

# Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores

**Luis Carlos Cervera Perera<sup>1</sup>**  
**Galo Emanuel López Gamboa<sup>2</sup>**  
**Alfonso Muñoz Díaz<sup>3</sup>**

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Cervera-Perera, L. C., López-Gamboa, G. E. y Muñoz-Díaz, A. (2025). Justicia social: una revisión sistemática en la formación de educadores. *Revista Unimar*, 43(2), 203-222. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4763>

**Fecha de recepción:** 30 de abril de 2025

**Fecha de revisión:** 31 de julio de 2025

**Fecha de aprobación:** 28 de agosto de 2025



## Resumen

En el presente artículo se expone una revisión sistemática de investigaciones empíricas sobre justicia social (JS) en la formación inicial docente a nivel internacional. Para ello, se consideraron tendencias metodológicas, hallazgos clave y vacíos en la literatura. En cuanto a la metodología, se siguió el protocolo PRISMA y se analizaron 17 artículos indexados (2012-2022). La búsqueda se efectuó en bases de datos especializadas: Dialnet, Redalyc, Scielo, ERIC, EBSCO y Web of Science. Los resultados permitieron identificar tres dimensiones predominantes: (1) equidad y redistribución (58 % de los estudios), (2) participación social y conciencia crítica (29 %) y (3) diversidad y reconocimiento de diferencias (13 %). Los estudios cualitativos (65 %) destacaron la efectividad de metodologías experienciales (aprendizaje-servicio, fenomenología visual), mientras que los cuantitativos (29 %) evidenciaron correlaciones positivas entre formación docente y actitudes hacia la JS ( $r = 0.42$ ,  $p < 0.05$ ). Finalmente, se observa un crecimiento en la producción de artículos científicos en Iberoamérica (47 % del corpus); sin embargo, persisten vacíos en investigación longitudinal y en adaptaciones curriculares para contextos latinoamericanos.

**Palabras clave:** justicia social; formación de docentes, participación social; estudiante; profesor



Artículo de revisión.

1 Maestro en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán. Profesor e de educación básica. Correo electrónico: [luiservera354@gmail.com](mailto:luiservera354@gmail.com)

2 Doctor en Investigación en Humanidades y Educación, Universidad de Castilla-La Mancha. Profesor, Universidad Autónoma de Yucatán. Correo electrónico: [galo.lopez@correo.uady.mx](mailto:galo.lopez@correo.uady.mx)

3 Doctor en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Jefe del Departamento de Investigación Educativa, Instituto de Educación de Aguascalientes. Correo electrónico: [amd\\_psycho@hotmail.com](mailto:amd_psycho@hotmail.com)

# Social justice: a systematic review in educator training

## Abstract

This article presents a systematic review of empirical research on social justice (SJ) in initial teacher training on an international scale. To this end, the review considered methodological trends, key findings, and gaps in the literature. The PRISMA protocol was followed, and 17 indexed articles from 2012 to 2022 were analyzed. The search was conducted in the following specialized databases: Dialnet, Redalyc, Scielo, ERIC, EBSCO, and Web of Science. The results revealed three main categories: (1) equity and redistribution (58%), (2) social participation and critical awareness (29%), and (3) diversity and recognition of differences (13%). Qualitative studies (65%) emphasized the effectiveness of experiential methodologies, such as service learning and visual phenomenology. Meanwhile, quantitative studies (29%) revealed positive correlations between teacher training and attitudes toward justice studies ( $r = 0.42$ ,  $p < 0.05$ ). There has been an increase in the production of scientific articles in Ibero-America, which accounts for 47% of the corpus. However, gaps remain in longitudinal research and curricular adaptations for Latin American contexts.

**Keywords:** social justice; teacher training; social participation; student; teacher

## Justiça social: uma revisão sistemática na formação de educadores

### Resumo

Este artigo apresenta uma revisão sistemática da pesquisa empírica sobre justiça social (JS) na formação inicial de professores em escala internacional. Para isso, a revisão considerou tendências metodológicas, principais conclusões e lacunas na literatura. O protocolo PRISMA foi seguido e 17 artigos indexados de 2012 a 2022 foram analisados. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados especializadas: Dialnet, Redalyc, Scielo, ERIC, EBSCO e Web of Science. Os resultados revelaram três categorias principais: (1) equidade e redistribuição (58%), (2) participação social e consciência crítica (29%) e (3) diversidade e reconhecimento das diferenças (13%). Os estudos qualitativos (65%) enfatizaram a eficácia das metodologias experienciais, como a aprendizagem em serviço e a fenomenologia visual. Por sua vez, os estudos quantitativos (29%) revelaram correlações positivas entre a formação de professores e as atitudes em relação aos estudos de justiça ( $r = 0,42$ ,  $p < 0,05$ ). Houve um aumento na produção de artigos científicos na Ibero-América, que representa 47% do corpus. No entanto, ainda existem lacunas na pesquisa longitudinal e nas adaptações curriculares para os contextos latino-americanos.

**Palavras-chave:** justiça social; formação de professores; participação social; aluno; professor

## Introducción

La educación para la justicia social consiste en la integración de contenidos para promover la equidad por medio de la acción social, con el fin de eliminar las desigualdades económicas y sociales, producto de las injusticias estructurales que afectan a los sectores más desfavorecidos (Carlisle et al., 2006). Esto implica que los espacios de las instituciones educativas cuenten con condiciones favorables para todos los estudiantes, sin distinción alguna, ya que, precisamente, las desigualdades en los sistemas educativos son contrapuestas a la noción de justicia, entendida como un trato igual para todos los estudiantes (Bolívar, 2012; Adams y Bell, 2016.; Peña-Sandoval y López, 2020).

El concepto de justicia social (JS) es bastante dinámico y puede emplearse de distintas formas (Griffiths, 2003). En este sentido, puede asociarse también con los derechos humanos, la redistribución, el reconocimiento, la representación y la igualdad de oportunidades, e incluirla en la formación y participación de los individuos de forma activa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Fraser, 2010). Tal como Fraser (2010) propone, es necesario considerar tres dimensiones al momento de hablar de una justicia social integral: la representación política, la redistribución económica y el reconocimiento cultural.

En este contexto, se consideran las injusticias desde una perspectiva mayor a lo material y las estructuras simbólicas que pueden llegar a perpetuar la exclusión. La comprensión de la JS bajo un modelo de distribución, reconocimiento y participación está entre las más aceptadas, ya que persigue como objetivos la adecuada distribución de bienes y capacidades, el respeto por cada una de las personas mediante relaciones justas y que las personas puedan involucrarse en la sociedad cuando impacte las decisiones que afectan sus vidas (Murillo y Castilla, 2011).

Asimismo, es importante que las escuelas contribuyan a modificar las estructuras sociales mediante la cooperación y colaboración de sus agentes, con el fin de enfrentar las injusticias que afectan a los sectores más desfavorecidos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Sobre esa base, la JS debe dirigir sus esfuerzos a

contrarrestar las desigualdades e inequidades, lo que implica aliviar las necesidades de todos los individuos de una sociedad. Lo anterior se puede alcanzar mediante la generación de conciencia sobre las estructuras injustas que impiden su cumplimiento y a través de políticas educativas y de la igualdad de oportunidades (Bonnycastle, 2011). Por ello, para que la formación docente pueda promover la JS, se requiere conocer las características de los estudiantes y la manera cómo perciben la realidad en el contexto en el que se desenvuelven, es decir, considerar el entorno de cada uno de sus alumnos para propiciar cambios en sus espacios educativos (Zeichner, 2010).

En este sentido, la justicia social debe ser promovida por medio de prácticas en la toma de decisiones y de la consideración de lo que ocurre en el ámbito escolar, ya que esto permite identificar acciones que pueden contribuir a mejorar la estructura de las políticas educativas (Jacott y Maldonado, 2012). A partir de lo anterior, es posible relacionarla con la justicia curricular mediante un currículo que promueva valores democráticos, facilite el crecimiento humano y desarrolle estrategias educativas basadas en la equidad, en las cuales se reconozcan las particularidades de cada estudiante, especialmente de los sectores marginados. Lo anterior implica generar las condiciones para que, mediante la escucha y la promoción del diálogo, se favorezca la colaboración entre los distintos agentes de la comunidad educativa (De la Cruz Flores, 2016).

Así las cosas, la justicia social va ligada a la justicia curricular, ya que esta requiere generar currículos contrahegemónicos que beneficien a las personas de los sectores más desfavorecidos. Por lo tanto, es necesario diseñar proyectos que reconozcan las desigualdades, con el fin de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los avances científicos, mediante un currículo común que no reproduzca las inequidades (Connell, 2009). Finalmente, la JS es fundamental para lograr la justicia educativa, ya que se deben superar las desigualdades estructurales existentes. Para ello, es relevante la implementación de políticas que desarrollen las capacidades de cada individuo y el ejercicio pleno de sus derechos (Heredia et al., 2014).

Además, se evidenció que cuando se implementan prácticas de alto impacto en materia de JS, los estudiantes amplían sus conocimientos en justicia social mediante la sensibilidad hacia la diversidad, de esa forma se ven beneficiados considerablemente en su aprendizaje y en la comprensión del fenómeno en cuestión (Alston y Ericksen, 2019). Por su parte, los profesores son capaces de involucrar a sus estudiantes en cuestiones como el poder, el privilegio y la opresión, ya que son capaces de reconocer aquellas estructuras de desigualdad y opresión en el contexto que se desenvuelven (Roland, 2020).

Esto implica que la promoción de la justicia en los futuros docentes debe considerar la diversidad y fomentar la conciencia sobre las desigualdades presentes en el sistema educativo, de manera que se comprometan a impulsar la equidad y a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, especialmente de aquellos que provienen de hogares de bajos ingresos, lo cual puede suponer un reto al cubrir sus necesidades básicas (McDonald y Zeichner, 2009). Por ello, el trabajo de los profesores resulta determinante en el apoyo a los estudiantes de contextos vulnerables, sobre todo en lo referente a la eficacia escolar (Murillo y Krichesky, 2015).

Las revisiones sistemáticas sobre el tema se han centrado en las metodologías y enfoques teóricos empleados para abordar la justicia social en la formación inicial docente (Gomes y Andrade, 2020). De igual forma, se ha buscado comprender cómo la creatividad puede vincularse con la educación para la justicia social, particularmente en el contexto latinoamericano (Gajardo-Espinoza y Campos Cancino, 2022). Sin embargo, en ambas visiones se identificó un número reducido de artículos procedentes de América Latina. Además, en el primer trabajo no se contemplan a los futuros docentes, pues se enfoca únicamente en las metodologías empleadas y en los autores citados, mientras que el segundo se centra en la implementación de la creatividad en la educación para la justicia social, pero no en la preparación de los futuros docentes, a pesar de que uno de los artículos examinados sí considera a esta población.

Partiendo de esta base, resulta fundamental conocer de qué forma se ha estudiado la JS en la formación de los futuros docentes y qué resultados se han obtenido a fin de evaluar las fortalezas, debilidades y lagunas existentes en cuanto a los estudios sobre el tema. Esto permitirá aportar recomendaciones para futuras investigaciones y evaluar qué aspectos se han estudiado al abordar el fenómeno con la población en cuestión, de manera que puedan ser de utilidad para las instituciones formadoras de profesores.

Por lo tanto, se llevó a cabo una revisión sistemática con el fin de valorar el estado del conocimiento sobre la justicia social en la formación de los futuros docentes y analizar las aportaciones que ofrece al contexto latinoamericano. El objetivo de este trabajo es analizar el panorama internacional de las investigaciones sobre justicia social con futuros docentes, a fin de evaluar cuáles son las tendencias, los enfoques predominantes y las metodologías empleadas en este campo durante el período 2012-2022. A partir de lo anterior, la pregunta de investigación que guio este estudio fue la siguiente: ¿cuáles han sido los hallazgos y aportes de los estudios sobre justicia social en la formación de futuros docentes?

## Metodología

Teniendo en cuenta que una revisión sistemática es un resumen de literatura basado en una pregunta de investigación y que tiene como finalidad identificar, seleccionar y sintetizar la evidencia existente en torno a dicha pregunta (Bettany-Saltikov, 2012), para desarrollar el presente trabajo se empleó el protocolo de investigación Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA, por sus siglas en inglés), ya que representa un proceso recomendable para el empleo de métodos mixtos (de corte cuantitativo y cualitativo), además de presentar otras pautas referentes a los textos que se incluyen en el trabajo (Bravo Toledo, 2020).

## Estrategia de búsqueda

Se emplearon cadenas de búsqueda con las siguientes palabras clave: justicia social,

docentes en formación, futuros docentes y estudiantes de magisterio; así como sus sinónimos en inglés: social justice, undergraduate teacher, pre-service teacher y teacher candidates. Las bases de datos consultadas fueron Dialnet, ERIC, SciELO, Redalyc, EBSCO y Web of Science. De esta manera, la búsqueda en dichas bases de datos arrojó un total de 126 artículos.

### Criterios de inclusión y exclusión

Conforme con los términos de búsqueda, se eligieron artículos publicados entre los años 2012-2022, y, con base en ello, se seleccionaron artículos que abordaran la formación en justicia social de futuros docentes y que representaran estudios empíricos (ver [Tabla 1](#)). El título y las palabras clave permitieron seleccionar y descartar artículos; en otros casos se fue descartando a partir del resumen, puesto que no abordaban la JS desde el ámbito de la formación docente o no se ajustaban a la temporalidad estipulada. Finalmente, únicamente se consideraron artículos redactados en los idiomas español, inglés y portugués.

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión y exclusión*

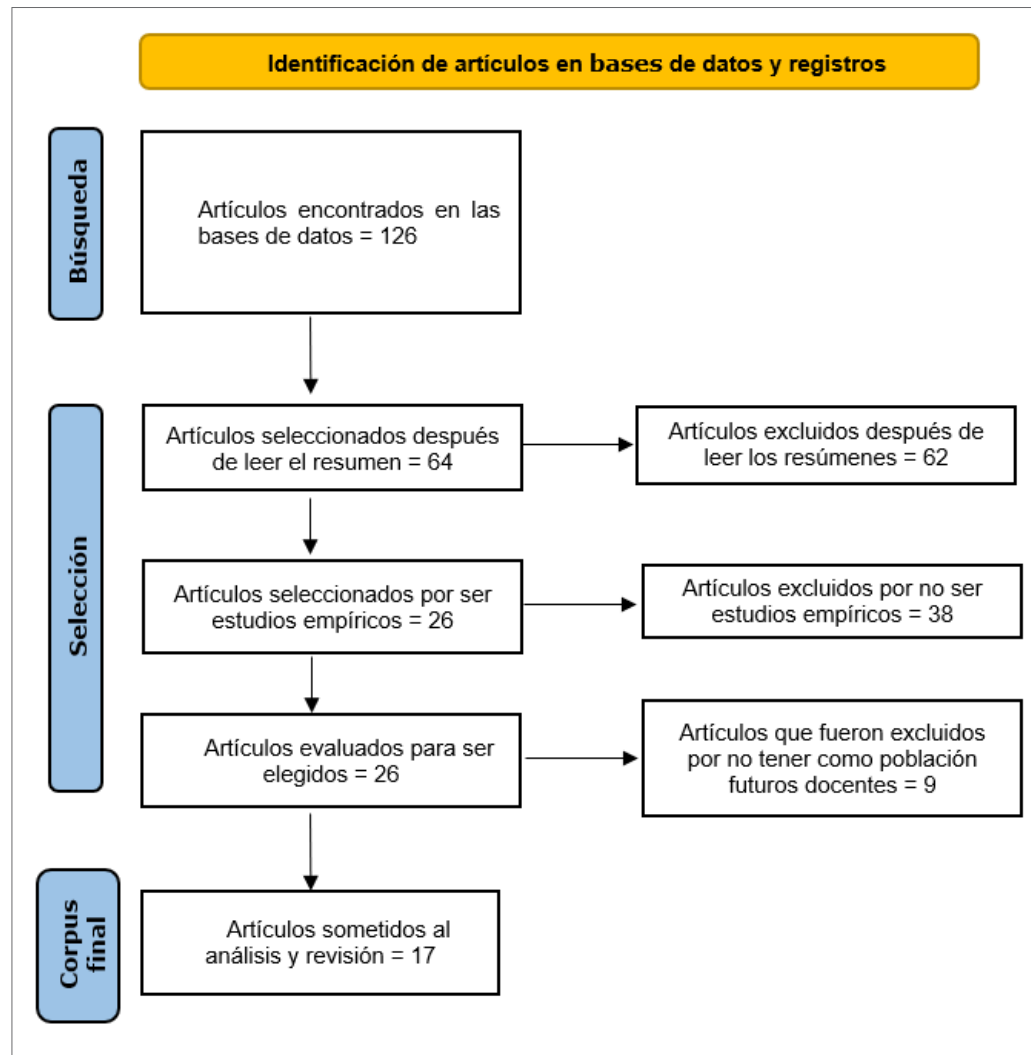
| Criterios de inclusión                        | Criterios de exclusión                                                                            |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Artículos sobre justicia social en educación  | Artículos sobre justicia social en otras disciplinas que no sean educación                        |
| Artículos cuya población sea futuros docentes | Artículos cuya población no sea futuros docentes (directores, docentes en ejercicio, entre otros) |
| Artículos empíricos                           | Artículos teóricos, ensayos o revisiones sistemáticas                                             |
| Artículos en español, inglés y portugués      | Artículos en otros idiomas que no sean español, inglés y portugués                                |
| Estudios realizados entre 2013 y 2023         | Estudios realizados fuera de la temporalidad señalada (2013-2023)                                 |

### Selección de trabajos

Se eligieron aquellos artículos de relevancia para el tema; por ende, de los 126 artículos encontrados en una primera instancia, 62 fueron descartados a partir de los resúmenes y las palabras clave. Posteriormente, los 64 restantes se fueron revisando a partir de los criterios de inclusión y exclusión. En una segunda fase, se eliminaron 38 artículos, porque eran ensayos de reflexión o artículos teóricos, es decir, no cumplían con el requisito de estudios empíricos. Posteriormente, se eliminaron 9 artículos, ya que no se centraban en la población de futuros docentes. Finalmente, se conformó un corpus de 17 artículos (ver [Figura 1](#)).

**Figura 1**

Diagrama de flujo del procesamiento de la información de los artículos



Nota. Adaptado de Page et al. (2021).

## Resultados y discusión

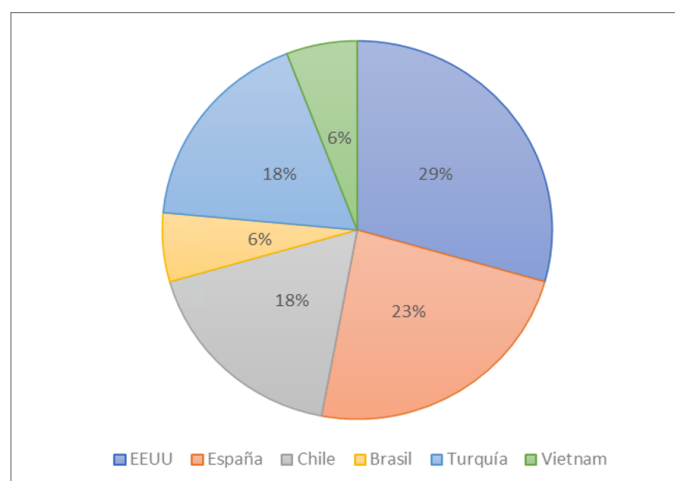
Este apartado expone los componentes de los artículos identificados sobre justicia social en la formación de docentes, con énfasis en las características bibliométricas, metodológicas y en los conceptos que orientan el tratamiento del tema.

### Características bibliométricas

Del corpus de 17 artículos, 11 son de carácter predominantemente cualitativo: 5, cuantitativo, y 1, mixto. Cabe resaltar que el año con mayor producción fue 2021, con 8 artículos, seguido de 2018 con 3, 2020 y 2022 con 2 cada uno, y 2017 y 2019 con 1 artículo respectivamente. Al momento de realizar la búsqueda no se identificaron estudios correspondientes al año 2023 sobre profesores en formación ni publicaciones entre 2013 y 2016 (ver Figura 2). Esta concentración en los últimos años sugiere un creciente interés en la temática.

**Figura 2***Producción bibliométrica por año*

En la [Figura 3](#) se puede observar la producción de los artículos por ubicación geográfica; los artículos analizados se publicaron en los siguientes países: Estados Unidos (5), España (4), Chile y Turquía (3, respectivamente) y Brasil y Vietnam (1, respectivamente).

**Figura 3***Producción de artículos por país*

En relación con las investigaciones de carácter cualitativo predominan como elementos metodológicos el uso del estudio de caso a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad, las observaciones y los diarios reflexivos, con su respectiva triangulación ([Jiménez y Montecinos Sanhueza, 2018](#); [Peña-Sandoval y López, 2020](#); [Speicher, 2021](#)), con la particularidad de que dos de ellos también utilizaban fenomenología visual ([Güler, 2021](#)).

Otros emplearon una metodología de trabajo comunitario ([Hoyle, 2018](#); [Liu et al., 2020](#); [Speicher, 2021](#); [Marlatt y Barnes, 2021](#); [Nguyen y Zeichner, 2021](#)). Específicamente, una investigación empleó la indagación biográfica ([Ceballos y Saiz, 2022](#)). Destaca el caso particular del estudio [Ramos et al. \(2021\)](#) que, además de esto, utilizó encuestas para abordar la parte cuantitativa, que consistió en el uso de un cuestionario previo y posterior a una experiencia de aprendizaje de servicio. Otras metodologías empleadas fueron la autoetnografía ([Sheffield et al., 2021](#)) y el prototipo llamado Teaching english to learners, junto con producción de material didáctico ([Zancopé y El Kadri, 2022](#)).

Por su parte, los estudios cuantitativos son de alcance descriptivo y utilizan la escala de justicia social de [Torres-Harding et al. \(2011\)](#) ([Hidalgo et al., 2018](#); [Bursa et al., 2021](#)) y el alcance correlacional; por lo tanto, aplican dos instrumentos distintos: la escala de opinión de profesores sobre democracia (TODS, por sus siglas en inglés) y las creencias de justicia social para la enseñanza y el aprendizaje (LTSJB, por sus siglas en inglés) ([Kilicoglu y Sentürk, 2021](#)); además, la escala de orientación a la dominancia social, la escala tridimensional de justicia social ([Albalá y Maldonado, 2019](#)) y un instrumento diseñado por los autores del estudio ([Juanes et al., 2017](#)).

En cuanto a las dimensiones mediante las cuales se engloba la justicia social, se identificaron tres en los artículos analizados, de estas, la más predominante fue la redistributiva, centrada en la equidad hacia los menos desfavorecidos ([Juanes et al., 2017](#); [Hidalgo et al., 2018](#); [Hoyle, 2018](#); [Albalá y Maldonado, 2019](#); [Ramos et al., 2021](#); [Speicher, 2021](#); [Bursa et al., 2021](#)).

Otros autores como [Young \(1990\)](#) señalan que no basta con entender la justicia en términos de distribución, debido a que se ignoran otros aspectos como la opresión y dominación. Por lo tanto, es indispensable centrarse en la diversidad y el reconocimiento como elementos fundamentales para una verdadera justicia transformadora.

Asimismo, la participación y la conciencia crítica son usadas como referentes para comprender las dinámicas de opresión y contribuir al cambio para la transformación social ([Liu et al., 2020](#); [Nguyen y Zeichner, 2021](#); [Güler, 2021](#) y [Sainz y Jacott, 2020](#)), mientras que la diversidad y el reconocimiento de las diferencias están centrados en entender los entornos y el aula como una cuestión de justicia social ([Jiménez y Montecinos, 2018](#); [Peña-Sandoval y López, 2020](#); [Marlatt y Barnes, 2021](#); [Sheffield, et al., 2021](#); [Zancopé y El Kadri, 2022](#)). Por otro lado, el trabajo de [Kilicoglu y Sentürk \(2021\)](#) merece una mención aparte, ya que, al ser un estudio cuantitativo de alcance correlacional, se centró en medir las creencias entre la justicia social y las actitudes democráticas de los participantes.

Con base en la revisión de los artículos seleccionados, se encontró que los objetivos de investigación abordan cuatro temáticas principales, a saber: (1) las percepciones o actitudes hacia la justicia social, (2) la implementación de la práctica en el aula, (3) el cuestionamiento a las estructuras de opresión a fin de comprometerse a tomar acción para la transformación social y (4) la elaboración de una propuesta para un plan formativo.

## Sobre las actitudes y percepciones

Con respecto a las percepciones sobre la justicia social de los futuros docentes, un estudio evidenció que estos ampliaron su perspectiva sobre el tema a partir del trabajo comunitario con niños de sectores vulnerables, sin que mediara una lección tradicional ([Ramos et al., 2021](#)). En dicha investigación, se aplicó una encuesta a los participantes antes y después de la experiencia de aprendizaje-servicio, la cual se centró en prácticas comunitarias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera bajo principios de justicia social. Los resultados señalaron que los estudiantes lograron ampliar y profundizar sus conocimientos en comparación con la comprensión previa que tenían del concepto.

Por otro lado, un estudio de caso se enfocó en comprender la relación de los futuros docentes con la diversidad y cómo se relacionaba con la JS y las ideologías curriculares ([Peña-Sandoval y López, 2020](#)). Los hallazgos señalaron que los participantes tenían una mayor adherencia al eclecticismo (curricular) o a la ideología centrada en el aprendizaje, con sentido de justicia y de diversidad; sin embargo, predominan algunos elementos academicistas o eficientistas en los participantes; además, la relación entre las ideologías curriculares y el sentido de JS fue gradual.

Otra investigación se centró en medir las actitudes y la intención de comportamiento de los futuros docente; para ello, los investigadores emplearon la escala de justicia social de [Torres-Harding et al., 2011](#)). En el estudio de [Hidalgo et al. \(2018\)](#), los estudiantes de licenciatura obtuvieron actitudes más favorables hacia la JS que los de otra carrera y, particularmente, la actitud de las mujeres fue

más favorable en comparación con los hombres. Por lo tanto, se recomienda investigar a fondo las causas de estas diferencias. No obstante, los participantes de ambos sexos tienen actitudes favorables hacia la justicia social. Cabe destacar que el estudio también tuvo como finalidad validar la traducción del instrumento al idioma castellano. En este sentido, las autoras señalan que la validación y traducción al español fue adecuada y que es posible emplearla en otras investigaciones.

Por su parte, [Bursa et al. \(2021\)](#) utilizaron el mismo instrumento y encontraron que el nivel educativo de los padres fue determinante en sus percepciones hacia la JS. Asimismo, aplicaron un cuestionario diseñado por los mismos autores con el fin de analizar la correlación entre las actitudes de los futuros docentes y la variable uso de las redes sociales. Los hallazgos señalaron que los participantes que usaban redes sociales con más frecuencia obtuvieron resultados más positivos en sus actitudes que quienes no las utilizaban tanto. Los autores indican que la manera en que los participantes comprenden la JS está relacionada con el nivel educativo de sus padres, independientemente del sexo, pues aquellos futuros docentes cuyos padres tenían un nivel educativo más alto obtenían un puntaje mayor en sus actitudes; esto, a pesar de que no se identificaron diferencias significativas entre los participantes en función del grado de estudios de los progenitores varones. No obstante, al considerar el nivel educativo de las madres sí se encontraron diferencias significativas, ya que los participantes cuyas madres habían alcanzado la escolaridad preparatoria obtuvieron un puntaje mayor que aquellos cuyas madres eran analfabetas.

Adicionalmente, mediante un instrumento basado en el modelo tridimensional de [Fraser \(1997\)](#) y otro centrado en la orientación hacia la acción social, se evidenció que los futuros docentes presentan representaciones de la justicia social relacionadas con la dominancia social; es decir, suelen estar más dispuestos a tomar acciones frente a situaciones injustas ([Albalá-Genol y Maldonado, 2019](#)). Los autores indican que, a pesar de que los estudiantes de un plan formativo tenían mejor disposición hacia el pensamiento prosocial que los de otros, las

diferencias entre dichos programas formadores disminuían a medida que los estudiantes avanzaban en el plan de estudios.

Anteriormente, en las representaciones de JS bajo el enfoque de redistribución, reconocimiento y participación como variables, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ni tampoco en los planes formativos en los que los participantes pertenecían a distintas áreas.

Cabe señalar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos profesores que tenían experiencia previa y quienes no contaban con ella ([Juanes et al., 2017](#)). Lo anterior permite contrastar cómo se ha avanzado en la medición de las representaciones de JS y, al existir comparaciones, se enriquecen los resultados y se pueden considerar los contrastes para investigaciones futuras.

Finalmente, otro artículo se centró en estudiar la relación entre las creencias de justicia social de los futuros docentes y sus creencias democráticas, los resultados señalaron que existe una correlación positiva entre ambas variables; además, al contemplar las variables sociodemográficas, no encontraron diferencias significativas ([Kilicoglu y Sentürk, 2021](#)). Así mismo, al considerar el nivel socioeconómico o el grado del estudio de los padres, se encontró que estos no influyeron en sus creencias sobre JS y en actitudes democráticas. Los autores del estudio emplearon dos instrumentos: una escala de opinión de profesores sobre democracia (TODS, por sus siglas en inglés) y una sobre creencias de justicia social para la enseñanza y el aprendizaje (LTSJB, por sus siglas en inglés).

### Sobre la implementación de prácticas

Los estudios enfocados en las prácticas que implementan la justicia social en el aula señalan que los futuros docentes son capaces de crear comunidades en las que se enseña la justicia social mediante métodos experienciales; es decir, propician espacios seguros y de confianza en los que se resuelven problemas de manera creativa y a través del pensamiento crítico, lo que les permite formarse para enseñar con base en la justicia

social (Speicher, 2021). De acuerdo con Darder (2012), para promover la justicia social en el salón de clases, se requiere que el profesor adopte una actitud de ética de resistencia, vinculada con la transformación social y no solamente con la transmisión de contenidos.

Igualmente, Vigo-Arrazola et al. (2019) destacan la importancia del diálogo por parte del profesor, ya que este promueve el análisis crítico y la deconstrucción de supuestos pedagógicos del alumnado mediante saberes científicos y experiencias personales. De esta manera, se generan procesos de reconstrucción profesional desde una mirada comprometida con la justicia social. Otros hallazgos indican que, mediante un curso de enseñanza y aprendizaje de JS, los futuros docentes adquirieron aptitudes y técnicas pedagógicas para implementarla en sus prácticas en el aula, pues a través del trabajo comunitario lograron vincular su práctica con la JS y un mayor compromiso hacia esta, así como ampliar sus conocimientos sobre el concepto y la importancia de llevarla a las aulas (Hoyle, 2018). En palabras de Sen (2009), la justicia puede entenderse como un incremento de las capacidades de las personas para ejercer efectivamente su derecho a la libertad. De esta manera, la formación profesional del profesor debe centrarse en la generación de espacios que les permitan ampliar estas habilidades, tanto a futuros estudiantes como a educadores, con un enfoque prioritario en escenarios de desventaja.

Marlatt y Barnes (2021) emplearon una experiencia de práctica en trabajo comunitario, la cual se centró en analizar la forma en la que un curso de literacidad influye en la comprensión de los futuros docentes sobre la justicia social, mediante el uso de reflexiones grabadas, el proyecto final y un cuestionario aplicado al final del curso. Los resultados evidenciaron que los futuros docentes son capaces de reconocer la diversidad y comprender la educación para la JS como forma de combatir la opresión. No obstante, al analizar sus discusiones sobre cómo llevar sus conocimientos a la práctica, presentaron dificultades para poder implementarlos y presentaron tendencias a vincular la literacidad con sus experiencias escolares bajo una visión estrecha sobre igualdad. Por tanto, los autores concluyen que

vincular la pedagogía para la justicia social con la literacidad sigue siendo un reto.

En este sentido, las experiencias de campo en zonas de vulnerabilidad permiten generar conciencia crítica sobre las cuestiones de privilegio a los futuros docentes, ya que la experiencia les hace comprender las inequidades existentes y la importancia de su labor docente mediante la atención personal y, con ello, se contribuye a reducirlas (Liu et al., 2020).

Finalmente, se encontraron investigaciones centradas en cómo los futuros docentes gestionan la diversidad en el aula (Jiménez y Montecinos, 2018). De acuerdo con los hallazgos, los participantes mencionaron tener el apoyo institucional para fortalecer las relaciones humanas y atender las necesidades educativas especiales; en contraste, otros reconocieron no contar con las técnicas y fundamentos prácticos y teóricos que les permitan impulsar un cambio en su qué hacer como docentes, así como la falta de preparación adecuada para una educación que atienda la diversidad.

### **Sobre la adquisición de conciencia para la transformación social**

En un estudio, se encontró que los futuros docentes comprenden la JS desde su capital cultural (Bourdieu, 1986) y la asocian con la igualdad entre hombres y mujeres, los derechos de los niños, la discriminación, entre otros. A su vez, manifiestan encontrar sentido a aquellos problemas que no comprendían a través de preguntas formuladas mediante una fenomenología visual, de modo que adquirieron una capacidad de reflexión profunda a partir del análisis semiótico de las imágenes, pues tomaron conciencia de los problemas sociales con los que lidiaban de forma cotidiana y los internalizaron mediante las fotografías (Güler, 2021).

También destaca que otros desarrollaron un pensamiento crítico a través de propuestas fundamentadas en la equidad y aprecio por la diversidad, junto con enfoques teóricos sobre la variedad en la manera de transmitir la alfabetización (Sheffield et al., 2021). Este enfoque se vincula con el modelo propuesto por Hoyle.

Los resultados demuestran que existe un contraste entre aquellos docentes en formación que no encontraron una vinculación con entre la justicia social y la alfabetización autónoma, y los que se beneficiaron de un curso de enseñanza de la estadística en justicia social (TS4SJ, por sus siglas en inglés), mediante el cual replantearon sus prácticas docentes y encontraron mayor sentido a su labor profesional y así erradicar las injusticias.

A este panorama crítico se le puede relacionar con la concienciación planteada por Freire (1970), la cual se constituye como un proceso de praxis que articula dialécticamente la reflexión crítica y la acción transformadora humanizadora. Para Freire, la concienciación trasciende la toma de conciencia individual para configurarse como un proceso colectivo mediante el cual los sujetos desarrollan una comprensión crítica de su realidad histórico-social y se comprometen con su transformación. Este proceso de praxis implica que la reflexión y la acción se alimentan mutuamente: la reflexión sin acción se convierte en verbalismo estéril, mientras que la acción sin reflexión deriva en activismo ciego.

En el contexto de la formación docente para la justicia social, la concienciación propuesta por Freire cobra particular relevancia al posibilitar que los futuros educadores no solo comprendan las estructuras de opresión que operan en los contextos educativos, sino que desarrollen capacidades para intervenir transformadoramente sobre ellas. De este modo, las prácticas formativas que se enfocan en la justicia social tienen el compromiso de promover la discusión y la reflexión como medios de enseñanza fundamentales, que facilita procesos de concienciación que permitan a los individuos entender su realidad para poder cambiarla mediante acciones educativas humanizadoras y liberadoras.

En este sentido, Silva-Peña y Paz-Maldonado (2019) señalan la importancia de incorporar tanto el componente emocional como el narrativo, ya que estos permiten fortalecer la conciencia crítica y favorecer un compromiso auténtico con la transformación social, sobre todo en la formación inicial del profesorado.

Adicionalmente, se encontró que las experiencias de campo resultan útiles para que los futuros docentes identifiquen las inequidades en el sistema educativo al entrar en contacto con las zonas desfavorecidas. Vale destacar que dicha experiencia les permitió a los futuros docentes modificar su práctica; es decir, pasar de impartir conocimientos a comprender el sentido de transformar la enseñanza a partir de los principios de la justicia social y al ser conscientes de las inequidades (Nguyen y Zeichner, 2021).

También, se encontró que los futuros docentes cuestionan las estructuras sociales opresivas y asumen el compromiso de luchar contra el racismo y la discriminación mediante el uso de las nuevas tecnologías de forma creativa (Zancopé y El Kadri, 2022).

### Sobre propuestas formativas

El único artículo en esta categoría fue el de Ceballos y Saiz (2022), en el cual se evidenció que los futuros docentes son capaces de identificar situaciones de discriminación, los motivos, los actores que la ejercen y los espacios donde se produce. Esto se identificó mediante la indagación biográfica y el uso de distintas técnicas que favorecieron analizar los currículos para una mejor formación en justicia social. Las autoras señalan que de esta manera las participantes fueron capaces de identificar situaciones de discriminación que ocurrían en el aula con el fin de poder diseñar un plan curricular que implemente los principios de JS en la formación de los futuros docentes.

Este hallazgo, así como lo presentado previamente al respecto de la capacidad de identificación de situaciones discriminatorias por parte de los futuros docentes, constituye un aporte significativo al campo de estudio, aunque representa apenas una perspectiva dentro del panorama más amplio de la investigación sobre justicia social en la formación docente. Para comprender mejor el alcance y las características de esta línea de investigación, resulta necesario examinar con mayor profundidad el conjunto completo de estudios disponibles y analizar tanto sus tendencias metodológicas como sus contribuciones temáticas.

## Panorama bibliométrico y tendencias metodológicas

Del corpus de 17 artículos analizados, se observa un claro predominio de los estudios cualitativos (11 artículos) sobre los cuantitativos (5 artículos) y mixtos (1 artículo). Este hallazgo refleja una tendencia metodológica que privilegia la comprensión en profundidad de experiencias, percepciones y procesos formativos, lo cual resulta congruente con la naturaleza compleja y multidimensional del concepto de justicia social en contextos educativos.

La distribución temporal de las publicaciones revela un interés creciente por el tema, con un pico significativo en 2021 (8 artículos), lo que representa casi el 50 % del corpus analizado. Esta concentración reciente de publicaciones sugiere que la justicia social se está consolidando como una preocupación emergente en la formación docente, posiblemente impulsada por acontecimientos sociopolíticos globales que han puesto en primer plano cuestiones de inequidad, discriminación y exclusión social.

La ausencia de artículos correspondientes al periodo 2013-2016 y al año 2023 puede interpretarse desde diferentes perspectivas. Por un lado, podría reflejar limitaciones en los criterios de búsqueda empleados; por otro, podría indicar que la incorporación explícita del concepto de justicia social en la formación docente es relativamente reciente, al menos bajo los términos y enfoques considerados en esta revisión.

En cuanto a la distribución geográfica, se observa una presencia destacada de estudios procedentes de Estados Unidos (5) y España (4), seguidos por Chile y Turquía (3 cada uno), y Brasil y Vietnam (1 cada uno). Este patrón revela tanto el liderazgo norteamericano en esta área de investigación como la emergencia de un significativo interés en el contexto iberoamericano. La presencia combinada de 8 artículos provenientes de España, Chile y Brasil representa un indicador positivo del creciente compromiso de la región con la justicia social en educación, particularmente relevante en el contexto latinoamericano que se caracteriza por profundas brechas socioeconómicas y educativas.

La metodología empleada en los estudios refleja la complejidad del fenómeno estudiado. Los enfoques cualitativos priorizan estudios de caso con técnicas como entrevistas, observaciones y diarios reflexivos, mientras que varios implementan metodologías de trabajo comunitario, lo que evidencia una orientación hacia la comprensión contextualizada y la transformación social. Por su parte, los estudios cuantitativos emplean predominantemente instrumentos validados como la escala de justicia social de [Torres-Harding et al. \(2011\)](#), lo que facilita comparaciones más sistemáticas entre diferentes contextos y poblaciones.

## Conceptualizaciones de justicia social en la formación docente

El análisis de contenido permitió identificar tres dimensiones principales, mediante las cuales se conceptualiza la justicia social en los artículos revisados, así:

- 1. Dimensión redistributiva:** centrada en la equidad hacia los menos favorecidos; esta dimensión fue predominante en el corpus analizado (7 artículos). Este hallazgo sugiere que la noción de justicia social en la formación docente sigue fuertemente vinculada a conceptos tradicionales de redistribución y compensación de desventajas socioeconómicas.
- 2. Dimensión participativa y conciencia crítica:** orientada a comprender las dinámicas de opresión y a contribuir al cambio para la transformación social; esta dimensión está presente en 4 artículos. Su menor prevalencia podría indicar una tendencia emergente, pero aún no dominante hacia la concepción de justicia social como proceso activo de transformación estructural.
- 3. Dimensión de diversidad y reconocimiento:** centrada en entender los entornos educativos y el aula como espacios de reconocimiento de la diferencia; esta perspectiva aparece en 5 artículos. La presencia significativa de esta dimensión refleja la creciente importancia otorgada a la diversidad cultural, lingüística y de capacidades en contextos educativos contemporáneos.

Esta distribución conceptual se alinea con el marco tridimensional de justicia social propuesto por [Fraser \(1997\)](#), que distingue entre redistribución, reconocimiento y participación. La predominancia de la dimensión redistributiva podría sugerir que, a pesar de la evolución teórica del concepto, la formación docente continúa priorizando aspectos de compensación y equidad en recursos por encima de aspectos de transformación estructural o reconocimiento de la diversidad.

### **Hallazgos temáticos y sus implicaciones. Sobre percepciones y actitudes hacia la justicia social**

Los estudios centrados en actitudes y percepciones hacia la justicia social revelan varios patrones significativos. Primero, experiencias formativas como el aprendizaje-servicio y el trabajo comunitario demuestran capacidad para ampliar y profundizar la comprensión de justicia social entre futuros docentes ([Ramos et al., 2021](#)). Esto sugiere que el aprendizaje experiencial situado en contextos reales proporciona un marco más efectivo para el desarrollo de concepciones complejas de justicia social que los abordajes teóricos.

Segundo, se evidencian diferencias en actitudes hacia la justicia social asociadas a variables como género, programa de estudios, nivel educativo parental y uso de redes sociales ([Hidalgo et al., 2018](#); [Bursa et al., 2021](#)). Particularmente, resulta interesante la correlación identificada entre el uso frecuente de redes sociales y actitudes más positivas hacia la justicia social, lo que podría vincularse con el papel de estos espacios digitales como plataformas de sensibilización y activismo social. Sin embargo, estas asociaciones merecen mayor investigación para comprender sus mecanismos causales y no simplemente correlacionales.

Tercero, la correlación positiva entre creencias sobre justicia social y actitudes democráticas ([Kilicoglu y Sentürk, 2021](#)) sugiere que ambos constructos comparten fundamentos conceptuales que podrían reforzarse mutuamente en entornos formativos. Esta interrelación podría aprovecharse estratégicamente en programas de formación docente que busquen fomentar

tanto valores democráticos como principios de justicia social.

La variabilidad en resultados respecto a factores sociodemográficos entre diferentes estudios (algunos con diferencias significativas y otros no) señala la complejidad de estas relaciones y la posible influencia de factores contextuales específicos que no son fácilmente generalizables entre diferentes poblaciones y entornos culturales.

### **Sobre implementación de prácticas**

Los estudios sobre implementación de prácticas basadas en justicia social potencialidades y desafíos significativos. Por un lado, se evidencia que experiencias formativas estructuradas, como cursos específicos o trabajos comunitarios, pueden desarrollar eficazmente competencias técnico-pedagógicas para implementar principios de justicia social en el aula ([Speicher, 2021](#); [Hoyle, 2018](#)). Estas experiencias parecen ser particularmente efectivas cuando combinan reflexión crítica con oportunidades de aplicación práctica.

Por otro lado, se identifican dificultades persistentes en la transferencia de conocimientos teóricos sobre justicia social a prácticas pedagógicas concretas, como evidencia el estudio de [Marlatt y Barnes \(2021\)](#). Estas dificultades podrían atribuirse a la complejidad inherente de traducir principios abstractos de justicia social en estrategias didácticas específicas, así como a la persistencia de concepciones tradicionales sobre la enseñanza arraigadas en las biografías escolares de los docentes en formación.

La tensión entre sensibilización teórica y aplicación práctica identificada en estos estudios sugiere la necesidad de repensar los modelos formativos para fortalecer el vínculo entre teoría y práctica. Las experiencias en contextos de vulnerabilidad parecen ser particularmente efectivas para generar esta conexión ([Liu et al., 2020](#)), posiblemente porque confrontan directamente a los futuros docentes con realidades que desafían sus marcos conceptuales previos y demandan respuestas pedagógicas innovadoras.

Finalmente, la falta de preparación adecuada para atender la diversidad reportada por algunos participantes (Jiménez y Montecinos, 2018) evidencia un área crítica de mejora en los programas de formación docente. Este hallazgo sugiere que, a pesar del creciente reconocimiento retórico de la importancia de la diversidad, persisten carencias significativas en la dotación de herramientas prácticas para gestionarla efectivamente en contextos educativos reales.

### **Sobre adquisición de conciencia para la transformación social**

Los estudios centrados en el desarrollo de conciencia crítica y compromiso con la transformación social revelan la importancia de metodologías innovadoras y experiencias formativas significativas. La fenomenología visual (Güler, 2021), por ejemplo, demuestra potencial para facilitar procesos reflexivos profundos que conectan experiencias personales con estructuras sociales más amplias, que permitan a los futuros docentes reconocer y cuestionar desigualdades naturalizadas en su entorno cotidiano.

También resulta significativo el contraste identificado por Sheffield et al. (2021) entre docentes en formación que no perciben conexiones entre justicia social y alfabetización autónoma, y aquellos que, después de participar en cursos específicos como el TS4SJ, logran reconceptualizar su práctica profesional como herramienta de transformación social. Este hallazgo sugiere que la incorporación explícita de marcos conceptuales de justicia social en disciplinas específicas (como estadística o alfabetización) puede ser crucial para superar visiones instrumentales de la enseñanza.

Las experiencias de campo en zonas desfavorecidas aparecen nuevamente como catalizadores potentes de transformación conceptual, ya que permiten a los futuros docentes trascender concepciones transmisivas de la educación hacia visiones transformadoras basadas en principios de justicia social (Nguyen y Zeichner 2021). El valor de estas experiencias radica probablemente en su capacidad para generar disonancias cognitivas que cuestionan

presunciones previas y facilitan la apertura a nuevas perspectivas.

Por último, la capacidad de los futuros docentes para cuestionar estructuras opresivas y comprometerse con la lucha contra formas específicas de discriminación mediante el uso creativo de nuevas tecnologías (Zancopé y El Kadri, 2022) sugiere el potencial de integrar alfabetización digital crítica en la formación para la justicia social. Este enfoque podría ser particularmente relevante para contextos contemporáneos donde las tecnologías digitales juegan roles cada vez más centrales tanto en la reproducción como en la contestación de desigualdades sociales.

### **Sobre propuestas formativas**

Aunque se limitó a un solo estudio, el hallazgo de que la indagación biográfica facilita la identificación de situaciones de discriminación, y el diseño, de propuestas curriculares basadas en principios de justicia social (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2022) resulta prometedor. La escasez de investigaciones en esta categoría señala una significativa área de oportunidad: la necesidad de más estudios que no solo documenten percepciones o prácticas existentes, sino que avancen hacia el diseño, implementación y evaluación sistemática de propuestas formativas, específicamente orientadas a desarrollar competencias para la justicia social en futuros profesores.

Esta limitación sugiere que, a pesar del creciente interés por la justicia social en la formación docente, la investigación en este campo permanece predominantemente en niveles descriptivos o interpretativos, con menor desarrollo de propuestas de intervención basadas en evidencia. Por lo tanto, el avance hacia niveles propositivos y transformadores constituye un desafío pendiente para la investigación en este ámbito.

Al analizar transversalmente los hallazgos de esta revisión sistemática, emergen varias consideraciones relevantes para comprender el estado actual de la investigación sobre justicia social en la formación docente.

Primero, se observa un predominio de estudios centrados en percepciones y actitudes, lo que refleja un interés por comprender las construcciones subjetivas de los futuros docentes sobre justicia social. Sin embargo, esta tendencia podría indicar también una cierta desconexión entre investigación y transformación práctica: conocer lo que los docentes piensan constituye un paso necesario pero insuficiente para cambiar lo que los docentes hacen.

Segundo, la prevalencia de experiencias formativas basadas en aprendizaje experiencial, trabajo comunitario y contacto directo con realidades socialmente diversas o vulnerables sugiere un consenso emergente sobre la efectividad de estos enfoques para desarrollar competencias relacionadas con justicia social. Este consenso desafía modelos tradicionales de formación docente basados predominantemente en transmisión teórica y plantea la necesidad de replantear estructuras curriculares para incorporar experiencias significativas en contextos reales como componentes centrales, no periférico y de formación.

Tercero, los estudios revelan una tensión persistente entre sensibilización conceptual y transferencia práctica: mientras la mayoría de intervenciones logran modificar percepciones y actitudes, su impacto en prácticas pedagógicas concretas resulta más limitado o ambiguo. Esta brecha teoría-práctica constituye un desafío fundamental que requiere abordajes más integrados y sostenidos en el tiempo que trasciendan intervenciones puntuales o aisladas.

Cuarto, la diversidad geográfica e idiomática de los estudios analizados evidencia que la preocupación por la justicia social en la formación docente constituye una tendencia global, aunque con matices y énfasis particulares según los contextos. Esta diversidad representa una riqueza potencial para el campo, siempre que se establezcan diálogos horizontales entre tradiciones investigativas de distintas regiones, lo que evita la imposición acrítica de marcos conceptuales desarrollados en contextos hegemónicos.

Finalmente, la persistencia de conceptualizaciones predominantemente redistributivas de justicia social sugiere cierto rezago entre desarrollos

teóricos contemporáneos, que enfatizan dimensiones de reconocimiento, participación y transformación estructural, y su incorporación efectiva en programas de formación docente. Este desfase podría estar limitando el potencial transformador de estas iniciativas al circunscribirlas en marcos conceptuales que, si bien son importantes, resultan parciales para abordar la complejidad de las injusticias contemporáneas en contextos educativos.

Al contrastar estos hallazgos con revisiones previas como la de [Gomes y Andrade \(2020\)](#), se confirma el predominio de Estados Unidos como centro de producción investigativa en este campo y la prevalencia de enfoques cualitativos. Sin embargo, la presente revisión aporta como valor añadido la identificación de un creciente corpus de investigaciones en contextos iberoamericanos, lo que sugiere la emergencia de tradiciones investigativas regionales con potencial para generar conocimientos situados y contextualmente relevantes sobre justicia social en la formación docente.

La identificación de diferentes conceptualizaciones de justicia social que operan en los estudios analizados coincide con la revisión de [Gajardo-Espinoza y Campos \(2022\)](#) en cuanto al papel de la creatividad para desarrollar conciencia y compromiso con la transformación social. Esta convergencia sugiere que los enfoques creativos y experienciales constituyen una vía prometedora para trascender comprensiones abstractas o despolitizadas de justicia social hacia compromisos efectivos con la transformación de prácticas educativas.

## Conclusiones

A partir del análisis realizado en esta revisión sistemática sobre justicia social en la formación de futuros docentes, se identifican hallazgos significativos que permiten comprender el estado actual y las proyecciones de este campo de estudio.

El panorama bibliométrico revela un interés creciente por incorporar principios de justicia social en la formación docente, manifestado en el aumento sustancial de publicaciones en los últimos años, particularmente durante

2021. La distribución geográfica de los estudios evidencia una presencia importante de investigaciones procedentes del contexto iberoamericano, especialmente de España, Chile y Brasil, lo que sugiere la emergencia de tradiciones investigativas regionales consolidadas en este ámbito.

En términos conceptuales, la mayoría de los estudios analizados abordan la justicia social, principalmente desde una perspectiva redistributiva centrada en la equidad, aunque también incorporan, aunque en menor medida, dimensiones de reconocimiento de la diversidad y participación para la transformación social. Esto señala la necesidad de fortalecer perspectivas más integrales que articulen coherentemente estas tres dimensiones fundamentales en los procesos formativos docentes.

Las experiencias de aprendizaje-servicio, trabajo comunitario y contacto directo con realidades socialmente vulnerables emergen consistentemente como estrategias efectivas para desarrollar comprensiones más profundas y comprometidas de justicia social entre futuros docentes. Estas metodologías experienciales demuestran particular potencia para superar concepciones abstractas o despolitizadas de justicia social, que favorecen el desarrollo de perspectivas críticas y contextualmente situadas.

No obstante, a pesar de los avances en la sensibilización conceptual, persisten dificultades significativas en la transferencia de principios de justicia social hacia prácticas pedagógicas concretas. Esta brecha entre comprensión teórica y aplicación práctica evidencia la necesidad de repensar los modelos formativos para fortalecer la conexión entre teoría crítica y su implementación efectiva en contextos educativos reales. En este sentido, resulta fundamental reconocer que la transformación hacia la justicia social en educación trasciende la formación individual del profesorado y requiere cambios estructurales más amplios que involucren el liderazgo institucional y la flexibilización de marcos organizativos tradicionalmente rígidos (Heredia et al., 2014).

Los estudios cuantitativos revelan actitudes predominantemente positivas hacia la justicia social entre futuros docentes, aunque con variaciones asociadas a factores como género, formación previa y nivel educativo parental. Estas diferencias subrayan la importancia de considerar la diversidad de perfiles y trayectorias personales en el diseño de propuestas formativas diferenciadas y contextualizadas.

Además, se identifica una significativa área de oportunidad en el desarrollo de propuestas formativas sistemáticas diseñadas para cultivar competencias relacionadas con justicia social. La investigación en este campo permanece predominantemente en niveles descriptivos o interpretativos, con un desarrollo limitado de intervenciones formativas basadas en evidencia empírica sólida. Esta limitación se relaciona con la comprensión de que la justicia social como criterio de excelencia educativa requiere aproximaciones integrales que superen la dependencia exclusiva de indicadores cuantitativos tradicionales y promueva la flexibilización de estructuras administrativas y curriculares que históricamente han limitado la innovación pedagógica orientada hacia la equidad.

Finalmente, emerge como hallazgo incipiente pero prometedor la relación entre el uso de tecnologías digitales y el desarrollo de perspectivas críticas sobre justicia social. El potencial de herramientas como redes sociales y recursos multimedia para la creación de contenidos con enfoque de justicia social merece mayor exploración en futuras investigaciones orientadas a integrar la alfabetización digital crítica en los procesos de formación docente.

Por otro lado, resulta imperativo ampliar la investigación empírica sobre justicia social en la formación docente en el contexto mexicano y latinoamericano en general, considerando sus particulares desafíos socioeducativos. Los programas de formación docente de la región deberían incorporar explícitamente principios y prácticas de justicia social como componentes centrales, no periféricos, de sus propuestas curriculares. En este sentido, Peña-Sandoval y Montecinos (2016) señalan que en la educación actual es necesario implementar la investigación

e innovación pedagógica y el compromiso social en la formación del profesorado con la finalidad de trascender en transformaciones sistemáticas orientadas a formar docentes como promotores de la justicia social.

Para que estas transformaciones no queden en simple retórica, resulta fundamental comprender que las acciones pedagógicas orientadas hacia la justicia social trascienden los límites de la preparación formal docente e involucran necesariamente el reconocimiento social y la dignificación profesional del magisterio. Como señala Vaillant (2019), confiar a los docentes una propuesta educativa basada en justicia social requiere generar condiciones que incluyan una mayor valoración social de la profesión, el desarrollo de programas específicos de asesoramiento para equipos docentes comprometidos con estos principios y la modificación del imaginario colectivo sobre la labor educativa. Esta perspectiva integral implica mejorar las condiciones laborales del profesorado y, además, fortalecer su confianza profesional y exigir responsabilidad por los resultados educativos, lo que demanda un apoyo decidido tanto de la administración educativa como del conjunto de la sociedad.

En consecuencia, se requieren esfuerzos sostenidos de investigación, innovación pedagógica y compromiso institucional que trasciendan intervenciones aisladas o retóricas vacías hacia transformaciones sistemáticas orientadas a formar docentes como agentes de cambio social.

### Conflicto de interés

Los autores del artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

### Fuentes de financiación

El presente artículo fue desarrollado con el apoyo financiero proveniente de recursos propios. No se contó con patrocinio ni financiamiento externo por parte de entidades o personas naturales o jurídicas. Todos los costos asociados al desarrollo del trabajo (incluyendo insumos, recursos tecnológicos y humanos) fueron asumidos directamente por los autores.

## Referencias

- Adams, M., & Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice* (3.<sup>rd</sup> Eds.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775852>
- 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. *Salud, Psicología y Educación*, 5(1), 225-234. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1589>
- Alston, S. y Ericksen, K. (2019). The Use of High-Impact Practices for Teaching Social Justice Content in Social Work Curriculum. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 7(1), 67-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297437.pdf>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review in nursing*. McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1.001>
- Bonnycastle, C. R. (2011). Social justice along a continuum: A relational illustrative model. *Social Service Review*, 85(2), 267-295. <https://doi.org/10.1086/660703>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bravo Toledo, R. (2020). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. [https://bibliogetafe.com/wp-content/uploads/2021/04/prisma\\_2020\\_statement\\_definitivo-espanol-completo.pdf](https://bibliogetafe.com/wp-content/uploads/2021/04/prisma_2020_statement_definitivo-espanol-completo.pdf)
- Bursa, S., Gezer, U., & Ersoy, A. (2021). The Attitudes of Social Studies Teacher Candidates towards Social Justice. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(3), 297-314. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/67769/971965>

- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>
- Ceballos López, N. y Saiz Linares, Á. (2022). Formación de docentes para la justicia social desde la indagación biográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 257-273. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014>
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-10. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Darder, A. (2012). *Culture and power in the classroom: Educational foundations for the schooling of bicultural students* (2.<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, (46), 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "post-socialist" condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gajardo-Espinoza, K. y Campos-Cancino, G. (2022). Educación creativa y justicia social: una revisión sistemática orientada a conocer el contexto latinoamericano. *Alteridad*, 17(2), 262-276. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.07>
- Gomes Fernandes, H. F., & Andrade, A. I. (2020). Formação de professores para a justiça social: uma revisão de estudos empíricos. *Educação em Revista*, 36, e223663. <https://doi.org/10.1590/0102-4698223663>
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. McGraw-Hill Education.
- Güler, E. (2021). Social Justice Perception of Pre-Service Visual Arts Teachers: Visual Inquiries. *International Journal of Educational Methodology*, 7(3), 517-545. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.517>
- Heredia, N., Aguilar, A. M. y Cisneros, E. (2014). Principios para la justicia escolar en la gestión educativa. En P. Sánchez Escobedo (Ed.), *Docencia y gestión en la educación superior* (pp. 105-114). Pearson Educación.
- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perinés, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano y aplicación de la escala de la justicia social. *Páginas de Educación*, 11(2), 85-107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>
- Hoyle, A. (2018). Social justice advocacy in graduate teacher education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p1>
- Hoyle, A. (2018). Social justice advocacy in graduate teacher education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p1>
- Jacott, L., & Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 511-517). CiCe.
- Jiménez Vargas, F. y Montecinos Sanhueza, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>
- Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2017). Representaciones de justicia social en profesores en formación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 26-45. <http://hdl.handle.net/10481/61747>

- Kilicoglu, G., & Sentürk, I. (2021). Investigating relationship between democratic attitudes and social justice beliefs of pre-service teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(3), 245-271. <https://doi.org/10.29329/epasr.2021.373.13>
- Liu, A., Toma, S., Levis-Fitzgerald, M., y Russell, A. (2020). The Role of a Summer Field Experience in Fostering STEM Students' Socioemotional Perceptions and Social Justice Awareness as Preparation for a Science Teaching Career. *Berkeley Review of Education*, 9(2), <https://doi.org/10.5070/B89244648>
- Marlatt, R. y Barnes, M. (2021). The Voice Lies Within Them: Teacher Candidates' Conceptions of Literacy and Social Justice Pedagogy. *Journal of Language and Literacy Education*, 17(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300678.pdf>
- McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp.595-610). Routledge.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>
- Murillo, T. J. y Castilla, R. H. (2011). Hacia un concepto de justicia social. (2016). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Nguyen, C. D. y Zeichner, K. (2021). Second language teachers learn to teach for social justice through community field experiences. *Language Teaching Research*, 25(4), 656-678. <https://doi.org/10.1177/1362168819868739>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaa, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Peña-Sandoval, C. y López, T. (2020). Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa*, 50(17), 738-757. <https://doi.org/10.1590/198053147086>
- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>
- Ramos Leiva, L., Pérez Miranda, L. y Riquelme Sanderson, M. (2021). Social Justice in the Preparation of English Language Teachers. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-14. <https://www.mextesol.net/journal/public/files/31f1adbd597ef28b516c1e7c6a109f5c.pdf>
- Roland, E. (2020). Towards personal transformation: Faculty social justice teaching in doctoral education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(2), 281-292. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE3766.pdf>
- Sainz, V. y Jacott, L. (2020). Diseño y validación de los cuestionarios de representaciones de justicia social para estudiantes de educación secundaria (CRJSES) y para profesores (CRJSP). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 351-381. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.017>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.

- Sheffield, D., Brooks L., Sierra, C., Basil M. y Nguyen, H. (2021) Teaching Statistics for Social Justice - An Autoethnographic Research Report. *Georgia Educational Researcher*, 18(1), 47-71. <https://doi.org/10.20429/ger.2021.180103>
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652v>
- Speicher, S. (2021). Building community using experiential education with elementary preservice teachers in a social studies methodology course. *Journal of Global Education and Research*, 5(2), 111-120. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.5.2.1030>
- Torres-Harding, S., Siers, B., & Olson, B. (2011). Development and Psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal Community Psychology*, 50(1-2), 77-88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>
- Vaillant, D. (2019). Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (Vol. 2; pp. 83-91). Colección Políticas Públicas Ediciones.
- Vigo-Arrazola, M., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Young, I. M. (1990). Justice and the politics of difference. Princeton University Press.
- Zancopé, T., & El Kadri, M. (2022). Affordances do prototipo "Teaching English to Teachers" Contribuciones da Perspectiva da Justiça social, da educação antirracista e do web-currículo para as aulas de inglês na formação de professores de línguas. *Ilha do Desterro*, 74(3), 463-491. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80548>
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

## Contribución

**Luis Carlos Cervera Perera:** investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, escritura de introducción, materiales y métodos y obtención de los resultados.

**Galo Emanuel López Gamboa:** análisis e interpretación de resultados, escritura de la discusión y conclusiones.

**Alfonso Muñoz Díaz:** análisis de la discusión y conclusiones, revisión ortotipográfica general.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.