



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 33 INCLUSIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

DESAFÍOS Y DILEMAS PARA
LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
AVANZADA EN LA ERA POSTCORONAVIRUS

2° TRIMESTRE, ABRIL 2021 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 162-182

RECIBIDO: 31/1/2021 – ACEPTADO: 15/3/2021

CREENCIAS SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN: FACTORES IMPLICADOS

BELIEFS ABOUT INCLUSION AND SOCIAL
JUSTICE IN EDUCATION: FACTORS INVOLVED

MIGUEL ÁNGEL ALBALÁ GENOL / MIGUEL.ALBALA@UAM.ES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA

EDGARDO ETCHAZAHAR / EDGARDOETCHAZAHAR@PSI.UBA.AR

UNIVERSIDAD DE BUENO AIRES, ARGENTINA

ANTONIO MALDONADO RICO / ANTONIO.MALDONADO@UAM.ES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Las instituciones educativas cada vez se plantean, con una mayor frecuencia, incorporar prácticas que persigan la inclusión socioeducativa. Sin embargo, ciertas variables psicosociales pueden dificultar que se produzca este cambio entre el profesorado. El objetivo principal del presente estudio fue investigar diferentes creencias de futuros maestros y futuras maestras sobre la inclusión educativa, así como su relación con las actitudes que presentaban hacia la justicia social, la creencia en un mundo justo y la necesidad de cierre cognitivo. La muestra de estudio se compuso de 476 estudiantes de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria (Universidad Autónoma de Madrid, España). En la investigación se utiliza metodología cuantitativa de cara al análisis de datos del instrumento empleado, que incluye diferentes escalas tipo Likert. Los principales resultados evidenciaron relaciones entre las creencias sobre la inclusión educativa y las actitudes favorables hacia la justicia social. Además, se hallaron diferencias en las creencias sobre la inclusión educativa en función de los niveles de creencia en un mundo justo y necesidad de cierre cognitivo. Finalmente, se discute acerca de la necesidad que el profesorado considere la inclusión como un objetivo desde el que alcanzar contextos educativos y comunitarios más justos.

PALABRAS CLAVE

Inclusión; justicia social; educación; formación del profesorado; intervención socioeducativa; diversidad; creencia en un mundo justo.

ABSTRACT

Educational institutions are increasingly considering incorporating practices that pursue socio-educational inclusion. However, certain psychosocial variables can make it difficult for this change in teachers to take place. The main objective of the present study was to investigate different future teacher's beliefs about educational inclusion, as well as their relationship with their social justice attitudes, believe in a just world and need for cognitive closure. The sample was composed of 476 students of the Infant and Primary Education Teaching Degrees (Autonomous University of Madrid, Spain). In the research quantitative methods are used in order to analyze the data of the different Likert-type scales used. The main results show relationships between teacher training student's beliefs about educational inclusion and their favorable attitudes towards social justice. In addition, we found differences in participants beliefs about educational inclusion depending of their levels of believe in a just world and need for cognitive closure. In this sense, we considered relevant the incorporation of different psychosocial factors to the study of inclusion. Finally, we discussed the need for teachers to consider inclusion as an aim from which to achieve fairer educational and community contexts.

KEYWORDS

Inclusion; social justice; education; teacher training; socio-educational intervention; diversity; belief in a just world.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inclusión educativa se ha propuesto como una aspiración para gran parte de las instituciones educativas, siendo esta una premisa básica si se pretende que la educación realmente contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita y Duk, 2008). En esta línea, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), uno de los retos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas es el Objetivo 4 (UNESCO, 2015): «la necesidad de hacer un esfuerzo mayor para que la inclusión educativa llegue a quienes se encuentran en situación de exclusión por factores como inequidad de género, pobreza, (dis) capacidad, edad, procedencia, personas refugiadas o desplazadas, minorías étnicas, entre otros» (p. 40). Por lo tanto, la inclusión educativa se sitúa como un instrumento básico y reconocido para afrontar y prevenir la exclusión socioeducativa (Pascale *et al.*, 2019).

La inclusión educativa se puede definir como una respuesta educativa a la diversidad presente, desde una perspectiva positiva, que promueve la participación de todo el alumnado y comunidad educativa teniendo en cuenta sus logros y desde la supresión de barreras de todos los agentes educativos (Plancarte, 2017). En esta línea, la inclusión educativa promueve la igualdad de oportunidades desde el horizonte de logro académico y social (Dainez y Smolka, 2019), reconociendo e integrando las diferencias socioculturales y de capacidades. Un enfoque basado en la inclusión educativa implica, por parte del profesorado, la adopción de una posición favorable hacia los derechos humanos, que en las instituciones educativas debe responder a las necesidades y realidades del alumnado. Asimismo, el profesorado y centros educativos vertebrarán sus intervenciones de acuerdo al principio de igualdad de oportunidades, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad, dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a cualquier minoría o grupo social, entre otras (Bautista-Vallejo, 2009). De esta forma, la inclusión es un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reduciendo la exclusión desde la educación (UNESCO, 2015). Dicho proceso implicará, por tanto, transformaciones educativas en el contenido, enfoque, estructura y estrategias del profesorado, con una visión común que cubre a todo el alumnado y una convicción sobre la responsabilidad ética y social de las instituciones en esta materia (Martínez-Usarralde, 2021).

En relación al profesorado y su desempeño docente, la consecución de una mayor inclusión educativa implicará además una mayor orientación hacia la atención a la diversidad y los derechos humanos. De esta forma maestros y maestras tendrán una mayor capacidad para responder a las necesidades y realidades de todo el alumnado. Para ello, el trabajo que guiará a los maestros y las maestras en materia de inclusión educativa estará relacionado con la valoración del acceso, la participación y los logros de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2002), teniendo en cuenta particularmente a quienes se encuentran con un mayor riesgo de ser excluidos. Dicho proceso implica una transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas y su profesorado para atender la diversidad de necesidades socioeducativas de todo el alumnado (Azorín y Ainscow, 2020). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas forman parte de las estructuras sociales generales, con las que comparte diferentes opresiones, discriminaciones e injusticias que actúan transversalmente y que el profesorado debe pasar a

entender desde una perspectiva más amplia. Por tanto, para la existencia de una escuela inclusiva el profesorado debe tener en cuenta a todo el alumnado: escuchando, interpretando y respondiendo en base a creencias orientadas hacia la inclusión y con medidas adaptadas a las diversas individualidades (Pascale *et al.*, 2019).

En base a todo ello, se hace necesario dirigir la mirada hacia los factores que evidencian la exclusión ya que, según Amorocho Herrera (2019), de esta subyacen frecuentemente discriminaciones y desigualdades que tienen efectos en los contextos educativos. Las creencias y actitudes del profesorado hacia la necesidad de ejercer prácticas inclusivas, se encuentran mediadas por diversos factores y variables psicosociales. En este sentido, para el profesorado no sólo será relevante dominar los contenidos que imparten sino también poseer estrategias de enseñanza-aprendizaje que impliquen la participación de todo el alumnado, ofreciéndoles oportunidades de mayor desarrollo e integración (Sola, 1997). Así, todo el profesorado deberá estar preparado mediante sus conocimientos, creencias y actitudes para identificar las necesidades educativas de todo el alumnado (Deutsch y Chowdhuri, 2011), evitando o reduciendo la exclusión social, y sirviéndose de las instituciones educativas para ello. Diversos estudios han evidenciado que existen carencias formativas en el profesorado, particularmente en relación con la capacidad de fomentar la participación para la transformación de sus centros educativos hacia la inclusión (Cardona, 2006; González-Gil *et al.*, 2013). Además, una crítica que surge acerca de la inclusión en la educación es la incapacidad por parte del profesorado para reconocer las barreras en el alumnado, ya que las mismas están profundamente arraigadas en la estructura social, política, económica e ideológica de buena parte de la ciudadanía (Sapon-Shevin, 2007; López y Gómez Yepes, 2018). Por ello, desde la educación inclusiva es necesario implementar cambios en el contexto y cultura escolar que caminen hacia una inclusión más amplia mediante una perspectiva basada en la justicia Social (Sapon-Shevin, 2013). Así, la inclusión educativa se sitúa como un elemento fundamental para el desarrollo de los derechos humanos y el logro de la justicia social, teniendo en cuenta a todo el alumnado en situación de desventaja (Liasidou y Antoniou, 2015).

Tanto es así, que teniendo en cuenta índices como los que proponen Booth y Ainscow (2002), las tres dimensiones que componen la justicia social se encuentran relacionadas con la mayor parte de las premisas de la inclusión educativa. Además, la inclusión educativa es uno de los indicadores exitosos derivados de instituciones educativas orientadas hacia la justicia social, abordando cualquier tipo de opresión socioeducativa (Carlisle *et al.* 2006). De esta forma, cuando el profesorado incorpora un enfoque de educación para la justicia social, la inclusión educativa del alumnado mejora y se facilita una mayor participación de la comunidad educativa, una mayor sensibilización hacia las injusticias y un mayor compromiso con la sociedad (Fraser, 2008; Perines e Hidalgo, 2017). Así, la inclusión educativa se encuentra relacionada con un enfoque docente basado en la justicia social, concebida desde una perspectiva amplia y multidimensional para su abordaje en la educación. Una perspectiva abierta y ampliamente estudiada en el ámbito educativo y de la formación del profesorado es la propuesta de Fraser (2008), que considera al menos tres dimensiones básicas en torno a la justicia social. En primer lugar, propone la dimensión de redistribución (Rawls, 1971), que implica una mejor distribución de los bienes tanto materiales como culturales. Desde el punto de vista educativo, se pretende mejorar la situación que vive el alumnado en situación de exclusión, aportando mayores recur-

Los materiales y culturales a quienes por sus condiciones o situación de partida lo necesitan. En segundo lugar, aparece la dimensión de reconocimiento (Fraser, 1997) como el respeto social y cultural hacia todas las personas y grupos sociales, con la existencia de relaciones justas en la sociedad. Desde la inclusión educativa esta dimensión implica el reconocimiento y valoración de las diferencias personales, culturales y/o sociales de todo el alumnado. En tercer lugar, se encuentra la dimensión representación (Fraser, 2008; Young, 2011), que se sitúa como principal mecanismo para ejercer un papel relevante en la toma de decisiones que afecta a la vida de las personas y grupos sociales. Para la inclusión educativa, dicha dimensión se encuentra vinculada a la participación de todo el alumnado, especialmente de aquellos que han sido tradicionalmente excluidos. Por tanto, la justicia social se logra si todas las personas están incluidas en las prácticas y procesos institucionales, siendo la educación inclusiva según Valdés Morales y Gómez-Hurtado (2019): «aquella que se rige por principios como la integridad, la honestidad, la justicia y la equidad, la igualdad de oportunidades, y la preocupación por el bienestar del profesorado y el alumnado» (p. 50).

Múltiples estudios realizados en el ámbito educativo (Albalá Genol y Maldonado Rico, 2019; Jacott *et al.*, 2019; Navarro-Granados, 2017) han hallado diferencias en las creencias y actitudes que los futuros y las futuras docentes poseen hacia la justicia social, la inclusión educativa y otros factores psicosociales relacionados (como el autoritarismo, la oposición a la igualdad y la orientación a la dominancia grupal, entre otras). Desde esta perspectiva, en el contexto educativo y con base a la perspectiva expuesta, los factores psicosociales pueden ser definidos como (Godínez *et al.*, 2016): «un conjunto de condiciones que se presentan en los ambientes de aprendizaje, relacionadas con los contenidos, estrategias didácticas y pedagógicas, las actitudes y las relaciones afectivas entre docentes y discentes, que pueden favorecer o entorpecer la adquisición de conocimientos» (p. 5). No obstante, este tipo de variables y factores han sido analizados sobre todo frecuentemente en estudios dirigidos a investigar el rendimiento académico del alumnado (Dixon *et al.*, 2016; Sánchez y Costa, 1998). Así, pese al posible rol predictor que pueden ejercer las variables psicosociales en la educación (Subotnik *et al.*, 2011), estas no han sido tan tenidas en consideración para otros grandes objetos de investigación como son la inclusión y la justicia social en este ámbito. En base al gran valor empírico aportado por diversos factores psicosociales, se considera pertinente incluir en el abordaje algunas de estas variables novedosas para la educación, como son la creencia en un mundo justo y la necesidad de cierre cognitivo.

Desde esta perspectiva, el profesorado es susceptible de justificar problemáticas en torno a la exclusión por medio de creencias que tienden a negar la existencia de injusticias. En este sentido, un sesgo que se relaciona con la negación de determinadas injusticias vinculadas a la exclusión de grupos sociales, es la creencia en un mundo justo (Lerner, 1965; Lipkus, 1991). Según la hipótesis del mundo justo (Lerner, 1980) las personas pueden percibir en su contexto relaciones causales entre lo que se recibe y lo que se merece (por ejemplo: «con esfuerzo todo el alumnado se integra y consigue buenos resultados académicos»). Dicha creencia se encuentra vinculada a la negación de la existencia de injusticias, ya que estas resultan amenazantes para las personas, provocándoles sensaciones desagradables al percibir que en el futuro podrían ser ellas las afectadas (Barreiro, 2009). Otra variable psicosocial que podría afectar a las creencias sobre la inclusión educativa por parte del profesorado es la necesidad de cierre cognitivo

(Kruglanski, 1989; Kruglanski y Fishman, 2009). Esta necesidad es definida como el deseo de dar una respuesta rápida a una cuestión que tiene un contenido confuso y ambiguo (como puede suponer el reto de la inclusión educativa para parte del profesorado), como podría ser aceptar y normalizar determinadas desigualdades socioeducativas que tradicionalmente no estaban incluidas entre las competencias profesionales del profesorado. Así, este constructo se refiere a la motivación de las personas por buscar y mantener una respuesta definitiva ante un problema determinado, como algo opuesto a la confusión, la ambigüedad y/o la incertidumbre (Jaume y Roca, 2020). Dicha variable podría operar en el profesorado ante el reto que supone el abordaje de problemas de exclusión socioeducativa y la búsqueda de una mayor justicia social para todo el alumnado. En estudiantes de los grados de maestro/a en educación infantil y primaria, y con poca o nula experiencia, podría ser aún más evidente dicho proceso, ya que las personas necesitan tener ciertos conocimientos que guíen su procesamiento de la información, para tomar decisiones y orientar sus conductas adaptándose a la sociedad de la mejor manera posible (Jost *et al.*, 2004).

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. OBJETO FORMAL, HIPÓTESIS Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este trabajo fue analizar el grado de acuerdo de una muestra de estudiantes de los grados de maestro/a en educación infantil y primaria con diferentes aspectos vinculados a la inclusión educativa y la justicia social para en segundo lugar, analizar sus relaciones con las variables psicosociales sometidas a estudio. Las hipótesis de estudio fueron: 1) Las creencias favorables hacia la inclusión educativa se encontrarán relacionadas positivamente con las actitudes orientadas hacia las tres dimensiones de la justicia social (redistribución, reconocimiento, representación); y 2) Las creencias hacia la inclusión educativa serán más favorables entre quienes muestran unos niveles inferiores de creencia en un mundo justo y necesidad de cierre cognitivo.

El diseño de la investigación empleado fue cuantitativo, transversal, de tipo descriptivo, correlacional y de comparación de grupos (Montero y León, 2007). Dado el objeto e hipótesis de estudio anteriormente planteados, y la indagación de posibles relaciones entre las variables que se pretende, se consideró pertinente la aplicación y análisis de datos desde un enfoque cuantitativo.

2.2. MÉTODO Y ÁMBITO DE ESTUDIO

Muestra de participantes

En el estudio participaron 476 estudiantes en formación de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (España), con edades comprendidas entre 17 y 38 años ($M = 19,67$; $DT = 2,60$). En relación al sexo, el 77,1% ($n = 367$) de las participantes fueron mujeres y el 22,9% ($n = 109$) restante fueron hombres.

Instrumentos y variables de estudio

La administración de los instrumentos se llevó a cabo en el primer cuatrimestre del curso académico 2019/2020, en modalidad presencial, en la Facultad de Formación del Profesorado y Formación de la Universidad Autónoma de Madrid. Con respecto a la recogida de datos, se unificó la administración de los diferentes instrumentos en un único cuestionario con un total de 44 ítems, que incluían:

Creencias hacia la Inclusión Educativa: En primer lugar, se evaluaron cinco ítems que contienen creencias relacionadas con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Los aspectos específicamente evaluados tienen en cuenta diversos indicadores propuestos por (Booth y Ainscow, 2002), centrándose en: «el rol que el gobierno y las instituciones educativas deben asumir en la inclusión y atención a la diversidad del alumnado migrante»; «la inclusión del alumnado como participante en la confección de las normas de convivencia de los centros»; y «la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales». El formato de respuesta fue tipo Likert con cinco anclajes en grados de acuerdo. Mayores puntuaciones indican creencias más favorables hacia la inclusión en la educación (a excepción del ítem 2 que se encuentra invertido).

Representaciones de la Justicia Social: Escala tridimensional de Justicia Social, formada en este caso por 18 ítems ya sometidos anteriormente a un proceso de validación en el mismo contexto de estudio en Madrid (Etchezahar *et al.*, 2016). Dichos ítems se agrupan en tres subescalas que evalúan las representaciones y actitudes sobre la justicia social en sus tres dimensiones: redistribución («Los países más ricos deberían transferir una parte significativa de sus recursos a los países más pobres»); reconocimiento («Es necesario tener mayor tolerancia con los grupos sociales que piensan diferente»); y representación/participación («En el Congreso debería de haber representantes de todas las minorías étnicas y culturales»). El formato de respuesta también fue tipo Likert con 5 anclajes, de respuesta en función del grado de acuerdo. Mayores puntuaciones indican representaciones más elaboradas y actitudes más favorables hacia la justicia social. La fiabilidad para cada una de las tres dimensiones resultó adecuada (redistribución: $\alpha = .66$; reconocimiento: $\alpha = .77$; representación: $\alpha = .71$).

Creencia en un Mundo Justo (BJW): Se administró una versión adaptada (Barreiro *et al.*, 2014) de la escala original (Lipkus, 1991) compuesta por siete ítems («Creo que las personas obtienen lo que se merecen»). El formato de respuesta fue tipo Likert con cinco anclajes de respuesta en grados de acuerdo. Mayores puntuaciones indican mayores niveles de Creencia en un Mundo Justo. La fiabilidad de la escala resultó adecuada ($\alpha = .83$).

Necesidad de Cierre Cognitivo (NCC): Se utilizó una adaptación del Test Revisado de NCC (TR-NCC, Kruglanski *et al.*, 2006) y está compuesta por 14 ítems agrupados en las dimensiones Tendencia de Urgencia (e.g. «En caso de incertidumbre, prefiero tomar una decisión inmediata, sea la que sea») y Tendencia de Permanencia (e.g. «Me siento incómodo cuando no logro dar una respuesta rápida a un problema al que me enfrento»), que en su conjunto conforman al constructo NCC. El formato de respuesta fue de tipo Likert con cinco anclajes, en función de grados de acuerdo. La fiabilidad de la escala global resultó adecuada ($\alpha = .68$).

Datos sociodemográficos: Se indagaron variables como el sexo y la edad de las personas participantes del estudio.

Tal y como se ha expuesto, las variables sometidas a estudio han sido previamente analizadas por gran cantidad de estudios, dando lugar a modelos y teorías contrastadas en el ámbito de las ciencias sociales. Es por ello que, siguiendo a Gill y Johnson (2010), el método cuantitativo es adecuado para el presente estudio, ya que permite establecer inferencias a partir de una muestra hacia una población, evaluando para ello la relación existente entre aspectos o variables de las observaciones de dicha muestra.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

La muestra de personas participantes se conformó de forma intencional, siendo invitadas a participar de la investigación de manera voluntaria. Se les solicitó su consentimiento para formar parte del estudio, garantizando el anonimato de las respuestas. Además, se les informó que los datos derivados de esta investigación se utilizarían exclusivamente con fines académicos y de difusión científica. El trabajo de campo se realizó durante el primer cuatrimestre del curso académico universitario 2019/2020, mediante la cumplimentación de un cuestionario en formato de papel que incluía 44 ítems distribuidos en cuatro bloques: 1) creencias hacia la inclusión educativa; 2) representaciones de la justicia social; 3) creencia en un mundo justo; 4) necesidad de cierre cognitivo. Además, al inicio del cuestionario, mediante dos preguntas, se indagaron las variables sociodemográficas de sexo y edad. La administración del instrumento se realizó presencialmente a ocho grupos que cursaban los grados de maestro/a en educación infantil y primaria. Para realizar el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 24. En este sentido, se llevaron a cabo análisis descriptivos (Media, Desviación Típica, Asimetría y Curtosis) para analizar la importancia relativa de las variables estudiadas.

Posteriormente, para indagar las relaciones entre las diferentes variables estudiadas se realizaron análisis de correlaciones bivariadas. Por último, de cara a contrastar las diferencias en las variables estudiadas, por parte de los diferentes grupos de participantes, se empleó una Prueba t de Student para muestras independientes. Con respecto a este último análisis, se dividió al grupo de participantes en dos subgrupos según los niveles de creencia en un mundo justo y de necesidad de cierre cognitivo (bajo o alto), utilizando como criterio el percentil 50 de cada una de las variables.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se analizaron las creencias sobre la inclusión educativa de los futuros maestros y las futuras maestras. En la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos: puntuaciones medias (M), desviaciones típicas (DT), asimetría (S) y curtosis (K).

Tabla 1. Análisis descriptivo de las creencias sobre la inclusión educativa

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>S</i>	<i>K</i>
1. Es fundamental que los estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios.	4,22	,92	-1,36	1,7
2. El alumnado con necesidades educativas especiales debería asistir a centros educativos en donde se les atienda de manera exclusiva.	2,86	1,22	,008	-1,1
3. Las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales tradicionalmente marginadas.	4,09	1,07	-1,23	1,7
4. Los centros educativos deben reconocer y promover las nuevas manifestaciones culturales y artísticas (grafitis, arte digital, videoarte, etc.) de los estudiantes.	4,03	,95	-,86	,4
5. El gobierno debe garantizar que los hijos de familias migrantes reciban la educación necesaria.	4,31	,84	-1,13	,9

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, todos los ítems mostraron niveles adecuados en los índices de asimetría y curtosis (+2/-2). Las personas participantes, de media, mostraron altos grados de acuerdo hacia las creencias en inclusión educativa y atención a la diversidad, así como bajos niveles de acuerdo en el caso del ítem 2 (invertido y contrario a los principios de inclusión educativa). Estos resultados muestran que los y las estudiantes de los grados de maestro/a evaluados, muestran de media un alto compromiso hacia la búsqueda de la inclusión educativa en aspectos como la participación del alumnado y la interculturalidad.

En la Tabla 2, se exponen las relaciones entre las creencias evaluadas hacia la inclusión en la educación y las tres dimensiones que conforman la representación de justicia social (redistribución, reconocimiento, representación).

Tabla 2. Relaciones entre las dimensiones de la justicia social y las creencias sobre la inclusión

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Redistribución	.66	,49**	,47**	,24**	-,03	,39**	,20**	,41**
2. Reconocimiento		.77	,51**	,24**	-,08	,66**	,33**	,47**
3. Representación			.71	,39**	,05	,29**	,31**	,40**
4. Es fundamental que los estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios.				-	-,01	,11**	,18**	,21**
5. El alumnado con necesidades educativas especiales debería asistir a centros educativos en donde se les atiende de manera exclusiva.					-	,12**	,15**	,24**
6. Las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales tradicionalmente marginadas.						-	,19**	,30**
7. Los centros educativos deben reconocer y promover las nuevas manifestaciones culturales y artísticas (graffitis, arte digital, videoarte, etc.) de los estudiantes.							-	,21**
8. El gobierno debe garantizar que los hijos de familias migrantes reciban la educación necesaria.								-

Fuente: Elaboración propia. *. $p < .005$; **. $p < .001$. Nota: Alfa de Cronbach en la diagonal para cada variable

En este sentido, se hallan correlaciones positivas significativas ($p < .001$) entre las tres dimensiones que conforman la justicia social, así como entre estas y las creencias hacia la inclusión educativa, a excepción del ítem invertido con respecto a los indicadores seguidos sobre la inclusión educativa: «El alumnado con necesidades educativas especiales debería asistir a centros educativos en donde se les atiende de manera exclusiva». En cambio, el ítem «Es fundamental que los estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios», se encuentra relacionado con las tres dimensiones de justicia social, particularmente con representación ($r = ,39$; $p < ,001$). El resto de ítems evaluados sobre inclusión educativa, se encuentran relacionados con las tres dimensiones de justicia social, y con una mayor fuerza con reconocimiento: «Las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales tradicionalmente marginadas» ($r = ,66$; $p < ,001$); «Los centros educativos deben reconocer y promover las nuevas manifestaciones culturales y artísticas (graffitis, arte digital, videoarte, etc.) de los estudiantes» ($r = ,33$; $p < ,001$); y «El gobierno debe garantizar que los hijos de familias migrantes reciban la educación necesaria» ($r = ,47$; $p < ,001$). Estos resultados son coherentes con las hipótesis y teorías de partida, dado que en la dimensión reconocimiento se pone un gran énfasis en la búsqueda de la justicia cultural. Dicha justicia cultural o reconocimiento promueve el respeto hacia cualquier persona o grupo social, así como a sus manifestaciones e inclusión en cualquier ámbito.

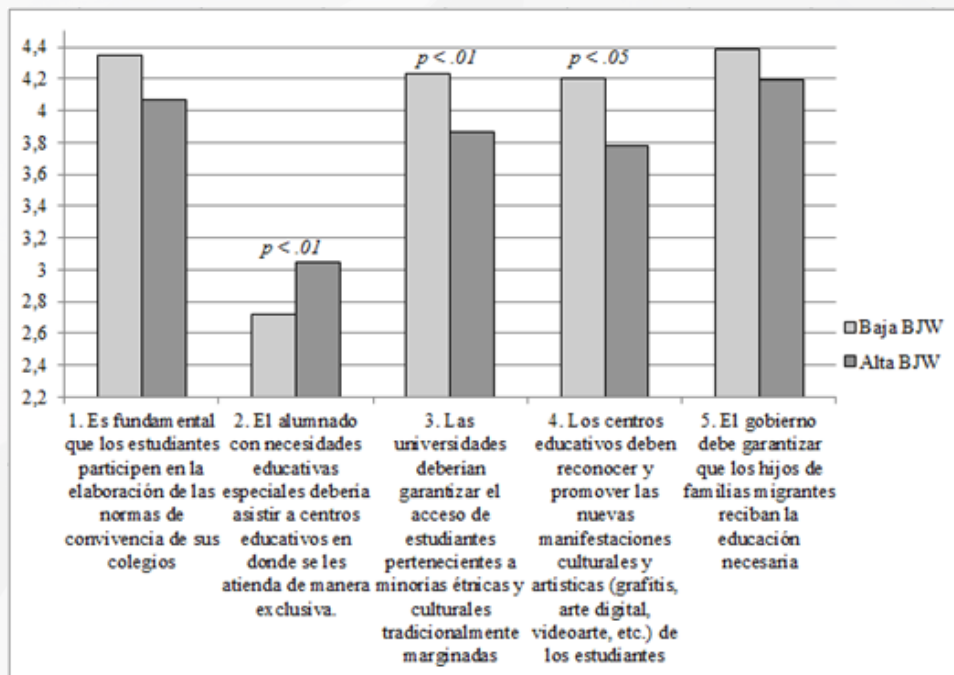
Posteriormente, se analizaron las diferencias en las creencias hacia la inclusión educativa en función de los niveles de creencia en un mundo justo y necesidad de cierre cognitivo. En la Tabla 3 se muestran las diferencias en las creencias hacia la inclusión en función de los niveles (alto o bajo) de creencia en un mundo justo (BJW) de las personas participantes.

Tabla 3. Creencias sobre la inclusión educativa según los niveles de creencia en un mundo justo

	Nivel Bajo BJW	Nivel Alto BJW	<i>t</i> (<i>p</i>)	<i>d</i> de Co
1. Es fundamental que los estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios.	4.35 (.84)	4.07 (.99)	.81 (.370)	.30
2. El alumnado con necesidades educativas especiales debería asistir a centros educativos en donde se les atiende de manera exclusiva.	2.72 (1.28)	3.05 (1.24)	-2.66 (.008)	.26
3. Las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales tradicionalmente marginadas.	4.23 (.95)	3.87 (1.17)	7.78 (.005)	.34
4. Los centros educativos deben reconocer y promover las nuevas manifestaciones culturales y artísticas (grafitis, arte digital, videoarte, etc.) de los estudiantes.	4.20 (.88)	3,78 (1.01)	3.99 (.046)	.44
5. El gobierno debe garantizar que los hijos de familias migrantes reciban la educación necesaria.	4.39 (.81)	4.19 (.84)	.030 (.866)	.24

Fuente: Elaboración propia

Como se expone, se hallaron diferencias significativas en los ítems 2, 3 y 5, en función de los niveles de creencia en un mundo justo de las y los estudiantes. Como se observa en el Gráfico 1, en todos los casos el futuro profesorado con bajo nivel de BJW mostró mayor acuerdo hacia las creencias favorables hacia la inclusión educativa. De acuerdo al modelo teórico anteriormente descrito, los altos niveles de BJW estarían condicionando la forma de interpretar las injusticias, y considerando que «el alumnado con necesidades educativas especiales debería asistir a centros en donde se les atiende de manera exclusiva», al contrario que quienes mostraron niveles bajos de BJW.

Gráfico 1. Creencias sobre la inclusión según los niveles de creencia en un mundo justo

Fuente: Elaboración propia

En base al análisis de diferencias por medio de la Prueba t de Student, en primer lugar, se hallaron diferencias significativas ($t = -2,262$, $p < .01$) en el ítem 2, mostrando un mayor grado de acuerdo el futuro profesorado con niveles altos de BJW ($M = 3,05$), en comparación con quienes poseen altos niveles de BJW ($M = 2,72$). En segundo lugar, también se encontraron diferencias significativas ($t = 7,782$, $p < .01$) en el ítem 3, mostrándose en este caso los y las estudiantes con bajos niveles de BJW con un mayor acuerdo ($M = 4,23$), en comparación quienes tenían altos niveles de BJW ($M = 3,87$). De la misma forma, se encontraron diferencias ($t = 3,986$, $p < .05$) en el ítem 4, mostrando también quienes tenían bajos niveles de BJW un mayor acuerdo ($M = 4,20$), en comparación quienes tenían altos niveles de BJW ($M = 3,78$). De acuerdo a los resultados obtenidos, se hallaron las diferencias con un mayor tamaño del efecto en el ítem 3 (d de cohen = $.34$) e ítem 4 (d de cohen = $.44$), ambos relacionados con la inclusión educativa en aspectos interculturales.

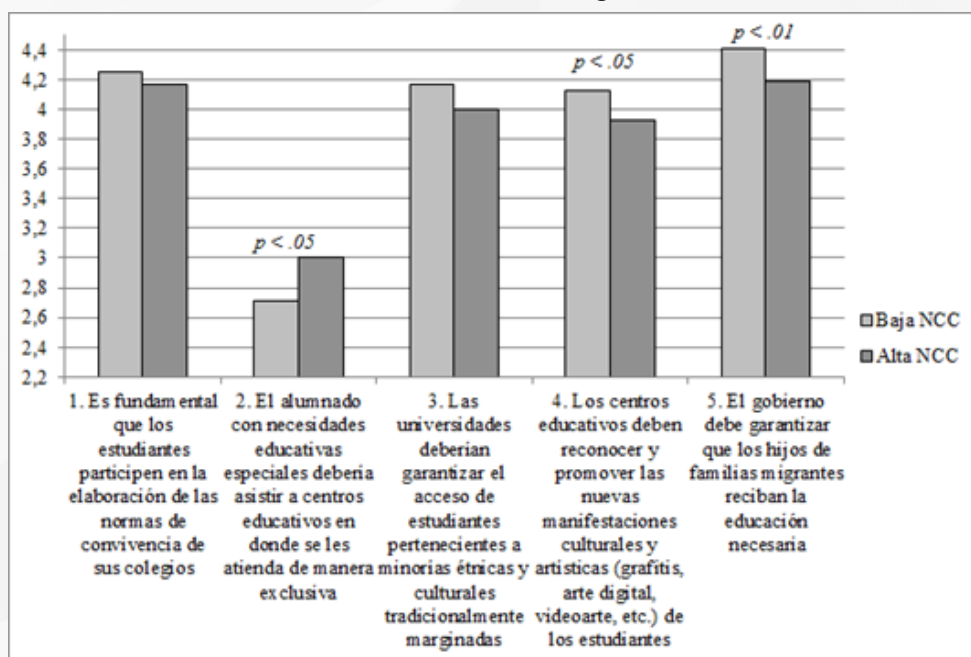
Finalmente, en la Tabla 4 se muestran las diferencias en las creencias hacia la inclusión educativa en función de los niveles de necesidad de cierre cognitivo (NCC).

Tabla 4. Creencias sobre la inclusión educativa según los niveles de cierre cognitivo

	Nivel Bajo NCC	Nivel Alto NCC	<i>t</i> (<i>p</i>)	<i>d</i> de Cohen
1. Es fundamental que los estudiantes participen en la elaboración de las normas de convivencia de sus colegios.	4.25 (.88)	4.17 (.99)	.929 (.353)	.08
2. El alumnado con necesidades educativas especiales debería asistir a centros educativos en donde se les atiende de manera exclusiva.	2.71 (1.26)	3.00 (1.29)	-2.43 (.015)	.23
3. Las universidades deberían garantizar el acceso de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales tradicionalmente marginadas.	4.17 (.97)	4.00 (1.14)	1.76 (.079)	.16
4. Los centros educativos deben reconocer y promover las nuevas manifestaciones culturales y artísticas (grafitis, arte digital, videoarte, etc.) de los estudiantes.	4.12 (.93)	3.93 (.97)	2.14 (.033)	.20
5. El gobierno debe garantizar que los hijos de familias migrantes reciban la educación necesaria.	4.41 (.92)	4.19 (.81)	2.63 (.009)	.25

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, se hallaron diferencias significativas en los ítems 2, 4 y 5, sobre inclusión en la educación, en función de los niveles de necesidad de cierre cognitivo. En todos los casos, el futuro profesorado con bajo nivel de NCC mostró mayor acuerdo hacia las creencias vinculadas con la inclusión educativa (Gráfico 2). Teniendo en cuenta modelo teórico relacionado con esta variable, los altos niveles de NCC estarían operando en la interpretación y abordaje de un ítem sobre inclusión educativa, como es: «el alumnado con necesidades educativas especiales debería asistir a centros en donde se les atiende de manera exclusiva». Así, los niveles altos de NCC podrían generar un mayor rechazo y menor acuerdo hacia la inclusión de este alumnado en centros no exclusivos.

Gráfico 2. Creencias sobre la inclusión educativa según los niveles de cierre cognitivo

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se hallaron diferencias significativas ($t = -2,434$, $p < .05$) en el ítem 2, mostrando un mayor grado de acuerdo el futuro profesorado con niveles altos de NCC ($M = 3,00$), en comparación con quienes poseen altos niveles de NCC ($M = 2,71$). En segundo lugar, se encontraron diferencias ($t = 2,138$, $p < .05$) en el ítem 4, mostrando el profesorado con bajos niveles de NCC un mayor acuerdo ($M = 4,12$), en comparación quienes tenían altos niveles de NCC ($M = 3,93$). En último lugar, se hallaron diferencias ($t = 2,631$, $p < .01$) en el ítem 5 ($t = 2,631$, $p < .05$) con un menor acuerdo del futuro profesorado con niveles bajos de NCC ($M = 4,41$) en comparación con quienes tienen niveles altos de NCC ($M = 4,19$). De acuerdo a los resultados obtenidos, se hallaron las diferencias con un mayor tamaño del efecto en el ítem 5 (d de cohen = .25) e ítem 2 (d de cohen = .23), el primero vinculado con la inclusión educativa en aspectos interculturales y el segundo relacionado con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en centros exclusivos.

Tal y como se ha podido observar a partir de los resultados del estudio, las creencias mostradas por el futuro profesorado resultaron de media favorables hacia los indicadores analizados sobre la inclusión educativa. Asimismo, las relaciones entre cada una de ellas y las tres dimensiones de la justicia social (redistribución, reconocimiento y representación) fueron en general significativas y positivas, es decir, a mayores niveles en las tres dimensiones de la justicia social, mayores niveles en las creencias hacia la inclusión educativa. Sin embargo, también se hallaron variables que se encontraron relacionadas negativamente con las creencias sobre la inclusión educativa. En este sentido, se concluye que cuando el futuro profesorado muestra altos niveles en las variables psicosociales estudiadas (la creencia en un mundo justo y la necesidad de cierre cognitivo) este se encuentra menos orientado hacia la inclusión educativa. Además, al analizar creencias contrarias a la inclusión educativa (ítem 2, formulado en sentido negativo, de las creencias hacia la inclusión educativa) se encontraron resultados coherentes con los

ya expuestos: mayores niveles, entre el futuro profesorado, de los dos factores psicosociales evaluados cuando tenían una actitud más favorable hacia la exclusión educativa. En contraposición, quienes presentaron bajos niveles en dichos factores, además de mostrar actitudes más favorables hacia la inclusión también lo hicieron hacia la justicia social.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación se sitúa como un ámbito mediante el cual se pueden promover transformaciones sociales para la búsqueda de una mayor justicia social. Dado el componente social ineludible que posee la educación, se considera necesaria y pertinente la incorporación de variables de tipo psicosocial a la investigación este ámbito, que puedan ofrecer un mayor campo de análisis. En este sentido, la formación del profesorado es un ámbito al que multitud de autores han prestado atención, de cara a la búsqueda de una capacitación del profesorado más inclusiva (Aguaded Ramírez *et al.*, 2013) y justa (Cochran-Smith, *et al.*, 2009). Así, para poder aspirar a una educación más justa e inclusiva, el objetivo del presente estudio tiene un gran alcance: el análisis de las creencias del futuro profesorado durante su proceso formativo hacia la inclusión y los factores psicosociales y variables que se puedan relacionar con estas. De esta forma, el campo educativo contará con mayores evidencias acerca de los factores psicosociales a abordar en la formación de futuros y futuras profesionales, para que puedan adquirir así un mayor compromiso hacia la justicia social y la inclusión educativa. Además, teniendo en cuenta la situación actual que vivimos en la era post-coronavirus, con una acentuación de la brecha socioeducativa entre el alumnado, garantizar una intervención inclusiva se plantea como uno de los mayores retos a perseguir por parte de las instituciones.

En relación a la hipótesis de estudio 1, en primer lugar, se hallaron relaciones entre las creencias hacia la educación inclusiva y las tres dimensiones de la justicia social (redistribución, reconocimiento y representación). Los resultados indican que las representaciones y actitudes favorables hacia la justicia social se relacionan con unos mayores grados de acuerdo hacia la existencia y aplicación de principios básicos relacionados con la inclusión en el ámbito educativo. En relación a la dimensión redistribución, para que el sistema educativo y las instituciones sean socialmente justas deben proveer los recursos necesarios para cubrir las desigualdades (Bolívar, 2005). Desde la perspectiva del reconocimiento, en la educación se hace necesario considerar que los grupos minoritarios o tradicionalmente excluidos precisan de un currículo y unas instituciones educativas que reconozcan y valoren sus historias particulares y la cultura (Tikly y Barrett, 2011). Por último, en base a la dimensión de participación (o representación) se debe facilitar que todo el alumnado se implique en los procesos de decisión de su centro educativo, incluyendo asuntos relacionados con el currículo y las normativas de convivencia (Bolívar y López, 2009).

En segundo lugar, los resultados del estudio corroboran la hipótesis 2, ya que en el futuro profesorado son significativamente mayores los grados de acuerdo con las creencias sobre la inclusión educativa cuando poseen niveles bajos de creencia en un mundo justo (BJW) y necesidad de cierre cognitivo (NCC). Al contrario, cuando las personas participantes muestran altos niveles de BJW y NCC, también muestran menores grados de acuerdo con las creencias hacia la inclusión educativa. De esta forma, cuando el futuro profesorado posee bajos niveles de las

variables psicosociales estudiadas, también muestran una mayor creencia en el gobierno e instituciones como agentes para mejorar en términos de inclusión educativa. Finalmente, el futuro profesorado con altos niveles en BJW y NCC, también considera más necesario que el alumnado con necesidades educativas especiales sea educado en centros exclusivos no ordinarios. Por tanto, en general se encuentran diferencias en las creencias que los y las estudiantes de los grados de maestro/a poseen hacia la inclusión educativa en función de los diferentes niveles presentados en otras variables psicosociales como la BJW y NCC. En este sentido, previamente otros estudios (Ocete *et al.*, 2017) también habían hallado relaciones entre las creencias hacia la inclusión y otras variables psicosociales como los valores. Así, en coherencia con estudios anteriores (Gatica *et al.*, 2017) la BJW y NCC estarían operando como variables psicosociales con cierta predictibilidad hacia la justificación de la desigualdad social, como la exclusión socioeducativa.

Un aspecto importante a destacar es que el futuro profesorado mostró de media grados de acuerdo medios-altos hacia las creencias en la inclusión educativa. En este sentido, al analizar el plan formativo de los Grados Universitarios de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria (en la Universidad Autónoma de Madrid), se explicitan entre sus competencias de aprendizaje base, diferentes aspectos vinculados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Por tanto, es probable que en la medida en que el profesorado es capacitado mediante su formación, este muestre una actitud más positiva hacia la inclusión educativa, limitando o facilitando los intentos de generar prácticas más inclusivas (Granada *et al.*, 2013). No obstante, en el futuro sería relevante contrastar los hallazgos del presente estudio con investigaciones que incorporen como muestra a estudiantes de otras titulaciones relacionadas con la docencia, con otras formaciones de base (matemáticas, biología, filologías, geografía e historia, entre otras) diferentes al Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Dado que las actitudes y creencias hacia la inclusión educativa son importantes de cara a prevenir la exclusión educativa (Horne y Timmons, 2009), para futuros estudios también se sugiere ampliar el espectro de creencias a analizar en relación con la inclusión educativa, así como de otras variables psicosociales similares.

La inclusión educativa y la educación basada en la búsqueda de la justicia social se configuran como diferentes vías que apuntan hacia un mismo objetivo explícito para organismos de tan alta relevancia como la UNESCO: una educación de calidad para todos/as y con todos/as. En este sentido, sería injusto y contrario al derecho a una educación inclusiva, una política educativa que persiguiera la excelencia en los logros escolares, pero solo para algunos. El logro de la inclusión en todas sus manifestaciones, debe perseguirse por medio de un sistema educativo que cuente con un profesorado orientado hacia la justicia social. Para ello, se plantea como clave el estudio de los diferentes factores y variables que orientan en un sentido u otro al profesorado hacia diferentes enfoques docentes. Desde esta perspectiva, se hace necesario valorar las dificultades y potencialidades que tienen los/as maestros/as para trabajar en aulas socioeducativamente cada vez más diversas. Esta diversidad se manifiesta en base a multitud de factores (culturales, socioeconómicos, capacidades, género, raciales y étnicos, entre otros) que pueden ser considerados de forma inclusiva o exclusiva por parte del profesorado. Es por ello que, si se pretende avanzar hacia sociedades más inclusivas, se hace necesario estudiar qué factores y variables pueden relacionarse con la creencia en el sistema educativo como herramienta

para ello. Estudios como el presente pueden aportar información valiosa para conocer dichas variables, así como para el diseño de programas de formación docente que integren materias y contenidos en materia de inclusión educativa. De este modo, se concluye la necesidad de continuar profundizando en estudios e iniciativas socioeducativas orientadas a promover, a pesar de las adversidades agudizadas por la crisis del Covid-19, la construcción de sociedades más justas e inclusivas. En base a ello, en el contexto actual y en la era post-coronavirus, la apuesta por lograr una mayor inclusión educativa debería ser institucional, estructural y transversal, no basándose en experiencias puntuales y limitadas a un espacio temporal concreto. Por tanto, se concluye como necesario avanzar en el estudio de los diversos factores psicosociales que se encuentran mediando en las creencias y actitudes que el profesorado, en toda su carrera, desarrolla hacia las cuestiones vinculadas con la inclusión y su abordaje desde la educación.

6. REFERENCIAS

- Aguaded Ramírez, E. M., de la Rubia Ruiz, P., y Castellón, E. G. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 339-365.
- Albalá Genol, M. Á. y Maldonado Rico, A. F. (2019). Representaciones de justicia social y orientación a la dominancia social en maestros y maestras en formación. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 225-234. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1589>
- Amorocho Herrera, E. (2019). De la exclusión social al reconocimiento de la dignidad en los contextos educativos. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 216-226.
- Azorín C. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1). 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Barreiro, A. (2009). La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo. *Psykhe*, 18, 73-84. [10.4067/S0718-22282009000100007](https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100007)
- Barreiro, A., Etchezahar, E, y Prado-Gascó, V. (2014). Creencia global en un mundo justo: Validación de la escala de Lipkus en estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 31(1),57-71.
- Bautista-Vallejo, J. M. (2009). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bolívar, A. (2005) Equidad educativa y teoría de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 42-69.
- Bolívar, A., y López, L. C. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 51-78.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre of Studies on Inclusive Education.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson-Prentice Hall.
- Carlisle, L., Jackson, B. y Alison, G. (2006). Principles of social justice education: the social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64. [10.1080/10665680500478809](https://doi.org/10.1080/10665680500478809)
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377.
- Dainez, D., y Smolka, A. L. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S16784634201945187853>

- Deutsch, D., y Chowdhuri, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323-339.
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., y Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: The contribution of psychosocial factors to academic performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67-77. <https://doi.org/10.1111/nyas.13210>
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Etchezahar, E., Barreiro, A., Jacott Jiménez, L., y Maldonado, A. (2016). Aportes para la evaluación de las representaciones de la Justicia Social. En C. González (Presidencia). *Simposio XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI*. Sociedad Española de Pedagogía y Universidad Complutense de Madrid.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Rethinking Key Concepts of a «Postsocialist» Age Justice Interruptus*. Routledge.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalized world*. Columbia University Press.
- Gatica, L., Martini, J. P., Dreizik, M., y Imhoff, D. (2017). Predictores psicosociales y psicopolíticos de la justificación de la desigualdad social. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(1), 279-310. <https://dx.doi.org/http://doi.org/10.18800/psico.201701.010>
- Gill, J. y Johnson P. (2010). *Research methods for managers*. Sage Publications.
- Godínez Alarcón, G., Reyes Añorve, J., García Sánchez, M. D. R., & Antúnez Salgado, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 107-125.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59.
- Horne, P. E., y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers perspectives on inclusion. *International journal of inclusive education*, 13(3), 273-286.
- Jacott, L., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2019). *Education, citizenship and social justice: innovation, practices and research*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jaume, L. C. y Roca, M. A. (2020). La evaluación del perdón, los modos regulatorios y la necesidad de cierre cognitivo: construyendo una agenda de investigación. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24(1), 1-21.
- Jost, Banaji y Nosek (2004). A Decade of System Justification Theory: Accumulated Evidence of Conscious and Unconscious Bolstering of the Status Quo. *Political Psychology* 25(6), 881-919. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00402.x>

- Kruglanski, A. W. (1989). The psychology of being "right": The problem of accuracy in social perception and cognition. *Psychological Bulletin*, 106(3), 395-409. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.3.395>
- Kruglanski, A. W., Pierro, A., Mannetti, L., y De Grada, E. (2006). Groups as epistemic providers: need for closure and the unfolding of group-centrism. *Psychological review*, 113(1), 84-100.
- Kruglanski, A. W., y Fishman, S. (2009). *The need for cognitive closure. Handbook of individual differences in social behavior*. The Guildford Press.
- Lerner, M.J. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 355-360. <http://dx.doi.org/10.1037/h0021806>
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Plenum Press.
- Liasidou, A., y Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School leadership y management*, 35(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and individual Differences*, 12(11), 1171-1178.
- López, A. M. y Gómez Yepes, T. (2018). Percepción del acoso sexual según los niveles de prejuicio sexista. *Investigaciones en Psicología*, 23(2), 19-26. [10.32824/investigpsicol.a23n2a2](https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a23n2a2)
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L. J. y Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 299-310. [10.25115/psye.v9i2.846](https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.846)
- Pascale, L., Martínez, M. D., y Martínez, J. J. C. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales en educación secundaria. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 27-37. [10.25115/psye.v10i1.1922](https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1922)
- Perines, H., e Hidalgo, N. (2018). "La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo": un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista colombiana de educación*, 75, 19-38.
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213- 226.

- Ramírez, E. M. A., de la Rubia Ruiz, P., & Castellón, E. G. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 339-365.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Sánchez, A. M. P., y Costa, J. L. C. (1998). Un modelo casual-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 50(2), 171-185.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A., *Educación Especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12 (1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tikly, L., y Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low-income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. World Education Forum.
- Valdés Morales, R., y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Paidós.