

Elaboración y Evaluación Psicométrica de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)

Development and Psychometric Evaluation of the Scale of Attitudes toward Social Justice in Education (EAJSE)

Desenvolvimento e Psychometric Avaliação da Escala de Atitudes em relação à Justiça Social na Educação (EAJSE)

F. Javier Murillo *
Reyes Hernández-Castilla
Nina Hidalgo
Cynthia Martínez-Garrido
Universidad Autónoma de Madrid

En este artículo presentamos el proceso de elaboración y evaluación de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE) elaborada por el Grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (www.gice-uam.es), de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicha escala parte del concepto multidimensional de Justicia Social compuesto por tres elementos: Redistribución, Reconocimiento y Representación; y consta de tres subescalas: Actitudes hacia la Justicia Social, Papel de la Educación en la Justicia Social, y Compromiso personal con la Justicia Social. Después de su primera elaboración; y la posterior validación de caso único y por expertos, se realizó una validación experimental para su mejora y evaluación psicométrica. Para ello se aplicó a una muestra de 518 personas: estudiantes de Magisterio en Educación Infantil y de Educación Primaria, y profesores en activo de Educación Secundaria. Tras los pertinentes ajustes, se elaboró la escala final, con una fiabilidad global de 0,83; y de 0,83, 0,75 y 0,87 para cada una de las subescalas. Además se verificó tanto la validez de constructo como la convergente y divergente. En el Anexo se presenta la versión final de la escala.

Descriptor: Justicia social, Escala de actitudes, Educación para la justicia social, Validación, Psicometría.

This paper presents the production and evaluation of the Attitudes toward Social Justice in Education Scale (EAJSE) developed by the Research Group Educational Change for Social Justice (www.gice-uam.es), Autonomous University of Madrid. The scale is built based on a multidimensional concept of Social Justice, composed by three elements: Redistribution, Recognition and Representation. It consists of three subscales: Attitudes toward Social Justice, Role of education in Social Justice and Personal Commitment to Social Justice. After its' initial development and subsequent single case validation by experts, an experimental validation for improvement and psychometric evaluation was conducted. A 518 sample responds to the scale: Graduate student of Early Childhood and Elementary Education, and professors of Secondary Level. After adjustment, the final scale was developed with an overall reliability of 0.83; and 0.83, 0.75 and 0.87 for each subscale. Also both

*Contacto: javier.murillo@uam.es

construct validity as converging and diverging has been verified. The Annex presents the final version scale.

Keywords: Social justice, Attitudes scale, Education for social justice, Validity, Psychometrics.

Este artigo apresenta o processo de elaboração e avaliação da Escala de Atitudes para com a Justiça Social na Educação (EAJSE), desenvolvido pelo Grupo de pesquisa Educacional Mudança para a Justiça Social (www.gice-uam.es), Universidade Autónoma de Madrid. A escala do conceito multidimensional da Justiça Social composto por três elementos: Redistribuição, Reconhecimento e Representação; e é composto por três sub-escalas: Atitudes para com a Justiça Social, Papel da Educação na justiça social e Compromiso Pessoal com a Justiça Social. Após seu desenvolvimento inicial e posterior validação de caso único e especialistas, uma validação experimental foi realizada para melhorar e avaliação psicométrica. Para isso foi aplicado a uma amostra de 518 pessoas: professores de estudantes na Grado de Primeira Infância e Ensino Fundamental, e professores das escolas Secundárias. Após o ajuste, a escala final foi desenvolvido com uma confiabilidade total de 0,83; e 0,83, 0,75 e 0,87 para cada uma das sub-escalas. Também, tanto na validade do construto tão convergentes e divergentes foi verificada. No Anexo da versão final da escala é apresentada

Palavras-chave: Justiça social, Escala de atitudes, Educação para a justiça social, Validade, Psicometria.

Investigación financiada por Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. I+D+i, titulada: “Escuelas para la Justicia Social” (Ref. EDU2011-291143).

Introducción¹

¿La escuela reproduce las desigualdades sociales?, ¿las legitima?, ¿o es un motor para el cambio social?

Aunque puede parecer una contradicción, seguramente las tres preguntas tienen, o pueden tener, una respuesta afirmativa. Efectivamente, ya desde los años 60 tenemos evidencias de que la escuela es una institución que reproduce las diferencias sociales. Así lo defendían los sociólogos franceses clásicos (p.e. Bourdieu y Passeron, 1964), y así lo demostró Coleman en su famoso informe (Coleman et al., 1966). Como diría este prestigioso sociólogo norteamericano ya fallecido, los niños de familias pobres acabarán siendo pobres, independientemente de la escuela donde estudien. O, dicho de otra forma, la variable individual que más incide en lo que el alumno aprende, y con ello la titulación que alcanza y su estatus socio-económico futuro es el nivel educativo de la madre (p.e. Murillo y Román, 2011).

Pero también hay que reconocer que la escuela juega un papel determinante en la legitimación de las diferencias socio-económicas. La sociedad da a la escuela la competencia de otorgar y denegar títulos académicos. Títulos que, a la postre, serán los que justifiquen que una persona tenga un buen trabajo y con ello un buen sueldo, y otra gane el salario mínimo.

¹ Agradecemos la colaboración en el desarrollo y validación de la “Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación” (EAJSE) a Herbert Apaza, Sofía Flores, Lucía Lomba, Marta Olmo, Paloma Páez, Alba Pancorbo, Haylen Perines y Miguel Stuardo, del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social”.

Y, por último, nadie duda de la capacidad de la escuela como promotora del cambio social. Como diría Freire, la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

Que la escuela, cada escuela individual, tenga un mayor peso como reproductora, legitimadora o transformadora depende de ella misma. Depende de lo que la comunidad escolar piense y haga en su día a día cotidiano. Así, podemos encontrar escuelas elitistas que fomentan las diferencias empezando por seleccionar y discriminar a los estudiantes, hasta escuelas justas que trabajan por la Justicia Social. Centrándonos en estas últimas, de todos los factores que indican en su configuración, quizá el más relevante es la existencia de una cultura escolar que fomente la justicia social y lucha contra las exclusiones y discriminaciones (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Entendemos por cultura escolar el conjunto de creencias percepciones, relaciones, valores y normas, escritas o no, compartidas por la comunidad escolar y que configura una forma de hacer de la escuela y que influye el funcionamiento cotidiano de la escuela (p.e. Peterson y Deal, 2011). Las escuelas que tiene una cultura escolar inclusiva y de trabajo por la Justicia Social contribuyen en mayor medida que otras en la construcción de una sociedad más justa.

Uno de los elementos que favorecen la configuración de la cultura escolar son las actitudes de los miembros de la comunidad escolar individualmente, especialmente de los y las docentes. Es posible definir actitud como una tendencia a reaccionar, de manera positiva o negativa, hacia un valor social (Boherner y Dickel, 2011). Las actitudes poseen un componente afectivo, es un modo de responder hacia una idea, un valor, una persona o un grupo. Una actitud favorable hacia la Justicia Social en Educación, especialmente aquellas actitudes ligadas al compromiso e implicación personal con la justicia social sin duda contribuirán a la configuración de una cultura escolar para la Justicia Social.

Un primer paso para modificar una realidad es conocerla, de tal forma que si queremos favorecer las actitudes de los docentes para la justicia social, es necesario conocer cuáles son. Sin embargo, en la actualidad no existen buenos instrumentos que midan las actitudes de los docentes hacia la justicia social en educación.

En esta investigación presentamos el proceso de diseño y evaluación psicométrica de la “Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación” (EAJSE), desarrollada por el grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid en 2014. Para su estudio se aplicó a una muestra de 518 docentes en formación y en activo, y, a partir del mismo se analizó tanto su fiabilidad como validez de constructo. De su estudio se mejoró la escala.

1. Marco Teórico

1.1. Concepto de Justicia Social

La naturaleza dinámica del concepto de Justicia Social hace que dependa y se construya en función de la sociedad en la que se enmarca; este hecho conlleva que sea especialmente complejo medir las actitudes hacia la Justicia Social en Educación. Pero es necesario acotarlo, y en este sentido presentamos el constructo en el que se fundamenta esta escala. Consiste en una visión de la Justicia Social tridimensional, compleja y total. El modelo de las tres “R” aportado por Murillo y Hernández-Castilla (2011a). Se denomina así porque se basa en la *Redistribución, la Representación y el Reconocimiento*. La

primera dimensión, la fundamental para el concepto de Justicia Social es la de Redistribución de bienes primarios, en el sentido de Rawls (1971, 2001), más que de capacidades (Nussbaum, 2007; Sen, 2010). Con los principios de equidad, dar más a quien más lo necesita, y de diferenciación, las desigualdades válidas son aquellas que benefician al que menos posee. La segunda dimensión es el Reconocimiento, entendido como valoración, respeto y visibilidad de todos los miembros y culturas de la sociedad (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2003; Kymlicka, 1996; Taylor, 2003). Y la tercera, la Representación y Participación, entendida como el derecho de todas las personas a participar activamente en todos los aspectos relacionados con su vida, especialmente de aquellos colectivos tradicionalmente marginados (Fraser, 2008; Young, 2011).

1.2. Justicia Social en Educación

Vincular la Justicia Social y la educación suele conllevar una sobresimplificación equiparándolo con el de “equidad educativa”, al considerar la Justicia Social exclusivamente como Redistribución según el primer planteamiento de Rawls (Bolívar, 2012; Connell, 1997, 2012). Sin embargo, como antes hemos justificado, para nosotros Justicia Social no puede quedarse en la mera Redistribución, ha de incorporar también las dimensiones de Reconocimiento y de Participación.

Justicia Social en educación también supone tres ideas clave: Una educación “para” la Justicia Social, transformadora de la sociedad, necesita de una educación “en” Justicia Social, y de una educación “desde” la Justicia Social.

Nos referimos a una educación “en” Justicia Social como aquella que aborda la temática de la Justicia Social en el currículum. Una educación donde se estudian las injusticias, sus causas y estrategias para combatirlas, mediante procesos lleven a la reflexión y la acción (Adams, Bell y Griffin, 2007); con un planteamiento muy próximo al concepto freiriano, de todos conocido, de “concientización”. Una pedagogía liberadora y transformadora de los estudiantes, los docentes y la sociedad en su conjunto. Una pedagogía problematizadora, alejada de la “educación bancaria” (Freire, 1971).

Pero además es una educación “desde” la Justicia Social; es decir, con instituciones educativas justas (Dubet, 2005). Ello significa escuelas que en su forma de organizarse y de proceder, la comunidad educativa participa de los valores propios de la Justicia Social. Una cultura compartida de una escuela en la que se celebra la diversidad, y se trabaja para compensar las desigualdades de partida de los estudiantes. Este compromiso de toda la comunidad educativa, da un papel especial a sus docentes. Comprometidos, reflexivos, con un pensamiento crítico sobre sus prácticas, la escuela y la sociedad. Estos docentes promueven en sus aulas procesos de enseñanza-aprendizaje justos y un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes.

Quizás uno de los elementos que está más asumido por ellos en sus aulas es el *Reconocimiento*, el segundo eje de la Justicia Social. Un docente comprometido con las diferencias o la diversidad de sus estudiantes es compensador de las desventajas, promueve la valoración y la participación de los estudiantes y sus familias haciéndolos visibles, aceptados, reconocidos. La escuela y sus docentes favorecen la implicación y la participación de toda la comunidad escolar.

Cuando una escuela trabaja “para” la Justicia Social genera mecanismos de participación, tanto en el seno escolar como en la sociedad, dotando a los estudiantes de capacidades y conocimientos sobre la estructura y los canales de intervención de su entorno;

convirtiéndoles en ciudadanos reflexivos y proactivos con el convencimiento realista y optimista de poder de cambiar la sociedad del hoy y del mañana (Murillo y Hernández-Castilla, 2011b; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

1.3. Medición de la Justicia Social

Desde mediados del siglo XX se han elaborado una serie de interesantes propuestas que buscan medir las actitudes hacia la Justicia Social desde diversas perspectivas. La más antigua, la que podemos considerar como antecedente, se fundamenta en la creencia relacionada con la consideración del orden justo en el mundo, donde el destino de las personas y el mérito están equiparados. Rubin y Peplau (1973, 1975) construyeron esta “Escala del Mundo Justo” (EMJ), de 20 ítems. La EMJ parte de un concepto unidimensional y bipolar (mundo justo-injusto), entendido como los extremos de un continuo. Por ello, consta de dos subescalas: una sobre las creencias de los individuos en un mundo justo, con 9 ítems, y otra de las creencias en un mundo injusto. Estas dos tienen como objetivo medir las diferencias individuales y analizar su relación mutua. La escala incluye tanto afirmaciones generales sobre la sociedad y en el mundo (ejemplo: *Básicamente, el mundo es un lugar justo*) como elementos concretos que los autores consideran que inciden en dichas creencias como la autoridad (ejemplo: *Cuando los padres castigan a sus hijos casi siempre tienen razones de peso para hacerlo*). Para desarrollar la escala, Rubin y Peplau (1975) parten de estudios más alejados de nuestro objetivo, como los realizados sobre el destino de razas consideradas impuras y sobre la justificación del antisemitismo o las atrocidades cometidas en Vietnam (Opton, 1971). Asimismo, recoge la “Escala de Confianza” de Rotter (1967), y la “Escala sobre Ética Protestante” de Mirels y Garret (1971) en la que se refleja el valor del trabajo duro para la consecución del éxito.

Dalbert, Montada y Schmitt (1987), tras revisar la propuesta de Rubin y Peplau (1975), proponen una nueva escala de seis ítems para medir las creencias en un Mundo Justo. Su principal crítica a la escala de Rubin y Peplau (1975) es que mide a la vez la justicia e injusticias del mundo en un mismo continuo. Consideran que esta diferenciación en dos subescalas no es correcta, ya que mostraron ser relativamente independientes, tener propiedades psicométricas pobres y correlaciones cercanas a cero. En su nueva escala, Dalbert, Montada y Schmitt (1987) parten de la hipótesis de que la creencia en un Mundo Justo se relaciona positivamente con la religión, el voto a un partido político, el bienestar personal, así como estados de ánimo positivos (Bulman y Wortman, 1977; Dalbert, 1993; Furnham y Procter, 1989; Lerner y Somers, 1992; Lipkus et al., 1996; Ritter, Benson y Snyder, 1990).

Al comienzo de la década de los 90, Lipkus (1991) propone la “Escala de Creencia Global en un Mundo Justo” de siete ítems. Cuyo propósito es medir la creencia de los sujetos en que el mundo es justo. Es decir, consideran que las personas reciben en la vida lo que se merecen, y que cada individuo es responsable de su fortuna o desgracia. Las características psicométricas de esta escala mejoran a sus antecesoras: las escalas de Rubin y Peplau (1975) y de Dalbert, Montada y Schmitt (1987), también se basadas en la Teoría del Mundo Justo de Lerner (1980) con una fiabilidad superior ($\alpha = 0,81$).

Más centrada en un concepto de Justicia social rawlseliano es la “Escala de Justicia Social” creada por Torres-Harding, Siers y Olson (2012) de 24 ítems. Se fundamenta en diferentes instrumentos tales como: a) la escala de Ritchhart (2002) que mide las creencias de los psicólogos hacia la Justicia Social; b) la “Escala de Justicia Social de los

abogados” propuesta por Dean (2009) en la que se miden la implicación de los abogados en la colaboración social y política, la promoción y empoderamiento del cliente, así como la relación terapéutica con el mismo; y c) el “Cuestionario de Asuntos Sociales” de Miller et al. (2009). Torres-Harding, Siers y Olson (2011) la construyen con el objetivo de comprender cuáles son los procesos socio-cognitivos que hacen que las personas trabajen para promover la Justicia Social.

Sin duda una escala más próxima a la nuestra es la “Escala de creencias: Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social” de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008) de 12 ítems. Mide, por un lado, las creencias de los docentes hacia la redistribución de recursos, oportunidades y resultados del aprendizaje; y el reconocimiento de los conocimientos, las tradiciones y las fortalezas de los estudiantes, por el otro. Este instrumento considera que la enseñanza (educación) para la Justicia Social es un resultado medible de la formación de los docentes. Por tanto, evalúa las actitudes de los docentes como agentes de cambio para lograr una sociedad más justa.

La inclusión de la Educación para la Justicia Social está cada día más presente en la formación inicial de los docentes. Con el objetivo de evaluar tales creencias se desarrolló el estudio de Enterline, Cochran-Smith, Ludlow, y Mitescu (2008) en el que analizaron las respuestas sobre cómo Aprender a Enseñar la Justicia Social, obtenidas mediante la escala LTSJ-B (Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O’Leary y Enterline, 2012). Con ella se recogieron datos de 304 profesores australianos en formación. Una mejora de esta escala fue desarrollada por Ginns, Fryer, Amazan, McCormicky y Loughland (2014).

Tabla 1. Escalas de actitudes hacia la Justicia Social

AUTORES Y AÑO	ESCALA
Rotter (1967)	Escala de Confianza
Mirels y Garret (1971)	Escala sobre Ética Protestante
Rubin y Peplau (1975)	Mundo Justo
Bulman y Wortman (1977)	Escala sobre atribuciones personales de la culpa
Dalbert, Montada y Schmitt (1987)	Escala de un Mundo Justo
Lipkus (1991)	Escala de Creencia Global en un Mundo Justo
Lerner y Somers (1992)	Escala de reacciones de los empleados
Dalbert (1993)	Escala de orientación política
Ritchhart (2002)	Escala de creencias de los psicólogos hacia la Justicia Social
Dean (2009)	Escala de Justicia Social de los abogados
Miller et al. (2009)	Cuestionario de Cuestiones Sociales
Ludlow, Enterline y Cochran-Smith. (2008)	Escala de creencias: Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social
Torres-Harding, Siers y Olson (2012)	Escala de Justicia Social
Jacott et al. (2013)	Cuestionario de Evaluación de Justicia Social
Ginns et al. (2014)	Escala del Aprendizaje para Enseñar para la Justicia Social

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en esta revisión de las escalas vinculadas a la valoración de la Justicia Social mencionamos aquí un instrumento recientemente construido, “Cuestionario de Justicia Social”, elaborado por Jacott et al. (2014) en el que se miden las concepciones de Justicia Social de docentes y estudiantes de educación Primaria y Secundaria. El cuestionario evalúa dichas concepciones a través de dilemas morales con los que presentan problemas relacionados con las dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en el contexto educativo y propone tres alternativas de respuesta, de las que hay que elegir aquella con la que uno se siente más identificado.

1.4. Bases de la propuesta

La Escala de Actitudes hacia Justicia Social en Educación (EAJSE) emerge del marco teórico presentado en este artículo, y como resultado de la revisión de otras de las escalas afines ya mencionadas en el apartado anterior.

Así, la EAJSE plantea tres ejes para medir la actitud de los docentes hacia la Educación orientada a la Justicia Social (Figura 1):

- *La actitud hacia la Justicia Social:* valora la actitud de los docentes hacia situaciones de injusticia de la sociedad en su conjunto. Mide la sensibilidad y creencias de los docentes frente a las desigualdades.
- *La actitud hacia la Justicia Social en Educación:* Los ítems que hacen referencia a este eje buscan conocer cuál es el papel de la educación en la consecución de una sociedad más justa.
- *La implicación/compromiso personal del docente con la Justicia Social:* los ítems de este tercer eje miden la implicación docente con una enseñanza socialmente más justa (en cuanto a distribución de recursos, reconocimiento de todos los estudiantes y participación de los mismos en la escuela y en la sociedad).

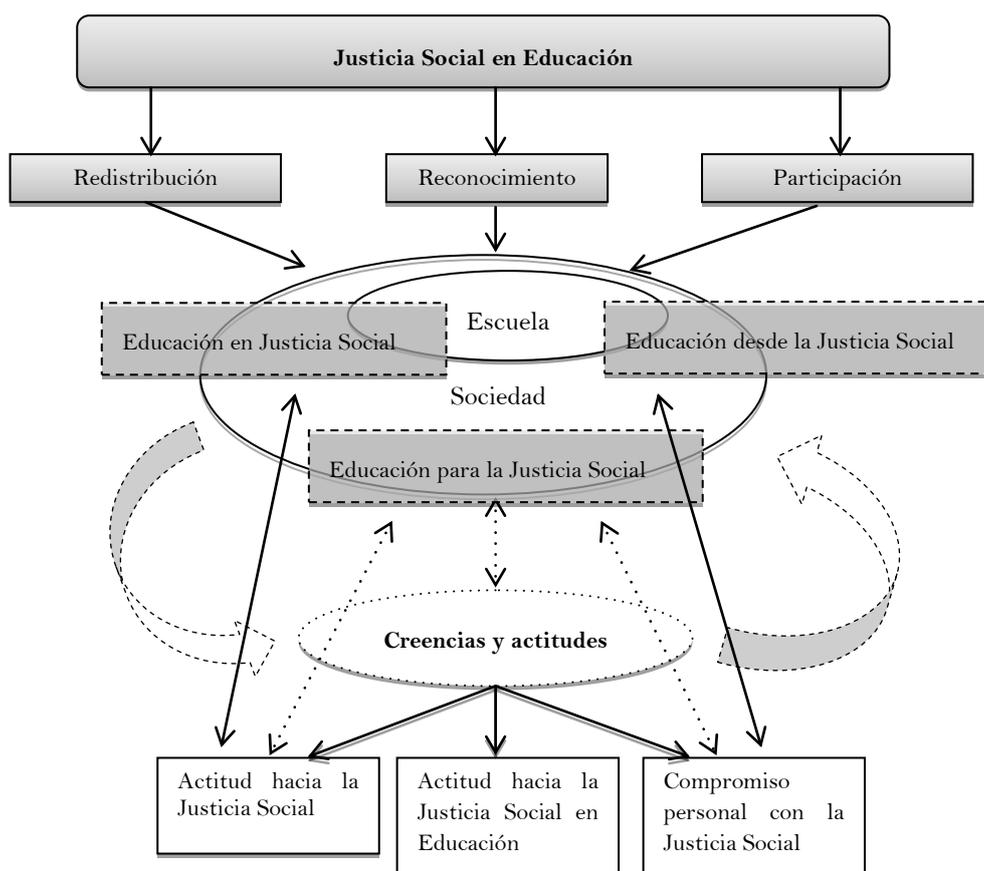


Figura 1. Bases teóricas de la propuesta de la EAJSE

Fuente: Elaboración propia.

Estas bases teóricas han servido para la construcción de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE) que se presenta en el siguiente apartado.

2. Metodología

2.1. Procedimiento

La validación de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE) se realizó en dos fases diferenciadas. Por un lado se aplicó, junto con otras tres escalas de Justicia Social con diferentes enfoques, a una muestra de 518 docentes en formación y en activo: 326 estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y de Magisterio en Educación Primaria, y 192 profesores y profesoras en activo de Educación Secundaria de cuatro Comunidades Autónomas. Para estudiar la validez convergente y divergente, a los estudiantes de Magisterio, junto con la prueba a estudiar, se les aplicaron otras tres escalas que miden diferentes aspectos de la Justicia Social.

2.2. Participantes

El estudio de un instrumento requiere que al menos haya cinco sujetos por ítem (Nunnally, 1978) y número máximo suficiente de 10 sujetos por ítem; aunque Kline (1994) estima que es suficiente con dos o tres sujetos por ítem con tal de que la muestra no baje de unos 100 sujetos. En este caso se cuenta con 518 participantes entre estudiantes de Magisterio y docentes en activo; número más que suficiente para un instrumento inicial de 16 ítems.

En primer lugar se obtuvieron datos de 326 estudiantes de diferentes cursos de los grados de Magisterio en Educación Infantil y de Magisterio en Educación Primaria que estudian en la Universidad Autónoma de Madrid (tabla 2). Concretamente el 54,6% cursa Magisterio de Educación Primaria y el 45,4% de Educación Infantil. De ellos, el 78,5% son mujeres y el 21,5% restante hombres, proporción análoga a la de estudiantes de esas especialidades.

Tabla 2. Distribución de los participantes en el estudio

GÉNERO	ESTUDIANTES MAGISTERIO				DOCENTES EN ACTIVO	
	EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN INFANTIL		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
	N	%	N	%	N	%
Hombre	62	34,8	8	5,4	135	70,3
Mujer	116	65,2	140	94,6	57	29,7
Total	178		148		192	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se aplicó la escala a 192 profesores y profesoras de centros públicos de Educación Secundaria de cuatro Comunidades Autónomas de España: Madrid (un 30,2% de ellos), Andalucía (un 19,3%), Castilla y León (un 28,1%) y Extremadura (un 22,4%). 57 son varones (el 29,8%) y 135 mujeres (un 70,3%).

Los departamentos con mayor peso en la muestra son el de Lengua Castellana y Literatura con un 13,7%, el de Ciencias Sociales con un 13,2%, el de Matemáticas con un 17,0% y el de Orientación con un 14,3%. En cuanto a su situación laboral el 65% son titulares con destino definitivo en el centro, un 18,5% son titulares interinos, un 8,5% son titulares con destino provisional en el centro, y un 5,8% son profesores en comisión

de servicios. Si describimos la muestra teniendo en cuenta su titulación son el 6,3% maestros, el 85,4% son licenciados, y un 5,7% doctores.

2.3. Instrumentos

Se utilizaron cuatro escalas, la escala a evaluar y tres más.

✓ Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJCE)

La escala original estaba compuesta por 16 ítems y fue elaborada por investigadores del grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social”. Los ítems fueron elaborados a partir de los tres conceptos que se manejan: Justicia Social en la sociedad, Educación con la Justicia Social y Compromiso con la Justicia Social.

Fue validada por un equipo de varios profesores universitarios expertos en Justicia Social en Educación. Los 16 ítems de la escala se corresponden con la concepción que el grupo de investigación GICE tiene de la Educación para la Justicia Social. Por este motivo, los ítems de la escala responden a (i) Compromiso de los docentes, (ii) Papel de la Educación para la Justicia Social y (iii) Justicia Social.

✓ Escala de Creencia Global en un Mundo Justo de Lipkus (1991)

La escala de Creencia Global en el Mundo Justo fue propuesta por Lipkus en 1990 a partir de la mejora de escalas anteriores que median el mismo constructo. Es una escala que mide la creencia en un mundo justo, entendido como un proceso atribucional por el cual las personas obtienen lo que se merecen en la vida y que, como norma general, las personas son responsables de las cosas positivas y negativas que les acontecen. Está compuesta por conformada por 7 ítems de tipo Likert con 5 alternativas de respuesta. La fiabilidad de la prueba original es de 0,83, lo que aparece razonablemente alta. También mostro alta validez convergente y de constructo.

Para este estudio se tradujo y validó la prueba dando análogos resultados: mostro validez de constructo al reflejar el análisis factorial un único factor y un alpha de Cronbach de 0,81.

✓ Escala de Justicia Social (SJS) de Torres-Harding, Siers y Olson (2012)

La escala de Justicia Social, elaborada por Torres-Harding, Siers y Olson en 2012, se sustenta en el modelo cognitivo social elaborado por Ajzen (1991) denominado Modelo de Comportamiento Planificado (Ajzen 1991:182) para medir las variables que predicen acciones que persiguen una sociedad más justa. La escala está compuesta por 29 ítems, tipo Likert con 7 alternativas de respuesta. Los análisis factoriales confirman que los ítems están agrupados en cuatro subescalas: Actitudes hacia la Justicia Social; Control de comportamiento percibido; Intenciones de comportamiento, y Normas subjetivas. La fiabilidad la escala global es de 0,91 y el alpha de Cronbach de cada subescala indica una fuerte consistencia interna entre los cuatro factores (las actitudes $\alpha=0,95$; las normas subjetivas $\alpha=0,82$, el control del comportamiento percibido $\alpha=0,84$, y las intenciones $\alpha=0,88$).

Para este estudio se llevó a cabo la traducción y validación de la escala con resultados idénticos a los de la escala original: el análisis factorial confirma la existencia de cuatro subescalas conformadas por los mismos ítems que la original y la fiabilidad de la escala obtenida es de 0,904.

- ✓ *Escala de creencias – Aprender a enseñar para la Justicia Social de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2012)*

La escala de creencias – Aprender a enseñar para la Justicia Social de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2012) mide las creencias de los maestros hacia la redistribución de recursos y oportunidades y resultados de aprendizaje por un lado, y el reconocimiento de los conocimientos tradiciones y fortalezas de los estudiantes por el otro. La escala está compuesta por 12 ítems con cinco alternativas de respuesta. De entre los 12 ítems, cuatro están formulados en positivo y el resto en negativo de manera deliberada de manera que tanto los profesores experimentados como los más novatos los contestaran adecuadamente (p. 198).

La fiabilidad de la escala es de 0,77. Los análisis factoriales señalan la existencia de dos subescalas que logran explicar el 34,1% de la varianza. El factor 1 (conformado por las preguntas formuladas en positivo) explica el 17,7% de la varianza, y el factor 2 (con las preguntas formuladas en negativo) explica el 16,4% de la varianza total. La correlación entre ambos factores es 0,36.

3. Resultados

3.1. Estudio de la escala original

Los 16 ítems originales de la escala fueron analizados de acuerdo a los siguientes criterios: consistencia interna, validez de constructo, y validez convergente y discriminante.

a) Consistencia interna: Fiabilidad

La fiabilidad de la de Escala original de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJCE), con 16 ítems, es bastante alta, concretamente $\alpha=0,80$ ($n=518$).

El análisis de la discriminación de los ítems, con indicación de la fiabilidad si se elimina el ítem (tabla 3), muestra interesantes resultados que aportan pautas para la mejora de la escala.

Tabla 3. Discriminación de cada ítem y fiabilidad de la escala si se elimina el ítem

	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
1. Vivimos en una sociedad profundamente injusta	,320	,797
2. Las injusticias sociales se incrementan día a día	,397	,789
3. La educación juega un papel determinante en la construcción de una sociedad más justa	,384	,790
4. En educación, es necesario dar más a quien más lo necesita	,197	,807
5. En educación, la igualdad de trato genera igualdad en los resultados	,264	,808
6. La educación debe denunciar las situaciones injustas que se dan en la sociedad	,452	,785
7. La escuela reproduce las desigualdades de la sociedad	,179	,813
8. Con mi trabajo como docente, contribuyo a disminuir las injusticias sociales	,445	,786
9. Una de mis prioridades como docente es mejorar la autoestima de los/as estudiantes	,590	,778
10. Una de mis prioridades como docente es que	,639	,777

los/as estudiantes valoren y respeten las diferentes culturas		
11. Una de mis prioridades como docente es fomentar la participación de los/as estudiantes	,578	,781
12. La formación en valores es tan importante como la formación en los contenidos de la materia	,515	,781
13 La cultura, la lengua y la experiencia vital previa de los/as estudiantes son bienes que hay valorar y respetar	,555	,781
14. Estoy personalmente comprometido con lograr una sociedad más justa	,489	,784
15. Me esfuerzo por mostrar afecto y cariño a todos mis estudiantes	,515	,783
16. Estoy comprometido con crear un entorno de justicia en mi aula	,571	,781

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados apuntan a que tres ítems que se comportan de forma inadecuada por su baja discriminación, el 7, el 4 y el 5, y en ese orden. Los tres tienen discriminaciones inferiores a 0,3. Serían tres ítems candidatos a ser eliminados. De forma coherente se observa que el alpha de Cronbach se incrementaría hasta 0,813 puntos si se eliminara el ítem 7.

b) Validez de constructo: Análisis Factorial

Para hacer un estudio de la validez de constructo de la escala original, se calcula un Análisis Factorial con los 16 ítems (tabla 4). Los resultados apuntan a la existencia de 4 factores diferentes:

- Factor 1. compuesto por los ítems 8 al 11.
- Factor 2. compuesto por los ítems 1 y 2 de la escala (del 14 al 16).
- Factor 3. compuesto por los ítems 3, 4 y 6.
- Factor 4. compuesto por los ítems 5 y 7.

Tabla 4. Análisis de validez de constructo de la escala original. Matriz de componentes rotados

	1	2	3	4
1. Vivimos en una sociedad profundamente injusta	,052	,886	,101	,145
2. Las injusticias sociales se incrementan día a día	,149	,889	,117	,106
3. La educación juega un papel determinante en la construcción de una sociedad más justa	,292	,091	,670	-,100
4. En educación, es necesario dar más a quien más lo necesita	-,078	,168	,776	,028
5. En educación, la igualdad de trato genera igualdad en los resultados	,147	,177	,039	,519
6. La educación debe denunciar las situaciones injustas que se dan en la sociedad	,194	-,031	,651	,263
7. La escuela reproduce las desigualdades de la sociedad	,013	,075	-,047	,784
8. Con mi trabajo como docente, contribuyo a disminuir las injusticias sociales	,455	-,138	,313	,371
9. Una de mis prioridades como docente es mejorar la autoestima de los/as estudiantes	,707	,059	,144	,170
10. Una de mis prioridades como docente es que los/as	,790	,102	,161	,045

estudiantes valoren y respeten las diferentes culturas				
11. Una de mis prioridades como docente es fomentar la participación de los/as estudiantes	,827	,124	,055	-,108
12. La formación en valores es tan importante como la formación en los contenidos de la materia	,619	,134	,069	,121
13. La cultura, la lengua y la experiencia vital previa de los/as estudiantes son bienes que hay valorar y respetar	,732	,066	,076	,051
14. Estoy personalmente comprometido con lograr una sociedad más justa	,572	-,125	,246	,262
15. Me esfuerzo por mostrar afecto y cariño a todos mis estudiantes	,735	-,002	-,017	,104
16. Estoy comprometido con crear un entorno de justicia en mi aula	,743	,046	,098	,078

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia.

Estos factores no se ajustan al modelo teórico de partida. Así, aparece un factor 4 compuesto por los ítems 5 y 7 y que deberían estar en factor 3.

c) Análisis de contenido de los ítems conflictivos

Como hemos visto, son dos los ítems que se comportan de forma extraña tanto en el estudio de discriminación como en el de validez de constructo. El 5 y el 7. Analicémoslos con detalle.

- El ítem 7, “La escuela reproduce las desigualdades de la sociedad”, puede tener una interpretación ambigua. De un lado, docentes más sensibles puede ser más conscientes de la veracidad de este hecho, pero también pueden estar más comprometidos en cambiarlo y por tanto no estar de acuerdo con la frase. Son como dos caras de la misma moneda.
- El ítem 5, “En educación, la igualdad de trato genera igualdad en los resultados”, también es un ítem especial, porque enfrenta igualdad y equidad. Los resultados tanto de la fiabilidad como de la validación de constructo muestran que su interpretación es más compleja.

Por ello se propone eliminar de la escala final. El ítem 4, sin embargo, dado que aunque muestra una baja discriminación, la fiabilidad se incrementa poco si se elimina y parece conformar el factor 3 sin problemas se decide dejarlo.

3.2. Escala revisada

Con el análisis anterior, la escala original de 16 ítems se queda en 14, dado que se elimina el ítem 5 y el 7. Volvemos a calcular las características psicométricas de esta escala revisada.

a) Consistencia Interna: Fiabilidad

El alpha de Cronbach de la prueba completa de 14 ítems es de 0,83, lo que puede considerarse razonablemente alta.

En todo caso, es más interesante la fiabilidad de cada una de las subescalas:

- Subescala 1: Actitud hacia la Justicia Social: alcanza una fiabilidad de: 0,83.
- Subescala 2: Actitud hacia la Justicia Social en Educación: 0,75.

- Subescala 3. Compromiso personal con la Justicia Social: 0,87.

Por lo que en los tres casos es adecuada.

b) Validez de constructo: Análisis Factorial

El análisis factorial con los 14 ítems de la escala revisada confirma la existencia de tres factores que se corresponden con nuestro marco teórico (tabla 5). Estos son:

- Factor 1. Compromiso de los docentes, compuesto por los ítems 9 al 16.
- Factor 2. Papel de la Educación para la Justicia Social, compuesto por los ítems 3, 4, 6 y 8.
- Factor 3. Justicia Social, compuesto por los ítems 1 y 2.

Tabla 5. Análisis de validez de constructo de la escala revisada. Matriz de componentes rotados

	1	2	3
1. Vivimos en una sociedad profundamente injusta	,056	,911	,098
2. Las injusticias sociales se incrementan día a día	,145	,901	,108
3. La educación juega un papel determinante en la construcción de una sociedad más justa	,248	,077	,650
4. En educación, es necesario dar más a quien más lo necesita	-,105	,177	,767
6. La educación debe denunciar las situaciones injustas que se dan en la sociedad	,209	,013	,693
8. Con mi trabajo como docente, contribuyo a disminuir las injusticias sociales	,491	-,078	,375
9. Una de mis prioridades como docente es mejorar la autoestima de los/as estudiantes	,716	,079	,179
10. Una de mis prioridades como docente es que los/as estudiantes valoren y respeten las diferentes culturas	,781	,107	,178
11. Una de mis prioridades como docente es fomentar la participación de los/as estudiantes	,800	,108	,050
12. La formación en valores es tan importante como la formación en los contenidos de la materia	,622	,135	,094
13. La cultura, la lengua y la experiencia vital previa de los/as estudiantes son bienes que hay valorar y respetar	,729	,075	,095
14. Estoy personalmente comprometido con lograr una sociedad más justa	,595	-,079	,296
15. Me esfuerzo por mostrar afecto y cariño a todos mis estudiantes	,742	,011	,012
16. Estoy comprometido con crear un entorno de justicia en mi aula	,742	,061	,120

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia.

c) Validez Convergente y Discriminante

El último paso es evaluar la validez convergente y discriminante (o divergente) de la escala final. Para ello aplicamos tres escalas relacionadas a la muestra de estudiantes de magisterio. Concretamente la Escala de Creencia Global en un Mundo Justo (Lipkus, 1991), la Escala de Justicia Social (Torres-Harding, Siers y Olson, 2012), y la Escala de creencias – Aprender a enseñar para la Justicia Social (Ludlow, Enterline y Cochran-Smith, 2012). Para hacer el análisis de validez convergente y discriminantes se estimó la

correlación entre los resultados obtenidos en cada una de las tres subescalas de la EAJSE y las tres escalas. Los resultados se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Validez convergente y divergente de la escala revisada

	CREENCIA GLOBAL EN UN MUNDO JUSTO	ESCALA DE JUSTICIA SOCIAL	APRENDIENDO A ENSEÑAR PARA LA JUSTICIA SOCIAL
Justicia Social	-0,197*	-0,015	0,083
Papel de la Educación para la Justicia Social	-0,049	0,301*	0,214*
Compromiso personal	-0,053	0,498*	0,420*

Nota: (*) La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados apuntan algunos datos interesantes. Veámoslos para cada escala:

1. *Creencia Global en un Mundo Justo*: Solo la subescala de la EAJSE relacionada con las actitudes hacia la Justicia Social muestra una correlación estadísticamente significativa con la escala de Lipkus (1991), y esta es pequeña y negativa. Tiene sentido que sea negativa dado que la teoría de la Creencia en un Mundo Justo, como vimos, afirma que para algunas personas existe una especie de equilibrio por el cual cada uno tiene lo que se merece. Las personas que así lo defienden no creen que haya una injusticia en la sociedad. También es lógico la independencia respecto a las actitudes hacia la Justicia Social en educación y hacia el compromiso personal.
2. *Escala de Justicia Social*. En este caso correlacionan con las subescalas 2 y 3 de la EAJSE, y en ambos casos de forma positiva y razonablemente alta. Especialmente elevada (0,5) es la correlación con la subescala de Compromiso personal. Esto se produce porque la escala de Torres-Harding, Siers y Olson (2012) muestra actitudes hacia la acción. La diferencia se debe a que en el caso de la EAJSE está más centrado en su compromiso hacia la acción como docente.
3. *Escala de creencias – Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social*. El comportamiento de la relación entre esta escala y la EAJSE es muy parecido al comportamiento con la Escala de Justicia Social, correlaciona con las mismas subescalas y con una intensidad análoga, aunque algo más bajas. Este hecho es interesante dado que la correlación entre estas escalas es alta (0,48), pero no coinciden.

Con todo ello, es posible afirmar que la EAJSE mide actitudes diferentes a las de la Escala de Creencia en el Mundo Justo, dado que parte de planeamientos diferentes, y tiene sus puntos en común con las otras dos escalas, pero le aporta elementos diferenciadores. Con ello demostramos la validez convergente y discriminante.

3.3. Algunos resultados de la aplicación de la prueba

Una vez validada la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE) presentamos a continuación análisis de cómo se comporta ante dos variables relevantes: si los implicados son estudiantes de magisterio o docentes en activo, y su género.

El estudio en función de si son estudiantes o docentes en activo muestran que hay diferencia en dos subescalas (tabla 7): de un lado, los estudiantes parecen ser más sensibles a la existencia de injusticias en la sociedad que los docentes en activo; sin

embargo, el compromiso personal con la justicia social como docentes es mayor entre los docentes en activo.

Tabla 7. Resultados de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social (EAJSE). Diferencias entre estudiantes de magisterio y docentes en activo

	ESTUDIANTES	DOCENTES	T	SIG
Justicia Social	,27883	-,62689	8,52*	0,000
Papel de la Educación para la Justicia Social	-,00646	,01453	-0,21	0,834
Compromiso personal	-,13323	,29954	-4,42	0,000

Nota: (*) Con la corrección por no asumir varianzas iguales, prueba de Levene sig=,00.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los resultados en función del género (tabla 8) muestra que no existen diferencias significativas ni en actitudes hacia el papel de la educación ni en compromiso personal. Pero sí hay diferencia en las actitudes hacia la Justicia Social, las mujeres en este aspecto parecen más sensibles (o más críticas con la situación actual) que los hombres. Es interesante ver que estas diferencias, y no diferencias, se dan exactamente igual entre los estudiantes y entre los docentes, por lo que el resultado es bastante robusto.

Tabla 8. Resultados de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social (EAJSE). Diferencias en función del género

	HOMBRE	MUJER	T	SIG
Justicia Social	-,407	,178	-5,05*	0,000
Papel de la educación para la Justicia Social	,031	-,003	,34	0,734
Compromiso personal	-,006	,002	-0,40	0,968

Nota: (*) Con la corrección por no asumir varianzas iguales, prueba de Levene sig=,00.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

En este artículo se ha descrito el proceso de elaboración y la evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE), elaborada por el grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” en 2014.

La escala final, que se presenta en el Anexo, está compuesta por 14 ítems organizados en tres subescalas: Actitudes hacia la Justicia Social, Actitudes hacia el papel de la Educación en la Justicia Social, y Compromiso personal. Los análisis realizados han demostrado tener unas propiedades psicométricas adecuadas, así:

- Fiabilidad, medida a través del alpha de Cronbach, es de 0,83 para el conjunto de la prueba y de 0,83; 0,75 y 0,87.
- Tiene validez de constructo, verificado mediante el análisis factorial.
- Posee una adecuada validez convergente y divergente, a partir de su estudio con otras pruebas cercanas que se han elaborado en estos últimos años. De tal forma que aporta elementos novedosos no trabajados hasta ahora.

Con todo ello, se ofrece a la comunidad investigadora un instrumento que puede ser útil para tener un mejor conocimiento de las actitudes hacia la Justicia Social en Educación.

El análisis de los resultados muestra diferencias entre estudiantes y docentes en activo en dos elementos. En primer lugar, los estudiantes muestran un sentido crítico hacia la situación actual más acusado que el de los docentes en activo: en mayor medida creen que vivimos en una sociedad injusta, y que esa situación está empeorando; pero, a cambio, su compromiso personal por cambiar la situación es menor entre los estudiantes que entre los docentes. Las diferencias en función del género son mínimas y sólo afectan a la visión de las injusticias en la sociedad, siendo las mujeres más críticas con la situación actual.

El desarrollo de un instrumento es un punto de partida para la investigación, nunca una finalidad. Con esta escala se abre un interesante camino para profundizar en el conocimiento de las actitudes de los y las docentes en formación y en activo respecto a la Justicia Social y su papel en la misma. Así, puede ser útil para explicar los factores personales y sociales que indican en esas actitudes, por ejemplo formación, valores, experiencias..., o para evaluar un programa de sensibilización sobre esta temática. Incluso puede servir de punto de partida para elaborar una escala más completa y compleja que la presentada.

La educación puede jugar un papel de reproductora de las desigualdades, puede ser la legitimadora social de las injusticias, o puede ser un factor de transformación para la consecución de una sociedad más justa. Para ello, lo más importante es la cultura del centro (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Los centros educativos que poseen una serie de valores, creencias y expectativas compartidos por toda la comunidad escolar centrados en la consecución de una sociedad más justa, son aquellos que más aportan en esa transformación social. De esta forma, un camino es favorecer el desarrollo de actitudes críticas y de compromiso personal en los docentes y futuros docentes hacia la consecución de una sociedad más justa. Esta escala tiene como finalidad última conocer para transformar.

Referencias

- Adams, M., Bell, L.A. y Griffin, P. (Eds.) (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York: Routledge.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bohner, G. y Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *La reproducción*. Paris: Ed. Minuit.
- Bulman, R.J. y Wortman, C.B. (1977). Attributions of blame and coping in the "real world": severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 351-363.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.

- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, R.W. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
- Dalbert, C. (1993). Well-being threatened by job-insecurity: analyzing the effects of self worth and belief in a just world. *Zeitschrift fuer Gesundheitspsychologie*, 1, 235 - 253.
- Dalbert, C. (2009). Belief in a just world. En M. Leary y R. Hoyle (Coords.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 288-297). Nueva York: Guilford Publications.
- Dalbert, C., Montada, L. y Schmitt, M. (1987). The belief in a just world as a motive: Validity correlates of two scales. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- Dean, J.K. (2009). *Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale*. Tesis doctoral inédita. Universidad del Estado de Georgia. Recuperado de <http://digitalarchive.gsu.edu/cpsdiss/40>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*. Madrid: Gedisa.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L.H. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4(4), 267-290.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Furnham, A. y Procter, E. (1989). Belief in a just world: review and critique of the individual difference literature. *British Journal of Social Psychology*, 28, 365-384.
- Ginns, P., Fryer, L., Amazan, R., McCormick, A. y Loughland, A. (2014). Evaluation of the Learning to Teach for Social Justice–Beliefs Scale in an Australian context. *Higher Education Research & Development*, 95(3), 1-13.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (pp. 122-139). Londres: CiCe.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, M.J. y Somers, D.G. (1992). Employees' reactions to an anticipated plant closure: the influence of positive illusions. En L. Montada, y S.H. Filipp (Eds.), *Life crises and experiences of loss in adulthood* (pp. 229-254). Hillsdale (NJ): LEA.
- Lerner, M.J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Nueva York: Plenum Press.
- 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.
- Lipkus, I.M., Dalbert, C. y Siegler, I.C. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self vs others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 666-677.
- Ludlow, L.H., Enterline, S.E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to Teach for Social Justice–Beliefs Scale: An Application of Rasch Measurement Principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194.

- Miller, M.J., Sendrowitz, K., Connacher, C., Blanco, S., Muñiz de la Peña, C., Bernadi, S. y Morere, L. (2009). College students' social justice interest and commitment: A social-cognitive perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 56(4), 495-507.
- Mirels, H.L. y Garrett, J.B. (1971). The Protestant Ethic as a personality variable. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 40-44.
- Murillo, F.J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 50-53.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Trabajar por la Justicia Social desde la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 7-27.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la Justicia*. Madrid: Paidós.
- Opton, E.M. (1971). It never happened and besides they deserved it. En N. Stanford y C. Cornstock (Eds.), *Sanctions for evil* (pp. 150-172). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, K.D. y Deal, T.E. (2011). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Rawls, J.A. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J.A. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ritchhart, M. (2002). Development of the social activism beliefs rating scale (SABR): An instrument to measure psychologists' attitudes toward social activism. Dissertation abstracts international: Section B. *The Sciences and Engineering*, 63(6), 3070.
- Ritter, C., Benson, D.E. y Snyder, C. (1990). Belief in a just world and depression. *Sociological Perspectives*, 33, 235-252.
- Rotter, J.B.A. (1967). New scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rubin, Z. y Peplau, L.A. (1973). Belief in a Just World and Reactions to Another's Lot: A Study of Participants in the National Draft Lottery¹. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73-93.
- Rubin, Z. y Peplau, L.A. (1975). Belief in a just world a reactions to another's lot: a study of national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4) 73-93.
- Sen, A. (2010). *La Idea de Justicia*. Madrid: Taurus.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Madrid: FCE.
- Torres-Harding, S.R., Siers, B. y Olson, B.D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American journal of community psychology*, 50(1-2), 77-88.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Anexo

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN (EAJSE)



Grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE): 2014

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
1. Vivimos en una sociedad profundamente injusta	<input type="checkbox"/>				
2. Las injusticias sociales se incrementan día a día	<input type="checkbox"/>				
3. La educación juega un papel determinante en la construcción de una sociedad más justa	<input type="checkbox"/>				
4. En educación, es necesario dar más a quien más lo necesita	<input type="checkbox"/>				
5. La educación debe denunciar las situaciones injustas que se dan en la sociedad	<input type="checkbox"/>				
6. Con mi trabajo como docente, contribuyo a disminuir las injusticias sociales	<input type="checkbox"/>				
7. Una de mis prioridades como docente es mejorar la autoestima de los/as estudiantes	<input type="checkbox"/>				
8. Una de mis prioridades como docente es que los/as estudiantes valoren y respeten las diferentes culturas	<input type="checkbox"/>				
9. Una de mis prioridades como docente es fomentar la participación de los/as estudiantes	<input type="checkbox"/>				
10. La formación en valores es tan importante como la formación en los contenidos de la materia	<input type="checkbox"/>				
11. La cultura, la lengua y la experiencia vital previa de los/as estudiantes son “bienes” que hay valorar y respetar	<input type="checkbox"/>				
12. Estoy personalmente comprometido con lograr una sociedad más justa	<input type="checkbox"/>				
13. Me esfuerzo por mostrar afecto y cariño a todos mis estudiantes	<input type="checkbox"/>				
14. Estoy comprometido con crear un entorno de justicia en mi aula	<input type="checkbox"/>				

¡Gracias!