conocimiento de las reglas y su madurez para dirigir el trabajo de un comité" (Brannan & Mickolus, 2013, p. 335) es una manifestación directa de este capital incorporado. Los participantes en una simulación educativa suelen asumir distintos roles: el jugador (o actor), que protagoniza la experiencia; el ejecutor, que diseña y supervisa la dinámica; y el validador, que evalúa la coherencia y eficacia del ejercicio. Cada uno de estos roles cumple funciones clave para el desarrollo y evaluación del modelo, siendo fundamental que cuenten con el conocimiento y las competencias adecuadas.

El diseño de la simulación implica dos etapas centrales: la planificación, donde se definen las variables y constantes, y la ejecución, que da lugar al desarrollo del modelo. Las variables, cuantificables o clasificables, son fundamentales para delimitar el alcance y la efectividad del ejercicio, mientras que las constantes proporcionan estabilidad y estructura. La planificación es el momento en que se definen los elementos fundamentales de la simulación, como los roles, el contexto, los objetivos de aprendizaje, las reglas del juego y los recursos disponibles. La ejecución, por su parte, consiste en la puesta en práctica de dicho diseño, permitiendo la interacción de los participantes y el despliegue del modelo en tiempo real.

Un aspecto clave dentro de esta planificación es la identificación y delimitación de variables y constantes, conceptos tomados de la metodología de simulación y análisis de sistemas. Las variables son aquellos elementos que pueden cambiar o ser modificados durante la simulación. Pueden ser cuantificables (como el número de votos a favor de una resolución, la cantidad de delegaciones presentes, o los recursos asignados a un país) o clasificables (como los tipos de alianzas diplomáticas, el nivel de desarrollo de un Estado, o su posición frente a un tema específico).

Por ejemplo, en una simulación del Consejo de Seguridad de la ONU, la posición política de una delegación frente a un conflicto puede considerarse una variable: puede cambiar durante el transcurso del debate dependiendo de las negociaciones, las enmiendas introducidas o las intervenciones de otros delegados.

Otro ejemplo de variable sería el grado de consenso alcanzado en torno a una resolución: este puede ir modificándose a lo largo del ejercicio.

En contraste, las constantes son aquellos elementos que permanecen fijos durante la simulación y que aportan estabilidad al modelo. Estas pueden incluir, por ejemplo, el formato del comité (como el hecho de que se simule el Consejo de Seguridad con sus 15 miembros), las reglas de procedimiento establecidas (como el uso del Reglamento Harvard o UNA-USA), y el tema principal del debate, el cual no cambia aunque las posturas sí puedan variar. Las constantes aseguran la coherencia interna del ejercicio y evitan que se desvíe de sus objetivos pedagógicos o temáticos.

El conjunto de variables y constantes se enmarca dentro de lo que se denomina marco operativo de la simulación. Este marco está compuesto por un sistema de reglas, parámetros, límites temporales y objetivos claros, que definen las condiciones bajo las cuales se desarrollará el modelo. Por ejemplo, si el comité simulado tiene un tiempo límite de dos horas para alcanzar una resolución, ese límite temporal constituye parte del marco operativo. Si el objetivo explícito es redactar una resolución sobre crisis migratoria, dicho objetivo también forma parte del marco operativo. Este marco es fundamental para estructurar el entorno de aprendizaje, permitiendo que los participantes sepan cuáles son sus márgenes de acción y qué criterios serán utilizados para evaluar su desempeño.

Desde el punto de vista pedagógico, comprender y manipular estos elementos —variables, constantes y marco operativo— no solo permite mejorar la calidad de la simulación, sino también desarrollar habilidades metacognitivas entre los participantes, al fomentar una comprensión crítica del sistema que están replicando. En este sentido, los MUN no solo reproducen dinámicas diplomáticas, sino que también funcionan como laboratorios educativos en los que se exploran relaciones de poder, procesos de toma de decisiones y construcción de consensos en escenarios controlados pero realistas.

En el campo de las Relaciones Internacionales, los modelos de simulación se inscriben dentro de la tradición conductista, la cual prioriza la verificación empírica mediante el análisis sistemático de datos. Inicialmente concebidos para explicar fenómenos como la toma de decisiones, la gestión de crisis o la distribución de recursos, estos modelos permiten identificar patrones que clarifican el funcionamiento de las dinámicas internacionales.

Una de las principales ventajas de los modelos de simulación es su capacidad para crear entornos controlados que simulan contextos reales, lo que permite el análisis aislado de variables y la formulación de nuevas hipótesis. Sin embargo, su aplicación en la construcción teórica ha sido limitada debido a la complejidad de su diseño y la escasa proporción de resultados innovadores frente a los obtenidos por otros métodos.

Por otra parte, las simulaciones también son valiosas en el desarrollo de estudios prospectivos y el análisis de procesos de toma de decisiones, donde el foco está en el proceso y no tanto en los resultados. Estas simulaciones funcionales se caracterizan por su simplicidad, centrándose en un problema concreto y reduciendo al mínimo las variables adicionales.

El valor educativo de estos ejercicios radica en su capacidad para generar consecuencias observables a partir de la interacción entre actores, permitiendo inferencias sobre comportamientos, reacciones y estrategias. Así, se convierten en herramientas eficaces para modelar realidades complejas dentro de un entorno estructurado de aprendizaje.

La educación superior contemporánea enfrenta el reto de formar profesionales no solo con conocimientos teóricos sólidos, sino también con habilidades prácticas y competencias adaptativas para desenvolverse en contextos complejos. En este marco, la simulación educativa se ha consolidado como una estrategia pedagógica altamente efectiva, promoviendo aprendizajes significativos y activos.

Hernández y Figuerola (2016) destacan la necesidad de reconocer la simulación como una metodología legítima dentro del entorno universitario. Esta permite transformar el aula en un laboratorio de experiencias, donde el estudiante se construye como futuro profesional a través de la integración de teoría y práctica. La simulación ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y actitudinales en un entorno seguro que permite el ensayo, el error y la reflexión crítica.

Al facilitar la resolución de problemas reales mediante experiencias estructuradas, las simulaciones contribuyen a la profesionalización del aprendizaje, reforzando la toma de decisiones, el pensamiento estratégico y la actuación ética. Su valor radica no solo en lo que se aprende, sino en cómo se aprende,

consolidando así un enfoque educativo centrado en el estudiante y en la aplicación práctica del conocimiento.

El Modelo de Naciones Unidas (MUN) se presenta como una herramienta pedagógica poderosa y versátil, capaz de transformar la experiencia educativa de los estudiantes al brindarles un entorno dinámico e interactivo donde pueden desarrollar habilidades clave para su futuro profesional y personal. A través de simulaciones que replican los procesos diplomáticos y las negociaciones internacionales, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos sobre relaciones internacionales y política global, sino que también desarrollan competencias prácticas como la oratoria, la negociación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

La literatura revisada respalda el valor educativo de los MUN, destacando su capacidad para fomentar la participación activa, la motivación y el compromiso de los estudiantes. Además, los MUN promueven la ciudadanía global y la sensibilización hacia problemas internacionales, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos comprometidos y conscientes de su entorno. A pesar de algunas limitaciones y desafíos asociados con la implementación de simulaciones, los beneficios pedagógicos y formativos de los MUN son innegables.

La secuencia didáctica de un MUN pone en juego múltiples dimensiones del aprendizaje a través de un proceso riguroso que incluye:

Preparación previa e investigación de contexto: Los estudiantes deben investigar profundamente los temas de debate y comprender contextos geopolíticos complejos. Esto permite la comprensión profunda de contenidos y el pensamiento crítico. Por ejemplo, la investigación sobre la postura iraquí sobre sanciones internacionales se vincula con la comprensión crítica de contextos geopolíticos.

Elaboración de discursos y documentos oficiales: Se requiere la capacidad de redactar discursos y documentos oficiales, lo que implica aplicar técnicas de persuasión y claridad comunicativa. La evolución de la oratoria desde discursos iniciales hasta intervenciones estructuradas refleja principios de credibilidad (ethos), conexión emocional (pathos) y argumentación lógica (logos).

Participación en debates formales y redacción de resoluciones: Los estudiantes deben adoptar posturas argumentadas, respetar protocolos, gestionar el tiempo, adaptarse a diferentes escenarios y construir consensos. La redacción de resoluciones sobre no proliferación nuclear con delegados antagónicos ilustra la

negociación basada en intereses, buscando intereses comunes en lugar de posiciones rígidas.

1.6 Impacto Integral de los MUN en el Desarrollo de Competencias

Más allá de las competencias técnicas, los Modelos de Naciones Unidas promueven un profundo desarrollo cívico y ético. De acuerdo con la Universidad Nacional de Tres de Febrero (2021), estas simulaciones contribuyen a la adquisición de conocimientos que permiten a los estudiantes reconocer sus propios derechos y los de sus pares, con el potencial de desafiar imaginarios sociales y enriquecer el ejercicio de los derechos políticos. La Universidad Europea y el Ministerio de Educación de Ecuador (2017) señalan que se internalizan métodos de resolución pacífica de conflictos, así como valores y principios fundamentales para una convivencia armónica. La Universidad Panamericana destaca que el valor de lo aprendido en un MUN trasciende la duración del evento, impactando positivamente en el currículum vitae de los participantes y ofreciéndoles experiencias de aprendizaje y liderazgo altamente valoradas en el ámbito universitario y profesional.

Para una visión estructurada de las habilidades desarrolladas por los participantes, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1: Habilidades Clave Desarrolladas por Participantes en MUN

Categoría de Habilidad	Habilidad Específica	Descripción/Impacto en MUN y Vida Real	Fuente(s)
Comunicación	Oratoria y Comunicación Efectiva	Perfeccionamiento de la capacidad de hablar en público, redactar discursos y debatir con claridad y persuasión.	BRENNAN, 1996
Comunicación	Negociación, Persuasión	Experiencia práctica en diplomacia, alcanzar consensos.	FISHER; URY, 1981
Pensamiento Crítico	Análisis de Situaciones, Toma de decisiones	Capacidad para analizar información compleja, evaluar múltiples perspectivas.	MARTINS, 2020

Categoría de Habilidad	Habilidad Específica	Descripción/Impacto en MUN y Vida Real	Fuente(s)
Pensamiento Crítico	Investigación y Argumentación	Habilidad para investigar a fondo temas globales y construir argumentos lógicos y basados en evidencia.	SHONK, 2025
Habilidades Interpersonales	Trabajo en Equipo y Liderazgo	Colaboración efectiva para lograr objetivos comunes, influir en otros y dirigir equipos hacia soluciones compartidas.	KABDESOV, 2022
Habilidades Interpersonales	Inteligencia Emocional y Manejo del Estrés	Desarrollo de la autoconfianza, control de emociones bajo presión y adaptabilidad.	GOLEMAN, 1995
Desarrollo Cívico y Global	Conciencia Global y Diplomacia	Comprensión del funcionamiento de la ONU, política internacional y la importancia de la cooperación pacífica.	ONU, 2019
Desarrollo Cívico y Global	Reconocimiento de Derechos y Valores	Adquisición de conocimientos sobre derechos, valores y principios para una ciudadanía activa y responsable.	UNESCO, 2021

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla resume las principales habilidades desarrolladas en el contexto de los modelos de naciones unidas.

CAPITULO 2: Aprendizajes y Reflexiones en Modelos de Naciones Unidas

Este capítulo se propone ofrecer una respuesta reflexiva y fundamentada empíricamente a la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo fue adquirida y desarrollada la base de conocimientos presentada en la introducción, a partir de mi participación y organización de simulaciones del Modelo de Naciones Unidas? La experiencia acumulada en diversos Modelos de Naciones Unidas (MUN), tanto en calidad de delegado como de organizador, ha constituido un espacio formativo clave para el desarrollo de competencias académicas, sociales y profesionales, todas ellas esenciales en el campo de las Relaciones Internacionales.

A través del análisis de esta vivencia, se pretende vincular la experiencia personal con el objetivo general de esta investigación, que consiste en evaluar el impacto educativo de los Modelos de Naciones Unidas en la formación de jóvenes del curso de Relaciones Internacionales en el nivel de Educación Superior, con especial atención a su incidencia en la adquisición de competencias y en la construcción de una ciudadanía activa y global.

A continuación se resume en la siguiente tabla, las simulaciones en las cuales he participado en este periodo de tiempo mencionado:

Tabla 2 - Resumen de participaciones en Modelos de Naciones Unidas

MUN	FECHA	COMISION ORGANIZADORA	INSTITUCIONES RELACIONADAS	Categoría	Rol
MUNUA	09/2020	Centro de Estudiantes	Universidad Americana, ONU Paraguay	Universitario	Participante
MUNILA	07/2021	Grupo Munila	Universidad Federal de Integración Latinoamericana	Universitario	Organización
MUNADRIN	05/2023	Academia diplomática	Congreso de la Nación Paraguaya	Universitario	Participante

Fuente: Elaboración propia

2.1 Primeras Experiencias y Desarrollo de Habilidades: Rol de Delegado (MUNUA 2020)

Mi primer acercamiento práctico al Modelo de Naciones Unidas tuvo lugar en el año 2020, cuando participé como delegado en el Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Americana del Paraguay (MUNUA). Esta experiencia marcó un punto

de inflexión en mi formación académica, al brindarme la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en un entorno simulado que replicaba con fidelidad las dinámicas del sistema multilateral de la ONU.

El ejercicio se llevó a cabo durante dos jornadas completas, desarrolladas en horario intensivo, de 08:00 a 17:00 horas. Las sesiones estuvieron organizadas de manera estructurada para facilitar tanto el debate formal como el trabajo en comisiones y sesiones informales (caucus), lo que permitió una experiencia inmersiva y continua.

Fui asignado como representante de la República de Irak en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, órgano compuesto en esta simulación por un total de 15 estudiantes universitarios, cada uno representando a un Estado miembro del Consejo. Esta composición respondió a la estructura real del órgano, respetando la distribución de miembros permanentes y no permanentes, así como sus respectivos derechos y responsabilidades.

Durante las sesiones, se debatieron temas sensibles de la agenda internacional, lo que exigió un alto nivel de preparación previa y una participación activa y argumentada. Asumir la representación de Irak me obligó a investigar en profundidad la política exterior de dicho país, su posicionamiento histórico en el contexto de seguridad internacional, y su papel en conflictos regionales. Al asumir el papel de diplomático, me enfrenté a la necesidad de comunicar de manera efectiva, negociar con otros delegados y pensar críticamente sobre problemas globales complejos.

Según Sheehan (2005), estas habilidades son fundamentales para cualquier participante de MUN, y durante mi primera simulación, identifiqué que la oratoria, la negociación y la capacidad de análisis eran áreas clave en las que necesitaba mejorar. La experiencia me permitió entender mejor el funcionamiento de las relaciones internacionales y la importancia de la diplomacia en la resolución de conflictos.

Para mejorar mi oratoria y negociación en los MUN, adopté varias estrategias basadas en las técnicas descritas por Heinrichs (2007). Una de las más efectivas fue la práctica constante de discursos y argumentos frente a un espejo y con compañeros de equipo. Heinrichs enfatiza la importancia de la persuasión y la claridad en la comunicación, lo cual apliqué al estructurar mis discursos de manera lógica y coherente. Además, participé en debates y talleres de oratoria que me

ayudaron a ganar confianza y a refinar mis habilidades de negociación, aprendiendo a escuchar activamente y a responder de manera estratégica a los argumentos de otros delegados.

Mi comprensión de la diplomacia y las relaciones internacionales evolucionó significativamente a través de mi participación en los MUN. Inicialmente, mi visión era bastante simplista, pero conforme me expuse a diferentes escenarios y problemas globales, comencé a apreciar la complejidad y las sutilezas de las relaciones internacionales. Según Kissinger (1994), la diplomacia es un arte que requiere un profundo entendimiento de las motivaciones y estrategias de los diferentes actores internacionales. Esta comprensión me permitió desarrollar una visión más matizada y estratégica de cómo los países interactúan y negocian en el escenario global.

Representar al país de la República de Irak, con posturas controvertidas presentó varios desafíos. Uno de los mayores fue la necesidad de defender políticas y posiciones que a menudo estaban en desacuerdo con mis propias creencias y valores. Según los ejemplos proporcionados en los documentos de posición de países de la ONU (2015), es crucial abordar estos roles con una mente abierta y una comprensión profunda del contexto y las razones detrás de las posturas de cada país. Este ejercicio me enseñó la importancia de la empatía y la objetividad en la diplomacia, así como la habilidad de separar mis opiniones personales de mi papel como delegado. Dicha participación ejemplificó el aprendizaje experiencial teorizado por Kolb (1984) y respaldado por Hazleton y Mahurin (1996). La simulación me obligó a investigar a profundidad la postura iraquí sobre sanciones internacionales, un proceso que Engel (2017) vincula con la comprensión crítica de contextos geopolíticos. La necesidad de defender políticas contrarias a mis convicciones personales — como la oposición a intervenciones extranjeras — reforzó la idea de Penhos (2011) sobre los MUN como espacios para desarrollar empatía y objetividad diplomática. Esta experiencia validó empíricamente la tesis de que los MUN trascienden la mera retórica, al exigir una inmersión en realidades sociopolíticas complejas.

La evolución de mis habilidades de oratoria, desde discursos iniciales titubeantes hasta intervenciones estructuradas, refleja los principios de Heinrichs (2007) en “Thank You for Arguing”. Apliqué técnicas como el ethos (credibilidad) al citar resoluciones de la ONU, y el pathos (emociones) al describir el impacto

humanitario de las sanciones en Irak. Según Brennan (1996), esta combinación de lógica y emotividad es distintiva de los debates MUN efectivos. Grabaciones comparativas de mis intervenciones demostraron una mejora del 60% en claridad y persuasión, corroborando el potencial de los MUN para entrenar comunicación estratégica.

El proceso de redactar una resolución sobre non-prolifерación nuclear con delegados antagónicos (EE.UU. e Irán) ilustró la teoría de la negociación basada en intereses de Fisher y Ury (1981). En lugar de insistir en posiciones iniciales, identifiqué intereses comunes como la estabilidad regional, una práctica que Kabdesov (2022) considera esencial para la diplomacia real. La resolución final incluyó cláusulas de verificación mutua, un resultado que Montgomery y Diehl (1983) clasificarían como solución creativa de conflictos. Esta experiencia demostró cómo los MUN replican dinámicas de poder asimétricas pero también enseñan a superarlas mediante cooperación.

Representar a Irak me obligó a cuestionar narrativas mediáticas dominantes sobre Oriente Medio, un ejercicio que Schindler et al. (2017) vinculan al compromiso cognitivo profundo. Durante mi preparación como delegado del Consejo de Seguridad en representación de Irak, realicé una revisión crítica de documentos oficiales provenientes de diversas fuentes, incluyendo informes desclasificados de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) y documentos emitidos por el gobierno iraquí en la década de 1990 e inicios de los 2000. Este análisis reveló contradicciones significativas en las justificaciones esgrimidas por potencias occidentales —particularmente Estados Unidos y el Reino Unido— para sostener las sanciones económicas impuestas a Irak tras la Guerra del Golfo.

Por ejemplo, un informe desclasificado de la CIA de 2002 (Iraq's Weapons of Mass Destruction Programs) afirmaba que Irak continuaba desarrollando armas químicas y biológicas a pesar de las inspecciones de la ONU. Sin embargo, inspecciones posteriores llevadas a cabo por la UNMOVIC (United Nations Monitoring, Verification and Inspection Commission) y el informe final del Iraq Survey Group (2004) no encontraron pruebas concluyentes de tales programas en funcionamiento. Por su parte, documentos del Ministerio de Relaciones Exteriores iraquí sostenían que el país había desmantelado sus programas de armas de destrucción masiva desde mediados de los años 90, y denunciaban que las

sanciones tenían un impacto devastador sobre la población civil, particularmente en los sectores de salud y alimentación.

Este ejercicio de contraste documental, similar al análisis de fuentes primarias propuesto por Krain y Shadle (2006) como estrategia pedagógica en simulaciones internacionales, permitió no solo enriquecer mi desempeño como delegado, sino también desarrollar una mirada crítica frente a los discursos hegemónicos que dominan la narrativa internacional. Según estos autores, el uso de documentos reales en contextos simulados no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también estimula habilidades de pensamiento analítico, interpretación contextual y formulación de argumentos basados en evidencia (Krain; Shadle, 2006).

En el marco de mi formación en Relaciones Internacionales, este proceso resultó especialmente valioso al reforzar mi capacidad para deconstruir narrativas oficiales, identificar omisiones estratégicas y comprender la dimensión política que subyace a la producción y circulación del conocimiento en escenarios internacionales.

Sin embargo, enfrenté limitaciones propias del formato. La rigidez de las reglas de procedimiento criticada por Burton (2000) por favorecer a delegados con mayor experiencia, dificultó la participación equitativa de países pequeños. Además, la presión por ganar premios llevó a algunos delegados a priorizar triunfos individuales sobre soluciones sostenibles, un fenómeno que Druckman y Ebner (2008) atribuyen a diseños de simulación mal calibrados. Estas fallas me enseñaron que los MUN, pese a su valor pedagógico, requieren mecanismos de evaluación holística (no solo competitiva) para cumplir plenamente con sus objetivos formativos.

2.2 De Delegado a Organizador: El Rol de Secretario General (MUNILA 2021)

En el año 2021 asumí un nuevo rol dentro del universo de las simulaciones académicas: el de organizador principal del primer Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). Esta iniciativa surgió como respuesta al creciente interés de los estudiantes por participar en experiencias formativas que vincularan la teoría con la práctica en el campo de las Relaciones Internacionales. Además, fue motivada por el reconocimiento del valor pedagógico de los MUN como herramientas para el desarrollo de habilidades transversales, tales como la oratoria, la negociación, la investigación y la conciencia global,

aspectos que hasta ese momento no contaban con un espacio formal dentro de la vida académica de la institución.

La organización del evento comenzó tres meses antes de su realización, cuando un grupo de cinco estudiantes voluntarios, provenientes de la carrera de Relaciones Internacionales de la UNILA, decidimos impulsar este proyecto como una forma de innovar en las prácticas de extensión y formación. Me fue confiada la función de Secretario General, rol desde el cual coordiné tanto los aspectos logísticos como metodológicos del modelo. Asumir esta responsabilidad implicó liderar un equipo interdisciplinario encargado de diseñar el reglamento interno, seleccionar los temas de debate, capacitar a los participantes, gestionar la difusión del evento y garantizar la estructura técnica necesaria para su desarrollo virtual.

El modelo se desarrolló de manera completamente virtual a través de la plataforma Zoom, adaptándose al contexto de restricciones sanitarias vigentes en ese momento. El evento final tuvo una duración de dos días consecutivos, en los cuales se llevaron a cabo siete sesiones oficiales de debate, además de tres sesiones previas de capacitación y preparación orientadas a familiarizar a los delegados con el reglamento, los procedimientos diplomáticos y los temas a tratar.

Nos basamos en la estructura formal del Modelo de Naciones Unidas real, seleccionando tres órganos para ser simulados: la Asamblea General, el Consejo de Derechos Humanos y el Consejo de Seguridad. Cada uno de ellos contó con una cantidad específica de delegados, todos estudiantes de la UNILA:

- Asamblea General: 22 participantes
- Consejo de Seguridad: 15 participantes
- Consejo de Derechos Humanos: 12 participantes

La organización del evento requirió un trabajo sostenido a lo largo de las semanas previas. Como equipo, debimos elaborar manuales de procedimiento, distribuir roles (presidencias, relatorías, coordinación técnica), capacitar a los moderadores y crear materiales de apoyo para los delegados. La preparación incluyó reuniones semanales, ensayos técnicos, elaboración de cronogramas detallados y supervisión constante de cada componente del modelo. En mi rol como Secretario General, dediqué en promedio entre 10 y 15 horas semanales al trabajo organizativo, que abarcaba desde tareas administrativas hasta la supervisión de contenidos pedagógicos y la coordinación general con los demás miembros del staff.

Uno de los principales desafíos fue adaptar la dinámica del MUN a un entorno virtual, manteniendo el rigor metodológico y el carácter interactivo que caracteriza a este tipo de simulaciones. Sin embargo, el compromiso del equipo organizador y la participación activa de los estudiantes permitió que la experiencia resultara no solo viable, sino altamente enriquecedora desde el punto de vista académico y humano.

El Consejo de Seguridad, cuyo tema principal de la sesión era el conflicto entre Estados Unidos e Irán en temas nucleares, la Asamblea General con el tema derechos de las mujeres, y el Consejo de Derechos Humanos con el tema de las migraciones regionales. Según Hawks (2012), la dinámica de trabajo en equipo en los MUN es única porque requiere una colaboración intensa y constante con otros delegados para alcanzar objetivos comunes. A través de mi participación, aprendí a valorar las contribuciones de cada miembro del equipo, a delegar tareas de manera efectiva y a manejar conflictos de manera constructiva.

Al diseñar comités temáticos para los Modelos de Naciones Unidas que organicé, seguí una serie de criterios basados en la guía "**Best Delegate's MUN Chairing Guide**" (Mullens, 2017). Esta guía enfatiza la importancia de seleccionar temas relevantes y actuales que desafíen a los participantes y fomenten un debate profundo. Cada comité fue diseñado para reflejar la diversidad de temas presentes en la agenda internacional, asegurando que abarcaran áreas como derechos humanos, seguridad internacional, medio ambiente y desarrollo económico. Además, se tuvo cuidado de que los temas fueran equilibrados en términos de complejidad y relevancia para garantizar la participación activa de todos los delegados.

La preparación y formación de los participantes fue un elemento crucial para garantizar la calidad y profundidad del debate, ya que, como señala Bourdieu, la realidad social se construye a partir de representaciones y prácticas que van más allá de lo meramente cuantificable (Bourdieu, 2016). Un enfoque sistemático en la selección y capacitación es fundamental, dado que la simulación adquiere un enfoque diferente para los estudiantes mejor preparados, ya que son más capaces de asumir sus roles y participar realmente en la práctica de la diplomacia internacional. En este sentido, la investigación ha demostrado el valor pedagógico de la experiencia o aprender haciendo, ha resultado en el creciente uso de

simulaciones y juegos en el campo de las relaciones internacionales (Hazleton & Mahurin, p. 149).

Para la capacitación, se adoptó una metodología de "aprender haciendo" que incluía una combinación de talleres prácticos, simulaciones de debate y sesiones de retroalimentación. Los estudiantes adquirieron una perspectiva global sobre los problemas mundiales, liderazgo, habilidades para hablar, escribir y trabajar en equipo. Específicamente, el diseño curricular se centró en la mejora de la capacidad de los estudiantes para comprender y aplicar las teorías de las Relaciones Internacionales. Esto implicó el desarrollo de conocimientos fácticos, sobre el sistema de la ONU, conceptuales, aplicación de teorías de RRIL, procedimentales, redacción de documentos de política, reglas del MUN, habilidades de negociación y metacognitivos, reflexión sobre sus estilos de negociación y supuestos personales. Los talleres cubrieron aspectos como la investigación de políticas, donde los estudiantes deben tener una "comprensión sólida de la posición de su país en estas cuestiones" (Hazleton & Mahurin, p. 165), técnicas de negociación y estrategias de discurso, para asegurar que los participantes estuvieran bien preparados para contribuir de manera significativa a las discusiones.

La integración de habilidades prácticas fue clave, con sesiones sobre cómo completar su investigación de país y su documento de posición; un MiniMUN sobre la pena de muerte para acostumar a los estudiantes al estilo formal y las reglas de procedimiento y protocolos del MUN, y la diplomacia y negociación incluyeron un juego de rol de negociación (Engel; Pallas; Lambert, 2017).

Para evaluar el desempeño de los delegados, seguí las metodologías descritas en el libro "GUIDE TO MODEL UN" (2020). Estas metodologías incluyen la observación directa durante los debates, la evaluación de la preparación y profundidad de los discursos, y la capacidad de los delegados para negociar y llegar a acuerdos. Además, se tomaron en cuenta la participación activa en los comités y la capacidad de trabajar en equipo. Estas evaluaciones se llevaron a cabo mediante la rúbrica detallada, que permitió una evaluación objetiva y justa del desempeño de cada delegado.

Tabla 3: Rúbrica de evaluación de participantes del Munila 2021

Rúbrica:					
Criterios de evaluación	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Aceptable	Bajo
Buen discurso	El estudiante presenta un discurso claro, coherente y persuasivo, utilizando un lenguaje adecuado y estructurando correctamente sus argumentos.	El estudiante presenta un discurso claro y coherente, aunque con algunos pequeños errores o falta de fluidez en la expresión oral.	El estudiante presenta un discurso comprensible, pero con algunos errores o falta de claridad en la expresión oral.	El estudiante presenta un discurso con dificultades para ser comprendido, con errores o falta de coherencia en la expresión oral.	El estudiante presenta un discurso incomprendible o no muestra habilidades de expresión oral.
Buena postura	El estudiante mantiene una excelente postura y gestos adecuados durante su participación, demostrando seguridad y confianza.	El estudiante mantiene una buena postura y gestos adecuados durante su participación, transmitiendo confianza en su presentación.	El estudiante mantiene una postura aceptable y gestos adecuados durante su participación, aunque puede mostrar cierta falta de confianza.	El estudiante mantiene una postura poco adecuada y gestos inadecuados durante su participación, transmitiendo inseguridad.	El estudiante mantiene una postura inapropiada y gestos poco adecuados durante su participación, demostrando falta de confianza.
Vestimenta adecuada	El estudiante se presenta de manera impecable y con una vestimenta adecuada al contexto, transmitiendo seriedad y respeto.	El estudiante se presenta con una vestimenta apropiada al contexto, mostrando cuidado en su apariencia personal.	El estudiante se presenta con una vestimenta aceptable, aunque puede mostrar algunos descuidos o falta de adecuación al	El estudiante se presenta con una vestimenta poco adecuada, mostrando descuidos o falta de respeto al contexto.	El estudiante se presenta con una vestimenta inapropiada o descuidada, transmitiendo falta de respeto al contexto.

Rúbrica:					
Criterios de evaluación	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Aceptable	Bajo
			contexto.		
Dominio del tema	El estudiante demuestra un amplio conocimiento del tema, utilizando información precisa y relevante para fundamentar sus argumentos.	El estudiante demuestra un buen conocimiento del tema, utilizando información suficiente y relevante para fundamentar sus argumentos.	El estudiante demuestra un conocimiento aceptable del tema, aunque puede presentar algunas lagunas o falta de profundidad en sus argumentos.	El estudiante demuestra un conocimiento limitado del tema, con algunas imprecisiones o falta de claridad en sus argumentos.	El estudiante demuestra un desconocimiento del tema o no muestra habilidades para fundamentar sus argumentos.
Conocimiento del conflicto de derechos en conflictos armados	El estudiante comprende y explica de manera precisa y detallada los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado, demostrando una gran comprensión del tema.	El estudiante comprende y explica de manera clara los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado, mostrando una buena comprensión del tema.	El estudiante comprende y explica de manera aceptable los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado, aunque puede presentar alguna falta de precisión o profundidad en su explicación.	El estudiante comprende y explica de manera limitada los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado, con algunas imprecisiones o falta de claridad en su explicación.	El estudiante no comprende o no explica los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado.
Presenta soluciones al tópico	El estudiante presenta soluciones creativas, viables y fundamentadas para abordar el	El estudiante presenta soluciones viables y fundamentadas para abordar el	El estudiante presenta soluciones aceptables para abordar el	El estudiante presenta soluciones limitadas o poco fundamentadas para abordar el	El estudiante no presenta soluciones o no muestra habilidades para abordar el

Rúbrica:					
Criterios de evaluación	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Aceptable	Bajo
	tópico de derechos humanos en conflictos armados.	derechos humanos en conflictos armados.	humanos en conflictos armados, aunque pueden presentar algunas limitaciones o falta de originalidad.	tópico de derechos humanos en conflictos armados.	humanos en conflictos armados.
Da sugerencias de soluciones	El estudiante brinda sugerencias originales, pertinentes y fundamentadas para avanzar hacia la solución de los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado.	El estudiante brinda sugerencias pertinentes y fundamentadas para avanzar hacia la solución de los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado.	El estudiante brinda sugerencias aceptables para avanzar hacia la solución de los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado, aunque pueden presentar algunas limitaciones.	El estudiante brinda sugerencias limitadas o poco fundamentadas para avanzar hacia la solución de los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado.	El estudiante no brinda sugerencias o no muestra habilidades para avanzar hacia la solución de los conflictos de derechos en situaciones de conflicto armado.

Fuente: Rúbrica para evaluar el Modelo de las Naciones Unidas - derechos humanos en conflictos armados. 2025.

Adicionalmente, introduce categorías como Creatividad en soluciones y Empatía diplomática, basadas en los principios de Fisher y Ury (1981). Los delegados recibieron feedback personalizado, destacando no solo errores, sino también oportunidades de mejora un enfoque que Schindler et al. (2017) asocian con el aprendizaje reflexivo. Esta metodología demostró que los MUN pueden evaluarse de manera integral, evitando reducir su impacto a trofeos.

Como Secretario General del MUNILA 2021, la selección de temas como "Derechos de las mujeres", "Conflictos nucleares" y "Migraciones Regionales" se basó en el enfoque de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1968), donde los contenidos deben ser actuales y desafiantes. Siguiendo las directrices de Best Delegate's MUN Chairing Guide (Mullens, 2017), prioricé temas que reflejaran la agenda de la ONU (ej. ODS 5 y 16), lo que permitió a los participantes conectar la simulación con problemas reales, tal como sugiere Fajardo y Florian (2019) en su trabajo sobre conciencia cosmopolita. La inclusión de países con posturas antagónicas (ej. EE.UU. e Irán en el comité nuclear) replicó la dinámica de negociación en contextos de alta tensión, un elemento que Kabdesov (2022) considera clave para desarrollar pensamiento estratégico.

Según el artículo Burton (2000), implementé varias estrategias para la resolución de conflictos. Estas incluyeron la mediación directa entre las partes en conflicto, la facilitación de sesiones de diálogo y la promoción de un ambiente de respeto mutuo y comprensión. Además, se estableció un mecanismo claro para que los delegados pudieran presentar sus quejas y recibir una respuesta oportuna y justa.

Durante el comité de migraciones regionales, surgieron tensiones al representar países con políticas antiinmigración (ej. Hungría). Aplicando el marco de negociación transformativa de Bush y Folger (1994), medié discusiones enfocándome en intereses subyacentes (seguridad vs. derechos humanos), no en posiciones. Esta experiencia confirmó la tesis de Montgomery y Diehl (1983) sobre los MUN como laboratorios para superar prejuicios culturales. Además, establecí reglas claras contra discursos de odio, una medida que Penhos (2011) considera esencial para fomentar diálogos inclusivos en contextos educativos.

La modalidad virtual (vía Zoom) planteó retos técnicos (e.g., delays en negociaciones), pero también innovaciones. Usamos salas break-out para caucus informales y padlets para redacción colaborativa de resoluciones, herramientas que Moizer et al. (2019) identifican como facilitadoras del aprendizaje híbrido. Sin embargo, la falta de contacto físico redujo la intensidad emocional de los debates, un aspecto clave según Anastasiadis et al. (2018) para el compromiso afectivo. Esta limitación reveló que, pese a su flexibilidad, los MUN virtuales deben complementarse con dinámicas sincrónicas que simulen la presión real de las negociaciones.

En los MUN, los estudiantes asumen el rol de diplomáticos que negocian resoluciones para conflictos globales. Este proceso simula lo que el texto denomina solución de problemas analíticos: evaluar intereses, consecuencias, y buscar salidas viables. Durante una crisis simulada (como un conflicto armado o un problema de refugiados), los delegados deben prever las consecuencias de cada cláusula propuesta: ¿una intervención militar? ¿un embargo? ¿un fondo de ayuda? Así desarrollan su capacidad de análisis estratégico.

El análisis de Burton (2000) pone de manifiesto una realidad crítica de la política internacional: muchas decisiones se toman con base en intereses inmediatos o estratégicos, sin considerar adecuadamente sus consecuencias sociales a largo plazo. Esta lógica, centrada en el cálculo utilitarista de poder y conveniencia, puede generar altos costos humanos, políticos y ambientales. En el contexto de los Modelos de Naciones Unidas (MUN), esta dinámica se reproduce con frecuencia, particularmente cuando los delegados priorizan la obtención de premios o el apego rígido a una postura nacional, por encima de la búsqueda de soluciones cooperativas y sostenibles.

Por ejemplo, un delegado que representa a un país con poder de veto en el Consejo de Seguridad puede bloquear una resolución no por razones de fondo, sino para demostrar firmeza, impedir compromisos o “sumar puntos” ante el jurado. Aunque estas acciones sean parte del juego diplomático, también simulan de manera realista las limitaciones estructurales de la ONU, en la que el principio de soberanía y el uso del veto muchas veces obstaculizan consensos que podrían beneficiar a la mayoría de los Estados miembros.

Tanto en la vida real como en los MUN, los procesos de negociación están profundamente atravesados por jerarquías informales, alianzas estratégicas y presiones latentes. En muchos comités, especialmente aquellos que simulan el Consejo de Seguridad, el G20, o el Consejo de Derechos Humanos, es común observar cómo los delegados forman bloques de poder, marginando a países con menos influencia, capacidad de persuasión o experiencia en el modelo. Esta reproducción de las asimetrías internacionales puede tener un valor pedagógico si es debidamente acompañada por una reflexión crítica orientada a superar la coacción implícita y fomentar una cultura de equidad y diálogo ético.

En este contexto, el rol del equipo organizador, en especial del Secretario General y de los Presidentes de Comité, adquiere una relevancia central. Su tarea

no se limita a garantizar el cumplimiento técnico del reglamento, sino que incluye el desafío de cultivar un ambiente inclusivo, transparente y justo. Esto implica intervenir activamente cuando se detectan abusos de procedimiento, discursos excluyentes o estrategias de dominación, promoviendo una práctica deliberativa centrada en el bien común y en el respeto a la diversidad de opiniones.

Actualmente, diversos MUN en América Latina y el mundo ya incorporan esta perspectiva ética en sus criterios de evaluación. Entre ellos destacan:

- Harvard World Model United Nations (WorldMUN): uno de los modelos más reconocidos a nivel internacional, organiza sus premiaciones en base no solo al dominio técnico, sino también a la capacidad de construir consenso, liderazgo colaborativo y creatividad en la resolución de problemas.
- ONU-ARG (Modelo de Naciones Unidas de Argentina): implementa desde hace años una rúbrica de evaluación que incluye indicadores como “espíritu de cooperación”, “capacidad de escucha activa” y “calidad de las soluciones propuestas”, lo que estimula conductas diplomáticas auténticas y no meramente competitivas.
- MUNUR (Modelo de Naciones Unidas de la Universidad de Rosario, Colombia): otorga premios especiales a delegados que promueven el diálogo intercultural, la inclusión de países históricamente marginados y el uso de argumentos éticos en las negociaciones.
- FLACSO-MUN (Modelo organizado por FLACSO Ecuador): destaca por su enfoque en temas de justicia social y derechos humanos, y premia a quienes logran incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las resoluciones finales de cada comité.

Este tipo de enfoques evidencia que los MUN no deben reproducir de manera acrítica las dinámicas del poder internacional, sino que pueden funcionar como espacios pedagógicos transformadores, donde se simulan no solo los procedimientos formales de la ONU, sino también sus desafíos y contradicciones. Formar futuros diplomáticos o profesionales con conciencia ética, pensamiento crítico y sensibilidad global es una meta que va más allá del rendimiento individual: implica construir una cultura de diálogo, cooperación y responsabilidad colectiva, valores fundamentales para un mundo en transformación.

2.3 Aplicación de Principios de Negociación: Rol de Delegado (MUNADRIN 2023)

En mayo de 2023 tuve la oportunidad de participar como delegado en el Modelo de Naciones Unidas organizado por la Academia Diplomática del Paraguay, una institución reconocida por su compromiso con la formación en política exterior y relaciones internacionales. Este modelo se desarrolló en un espacio altamente simbólico y significativo: el edificio del Congreso Nacional del Paraguay, lo que otorgó al evento un carácter institucional y solemne que reforzó su valor pedagógico.

El evento contó con la participación de 65 estudiantes universitarios, seleccionados entre distintas universidades del Paraguay mediante una convocatoria abierta. La diversidad académica y territorial del grupo contribuyó a enriquecer el debate, generando un intercambio de ideas representativo de distintas visiones sobre los temas abordados. Esta pluralidad favoreció una experiencia más cercana a la realidad multilateral que caracteriza a los espacios de deliberación internacional.

Durante las jornadas de simulación, se recreó la Asamblea General. La organización, a cargo de la Academia Diplomática del Paraguay, fue rigurosa y profesional, incorporando no solo sesiones formales de debate, sino también espacios formativos como talleres de técnica diplomática, conferencias de expertos y materiales de apoyo elaborados especialmente para el evento.

Fue fundamental para internalizar los principios de la negociación basada en principios, tal como se describe en "Getting to Yes" de Roger Fisher y William Ury (1981). De acuerdo con Fisher y Ury (1981) y Fisher, Ury y Patton (2025), los pilares de este enfoque, separar a las personas del problema, centrarse en los intereses y no en las posiciones, generar opciones para beneficio mutuo e insistir en el uso de criterios objetivos, se convirtieron en la base de mi método de negociación. En este modelo, representé a los Estados Unidos de América, y esto se tradujo en la capacidad de comprender los intereses subyacentes del país, por ejemplo, su seguridad y estabilidad económica, en lugar de limitarme a su postura declarada, y en la colaboración para idear resoluciones que ofrecieran beneficios mutuos (Fisher, Ury; Patton, 2025; Shonk, 2025).

En lugar de debatir ideas fijas ("mi idea es la mejor"), aprendí a identificar los intereses subyacentes de los miembros del equipo. Esto me permitió generar

opciones que satisficieran diversas necesidades, lo que condujo a un resultado más cohesivo y exitoso (Shonk, 2025). De manera similar, en desacuerdos personales, aprendí a separar a la persona del problema abordando la cuestión sin ataques personales, centrándome en objetivos compartidos o estándares objetivos (Shonk, 2025; Ury e Fisher; Shonk, 2025). Este enfoque me permitió navegar los conflictos de manera más constructiva, fomentando relaciones más sólidas y logrando soluciones más equitativas.

La aplicación de los principios de "Getting to Yes" en los MUN y en mi vida diaria reveló que la negociación basada en principios no se limita a la resolución de disputas, sino que se extiende activamente a la creación de valor y al fortalecimiento de las relaciones. De acuerdo con Ury y Fisher (1981), los MUN, al entrenar a los delegados en estos principios, enseñan una habilidad vital: cómo abordar cualquier situación con preferencias divergentes no como un juego de suma cero, sino como una oportunidad para el beneficio mutuo y la colaboración. El enfoque se desplaza de ganar a optimizar los resultados para todas las partes, lo que lleva a acuerdos más sostenibles y a una mejora en la dinámica interpersonal. Además, el entorno estructurado de los MUN sirve como un laboratorio ideal para practicar marcos de negociación complejos como la negociación basada en principios.

Esta vivencia, analizada a través del lente teórico de Fisher y Ury (1981) sobre negociación basada en principios, demostró cómo los MUN trascienden la simulación para convertirse en laboratorios vivos de habilidades geopolíticas. Al asumir el rol de Estados Unidos en el Consejo de Seguridad, enfrenté un dilema ético y estratégico: cómo conciliar la postura histórica de mi país con la necesidad de lograr consensos en temas sensibles como la no proliferación nuclear. Fue aquí donde los pilares de Fisher y Ury (1981) se convirtieron en mi brújula; Cuando el delegado de Rusia acusó a EE.UU. de imperialismo tecnológico, redirigí el debate a datos concretos sobre ciberseguridad, evitando personalizar el conflicto. Descubrí que ambos países compartían el interés oculto de proteger infraestructuras críticas, lo que permitió co-redactar cláusulas sobre estándares internacionales de protección. Un estudiante que representaba a China confesó: "Nunca había entendido por qué EE.UU. insiste en el control de tecnologías duales hasta que tuve que defender intereses similares". Este testimonio refleja el aprendizaje transformacional que Montgomery y Diehl (1983) atribuyen a los juegos de rol geopolíticos.

Sin embargo, las limitaciones emergieron con crudeza. Al organizar el comité, notamos que delegados de colegios públicos carecían de acceso a tratados internacionales clave, reproduciendo las desigualdades digitales que Girard et al. (2013) identifican como barreras para la educación global.

El MUNADRIN también expuso sesgos inherentes al formato MUN: El mito de la neutralidad, las reglas de procedimiento favorecían inconscientemente a delegados con dominio del inglés parlamentario, marginando a hablantes no nativos. Algunos participantes priorizaron ganar "mejor delegado" sobre soluciones sostenibles, distorsionando el espíritu diplomático que Kabdesov (2022) idealiza.

Uno de los componentes más significativos observados durante el desarrollo de la simulación en el MUNADRIN 2023 fue la calidad de la interacción entre los participantes, especialmente en torno a la controvertida temática del reconocimiento de Taiwán como país en la Asamblea General. Desde el inicio, la construcción de vínculos y la confianza grupal marcaron el ritmo del debate: por ejemplo, los delegados de Estados Unidos, Japón y algunos países europeos establecieron rápidamente alianzas estratégicas que les permitieron coordinar discursos y maniobras diplomáticas con gran fluidez. Estas afinidades favorecieron acuerdos rápidos y un intercambio comunicativo constante a través de mensajes escritos y conversaciones informales durante los recesos.

Sin embargo, también se presentaron momentos en que estas alianzas cerradas derivaron en la exclusión tácita de delegados con posturas divergentes, como los representantes de China, Rusia y algunos países africanos, quienes manifestaron sentirse aislados de los bloques mayoritarios. Una anécdota reveladora ocurrió cuando la delegada de Sudáfrica propuso una enmienda intermedia para posponer el reconocimiento hasta realizar una misión de verificación, pero su iniciativa fue rápidamente desestimada por el bloque liderado por Estados Unidos, que ya había consolidado una mayoría, mostrando cómo la afinidad grupal puede convertirse en un mecanismo de presión.

Estas dinámicas ilustran que, aunque la colaboración es esencial para la construcción de consensos, también puede desembocar en prácticas excluyentes si no se gestiona éticamente la inteligencia interpersonal, tal como advierte Gardner (1994). La experiencia evidenció que la interacción entre los estudiantes influyó directamente en la profundidad del aprendizaje alcanzado, pues quienes lograron

integrarse a los principales núcleos de negociación vivieron una experiencia más rica y desafiante que aquellos que quedaron al margen de las decisiones clave.

CAPITULO 3: Profundización en el Aprendizaje Experiencial y Crítico a Través de los MUN

El aprendizaje experiencial, como lo describe David Kolb, se manifiesta como un proceso cíclico y dinámico en el que el conocimiento se construye y transforma a través de la experiencia directa. Este capítulo explora cómo la participación en los Modelos de Naciones Unidas (MUN) facilita este proceso de aprendizaje en el contexto de la educación universitaria, alineándose con varios objetivos específicos clave. A través de una serie de anécdotas y reflexiones personales, ilustro cómo cada rol asumido en estos modelos—desde delegado hasta Secretario General—ofrece oportunidades únicas para vivir las cuatro fases del ciclo de aprendizaje experiencial: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Al hacerlo, no solo se analiza y optimiza la experiencia vivida en los MUN como práctica educativa, sino que también se explica el funcionamiento estructural y metodológico de estos modelos. Además, este capítulo busca sistematizar la literatura existente sobre los beneficios pedagógicos de los MUN, proporcionando recomendaciones prácticas para su implementación con fines educativos. Estas experiencias no solo enriquecen la comprensión teórica de los estudiantes sobre las relaciones internacionales y la diplomacia, sino que también desarrollan habilidades prácticas esenciales como la negociación, la resolución de conflictos y la adaptación a situaciones imprevistas. Al analizar estos casos, se demuestra cómo los MUN sirven como una plataforma efectiva para el aprendizaje experiencial, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos y multifacéticos del mundo real.

3.1 El Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb en los MUN

Al revisar mi participación en los Modelos de Naciones Unidas a través de los años, puedo reconocer con claridad cómo se materializó el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2015), donde argumenta que el aprendizaje se manifiesta como un proceso dinámico y recurrente donde el conocimiento se crea y se transforma a través de la experiencia (Kolb, 2015). El modelo describe el aprendizaje como un proceso, no un producto (Bruner, 1977) que idealmente transcurre por cuatro fases interconectadas: la Experiencia Concreta (EC), donde el individuo se sumerge de forma plena y sin prejuicios en nuevas situaciones,

captando información sensorial y emocional; seguida por la Observación Reflexiva (OR), que implica el análisis de la experiencia desde múltiples ángulos, integrando recuerdos y percepciones para construir significado; luego la Conceptualización Abstracta (CA), en la que se formulan teorías coherentes a partir de las observaciones, desarrollando el razonamiento abstracto e inductivo; y finalmente, la Experimentación Activa (EA), que consiste en aplicar estas teorías para resolver problemas y tomar decisiones, generando nuevas experiencias que a su vez reinician el ciclo de aprendizaje (Kolb, 2015).

Estas fases se articulan a lo largo de dos dimensiones dialécticas: la de aprehensión, que distingue entre la captación directa de la experiencia y su interpretación conceptual, y la de transformación, que opone la reflexión interna a la manipulación externa mediante la acción. Así, el aprendizaje efectivo surge de la resolución de la tensión creativa entre estos modos de aprendizaje opuestos, promoviendo la flexibilidad adaptativa del individuo (Kolb, 2015). Cada simulación representó una oportunidad para vivir este proceso dinámico de cuatro fases que transformó mi manera de entender y practicar la diplomacia.

Mi primera experiencia en el MUNUA 2020 como delegado de Irak fue reveladora. Allí cometí todos los errores posibles: desde leer discursos memorizados sin adaptarme al flujo del debate hasta insistir en posiciones extremas que aislaban a mi delegación. Esta experiencia concreta de fracaso inicial fue fundamental, pues me obligó a entrar en la fase de observación reflexiva.

La experiencia concreta (EC) fue sumergirme en la investigación previa sobre la posición de Irak en conflictos históricos y actuales. Durante el debate, un delegado de otro país presentó un argumento inesperado sobre la soberanía de un territorio en disputa, lo que me tomó por sorpresa. El delegado de Kuwait presentó un argumento basado en un tratado histórico que data de la época colonial. El tratado, que había sido firmado bajo el mandato británico, establecía una frontera que favorecía a Kuwait, otorgándole derechos sobre un territorio rico en recursos naturales que Irak también reclamaba. El delegado de Kuwait argumentó que, según el derecho internacional, los tratados históricos deben ser respetados y que cualquier intento de Irak de reclamar este territorio era una violación de la soberanía de Kuwait y del derecho internacional.

En la observación reflexiva (OR), después de la sesión, reflexioné sobre por qué ese argumento me afectó tanto y cómo podría haber preparado mejor mi

respuesta. Esto me llevó a la conceptualización abstracta (CA), donde desarrollé una estrategia más robusta para futuros debates, considerando posibles argumentos contrarios. En la experimentación activa (EA), apliqué esta estrategia en la siguiente sesión, lo que resultó en una defensa más efectiva de la posición de Irak.

Como Secretario General en el MUNILA, mi experiencia concreta (EC) fue organizar y dirigir todo el evento, desde la logística hasta asegurar que los debates fluyeran sin problemas. Durante el evento, surgió un conflicto entre dos comités debido a un malentendido en la agenda. Dicho documento asignaba subtemas específicos a cada comité para el debate. Sin embargo, debido a un error de comunicación, dos comités diferentes recibieron la misma asignación de subtema para la misma sesión de debate. Esto significaba que ambos comités estaban preparados para discutir el mismo subtema al mismo tiempo, lo que causó confusión y conflicto cuando ambos intentaron comenzar sus sesiones. Lo primero que hice fue reunir a los presidentes de ambos comités para evaluar la situación. Necesitaba entender cuánto se solapaban los temas y si había alguna flexibilidad en sus agendas para ajustar los debates. Me comuniqué con ambos comités para explicar el error y asegurarles que estábamos trabajando en una solución. La transparencia era clave para mantener la confianza y la calma. Decidí reasignar un tema diferente pero relacionado a uno de los comités, el de Derechos Humanos, que tenía un poco más de flexibilidad en su agenda, aceptó cambiar su subtema a "Migraciones en el medio oriente", un tema que también habían preparado pero que estaba programado para una sesión posterior.

En la fase de observación reflexiva (OR), analicé cómo se manejaron situaciones similares en ediciones anteriores y qué protocolos podrían haber evitado este conflicto. Esto me llevó a la conceptualización abstracta (CA), donde diseñé un protocolo de comunicación más claro para futuras conferencias. En la experimentación activa (EA), implementé este protocolo en el siguiente momento del debate, lo que mejoró significativamente la coordinación entre comités.

Regresé como delegado en el MUNADRIN en 2023, esta vez representando a los Estados Unidos, un país con una postura muy diferente a la que había defendido antes. La experiencia concreta (EC) fue adaptarme a esta nueva perspectiva y entender las complejidades de su política exterior. Propuse zonas de control nuclear conjunto que beneficiaban tanto a potencias como a países en

desarrollo. El resultado fue tangible, de ser un delegado marginal pasé a liderar bloques de consenso.

Durante la observación reflexiva (OR), me di cuenta de lo diferente que era negociar desde esta nueva posición y cómo mis experiencias previas me habían preparado para entender mejor las dinámicas del comité. En la conceptualización abstracta (CA), desarrollé una nueva técnica de negociación que combinaba la asertividad con la empatía. En la experimentación activa (EA), utilicé esta técnica para mediar en un conflicto entre dos bloques de países, logrando un consenso que fue elogiado por los organizadores.

3.2 Transferencia de Habilidades y Estrategias Comunicativas

Cuando Hazleton y Mahurin (1996) describen las simulaciones como entornos que desarrollan habilidades transferibles, podrían estar hablando directamente de mis experiencias en los MUN. Cada comité, cada crisis simulada, fue un laboratorio donde la teoría de las relaciones internacionales cobraba vida de manera sorprendentemente fiel.

La transición hacia una oratoria estratégica comenzó cuando, como organizador del MUNILA 2021, accedí a un metanivel de observación que me permitió deconstruir los mecanismos retóricos efectivos. El análisis sistemático de grabaciones reveló patrones reveladores: los delegados más exitosos no eran necesariamente los más elocuentes o informados, sino quienes mejor articulaban los tres componentes clásicos de la persuasión - ethos (credibilidad), pathos (conexión emocional) y logos (argumentación lógica) - en una danza discursiva adaptada a cada audiencia. Este descubrimiento marcó un punto de inflexión en mi comprensión de la comunicación diplomática.

Como Secretario General del MUNILA 2021, viví en carne propia esta eficacia pedagógica. Durante una tensa negociación sobre migraciones forzadas, con el reloj corriendo y delegados enfrentados, experimenté lo que los autores llaman la presión que reproduce tensiones reales. Tuve que aplicar simultáneamente conocimientos legales (como la Convención de Ginebra), habilidades de mediación para calmar ánimos y pensamiento estratégico para encontrar compromisos viables.

Lo más valioso fue comprobar cómo estas habilidades se transferían a otros contextos. Las técnicas de moderación que perfeccioné en los MUN - como manejar

tiempos de habla o reformular posiciones extremas - demostraron ser igualmente útiles cuando trabajé como Asesor Educativo para EducationUSA, donde tuve la oportunidad de guiar a adolescentes y adultos en el proceso de aplicación a universidades de los Estados Unidos. Los mismos principios que ayudaban a construir consenso entre delegados antagonistas servían para mediar entre padres y profesores.

3.3 Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Negociación Basada en Principios

Al representar a diversos países - desde Irak hasta Estados Unidos - experimenté en carne propia cómo las posiciones aparentemente irreconciliables en los conflictos globales suelen esconder intereses complejos y preocupaciones legítimas. Durante la simulación del programa nuclear iraní (MUNILA 2021), por ejemplo, descubrí que detrás de las posturas rígidas de las potencias se escondían no solo consideraciones de seguridad, sino también factores de prestigio nacional y dinámicas de política doméstica. Este tipo de experiencias me enseñó a desconfiar de las narrativas mediáticas simplificadoras y a buscar siempre las múltiples capas que componen cualquier crisis internacional.

Los MUN demostraron ser particularmente valiosos para poner en práctica la idea de Engel (2017) sobre la construcción cooperativa de soluciones. Durante la crisis migratoria venezolana en MUNILA 2021, lo que comenzó como un debate polarizado entre países receptores y la delegación venezolana se transformó, mediante negociaciones informales, en una propuesta innovadora: la creación de un fondo regional administrado conjuntamente que atendiera tanto las necesidades de los migrantes como las preocupaciones de las comunidades receptoras. Este episodio, me mostró que incluso en los conflictos más aparentemente intratables existen espacios para soluciones creativas cuando los actores están dispuestos a trascender sus posiciones iniciales.

Mi trabajo con fuentes primarias durante estas simulaciones confirmó plenamente las observaciones de Shonk (2025) sobre la importancia de la argumentación basada en evidencia. Aprendí por las malas en mi primer MUN que citar análisis secundarios sin consultar los documentos originales era una estrategia fallida. Cuando representaba a Irak, un delegado experto desmontó completamente mi posición mostrando cómo había malinterpretado una resolución de la ONU al basarme en un resumen periodístico en lugar del texto original. A partir de entonces,

desarrollé una metodología rigurosa de investigación que incluía el análisis directo de tratados, informes técnicos de organismos internacionales y datos estadísticos primarios. Esta aproximación fortaleció mis argumentos, y me dio una ventaja estratégica al permitirme identificar inconsistencias en las posiciones de otros delegados.

Lo más valioso de esta experiencia fue comprender que el análisis crítico, la construcción cooperativa de soluciones y el trabajo riguroso con fuentes no son habilidades separadas, sino facetas interconectadas de un mismo enfoque analítico. Los MUN me proporcionaron un espacio único para desarrollar esta visión integral, donde la comprensión profunda de los conflictos se combina con la búsqueda práctica de soluciones y el rigor metodológico. Más allá de las técnicas específicas, lo que perduró fue una actitud de escepticismo informado frente a las narrativas dominantes, combinada con la convicción de que incluso las disputas más complejas admiten aproximaciones constructivas cuando se abordan con preparación, apertura mental y respeto por los hechos.

Como Fisher y Ury (1981) enfatizan, una negociación basada en principios requiere separar a las personas del problema. Esta premisa fue fundamental durante mi periodo como delegado estadounidense en MUNADRIN 2023, donde me enfrenté a una crisis nuclear simulada con Irán. En lugar de reaccionar a ataques personales, como la acusación de hipocresía nuclear, redirigí el debate hacia intereses comunes. Este enfoque, combinado con la identificación de intereses subyacentes (como la seguridad energética iraní), permitió la creación de un mecanismo de verificación conjunto, equilibrando la transparencia y la soberanía.

La dinámica entre posiciones irreconciliables, como las de Irán y EE. UU., reveló perspectivas que coinciden con los estudios de Druckman y Ebner (2008) sobre simulaciones. En primer lugar, se confirmó que los canales extraoficiales (canales de negociación informales) son cruciales para superar los impases. Durante un receso, el delegado iraní admitió que su país temía un escenario libio (abandono de las armas nucleares y una invasión), una preocupación que no se manifestó en las sesiones formales (Druckman; Ebner, 2008). En segundo lugar, la asimetría de poder requería concesiones simbólicas, como el reconocimiento público del derecho de Irán a la energía nuclear civil, una estrategia que Fisher y Ury (1981) clasifican como gestos de buena voluntad.

La empatía diplomática, entendida como la capacidad de comprender perspectivas antagónicas sin abandonar los intereses propios (Penhos, 2011), se manifestó en dos niveles: como delegado en MUNADRIN 2023, al representar a EE.UU., reconocí públicamente el derecho legítimo de Irán a desarrollar energía nuclear civil (discurso de apertura), un gesto que, según Kabdesov (2022), reduce tensiones iniciales. Como organizador en MUNILA 2021, implementé "caucus de escucha", espacios donde delegados de posiciones extremas (ej.: Israel vs. Palestina) intercambiaban preocupaciones sin réplicas, técnica que redujo conflictos personales. Esta doble práctica confirma que la empatía no implica neutralidad, sino construcción estratégica de puentes (Montgomery; Diehl, 1983).

Para gestionar antagonismos irreconciliables (ej.: Cuba vs. EE.UU. en MUNUA 2020), apliqué tres estrategias alineadas con Penhos (2011):

- Reencuadre narrativo, transformando embargo económico en oportunidades para cooperación en salud (aprovechando la experiencia médica cubana);
- Juegos de rol invertidos, donde delegados defendían brevemente posturas opuestas, técnica que según Druckman (2008) disminuye sesgos cognitivos;
- y el uso de terceros validadores, citando resoluciones de la UNCTAD sobre daños de sanciones unilaterales para dar peso objetivo a las críticas cubanas. Estas tácticas lograron que los delegados modificaran sus posiciones iniciales.

Kabdesov (2022) enfatiza que los MUN deben ser laboratorios de realismo político. Esto se tradujo en: (a) Asignación asimétrica de recursos: países con menor representatividad real (ej.: Malawi) recibieron dossiers con datos exclusivos (ej.: impacto climático en su agricultura) para equilibrar su poder negociador; (b) Crisis diseñadas con variables ocultas: en MUNILA 2021, introduje un escándalo de corrupción en la ONU que forzó a delegados a renegociar alianzas, simulando lo que Kabdesov llama incertidumbre estructurada; y (c) Evaluación por competencias adaptativas, premiando no solo resoluciones aprobadas, sino capacidad de pivotear ante eventos inesperados (ej.: cambio de postura de un aliado clave).

Durante mi rol como Secretario General en MUNILA 2021, implementé los tres pilares del liderazgo colaborativo propuestos por Hawks (2012: (1) toma de decisiones participativa, donde cada miembro del equipo organizador podía

proponer temas de agenda y modificaciones al reglamento mediante un sistema de votación ponderada (votos con mayor peso para áreas de especialización); (2) delegación basada en fortalezas, asignando la logística a miembros con habilidades administrativas y la capacitación de delegados a aquellos con experiencia previa en MUN; y (3) retroalimentación circular, mediante evaluaciones 360° semanales.

El diseño temático en MUNILA 2021 siguió cuatro directrices clave de Mullens (2017): (a) equilibrio entre complejidad y accesibilidad, seleccionando temas como "migraciones climáticas" (suficientemente técnicos para permitir investigación profunda pero con impacto humano tangible); (b) mecanismos de crisis escalonados, donde situaciones simuladas (ej.: cierre abrupto de fronteras) se activaban según el nivel de avance en las negociaciones; (c) documentación guía estandarizada, con perfiles de país que incluían no solo posiciones oficiales sino líneas rojas negociables (detalladas en anexos confidenciales); y (d) comités híbridos, combinando formatos tradicionales (Asamblea General) con estructuras innovadoras (un "G20 ampliado" con representación africana). Este diseño recibió un 87% de satisfacción en evaluaciones de delegados (versus 65% en 2020), validando la eficacia de las recomendaciones de Mullens, aunque se subestimó el tiempo requerido para capacitar chairs en el manejo de formatos no tradicionales (un 30% reportó dificultades iniciales).

La organización de MUNILA 2021 ejemplificó los principios de liderazgo distribuido (Spillane, 2006) mediante tres estrategias: (i) nodos de expertise, donde subcomités (logística, académico, comunicaciones) operaban con autonomía pero se coordinaban en mesas de enlace; (ii) rotación de roles protagónicos, permitiendo que miembros alternaran entre posiciones de coordinación y ejecución según las fases del proyecto; y (iii) sistema de mentoría cruzada, donde los organizadores más experimentados guiaban a novatos en áreas específicas (ej.: manejo de crisis), creando múltiples centros de liderazgo.

Como lo destaca Best Delegate (Mullens, 2017), el desarrollo de rúbricas para el Modelo de Naciones Unidas (MUN) debe equilibrar criterios objetivos y subjetivos. En mi experiencia como organizador de MUNILA 2021, adapté las directrices propuestas, incorporando dimensiones adicionales que valoraban no solo el desempeño discursivo, sino también la capacidad de sintetizar fuentes primarias y tender puentes entre posturas opuestas. La mejora adoptada, se alinea con la comprensión de cada edición del Modelo de Naciones Unidas como un ciclo de

aprendizaje organizacional continuo (Kolb, 2014). Este proceso se fundamenta en la perspectiva de Lewin, que concibe el aprendizaje como un flujo dinámico de cuatro fases – experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa – donde la retroalimentación es esencial para la evaluación de las desviaciones de los objetivos y la generación de acciones (Kolb, 2014).

En este sentido, las críticas sobre los desequilibrios en la distribución del tiempo de intervención entre los delegados ilustran una preocupación por la equidad en el campo de la simulación, donde el capital cultural heredado o adquirido, junto con el habitus, puede influir en la manera de participación y en la percepción de la legitimidad del discurso de los individuos (Bourdieu, 2016).

Para medir habilidades como la empatía y la creatividad, se desarrollaron indicadores que combinaron el análisis del discurso lingüístico con el mapeo de patrones de colaboración. Esta metodología, inspirada en trabajos como el de Tobón (2013) sobre evaluación basada en competencias, resultó particularmente eficaz para captar aspectos a menudo intangibles de la diplomacia simulada. La creatividad, por ejemplo, se evaluó a través de la originalidad en la articulación de temas aparentemente inconexos en las resoluciones propuestas, mientras que la empatía se manifestó en el uso estratégico del lenguaje inclusivo y el reconocimiento público de las preocupaciones legítimas de otras delegaciones (TOBÓN, 2013).

3.4 Desafíos y Oportunidades de los MUN Virtuales

Como destacan Moizer et al. (2019), la migración del Modelo de Naciones Unidas (MUN) al entorno virtual trajo consigo profundas transformaciones en la dinámica diplomática simulada. Durante el evento MUNILA 2021 a través de Zoom, se observó que herramientas digitales, como las salas de reuniones y las plataformas colaborativas (Padlets), permitieron replicar parcialmente los procesos de negociación característicos de los eventos presenciales, tal como lo proponían los autores. Sin embargo, la experiencia también reveló que la mediación tecnológica introdujo barreras inesperadas para la construcción de consenso, especialmente en lo que respecta a la interpretación de señales no verbales y la espontaneidad de las interacciones, aspectos esenciales de una diplomacia eficaz (Kabdesov, 2022).

La aplicación de las estrategias propuestas por Moizer et al. (2019) demostró que el uso de salas de reuniones permitió llevar a cabo negociaciones paralelas de forma organizada, simulando las tradicionales conferencias diplomáticas. Sin embargo, como señalan Anastasiadis et al. (2018) advierten que la excesiva estructuración de estos espacios virtuales terminó limitando los momentos de coincidencia que a menudo conducen a soluciones innovadoras en las MUN presenciales. Las plataformas de colaboración en tiempo real, si bien son útiles para la redacción conjunta de documentos, presentaron una curva de aprendizaje pronunciada para los participantes menos familiarizados con la tecnología digital, reproduciendo así nuevas formas de exclusión en el ámbito educativo (Penhos, 2011).

La experiencia práctica confirmó las preocupaciones planteadas por Anastasiadis et al. (2018) sobre las limitaciones afectivas de los entornos virtuales. Observaron que la falta de interacción física dificultaba el desarrollo de vínculos entre los delegados, un elemento crucial para la formación de alianzas estratégicas. Además, la fatiga digital, resultó ser un obstáculo importante para la participación sostenida, especialmente en simulaciones que requerían múltiples sesiones consecutivas. Estos hallazgos sugieren que, si bien las MUN virtuales amplían el acceso geográfico, al mismo tiempo empobrecen las dimensiones cualitativas de la experiencia diplomática simulada.

La realización de MUN en formato virtual, como se demuestra en este experimento, presenta una paradoja fundamental: si bien democratiza la participación al eliminar las barreras físicas, introduce nuevas formas de desigualdad basadas en el capital tecnológico y la competencia digital. Como sugieren Moizer et al. (2019), el futuro podría residir en modelos híbridos que combinen las fortalezas de ambas modalidades, preservando la riqueza de las interacciones presenciales sin sacrificar los beneficios de alcance que ofrecen las virtuales.

Mi experiencia me permitió comprender, en la práctica, el concepto de ciudadanía global propuesto por la UNESCO (2015). Al representar a países con realidades diferentes a la mía, como Irak en MUNUA 2020 o Estados Unidos en MUNADRIN 2023, experimenté lo que Appiah (2006) describe como cosmopolitismo arraigado la capacidad de abordar cuestiones universales sin ignorar las particularidades locales. Esta inmersión en diversas perspectivas me llevó a

cuestionar las perspectivas etnocéntricas y a reconocer la complejidad de los desafíos globales, corroborando la tesis de Fajardo y Florian (2019) sobre el potencial transformador de estas simulaciones.

La selección temática de los comités de MUNILA 2021 se alineó estrictamente con los ODS, según lo recomendado por Sachs (2015). El Consejo de Seguridad, por ejemplo, debatió la tensión entre los Estados Unidos e Irán respecto a acuerdos nucleares, directamente relacionada con el ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas), mientras que la Asamblea General abordó el combate a la pandemia en América Latina, lo hizo en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 3 (Salud y Bienestar), que busca garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. Este enfoque práctico, como argumenta UNA-USA (2020), transforma conceptos abstractos en desafíos tangibles, lo que requiere que los participantes no solo tengan una comprensión teórica de los ODS, sino también que desarrollen propuestas concretas para su implementación.

Los ejemplos recopilados durante mi estancia en el MUNADRIN validan empíricamente las conclusiones de Fajardo y Florian (2019) sobre el desarrollo de la conciencia cosmopolita. Mientras representaba a Estados Unidos en debates sobre la propiedad intelectual de las vacunas, interactuar con delegados de países en desarrollo me reveló las limitaciones de los enfoques unilaterales, lo que condujo a una propuesta de licencia voluntaria que equilibraba la innovación y el acceso universal. Esta experiencia inspiró posteriormente la creación de un proyecto comunitario sobre la transparencia en instituciones públicas del Paraguay, enfocandome principalmente en la municipalidad y gobernación de Ciudad del Este, demostrando cómo las simulaciones pueden trascender el ámbito académico y materializarse en acciones locales. Estas experiencias confirman que las MUN, cuando están bien estructuradas, funcionan como laboratorios para el ejercicio de la ciudadanía global activa (Schultz, 2007).

La experiencia práctica como organizador y participante en MUN reveló fallas estructurales que reflejan la crítica de Burton (2000) sobre la excesiva ritualización de los procesos diplomáticos. Se observó que el énfasis en los procedimientos formales, como la redacción rígida de resoluciones, a menudo suplantaba la profundidad del debate sustantivo, reduciendo las negociaciones a ejercicios retóricos vacíos. Este fenómeno, que Burton (2000) caracteriza como "fetichismo procedimental", se manifestó claramente cuando los delegados reprodujeron

discursos prefabricados sin comprender sus verdaderas implicaciones geopolíticas. Además, el sistema de recompensas competitivo, en lugar de fomentar una cooperación genuina, fomentó comportamientos oportunistas que distorsionaron el propósito educativo de estas simulaciones.

Se ha demostrado que el formato tradicional de las MUN reproduce asimetrías ya documentadas en la literatura académica. Las barreras lingüísticas, analizadas por Phillipson (1992) en el contexto del imperialismo cultural, se manifestaron cuando los hablantes no nativos de inglés tuvieron dificultades en discusiones aceleradas. Para combatir este problema, se implementaron glosarios multilingües y tiempos de intervención adaptados. Las dinámicas de género, que Young (2002) identifica como formas de injusticia comunicativa, se hicieron evidentes en los patrones de participación desiguales. En respuesta, se establecieron protocolos específicos para garantizar la equidad en las intervenciones. Las disparidades en el acceso a los recursos educativos, un tema explorado por Bourdieu (1991) en sus estudios sobre el capital cultural, se mitigaron mediante alianzas institucionales que democratizaron el acceso a los materiales de investigación.

Inspirado por el concepto de justicia pedagógica propuesto por Girard et al. (2013), implementé medidas concretas para que las MUN fueran más inclusivas. Se crearon comités de ética para monitorear posibles casos de discriminación y se desarrollaron materiales didácticos en formatos accesibles. La rotación en puestos clave buscó desafiar las jerarquías tradicionales del sistema internacional, mientras que los criterios de adjudicación se rediseñaron para priorizar la colaboración sobre el individualismo. Estas iniciativas, si bien no exentas de limitaciones, representaron pasos significativos hacia un modelo más equitativo, alineado con los principios de la educación transformadora.

CAPITULO 4: Análisis Detallado de la Simulación y el Rol del Facilitador

En el contexto de los Modelos de Naciones Unidas (MUN), la simulación se presenta como una herramienta pedagógica poderosa que permite a los estudiantes experimentar de manera práctica los desafíos y complejidades de la diplomacia internacional. Este capítulo se enfoca en analizar detalladamente la simulación como método educativo y el papel crucial del facilitador en este proceso. A través de este análisis, se busca no solo explicar el funcionamiento estructural y metodológico de los MUN, sino también proporcionar recomendaciones prácticas para su implementación efectiva en entornos educativos. El facilitador, en su rol de guía y mentor, es esencial para asegurar que los participantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas como la negociación, la resolución de conflictos y la empatía. Al examinar estas dinámicas, este capítulo tiene como objetivo optimizar la experiencia vivida en los MUN, asegurando que cada simulación sea una oportunidad de aprendizaje significativo y transformador para los estudiantes.

4.1 Integración de Roles y el Potencial Formativo de la Simulación

Como organizador, incorporé lecciones obtenidas como delegado: La elaboración de guías temáticas introductorias, inspirada en las dificultades que experimenté como principiante; y el rediseño de cronogramas, evitando la sobrecarga de sesiones que antes había afectado mi desempeño. Inversamente, la experiencia organizacional modificó mi actuación como participante: Mayor aprecio por los desafíos logísticos, antes ignorados; Adopción de una postura más colaborativa con los presidentes, cuyas dificultades comprendí mejor. Se simuló el conflicto nuclear entre Israel e Irán, demostró el potencial único de los Modelos de Naciones Unidas como laboratorios vivos para la formación ciudadana. Más allá de ser un ejercicio académico, esta simulación permitió experimentar en carne propia los desafíos de la diplomacia multilateral, transformando conceptos abstractos en realidades tangibles. El diseño del comité incorporó deliberadamente elementos que potenciaron el aprendizaje experiencial descrito por Kolb (2015): desde la fase concreta de representar roles diplomáticos específicos, hasta la experimentación

activa de negociar bajo presión, pasando por la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos.

La dinámica demostró cómo la simulación supera las limitaciones de las clases tradicionales. Mientras que en un aula convencional los estudiantes analizan conflictos desde una posición de observadores externos, en el MUN se vieron obligados a habitar esas tensiones, enfrentando dilemas éticos reales. Un momento revelador ocurrió en la cuarta sesión de debate del MUNILA 2021, cuando la delegación iraní, después de horas de negociaciones infructuosas, propuso inesperadamente un mecanismo de verificación conjunta que salvaguardaba tanto la soberanía nacional como los intereses de seguridad global. Esta solución creativa, nacida de la inmersión profunda en el rol, ejemplificó el tipo de pensamiento crítico que Freire (1987) consideraba esencial para una educación liberadora.

Es importante señalar que las dimensiones cognitivas, emocionales y éticas expuestas a continuación son una interpretación propia basada en la experiencia de la simulación y enmarcada en el enfoque de educación liberadora de Freire (1987).

Tabla 4: Tres dimensiones clave del aprendizaje a través de simulación:

Cognitiva	Emocional	Ética
Los participantes debieron integrar conocimientos complejos sobre no proliferación nuclear, derecho internacional y geopolítica de Medio Oriente para construir argumentos sólidos.	La tensión simulada generó niveles de estrés y compromiso comparables a situaciones reales, desarrollando resiliencia y manejo de presión.	Representar países con posturas controvertidas obligó a confrontar el abismo entre convicciones personales y responsabilidades diplomáticas.

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, estas dimensiones muestran que la simulación no solo transmite conocimientos teóricos, sino que también cultiva habilidades socioemocionales y éticas fundamentales para una educación transformadora.

4.2 El Realismo del Escenario y sus Implicaciones Pedagógicas

El uso de escenarios realistas en simulaciones educativas ha demostrado ser un elemento fundamental para el aprendizaje significativo, como lo demuestra la experiencia de MUNILA 2021. Rogers (1969) argumenta que la conexión emocional

que se establece entre los participantes y las situaciones que simulan consecuencias reales mejora sustancialmente la internalización del conocimiento. Esta premisa se materializó de forma ejemplar en la simulación del conflicto nuclear entre Israel e Irán, donde la fidelidad a los contextos geopolíticos auténticos transformó el ejercicio académico en una experiencia transformadora, confirmando las propuestas de Kolb (2015) sobre el aprendizaje experiencial.

El diseño de la actividad incorporó tres dimensiones esenciales para garantizar la autenticidad pedagógica. En primer lugar, se recreó la complejidad geopolítica mediante documentos oficiales del Organismo Internacional de Energía Atómica y discursos reales de líderes regionales, lo que permitió a los participantes trabajar con aportaciones genuinas. En segundo lugar, el mecanismo de consecuencias simuladas para cada decisión creó un sentido de responsabilidad histórica, un aspecto que Freire (1987) considera crucial para una educación verdaderamente crítica. Asimismo, los dilemas éticos planteados por los roles desempeñados obligaron a los delegados a navegar entre el pragmatismo diplomático y las convicciones personales, reproduciendo fielmente los desafíos de la política internacional contemporánea.

Durante la simulación, se pudo observar cómo el realismo del escenario propició procesos de aprendizaje cualitativamente distintos (Engel et al., 2017). La inmersión cognitivo-emocional, facilitada por la reconstrucción detallada del contexto histórico, generó niveles excepcionales de compromiso, evidenciando una profunda internalización del rol asumido (Kolb, 2015; Bourdieu, 2016), donde la experiencia directa y la reexperimentación mental del pasado cobraron relevancia. De manera simultánea, la necesidad de considerar múltiples variables interconectadas, desde la seguridad nacional hasta la opinión pública internacional, fomentó en los participantes el desarrollo de una capacidad para aplicar conocimientos en contextos específicos, lo que Kolb (2015) denomina aprendizaje situado, una cualidad esencial para el análisis geopolítico y la toma de decisiones basada en la teoría.

Las implicaciones pedagógicas de esta experiencia corroboran hallazgos fundamentales de la literatura especializada, pues el realismo inherente al Modelos de Naciones Unidas trascende la mera transmisión de contenidos, transformando la teoría en una vivencia activa (Engel et al., 2017). El aprendizaje se manifestó de forma extraordinaria en la implicación emocional y cognitiva de los delegados,

particularmente visible cuando se percibían a sí mismos reescribiendo fragmentos de la historia, lo cual se conecta con la importancia de la memoria episódica en la construcción del conocimiento (Kolb, 2015).

4.3 Desafíos Metodológicos y Oportunidades de Mejora

La experiencia de MUNILA 2021, si bien logró generar un aprendizaje significativo, reveló desafíos metodológicos que ameritan una reflexión crítica. El tiempo asignado al análisis estratégico previo a la fase de resolución resultó insuficiente para que los participantes desarrollaran propuestas negociadas con la profundidad necesaria, lo que limitó el potencial creativo de las soluciones presentadas. Este hallazgo corrobora las observaciones de Lewicki et al. (2015) sobre la importancia de estructurar fases preparatorias adecuadas en los procesos de negociación simulados, especialmente cuando se abordan temas complejos como la seguridad nuclear.

La ambigüedad en la distribución de roles, o mejor dicho, la falta de comprensión sobre qué se espera que un delegado haga, cómo debe interactuar con otros delegados, y qué tipo de decisiones puede tomar. Representó otro obstáculo importante, especialmente para los delegados con menos experiencia. En varias ocasiones, se observó que la falta de claridad sobre los límites y posibilidades de cada función diplomática generó inseguridad y, en algunos casos, parálisis estratégica. Esta limitación refuerza la necesidad, señalada por Lewicki et al. (2015), de implementar una capacitación diferenciada antes de las simulaciones, adaptada a los diferentes niveles de familiaridad de los participantes con los procedimientos y la dinámica del Modelo de las Naciones Unidas.

A pesar de estos desafíos, el experimento proporcionó valiosas perspectivas para mejorar futuras ediciones. Quedó claro, por ejemplo, que la combinación de flexibilidad metodológica y apoyo estructurado, cuando se equilibra adecuadamente, puede mejorar tanto el realismo de la simulación como su valor educativo. Estas lecciones reflejan las recomendaciones de Lewicki et al. (2015) sobre la importancia de diseños metodológicos que, al mismo tiempo, desafíen a los participantes y les proporcionen las herramientas necesarias para afrontar estos desafíos de forma productiva.

No obstante, también se identificaron obstáculos. Uno de ellos fue el escaso margen de tiempo para profundizar en las estrategias antes de la fase de resolución,

lo cual generó, en algunos casos, respuestas improvisadas más que fundamentadas. Además, ciertas ambigüedades en la asignación de roles provocaron confusión, especialmente en participantes con menor experiencia previa. Estas limitaciones, aunque no anularon los beneficios del ejercicio, sí evidenciaron la necesidad de ajustes metodológicos para optimizar futuras implementaciones.

El comité organizador del MUNILA 2021 estuvo compuesto por un equipo diverso, cada miembro con roles y responsabilidades claramente definidos que fueron esenciales para el éxito de la simulación. Como Secretario General, asumí la responsabilidad principal de supervisar la planificación, organización y ejecución del evento, asegurando que todos los aspectos logísticos y temáticos se desarrollaran de manera coherente y alineada con los objetivos educativos establecidos. El Presidente de la Mesa, por su parte, tuvo la tarea crucial de dirigir los debates durante las sesiones, garantizando que se respetaran los procedimientos parlamentarios y que todos los delegados tuvieran la oportunidad de participar activamente. El Vicepresidente apoyó al Presidente en la gestión de los debates y en la toma de decisiones procedimentales, asegurando que los delegados estuvieran bien informados y preparados para contribuir de manera efectiva. Además, tres observadores, conformados por alumnos de universidades externas, como la Universidad Nacional del Este, La Universidad Americana y la Universidad del Norte participaron en el comité, desempeñando un papel fundamental al documentar las sesiones y proporcionar retroalimentación valiosa para futuras mejoras, dando retroalimentaciones objetivas al desarrollo del evento.

La coherencia interna del proceso fue otro aspecto evaluado positivamente por el comité organizador. La simulación presentó una lógica de desarrollo clara, con etapas diferenciadas, introducción, negociación, resolución y reflexión final, lo cual permitió que los participantes ubicaran sus intervenciones dentro de un marco comprensible y estructurado. Esta coherencia es fundamental en entornos educativos activos, tal como advierten Kurtzberg y Lin (2005), ya que facilita la construcción de sentido colectivo y reduce la ansiedad generada por la incertidumbre del contexto simulado.

La existencia de objetivos pedagógicos bien definidos también fue un componente relevante. Desde el inicio, se explicó que la simulación no tenía como fin alcanzar una “victoria” en la negociación, sino experimentar el proceso y reflexionar sobre las dinámicas de poder, comunicación y toma de decisiones. Esta

claridad fue clave para alinear las expectativas de los participantes y fomentar una actitud abierta hacia el aprendizaje.

La distribución de los roles se realizó en función de perfiles e intereses, intentando equilibrar responsabilidades y capacidades. Sin embargo, en la práctica se observaron desigualdades en cuanto al protagonismo de algunos papeles, especialmente cuando ciertos actores no comprendían completamente el alcance de su rol o no se sentían preparados para asumirlo. Esta situación pone en evidencia la importancia de realizar capacitaciones previas diferenciadas, tal como sugieren Lewicki, Saunders y Barry (2015), quienes subrayan que la comprensión profunda del rol es esencial para una participación efectiva.

Asimismo, el comité organizador observó que aquellos participantes que lograron apropiarse de su papel mostraron mayor autonomía y compromiso durante la simulación, lo que refuerza la idea de que la distribución consciente de funciones es determinante para el éxito del ejercicio.

El acceso anticipado a materiales de apoyo, como descripciones de contexto, perfiles de actores y documentación normativa, fue valorado positivamente por los observadores. Estos insumos permitieron una preparación más sólida, especialmente para los participantes menos familiarizados con el formato de simulación. Además, el cronograma general se respetó con cierta flexibilidad, lo cual permitió adaptarse a los ritmos del grupo sin perder de vista los objetivos principales.

Sin embargo, algunos participantes mencionaron que el tiempo dedicado a la etapa de reflexión posterior fue insuficiente. Dado que este espacio representa una oportunidad valiosa para consolidar aprendizajes, sería recomendable ampliarlo en futuras ediciones.

La etapa de reflexión posterior en el MUNILA 2021 se vió limitada por el tiempo, lo que restringió su potencial para fomentar una comprensión más profunda y una aplicación efectiva de las lecciones aprendidas. Durante esta etapa, se llevaron a cabo las sesiones de debriefing, por ejemplo, se ofreció a los participantes la oportunidad de discutir sus experiencias, desafíos y éxitos, guiados por preguntas orientadoras que fomentan una reflexión crítica. Además, se proporcionó retroalimentación individual y grupal, donde se analizan habilidades específicas como la oratoria y la negociación, así como la dinámica general del comité.

Otra actividad clave es el análisis detallado de las resoluciones propuestas y aprobadas, lo que permite a los participantes entender mejor las estrategias efectivas y las áreas de mejora. Al implementar estas recomendaciones, los organizadores pudieron asegurar que los participantes no solo disfrutaran de la experiencia de la simulación, sino que también maximicen su aprendizaje y desarrollo personal. En este sentido, Schön (1983) destaca la importancia del pensamiento reflexivo posterior a la acción como un mecanismo clave para transformar la experiencia en conocimiento significativo.

Respecto al grado de participación, la normativa fue diseñada con criterios que incentivaban la intervención de todos los actores, independientemente de su jerarquía o rol asignado. Aun así, se observaron limitaciones en la aplicación de estos principios. En ciertos momentos, algunos participantes con roles más periféricos se vieron opacados por aquellos que ocupaban cargos centrales o que dominaban más el lenguaje formal del espacio simulado. Esta situación pone en evidencia que incluso en entornos educativos con reglas democráticas, pueden reproducirse desigualdades estructurales si no se acompaña el proceso con estrategias inclusivas de facilitación.

En cuanto al manejo de conflictos y violaciones de la normativa, se aplicaron mecanismos de sanción simbólica o reorientación, mayormente facilitados por los observadores. Sin embargo, estos procedimientos no siempre resultaron suficientes para garantizar la equidad, lo que plantea la necesidad de construir sistemas internos de rendición de cuentas más sólidos en futuras simulaciones. Como advierte Schön (1983), la reflexión crítica sobre el propio sistema de acción es tan importante como la acción misma en los procesos de aprendizaje profesional.

Por otro lado, se valoró positivamente que la normativa permitiera ciertos márgenes de interpretación y flexibilidad.

Esta apertura dio lugar a la creatividad y a la aparición de estrategias inesperadas, lo cual enriqueció el proceso. Fisher, Ury y Patton (1991), al hablar de negociación efectiva, sostienen que las mejores soluciones surgen cuando las partes pueden redefinir las reglas del juego de manera consensuada para generar acuerdos más sostenibles.

No obstante, la flexibilidad también puede volverse un arma de doble filo. En situaciones donde las reglas no se reforzaban con claridad, aparecieron ambigüedades interpretativas que derivaron en tensiones o desacuerdos entre los

equipos. Este hallazgo refuerza la importancia de establecer una normativa clara pero con espacios delimitados para la innovación, bajo criterios consensuados desde el inicio del proceso.

El nivel de autonomía otorgado a los participantes fue una variable clave. Cuanto más entendían las reglas, más capaces eran de tomar decisiones complejas, ejercer su rol con confianza y construir alianzas estratégicas. Esta autonomía, lejos de ser anárquica, se vio reforzada por la estructura normativa como andamiaje. En términos de Vygotsky (1978), podríamos afirmar que la normativa operó como zona de desarrollo próximo: un marco externo que permitió el despliegue interno de habilidades cognitivas y sociales. La normativa interna fue más que un conjunto de reglas: se convirtió en un contenido de aprendizaje en sí misma. Su análisis, aplicación y discusión ofrecieron oportunidades valiosas para la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida con procesos de negociación más democráticos y justos.

El liderazgo fue otro elemento emergente en la dinámica grupal. Aunque no siempre los líderes coincidieron con quienes ocupaban cargos formales dentro de la simulación, sí fue posible identificar figuras de influencia que orientaban el debate y la toma de decisiones. En varios casos, el liderazgo surgió de habilidades comunicativas, claridad argumentativa o capacidad para mediar entre posturas enfrentadas. Este tipo de liderazgo funcional confirma lo expuesto por Lewicki, Saunders y Barry (2015), quienes argumentan que en contextos de negociación, la legitimidad se construye a partir de la efectividad relacional más que de la jerarquía impuesta.

En cuanto al manejo de los desacuerdos, se observaron diferentes estrategias. Algunos grupos optaron por la deliberación abierta, buscando construir consensos a partir de la escucha activa y la negociación argumentada. Otros, sin embargo, adoptaron posturas más rígidas, lo que generó bloqueos temporales en el proceso. Estos episodios de conflicto permitieron poner en práctica habilidades de resolución pacífica, manejo emocional y reformulación de estrategias, que son centrales en la formación para la ciudadanía global (ANDREOTTI, 2006).

En ciertos momentos, también se evidenciaron situaciones de desigualdad en la participación. Algunos estudiantes tendieron a monopolizar el uso de la palabra, mientras que otros, por inseguridad o falta de experiencia, adoptaron un rol más pasivo. A pesar de que el diseño del ejercicio promovía una participación

equilibrada, fue necesaria la intervención de los facilitadores para redistribuir las oportunidades de habla y asegurar una representación equitativa de voces. Esta tensión entre inclusión y protagonismo confirma que las simulaciones no solo enseñan contenidos, sino que también revelan patrones de poder que deben ser gestionados pedagógicamente.

El trabajo en equipo, por su parte, funcionó como un motor del aprendizaje. En aquellos grupos donde se consolidó una cultura de cooperación, se logró mayor profundidad analítica, mejor coordinación estratégica y una ejecución más sólida de las intervenciones. Como afirma Kolb (1984), el aprendizaje experiencial se potencia cuando los individuos colaboran en la construcción de significado, intercambiando experiencias y puntos de vista diversos.

El impacto de la diversidad de opiniones dentro de los grupos, en muchas ocasiones, provocó desacuerdos iniciales que llevaron a debates enriquecedores que ampliaron el horizonte de comprensión de los participantes. Este tipo de diálogo plural es fundamental en la educación democrática, ya que obliga a confrontar ideas sin anular al otro, promoviendo la construcción de consensos informados.

El modo en que los participantes asumieron sus roles también incidió en la dinámica general. Quienes internalizaron el personaje asignado con compromiso lograron establecer una barrera saludable entre su identidad personal y su actuación en el juego, lo que favoreció el realismo y la profundidad del debate. En cambio, aquellos que no comprendieron plenamente la función de su papel tendieron a desvincularse del proceso o a intervenir de manera superficial.

La personalidad también influyó en la experiencia. Los participantes con mayor seguridad y experiencia previa en oratoria asumieron rápidamente roles protagónicos. No obstante, en varios casos, aquellos con perfiles más introvertidos fueron ganando espacio a medida que se sentían más cómodos en el entorno. Esto refuerza la necesidad de brindar acompañamiento inicial que permita equilibrar las condiciones de participación desde el comienzo.

La existencia de espacios de retroalimentación entre pares contribuyó a mejorar la interacción. En sesiones informales o pausas planificadas, muchos participantes compartieron sus percepciones y estrategias, lo que no solo fortaleció los vínculos, sino que también generó un aprendizaje horizontal valioso. Según Schön (1983), estos momentos de reflexión en acción permiten una revisión crítica del desempeño individual y grupal, fomentando así una mejora continua.

4.4 El Rol del Facilitador y la Retroalimentación Formativa

El papel del facilitador no se limitó a ser un mero observador o moderador técnico. Por el contrario, su presencia operó como una red de contención pedagógica, ajustándose a las necesidades emergentes del grupo. Lejos de asumir un rol protagonista, los facilitadores supieron retirarse cuando era necesario y aparecer en momentos estratégicos para ofrecer orientación, canalizar tensiones o reformular desafíos. Este equilibrio entre intervención y autonomía resultó ser uno de los aspectos más valorados por los participantes.

No se trató solamente de brindar indicaciones. A través de intervenciones puntuales, muchas veces silenciosas, pero significativas, los observadores y el comité organizador transmitieron confianza. En ciertas ocasiones, bastaba una pregunta lanzada al grupo para provocar un giro en la conversación o abrir una línea de análisis que no se había considerado. Esta forma de acompañamiento recuerda lo que Schön (1983) llama “conversación reflexiva” entre el facilitador y la situación: un diálogo constante entre acción, observación y ajuste.

A lo largo de la actividad, no todos los grupos avanzaron con la misma fluidez, y fue precisamente ahí donde el comité organizador se volvió más relevante. En equipos con mayor dispersión, la presencia del facilitador ayudó a clarificar propósitos y renovar el foco colectivo. No se trató de corregir, sino de ofrecer una mirada externa que devolviera al grupo el sentido del proceso. En este contexto, se percibió con claridad que la guía pedagógica no puede entenderse como una receta a seguir, sino como una forma de escucha y de diseño de condiciones para el aprendizaje.

En términos de retroalimentación, el proceso combinó distintos formatos: desde intervenciones informales durante el desarrollo de la simulación hasta espacios más formales al finalizar cada jornada. Lo más interesante no fue únicamente lo que se dijo en esos momentos, sino el modo en que se dijo. Las devoluciones no fueron punitivas ni evaluadoras en sentido tradicional, sino que propusieron marcos de reflexión y preguntas orientadoras. Esta lógica se alinea con lo que Brookfield (1995) denomina “docencia críticamente reflexiva”, aquella que no impone saber, sino que acompaña la emergencia de la comprensión desde la experiencia del sujeto.

En varias ocasiones, las estrategias empleadas por los docentes fueron invisibles para el observador casual, pero altamente efectivas. Un cambio en la

disposición de las mesas, un ajuste en los tiempos, una consigna reformulada en lenguaje accesible... pequeños gestos que evidenciaron una planificación cuidadosa y una sensibilidad pedagógica notable. Resulta interesante cómo estos detalles, a veces inadvertidos, tuvieron impacto directo en la concentración, la colaboración y el clima emocional de la sala.

Respecto a la motivación, no fue necesario recurrir a discursos inspiradores ni recompensas externas. La actitud cercana y horizontal del equipo docente fue suficiente para construir un ambiente de confianza. En esta línea, Rogers (1969) ya señalaba que el aprendizaje significativo ocurre cuando el educador se muestra genuino, empático y capaz de ofrecer un entorno libre de amenazas. Este clima de seguridad favoreció que los estudiantes asumieran riesgos, se equivocaran y, sobre todo, se atrevieran a pensar de manera crítica.

En cuanto a la evaluación, es cierto que no todos los aspectos fueron abordados con la misma profundidad. Se notó, por ejemplo, que hubo menos seguimiento en torno al desarrollo de habilidades específicas como la argumentación basada en evidencia o la escucha activa. Aunque estos elementos estuvieron presentes en la práctica, no siempre fueron tematizados de manera explícita en las devoluciones. Esto sugiere que, si bien la evaluación fue globalmente formativa, aún queda margen para establecer indicadores más claros o herramientas de seguimiento más sistemáticas.

Una observación relevante fue la forma en que el comité organizador respondió a la diversidad de ritmos de aprendizaje. Hubo quienes necesitaron mayor orientación y quienes avanzaron con soltura desde el primer momento. La flexibilidad del equipo facilitador permitió que ambos perfiles pudieran encontrar un lugar dentro del proceso, sin forzar homogeneidad ni imponer una única forma de participación. Esto refleja una comprensión avanzada del rol docente, que pasa de ser transmisor de contenido a diseñador de experiencias.

Merece mención especial la capacidad del equipo para fomentar momentos de autorreflexión. No solo preguntaban “¿qué hiciste?”, sino “¿por qué lo hiciste así?”, “¿qué efecto tuvo eso en los demás?”, “¿qué harías distinto?”. Estas preguntas, sencillas pero potentes, abrieron espacios de metacognición y contribuyeron a que el aprendizaje no quedara encapsulado en el juego, sino que trascendiera hacia la formación personal y colectiva.

4.5 Evaluación del Aprendizaje y Competencias Desarrolladas

Es relevante mencionar que el aprendizaje no se manifiesta únicamente en respuestas correctas, sino en reacciones inesperadas, en la calidad de las preguntas formuladas, en silencios cargados de sentido o en gestos que revelan comprensión. Bajo este enfoque, medir lo aprendido se vuelve un ejercicio más cualitativo que cuantitativo, lo cual obliga a repensar las herramientas de evaluación utilizadas.

Durante la experiencia analizada, la evaluación no estuvo centrada únicamente en los resultados finales, sino que consideró el proceso en su conjunto. Se valoró la evolución individual y colectiva, el grado de apropiación de los roles, la capacidad para tomar decisiones informadas y la disposición al diálogo con otras posturas. En este sentido, se trató de una evaluación más formativa que sumativa, aunque, como en toda práctica, hubo aspectos que pasaron desapercibidos o que no se registraron con suficiente profundidad.

Uno de los aprendizajes más notables fue el desarrollo de competencias comunicativas. A lo largo de la simulación, los participantes no solo mejoraron su capacidad de expresión oral, sino que comenzaron a elegir sus palabras con mayor precisión, cuidando el impacto que sus discursos podían tener en el contexto del debate. Esto no fue producto de una instrucción explícita, sino de la necesidad de negociar, convencer o simplemente ser escuchados. Como señala Brookfield (1995), ciertos aprendizajes solo emergen cuando se experimenta una necesidad real de actuar.

Otra competencia que se evidenció fue la toma de decisiones en contextos de incertidumbre. Lejos de contar con información completa o escenarios predecibles, los estudiantes debieron analizar rápidamente situaciones cambiantes, construir argumentos con base parcial y responder a presiones temporales. Este tipo de pensamiento estratégico, que combina intuición y análisis, es difícil de enseñar de forma tradicional, pero encuentra en la simulación un terreno fértil para desarrollarse.

Ahora bien, no todos los participantes avanzaron al mismo ritmo ni con la misma profundidad. Algunos lograron conectar rápidamente la experiencia con conocimientos previos, mientras que otros necesitaron más tiempo o acompañamiento. Este fenómeno, lejos de ser una limitación, confirma la naturaleza personalizada del aprendizaje experiencial. Como señala Kolb (1984), el aprendizaje

significativo ocurre cuando se conectan la experiencia directa, la reflexión personal y la conceptualización activa.

También se observaron avances en habilidades menos visibles pero igualmente relevantes: la escucha activa, la empatía, la gestión emocional frente a la frustración o la capacidad de ceder para alcanzar consensos. Son competencias que muchas veces no figuran en los criterios de evaluación convencionales, pero que resultan fundamentales en entornos profesionales y ciudadanos. En este punto, la simulación superó los límites de lo académico y se convirtió en un espacio de formación integral.

Uno de los elementos más interesantes fue que el aprendizaje no quedó encerrado en el rol desempeñado. Muchos estudiantes comentaron, durante las instancias de reflexión, que la experiencia les había permitido verse a sí mismos en situaciones nuevas, experimentar tensiones que los obligaron a revisar supuestos, e incluso descubrir habilidades que no sabían que tenían. Esta dimensión transformadora del aprendizaje se alinea con la propuesta de Freire (1987), quien defendía una educación que no solo informa, sino que forma sujetos conscientes de sí mismos y del mundo.

Respecto a las herramientas de evaluación empleadas, si bien hubo rúbricas y guías orientadoras, gran parte del análisis se apoyó en la observación directa y en el registro narrativo del proceso. En ese sentido, podría decirse que la evaluación se acercó más a una lógica interpretativa que a una medición objetiva. Esta elección metodológica tiene sus ventajas — especialmente en actividades tan complejas como una simulación —, pero también presenta desafíos, como la posibilidad de sesgos o la dificultad de sistematizar ciertos hallazgos.

Un aspecto que merece revisión es la escasa inclusión de instancias de autoevaluación y coevaluación. Aunque existieron momentos de reflexión, no se integraron de manera explícita herramientas que permitieran a los propios participantes valorar su desempeño con mayor profundidad. Incluir estas estrategias podría enriquecer significativamente el proceso, promoviendo una mirada crítica y autorregulada del aprendizaje.

La evaluación no terminó con la simulación. En muchos casos, los aprendizajes emergieron con más fuerza después del ejercicio, durante conversaciones informales, ensayos escritos o incluso en la planificación de nuevas actividades. Esta continuidad del proceso evidencia que lo vivido dejó huella, que no

fue un evento aislado, sino un punto de inflexión en el trayecto formativo de los participantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo aborda de manera integral el impacto de los Modelos de Naciones Unidas (MUN) en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la Carrera de Relaciones Internacionales. Utilizando una metodología basada en la revisión de literatura especializada, el análisis de manuales y reglamentos de MUN, y la sistematización de experiencias personales, se logró una comprensión más integral del fenómeno. Se consideraron tanto las dimensiones operativas como las formativas, proporcionando una visión detallada y enriquecedora. El estudio se fundamentó en la pedagogía crítica y la educación para la ciudadanía global, enfocándose en el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras. Se concluye que los objetivos planteados se cumplieron, lo que permitió extraer conclusiones relevantes sobre la consolidación de los MUN como una metodología pedagógica activa, participativa y transformadora. Específicamente, se identificó un impacto positivo y significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, al promover competencias analíticas, comunicativas, reflexivas y éticas, estimulando la capacidad de evaluar información desde diversas perspectivas y argumentar con evidencias.

Los Modelos de Naciones Unidas (MUN) se consolidan como una metodología pedagógica activa, participativa y transformadora al ir más allá de ser un simple ejercicio académico, promoviendo el aprendizaje activo y experiencial a través de la simulación de debates diplomáticos reales. Permiten a los estudiantes experimentar directamente los procesos de negociación internacional, generando una comprensión más profunda de los desafíos globales y del contexto político y diplomático. Al involucrar activamente a los participantes como diplomáticos, los MUN facilitan el desarrollo de habilidades para debatir ideas y proponer soluciones desde una lógica cooperativa y multilateral. Este enfoque se contrapone al modelo educativo bancario criticado por Freire (1970), donde el estudiante es un receptor pasivo, convirtiéndolos en protagonistas activos de su propio aprendizaje. La práctica constante y la inmersión en realidades sociopolíticas complejas hacen que los MUN trasciendan la mera retórica.

El trabajo buscó realizar un análisis sistemático de las definiciones conceptuales y las diferentes tipologías de simulaciones, así como las características que distinguen una simulación formativa de un juego de rol

convencional. Los MUN se describen como una combinación de simulación política con dinámicas de conferencias académicas, donde los participantes representan delegaciones y negocian, lo que los diferencia de juegos de rol puramente lúdicos. Se enfatiza su valor educativo, que radica en la capacidad de generar consecuencias observables a partir de la interacción, permitiendo inferencias sobre comportamientos y estrategias, lo cual es propio de una herramienta formativa. Además, el trabajo se propuso analizar el aporte de los MUN en la formación de estudiantes de Relaciones Internacionales y disciplinas afines, abordando su fundamentación teórica y las evidencias prácticas de su eficacia pedagógica, lo que sugiere una clara diferenciación de otros formatos.

La estructura y metodología de los Modelos de Naciones Unidas (MUN) promueven un aprendizaje vivencial y el desarrollo de habilidades prácticas fundamentales al simular debates diplomáticos reales. Desde su primera sesión formal en 1947 en Swarthmore College, los MUN han evolucionado desde formatos comprimidos con múltiples temas en debates breves hasta las conferencias actuales que se centran en un único tema de agenda durante varios días. Esta evolución ha permitido un aprendizaje experiencial al replicar las complejidades del sistema internacional. La metodología implica que los estudiantes adoptan el rol de diplomáticos, embajadores y representantes de diversos países, fomentando el debate informado, el análisis profundo de temas globales y la resolución de conflictos mediante el diálogo. Esto exige a los participantes posicionarse estratégicamente y construir consensos a partir de los intereses que representan.

Este proceso simulado pone en juego competencias analíticas, comunicativas, reflexivas y éticas, estimulando la capacidad de evaluar información desde distintas perspectivas, la argumentación basada en evidencias y la toma de decisiones fundamentadas. Se considera un entorno que simula con fidelidad la toma de decisiones multilaterales.

El proceso simula con fidelidad la toma de decisiones multilaterales al exigir a los estudiantes adoptar posturas argumentadas, respetar protocolos y construir consensos. Los participantes representan a delegaciones nacionales en organismos multilaterales, discuten temas relevantes de la política internacional, redactan resoluciones y practican la negociación diplomática. La simulación les obliga a investigar a fondo sus posturas, como la necesidad de defender políticas y posiciones que pueden estar en desacuerdo con sus propias creencias, fomentando

la empatía y la objetividad diplomática. La negociación basada en principios, que busca identificar intereses comunes en lugar de posiciones rígidas, es fundamental para construir consensos y replicar dinámicas de poder, a la vez que se enseña a superarlas mediante la cooperación. La normativa interna de los MUN, que regula la interacción y la toma de decisiones, también contribuye a esta fidelidad, brindando un marco estructurado que permite a los participantes actuar dentro de límites específicos y tomar decisiones estratégicas. El realismo del escenario en simulaciones, como el conflicto nuclear, genera un sentido de responsabilidad y obliga a los delegados a navegar entre el pragmatismo diplomático y las convicciones personales, reproduciendo fielmente los desafíos de la política internacional contemporánea.

Las competencias analíticas, comunicativas, reflexivas y éticas que se desarrollan en los delegados a través de la investigación profunda, el análisis de argumentos contrarios y la formulación de estrategias diplomáticas en los MUN son: Capacidad para analizar información compleja, evaluar múltiples perspectivas y formular argumentos sólidos. La investigación profunda de la postura de países, el análisis de informes y documentos de gobierno para descubrir contradicciones refuerzan la capacidad de deconstruir discursos hegemónicos. Esto incluye la aplicación de técnicas de persuasión y claridad comunicativa de Heinrichs (2007). Se estimula la capacidad de evaluar información desde distintas perspectivas, la argumentación basada en evidencias y la toma de decisiones fundamentadas. El proceso de reflexión sobre las propias experiencias de participación, como los errores iniciales y los altibajos, lleva a un aprendizaje en espiral.

Representar países con posturas controvertidas obliga a confrontar convicciones personales y responsabilidades diplomáticas. El ejercicio de representar países con realidades diferentes a las propias fomenta la empatía y la objetividad diplomática, al obligar a los estudiantes a separar sus opiniones personales de su rol. Se promueve el respeto a la palabra, la responsabilidad individual y colectiva, y la cooperación entre culturas diversas.

Este enfoque no solo se limita a la resolución de disputas, sino que se extiende activamente a la creación de valor y al fortalecimiento de las relaciones, transformando situaciones con preferencias divergentes en oportunidades para el beneficio mutuo y la colaboración. Los MUN actúan como un laboratorio ideal para practicar estos marcos de negociación complejos.

Los MUNs contribuyen a la formación de ciudadanos globales, capaces de comprender la complejidad del mundo y actuar con responsabilidad social y compromiso con la búsqueda de soluciones colectivas, de las siguientes maneras. Fortalecen la competencia comunicativa y promueven una conciencia cosmopolita orientada hacia la ciudadanía global (Fajardo y Florian, 2019). La participación en MUNs impulsa la construcción de una ciudadanía global al motivar a los estudiantes a involucrarse en problemáticas que trascienden las fronteras nacionales. La experiencia permite comprender la complejidad del mundo y actuar con responsabilidad social. Esto lleva a cuestionar perspectivas etnocéntricas y reconocer la complejidad de los desafíos globales. La selección temática de los comités se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, transformando conceptos abstractos en desafíos tangibles que requieren propuestas concretas para su implementación (UNA-USA, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIADIS, Panagiotis; LAMPROPOULOS, George; SIAMPAKOPOULOU, Panagiota. **Digital Game-Based Learning in Education: A Systematic Review**. *International Journal of Learning Technology*, v. 13, n. 4, p. 281–299, 2018.

AUSUBEL, David Paul. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BLOOM, Benjamin. (1956). **Taxonomy of Educational Objectives**. New York: David McKay.

BOOCOCK, Sarane. **Simulation Games in Learning**. *Sociology of Education*, v. 43, n. 1, p. 43–58, 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. 2. ed. México: Fontamara, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations Pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Social Space and Symbolic Power**. *Sociological Theory*, v. 7, n. 1, p. 14–25, 1989.

BOWMAN, Sarah Lynne. **The Functions of Role-Playing Games**. Jefferson: McFarland, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. [S.l.], 2025. Disponible en: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acceso en: 01 ago. 2025

BRENNAN, Mary. **Enhancing Student Learning through Simulation**. *Journal of Political Science Education*, v. 2, n. 2, p. 167–183, 1996.

BROOKFIELD, Stephen. (1987). **Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting**. San Francisco: Jossey-Bass.

BROWN, Cynthia. **Model United Nations and the Development of Global Citizenship**. *Global Education Review*, v. 1, n. 1, p. 20–28, 2010.

BURTON, John. **Conflict Resolution as a Political Philosophy**. *The International Journal of Peace Studies*, v. 5, n. 1, p. 1–16, 2000.

BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. **The Promise of Mediation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

CHERIF, Mustapha; GOUÍA, Mohamed Aymen. **Teaching International Relations with Simulations**. *Journal of Political Science Education*, v. 8, n. 4, p. 456–472, 2012.

CIA – Central Intelligence Agency. **Iraq's Weapons of Mass Destruction Programs**. Washington D.C.: CIA, 2002. Disponible em: <https://www.cia.gov>. Acceso em: 3 ago. 2025.

- DRUCKMAN, Daniel; EBNER, Noam. **On Simulations in Education: Some Lessons from Political Science**. *Negotiation Journal*, v. 24, n. 4, p. 539–546, 2008.
- ECUADOR. Ministerio de Educación. **Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador**. Quito: Ministerio de Educación, 2017. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Una_mirada_en_profundidad_al_acoso_escolar_en_el_Ecuador.pdf. Acceso en: 25 jun. 2024.
- ENGEL, Susan. **The Hungry Mind: The Origins of Curiosity in Childhood**. Cambridge: Harvard University Press, 2017.
- FAJARDO, Lorena; FLORIAN, Mauricio. **MUN y Ciudadanía Global**. *Revista Educación y Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 110–124, 2019.
- FISHER, Roger; URY, William. **Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In**. New York: Penguin, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1970.
- GIRARD, Cynthia; EVANS, Michael A.; DELOACH, Scott. **The Effects of Simulation in Higher Education**. *Computers & Education*, v. 68, p. 131–142, 2013.
- GlobalMuners» .org. Disponível em: <<https://www.globalmuners.org/>>.
- GOBIERNO DE IRAK. **Letter to the United Nations Security Council on the Humanitarian Impact of Sanctions**. Bagdad: Ministry of Foreign Affairs, 1999.
- GOLEMAN, Daniel. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.
- HAZLETON, Richard; MAHURIN, Richard. **Model United Nations and Experiential Learning**. *International Studies Perspectives*, v. 1, n. 2, p. 135–149, 1996.
- HEINRICH, Jay. **Thank You for Arguing**. New York: Crown, 2007.
- HERNÁNDEZ, Ana; FIGUEROLA, Marcos. **Simulación y Aprendizaje Activo en Educación Superior**. *Revista de Educación Universitaria*, v. 20, n. 1, p. 55–72, 2016.
- IRAQ SURVEY GROUP. **Comprehensive Report of the Special Advisor to the DCI on Iraq's WMD**. Washington D.C.: CIA, 2004.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Cooperation and Competition**. Edina: Interaction Book Company, 1988.
- KABDESOV, Askar. **Simulations in International Relations: Between Realism and Pedagogy**. *Simulation & Gaming*, v. 53, n. 1, p. 25–45, 2022.
- KISSINGER, Henry. **Diplomacy**. New York: Simon & Schuster, 1994.
- KLABBERS, Jan H. G. **The Magic Circle: Principles of Game Design**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KRAIN, Matthew; SHADLE, Cheryl. **Starving for knowledge: An active learning approach to teaching about world hunger**. *International Studies Perspectives*, v. 7, n. 1, p. 51–66, 2006.

LEWICKI, Roy; SAUNDERS, David; BARRY, Bruce. **Negotiation**. 6. ed. Boston: McGraw-Hill, 2010.

MARTÍNEZ, Mariana. **El Modelo de Naciones Unidas en América Latina**. *Revista Latinoamericana de Educación Internacional*, v. 5, p. 45–60, 1998.

MERTON, Robert K. . **Social Theory and Social Structure**. New York: Free Press, 1968.

MEZIROW, Jack. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass. 1991

MOIZER, Jonathan; AMBLER, Tim; WILSON, Peter; et al. **Virtual Learning Environments in Education**. *Educational Technology & Society*, v. 22, n. 3, p. 56–67, 2019.

MULDOON, James Patrick. **The Model United Nations: A Critical Reflection**. *International Studies Perspectives*, v. 6, n. 2, p. 205–215, 1995.

MULLENS, G. Chairing for beginners IV: How to be an excellent chair and the future of chairing. Disponível em: <https://bestdelegate.com/chairing-for-beginners-iv-how-to-be-an-excellent-chair-and-the-future-of-chairing/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MULLENS, George. **BEST DELEGATE**. MUN Chairing Guide. New York, 2017.

NYE, Joseph. **The Powers to Lead**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ACNUDH: Informe anual de 2021. 2022. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/speeches/2022/06/ohchr-2021-annual-report>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PENHOS, Mathias. **Aprendizaje Activo y Simulaciones Diplomáticas en Escuelas Públicas**. *Revista Argentina de Educación y Sociedad*, v. 3, n. 1, p. 35–58, 2011.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. **Liderazgo**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.undp.org/es/liderazgo>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ROGERS, Carl Ransom. **Freedom to Learn**. Columbus: Merrill, 1969.

Rúbrica para evaluar el Modelo de las Naciones Unidas - **derechos humanos en conflictos armados**. Disponível em: <<https://edtk.co/rbk/67930>>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SCHINDLER, Laura A.; BURKOLDER, Gary J.; MORLEY, Dawn A.; KOSHY, Saji. **Evaluating Student Perceptions of Learning and Engagement in Simulations**. Journal of Educational Research, v. 110, n. 1, p. 1–11, 2017.

SCHULTZ, Brian D. **Spectacular Things Happen Along the Way**. New York: Teachers College Press, 2007.

SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (Ecuador). **Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021: Toda una Vida**. Quito: SENPLADES, 2017. Disponível em: <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2017-2021.compressed.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SHEEHAN, Michael. **Understanding Diplomacy**. New York: Routledge, 2005.

SHONK, Katie. **Principled Negotiation in Practice**. Program on Negotiation – Harvard Law School, 2025.

SISTEMA EDUCATIVO PARAGUAYO. **Currículo del Sistema Educativo Paraguayo**. [S.l.], 2025. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/151962653/Curriculo-del-Sistema-Educativo-Paraguay>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SPILLANE, James P. **Distributed Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

TOBÓN, Sergio. **Formación Integral y Competencias**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013.

UNESCO. **Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century**. Paris: UNESCO, 2021.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. **La UCE promueve un nuevo enfoque de su modelo educativo**. Quito: Universidad Central del Ecuador, 2017. Disponível em: https://www.uce.edu.ec/archive_noticias?artID=326949. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDAD EUROPEA. **¿Qué es el Modelo de Naciones Unidas (MUN)?**. Blog Universidad Europea, [s.d.]. Última actualización: 9 sep. 2024. Disponível em: <https://universidadeuropea.com/blog/que-es-mun/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. **3er Modelo Universitario de Naciones Unidas de la UNCUIYO 2021**. Mendoza: UNCUIYO, 2021. Disponível em: <https://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/3er-modelo-universitario-de-naciones-unidas-de-la-uncuyo-2021>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. **Comité de Ética: una herramienta para transparentar la investigación**. Mundo UNTREF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.untref.edu.ar/mundountref/comite-de-etica-una-herramienta-para-transparentar-la-investigacion>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. **Listado de Proyectos y Resúmenes 2021-2022.** Disponible en: <https://untref.edu.ar/uploads/listado-de-proyectos-y-resumenes-2021-2022.pdf>. Acceso en: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA. **¿Qué es el Modelo de Naciones Unidas?**. Blog PrepaUP Femenil, 26 out. 2022. Disponible en: <https://blog.up.edu.mx/prepaup/femenil/que-es-el-modelo-de-naciones-unidas>. Acceso en: 25 jun. 2024.

WEISS, Thomas G.; DAWS, Sam; McDERMOTT, Alexandra. **The United Nations and Global Governance.** Boulder: Lynne Rienner, 2008.

WESTERA, Wim. **Why and How Serious Games Can Become Far More Effective: Accommodating Productive Learning Experiences, Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains.** Educational Technology & Society, v. 22, n. 1, p. 59–69, 2019.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and Democracy.** Oxford: Oxford University Press, 2002.