

INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES: EXPLORANDO RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Comps.

María del Mar Simón Márquez

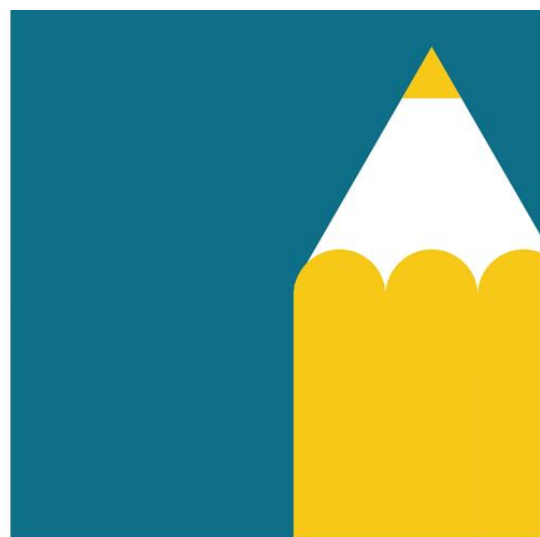
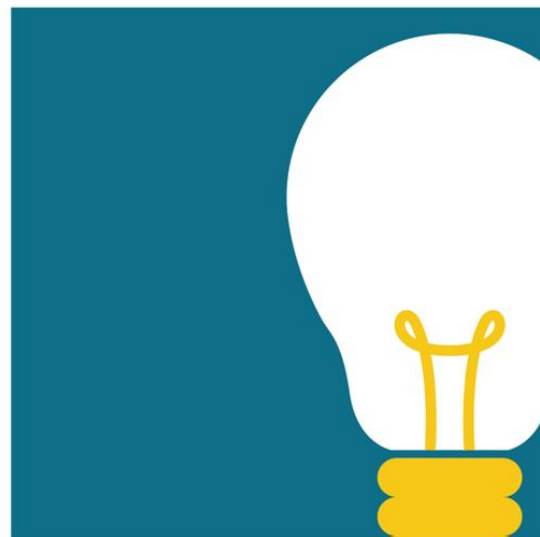
Silvia Fernández Gea

María del Mar Molero Jurado

José Jesús Gázquez Linares

Pablo Molina Moreno

Dykinson, S.L.



Innovación Docente en Educación y Ciencias Sociales: Explorando retos y oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje

Comps.

María del Mar Simón Márquez

Silvia Fernández Gea

María del Mar Molero Jurado

José Jesús Gázquez Linares

Pablo Molina Moreno

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Innovación Docente en Educación y Ciencias Sociales: Explorando retos y oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2025

ISBN: 979-13-7006-892-9
DOI: 10.14679/4607

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 11

IMPULSANDO LA TRANSFORMACIÓN PERSONAL EN EL AULA DE GEOGRAFÍA: UNA PROPUESTA INNOVADORA DE EXPERIENCIA, REFLEXIÓN Y ACCIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

JORGE VAQUERO-RODRÍGUEZ*, ZOE MARTÍNEZ-DE-LA-HIDALGA**,
Y CRISTINA PENA-MARDARAS***

**Centro Educativo Cristo Rey; **Universidad de Deusto;*

****Egibide (Fundación Diocesanas-Jesús Obrero Fundazioa)*

INTRODUCCIÓN

Estado de la cuestión

La Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) se concibe como un proceso formativo que promueve la comprensión crítica de las interdependencias sociales, económicas y ambientales, así como el compromiso activo con la Justicia Social (JS) y el desarrollo sostenible (Mellado-Moreno y Burgos, 2025; Pike, 2021). Este enfoque reconoce que la formación en los centros educativos no se debe limitar a la transmisión de conocimientos, sino que debe priorizar la transmisión de valores como la equidad, la participación o la responsabilidad colectiva. En esta línea, aquellas propuestas curriculares que integran el conocimiento disciplinar con esa clase de competencias éticas contribuyen a fortalecer el liderazgo educativo orientado a la transformación social (Biddulph et al., 2020). Además, los análisis del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de 2016 y 2022 subrayan la necesidad de conectar la EpCG y la educación para el desarrollo sostenible en marcos conceptuales integrados y evaluables (Damiani y Fraillon, 2025).

Algunos organismos internacionales han reforzado esta visión, defendiendo un nuevo contrato social que sitúe la educación como bien público y derecho humano fundamental (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022), al tiempo que ofrecen prácticas pedagógicas que promueven la implicación transformadora del alumnado (UNESCO, 2019) y la anticipación de escenarios futuros para el ejercicio responsable de la ciudadanía (OECD, 2019). Estas orientaciones se reflejan en propuestas didácticas de disciplinas como la Geografía, llamada a fomentar el pensamiento crítico y la lectura compleja de las realidades globales (Kim, 2019; Pagès i Blanch, 2019), situando al alumnado ante desafíos que requieren análisis multiescalar y sensibilidad hacia la JS.

Dentro de las metodologías activas con más utilidad para conectar el aprendizaje escolar con problemáticas reales, las simulaciones y los role-playing presentan un notable potencial. Al colocar al alumnado en situaciones que requieren toma de

decisiones, negociación y resolución de conflictos, estas estrategias favorecen la construcción de competencias cívicas y socioemocionales. Ejemplos como las representaciones dramatizadas para trabajar el valor del patrimonio inmaterial (Guillén-Peñañiel et al., 2025) o las dinámicas que recrean conflictos para analizar la justicia socioambiental (Castellazzi et al., 2024) muestran cómo estas experiencias pueden integrar contenidos disciplinares con valores ciudadanos.

En particular, las simulaciones de pobreza han recibido atención como herramientas para despertar empatía y conciencia social. Estudios recientes evidencian que, cuando se acompañan de espacios de reflexión crítica, pueden promover una comprensión más profunda de las desigualdades y transformar actitudes personales (Archambault y Verduijn, 2023). Incluso en etapas escolares tempranas, los juegos de rol y las dinámicas colaborativas han mostrado efectos positivos en la clarificación de valores y la disposición a la cooperación (Gunawan et al., 2019). En este marco, el uso de juegos serios y entornos simulados no solo aumenta la motivación y el compromiso, sino que, alineado con marcos como el aprendizaje experiencial (Kolb y Kolb, 2022) y la innovación centrada en el alumnado (Leal-Rodríguez y Albort-Morant, 2019), se convierte en un catalizador para el pensamiento crítico y la acción ciudadana (Gómez Poyato et al., 2024).

La base teórica que explica el impacto de estas prácticas encuentra un referente sólido en la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow, que sostiene que las experiencias educativas más significativas son aquellas que impulsan una revisión profunda de los marcos de referencia del alumnado y que le comprometen más cuando se presentan conceptos en un adecuado contexto (Schnepfleitner y Ferreira, 2021). La investigación confirma que este tipo de aprendizaje se ve potenciado por experiencias que interpelan más allá de lo cognitivo, como las propuestas que integran marcos críticos para examinar los derechos humanos y las desigualdades (Duffy, 2025; Harvey et al., 2025).

En todos los casos, la reflexión ocupa un lugar central como mecanismo mediante el cual el impacto emocional y cognitivo de la experiencia se traduce en una comprensión más compleja y en la disposición a actuar de forma coherente con los nuevos aprendizajes (Baena-Graciá et al., 2019). Integrar estos enfoques en la enseñanza supone reconocer que la educación, bien diseñada, tiene el potencial de transformar en profundidad a cada estudiante, resultando una herramienta poderosa de educación para la JS, cuyo objetivo final es provocar un cambio en la forma de percibir el mundo para actuar en él (Desai y Wane, 2022).

Hipótesis de la investigación

La implementación de una propuesta didáctica basada en dinámicas experienciales de role-playing y en el aprendizaje de reflexión y acción en la asignatura de Geografía contribuye significativamente a la transformación del alumnado de 3º de ESO.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es analizar el impacto educativo de una propuesta didáctica sobre desigualdades económicas y JS, basada en una experiencia de role-playing y en la metodología del aprendizaje por reflexión y acción, en el marco de la asignatura de Geografía de 3º ESO, desde la perspectiva de la Ciudadanía Global (CG).

Los objetivos específicos de este estudio, todos ellos en relación con la intervención educativa llevada a cabo y su incidencia en el alumnado, son:

- Evaluar el impacto en la adquisición de conocimientos sobre las desigualdades económicas y la pobreza.
- Analizar el efecto en el desarrollo de la sensibilidad y conciencia crítica ante situaciones de desigualdad e injusticia.
- Determinar el grado en que ha influido en el compromiso personal y en la disposición a adoptar hábitos y actitudes coherentes con una CG responsable.
- Explorar la permanencia de los aprendizajes adquiridos, valorando la huella en la conciencia, actitudes y prácticas dos años después de su participación.

MÉTODO

Participantes

La propuesta didáctica motivo de esta investigación se llevó a cabo como una experiencia piloto con 74 estudiantes, (36 chicas y 38 chicos) en la asignatura de Geografía de 3º ESO de un centro educativo de Valladolid (España) durante el segundo y tercer trimestre del curso 2022-2023.

Instrumentos

En esta investigación se emplea un cuestionario de 22 enunciados (Tabla 1) al que respondió el alumnado en tres momentos diferenciados: antes de la intervención (pre-test), después de la implementación de la experiencia (post-test) y una vez transcurridos dos cursos desde que se llevó a cabo esta innovación en el aula (test de seguimiento). El alumnado debía responder a cada uno de los enunciados utilizando la siguiente medida de respuestas:

- Dimensiones de conocimiento y de sensibilidad: 1 – muy en desacuerdo; 2 – en desacuerdo; 3 – indiferente; 4 – de acuerdo; 5 – muy de acuerdo.

• Dimensión de compromiso: 1 – nunca; 2 – pocas veces; 3 – a menudo; 4 – muy a menudo; 5 – siempre.

Complementariamente, como parte de un estudio de carácter longitudinal, se utilizan las siguientes preguntas abiertas que se presentan exclusivamente transcurridos dos años desde la intervención y que pretenden evaluar el impacto mantenido de la misma:

- ¿Qué recuerdas del role-playing del Juego de los Estados?
- ¿Qué aprendiste con el Juego de los Estados?

Tabla 1. Escala para evaluar el grado de conocimiento, sensibilidad y compromiso ante las desigualdades económicas y la pobreza

Dimensión	Enunciado
Conocimiento	1. Sé que en el mundo hay decenas de países en los que la población vive en pobreza absoluta y hambre
	2. Sé que en mi ciudad hay gente que vive en situación de pobreza
	3. Conozco las causas de las desigualdades económicas existentes
	4. Sé que mis acciones cotidianas tienen una repercusión sobre el resto del planeta
	5. Sé que tengo cosas en casa que no utilizo y que otras personas más necesitadas podrían utilizarlas mejor que yo
	6. Conozco instituciones en mi entorno que se encargan de atender a las personas más desfavorecidas
	7. Conozco instituciones internacionales que se encargan de fomentar la igualdad económica y de llevar recursos a los más necesitados
Sensibilidad	8. Me preocupa que existan desigualdades económicas en mi entorno local
	9. Me preocupa que existan desigualdades económicas en el mundo
	10. En mi día a día pongo por delante la preocupación por los demás a mis intereses propios
	11. Siento como propio el sufrimiento del que se encuentra en situación de vulnerabilidad
	12. Siento que mi colaboración solidaria puede contribuir a cambiar el mundo
	13. Dono objetos que tengo en casa sin utilizar ya que podrían servir a otras personas con menos recursos
Compromiso	14. Reacciono de forma solidaria cuando veo a mi alrededor alguien que necesita ayuda
	15. Participo en iniciativas de voluntariado en mi entorno para promover acciones solidarias
	16. Compró productos que proceden de las empresas locales
	17. Trato de evitar comprar productos de grandes marcas multinacionales
	18. Consumo productos que proceden del Comercio Justo
	19. Animo a mi familia a que participemos conjuntamente en iniciativas solidarias cotidianas
	20. Cuando surgen urgencias humanitarias (guerras, desastres naturales, epidemias...) o causas benéficas animo a mi familia a que colaboremos juntos
	21. Colaboro activamente como voluntario/a en las campañas solidarias que organiza mi colegio
	22. Ofrezco mi aportación económica o material en las campañas solidarias que organiza mi colegio

Procedimiento

El procedimiento empleado en el presente estudio se fundamenta en un diseño cuasiexperimental de tipo mixto.

En primer lugar, el alumnado respondió al cuestionario (pre-test) durante la sesión anterior al inicio de una intervención educativa de diez semanas en las que se trabajó sobre actividades económicas con la mirada puesta en las desigualdades económicas y la pobreza con una perspectiva doble, la enfocada en su dimensión global y la visión del ámbito local, permitiendo establecer un puente entre lo aprendido y las posibilidades concretas de actuación del alumnado en su entorno inmediato.

La intervención educativa se articuló en torno a una propuesta metodológica centrada en un role-playing denominado “Juego de los Estados” (Vaquero-Rodríguez et al., 2025) que pretendía reflejar las grandes diferencias que hay entre los países del mundo motivando e implicando activamente al alumnado y que acompañaba al desarrollo del contenido sobre las diferentes actividades económicas desde una perspectiva ética y transformadora, subrayando la responsabilidad individual y colectiva frente a las desigualdades económicas y la capacidad de incidir en ellas mediante acciones cotidianas conscientes y comprometidas.

Este enfoque estuvo atravesado por un eje doble, la reflexión y la acción, considerados como pilares del proceso de aprendizaje. A lo largo de las sesiones, el objetivo fue estimular el desarrollo personal del alumnado para conseguir una implicación activa en la transformación social, tanto a nivel local como global.

La herramienta fundamental para propiciar la reflexión fue la generación de insights o principios clave surgidos del contenido, con el fin de activar el pensamiento crítico del alumnado y ofrecerle nuevas perspectivas sobre la realidad. Estos insights ayudaron a vincular los contenidos con las experiencias personales y cotidianas, abriendo la puerta a un cuestionamiento profundo de sus propias prácticas y actitudes, y favoreciendo el surgimiento de propuestas de cambio y compromiso. A través de preguntas orientadas, se fomentó la identificación de las consecuencias de nuestras acciones, el rechazo de actitudes pasivas o alarmistas, y el entrenamiento de una actitud proactiva hacia la construcción de una sociedad más justa.

La fase final del proceso incluyó propuestas de acción concretas, surgidas del trabajo previo en las sesiones. Estas acciones buscaban evidenciar que el alumnado no solo había comprendido los contenidos, sino que era capaz de aplicarlos en contextos reales más allá del aula, generando impacto a nivel personal, en la comunidad educativa e incluso hacia el exterior. La intervención culminó con una pregunta de evaluación global, en la que el alumnado debía reflexionar sobre cómo su forma personal de consumo afecta a las desigualdades económicas y cómo se podría

transformar para contribuir a una economía más equitativa y a la reducción de la pobreza tanto local como globalmente.

Una vez concluida la intervención, el alumnado respondió de nuevo al cuestionario (pos-test). Finalmente, transcurridos dos cursos desde la finalización de esta, se pidió al alumnado que había participado que respondiese de nuevo al formulario (test de seguimiento) y a dos preguntas abiertas, quedando recogidas 44 respuestas (59,5% de la participación inicial).

Análisis de datos

En primer lugar, se ha realizado un análisis cuantitativo de los resultados de los cuestionarios, extrayendo diferencias entre las medias del pre-test y el post-test tras la intervención y entre estas y el test de seguimiento realizado dos años después. Además, se ha efectuado un análisis cualitativo de las respuestas proporcionadas a las preguntas abiertas realizadas en la fase de seguimiento.

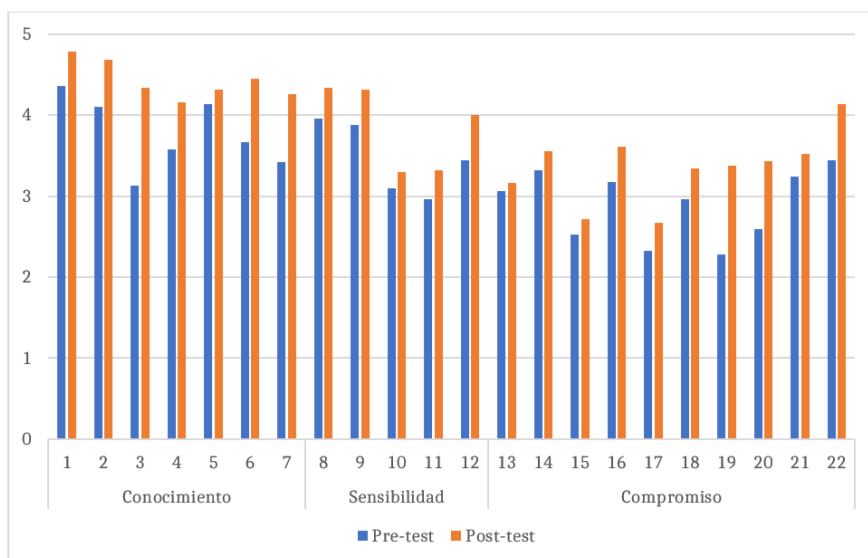
RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio organizados en cuatro apartados: los tres primeros presentan un análisis cuantitativo y el cuarto realiza un análisis cualitativo de los datos recogidos en la fase de seguimiento.

Impacto inmediato de la intervención educativa

El presente apartado examina las variaciones observadas entre las mediciones realizadas antes y después de la intervención educativa, con el fin de identificar los cambios inmediatos atribuibles a la misma, tanto tendencias generales como áreas específicas de mayor impacto. Este enfoque cuantitativo facilita valorar de manera objetiva en qué medida la propuesta formativa ha contribuido a modificar conocimientos, sensibilidad y predisposición al compromiso del alumnado en relación con los objetivos planteados (Figura 1).

Figura 1. Resultados de las respuestas a los 22 enunciados del cuestionario en el pre-test y en el post-test



La comparación entre el pre-test y el post-test muestra un impacto inmediato positivo de la intervención educativa, con incrementos en todos los ítems evaluados, aunque no sea de manera homogénea, destacando la mejora en los enunciados 3, 6, 7, 19, 20 y 22.

El mayor aumento de todos ellos se encuentra en el ítem 3 (+1,20), que hace referencia a la comprensión de las causas de las desigualdades económicas y la pobreza y era el enunciado que partía con el valor más bajo en la dimensión de conocimiento. Otros enunciados de esta categoría que mejoran por encima del resto son el ítem 6 (+0,78) y el ítem 7 (+0,84): el primero refleja un mayor conocimiento sobre las instituciones del entorno que atienden a las personas más desfavorecidas, mientras que el segundo muestra un conocimiento más profundo de las instituciones internacionales que promueven la igualdad económica y canalizan recursos hacia las poblaciones más necesitadas.

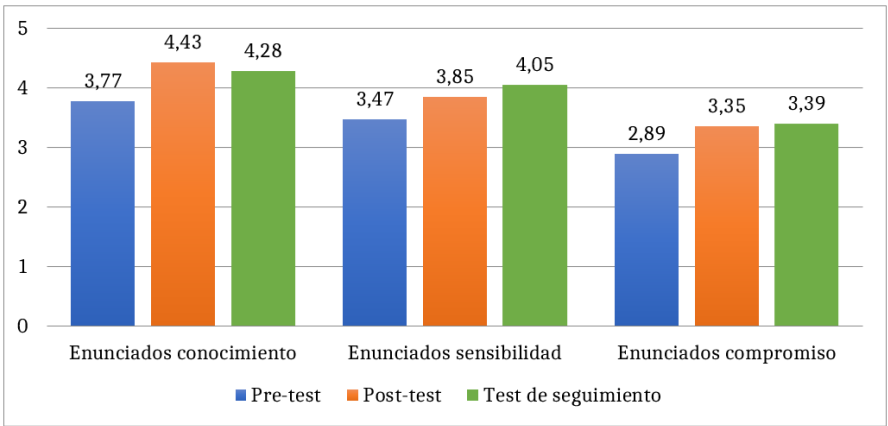
Los otros tres ítems que más mejoran corresponden a la dimensión del compromiso. En el caso del ítem 19 (+1,09), el avance refleja una mayor disposición a impulsar la participación conjunta en iniciativas solidarias de carácter cotidiano, mientras que el ítem 20 (+0,84) señala una mayor iniciativa para motivar a la familia a colaborar en situaciones de urgencia humanitaria. Por último, el ítem 22, referido a la disposición del alumnado para ofrecer su aportación económica o material en las campañas solidarias organizadas por el colegio, presenta también una mejora significativa (+0,69).

Cabe destacar también que los incrementos registrados en los ítems de la dimensión de sensibilidad (del ítem 8 al 12) muestran una tendencia positiva que resulta igualmente relevante por el componente actitudinal y afectivo que reflejan.

Permanencia de aprendizajes en el tiempo

La comparativa de resultados entre el pre-test, el post-test y el test de seguimiento (Figura 2) refleja un impacto profundo de la intervención educativa en las tres dimensiones evaluadas y notablemente sostenido en el tiempo.

Figura 2. Comparativa de resultados por dimensiones entre el pre-test, el post-test y el test de seguimiento



En los enunciados de conocimiento se observa un incremento inmediato tras la intervención, con una ligera reducción en el seguimiento, pero que aun así mantiene valores superiores al momento previo a la intervención. Una tendencia semejante se aprecia en la sensibilidad, con una progresión ascendente entre el test inicial y el test de seguimiento, lo que refleja un aprendizaje estable e incluso creciente en esta dimensión. El compromiso, aunque parte de valores más bajos, experimenta también un aumento tras la intervención que permanece en el tiempo.

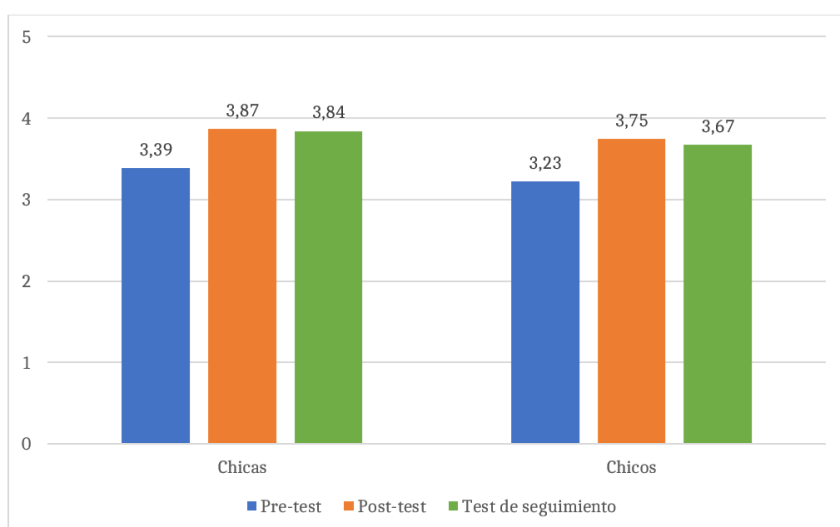
El análisis pormenorizado de los enunciados muestra la pervivencia, e incluso mejora, de ciertos aprendizajes pasados dos años de la intervención. Destacan por encima del resto los ítems vinculados al compromiso, que muestran incrementos notables entre el post-test y el test de seguimiento: el enunciado 13 incrementa 0,91, el enunciado 14 lo hace 0,79 y el enunciado 15 crece 0,28. Este mismo patrón de mejora sostenida se observa en la sensibilidad (ítem 9, +0,19) y en el conocimiento (ítem 7, +0,18), lo que indica la consolidación de aprendizajes significativos a medio plazo.

Sin embargo, los ítems 3, 17, 18, 4 y 22 registran descensos entre el post-test y el test de seguimiento, aunque en todos los casos (excepto el enunciado 17), los valores en el último test son superiores del nivel inicial encontrado en el pre-test.

Resultados diferenciados por sexo

El análisis comparativo entre chicas y chicos (Figura 3) pone de relieve que ambos grupos experimentaron una evolución positiva tras la intervención educativa, aunque con matices diferenciados en esa mejora.

Figura 3. Comparativa de resultados entre chicas y chicos en el conjunto de los enunciados



En el caso de las chicas, se observa un aumento sostenido que se mantiene prácticamente estable en el tiempo. En los chicos, por su parte, la mejora fue más acusada inmediatamente después de la intervención y en el seguimiento posterior se aprecia una ligera disminución, aunque los valores finales permanecen por encima de los niveles iniciales.

Además, esta comparación entre ambos grupos presenta que las chicas comienzan con una base más alta, mientras que los chicos muestran una mejora superior tras la intervención. Sin embargo, la diferencia entre ambos sexos vuelve a aumentar con el tiempo.

Recuerdos y aprendizajes: impacto profundo de la intervención educativa

El análisis de las respuestas proporcionadas por el alumnado en torno al recuerdo y el aprendizaje del “Juego de los Estados” pasados dos años de la intervención educativa, ha permitido identificar dos áreas principales de cambio que reflejan transformaciones personales a nivel cognitivo, emocional, actitudinal y fortalezas metodológicas de la experiencia bastante tiempo después de haberla vivido.

Transformaciones personales hacia una CG crítica y comprometida

En primer lugar, el juego favoreció una comprensión profunda de las desigualdades estructurales entre países con diferentes niveles de desarrollo. El alumnado manifestó haber interiorizado cómo el punto de partida condiciona las posibilidades de progreso y bienestar:

“Recuerdo que en mi grupo éramos un país desarrollado y lo único que nos preocupaba era arreglar las desigualdades [...]. Era muchísimo más fácil que por ejemplo Haití, que tenía un montón de problemas más y no podían desarrollarse” (A33).

Varios participantes recordaron el juego como una simulación realista de los desafíos a los que se enfrentan los países para alcanzar un desarrollo sostenible, comprendiendo así la dificultad de equilibrar prioridades y responder a eventos inesperados:

“Éramos diferentes grupos de distintos países y cada uno tenía ciertos ‘puntos’ o cantidad de recursos [...] se trataba de conducir y mantener al país en las mejores condiciones posibles invirtiendo en unas cosas u otras” (A12).

Asimismo, parte del alumnado señaló haber desarrollado una conciencia más profunda de su posición privilegiada y la necesidad de solidarizarse con los países más vulnerables. De esta manera, el juego actuó como promotor de empatía, de sensibilidad y de una mirada global comprometida:

“Aprendí que somos muy afortunados y que deberíamos ayudar en la medida de lo posible todo lo que podamos” (A33).

Fortalezas metodológicas que potencian el aprendizaje y la implicación

Las respuestas del alumnado también ponen de relieve el valor metodológico de la intervención educativa.

Por un lado, la trascendencia del trabajo colaborativo y la implicación afectiva fueron aspectos notablemente valorados, dado que el juego promovió dinámicas de grupo, negociación y creatividad, enmarcadas en una experiencia emocionalmente significativa:

“Recuerdo cómo en equipo proponíamos y organizábamos ideas para sacar adelante nuestro país” (A45).

“Esperaba cada semana a ese día porque me encantaba el juego y los retos que ponían” (A4).

Por otro lado, el alumnado destacó el carácter innovador y motivador del juego como herramienta pedagógica. Varios subrayaron que fue una experiencia diferente que facilitó el aprendizaje a través del juego y la simulación:

“En general me gustó bastante porque era una manera distinta de dar contenido” (A64).

“Recuerdo tanto los compañeros que me tocaron en el equipo (con el cual nos lo pasamos increíble), como lo mal que quedamos al final del juego. En conjunto fue una actividad que, aunque han pasado años, me acuerdo perfectamente de las clases” (A18).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación confirman que las propuestas educativas concebidas desde una perspectiva transformadora constituyen una herramienta clave para el desarrollo personal y social del alumnado. En este sentido, la propuesta didáctica implementada en el aula de Geografía se revela eficaz para generar aprendizajes significativos en torno a las desigualdades económicas y la JS, situando al alumnado en un rol activo y reflexivo que trasciende la mera transmisión de contenidos y refuerza la función de la educación como verdadero motor de transformación social (Varlık et al., 2025).

En primer lugar, los resultados comparativos entre el pre-test y el post-test evidencian un impacto positivo inmediato de la intervención en todas las dimensiones evaluadas. En relación con la dimensión del conocimiento, destaca especialmente la mejora en la comprensión de las causas de la pobreza. Este resultado guarda relación con lo señalado por Nickols y Nielsen (2011), quienes evidenciaron que las simulaciones de pobreza permiten al alumnado entender con mayor profundidad tanto las barreras estructurales como los desafíos sociales vinculados a la desigualdad.

Las mejoras en sensibilidad reflejan una mayor preocupación por las desigualdades económicas a escala local y global, una disposición creciente a priorizar el bienestar colectivo y una empatía fortalecida que reconoce tanto el sufrimiento de las personas vulnerables como el potencial transformador de la acción personal. Estos resultados concuerdan con Archambault y Verduijn (2023), quienes destacan que el éxito de estas experiencias depende de trascender la empatía superficial y de fomentar una conciencia crítica y activa sobre las desigualdades.

Todo ello se traduce a su vez en un incremento en la predisposición al compromiso social y a la participación en iniciativas solidarias, lo que confirma lo

señalado por Crabb (2018), al evidenciar que las simulaciones generan también motivación para la acción solidaria y el compromiso comunitario.

El análisis longitudinal revela, además, que gran parte de los aprendizajes no solo se mantienen, sino que en algunos casos se consolidan dos años después. Esta permanencia se explica por la combinación metodológica entre el role-playing del “Juego de los Estados”, que buscaba vincular conocimientos con realidades concretas, la reflexión guiada y las propuestas de acción, lo que se alinea con los planteamientos del aprendizaje transformador que inspira la adquisición de información junto con un compromiso con la JS (Schnepfleitner y Ferreira, 2021), y con investigaciones que destacan la necesidad de vincular emoción, cognición y práctica en la formación ciudadana (Bas-Sarmiento et al., 2019).

Los testimonios cualitativos corroboran este efecto sostenido, al evidenciar tanto la interiorización de una mirada crítica sobre las desigualdades globales como la valoración positiva del método. El alumnado no solo recordó con claridad la experiencia dos años después, sino que destacó el carácter innovador y motivador de la propuesta, su dimensión colaborativa y la implicación afectiva generada. Estas percepciones coinciden con estudios que destacan el papel de las simulaciones como experiencias inmersivas capaces de transformar actitudes y generar un compromiso ético duradero (Gómez Poyato et al., 2024; Castellazzi et al., 2024).

Por otro lado, los resultados por sexo muestran que los chicos experimentaron una mejora ligeramente superior tras la intervención, aunque con un leve retroceso posterior. Este patrón sugiere que los procesos de sensibilización y compromiso pueden verse modulados por factores de género, lo que abre una línea futura de investigación orientada a explorar cómo diseñar experiencias educativas más equitativas en impacto.

No obstante, la investigación presenta limitaciones que deben ser consideradas. El tamaño de la muestra y la ausencia de grupo control reducen el alcance de la generalización de los resultados. Asimismo, el cuestionario utilizado no ha sido sometido a validación por contraste de expertos, y la evaluación que se realiza en el pre-test y el post-test es exclusivamente cuantitativa, sin recoger la voz del alumnado al finalizar la intervención. Futuras investigaciones deberían superar estas limitaciones incorporando un diseño experimental con grupo control, un proceso de validación rigurosa del cuestionario y un análisis cualitativo más amplio de las percepciones del alumnado.

En conjunto, esta investigación aporta evidencias de que la combinación de role-playing, reflexión crítica y acción práctica constituye una vía poderosa para avanzar hacia una EpCG capaz de transformar la conciencia, la sensibilidad y el compromiso del alumnado. Su potencial para generar cambios profundos y sostenidos en el tiempo refuerza la necesidad de seguir explorando estas metodologías, ampliando el número

de experiencias y consolidando propuestas didácticas que sitúen la JS en el centro del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Archambault, C. y Verduijn, G. (2023). Empathy or apathy? How capital constraints mediate the efficacy of experiential poverty simulations in the classroom. *Journal of Experiential Education*, 46(2), 1-18. doi:10.1177/10538259231213292
- Baena-Graciá, V., Jiménez-Bernal, M., y Marina-Sanz, E. (2019). The revolution of active methodologies: Experiential learning and reflection in higher education. En J. Gil-Lafuente, D. Marino y F. Morabito (Eds.), *Economy, Business and Uncertainty: New Ideas for a Euro-Mediterranean Industrial Policy* (pp. 97-104). doi:10.1007/978-3-030-00677-8_8
- Bas-Sarmiento, P., Fernández-Gutiérrez, M., Díaz-Rodríguez, M., e iCARE Team. (2019). Teaching empathy to nursing students: A randomised controlled trial. *Nurse Education Today*, 80, 40-51. doi:10.1016/j.nedt.2019.06.002
- Biddulph, M., Bèneker, T., Mitchell, D., Hanus, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., y Donert, K. (2020). Teaching powerful geographical knowledge – a matter of social justice: initial findings from the GeoCapabilities 3 project. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 260-274. doi:10.1080/10382046.2020.1749756
- Castellazzi, E., Hakkarainen, V., y Raymond, C. M. (2024). Role-play as a catalyst for justice awareness: a relational approach to nature-based solutions with secondary school students. *Ecosystems and People*, 20(1). doi:10.1080/26395916.2024.2430591
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Crabb, J. (2018). The impact of a poverty simulation on practical nursing student's attitudes towards poverty. *Doctor of Nursing Practice Scholarly Projects*, 14. <https://commons.nmu.edu/dnp/>
- Damiani, V. y Fraillon, J. (2025). Civic and citizenship education, global citizenship education, and education for sustainable development: an analysis of their integrated conceptualization and measurement in the international civic and citizenship education study (ICCS) 2016 and 2022. *Large-Scale Assessments in Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-025-00237-y>
- Desai, S. y Wane, N. (2022). Educating courageously: Transformative pedagogy infusing spirituality in K-12 education for fostering civil society and democracy. *International Journal of Educational Research*, 115, 102017. doi:10.1016/j.ijer.2022.102017
- Duffy, A. (2025). Applying critical pedagogies to human rights education. *The International Journal of Human Rights*, 29(2), 382-406. doi:10.1080/13642987.2024.2411623
- Gómez Poyato, M. J., Lozano, R., Mira-Aladrén, M., y Valero, D. (2024). Role-playing as a method for the improvement of ethical competences in social work: a case study. *Social Work Education*, 44(3), 506-521. doi:10.1080/02615479.2024.2328161
- Guillén-Peñañiel, R., Hernández-Carretero, A. M., y Sánchez-Martín, J. M. (2025). Role-playing as a didactic strategy for teaching intangible heritage: An intervention with trainee teachers. *Heritage*, 8(3), 90. doi:10.3390/heritage8030090

Gunawan, I. M. S., Wibowo, M. E., Purwanto, E., y Sunawan, S. (2019). Group counseling of values clarification to increase middle school students' empathy. *Psicología Educativa*, 25(2), 169-174. doi:10.5093/psed2019a5

Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., y Bosanquet, A. (2025). Reflecting on reflective practice: issues, possibilities and guidance principles. *Higher Education Research & Development*, 1-9. doi:10.1080/07294360.2025.2463517

Kim, G. (2019). Critical thinking for social justice in global geographical learning in schools. *Journal of Geography*, 118(5), 210-222. doi:10.1080/00221341.2019.1575454

Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2022). Experiential Learning Theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 38. doi:10.46787/elthe.v1i1.3362

Leal-Rodríguez, A. L. y Albort-Morant, G. (2019). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(2), 97-103. doi:10.1016/j.jik.2017.12.001

Mellado-Moreno, P. C. y Burgos, C. (2025). Didactics in social studies for global citizenship education: Dimensions and technological contexts. *Frontiers in Education*, 10. doi:10.3389/feduc.2025.1514027

Nickols, S. Y. y Nielsen, R. B. (2011). "So many people are struggling": Developing social empathy through a poverty simulation. *Journal of Poverty*, 15(1), 22-42. doi:10.1080/10875549.2011.539400

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 Anticipation-Action-Reflection Cycle for 2030: Conceptual learning framework*. doi:10.1787/39105d40-en

Pagès i Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 5-22. doi:10.17398/2531-0968.05.5

Pike, S. (2021). Geography education for social and environmental justice education. En A. M. Kavanagh, F. Waldron y B. Mallon (Eds.), *Teaching for Social Justice and Sustainable Development Across the Primary Curriculum* (pp. 1-17). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Schnepfleitner, F. M. y Ferreira, M. P. (2021). Transformative Learning Theory – Is It Time to Add A Fourth Core Element? *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, 1(1), 40-49. doi:10.51383/jesma.2021.9

UNESCO. (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961>

Vaquero-Rodríguez, J., Martínez-de-la-Hidalga, Z., y Pena-Mardaras, C. (2025). Juego de los Estados: Una experiencia de aula sobre las desigualdades y la pobreza en el mundo. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 403, 69-76. doi:10.14422/pym.i403.y2025.011

Varlık, S., Akpınar, S., Akpınar, Ö., y Görünü, R. M. (2025). The unbreakable chain: the cycle of social inequality – violence, poverty and education. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12, 871. doi:10.1057/s41599-025-05302-z