



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ.
*LÍNEA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN,
ORIENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN.*

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO
PARA EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL PERCIBIDA
EN LA ESCUELA**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Anna Jordina LLORENS FERRER

Dirigida por:

Dr. D. Jesús Miguel JORNET MELIÁ

Dra. Dña. Purificación SÁNCHEZ DELGADO

Dra. Dña. Margarita BAKIEVA KARIMOVA

Valencia, marzo de 2022

Dr. Jesús M. Jornet Meliá (Catedrático de Universidad), Dra. Purificación Sánchez Delgado (Profesora Titular de Universidad) y Dra. Margarita Bakieva Karimova (Ayudante Doctora), del departamento M.I.D.E. de la Universitat de València, como directores de la Tesis Doctoral de **Dña. ANNA JORDINA LLORÉNS FERRER**, titulada *'Diseño y validación de un instrumento para evaluar la Justicia Social Percibida en la Escuela'*, dentro del **PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN** (RD 99/2011), emiten el siguiente informe que se presenta a continuación.

Esta tesis se enmarca dentro de una línea de investigación más amplia dirigida al desarrollo de cuestionarios de contexto para la evaluación de instituciones y sistemas educativos. Esta línea se comenzó a desarrollar con el proyecto *'Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades'* (Secs-Evalnec), financiado por el MINECO.

Los cuestionarios han sido desarrollados para educación primaria y secundaria y los que están dirigidos al alumnado integran, además de datos demográficos y otros ítems relativos a informaciones específicas acerca de las características del alumnado, diversas escalas de percepción de los mismos, referidas a sí mismos y al funcionamiento escolar y sus posibilidades académicas en su contexto familiar-social.

En este caso, se aborda la temática de la *Percepción de la Justicia Social en el Aula*, como un planteamiento primigenio nacido en el marco del proyecto, cuyo objetivo es diseñar una escala acerca de cómo perciben y vivencian la justicia social en la escuela. No se trata de analizar los grandes temas de la sociedad en relación a la justicia social (la paz, la justicia distributiva...), sino de dirigirnos al sustrato en que cada estudiante, desde la infancia, percibe y siente si se da o no justicia social en la actuación escolar, emanada por la actuación docente, el modo en que actúa respecto a la gestión de conflictos entre los estudiantes, sus modos en la evaluación, etc.; así como por la interrelación de cada estudiante con el profesorado y con sus iguales. El punto de partida es que la vivencia inicial, que se da en el contexto educativo, conforma un sentimiento acerca de si se produce justicia social o no, que puede y debe estudiarse respecto a sus relaciones con otras variables o características relevantes del desarrollo educativo de las personas, como las competencias emocionales, la autoestima, la resiliencia, etc.

Por ello, se realiza una exhaustiva revisión teórica de los planteamientos realizados por parte de estudiosos e investigadores que se dan en torno a la justicia social y sus implicaciones o relaciones con la educación.

Metodológicamente se orienta el diseño y validación de la escala desde un planteamiento de métodos mixtos. Se parte de una estructura de análisis en el que se informa del modo en que se trabaja en pro del aseguramiento de la validez de constructo y contenido de la escala, basado en el análisis realizado a partir del juicio de expertos. Y se desarrolla un estudio empírico en dos fases: ensayo piloto y estudio definitivo. En la primera se trabaja con un grupo reducido de casos de educación primaria y secundaria en el que se estudian las características métricas de la escala y se orienta a la valoración/selección de los reactivos. Asimismo, se analizan si se dan

diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de ambos niveles, con el fin de orientar los posteriores análisis con el grupo de estudio definitivo.

En la segunda, ya se analiza con un grupo mayor de estudiantes de educación primaria y secundaria, las características métricas de la escala (modelo clásico y de respuesta al ítem) y un análisis de validación empírica (análisis dimensional y estudios específicos de validez concurrente en relación a otras variables presentes en el cuestionario de contexto –constructos o ítems específicos-).

En todos los casos, los análisis se seleccionan dependiendo de las características distribucionales de las variables implicadas, por lo que se trabaja tanto con enfoque paramétricos como no-paramétricos para los contrastes de hipótesis, como con diversos enfoques de análisis métrico y multivariado considerando las características de la escala de medida de las variables implicadas.

Tanto los resultados, como la discusión y conclusiones reflejan adecuadamente el excelente trabajo realizado por la doctoranda, en el que no ha escatimado esfuerzos, implicándose en su formación investigadora, para poder ofrecer una investigación de alta utilidad científico-académica y social.

Para finalizar, consideramos que la tesis es un excelente trabajo de investigación en la que se cumplen los criterios que debe contener una investigación de este tipo, en la que la doctoranda ha demostrado haber alcanzado la madurez en las competencias que debe tener una investigadora en el programa de Educación. Además, ha demostrado tener una enorme constancia y buen hacer, implicándose en todo momento en la investigación, aspecto que se demuestra con las actividades desarrolladas para la recogida de información, análisis e interpretación de los datos.

Valencia, 6 de octubre de 2021

Firmado digitalmente
 por Jesús Miguel
 Jornet Meliá
 Fecha: 2021.10.06
 13:54:29 +02'00'

Dr. Jesús Miguel Jornet
 Meliá
 Director de la Tesis
 Tutor

Firmado digitalmente
 por MARIA
 PURIFICACION|
 SANCHEZ|
 DELGADO
 Fecha: 2021.10.06
 16:01:24 +02'00'

Dra. Purificación
 Sánchez-Delgado
 Directora de la Tesis

Firmado digitalmente
 por BAKIEVA KARIMOVA,
 MARGARITA (FIRMA)
 Fecha: 2021.10.06
 18:18:33 +02'00'

Dra. Margarita Bakieva
 Karimova
 Directora de la Tesis



Dedica a Luis A. F.

Agradecimientos

Agradezco a mi colegio la educación que me ha proporcionado y los valores que me han enseñado. Todos los profesionales de esa casa han sembrado el gusto por mi profesión y eso ha reforzado el interés por dedicarme a la labor educativa.

Doy las gracias a los centros educativos colaboradores del estudio piloto y del estudio final por su gran contribución y haberme facilitado la participación de la muestra de estudiantes.

No puedo dejar de dar las gracias de todo corazón a las familias de mis alumnos y alumnas que me han reconocido la labor educativa que he realizado con sus hijos e hijas durante estos años. Gracias a ello me siento más segura en mi compromiso laboral y vocacional. Siento que he escogido la profesión correcta para autorealizarme como persona. Mi ilusión se está viendo totalmente recompensada.

A mis amigos y amigas, por darme su compañía y cariño en el camino de mi vida. Gracias por estar en los buenos y los malos momentos, y, especialmente, a los que me han acompañado en estos últimos momentos más difíciles que son a Ana T., María C., Héctor, Laia, Marta C., Santi, Celia, Ana Ll., Luis T., Raquel, Ramses, Bea, Sara, María A. y Amparo. Gracias también a mis amistades del colegio en que crecí porque, a pesar del tiempo y de que no nos podemos ver tanto como antes, siguen estando ahí. Gracias a mis compañeros y compañeras de todos los trabajos y actividades extraescolares que he realizado y que actualmente han pasado a ser buenos amigos y amigas. Sabéis que el cariño y el afecto es mutuo. Estoy enormemente agradecida de que os hayáis cruzado en mi camino.

A Laura Amador le doy las gracias por cuidarme y educarme en mi infancia de forma flexible pero disciplinada. Gracias a ti he llegado a ser lo que hoy en día soy. Gracias por todas las horas de cariño y preocupación que me diste y por enseñarme la importancia de ser organizada en mis estudios. Tu ejemplo me ha enseñado que mediante esfuerzo y constancia se pueden lograr muchos sueños. Sin la transmisión de tus valores hoy no podría haber llegado a donde he llegado. Te estoy y estaré eternamente agradecida.

A Ester Faus Capella y a Pilar Gimeno Lliso les doy mi más sincero agradecimiento porque me han ayudado a superar momentos difíciles en los cuales no confiaba en mí misma.

A mi buen profesor D. Félix Sarasola del Álamo. Gracias por su labor como docente y por su escucha y comprensión en todo momento.

A mis sobrinas Inés, Diana y Alicia por ser la alegría de la familia. Gracias por vuestro cariño en todo momento y por sugerirme ideas para mi trabajo. Gracias a mi hermana Marta y a mi cuñado Víctor por su apoyo y por estas tres hijas y sobrinas tan maravillosas que me han regalado.

A mis padrinos M^a José Mora Bello y José Manuel Despiau Orriach por su cariño y su confianza depositada en mí en todos los momentos de mi vida.

A las artes, en especial, el dibujo, la música y el teatro; y al deporte. Gracias a todos aquellos maestros y maestras que he tenido a lo largo de mi vida y que me han hecho comprender y amar todos estos aprendizajes.

A mi antiguo profesor D. Jordi Sanahuja Miralles le doy las gracias por iniciarme durante los estudios de la carrera en el gusto de la investigación. Estoy eternamente agradecida por darme la oportunidad de publicar mi primer artículo junto a ti, Jordi, y a la Dra. Dña. Raquel Flores. Os doy las gracias de todo corazón y no me olvido.

A la *tribu*, gracias por acompañarme en mi camino universitario y personal. De todos y cada uno de vosotros he aprendido conocimientos, valores académicos y humanos que aplico en mi vida laboral y personal. En especial, me gustaría hacer mención a la Dra. Dña. Meng Shen por su ayuda y sus ánimos y a la Dra. Dña. M^a Jesús Perales Montolío por preocuparse de mi formación como doctoranda y haberme aconsejado lecturas relacionadas con mi tema de tesis.

A mi tercera directora de tesis, la Dra. Dña. Margarita Bakieva Karimova por su gran inteligencia y capacidad de trabajo que me ha ayudado a resolver problemas técnicos de esta. Gracias por tu buena labor y disposición conmigo, Marga. Estoy muy agradecida.

A mi segunda directora de tesis, la Dra. Dña. Purificación Sánchez Delgado, por su gran cercanía y preocupación ante los problemas personales y académicos que me han ido surgiendo a lo largo de la tesis, dándome muestras de apoyo, empatía y atención en todo momento. Gracias por todas tus diversas correcciones y por tus conocimientos académicos. Gracias por tus palabras de ánimo, por tu consuelo y tu optimismo, Puri.

A mi primer director de tesis y tutor, el Dr. D. Jesús Miguel Jornet Meliá. ¿Qué puedo decir de ti, Jesús? No hay palabras suficientes en el diccionario que puedan expresar los sentimientos de agradecimiento que te tengo. Gracias por haberme dado ejemplo de lo magnífica persona que eres en todo momento. Te admiro y te admiraré, siempre. Gracias por acompañarme en mis alegrías y en mis tristezas. Gracias por desvelarte conmigo y por todos tus consejos. Te admiro como persona por tus dotes humanas y como profesional por tus conocimientos académicos. Eres una magnífica

persona, Jesús. Demuestras constante empatía y sensibilidad hacia todos y todo lo que te rodea. En cada momento sabes tener las palabras oportunas y estar presente cuando se te necesita. Muchísimas gracias por todos tus consejos y por toda tu revisión pormenorizada de la tesis. Tu calidad humana y profesional es un gran ejemplo a seguir. Has sabido reunir a toda la *tribu*, como un *gran jefe*, que se desvela por cada uno de nosotros, haciéndonos sentirnos únicos y útiles. ¡Viva la Cohesión Social! ¡Viva la tribu! ¡Viva Jesús!

A toda mi familia gracias por todo su apoyo y cariño. En especial mi agradecimiento póstumo a mis abuelos, porque da igual dónde estén que siempre los siento muy cerca de mí. Allá donde voy sé que ellos van conmigo. Abuela, gracias por tu incondicional cariño, te quiero y creo que nunca te lo dije lo suficiente. Abuelo, gracias por motivarme a superar todas mis dificultades. Siempre me diste el apoyo infatigable que necesitaba y creaste en mí ganas de superación para que alcanzara metas personales. Asimismo muy orgullosa doy las gracias por tener los padres que tengo y por todas las oportunidades que me dan para mejorar, tanto personal como profesionalmente. Papás, gracias por enseñarme el gusto por seguir aprendiendo en todas las etapas personales y ayudarme a buscar mi mejor versión como persona en todas las facetas de mi vida.

Finalmente doy las gracias a Luis Almenar Fernández por motivarme, apoyarme en la realización de esta tesis y por todos los años de amor que vivimos juntos. Apareciste en mi vida cuando no te esperaba y has sido el regalo más espléndido que he recibido durante todos estos años. Ahora y siempre te deseo todo lo mejor. Para mí esta tesis es tanto tuya como mía.

Resumen

Introducción: Tradicionalmente la evaluación educativa se ha tomado como recurso para la mejora de la calidad, basándose principalmente en el éxito académico. Investigaciones recientes valoran, además, estudiar la percepción que tiene el alumnado sobre otros aspectos personales, familiares, sociales y escolares –del alumnado–. La finalidad de la presente investigación es diseñar y validar el instrumento para evaluar la Justicia Social Percibida en Educación (JSP-E) por parte del alumnado de educación primaria y secundaria, en todas sus fases, desde su definición, la operativización de esta en dimensiones, indicadores e ítems.

Método: Mediante el enfoque metodológico mixto, combinando las perspectivas cualitativa y cuantitativa en función de la utilidad de éstas en cada fase del estudio, se han recogido las evidencias de validez lógica a partir del juicio inter-subjetivo de expertos, seguidamente de las evidencias de funcionamiento métrico durante el estudio piloto y final, utilizando las conclusiones de cada fase para realizar las mejoras del instrumento a lo largo de la investigación. El estudio de revisión lógica se basó en las valoraciones en función de criterios de relevancia, claridad y susceptibilidad al cambio y acuerdo inter-jueces. Los estudios métricos sucesivos han utilizado los modelos métricos clásico y de teoría de respuesta al ítem para hallar las evidencias de funcionamiento y hacer ajustes de acuerdo a las exigencias de distintos criterios como homogeneidad de ítems, dimensionalidad del instrumento, fiabilidad y validez del test, dificultad de ítem y ajuste al modelo teórico de medida. Finalmente, el estudio exploratorio de contrastes entre grupos se ha basado en uso de pruebas paramétricas y no-paramétricas para consolidar las conclusiones y sugerir las vías de investigación futuras.

Partiendo de estas consideraciones se ha desarrollado la escala de JSP-E en un instrumento, en su versión intermedia para el estudio piloto con una muestra total de 300 alumnos y alumnas en la ciudad de Valencia; posteriormente, el instrumento del estudio final se aplicó a una muestra de 954 alumnos y alumnas de la Comunidad Valenciana y Cuenca. En total han participado 1.254 alumnos y alumnas durante todas las fases de validación métrica del instrumento de medida de JSP-E. La propuesta de instrumento inicial ha contado con 34 reactivos cuantitativos para la valoración de jueces expertos y se ha quedado con 24 ítems cuantitativos de respuesta Likert de 1 a 4 para el estudio piloto y el estudio final.

Resultados y Discusión: El diseño de la escala JSP-E no se ha centrado en el diagnóstico individual del alumnado ni siquiera en el diagnóstico específico de las instituciones educativas, ya que el objetivo principal de esta tesis es contribuir a la mejora de la evaluación institucional global y de sistemas educativos. Por ello, revela una novedad como instrumento de evaluación ya que existen pocos trabajos que tengan esta intención. Además, se han trabajado análisis de perfiles de respuesta en relación con otros constructos e ítems aislados del Modelo de Evaluación de la Educación basado en la Cohesión Social, como son el constructo de Competencia Emocional, el de Resiliencia y el de Inclusividad Sociocultural. Finalmente, y de manera muy general, los resultados obtenidos muestran que el alumnado encuestado siente una carencia de reconocimiento y de participación en sus centros.

Resum

Introducció: Tradicionalment l'avaluació educativa s'ha pres com a recurs per a la millora de la qualitat, basant-se principalment en l'èxit acadèmic. Investigacions recents valoren, a més, estudiar la percepció que l'alumnat té sobre altres aspectes personals, familiars, socials i escolars –de l'alumnat–. La finalitat de la present investigació és dissenyar i validar l'instrument per avaluar la Justícia Social Percebuda en Educació (JSP-E) per part de l'alumnat d'educació primària i secundària, en totes les fases, des de la definició, l'operativització d'aquesta en dimensions, indicadors i ítems.

Mètode: Mitjançant l'enfocament metodològic mixt, combinant les perspectives qualitativa i quantitativa en funció de la seua utilitat en cada fase de l'estudi, s'han recollit les evidències de validesa lògica a partir del judici intersubjectiu d'experts, seguidament de les evidències de funcionament mètric durant l'estudi pilot i final, utilitzant les conclusions de cada fase per realitzar les millores de l'instrument al llarg de la recerca. L'estudi de revisió lògica es va basar en les valoracions en funció de criteris de rellevància, claredat i susceptibilitat al canvi i acord interjutges. Els estudis mètrics successius han utilitzat els models mètrics clàssic i de teoria de resposta a l'ítem per trobar les evidències de funcionament i fer ajustaments d'acord amb les exigències de diferents criteris com ara homogeneïtat d'ítems, dimensionalitat de l'instrument, fiabilitat i validesa del test, dificultat d'ítem i ajustament al model teòric de mesura. Finalment, l'estudi exploratori de contrastos entre grups s'ha basat en ús de proves paramètriques i no paramètriques per consolidar les conclusions i suggerir les futures vies de recerca.

Partint d'aquestes consideracions s'ha desenvolupat l'escala de JSP-E en un instrument, en la versió intermèdia per a l'estudi pilot amb una mostra total de 300 alumnes a la ciutat de València; posteriorment, l'instrument de l'estudi final es va aplicar a una mostra de 954 alumnes de la Comunitat Valenciana i Conca. En total hi han participat 1.254 alumnes durant totes les fases de validació mètrica de l'instrument de mesura de JSP-E. La proposta d'instrument inicial ha comptat amb 34 reactius quantitius per a la valoració de jutges experts i s'ha quedat amb 24 ítems quantitius de resposta Likert d'1 a 4 per a l'estudi pilot i l'estudi final.

Resultats i Discussió: El disseny de l'escala JSP-E no s'ha centrat en el diagnòstic individual de l'alumnat ni tan sols en el diagnòstic específic de les institucions educatives, sinó que l'objectiu principal d'esta tesi pretén contribuir a millorar l'avaluació institucional global i de sistemes educatius. Per això, revela una novetat com a instrument

d'avaluació ja que hi ha pocs treballs que tinguen aquesta intenció. A més, s'han treballat anàlisis de perfils de resposta en relació amb altres constructes i ítems aïllats del Model d'Avaluació de l'Educació basat en la Cohesió Social, com ara el constructe de Competència Emocional, el de Resiliència i el d'Inclusivitat Sociocultural. Finalment, i de manera molt general, els resultats obtinguts mostren que l'alumnat enquestat sent una manca de reconeixement i de participació als seus centres.

Abstract

Introduction: Educational evaluation has traditionally been taken as a resource for quality improvement, based mainly on academic success. Recent research also values studying the perception that students have about other personal, family, social and school aspects –of the student body–. The purpose of this research is to design and validate an instrument for evaluating the Perceived Social Justice in Education (JSP-E) of students in primary and secondary education, in all its phases, from its definition, the operationalization of this in dimensions, indicators and items.

Method: Through the mixed methodological approach, combining ~~the~~ qualitative and quantitative perspectives, and depending on their usefulness in each phase of the study, the evidence of logical validity has been collected from the inter-subjective judgment of experts, followed by the evidence of metric performance during the pilot and final study, using the conclusions from each phase to make improvements to the instrument throughout the investigation. The logical review study was based on assessments using the criteria of relevance, clarity and susceptibility to change and inter-judge agreement. Successive metric studies have used classical metric models and item response theory models to find evidence of functioning and make adjustments according to the demands of different criteria such as homogeneity of items, dimensionality of the instrument, reliability and validity of the test, difficulty of item and adjustment to the theoretical model of measurement. Finally, the exploratory study of contrasts between groups has been based on the use of parametric and non-parametric tests to consolidate the conclusions and suggest future research avenues.

Based on these considerations, the JSP-E scale has been developed as an instrument, in its intermediate version for the pilot study with a total sample of 300 male and female students in the city of Valencia; and subsequently, the instrument of the final study was applied to an additional sample of 954 male and female students from the Valencian Community and Cuenca. In total, 1,254 students have participated through each of the metric validation phases of the JSP-E measurement instrument. The initial instrument proposal had 34 quantitative responses in favour of the evaluation by expert judges and has been left with 24 quantitative Likert response items with options from 1 to 4 for the pilot study and the final study.

Results and Discussion: The design of the JSP-E scale has not focused on the individual diagnosis of students or even on the specific diagnosis of educational institutions, since it aims to contribute to the improvement of the global institutional evaluation and of educational systems. Therefore, it reveals a novel evaluation instrument since there are few works that have this intention. In addition, an analysis of response profiles has been carried out in relation to other constructs and isolated items of the Education Evaluation Model based on Social Cohesion, such as the constructs of Emotional Competence, Resilience and Sociocultural Inclusivity. Finally, and in a very general way, the results obtained show that the students surveyed feel a lack of recognition and participation in their schools.

Índice de Contenido

Agradecimientos	7
Resumen	11
Resum	13
Abstract.....	15
Índice de Contenido.....	17
Índice de Símbolos	21
Índice de Tablas.....	23
Índice de Figuras	31
Introducción.....	35
APARTADO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	43
Capítulo 1: Antecedentes de la evaluación de los sistemas educativos.....	47
1.1 Definición de evaluación educativa.....	47
1.1.1 Antecedentes: Historia de la evaluación educativa.....	50
1.2 Evaluación de sistemas educativos ss. XIX - XXI: revisión panorámica	68
1.2.1 Origen, sentido e importancia de llevar a cabo una evaluación de los sistemas educativos.	69
1.3 Principios que determinan que un sistema educativo sea de calidad	75
1.3.1 Persiguiendo la calidad: leyes educativas en España que concretan el sistema educativo actual	78
1.3.2 Concreciones autonómicas de calidad: leyes educativas de la Comunidad Valenciana que concretan el sistema educativo autonómico.....	79
1.4 Resultados del sistema educativo: transformación social que provoca la educación	83
1.5 Nuestra propuesta de evaluación de sistemas educativos.....	84
1.5.1 Introducción y definición del Modelo de Evaluación de la Educación para el desarrollo de la Cohesión Social.....	87
1.5.2 Validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social	91
1.6 ¿Cómo concretar la evaluación de los sistemas educativos?: Evaluación y asesoramiento de las instituciones educativas	93
Capítulo 2: Teorías de Justicia Social.....	105
2.1 Consideraciones previas sobre la Justicia Social.....	105
2.1.1 Antecedentes filosóficos	105
2.1.2 Antecedentes políticos	111
2.2 Teorías contemporáneas relativas a la Justicia Social	114
2.2.1 Teoría de la Justicia (Rawls).....	114
2.2.2 Justicia desde el Enfoque de las Capacidades (Sen, Nussbaum y Walker).	116
2.2.3 Las tres dimensiones de la Justicia Social (Fraser).....	121
2.3. ¿Por qué se construyen las teorías normativas de Justicia Social?.....	123
Capítulo 3: Justicia Social Percibida: una consideración diferente	129
3.1 Concepto de Justicia Social: entendida como concepto global	129
3.1.1 Justicia Social y Equidad	133
3.1.2 Justicia Social e Inclusión	135

3.1.3 Justicia Social e Igualdad.....	137
3.1.4 Justicia Social y Ética	139
3.1.5 Justicia social y Dignidad	140
3.1.6 Justicia Social y Libertad	142
3.1.7 Justicia Social y Democracia	143
3.2 Grandes problemas que comporta la ausencia de Justicia Social.....	146
3.3 La posición de España en los informes internacionales sobre Justicia Social....	150
3.3.1 Cómo se han valorado los informes internacionales sobre Justicia Social.	152
3.3.2 Posición de España en los informes SJI 2016 y 2019.....	153
3.4 Justicia Social y Educación: construyendo un futuro mejor	157
3.4.1 Ejemplos de experiencias escolares que fomentan la justicia escolar	169
3.4.2 Concepto de Justicia Social Percibida: nuestra propuesta	174
Capítulo 4: Instrumentos para evaluar la Justicia Social Percibida.....	189
4.1 Antecedentes de otros instrumentos evaluativos sobre justicia social	189
4.1.1 Investigaciones relativas a la justicia social percibida.....	194
4.2 Presentación inicial de nuestro instrumento: paso previo a ser valorado por jueces expertos.....	196
APARTADO II ESTUDIO EMPÍRICO	203
Capítulo 5. Metodología de la investigación	207
5.1 Metodología general.....	208
5.1.1 Objetivos	208
5.1.2 Fases de investigación.....	209
5.1.3 Participantes	211
5.1.4 Procedimiento	214
5.1.5 Instrumento	216
5.1.6 Análisis de datos	218
5.2 Estudio piloto.....	219
5.2.1 Objetivos	219
5.2.2 Etapas	219
5.2.3 Participantes.....	220
5.2.4 Procedimiento	220
5.2.5 Instrumento	220
5.2.6 Análisis de datos	226
5.3 Estudio final.....	227
5.3.1 Objetivos	227
5.3.2 Etapas	227
5.3.3 Participantes	228
5.3.4 Procedimiento	240
5.3.5 Instrumento	241
5.3.6 Análisis de datos	249
5.4 Esquema general de la investigación.....	255
Capítulo 6: Resultados de validación lógica.....	255
6.1 Antecedentes.....	258
6.1.1 Constructo inicial	258
6.1.2 Constructo definitivo	260
6.2. Análisis descriptivos: valoraciones por ítems	264
6.2.1 Valoración de relevancia.....	264
6.2.2 Valoración de susceptibilidad al cambio	266
6.2.3 Valoración de claridad	268

6.2.4 Valoración de adecuación	269
6.2.5 Valoraciones sobre dimensionalidad y sesgo.....	271
6.3 Reflexión final sobre las valoraciones de los ítems.....	271
6.4 Análisis descriptivos: valoraciones por jueces	275
6.4.1 Valoración de relevancia.....	275
6.4.2 Valoración de susceptibilidad al cambio.....	277
6.4.3 Valoración de claridad	280
6.4.4 Valoración de adecuación	282
6.5 Consistencia inter-jueces	284
6.6 Reflexión sobre las valoraciones de jueces	285
6.7 Conclusiones de validación lógica y propuesta del instrumento piloto.....	289
Capítulo 7: Resultados del estudio piloto	297
7.1 Grupo de Primaria	297
7.1.1 Estadísticos descriptivos globales.....	297
7.1.2 Estadísticos de fiabilidad. Primaria.....	300
7.1.3 Estadísticos de fiabilidad dimensión 1.....	302
7.1.4 Estadísticos de fiabilidad dimensión 2.....	303
7.2 Grupo de Secundaria	305
7.2.1 Estadísticos descriptivos globales.....	306
7.2.2 Estadísticos descriptivos diferenciados.....	307
7.2.3 Estadísticos de fiabilidad. Secundaria.....	313
7.2.4 Estadísticos de fiabilidad dimensión 1.....	314
7.2.5 Estadísticos de fiabilidad dimensión 2.....	315
7.3 Resumen y conclusiones del estudio piloto.....	323
Capítulo 8: Resultados del estudio final	331
8.1 Análisis previo: decisión sobre imputación de las respuestas faltantes	331
8.2 Estadísticos descriptivos globales y por etapas	334
8.2.1 Dimensión 1. La Justicia percibida en el centro como organización.....	335
8.2.2 Dimensión 2. La Justicia Social Percibida en el aula	339
8.3 Estadísticos de fiabilidad	343
8.3.1 La escala total Justicia Social Percibida en la Escuela	344
8.3.2 Dimensión 1. La Justicia Social Percibida en el centro	349
8.3.3 Dimensión 2. La Justicia Social Percibida en el aula	352
8.4 Análisis TRI.....	355
8.4.1 Escala completa	358
8.4.2 Dimensión 1. La Justicia Social Percibida en el centro	369
8.4.3 Dimensión 2. La Justicia Social Percibida en el aula	378
8.5 Conclusiones capítulo: Estudio final	387
8.5.1 Síntesis respecto a estadísticos obtenidos para Primaria y Secundaria.....	387
8.5.2 Síntesis respecto a la fiabilidad de escala total para Primaria y Secundaria.	388
8.5.3 Síntesis del estudio de acuerdo con TRI	389
Capítulo 9: Evidencias empíricas de validez	397
9.1 Análisis factorial exploratorio	398
9.2 Análisis factorial de segundo orden.....	405
9.3. Síntesis resultados factorial	408
Capítulo 10. Validación Concurrente: Otras evidencias de validez	413
10.1 Breve revisión sobre la relación entre diferentes variables y constructos del Modelo SECS-EVALNEC con el constructo de JSP-E	413

10.1.1 Variables demográficas y JSP-E.....	413
10.1.2 Competencia emocional y JSP-E.....	415
10.1.3 Resiliencia y JSP-E.....	416
10.1.4 Inclusividad sociocultural y JSP-E.....	417
10.1.5 Relación de otras variables del Model SECS-EVALNEC y JSP-E.....	418
10.2 Análisis de las variables demográficas, los constructos y los ítems específicos seleccionados del Modelo SECS-EVALNEC.....	419
10.2.1 Etapa.....	419
10.2.2 Nivel educativo y sexo.....	422
10.2.3 Otros constructos relacionados con JSP-E.....	427
10.2.4 Ítems pertenecientes a otros constructos contrastados con JSP-E.....	446
10.3 Síntesis y discusión de los resultados.....	507
APARTADO III CONCLUSIONES.....	519
Capítulo 11. Discusión y conclusiones.....	523
11.1. Discusión.....	523
11.2 Síntesis de los resultados.....	527
11.2.1. Estudio Piloto.....	529
11.2.2. Estudio final.....	531
11.2.3. Instrumento definitivo de JSP-E.....	537
11.3 Limitaciones del estudio.....	538
11.4 Líneas futuras de investigación.....	540
APARTADO IV BIBLIOGRAFIA Y ANEXOS.....	545
Referencias Bibliográficas.....	547
Anexos.....	603
1. Análisis factorial de primer y segundo orden – Estudio final.....	603
2. Análisis ANOVA – Estudio final.....	603

Índice de Símbolos

α = Alfa (referido al de Cronbach).

CV = Coeficiente de variación.

DT = Desviación típica en el análisis TCT.

F = Prueba F de Fisher o Snedecor.

Gl o gl = Grados de libertad.

λ = Lambda de Guttman.

N = Tamaño de la muestra.

p o sig. = Significación.

SD = Desviación estándar en el análisis TRI.

SEM = Error estándar de la muestra.

T= Prueba T para muestras relacionadas.

\bar{X} = Media.

Z = Prueba Z de Steiger.

% = Porcentaje.

Índice de Tablas

Tabla 1. Preguntas Básicas que Ayudan a la Planificación de la Evaluación.	48
Tabla 2. Ámbitos a los que Atiende la Evaluación.	50
Tabla 3. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 2000 a.C.-1799.	51
Tabla 4. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1800-1899.	52
Tabla 5. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1900-1929.	56
Tabla 6. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1930-1945.	58
Tabla 7. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1946-1957.	60
Tabla 8. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1958-1972.	62
Tabla 9. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1973-1980.	65
Tabla 10. Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1981-Actualidad.	67
Tabla 11. Breve Panorama de Estudios Evaluativos Internacionales.	70
Tabla 12. Principios que Determinan si un Sistema Educativo es de Calidad. Conferencia Iberoamericana	76
Tabla 13. Principios que Determinan la Calidad del Sistema Educativo Español.	76
Tabla 14. Resumen Cronológico de Algunos Modelos de Evaluación.	94
Tabla 15. Autores y Corrientes Filosóficas que presentan Reflexiones sobre Justicia.	107
Tabla 16. Declaraciones, Acuerdos y Constituciones que hacen referencia a los Principios Históricos de Justicia.	112
Tabla 17. Compilación de Teorías Elaboradas por Fraser (2008).	123
Tabla 18. Significados más Representativos del Término de Justicia Social.	130
Tabla 19. Categorías que conforman las Cinco Caras de la Opresión.	146
Tabla 20. Dimensiones Educativas y Actores Responsables.	163
Tabla 21. Ejemplos de Prácticas Educativas que Fomentan la Justicia Social (Enfoques).	165
Tabla 22. Indicadores por Dimensiones del Valor Social Subjetivo de la Educación.	174
Tabla 23. Reivindicaciones y Actuaciones que Pueden Realizar tanto Alumnado como Profesorado a Favor de la Justicia Social en la Escuela.	181
Tabla 24. Otras investigaciones que consideran la Justicia Social dentro del ámbito educativo.	190
Tabla 25. Indicadores para la Justicia Social Percibida.	197
Tabla 26. Propuesta Inicial de Criterios y Conceptos a tener en cuenta para la JSP-E - Dimensión 1 y 2-.	198
Tabla 27. Grupo de Jueces para Escalas de Relevancia y Susceptibilidad.	212
Tabla 28. Grupo de Jueces para Escalas de Claridad y Adecuación.	213
Tabla 29. Propuesta de Ítems para Valoración por Parte de Expertos.	216

Tabla 30. <i>Grupos de Alumnado.</i>	220
Tabla 31. <i>Instrumento diseñado para recoger la JSP-E. Versión mixta –ítems para Primaria y Secundaria.</i>	224
Tabla 32. <i>Distribución de Centros Escolares. Estudio Final.</i>	228
Tabla 33. <i>Listado de Centros Escolares. Estudio Final.</i>	229
Tabla 34. <i>Edad de Participantes. Estudio Final.</i>	231
Tabla 35. <i>Sexo por Curso de los Participantes. Estudio Final</i>	232
Tabla 36. <i>Lengua Aplicada por Curso de los Participantes. Estudio Final.</i>	232
Tabla 37. <i>Lengua por Sexo de los Participantes. Estudio Final.</i>	234
Tabla 38. <i>Lugar de Origen por Sexo de los Participantes. Estudio Final.</i>	237
Tabla 39. <i>Lugar de Origen por Curso Escolar de los Participantes. Estudio Final.</i> ..	238
Tabla 40. <i>Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social.</i>	243
Tabla 41. <i>Instrumento diseñado para recoger la JSP-E. Versión del estudio final –ítems para Primaria y Secundaria.</i>	247
Tabla 42. <i>Estrategias de Validación Agrupadas en Tipos de Evidencias.</i>	257
Tabla 43. <i>Indicadores de Validación</i>	258
Tabla 44. <i>Estadísticos Descriptivos. Valoración de Relevancia del Ítem.</i>	265
Tabla 45. <i>Estadísticos Descriptivos. Valoración de Susceptibilidad Al Cambio.</i>	266
Tabla 46. <i>Estadísticos Descriptivos. Valoración de Claridad del Enunciado.</i>	268
Tabla 47. <i>Estadísticos Descriptivos. Valoración de Adecuación Al Grupo de Estudio.</i>	270
Tabla 48. <i>Resumen de las valoraciones de jueces por ítem.</i>	273
Tabla 49. <i>Estadísticos de Valoración de Jueces. Relevancia.</i>	275
Tabla 50. <i>Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Relevancia.</i>	276
Tabla 51. <i>Estadísticos de Valoración de Jueces. Susceptibilidad de Cambio.</i>	278
Tabla 52. <i>Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Susceptibilidad de Cambio.</i>	279
Tabla 53. <i>Estadísticos de los Elementos (Valoración de Jueces). Claridad.</i>	280
Tabla 54. <i>Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Claridad.</i>	281
Tabla 55. <i>Estadísticos de los Elementos (Valoración de Jueces). Adecuación.</i>	282
Tabla 56. <i>Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Adecuación.</i>	283
Tabla 57. <i>W Kendall. Escala de Relevancia. Estadísticos de contraste.</i>	284
Tabla 58. <i>W Kendall. Escala de Adecuación. Estadísticos de contraste.</i>	284
Tabla 59. <i>W Kendall. Escala de Susceptibilidad al Cambio. Estadísticos de contraste.</i>	285
Tabla 60. <i>W Kendall. Escala de Claridad. Estadísticos de contraste.</i>	285
Tabla 61. <i>Valoraciones Cuantitativas. Respuestas Extremas de Jueces.</i>	287

Tabla 62. <i>Valoraciones Cualitativas de Jueces. Indicadores JSP-E.</i>	288
Tabla 63. <i>Comparación del Instrumento Preliminar y Posterior a la Valoración de Jueces. Dimensión 1. Validación Lógica.</i>	291
Tabla 64. <i>Comparación del Instrumento Preliminar y Posterior a la Valoración de Jueces. Dimensión 2. Validación Lógica.</i>	293
Tabla 65. <i>Muestra de Alumnado de Primaria.</i>	297
Tabla 66. <i>Estadísticos de los Elementos de Primaria.</i>	298
Tabla 67. <i>Estadísticos Total-Elemento para Primaria.</i>	300
Tabla 68. <i>Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 1 de Primaria.</i>	302
Tabla 69. <i>Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 2 de Primaria.</i>	304
Tabla 70. <i>Muestra de Alumnado de Secundaria.</i>	306
Tabla 71. <i>Estadísticos de los Elementos de Secundaria.</i>	306
Tabla 72. <i>Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Física-Química.</i>	308
Tabla 73. <i>Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Matemáticas.</i> 308	
Tabla 74. <i>Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Castellano.</i> ...	309
Tabla 75. <i>Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Valenciano.</i> ..	310
Tabla 76. <i>Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Educación Física.</i>	311
Tabla 77. <i>Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Inglés.</i>	311
Tabla 78. <i>Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Geografía-Historia.</i>	312
Tabla 79. <i>Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 1 de Secundaria.</i>	314
Tabla 80. <i>Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 2 de Secundaria.</i>	315
Tabla 81. <i>Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Física-Química Dimensión 2.</i>	316
Tabla 82. <i>Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Matemáticas Dimensión 2.</i>	317
Tabla 83. <i>Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Castellano Dimensión 2.</i> .	318
Tabla 84. <i>Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Valenciano Dimensión 2.</i>	319
Tabla 85. <i>Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Educación Física Dimensión 2.</i>	320
Tabla 86. <i>Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Inglés Dimensión 2.</i>	320
Tabla 87. <i>Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Geografía-Historia Dimensión 2.</i>	321
Tabla 88. <i>Descriptivos de las Series Totales Imputadas y Sin Imputar, Correlaciones de Muestras Relacionadas.</i>	332
Tabla 89. <i>Prueba de Muestras Relacionadas.</i>	332

Tabla 90. <i>Estadísticos Descriptivos Básicos de Dimensiones y Escala Total. Estudio Final.</i>	335
Tabla 91. <i>Estadísticos Descriptivos del Grupo Total–Dimensión 1.</i>	336
Tabla 92. <i>Análisis Descriptivo de Respuestas de Primaria –Dimensión 1-. Estudio final.</i>	337
Tabla 93. <i>Análisis Descriptivo de Respuestas de Secundaria –Dimensión 1-. Estudio final.</i>	338
Tabla 94. <i>Estadísticos Descriptivos del Grupo Total–Dimensión 2.</i>	339
Tabla 95. <i>Análisis Descriptivo de Respuestas de Primaria –Dimensión 2-. Estudio final.</i>	341
Tabla 96. <i>Análisis Descriptivo de Respuestas de Secundaria –Dimensión 2-. Estudio final.</i>	342
Tabla 97. <i>Estadísticos de Fiabilidad. Instrumento total JSP-E.</i>	344
Tabla 98. <i>Estadísticos Total-Elemento. Grupo Total.</i>	344
Tabla 99. <i>Estadísticos Total-Elemento. Grupo de Primaria.</i>	346
Tabla 100. <i>Estadísticos Total-Elemento. Grupo de Secundaria.</i>	347
Tabla 101. <i>Estadísticos Total-Elemento Dimensión 1. Grupo Total.</i>	349
Tabla 102. <i>Estadísticos Total-Elemento Dimensión 1. Grupo de Primaria.</i>	350
Tabla 103. <i>Estadísticos Total-Elemento Dimensión 1. Grupo de Secundaria.</i>	350
Tabla 104. <i>Estadísticos Total-Elemento Dimensión 2. Grupo Total.</i>	352
Tabla 105. <i>Estadísticos Total-Elemento Dimensión 2. Grupo de Primaria.</i>	353
Tabla 106. <i>Estadísticos Total-Elemento Dimensión 2. Grupo de Secundaria.</i>	354
Tabla 107. <i>Estadísticos por Ítems (Grupo Total-Escala Total). Análisis TRI.</i>	360
Tabla 108. <i>Estadísticos por Ítems (Escala Primaria). Análisis TRI.</i>	363
Tabla 109. <i>Estadísticos por Ítems (Escala Secundaria). Análisis TRI.</i>	367
Tabla 110. <i>Estadísticos por Ítems (Dimensión 1 –grupo total–). Análisis TRI.</i>	370
Tabla 111. <i>Estadísticos por Ítems (Dimensión 1 –Primaria–). Análisis TRI.</i>	373
Tabla 112. <i>Estadísticos por Ítems (Dimensión 1 –Secundaria–). Análisis TRI.</i>	376
Tabla 113. <i>Estadísticos por Ítems (Dimensión 2 –grupo total–). Análisis TRI.</i>	379
Tabla 114. <i>Estadísticos por Ítems (Dimensión 2 –Primaria–). Análisis TRI.</i>	382
Tabla 115. <i>Estadísticos por Ítems (Dimensión 2 –Secundaria–). Análisis TRI.</i>	385
Tabla 116. <i>Prueba de KMO y Bartlett. Primer Orden. Estudio final.</i>	398
Tabla 117. <i>Varianza Total Explicada. Primer Orden. Estudio final.</i>	399
Tabla 118. <i>Matriz de Estructura.</i>	401
Tabla 119. <i>Matriz de correlaciones factorial.</i>	404
Tabla 120. <i>Prueba de KMO y Bartlett. Segundo Orden. Estudio final</i>	406
Tabla 121. <i>Varianza total explicada. Segundo Orden. Estudio final.</i>	406

Tabla 122. <i>Matriz de Estructura del Análisis Factorial del Segundo Orden. Estudio Final.</i>	407
Tabla 123. <i>Matriz de correlaciones de componente. Segundo Orden. Estudio Final.</i>	408
Tabla 124. <i>U de Mann Whitney- para las Muestras Totales de Etapa- Primaria y Secundaria.</i>	420
Tabla 125. <i>Estadísticos por Pruebas – para las Muestras Totales de Etapa- Primaria y Secundaria.</i>	420
Tabla 126. <i>Estadísticos por Pruebas – para las Muestra de Primaria.</i>	421
Tabla 127. <i>Estadísticos por Pruebas – para las Muestra de Secundaria.</i>	421
Tabla 128. <i>Estadísticos descriptivos. Grupo de Primaria para subgrupos de sexo. ...</i>	422
Tabla 129. <i>U de Mann Whitney- para la Muestra de Primaria y Sexo.</i>	422
Tabla 130. <i>Estadísticos por Pruebas - Primaria y Sexo.</i>	423
Tabla 131. <i>Estadísticos Descriptivos- Primaria y Chicos.</i>	424
Tabla 132. <i>Estadísticos Descriptivos- Primaria y Chicas.</i>	424
Tabla 133. <i>Estadísticos descriptivos. Muestra de Secundaria y Sexo.</i>	425
Tabla 134. <i>U de Mann Whitney- para la Muestra de Secundaria y Sexo.</i>	425
Tabla 135. <i>Estadísticos por Pruebas - Secundaria y Sexo.</i>	426
Tabla 136. <i>Estadísticos Descriptivos- Secundaria y Chicos.</i>	427
Tabla 137. <i>Estadísticos Descriptivos- Primaria y Chicas.</i>	427
Tabla 138. <i>Estadísticos Divididos en Percentiles – Muestra de Primaria.</i>	428
Tabla 139. <i>Estadísticos Divididos en Percentiles – Muestra de Secundaria.</i>	428
Tabla 140. <i>ANOVA de Primaria y otros constructos –Dimensión 1.</i>	429
Tabla 141. <i>Estadísticos Descriptivos de Primaria en Comparación con otras variables del modelo – JSP Dimensión 1.</i>	430
Tabla 142. <i>Prueba de Homogeneidad de Varianzas. Primaria y dimensión 1.</i>	430
Tabla 143. <i>Comparaciones múltiples para Primaria y dimensión 1.</i>	431
Tabla 144. <i>ANOVA de Secundaria y otros constructos – Dimensión 1.</i>	432
Tabla 145. <i>Estadísticos Descriptivos de Secundaria en Comparación con Constructos Totales – Dimensión 1.</i>	433
Tabla 146. <i>Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Secundaria y Dimensión 1.</i>	433
Tabla 147. <i>Comparaciones múltiples para Secundaria y dimensión 1.</i>	434
Tabla 148. <i>ANOVA de Primaria y otros constructos – Dimensión 2.</i>	435
Tabla 149. <i>Estadísticos Descriptivos de Primaria en Comparación con Constructos Totales – Dimensión 2.</i>	436
Tabla 150. <i>Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Primaria y dimensión 2.</i>	436
Tabla 151. <i>Comparaciones múltiples para Primaria y dimensión 2.</i>	437
Tabla 152. <i>ANOVA de Secundaria y otros constructos – Dimensión 2.</i>	438

Tabla 153. <i>Estadísticos Descriptivos de Secundaria en Comparación con Constructos Totales – Dimensión 2.</i>	439
Tabla 154. <i>Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Secundaria y dimensión 2.</i> 439	
Tabla 155. <i>Comparaciones múltiples para Secundaria y dimensión 2.</i>	440
Tabla 156. <i>ANOVA de Primaria y otros constructos – Escala Total.</i>	441
Tabla 157. <i>Estadísticos Descriptivos de Primaria en Comparación con Constructos Totales – Escala Total.</i>	442
Tabla 158. <i>Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Primaria y escala total.</i>	442
Tabla 159. <i>Comparaciones múltiples para Primaria y Escala Total.</i>	443
Tabla 160. <i>ANOVA de Secundaria y otros constructos – Escala Total.</i>	444
Tabla 161. <i>Estadísticos Descriptivos de Secundaria en Comparación con Constructos Totales – Escala Total.</i>	444
Tabla 162. <i>Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Secundaria y escala total.</i> .	445
Tabla 163. <i>Comparaciones múltiples para Secundaria y Escala Total.</i>	446
Tabla 164. <i>Ítems de otros constructos contrastados con JSP-E.</i>	447
Tabla 165. <i>ANOVA para Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula–Primaria y Dimensión 1.</i>	448
Tabla 166. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula–Primaria y Dimensión 1.</i>	449
Tabla 167. <i>ANOVA para Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula– Secundaria y Dimensión 1.</i>	450
Tabla 168. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Secundaria y Dimensión 1</i>	451
Tabla 169. <i>ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Dimensión 1.</i>	452
Tabla 170. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Dimensión 1.</i>	453
Tabla 171. <i>ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 1.</i> 454	
Tabla 172. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 1</i>	456
Tabla 173. <i>ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Dimensión 1.</i> 457	
Tabla 174. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica – Primaria y Dimensión</i>	457
Tabla 175. <i>ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 1.</i>	458
Tabla 176. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 1.</i>	458
Tabla 177. <i>ANOVA para Ítems de Metodología de Evaluación–Primaria y Dimensión 1.</i>	459

Tabla 178. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Primaria y Dimensión</i>	462
Tabla 179. <i>ANOVA para Ítems de Metodología de evaluación–Secundaria y Dimensión 1.</i>	464
Tabla 180. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Secundaria y Dimensión 1.</i>	466
Tabla 181. <i>ANOVA para Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula–Primaria y Dimensión 2</i>	468
Tabla 182. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima social y de aprendizaje en el aula–Primaria y Dimensión 1.</i>	469
Tabla 183. <i>ANOVA para Ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula– Secundaria y Dimensión 2.</i>	470
Tabla 184. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Secundaria y Dimensión 2.</i>	471
Tabla 185. <i>ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Dimensión 2.</i>	472
Tabla 186. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia escolar–Primaria y Dimensión 2.</i>	47268
Tabla 187. <i>ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 2.</i>	474
Tabla 188. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 2.</i>	475
Tabla 189. <i>ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Dimensión 2.</i>	476
Tabla 190. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Dimensión 2.</i>	477
Tabla 191. <i>ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 2.</i>	477
Tabla 192. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 2.</i>	478
Tabla 193. <i>ANOVA para Ítems de Metodología de Evaluación–Primaria y Dimensión 2.</i>	478
Tabla 194. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Primaria y Dimensión 2.</i>	481
Tabla 195. <i>ANOVA para Ítems de Metodología de Evaluación–Secundaria y Dimensión 2.</i>	483
Tabla 196. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Secundaria y Dimensión 2.</i>	486
Tabla 197. <i>ANOVA para Ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula–Primaria y Escala Total.</i>	488
Tabla 198. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Primaria y Escala Total.</i>	489
Tabla 199. <i>ANOVA para Ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula– Secundaria y Escala Total.</i>	490

Tabla 200. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Secundaria y Escala Total.</i>	491
Tabla 201. <i>ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Escala Total.</i>	492
Tabla 202. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Escala Total.</i>	493
Tabla 203. <i>ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Escala Total.</i>	494
Tabla 204. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Escala Total.</i>	495
Tabla 205. <i>ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Escala Total.</i>	496
Tabla 206. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Escala Total.</i>	497
Tabla 207. <i>ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Escala Total.</i>	497
Tabla 208. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Escala Total.</i>	498
Tabla 209. <i>ANOVA para Ítems de Metodología de evaluación–Primaria y Escala Total.</i>	499
Tabla 210. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de evaluación – Primaria y Escala Total</i>	501
Tabla 211. <i>ANOVA para Ítems de Metodología de evaluación–Secundaria y Escala Total.</i>	503
Tabla 212. <i>Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de evaluación – Secundaria y Escala Total.</i>	505
Tabla 213. <i>Resumen de puntuaciones en el contraste de puntuaciones de diversos ítems con el constructo de JSP-E. Dimensión 1.</i>	515
Tabla 214. <i>Resumen de puntuaciones en el contraste de puntuaciones de diversos ítems con el constructo de JSP-E. Dimensión 2.</i>	516
Tabla 215. <i>Resumen de puntuaciones en el contraste de puntuaciones de diversos ítems con el constructo de JSP-E. Escala Total.</i>	517

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Dimensiones del Modelo de Evaluación hacia la Cohesión Social.....	92
<i>Figura 2.</i> Ambientes que influyen en la cosmovisión del alumno.....	99
<i>Figura 3.</i> Valores relacionados con Justicia Social que interesan a nuestro estudio. ..	131
<i>Figura 4.</i> Pirámide del odio.....	149
<i>Figura 5.</i> Índice de Justicia Social.	152
<i>Figura 6.</i> Índice de Justicia Social para Europa. Informe 2016.....	154
<i>Figura 7.</i> Índice de Justicia Social para Europa y países de la OCDE. Informe 2019.	155
<i>Figura 8.</i> Índice de Justicia Social para España. Informe 2019.....	154
<i>Figura 9.</i> Proceso de adquisición de la Justicia Social a través de recursos que la educación aporta.	160
<i>Figura 10.</i> Códice de una Escuela Inclusiva.	164
<i>Figura 11.</i> Definición final de JSP-E.	176
<i>Figura 12.</i> Distribución geográfica de los centros participantes por localidades. Estudio final.....	230
<i>Figura 13.</i> Distribución por niveles escolares. Estudio final.	231
<i>Figura 14.</i> Lengua aplicada por curso. Estudio final.	233
<i>Figura 15.</i> Lugar de origen. Estudio final.	235
<i>Figura 16.</i> Lugar de nacimiento. Estudio final.	236
<i>Figura 17.</i> Diversidad de lenguas que se hablan en casa. Estudio final.....	239
<i>Figura 18.</i> Esquema general de la metodología utilizada en esta tesis	255
<i>Figura 19.</i> Estadísticos de los indicadores.	258
<i>Figura 20.</i> Definición inicial del constructo de Justicia Social Percibida (JSP) por el alumnado.	260
<i>Figura 21.</i> Tipos de relaciones que se dan en el contexto escolar.	263
<i>Figura 22.</i> Definición de constructo JSP-E definitiva.	264
<i>Figura 23.</i> Ítems que han surgido durante el proceso de valoración y que se añaden después al instrumento.	290
<i>Figura 24.</i> Medias y DT de Primaria.	324
<i>Figura 25.</i> Niveles de fiabilidad de Primaria.	324
<i>Figura 26.</i> Medias y DT de Secundaria por dimensiones.	325
<i>Figura 27.</i> Medias y DT de Secundaria por materias.....	326
<i>Figura 28.</i> Niveles de fiabilidad por diferentes materias de Secundaria.....	326
<i>Figura 29.</i> Porcentaje de valores perdidos por y válidas para cada una de las etapas estudiadas.	333

<i>Figura 30.</i> Porcentaje de valores perdidos por cada uno de los ítems del constructo para el estudio final.	334
<i>Figura 31.</i> Mapa de Wright (Escala Total). Análisis TRI. Alumnado 954.	362
<i>Figura 32.</i> Mapa de Wright (Escala de Primaria). Análisis TRI. Alumnado 266.	365
<i>Figura 33.</i> Mapa de Wright (Escala de Secundaria). Análisis TRI. Alumnado 688.	368
<i>Figura 34.</i> Mapa de Wright (Dimensión 1 –todos los cursos–). Análisis TRI.	371
<i>Figura 35.</i> Mapa de Wright (Dimensión 1 –Primaria–). Análisis TRI.	374
<i>Figura 36.</i> Mapa de Wright (Dimensión 1 –Secundaria–). Análisis TRI.	377
<i>Figura 37.</i> Mapa de Wright (Dimensión 2 –todos los cursos–). Análisis TRI.	380
<i>Figura 38.</i> Mapa de Wright (Dimensión 2 –Primaria–). Análisis TRI.	383
<i>Figura 39.</i> Mapa de Wright (Dimensión 2 –Secundaria–). Análisis TRI.	386
<i>Figura 40.</i> Gráfico de sedimentación. Primer orden. Estudio final.	400
<i>Figura 41.</i> Interpretación de Factores. Estudio Final.	404
<i>Figura 42.</i> Gráfico de sedimentación del análisis factorial de segundo orden.	407
<i>Figura 43.</i> Resultado final del análisis de factores. Estudio Final.	409

INTRODUCCIÓN

Introducción

Hablar de justicia siempre ha sido un tema complejo. Desde la perspectiva del ámbito educativo, muchos autores han destacado la importancia que tiene trabajar la justicia social dentro de sus instituciones (Connell, 1997; Kohlberg, 1980; Apple y Beane, 1997; Arendt, 1992; Gilligan, 2003; Feito, 2009; Bolívar, 2012; Hernández-Castilla, 2013, 2016, 2018; Murillo-Torrecilla, 2014; Hidalgo-Farran, 2017; Stuardo-Concha, 2017a; entre otros). Sin embargo, al ser un tema tan vasto, son muchas las apreciaciones que debemos tener en cuenta a la hora de realizar estudios que consideren la Justicia Social en el contexto del aprendizaje. Algunas de estas contemplaciones pueden ser: *¿Cómo podemos transmitir o enseñar a los educandos qué es la Justicia Social? ¿Qué importancia tiene el comportamiento de los docentes para la vivencia, el desarrollo emocional y la creación del sentimiento de justicia social en el alumnado? ¿Y los comportamientos de sus iguales? ¿Cómo influye el modo en que gestionan los conflictos entre alumnado los docentes? ¿Tiene importancia para el desarrollo de su percepción de justicia el modo en que son evaluados? ¿Nuestros educandos consideran que se lleva a cabo una buena enseñanza y puesta en marcha de las prácticas educativas? ¿Perciben dichas prácticas como justas?* Estas serían, entre otras, algunas cuestiones que pretendemos tener en cuenta en nuestro estudio.

Uno de los principales intereses de este trabajo es promover la propuesta de un sistema evaluativo de educación más justo. Otro de los objetivos principales es buscar la mejora de la evaluación de sistemas mediante la dinamización de recursos y oportunidades propias de las instituciones educativas para que, con ellos, se dinamice la mejora de sistemas. Nuestra preocupación parte de que la educación formal no solo debe centrarse en los resultados académicos para querer justificar la calidad del sistema educativo. En este sentido, defendemos que hay muchas más consideraciones que debemos tener en cuenta además de los resultados cognitivos del alumnado (Connell, 1997; Martínez-Rizo, 2009; Jornet-Meliá, 2012a; Lundgren, 2013). La escuela debe ser algo más. La escuela debe educar para conseguir buenos y honrados ciudadanos que se preocupen por mantener la sociedad del futuro y por hacer de este un mundo mejor. Para ello, esto no solo puede quedarse en deseos, sino que se tiene que materializar el cuidado de las relaciones humanas entre todos los agentes educativos, enseñar y mantener valores ético-cívicos, fomentar valores más allá de las asignaturas académicas, etc. Es lo que la academia ha denominado como “la ética del cuidado” educativo (Neufeld, 1992;

Fernández-Herrería y López-López, 2010; Murga-Menoyo y Novo-Villaverde, 2014, entre otros autores). En definitiva, la tarea educativa debe trabajar para desarrollar mejores personas para que, a su vez, puedan mejorar la sociedad. Es decir, se trata de fomentar una preocupación por una educación orientada hacia el concepto de sostenibilidad. Desde esta perspectiva, presentaremos la relación que tiene la propuesta del diseño y validación del instrumento de Justicia Social Percibida en Educación (JSP-E) con el enfoque de Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, el cual implica una nueva forma de entender la evaluación de los sistemas educativos. Es una propuesta alternativa en la que estamos trabajando desde hace unos años (Jornet-Meliá, 2012a).

La tesis doctoral que aquí se presenta desarrolla el diseño y validación de una escala dirigida a recoger la percepción, mediante las opiniones del alumnado, sobre si los actos que se dan en el ámbito educativo comportan o no justicia. A este constructo lo hemos denominado JSP-E, centrándonos en el alumnado de Primaria y Secundaria del sistema educativo español.

Por otro lado, cabe señalar que esta investigación está enmarcada dentro del proyecto I+D “*Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades (Secs-Evalnec)*” (Referencia: EDU2012-37437)¹. Uno de nuestros intereses se basa en investigar el grado en que la calidad educativa se puede llegar a desarrollar si se crea y se promueve la Cohesión Social en una comunidad. Dicho concepto fue tomado por la Unión Europea en la cumbre del Consejo de Europa celebrado en el año 2000, como guía para el desarrollo de todas las políticas públicas en sus estados componentes (Jornet-Meliá, 2012). Tomando esta referencia como punto de partida, desde GemEduco se plantea el diseño de un *Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*. La definición que el Consejo de Europa (2005) le da a la Cohesión Social la revisaremos de manera más pormenorizada en el Capítulo 1 de esta tesis. De igual manera, este trabajo se enmarca en el proyecto de compendio de otras tesis, algunas de las cuales ya han sido defendidas, como: Bakieva (2016) sobre Colegialidad Docente,

¹ Este proyecto ha sido desarrollado por el grupo de investigación GemEduco “Grupo de Medición y Evaluación: Educación para la Cohesión Social” <<https://www.uv.es/gem/gemeduco/>>, el cual centra su trabajo en el diseño y validación de pruebas de contexto vinculadas a evaluaciones de sistemas educativos, desarrolladas también a través de proyectos iniciales como AVACO (la evolución de los proyectos de Análisis de Variables de Contexto) y MAVACO (Modelos de Análisis de Variables de Contexto), desde el año 2005. En este caso, la aportación de esta línea de investigación se particulariza por centrarse en el criterio de calidad de la educación, tanto para los centros escolares como para los sistemas educativos y principalmente en esta segunda vertiente.

Sancho-Álvarez (2017) respecto a Valor Subjetivo de la Educación, Bisquert (2017) orientada a la evaluación de Estilos Educativos Familiares, Alfonso-Adam (2019) trabajo en cuanto a la Competencia Emocional y Shen (2019) en relación a Inclusividad Sociocultural. También, a día de hoy existen tesis que están en proceso de elaboración como Marco (2021) sobre Resiliencia, Vázquez-Garrido (2021) analiza la Metodología de evaluación en el aula, Duart (2021) trabaja la escala de Inclusividad Funcional y De Dios (2021) la de competencia musical, entre otras.

Es necesario destacar que, aunque se ha seguido una misma estructura analítica, también ha sido indispensable realizar adaptaciones propias en cada estudio. En nuestro caso, teniendo en cuenta las características intrínsecas que dotan de sentido al estudio de JSP-E. Por todo ello, las diferentes estrategias de validación que se han llevado a cabo en otras tesis del grupo de investigación coincide, en determinados momentos, con nuestra manera de proceder y ello justifica que la estructura de esta tesis siga, en parte, la metodología llevada a cabo con otras tesis previamente finalizadas del grupo de investigación GemEduco, si bien las particularidades propias del constructo y de los resultados obtenidos han guiado la especificación del modo de proceder en este trabajo.

De manera más concreta, esta tesis presenta cuatro bloques principales: 1) fundamentación teórica, 2) estudio empírico, 3) discusión y conclusiones finales y 4) bibliografía y anexos. Cada uno de estos apartados constituye trabajos secuenciales, de forma que el primero es la base para el desarrollo del segundo y así, sucesivamente.

En el primer apartado se desarrolla el marco teórico en que se fundamenta toda nuestra tesis. Este apartado está formado por los capítulos del 1 al 4. En estos primeros capítulos se ha realizado una revisión documental acerca de cuáles son los conocimientos vinculados al concepto de justicia social y, sobre todo, centrándonos en el ámbito de la educación y la mejora de los sistemas educativos. Todas las reflexiones que se han llevado a cabo en este apartado nos han permitido la construcción y la fundamentación teórica de la investigación que aquí desarrollamos.

El Capítulo 1 presenta los antecedentes evaluativos a nuestro instrumento. En este también presentamos nuestra propuesta alternativa de sistemas educativos basados en la Cohesión Social. Además, hemos hecho hincapié de por qué consideramos que es imprescindible que el alumnado sea un elemento clave en la participación y recogida de opinión en los instrumentos evaluativos ya que, desde nuestro punto de vista, la percepción resultante del alumnado puede favorecer tanto a la mejora educativa como al perfeccionamiento de las instituciones educativas. Por esta razón, no solo es importante

tener en cuenta la opinión del profesorado y de las familias, sino también la del conjunto de estudiantes. Es evidente que, a su vez, la opinión recogida de todos estos colectivos puede influir en la mejora de la calidad del sistema educativo. Para nosotros, además de conocer el punto de vista del alumnado respecto a las actividades académicas que se desarrollan en las instituciones a las que ellos pertenecen, también es importante saber y reflexionar las opiniones que el alumnado defiende ante las prácticas que les aportan, o no, valor cívico y ciudadano. En definitiva, para nosotros es imprescindible dar voz al alumnado y que este pueda expresarse de manera reflexiva y autocrítica. Esta responsabilidad les capacita para poder mejorar su educación y, en definitiva, les reporta reconocimiento, participación y distribución de justicia a la vez que están ayudando a mejorar el sistema educativo, posiblemente, sin ser conscientes de ello.

El Capítulo 2 se centra en las teorías de justicia social que han podido influir en la conceptualización de dicho término. Aunque dejamos remarcado que el concepto de Justicia Social es una consideración en constante cambio y modificación, en este apartado se presentan reflexiones que se han tenido en cuenta a lo largo de la historia, como pueden ser algunos antecedentes, tanto filosóficos como políticos, del término de justicia. Además, desde la vertiente academicista se presentan diferentes teorías con diversas propuestas que desglosan y hacen propio el concepto de justicia social. En este capítulo también destacamos las tres dimensiones de justicia social de Nancy Fraser (2008) y otras teorías próximas a nuestra concepción de justicia social. Todo ello forma una concepción concreta de justicia social, la cual tomamos como punto de partida para basarnos en el desarrollo teórico de nuestro constructo.

En el Capítulo 3 ofrecemos nuestra propia concepción de JSP-E tomada como punto de partida de los estudios primigenios realizados por Jornet-Meliá et al., (2015 a y b), Llorens (2016) y Llorens et al. (2018). Además, realizamos una explicación más detallada acerca de cuáles son los valores que, bajo nuestra perspectiva y de manera global, fundamentan el concepto de Justicia Social (como es la equidad, la inclusión, la igualdad, la ética, la dignidad, la libertad y la democracia). Asimismo, en este capítulo hemos destacado algunos de los grandes problemas que comporta la ausencia de justicia social, como ya han indicado otros autores en sus estudios, como es el caso de Young (2000; 2001), para hacernos reflexionar sobre la importancia de llevar a cabo una educación centrada en la justicia social que puede compensar o mejorar dichas problemáticas. En otro subapartado de este capítulo presentamos informes, tanto europeos como internacionales, que presentan resultados de justicia social en diversos

territorios estatales. A la luz de los datos y siguiendo nuestro objetivo particular, nos hemos centrado en la posición de España en los Informes de Justicia Social (en inglés sus siglas son SJI) que se realizaron tanto en el 2016 como en el 2019. Finalmente, en este capítulo dejamos reflejada la definición de nuestro constructo de JSP-E.

En el Capítulo 4 presentamos otros instrumentos académicos que han centrado su interés en diseñar y promover constructos que puedan llegar a recoger información sobre JSP-E. A partir de la investigación realizada, observamos que la mayoría de los estudios están pensados para el ámbito universitario, puesto que la concepción de justicia social es un concepto complejo que, hipotéticamente, se entiende mejor a medida que se incrementa el número de experiencias de relaciones sociales y a mayor madurez psicoevolutiva. Por lo tanto, es posible que la percepción de la justicia social se discrimine mejor según aumenta la edad del individuo. Esto es una cuestión que investigamos en el capítulo de contraste de variables. Debido a que, a día de hoy, existen pocos estudios de justicia centrados en el alumnado más joven (interesados en recoger las opiniones del alumnado que pertenece a la etapa educativa de Primaria y Secundaria), podemos considerar a nuestro instrumento como pionero puesto, para nosotros, independientemente de la edad de los educandos, es necesario conocer y analizar todas sus opiniones para que, de esta manera, se les pueda hacer reflexionar sobre si los actos que se llevan a cabo en sus ámbitos de aprendizaje y de adquisición de experiencias son adecuados o no; siempre y cuando se tenga en cuenta que estamos trabajando con opiniones personales que deben ser respetadas, aunque no por ello comporten veracidad ante un acto o un hecho particular. La opinión es una de las ideas más básicas del proceso de comunicación del ser humano, y aunque debe respetarse, también deben ser contrastados con estudios de observación que puedan dar garantía del hecho². Centrándonos en nuestro enfoque de justicia social y a partir de las respuestas de los y las estudiantes, los y las docentes pueden darse cuenta, o al menos reconocer, que pueden estar realizando prácticas educativas injustas, aunque estas se lleven a cabo de manera inconsciente. Por todo ello, consideramos de gran utilidad nuestra propuesta, porque si no se trabaja y reflexiona este tipo de consideraciones y no se da voz al alumnado, con el tiempo puede que dichos actos lleguen a perpetuarse como lícitos sin serlo. Y aún más si cabe, si esto se consolida como práctica, puede llegar a perderse la autocrítica docente y

² Este tema lo trataremos con mayor interés en el apartado de limitaciones del estudio.

la necesidad de cambiar o diseñar nuevas metodologías para seguir mejorando. Por poner un ejemplo, observamos que actualmente, y al menos en nuestra región educativa, se considera adecuado realizar dichas reflexiones autocríticas en la etapa de educación infantil, y de manera rutinaria, en las asambleas con matutinas guiadas por los docentes, en las que se lleva a cabo un proceso de reflexión muchas veces socrático. Bajo nuestro punto de vista, este tipo de recursos son altamente adecuados, ya que inician al educando en la reflexión crítica de sus actos y en la observación del “yo” junto con “el contexto próximo que lo rodea”. Pues bien, poniendo un símil, nosotros seguimos apostando por esta propuesta metodológica reflexiva para las etapas de Primaria (en la que rara vez se suelen dar prácticas y experiencias educativas de este tipo) y Secundaria (en las que, generalmente, dichas prácticas han desaparecido).

En el segundo bloque, el estudio empírico, nos centramos en el diseño y la validación del instrumento JSP-E. Este apartado incluye cinco capítulos: del 5 al 10. El estudio empírico tiene como objetivo principal recabar evidencias métricas que puedan reflejar resultados de calidad, para así poder presentar de manera justificada el instrumento de JSP-E. El análisis en el cual se realiza el estudio de este instrumento se encuentra relacionado con el cuestionario del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, donde se incluye la escala de JSP-E, el cual tiene como audiencia al alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por lo tanto, podemos decir que nuestro instrumento tiene como finalidad estudiar las opiniones del alumnado que pertenece a la etapa básica, clasificada así por el sistema educativo español en nuestro caso.

En el Capítulo 5 realizamos la introducción general del segundo bloque, el estudio empírico. Este recoge la presentación de la metodología llevada a cabo en la parte empírica de nuestra investigación. Además, en este también se presentan todos los instrumentos utilizados en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, así como las fases de estudio junto con los objetivos generales y específicos de nuestra investigación. De esta manera, nuestro interés es presentar un hilo conductor que permita facilitar la comprensión de los análisis que se llevan a cabo en los capítulos posteriores.

El Capítulo 6 se centra en el proceso de validación lógica, considerando esta fase esencial para la operativización del constructo de JSP-E. Esta fase incluye dos etapas básicas: la validación lógica de la definición teórica del constructo y la validación lógica del estudio piloto. En esta última se consensuan tanto los indicadores como los ítems que

estructuran la escala de JSP-E. Según los criterios establecidos por el equipo investigador, se realizan tanto valoraciones cuantitativas como cualitativas para fundamentar la validación lógica. A partir de los resultados obtenidos en estas dos partes se presenta la primera versión depurada de la escala JSP-E que se utiliza en el capítulo siguiente al del estudio piloto.

El Capítulo 7 se centra en la validación empírica de las propiedades métricas del estudio piloto. A su vez, se muestra el estudio de fiabilidad en donde se realizan análisis de la escala tanto para el alumnado de Primaria como para la ESO. En dicho estudio piloto participan 300 estudiantes de la ciudad de Valencia (una muestra estadísticamente no significativa, tanto de centros educativos públicos como concertados). En este capítulo se presentarán tanto análisis de TCT (Teoría Clásica de Tests) como de dimensionalidad.

El Capítulo 8 se centra en la validación empírica de las propiedades métricas del estudio final (o escala definitiva), contando con la participación de un total de 954 estudiantes que estudian tanto en la provincia de Valencia, en la provincia de Castellón como en la de Cuenca. En este capítulo, al ser audiencias diferentes al estudio piloto, se vuelven a realizar análisis de TCT y de dimensionalidad, incluyendo así también análisis de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) a partir de los análisis propuestos por Rasch (1960).

El Capítulo 9 desarrolla el análisis factorial para la escala JPS-E. Este pretende reafirmar la utilidad de la escala que se desarrolla a lo largo de esta tesis. En primer lugar, se aborda el estudio de dimensionalidad del instrumento. Para ello, se lleva a cabo un análisis factorial de primer y segundo orden. A través de ambos análisis, se pretende comprobar si la escala JSP-E es unidimensional y, en todo caso, conocer las subdimensiones que pueden identificarse a partir del constructo propuesto.

En el Capítulo 10 se realiza una validación criterial concurrente, con la finalidad de verificar si existen correlaciones entre la escala JSP-E y otras variables, como demográficas (sexo y etapa) y el contraste con otras escalas que se incluyen también en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, tal y como son el constructo de Resiliencia, de Inclusión Sociocultural y de Competencia Emocional. Además, se realizan diversos análisis de contraste con diferentes reactivos aislados, extraídos del mismo Modelo de Evaluación.

En el tercer bloque, incluimos el capítulo 11 donde se refleja la discusión del estudio y en donde se pone este estudio en perspectiva con otros estudios que se han realizado en el mismo ámbito. En este momento, reflexionamos en cuanto a similitudes y diferencias entre los diferentes estudios existentes. A este apartado le seguirá la síntesis

de los resultados más destacados de cada capítulo, las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación.

Como dato relevante queremos destacar que entre el alumnado que ha participado en el estudio piloto (Capítulo 7) junto con el que ha participado para el estudio final (Capítulo 8) hace un total de 1.254 estudiantes implicados a la hora de contrastar la utilidad de nuestro instrumento.

Por último, consideramos necesario destacar que a lo largo de toda esta investigación se ha intentado utilizar un lenguaje lo más genérico e inclusivo posible, intentando evitar cualquier discriminación de género emanada del lenguaje clásico. Por ello, hemos intentado primar el uso del lenguaje masculino genérico (como, por ejemplo, “el profesorado” o “el alumnado”), dentro del ajuste a la normativa vigente de la Real Academia Española.

APARTADO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Antecedentes de la evaluación de los sistemas educativos

Capítulo 1: Antecedentes de la evaluación de los sistemas educativos

En este capítulo se aborda por qué los sistemas de evaluación son necesarios y qué deben incluir para ser considerados de calidad. Recordaremos, muy brevemente, la importancia de la evaluación: *por qué* y *para qué* evaluar. Seguidamente, haremos hincapié en una breve revisión panorámica del contexto evaluativo, donde se enmarcan los principios evaluativos de calidad. También nos centraremos en la necesidad de por qué es importante llevar a cabo una evaluación de sistemas educativos. Después, presentaremos y nos centraremos en la iniciativa que hemos llevado a cabo sobre un Modelo de Evaluación de la Educación para el desarrollo de la Cohesión Social, como propuesta de evaluación de sistemas educativos diferente a las que estamos acostumbrados. Finalmente, nos detendremos en la evaluación de las instituciones educativas como base de la concreción de la evaluación de dichos sistemas.

1.1 Definición de evaluación educativa.

Antes de desarrollar nuestra iniciativa educativa, debemos tener claro algunas cuestiones vinculadas a la evaluación, tales como: qué se entiende por evaluación, qué características tiene y qué unidades atiende.

¿Qué es evaluar?

Es un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora (GEM, 2004; citado en Jornet-Meliá, 2007).

Es primordial no pasar por alto que la evaluación es una actividad esencial de investigación aplicada que se ejerce sobre realidades tangibles y dinámicas a las que debe cuidadosamente adaptarse todo el proceso (Jornet-Meliá et al., 2003). No obstante, el paso previo a la evaluación es la planificación de la evaluación. Dicha planificación debe tener en cuenta todas las características e informaciones relevantes de lo que se va a evaluar, seleccionando la información a tener en cuenta antes, durante y después del proceso de evaluación. Como remarcan Jornet-Meliá et al. (2003) dicha anticipación es clave y de ella depende, en buena medida, la validez del proceso evaluativo y con ello, su utilidad. La validez de la evaluación, como proceso de la investigación aplicada, “se identifica con *la credibilidad*, aspecto esencial sobre todos los casos en que la evaluación implique procesos de decisión” (Jornet-Meliá et al., 2003). Es por ello que, en nuestro

campo, para proponer cualquier instrumento de evaluación, primero debe estar validado (como veremos en el Capítulo 6 de esta tesis).

Características de la evaluación educativa.

Las características de la evaluación (educativa en nuestro caso, pero también de todas las evaluaciones, en general) vienen determinadas por los componentes presentes en el hecho evaluativo. Según los profesionales de la evaluación es esencial comenzar el proceso de *planificación de la evaluación* respondiendo, al menos, al conjunto de preguntas básicas que se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1.

Preguntas Básicas que Ayudan a la Planificación de la Evaluación.

<i>Componente</i>	<i>Cuestión que queremos dar respuesta</i>	<i>Tarea/Finalidad</i>
Objeto de la evaluación	<i>¿Qué se evalúa?</i>	Identificar las características del objeto que se va a evaluar.
Finalidad de la evaluación	<i>¿Para qué se evalúa?</i>	Reconocer la finalidad de la Evaluación:
		Desde recabar información para mejorar hasta sustentar la toma de decisiones en procesos de rendición de cuentas.
Audiencias o colectivos implicados	<i>¿Quién orienta o encarga la evaluación?</i>	Identificar el grado y tipo de responsabilidad política y administrativa de quien encarga la evaluación.
	<i>¿Quién realiza la evaluación?</i>	Determinar quién va a ser el responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación.
	<i>¿Qué audiencias están implicadas?</i>	Identificar los actores del proceso que se va evaluar para definir su rol en el Plan de Evaluación.
Fuentes e instrumentos de información	<i>¿Qué información se requiere?</i>	Determinar cuál es la información verdaderamente relevante para el proceso evaluativo.
	<i>¿A quién se le demanda información?</i>	Identificar quién puede aportar la información relevante.
	<i>¿Cómo se recoge la información?</i>	Decidir acerca de la técnica evaluativa o instrumento de medida más adecuado para llevar a cabo la recogida de información.
Momentos de recogida de información	<i>¿Cuándo se recoge la información?</i>	Teniendo en cuenta los objetivos y finalidad de evaluación, decidir cuáles son los momentos clave en que se debe recoger la información.

<i>Componente</i>	<i>Cuestión que queremos dar respuesta</i>	<i>Tarea/Finalidad</i>
Análisis de la información	<i>¿Cómo se analiza y sintetiza la información?</i>	Decir cuáles son las técnicas de análisis de datos más adecuados, teniendo en cuenta la información que se requiere extraer de la evaluación, los tipos de variables que se han metido y la formación en que se ha de transmitir la información.
Difusión de la información	<i>¿Quién tiene derecho de acceso a la información?</i>	Identificar los actores del proceso objeto de evaluación que tiene derecho a información.
	<i>¿Cómo se elaboran los informes de evaluación?</i>	Determinar qué informes deben realizarse y ajustar su formato de acuerdo a las características de la audiencia a la que se dirige.

Fuente: Modificado de Jornet-Meliá et al. (2003, p.38).

Unidades de Evaluación.

Para completar la comprensión de la evaluación educativa debemos clarificar qué áreas puede llegar a atender -ver Tabla 2.-. Entre otras áreas a evaluar, se consideran relevantes: 1) las personas participantes del acto educativo (actores de la educación), 2) la diversa tipología que existe de organizaciones educativas según su ámbito de desarrollo y su repercusión y 3) los elementos formales de materialización de la intervención educativa.

Finalidades de la Evaluación Educativa.

Entre otras, estos son los cuatro pilares que fundamentan la evaluación educativa:

- *Diagnosticar.* Para evaluar si los elementos y los recursos que intervienen en el acto educativo son adecuados.
- *Criticar/Juzgar.* Para que, a partir de los resultados obtenidos tras la evaluación, se puedan determinar debilidades y/o fortalezas.
- *Reflexionar.* Para diseñar herramientas que nos permitan ser conscientes de cómo se está desarrollando el acto educativo, dejar constancia de él y valorar si se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje esperados.
- *Mejorar.* La evaluación debe contribuir a la mejora formativa de los participantes, pero también de los discentes y de todos los recursos que hayan sido utilizados durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros autores, como Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (en el prólogo de McArthur, 2019), destacan la diferenciación de la evaluación *del* aprendizaje, evaluación *para* el aprendizaje y evaluación *como* aprendizaje. Pero sin ninguna duda, y como la propia McArthur (2019, p.211) destaca “el objetivo de toda evaluación debe implicar contribuciones positivas a la sociedad, como son el sentido de logro individual y social”.

Tabla 2.

Ámbitos a los que Atiende la Evaluación.

<i>Actores de la Educación:</i> <i>Las personas</i>	<i>Organizaciones Educativas</i>	<i>Elementos formales de Materialización de la Intervención Educativa</i>
- Alumnado.	- Sistemas Educativos.	- Sistemas de Evaluación.
- Profesorado.	- Instituciones Formales Educativas	- Leyes educativas.
- Agentes de dirección y/o gestión educativa (equipos de dirección, inspección educativa, etc.).	(desde escuelas infantiles hasta la Universidad y otros formatos institucionales).	- Proyectos. - Diseños curriculares.
- Agentes de apoyo a la educación (Pedagogos, Psicopedagogos, Logopedas, Fisioterapeutas, Educadores sociales, Ocupacionales, Psicólogos, Médicos, etc.).	- . - Instituciones No-formales de formación (Profesional, ocupacional y continua, centros juveniles, Educación domiciliaria o educación en hospitales etc.). - Programas sociopolíticos de intervención educativa.	- Materiales (textos, softwares, programas de gamificación, etc.). - Programas de intervención específica (curriculares, complementarios, de apoyo, de compensación educativa, orientación/vocacional/profesional, etc.).

Fuente: Elaboración propia, adaptación a partir de Jornet-Meliá, et al. (2017, p.8).

1.1.1 Antecedentes: Historia de la evaluación educativa.

Después de tener en cuenta la definición de evaluación, es imprescindible considerar características tan relevantes como su origen y sus hitos más significativos, en relación a los cambios político-sociales y los cambios científicos y epistemológicos que han ido surgiendo con el paso del tiempo. Autores como Cronbach et al. (1980) y Cronbach (1982) fueron pioneros a la hora de realizar un compendio de hechos e hitos evaluativos ordenados cronológicamente. Con el paso del tiempo, este vasto estudio ha dado lugar a trabajos como el de Chiva-Sanchis et al. (2009), los cuales nos exponen de manera resumida dichas consideraciones históricas. Es por ello que las tablas que hay entre la Tabla 3 y la Tabla 10 contemplan, de manera resumida, los cambios que han ido surgiendo a lo largo de la historia de la evaluación. Al ser muy extenso este apartado se divide y especifica en diversas etapas históricas. Los cambios que mencionaremos en los

diversos periodos cronológicos han hecho que aparecieran nuevos intereses, objetivos, contextos, participantes a lo largo del tiempo y, en su conjunto, se produjeran resultados ligados a factores evaluativos diferentes en las distintas etapas. Veamos las diversas consideraciones históricas que acontecieron en cada uno de “los periodos evaluativos”.

Etapa 2000 a.C -1799.

La etapa 2000.a. C. -1800 se caracteriza por la influencia de la Ilustración (en el siglo XVIII) y por establecer diversos hechos inconexos que fundamentan la base de la evaluación educativa a lo largo de todo este periodo histórico. Veamos la Tabla 3.

Tabla 3.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 2000 a.C.-1799.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
2000 a. C. - 1799	- <i>Evaluación de personas y programas:</i> exámenes para acceder a los altos cargos de la Administración del Estado. China (2000 a.C.).	
	- Cuestionarios evaluativos, realizados por Sócrates en su metodología didáctica (s. V a. C.).	
	- Exámenes universitarios con carácter formal a las que sólo llegaban los que les daba el visto bueno del profesor. Pruebas orales públicas en presencia de un tribunal. El fracaso era inexistente (Edad Media).	Sócrates (s. V a.C.)
	- Libro <i>Examen de ingenios para las ciencias</i> recoge las preguntas clave para la evaluación de sujetos, escrito por Juan Huarte de San Juan (1575).	Juan Huarte de San Juan (1575)
	- La compañía de Jesús (Jesuitas) plantean sus propias normas para realizar las pruebas escritas (1599).	Jesuitas (1599)
	- La investigación social de Petty, discípulo de Thomas Hobbes pretende analizar las condiciones sociales y el contexto de su tiempo. Su obra más destacada es <i>Aritmética política</i> (1690).	Petty (1690) Kant
- En este periodo acontecen tres grandes fenómenos que facilitan el tránsito de la superstición a la racionalidad y las ciencias naturales (ss. XVII y XVIII):	(1746-1795)	
1) El racionalismo kantiano (la obra crítica de Kant se desarrolla entre 1746-1795).		
2) El desarrollo de las ciencias naturales: conocer y explicar fenómenos naturales sin necesidad de las creencias tradicionales.		

-
- 3) La Ilustración y el movimiento progresista, donde el “cambio” se concebía como “crecimiento” y este debía ser realizado por el ciudadano.
- En EE.UU. se introduce el término de investigación social en la Constitución (1787) y en Gran Bretaña se crea el vocablo de “estadística” en su Enciclopedia Británica (1797).
-

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Chiva-Sanchis et al. (2009, p.8).

Etapa 1800-1899.

La etapa de 1800-1899 viene marcada por la Revolución Industrial, periodo en el que realmente se realizan los avances en el campo de la evaluación. Dos de las grandes innovaciones que se producen en este periodo son la democratización de la educación y el inicio de la inspección educativa (Chiva-Sanchis, et al., 2009, p. 9). Además, se establece un gran interés por la medición de la conducta humana. Veamos la Tabla 4 y los acontecimientos que acontecieron en este periodo.

Tabla 4.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1800-1899.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
1800-1899	- La revolución industrial hace que cada vez se demanden más personas que supan leer, escribir y contar.	E. Chadwick (1842)
	- S. XIX: El papel de los investigadores sociales en política y gestión se incrementa, como así lo hace también la confianza en la ciencia.	
	- <i>Informe Chadwick</i> sobre las condiciones sanitarias de la población trabajadora en Gran Bretaña (1842).	Horace Mann (1845)
	- A principios del s. XIX surgen en Gran Bretaña las primeras evaluaciones de programas. Ello da paso a la creación de centros informales de evaluación educativa encargados por las Administraciones (inspecciones externas y comisiones reales).	F. Galton (1869)
	- Se lleva a cabo el primer estudio evaluativo sistemático, el cual es un test impreso para valorar el aprendizaje de los estudiantes en EE.UU., Boston (Horace Mann, 1845).	Wundt y otros psicólogos (1875)
	- Horace Mann, H. Barnard y W.T. Harris realizaron informes evaluativos anuales en el estado de Massachusetts y se extienden posteriormente al resto de EE.UU. (1850).	J.M. Cattell (1890)
- Segunda mitad del s. XIX:		

- 1) Trabajos de R. Fechner, el cual introdujo la medición en los laboratorios de psicología experimental y en el estudio de diferencias individuales.
 - 2) Herbrat propone la *Teoría del Umbral*.
 - 3) Weber define el concepto *Just noticeable difference*.
- *Scale Book* es introducido por George Fischer, director de una escuela secundaria inglesa (1864).
 - *Hereditary Genius* (Galton, 1869). Ayudó a Pearson a desarrollar los métodos estadísticos ligados a las diferencias individuales.
 - *Medición exacta de fenómenos*. Se abre un laboratorio de psicología experimental en Leipzig (Wundt y otros psicológicos, 1875).
 - El *test mental* desarrollado en medición se pone al servicio de la organización social (J. M. Cattell, 1890).
 - *Test de rendimiento de Rice de ortografía, lectura y aritmética*. Se realizan estudios comparativos entre centros y programas (entre 1895 y 1905).

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Chiva-Sanchis et al. (2009, p.11).

El primer tercio del siglo XX viene determinado por el “florecimiento” de la investigación educativa empírica, el cual produce un desarrollo de los procedimientos estadísticos estrictos y sus diseños aplicados a la investigación. Además, acontecen dos hitos fundamentales en el campo de la epistemología (Aliaga, 2000, p.13-14):

- 1) La difusión del pensamiento del Círculo de Viena y su neopositivismo, referentes fundamentales del estudio científico en cualquier área de conocimiento.
- 2) La Escuela de Chicago plantea y favorece la metodología cualitativa. Etnógrafos como Mead y Malinowski establecen su propio método y proponen determinados principios científicos para desarrollar sus estudios empíricos.

La evaluación, por su parte, viene influenciada por diversos factores que se desarrollan en la misma época (Chiva-Sanchis et al., 2009, p.12-14):

- Se pasan baterías de tests formados por ítems objetivos, los cuales sustituyen a las preguntas abiertas en los estudios evaluativos y de medición (nace el “paradigma interpretativo”).

- Se populariza el uso de pruebas estandarizadas (cumpliendo objetivos concretos y midiendo a toda la población entre los mismos parámetros).
- La influencia de las teorías evolucionistas (Darwin, Galton y Cattell) establecen un antes y un después cuando se reflexiona acerca de las características de los individuos.
- El apoyo a los estudios estadísticos y a su lógica científica favorece la orientación métrica de la época.
- La necesidad que establece la sociedad industrial de acreditar y seleccionar al alumnado (futuros trabajadores) según sus conocimientos promueve la investigación de estudios educativos asociados al rendimiento y al nivel de habilidad (asociado a una técnica concreta) de un individuo.

El conjunto de estos hechos marca la creación de dos rasgos característicos:

- 1) Se desarrolla una evaluación eficiente, realizada por expertos, y que es perpetuada por la Administración para ser analizada de manera pormenorizada (por dichos agentes expertos) con el objetivo concreto de mejorar la educación de sus individuos (trabajadores).
- 2) Se establece, como método evaluativo efectivo, el desarrollo de los tests psicológicos en el contexto escolar.

En definitiva, el gran desarrollo de tests hace que se conviertan en el instrumento fundamental utilizado en las evaluaciones de rendimiento y, por extrapolación, son utilizados para la evaluación del profesorado, los programas de instrucción y los centros educativos de diversa índole (Cronbach et al., 1980; Cronbach, 1980 y Chiva-Sanchis et al., 2009). En esta época, destacan los trabajos de Binet, Simon y Thorndike, siendo este último considerado como el “líder del movimiento a favor de los tests en educación” (Mateo, 2000). Y así, por interés popular (con intereses por parte de las empresas), es como el uso de pruebas estandarizadas o normalizadas han ido aplicándose. Cuenta de ello son las pruebas que se realizaron en Nueva York, entre 1911 y 1912, para valorar aspectos concretos de la situación escolar. En Europa, no solo en Gran Bretaña se realizaron trabajos evaluativos en el campo de la educación, en Francia también se inició por esta época una corriente independiente conocida como la Docimología. Esta corriente es considerada, por muchos autores (Escudero-Escorza, 2003; Lukas y Santiago, 2004; entre otros), como la primera actuación de la evaluación educativa de sistemas educativos.

Como se conoce históricamente, los primeros años del siglo XX son bastante movidos en el ámbito socio-político y económico; pero también es bastante inestable el recorrido que realiza el desarrollo de la evaluación educativa. A continuación, se presenta un resumen de las características más destacables de la evaluación educativa según autores como Guba y Lincoln (1989); Tejada (2000); Jiménez (2000); Perales (2005) y Chiva (2007); entre otros.

Síntesis de las características de la evaluación educativa: primeros años del siglo XX.

Los términos “medición” y “evaluación” son indiferentes para esta época. Es decir, los autores los utilizan de manera indistinta y con significado similar. De hecho, en esta época, era frecuente ver dichos términos juntos como “evaluación y medición” o viceversa (Cronbach et al., 1980; Perales, 2005 y Chiva, 2007). Ambos conceptos están incluidos en el mismo paradigma evaluativo.

En este siglo nacen las pruebas estandarizadas con el propósito de identificar diferencias individuales siguiendo los modelos de clasificación Darwinianos y comenzando, en el ámbito educativo, con Galton.

Los estudios sobre evaluación y medición se realizan para informar acerca de los sujetos y no todavía como indicadores de calidad de los programas, del currículo o de las instituciones educativas.

Las baterías de tests formados por ítems objetivos asientan el camino hacia las medidas estandarizadas, con interpretaciones realizadas por grupos normativos de referencia (expertos en la materia).

El papel del evaluador se concibe como mero proveedor de instrumentos de medición, es decir, se entiende como un técnico experto. Se le pasan unos criterios y él los transforma en ítems objetivos, no teniendo por qué ser conocedor o profesional académico de la materia evaluada.

En Francia nace la Docimología, la cual propone: 1) elaborar taxonomías para formular objetivos generalizadores 2) diversificar las fuentes de información y unificar los criterios de evaluación y 3) establecer la doble corrección o la medida de distintos correctores para evitar la subjetividad individual del profesorado.

Etapa 1900-1929.

A continuación se recoge la intervención y la participación de diversos autores en el campo de la evaluación y la medición durante el periodo de 1900 a 1929 –ver Tabla 5 –:

Tabla 5.
Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1900-1929.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
1900-1929	- Nacimiento de la <i>Teoría clásica de los Test</i> (TCT) que surge a través de la investigación realizada y plasmada en diversos artículos (Spearman, 1904).	
	- Inicio de la medición educativa con la obra <i>Introduction to the theory of mental and social measurement</i> (R.L. Thorndike, 1904).	Spearman (1904)
	- Se crea la primera escala métrica de inteligencia y otros conceptos relativos a ella y a su diseño como es “la edad mental” y el concepto tan extendido en el campo de la psicometría como son “los reactivos” (destacan, entre otros, los trabajos de Binet y Simon, 1905).	R.L. Thorndike (1904, 1913)
	- Se crean las escalas para medir la caligrafía (R. L. Thorndike, 1910) y la escritura (Ayres y Freeman, 1910).	
	- Se plantea la necesidad de las mediciones absolutas en las pruebas de rendimiento (R.L. Thorndike, 1913)	AERA (1915)
	- Se funda la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, <i>American Educational Research Association</i> , 1915).	Docimología (1920)
	- Surge en Francia la Docimología (acerca de 1920), primer acercamiento a la evaluación educativa (que posteriormente, se considerará como “la evaluación educativa de sistemas”).	
- <i>Standford Achievement tests</i> : se crean baterías de ítems de rendimiento en EE.UU. para escolares (1923).		

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Chiva-Sanchis et al. (2009, p.15).

Etapa 1930-1945.

El crack de 1929 que azotó a EEUU no solo afectó en el ámbito financiero, sino a toda la sociedad en general. Es cuando tuvo lugar la Gran Depresión, que abarcó todos los ámbitos, inclusive el educativo. Por un lado, en esta época fue cuando su presidente de aquel entonces, Franklin D. Roosevelt, estableció políticas de reactivación económica como el tratado de *New Deal*. Por otro lado, en el ámbito educativo, imperó el interés por la psicología conductista y la filosofía pragmática, estableciendo como autor más representativo de esta corriente educativa progresista a John Dewey. Sin embargo,

también surgen opositores a dicha corriente, los cuales argumentan que los egresados a educación superior no presentan suficiente nivel académico para cursar materias educativas más complejas. Es por ello que algunos autores consideran que la llegada al mundo de la educación y a la evaluación de Ralf Tyler, en particular, supuso una revolución en los conceptos establecidos (Cronbach et al., 1980 y Cronbach, 1982). Entre otras cosas, estos autores propusieron un nuevo concepto de currículo y de evaluación educativa. Esta última definición pone un punto y final a la relación del concepto de medición con el de evaluación. De esta manera, la evaluación queda concretada como el proceso que marca hasta qué punto los objetivos establecidos (en el currículo o en el plan educativo) llegan a ser adquiridos o no. Otra innovación que propuso Tyler y que dio paso a la justificación de la utilización de estudios evaluativos a gran escala internacional, que se dieron posteriormente como TIMMS (o *Trends in International Mathematics and Science Study*, en inglés), PIRLS (o *Progress in International Reading Literacy Study*, en inglés), PISA (o *Program for International Student Assessment*, en inglés), etc., fue evaluar a los estudiantes para que la información obtenida pudiera ayudar a la mejora de los programas educativos, los centros y, consecuentemente, al profesorado y su particular organización. Sin embargo, no fue hasta décadas más tarde cuando se le dio verdaderamente importancia a dicha propuesta. Sin embargo, aunque sus propuestas no fueron inicialmente escuchadas, Tyler no desfalleció y continuó realizando avances en el campo evaluativo para la educación. En la década de los 60 es cuando Tyler creó la NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) y fue avalado y reconocido por profesionales del sector de la evaluación, del diseño del currículo y por el propio profesorado de Estados Unidos competente en el tema. En resumen, en este periodo de la historia se presentan los siguientes avances:

- El término de *evaluación* se acota y se determina como un proceso estructurado. Se lleva a cabo el primer modelo sistemático de evaluación.
- Se establece una clara diferenciación entre el término de *medición* y el de *evaluación*. Ya no se usa de manera indistinta como venía haciéndose hasta el momento.
- Los objetivos educativos se convierten en la base para desarrollar el currículo, la metodología docente, la selección de materiales y llevar a cabo un proceso de evaluación acorde a dichos objetivos.

- Se establece una mejor comprensión y valoración del concepto de evaluación. Con él se pretende alcanzar la mejora de programas, del currículo, de los niveles académicos de los estudiantes, de la metodología del profesorado y, en definitiva, del centro en donde se incluyen todas las anteriores consideraciones.

De manera contemporánea a las propuestas de Tyler surgió, en EE.UU. también y en los años 30, otra corriente evaluativa llamada “la acreditación”, la cual se tomó como herramienta de control del sistema escolar por parte de las agencias regionales y nacionales. Y no solo como se venía haciendo hasta entonces, y que coincidía con Europa, con la evaluación de la inspección externa. En este periodo se crea la *National Study School of Evaluation*, la cual establece indicadores evaluativos y organizativos del proceso y organizativos. *¿Pero cómo se lleva a cabo?* Gracias a la observación y al estudio de las características propias de los centros a los que se le iba a pasar la evaluación. Veamos a continuación los hechos relevantes que ocurrieron en la conocida “etapa tyleriana de la evaluación” (véase la Tabla 6).

Tabla 6.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1930-1945.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
	- Se crea el primer modelo sistémico de evaluación. Se diferencia el término de la evaluación del término de medición. El primero implica juicio de valor, el segundo se desarrollará en la siguiente etapa (1946-1057). Además, se crea el estudio <i>Eight-Year-Study of Secondary Evaluation</i> (Ralf Tyler, 1932)	John Dewey (1932-1945)
1930-1945	- Década en donde comienza en EEUU la corriente de “la acreditación” (1930-1940)	Ralf Tyler (1942)
	- Años en que la corriente pragmática de Dewey llega a su punto álgido. Fue uno de los autores que demostró mayor interés por la pedagogía progresista de aquella época en su país, EE.UU. Además, establece el método del experimentalismo para dar validez al pensamiento por medio de la acción.	
	- (1930-1940)	
	- Se publica el <i>General Statement of Education</i> (R.W. Tyler, 1942)	

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980) y Cronbach (1982). Elaboración propia a partir de Chiva-Sanchis et al. (2009, p.15-18).

Etapa 1946-1957.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el mundo occidental quedó muy debilitado y buscaba recuperarse de cualquiera de las maneras. Tras la guerra, viene la pobreza y la desesperación. Además, se redefine el sentimiento nacionalista de los estados implicados. Por otro lado, en el ámbito educativo, en EE.UU. concretamente, se produce una inversión en recursos tales como: equipamiento de centros, aumento del profesorado, creación de nuevos programas educativos, mejora de la coordinación entre escuelas y servicios externos ofrecidos en ellas. En el ámbito de la evaluación esto se corresponde a la creación de nuevos tests, nuevos instrumentos y creación de nuevas estrategias evaluativas aplicables a los distintos modos de evaluación (formativa y sumativa), nuevos sistemas para operativizar objetivos, recoger información y analizar datos estadísticos. El desarrollo de los tests estandarizados, las técnicas de medida y la fundamentación en el diseño de los mismos tuvo una gran relevancia en esta etapa y ello implicó su elevado desarrollo (Cronbach et al., 1980 y Chiva-Sanchis et al., 2009). Así pues, se continúa con el uso de los modelos de evaluación ya existentes: el modelo *tyleriano* (fundamentado en los objetivos) y el modelo experimental (desarrollado, entre otros, por Dewey y potenciado por Lindquist). Por lo tanto, de esta época podemos resumir las siguientes características:

- Los test estandarizados se ven promocionados por su desarrollo e interés. A nivel nacional se utilizan taxonomías de objetivos.
- Las evaluaciones dependen de las directrices locales y no tanto de las directrices de agencias nacionales, como se pretendía en la anterior etapa.
- Conviven dos métodos que tienen diferentes maneras de proceder para el ámbito de la evaluación de sujetos: 1) línea tradicional (representa un avance en la investigación de la Teoría Clásica de Tests o TCT) y 2) línea alternativa (investigación que nace como observación conductual y que luego evoluciona hacia la evaluación funcional de la conducta).

Veamos la Tabla 7 para concretar las consideraciones destacadas de dicha época.

Tabla 7.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1946-1957.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
1946-1957	- Se crea el ETS o <i>Educational Testing Service</i> (1947).	Ralf Tyler (1950)
	- Se publica <i>Basic Principles of Curriculum and Instruction</i> (R.W. Tyler, 1950).	
	- AERA (<i>American Educational Research Association</i>) y NCME (<i>National Council on Measurement in Education</i>) publican las <i>recomendaciones técnicas para los tests de logro</i> . (1955).	AERA y NCME (1955)
	- Se publica la famosa Taxonomía de Bloom: <i>Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain</i> (B.S. Bloom y colaboradores, 1956. En 1971 se traduce al español y se sigue utilizando hasta la actualidad).	Bloom (1956).

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Chiva-Sanchis et al. (2009, p.19-21).

Etapa 1958-1972.

Esta etapa se identifica por el deseo de expansionismo de EE.UU. y la guerra fría que establece dicho país con la Unión Soviética. Los deseos de ser una potencia mundial sitúan a Norte América en una necesidad constante de mejora. Por ello, entre otras cosas, los americanos deciden investigar e invertir todavía más en mejoras educativas. Entre otras consideraciones, centran sus esfuerzos en lograr diversos conocimientos pioneros. A continuación, se consideran algunos de ellos (Cronbach et al., 1980; Cronbach 1982; Pérez-Carbonell, 2000; Perales-Montolío, 2005; Chiva-Sanchis et al, 2009):

- Se ven en la necesidad de crear nuevos métodos para la evaluación educativa. Consideran extremadamente necesario realizar evaluaciones útiles y relevantes centradas en:
 - 1) Crean diseños experimentales (Dewey y Lindquist) con grupos experimentales y de control. Se utilizan tests tipificados junto con otros recursos como las entrevistas, cuestionarios, evaluación observacional, etc. (estos últimos recursos asociados a la evaluación alternativa que se proponía en la anterior etapa).
 - 2) Desarrollan estudios a pequeña escala que puedan dar diversos matices del sistema educativo que quieren mejorar:
- Se realiza una importante diferenciación entre la evaluación formativa (la que se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje) y la sumativa (la que se

centra en los resultados). Así pues, en esta etapa prima el interés por la evaluación formativa y la consideración de no tener que esperar a que un programa educativo haya finalizado para realizar los cambios que se aconsejan realizar a raíz de someter dicho programa a la evaluación. De esta manera no solo se incluyen en la evaluación los resultados, sino que se toma nota de todo lo que sucede en el aula (Salmerón-Pérez, 1992), se indican medidas de rendimiento y se realizan estudios de seguimiento observacionales acerca de las características individuales del alumnado (entre otras cosas se tienen en cuenta las actitudes con las que el alumnado afronta las situaciones educativas y cómo resuelven los problemas con dichas capacidades iniciales). Es por ello que los estudios se centran más en consideraciones estructurales de los propios centros para que puedan mejorar (mediante el rendimiento del alumnado) y no se establezcan, de tal manera, comparativas entre centros. En resumen, desde el campo profesional de la evaluación:

- Los expertos consideran que los tests de rendimiento informan sobre el aprendizaje de los sujetos, pero no son útiles para encontrar diferencias intergrupos, aunque la evaluación se realice dentro del mismo centro educativo.
- Surgen nuevas asociaciones con intenciones evaluativas en el campo de la educación, como son: Phi Delta Kappa, NAEP o National Assessment of Educational Progress, el Centro para el Estudio de la Evaluación o CSE y el NIE o Instituto Nacional de Educación, entre otros.
- Aumenta el interés evaluativo y con ello aparecen grandes investigadores en este campo, como: Cronbach, Scriven, Stake y Hammond, entre otros. De este modo se reflexiona y se estudia ampliamente el ámbito de la evaluación educativa. De tal manera se delimitan y concretizan las diferencias de los dos grandes paradigmas evaluativos: 1) el cuantitativo (desde la perspectiva vinculada al cumplimiento de los objetivos de Tyler por un lado y a la evaluación como toma de decisiones, perspectiva de Cronbach, por otro lado) y 2) el cualitativo (iniciado por Scriven y continuado por autores como Stake, entre otros).
- La apuesta federal por la inversión en educación se traduce, en la década de los sesenta, en el movimiento de *accountability* o rendición de cuentas (y con ello se responsabiliza a los docentes como los máximos responsables educativos, Stein, 2016). La participación crítica y democrática de la ciudadanía queda relegada a parámetros productivos y de desarrollo de capital económico (Subirats, 2014).

- Nace también la evaluación del alumnado, a modo individual, o de referencia criterial. Dicha evaluación suministra información real y descriptiva de un sujeto respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de su estatus en comparación con un estándar. Dicha evaluación acogió el nombre de *criterio de realización estable, evaluación referida al criterio* (en adelante ERC) o también, más recientemente, referida como *evaluación criterial* (Jornet-Meliá, 1987; Escudero-Escorza, 2003).
- Se evidenciaron problemas derivados por el uso de métodos de evaluación basados en objetivos y, por ello, investigadores prestigiosos de la época, propusieron la necesidad de evaluar tanto los logros esperados como los no esperados.

Aunque aparentemente fue una época de mucho dinamismo e interés por el campo de la evaluación educativa, se ha demostrado que ello no iba ligado a un conocimiento seguro y científico de lo que se estuviera realizando tuviera bases científicas que lo apoyaran. Y así lo demuestran autores como Stufflebeam y Shinkfield (1987) en sus investigaciones. En la Tabla 8 se recogen las consideraciones más relevantes de esta época y los autores más sobresalientes. Recordemos que fue una etapa de mucha creación investigadora y mucho movimiento en el ámbito de las publicaciones.

Tabla 8.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1958-1972.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
1958-1972	- Glaser establece las diferencias entre la <i>Evaluación basada en Normas</i> , la cual implica una posición concreta en la evaluación, y <i>Evaluación basada en Criterios</i> , refiere a niveles mínimos que se transforman en absolutos.	Glaser (1963).
	- Estos autores asientan las bases de la pedagogía establecida por objetivos.	Glaser y Klaus (1963).
	- Publicación de <i>Course Improvement Through Evaluation</i> . La evaluación se considera como un instrumento para la toma de decisiones y la mejora de las mismas (Cronbach, 1963).	Cronbach (1963).
	- Publicación de <i>Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions</i> , donde se establecen las diferencias entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa (R. Glaser, 1963).	Krathwohl y colaboradores (1964).
		Campbell y Stanley (1966)

- *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Affective Domain* (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964. En español se traduciría dicho libro en 1979). M. Scriven (1967).
- La ERA, la APA (*American Psychological Association*) y la NCME publican los *estándares para los manuales y tests educativos y psicológicos*.
- *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Texto considerado como la introducción a la noción de la evaluación educativa dentro del ámbito científico (Campbell y Stanley, 1966).
- 1958-1972 - *The Methodology of Evaluation*, donde se concreta y definen los términos de evaluación formativa y sumativa. (M. Scriven, 1967).
- *A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of Effectiveness of School Programs*, donde propone un nuevo modelo de evaluación derivado del de Tyler (Metfessel y Michael, 1967).
- *Evaluation Theory Development* (M.C. Alkin, 1969).
- *Objective and Instruction* (Popham, 1969).
- Se acuña el término *accountability*, el cual posteriormente se traduciría a nuestra lengua como “rendimiento de cuentas” (década de los 60).
- *National Study Committee on Evaluation* (Phi Delta Kappa, 1971).
- *Educational Evaluation and Decision-Making* (D.L. Stufflebean y colaboradores).
- *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment* (M. Provus, 1971).
- *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes* (Parlett y Hamilton).

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Jornet-Meliá (1987, p.11-38) y Chiva-Sanchis et al. (2009, p.21-30).

Etapa 1973-1980.

En esta etapa se crea un contexto propicio para que los evaluadores se constituyan como un grupo profesional. “En estos años y a partir de mediados de la década de los sesenta la evaluación emerge como una nueva modalidad de investigación en educación con identidad propia” (Chiva-Sanchis et al. 2005, p.30). Concretamente es en 1974 cuando aparece el término de “investigación evaluativa” en el *Educational Index* (Cronbach et al., 1980). Además, en esta época empieza a incrementar el gusto por las reuniones profesionales científicas de este ámbito y a raíz de ello comienzan a crearse revistas científicas que recogen los trabajos que se analizan y se trabajan en dichas reuniones. Así pues, comienza el gusto por el intercambio científico y la

sistematización de una oferta formativa estructurada (en universidades) y en centros, tanto públicos como privados, específicos. Al ser una etapa tan agitada tuvo sus consecuencias positivas y negativas en el campo. Como destacan autores como Pérez-Carbonell (2000), Perales-Montolío (2005), Lukas y Santiago (2004) y (Chiva-Sanchis et al., 2005), entre otros, se concluye que:

- Existe una mayor diversidad de modelos de evaluación lo que supone un enriquecimiento científico en muchos aspectos. Sin embargo, también se creó mucha confusión, pues no se sabía cuál modelo era más óptimo.
- Se mejora la preparación y la titulación de los evaluadores, aunque por otro lado se tiene miedo a la creación de clubes restringidos, solo y exclusivamente para expertos, debido al aumento de la profesionalización en dicho campo.
- Al haber mayor contacto entre expertos existe un mayor entendimiento de la terminología específica de este campo de conocimiento. Los profesionales son capaces de debatir sobre todo tipo de evaluación, tanto cuantitativa como cualitativa, aunque se mantiene su dicotomía. De este modo, la comunicación entre profesionales comienza a ser fluida y constante (gracias a la promoción de reuniones científicas y del interés por escribir en revistas de este ámbito específico).
- La evaluación de objetivos fue evolucionando hacia la toma de decisiones.
- En la década de los sesenta, la inflexión de los trabajos de Glaser y Klaus (1962) y Glaser (1963) respecto a la ERC marcaron una reflexión esencial en los investigadores a la hora de valorar el producto educativo y en concreto en la metodología educativa asociada a la pedagogía de los objetivos o a la enseñanza programada (Jornet-Meliá, 1987). Aún así, en esta época solo se asentaron las bases teóricas, pero no se produjo ningún planteamiento práctico influyente. Seguramente las aportaciones más destacables fueron la de Hively et al. (1968) y Hively (1970), el cual creó la *Evaluación basada en Dominios* (para constructos psicológicos y posteriormente al surgimiento de los estándares evaluativos), y la de Osburn (1968), el cual consideró el *Muestreo de Matrices* dentro de un *Universo Definido* (Jornet-Meliá, 1987). La consideración del dominio es lo que dio lugar a los análisis de validez de constructos y a la creación de *estándares*. Todas estas consideraciones las podemos encontrar en Jornet-Meliá y Suárez-Rodríguez (1989a y b; 1994), Jornet-Meliá y González-Such (2009), Jornet-Meliá et al. (2010) y Jornet-Meliá et

al. (2011). Y fue a partir de este último trabajo, mucho más técnico, cuando en la década de los 70 se desarrollaron trabajos que dotaban de relevancia a dicha corriente (entre otros, Popham y Husek, 1969; Wright y Panchapakesan, 1969; Sirotnik, 1974 y Wright y Douglas, 1977). En particular, gracias al trabajo de Popham y Husek (1969), es cuando despegó la aplicación generalizada de la metodología ERC, estableciendo sus bases metodológicas esenciales. Posteriormente, autores como Carver (1974), partiendo de los trabajos de Glaser y Klaus (1962), referencian una distinción básica entre el modelo evaluativo Edumétrico y el modelo Psicométrico (Jornet-Meliá, 1987 y Orantes, 2006). Popham (1978, p.134) concreta la definición de *test* dentro del modelo ERC (Jornet-Meliá, 1987, p.22):

Es aquel basado en criterios y que se emplea para determinar la posición de un individuo con respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido.

La evaluación criterial es la que posteriormente, y más recientemente, ha dado lugar al análisis por competencias y al diseño de pruebas criterioles en el aula.

A continuación, presentamos los autores más relevantes de la época, las consideraciones que se tuvieron en cuenta y sus diversas obras, las cuales tuvieron una gran relevancia en el campo evaluativo—Tabla 9—:

Tabla 9.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1973-1980.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
1973-1980	- Se establece la diferenciación entre la Edumetría y la Psicometría (Carver, 1974). Dicho autor defiende que la psicometría no es el método más adecuado para medir el rendimiento educativo o el desempeño y propone la Edumetría, como método más óptimo (estrechamente ligado a la teoría metodológica de la evaluación criterial o ERC).	Carver (1974).
	- Publicación de <i>Goal Free Evaluation</i> , modelo de evaluación orientado al consumidor (Scriven, 1973).	Scriven (1973).
	- Publicación de <i>Evaluation at the Local Level</i> , donde se presenta el modelo de evaluación EPIC (<i>Erosion Productivity Impact Calculator</i>) que intenta cumplimentar al modelo de Tyler (D. L. Hammond, 1973).	
	- Se crea el término “evaluación de programas”, como término indexado en <i>Psychological Abstract</i> .	

	- Se crea el modelo transaccional en <i>Studies in Transactional Evaluation</i> donde propone el modelo (R. M. Rippey, 1973).	R.M. Rippey (1973).
	- Se publica el primer número de la revista <i>Evaluation: a Forum for Human Service Decision-Makers</i> y <i>New Directions for Evaluation Programs</i> (1974).	
	- Se crea el término “investigación evaluativa”, el cual aparece por primera vez en <i>Educational Index</i> . (1974).	
1973-1980	- Se publica el primer número de la revista <i>Studies in Educational Evaluation</i> , la cual se considera como la primera revista en el campo de la evaluación educativa (1975).	R. Stake (1975).
	- Se presenta el modelo de evaluación respondiente: <i>Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation</i> (R. Stake, 1975).	
	- Se crea el <i>Joint Comité on Standards for Educational Evaluation</i> (1975).	
	- Publicación del primer número de <i>Evaluation Studies Riview Annual</i> (1976).	
	- Se crea la <i>Evaluation Research Society</i> (1976).	
	- Se publica el primer número de las revistas <i>Evaluation Quaterly</i> , <i>Evaluation and Program Planning</i> y <i>Educational Evaluation and Policy Analisis</i> (esta última creada por AERA) (1977-1978).	
	- Definición de <i>test</i> basada en el modelo ERC (Popham, 1978).	Popham (1978).
	- Se crea <i>Evaluation news</i> (1980).	

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Jornet-Meliá (1987, p.11-38) y Chiva-Sanchis et al. (2009, p.30-34).

Etapa 1981-Actualidad.

En la década de los ochenta aparecen modelos nuevos de evaluación. De entre ellos, se destaca la propuesta de Guba y Lincoln (1989), *Responsive Constructivist Evaluation*, un híbrido entre el modelo constructivista y el modelo respondente de Stake. Además, en esta etapa se produce un gran interés por diseñar y desarrollar tests informatizados y administrarlos por ordenador, y con ello da comienzo la evaluación adaptativa informatizada (Cronbach et al.1980 y Chiva-Sanchis et al. 2009).

En los noventa la intención no es probar solo nuevos modelos. En este momento también surge un sentimiento integrador, de buscar una complementariedad de enfoques creados, partiendo de que todos ellos son válidos para estudiar una consideración determinada y que, por tanto, debe ser la finalidad y la adecuación al objeto de estudio la que determine el modelo a utilizar. En cualquier caso, escójase el que se escoja, deberá

demostrar una coherencia interna necesaria para mantener la utilización de dicho modelo. Es en este momento se interrumpe la productividad y la producción masiva de test para dedicar fuerzas a encontrar un modelo profesionalizador del evaluador. Por todo ello, se considera una etapa de reflexión y de devoción que profundiza en la evaluación educativa con el objetivo concreto de consensuar propuestas dentro de la metateoría y llega a considerarla como una disciplina científica más (Chiva-Sanchis et al. 2009). Estos son los hechos relevantes que acontecieron en estas dos décadas –Tabla 10–.

Tabla 10.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo 1981-Actualidad.

<i>Periodo</i>	<i>Consideraciones</i>	<i>Autores más destacados</i>
<i>1981-Actualidad</i>	- Publicación de <i>Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials</i> (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).	
	- Publicación de modelo de evaluación de UTOS en <i>Designing Evaluations of Educational and Social Programs</i> (J.L. Cronbach, 1982).	J.L. Cronbach
	- Se propone el modelo de evaluación formativa en el <i>Program Evaluation: a Practitioners' Guide for Trainers and Educators</i> (Brinkershoff y colegas, 1983).	(1982). Brinkershoff y colegas
	- Se crea la <i>American Evaluation Association</i> .	(1983).
	- Se publica, desde el paradigma constructivista, <i>Fourth Generation of Evaluation</i> (Guba y Lincoln, 1989).	(1983).
	- Se publica <i>The international Encyclopedia of Educational Evaluation</i> (1990).	Guba y Lincoln (1989).
	- Profundización en los modelos evaluativos y en la búsqueda de la complementariedad metodológica paradigmática (a partir de los 90)	
- Se publica <i>Evaluation Thesaurus</i> donde se considera la evaluación como una nueva disciplina, autónoma y con cuerpo de conocimientos (1991).		

Fuente: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y Chiva-Sanchis et al. (2009, p.35-39).

Recientemente, encontramos autores como Hernández-Sampieri et al. (2014) que nos muestran de manera pormenorizada los intereses de las diferentes metodologías investigadoras (cualitativa y cuantitativa) y qué método escoger para llevar a cabo en una investigación en concreto según sus características, la finalidad por la que se pretende investigar y los propios intereses del investigador. Estos autores también explican y razonan

la utilidad de llevar a cabo investigaciones mixtas (cuantitativa-cualitativa), en los estudios que se consideraba oportuno.

En la actualidad, la figura del experto evaluador ya no se dedica tanto al ámbito técnico de estudio, sino que también se dedica a la didáctica de hacer entender “a cualquiera” el por qué es importante utilizar un enfoque, el otro o uno mixto. En síntesis, Ramos-Santana et al. (2009) recoge la definición que realiza Jornet-Meliá (2001), que posteriormente se asume por el grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València en 2004, y señala que se puede definir el concepto de evaluación educativa como:

El proceso sistemático de búsqueda de información sobre una realidad educativa para conocerla y comprenderla y así poder emitir un juicio de valor sobre ella, el cual está orientado hacia la toma de decisiones y a la mejora de dicha realidad.

(Ramos-Santana et al., 2009, p.54).

La evaluación, al ser una disciplina aplicada, debe estar concebida para mejorar la intervención educativa. En el caso de la disciplina evaluativa esto se concreta mediante la identificación de dimensiones a valorar, indicadores y criterios, así como la construcción de juicios de valor sobre la realidad que va a ser evaluada, utilizando diversos recursos evaluativos, así como todos los enfoques posibles que se consideren adecuados por el comité de expertos (en nuestra tesis, este proceso está desglosado de manera pormenorizada en los capítulos 4, 5 y 6).

A continuación, en el siguiente apartado, se desarrolla la evaluación de los sistemas educativos europeos, la cual es la que más nos interesa a nosotros por proximidad en geolocalización.

1.2 Evaluación de sistemas educativos ss. XIX - XXI: revisión panorámica.

La extensión de la educación en España para todas las clases sociales ha sido una conquista que llegó a su esplendor en la última mitad del siglo XX y que actualmente continúa vigente. Recibir educación es capacitar al individuo de conocimientos para que este pueda responder y desarrollar respuestas a los estímulos que le rodean. Sin embargo, para que un estado lleve a cabo una buena y equilibrada educación para todos sus individuos y que esta sea igualitaria en derechos, deberes y oportunidades debe disponer de una organización educativa, competente y pública, porque esta es la única manera para llegar a todos los individuos. Para ello, cada estado con su correspondiente gobierno debe establecer un sistema educativo de calidad y para todos sus individuos, sea cuales sean

sus características. “El sistema educativo es uno de los factores más importantes de vertebración y de progreso de una sociedad avanzada, a la vez que de una sociedad justa y equitativa” (Gabilondo, 2010, p. 44), puesto que es una forma de redistribuir los bienes sociales. El impacto que realiza la educación en la sociedad es indudable y presenta una gran relevancia, como destaca Sancho-Álvarez (2017a). En definitiva:

La evaluación (...) está directamente relacionada con lo que se enseña y lo que se valora dentro de nuestros sistemas educativos. Puede influir no solo en cómo nos vemos a nosotros mismos, sino también en nuestras relaciones sociales con los demás y cómo los vemos. (Leathwood, 2005, p.308).

En el siguiente apartado nos centraremos en el origen, el sentido y la importancia de llevar a cabo una evaluación de los sistemas educativos.

1.2.1 Origen, sentido e importancia de llevar a cabo una evaluación de los sistemas educativos.

Fue con el desarrollo de los movimientos progresistas en Europa y en EEUU a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando se estableció la idea de la evaluación como base para las reformas educativas (Lundgren, 2013). De la Orden y Jornet-Meliá (2012) explican cuál es el sentido de la evaluación de sistemas sociales y educativos que, en definitiva, es buscar una mejora educativa que ayude a desarrollar de manera adecuada a los individuos. Los motivos por los que un gobierno quiera mejorar el sistema educativo pueden ser diversos. Entre ellos, podemos encontrar:

- Para aumentar el prestigio social y personal de cada individuo.
- Para educar a los individuos en una mejora económica, capacitándoles con un mayor compromiso para la adquisición de mejores puestos de trabajo y emprendimiento.
- Para aumentar la cultura y el conocimiento.
- Para educar a los individuos en logros académicos y adquisición de nuevas titulaciones.
- Para capacitar a los individuos en la habilidad de aprender a aprender de manera autónoma a través de las nuevas tecnologías u otros recursos.
- Para aumentar la autoestima de los individuos y de la misma sociedad, basando los logros en su inteligencia académica.

En definitiva y sin lugar a dudas, “la evaluación necesita ser comprendida como una práctica social y debemos considerar sus implicaciones” (McArthur, 2019, p.20). Por su parte, De la Orden y Jornet-Meliá (2012) destacan y explican diversos proyectos o pruebas que se han utilizado en el principio del siglo XXI para evaluar alguna de estas particularidades de los individuos. A continuación, se presenta una tabla con diversos estudios evaluativos, los cuales presentan diversas finalidades. Algunos de ellos han tenido relevancia internacional, otros solo se han pasado en ciertos estados gubernamentales, como es el caso de EE.UU., ya que este sea probablemente el país que haya dado mayor uso y reconocimiento a la evaluación de sistemas – ver Tabla 11–:

Tabla 11.

Breve Panorama de Estudios Evaluativos Internacionales.

<i>Estudios</i>	<i>Consideraciones A Evaluar</i>
TIMMS	<i>Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencias.</i> (Se inició en 1995). TIMMS-R es una variante de dicha encuesta.
PIRLS	<i>Estudio Internacional sobre Competencia de la Lectura.</i> (Se inició en 2001). <i>Vídeo Estudio de Prácticas en el Aula sobre Educación Cívica, Diversidad y</i>
CIVED	<i>Cohesión Social.</i> (Se inició en 1993). <i>Tecnología de la Información en Educación.</i>
SITES	SITES-M1 y SITES-M2 son variantes. (El primero se inició en 1997 y el segundo en 2003). <i>Uso de Ordenadores en Educación.</i>
COMPED	Estadio 1 y Estadio 2. (El primero se inició en 1989 y el segundo en 1992).
TEDS-M	<i>Estudio sobre la Preparación que tienen los Maestros de primaria y Secundaria para impartir Matemáticas.</i> (Se inició 2006).
INES	<i>Programa de los Sistemas Educativos de los Países OCDE.</i>
Education at Glance	<i>Panorama de la Educación sobre las instituciones y sus Características.</i> (Se inició en 1992). <i>Proyecto Internacional de Evaluación de Estudiantes en el que se Evalúan</i>
PISA	<i>Materias Instrumentales.</i> (Se inició en 1997).

Fuente: Elaboración propia a partir de De la Orden y Jornet-Meliá (2012).

A partir de estos estudios surgieron otros, algunos también en formato de informes como hemos visto. Un ejemplo reciente es el Índice de Justicia Social (*Social Justice Index*) que veremos en el Capítulo 3. Estos estudios y los que han ido surgiendo posteriormente proponen la identificación de diversas competencias para el desarrollo personal y social. Sin embargo, como considera Syverson (2009), no todas las evaluaciones pueden considerarse justas y, por ende, tampoco todos los informes evaluativos que se han realizado hasta la fecha pueden considerarse justos (Leathwood, 2005, p.497), ya que en su mayoría se centran en obtener información específica de una o varias competencias mientras que, por ejemplo, no tienen en cuenta las necesidades individuales de los sujetos. En la mayoría de los casos encontramos informes de sujetos, en los que se comparan estos como si de una cesta de manzanas se tratara. Además, como remarcan Jornet-Meliá et al. (2014, p.37): “en cuanto a los resultados, se concretan en los recabados en las pruebas y no existe posibilidad de analizar consecuencias o impacto educativo más allá de ellos”. Bajo nuestra consideración, estos resultados deben tener muchos matices, pues cada persona es diferente y para ser comparada con otra debe realizarse con mucha delicadeza y certeza sobre qué se está comparando y de qué modo. No podemos menospreciar u obviar las diferencias entre individuos. La evaluación de sujetos, da igual a quién se esté evaluando, debe ser flexible y debe estar contextualizada, teniendo en cuenta las características propias individuales y de contexto de cada individuo. Esto lo explicaremos con mayor detenimiento en los capítulos 2, 3 y 4. Además, cuando realizamos una evaluación de impacto, como las citadas anteriormente en informes o estudios, debemos realizar un análisis acerca del alcance de la educación a nivel personal y social, como también destacan los autores Jornet-Meliá et al. (2014).

Por otro lado, actualmente sabemos que para evaluar la calidad de los sistemas educativos se utilizan dos tipos de instrumentos: las pruebas de aprendizaje o de rendimiento y los cuestionarios de contexto. Los procesos de diseño, construcción y validación de ambos, en teoría, deberían acogerse a los mismos criterios de bondad: fiabilidad y validez. Para ambos casos se desea que la información obtenida refleje la realidad que se quiere estudiar. Sin embargo, en nuestro caso, hemos escogido diseñar un cuestionario de contexto, porque promovemos una preocupación no solo de los resultados académicos, sino también de las prácticas educativas y de los valores que de ellas se generan, por el contexto y por el sistema de relaciones que en él se sitúan y se van creando. Y esta es una de las consideraciones que De la Orden y Jornet-Meliá (2012) ponen en tela

de juicio: los anteriores informes no establecen, de entrada, consideraciones factibles de mejora para el alumnado ni parten de las características individuales y de contexto que presentan cada uno de los sujetos evaluados. Se puede decir que básicamente “critican” deficiencias, pero no proponen líneas de mejora asequibles ni tampoco tienen en cuenta que el punto de partida de cada sujeto es diferente. Además, hay campos que son claves en el desarrollo personal, como son todos los constructos socio-afectivos, que se han dejado totalmente apartado olvidados en dichos informes evaluativos y, en consecuencia, desconocemos cuales de estas son variables o indicadores están asociados al logro académico o son indicios de calidad de una institución o sistema educativo. Somos conscientes de que desde hace tiempo existen muchos estudios que ponen de manifiesto orientaciones diversas acerca de los tipos de inteligencia y no solo la académica -como es, por ejemplo, la inteligencia emocional (Goleman, 1996; Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2002) o la famosa teoría de las “7 inteligencias de Howard Gardner” (Gardner, 2001)- o que hay estudios clave específicos que indican relaciones entre diversas variables socio-afectivas y el desarrollo personal en la escuela. Por ello, entendemos que, en cualquier evaluación de sistemas educativos, tal como se ha reclamado por diversos autores (De la Orden y Jornet-Meliá, 2012; Jornet-Meliá, 2012a), es necesario incluir en los cuestionarios de contexto variables y escalas que nos informen de este tipo de aspectos este tipo de constructos.

Así pues, nos alineamos con aquellos que pretenden que el sistema evaluativo tenga en cuenta otras consideraciones que nos ayuden a comprender y explicar mejor el desempeño académico y personal del alumnado. Desde nuestra perspectiva, el sistema educativo debe reflexionar y preocuparse por consideraciones que van más allá de las académicas. Para ello, nuestro interés se centra en incluir en la evaluación de sistemas (así como en la evaluación de instituciones) la percepción de la justicia social en los estudiantes mediante cuestionarios de contexto, para analizar qué vinculación tiene el valor de justicia con las prácticas educativas actuales. Y es indudable que los antecedentes y el contexto personal pueden influir en las percepciones (McArthur, 2019, p.35).

De esta manera, consideramos que los informes evaluativos pueden acceder a otro factor más humano y transformador de oportunidades que “las meras notas académicas”. Podríamos así tener argumentos diferentes para justificar si un sistema educativo es de calidad, ya que creemos que solo con los resultados académicos no es suficiente. Es indudable que, entre otras consideraciones, para llevar a cabo una buena evaluación del

sistema educativo se debería tener en cuenta si dicho sistema ofrece buenas y dignas oportunidades (equidad) en todos los campos sociales y de conocimiento del individuo. Además de conocer si se está educando y formando tanto honrada como cívicamente a todos los futuros ciudadanos (Connell, 1997). Por estas razones, apoyamos la propuesta del modelo de evaluación de sistemas basado en la Cohesión Social por Jornet-Meliá (2012) -véase Capítulo 4-, porque, sin ninguna duda, para que un sistema educativo se considere de calidad tiene que ser justo y equitativo para todos sus individuos (Connell, 1997). Y los que conocemos hasta ahora consideramos que no lo son, o, al menos, no del todo como podrían.

¿Para qué sirve evaluar el sistema educativo si no se hace efectiva su intención de mejorarlo? A lo largo de toda esta tesis remarcaremos que es clave adecuar las evaluaciones a las necesidades de los individuos que queremos transformar. Como destaca Jornet-Meliá (2012), para que se pueda dar utilidad a la información evaluativa hay que conectar los diversos planos de análisis (sistema educativo, instituciones, aulas) a través de dimensiones coherentes que puedan ser motivo de unión entre todos los ámbitos de actuación por los que se van forjando las experiencias y las capacidades de los individuos. Pero aquí es donde hemos observado que está la deficiencia de los estudios que se han realizado hasta ahora, porque observamos que no se tiene en cuenta el contexto del estudiante, ni el previo ni el presente. No se tiene en cuenta el contexto social-económico del que parten, sus características personales, sus intereses, sus necesidades, etc. De manera casi exclusiva, los informes basan sus conclusiones en los rendimientos académicos de materias troncales y estos se comparan en rankings, meros ordenamientos realizados por un único indicador, sin tener en cuenta que se comparan colectivos con contextos totalmente diferentes. Son muchos los autores que denuncian las deficiencias y carencias que tienen estos informes y por ello desmontan su utilidad (entre otros autores, Jornet-Meliá, 2014; Carabaña, 2015 y Stein, 2016). Otros autores destacan que es imprescindible que estos estudios integren “informaciones o indicadores (del contexto, donde se destaquen las características de donde parte el alumnado) para que puedan permitir identificar obstáculos y/o facilitadores de la intervención” educativa, que promuevan la mejora de los sistemas educativos radicando su importancia en el individuo (Jornet-Meliá, 2012, p.357). Además, este mismo autor remarca que es esencial conocer los factores o los agentes que puedan dinamizar dicha mejora (lo veremos más adelante también en autores como Fernández y González, 1997).

Si nos centramos solo en el caso particular de Europa, parece que fue en la Inglaterra del siglo XIX,³ donde se desarrollaron las primeras técnicas de evaluación educativa, cuya finalidad era considerar el apoyo financiero que debían recibir las escuelas del país en función de sus resultados académicos. En EE.UU. (Boston), se aplicaron unas pruebas similares a 500 alumnos. La evaluación de sistemas u organizaciones educativas nació de este modo, como forma para recompensar el buen rendimiento escolar. Un sistema que podríamos calificar, en palabras de Lundgren (2013, p.17), como de “pago de resultados” o, tomando un término clásico ya como es el de ‘*accountability*’ o ‘rendición de cuentas’(OCDE, 2011), .Este uso ha sido la causa de que se haya asociado la evaluación con la mercantilización de los derechos sociales a la educación (Sánchez-Caballero, 2020) o se haya promovido la instauración de normas de mercado en el ámbito educativo (Mora-Cortés, 2015). Pero, *¿por qué no dejamos de evaluar por competir económicamente* (De la Orden y Jornet-Meliá, 2012) *y pasamos a evaluar para buscar la mejora social? ¿Alguien les ha pedido la opinión a los educandos sobre qué mejoras propondrían en su educación? ¿Es que, desde una perspectiva adulta y madura, los creemos demasiado pueriles?* (téngase en cuenta las reflexiones al respecto de Piaget, 1983; 1932). Consideramos que una evaluación efectiva nunca se llevará a cabo si se asocia únicamente a la consecuencia de rendición de cuentas. Debe ser valorada y reflexionada para que pueda ser posteriormente mejorada. Y la evaluación es la herramienta adecuada para alcanzar dicha mejora (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2015). Para ello, es necesario que todos los agentes aúnen sus fuerzas y den su opinión para la mejora. Siempre se dice que se tiene en cuenta a los educandos, pero a la hora de la verdad, en los resultados de los informes, no se les pregunta a ellos directamente cuáles creen que son sus problemas, frustraciones, las dificultades que han podido encontrar y cuáles creen que son sus necesidades a cubrir. En definitiva, solo se tiene en cuenta a los educandos para conocer su rendimiento académico, como un producto o resultado académico, visión propia de la evaluación sumativa. Tendemos a menospreciar su criterio reflexivo (Alarcón-Sánchez et al., 2018) y no nos damos cuenta que tenemos en nuestras manos poder construir una nueva evaluación de sistemas educativos no solo centrada en los resultados académicos. Es por esta razón que consideramos esta propuesta como novedosa, porque dentro de la iniciativa de reformular las condiciones evaluativas de

³ Con ello nos referimos al código evaluativo revisado de Inglaterra a partir de 1862.

nuestro sistema educativo consideramos dar voz y voto a los verdaderos protagonistas de la educación: los educandos. De este modo el alumnado por fin podrá opinar sobre qué considera acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los que son partícipes y sobre si pretenden mejorar en algún sentido su vida futura. Con ello ya nos estaríamos preocupando por desarrollar sistemas educativos más justos, como nos propone Stein (2016). Y, *¿qué nos impide entonces comenzar a investigar y analizar las opiniones de los educandos para poder crear instituciones educativas más justas?* En algunos estudios ya se ha trabajado sobre ello, pero podemos observar que todavía son pocos (véase Capítulo 5 de esta tesis).

Así pues, “la evaluación de sistemas educativos se ha ido constituyendo como un ámbito disciplinar que concita un gran interés socio-político y educativo” (Jornet-Meliá et al., 2012, p.9). Otros autores, como Connell (1997) destacan también la importancia de los sistemas educativos ya que estos modelan las generaciones futuras, aunque no siempre ello afecte a su evolución positiva, es decir, a unos individuos les puede beneficiar el cambio y a otros no. Según indica este autor (Connell, 1997, p.22): “que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo”. Sin embargo, otros como Doyle y Doyle (2005) nos recuerdan que “procesos democráticos no justifican nunca fines no democráticos” (extraída de Murillo-Torrecilla et al., 2010, p.176). En este mismo sentido y bajo nuestra opinión, considerar de entrada que un estudio presente resultados óptimos no denota que siempre vayamos a obtener resultados óptimos, siendo generalizable a todos los individuos, ni a todos los aspectos del desarrollo personal. Pero si de algo no nos cabe la menor duda es que respecto a la cuestión de evaluación en educación, tenemos claro, al igual que McArthur (2019, p.92), que la evaluación puede favorecer el aprendizaje, pero lo que realmente necesitamos impulsar con la evaluación en estos tiempos “es el compromiso con un bien social” de todos y para todos.

1.3 Principios que determinan que un sistema educativo sea de calidad.

Para que un sistema educativo se desarrolle de manera adecuada, debe seguir unas bases organizativas preestablecidas. Por ejemplo, a continuación, vamos a presentar los principios educativos que se plantearon desde la Conferencia Iberoamericana de ministros de Educación (agosto de 2014) para determinar si un sistema educativo puede ser calificado de calidad cuando cumple con la totalidad de los siguientes principios (Martínez-Rizo, 2014) –ver Tabla 12–:

Tabla 12.

Principios que Determinan si un Sistema Educativo es de Calidad. Conferencia Iberoamericana.

<i>Principios</i>	<i>Indicadores</i>
Establece un currículo que responda a las necesidades del alumnado y de la sociedad.	Pertinencia y relevancia
Logra que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y promocióne alcanzando los objetivos estipulados.	Eficacia y cohesión social
Consigue que los aprendizajes sean asimilados de forma duradera, de manera que se reflejen en sociedades más prósperas, democráticas, cultas y justas.	Impacto
Cuenta, para lo anterior, con recursos humanos y materiales suficientes (indicador: suficiencia) y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches.	Suficiencia y eficiencia
Considera la desigual situación de alumnos/as y escuelas, y ofrece apoyos a quienes lo requieren, para que los objetivos sean alcanzados por el mayor número posible.	Equidad y cohesión social

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez-Rizo (2014).

Por otra parte, en el Consejo de Europa realizado en febrero de 2001 se determinaron los objetivos y los principios educativos mínimos para que un sistema educativo se pudiera considerar de calidad. En este sentido, a partir de dicho consejo, en España se establecieron unos principios educativos esenciales que tiene el sistema educativo español. Veamos dichos principios en la Tabla 13.

Tabla 13.

Principios que Determinan la Calidad del Sistema Educativo Español.

<i>Principios</i>	<i>Indicadores</i>
Son indispensables para todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus condiciones y circunstancias.	<i>Calidad y Transparencia</i>
Que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad individual a través de la educación.	<i>Equidad</i>
Que ayuden a superar cualquier discriminación y compensen cualquier necesidad.	<i>Inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades</i>
Como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.	<i>Accesibilidad universal a la educación</i>

<i>Principios</i>	<i>Indicadores</i>
La transmisión y puesta en práctica de valores, como son: la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, entre otros, que favorezcan el desarrollo de la personalidad y las características individuales.	<i>Libertad personal</i>
Concepción de la educación que consiste en desarrollarla y adquirirla a lo largo de toda la vida.	<i>Aprendizaje permanente: esfuerzo individual y motivación del alumnado</i>
Para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.	<i>Flexibilidad</i>
Como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie la educación integral en conocimientos, destrezas y valores.	<i>Orientación educativa y profesional de los estudiantes</i>
El esfuerzo compartido por el alumnado, familias, profesorado, tutores legales, centros, administraciones y conjunto de la sociedad. Además, se reconoce a las familias y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus educandos.	<i>Cooperación educativa</i>
Establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos. Además, la comunidad educativa debe fomentar la participación en el gobierno, la organización y el adecuado funcionamiento de los centros docentes.	<i>Autonomía y participación representativa</i>
Así como el desarrollo de la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.	<i>Prevención y resolución pacífica de conflictos</i>
Desarrollo de valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	<i>Prevención de la violencia de género</i>
Como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.	<i>Función docente</i>
Fomento y promoción de la experimentación educativa.	<i>Investigación e innovación educativa</i>
Del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados. Además, en la definición, la organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados, el Estado y las comunidades autónomas deben estar en constante comunicación y cooperación para las propuestas de mejora.	<i>Planificación, implantación y evaluación de la política educativa</i>

<i>Principios</i>	<i>Indicadores</i>
Que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos e hijas, en el marco de los principios constitucionales.	<i>Libertad de enseñanza</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (marzo, 2020).

Resulta curioso observar cómo estudios, como el de Stein (2016), demuestran que cuando los sistemas educativos presentan un interés cegado por lograr la eficacia y la calidad suelen dejar relegados o directamente apartado s a los valores de justicia y equidad de oportunidades en los individuos que participan en ellos.

1.3.1 Persiguiendo la calidad: leyes educativas en España que concretan el sistema educativo actual.

Partiendo de los principios expuestos y a lo largo del tiempo, la normativa educativa española ha ido intentado concretar y desarrollar dichos criterios, adaptándolos a las necesidades que presenta su contexto político y geográfico en toda su diversidad (Verdeja, 2017). O al menos esa ha sido siempre su intención política y social. Dejaremos a la opinión personal de cada uno considerar si lo ha conseguido no. Lo que no plantea dudas es que, para nuestro sistema educativo, la educación es de calidad cuando y como mínimo, mediante sus actividades educativas y sus propuestas metodológicas, se obtienen todos y cada uno de los principios previamente mencionados en la Tabla 13. En concreto, no debemos olvidar las bases educativas que propugna la Constitución española, en su Artículo 27, en coherencia con lo previamente expuesto, en donde recoge los fundamentos esenciales del derecho a la educación. Además, las dos leyes orgánicas educativas que hemos tenido vigentes en España hasta la entrada de la LOMLOE (enero de 2021), y que han marcado la contextualización de la redacción de esta tesis, han sido las leyes orgánicas de la LOE, 3 de mayo de 2006, y la LOMCE, 9 de diciembre de 2013, las cuales han establecido dichos principios educativos, contextualizándolos y proponiéndolos como fines de obligado cumplimiento. Actualmente la nueva ordenanza educativa pasa a estar vigente con la LOMLOE, 29 de diciembre de 2020, y en su Capítulo II concreta los principios educativos a tener en cuenta desde ahora en adelante. A nivel nacional, también contamos con la concreción del Real Decreto 126/2014, 28 de febrero, que determina las competencias y los objetivos a adquirir en la etapa de Primaria, en coherencia con los principios educativos establecidos en las leyes orgánicas previamente citadas. Respecto a la etapa de Educación Secundaria y Obligatoria y Bachillerato, dichos criterios quedan establecidos por el Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre. Todas

estas leyes son comunes para el conjunto del territorio español, pues han sido desarrolladas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. En definitiva, persiguiendo la calidad, dichas leyes educativas ponen su énfasis en la adquisición y el cumplimiento de dichos principios para todas las comunidades educativas de nuestro territorio. Por otra parte, autores como Boud (2007), han criticado el discurso del *status quo* de la evaluación, que viene estando cosificado en políticas educativas tremendamente variables y marcadas por los intereses de mercado y la calidad empresarial y profesional, sin tener en cuenta el verdadero interés de los estudiantes. Para Boud (2007), el producto final debe ser tan importante como el proceso de aprendizaje y en ningún momento se deben ningunear las necesidades y las opiniones (podríamos incluir aquí las percepciones) de los estudiantes. El autor enfatiza en la necesidad que tiene la política educativa para llegar a entender que la evaluación, ligada a la calidad, se muestra como una extensa red de prácticas sociales (educativas) y que sin ellas ‘*la medalla del logro de la calidad*’ es inconcebible.

1.3.2 Concreciones autonómicas de calidad: leyes educativas de la Comunidad Valenciana que concretan el sistema educativo autonómico.

No debemos olvidar que el estado español está descentralizado en muchos aspectos y que, respecto a la educación, ya en la Constitución española de 1978 vislumbraba la posibilidad de transferir el poder educativo a las comunidades autónomas. El proceso de transferencia de la competencia educativa del estado central al autonómico comenzó a hacerse efectivo en 1981 y finalizó su transición en 2000. *¿Y por qué?* Uno de los motivos que se alegó fue la búsqueda de la calidad. Se justificó que las comunidades autonómicas conocían de primera mano el contexto particular donde crecían y se desarrollaban sus estudiantes y por ello, las comunidades autónomas, podían tomar decisiones que se adaptaran mejor a las necesidades de sus estudiantes. En el caso particular de la Comunidad Valenciana, son diversas las leyes educativas que pretenden centrar su interés en el buen desarrollo del individuo, para que este crezca en un sistema educativo equitativo e inclusivo. A continuación, vamos a tener en cuenta las postulaciones que se determinan en los currículums de Primaria y Secundaria para la Comunidad Valenciana, así como las leyes que tienen en cuenta la evaluación de los educandos en dicho territorio.

Currículums de Primaria y ESO: Principios asociados a justicia.

A lo largo de toda esta tesis defenderemos el interés por el desarrollo del valor de JSP-E (para mayor entendimiento, véase capítulos 3 y 4 de esta tesis) y es por ello que ya, en el marco legislativo, nos dedicaremos a observar qué concreciones se presentan en las leyes por fomentar y desarrollar nuestro interés, o al menos, el interés por los actos que comportan justicia en la escuela, los cuales nos parecen necesarios para conformar una sociedad avanzada, equitativa, cívica y comprometida.

En concreto, el Decreto 108/2014, 27 de julio, establece el currículum para la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana junto con sus modificaciones, por un lado, el Decreto 136/2015 del 4 de septiembre y, por otro, el Decreto 88/2017 del 7 de julio. En el Decreto 108/2014 podemos encontrar diversos objetivos, contenidos y capacidades básicas que pretenden desarrollar el fomento de justicia escolar:

- *Área de Ciencias Sociales*: “conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.
- *Área de Lengua Extranjera (Inglés)*: “la competencia relacionada con la conciencia y expresiones culturales así como los valores que sustentan la paz, la igualdad, el respeto y la justicia se desarrollan en todos los bloques ya que se deriva de la propia naturaleza del área”.
- *Área de Valores Sociales y Cívicos*: “la asunción de los derechos y deberes son esenciales para el establecimiento de una justicia social que evite cualquier tipo de discriminación. Lograr una efectiva igualdad entre hombres y mujeres es elemento básico contemplado también en este bloque. Solidaridad y cooperación son valores sin los cuales no se lograría una auténtica sociedad democrática, tal y como contempla, entre otros, la Constitución española”. En esta área observamos que la justicia social es uno de los temas más relevantes a tratar.

Por otro lado, es curioso como el Decreto 87/2015 del 5 de junio, por el que se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana, junto con sus respectivas modificaciones, por un lado, el Decreto 136/2015 del 4 de septiembre y por otro, el Decreto 51/2018 del 27 de abril. En el Decreto 87/2015 donde se concreta el currículum

podemos encontrar que, por ejemplo, en asignaturas como Filosofía (ESO), Valores Éticos (ESO), Historia (1º y 2º de BTO) o Historia de la Filosofía (2º de BTO) se fomenta la comprensión del concepto de justicia y cómo diferenciar actos justos de los que no lo son.

En definitiva, por parte de ambos currículums se promueve una práctica educativa justa para construir así sociedades educativas más democráticas, igualitarias, equitativas, inclusivas y, definitivamente, más justas, teniendo en cuenta que de aquí es de donde salen los jóvenes adultos que, en un futuro no tan lejano, podrán ejercer sus derechos como ciudadanos pero que también deberán asumir sus responsabilidades. A nuestro parecer, derechos y deberes deben ir practicándose y adquiriéndose hacia la toma de conciencia responsable de utilidad y necesidad de ambas, y desde edades bien tempranas.

Por otro lado, el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, estableció los principios de equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano. Entre diversas declaraciones, una de sus bases teóricas principales es el punto donde se refleja: “el sistema educativo valenciano está en relación directa con el modelo social que se defiende: sociedades inclusivas, justas e igualitarias” (Preámbulo del Decreto 104/2018). Bajo nuestra consideración, podemos observar como esta base define uno de los intereses más esenciales en educación: intentar lograr “sociedades más justas e inclusivas”. Además, el Capítulo VI *Orientación educativa, psicológica y profesional en el marco de la escuela inclusiva*, en donde encontramos el artículo 30. *Objetivos de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional*, concreta en su objetivo f) la consideración y la promoción de la justicia.

Objetivo F: Contribuir en la promoción de los valores de equidad, igualdad en la diferencia, diálogo igualitario, solidaridad, tolerancia, respeto y justicia propios de una sociedad inclusiva y democrática.

Actualmente existe la llamada “ley de inclusión”, que se ha concretado en la Orden 20/2019, del 30 de abril, y hace referencia a las determinaciones que se tienen que llevar a cabo para fortalecer y avanzar en la educación de las diversas particulares individuales del alumnado (trabajando sus necesidades, debilidades, oportunidades y fortalezas), creando así mayor justicia equitativa. Nos llama la atención también que esta ley no dedique la más mínima atención a la justificación de la adquisición y promoción de la justicia, explícitamente, cuando se supone que se ha creado por y para ella.

Leyes evaluativas en la Comunidad Valenciana: ¿existen principios asociados a la justicia?

Respecto a las leyes evaluativas de la Comunidad Valenciana encontramos, por un lado, aquellas que hacen referencia a la evaluación que se realiza para el currículum de Primaria (RD 126/2014, 28 de febrero; Decreto 108/2014, de 4 de julio; Resolución del 3 de mayo de 2018; Corrección de erratas de la Resolución del 3 de mayo de 2018; y Orden 89/2014, 9 de diciembre) y, por otro, aquellas que se realizan para el currículum de Secundaria y Bachillerato (Real Decreto 562/2017, de 2 de junio; Real Decreto 310/2016 de 29 de julio; Real Decreto-Ley 5/2016, del 9 de diciembre; Orden 38/2017, de 4 de octubre; Resolución de 5 marzo de 2008). En todas estas leyes podemos observar cómo el criterio de justicia no queda mencionado por ningún lado, ni en los documentos evaluativos ni tampoco como criterio de evaluación a tener en cuenta. Aunque este principio se sobreentienda cuando el profesorado adapta la evaluación a las necesidades particulares del alumnado, consideramos que es necesario justificar por qué es importante llevar a cabo una evaluación así, adaptada a las necesidades del alumnado, relacionada con la justificación del reconocimiento individual, del respeto y de la legitimidad de la diferencia entre individuos. Evidentemente, desde nuestra propuesta evaluativa, consideramos indispensable dar a conocer por qué es necesario evaluar desde la perspectiva teórica de justicia y por ello la asociamos a los tres principios de justicia de Fraser (2008): justicia de reconocimiento, de participación y redistribución (entraremos con mayor dilación en este punto en el Capítulo 2 de esta tesis). A partir de estas consideraciones diseñaríamos criterios de evaluación ajustados a las necesidades de aprendizaje y expresión del alumnado y los justificaríamos como es debido. En definitiva, a partir de nuestra investigación en leyes educativas que se refieren al ámbito de la evaluación observamos cómo, actualmente, no hay ninguna consideración que haga referencia al criterio que nosotros queremos establecer como necesario para la evaluación integral del individuo y que ello ayude a mejorar la calidad de los sistemas evaluativos. Y no solo es importante dejarlo bien reflejado en las leyes, sino es todavía más importante llevar a cabo dichos cambios. En definitiva, promover que el sistema educativo sea justo en todas sus vertientes. Y por ello es necesario un cambio de paradigma evaluativo. Nos estamos refiriendo a llevar a cabo nuestra propuesta de evaluar la JSP-E y aplicarla desde la perspectiva de Cohesión Social para la evaluación de sistemas.

1.4 Resultados del sistema educativo: transformación social que provoca la educación.

Perspectivas dogmáticas como la teoría de Rawls (desarrollada en el punto 2.2.1 de esta tesis) y su *contrato social*, traen a colación el tema de que la justicia de un sistema escolar no se debe medir exclusivamente por concurrencia competitiva, sino por la manera en que se debe tratar a los de menos recursos (débiles), para mejorar sus condiciones. “En este caso, el sistema menos injusto no es el que reduce la diferencia entre los débiles y los fuertes, sino el que garantiza a los más desfavorecidos las adquisiciones y las competencias básicas” (Bolívar, 2005, p.37).

Nosotros no solo nos referimos a los “débiles” como los individuos con menos recursos, sino que además también consideramos a los que se les ha marginado por alguna razón social: por características particulares, por prejuicios establecidos, por generalizaciones indebidas, etc. Estos son los errores que se comenten al no promover justicia social en el sistema educativo. Algunos de ellos los veremos en el punto 3.2. del Capítulo 3. En definitiva, según autores como Abiétar-López et al. (2015) y Stein (2016) remarcan que es necesario realizar una mirada crítica al sistema educativo (en nuestro caso, español) desde las diversas perspectivas de teoría de justicia social, que permita valorar en qué medida una institución educativa pueda llegar a promover prácticas educativas que favorezcan o disminuyan la justicia social. Stein (2016) está interesado en estudiar qué características del sistema educativo norteamericano llegan a ser injustas y cuáles llegan a reducir al mínimo la ética educativa. Es por ello que, al igual que Stein, nuestro principal interés radica en apoyar el modelo de evaluación del sistema educativo—y contribuir a su desarrollo—, basado en la consideración del desarrollo de Cohesión Social, desarrollado por el grupo GemEduCo de la Universitat de València desde 2010. Y por supuesto, esta evaluación de sistemas promueve, entre otras consideraciones, la justicia social educativa. Para autores como Stein (2016) estamos planteando lo que él considera “una rebelión cívica”, pues vamos más allá de lo que está convencionalmente aceptado en el campo de la evaluación educativa y no nos conformamos con los estándares evaluativos propuestos en los informes que hemos visto hasta ahora. Indudablemente, después de desarrollar todos los procesos de validación de nuestro estudio, si finalmente observamos que nuestra propuesta es válida y funciona en las muestras escogidas, la pondremos en marcha, haciéndola extensible hacia los

correspondientes contextos educativos. Veamos en el siguiente apartado la concreción teórica de nuestra propuesta y en qué ámbito evaluativo la enmarcamos.

1.5 Nuestra propuesta de evaluación de sistemas educativos.

En los proyectos I+D '*Análisis de Variables de Contexto (AVACO)*' y el de '*Modelos de análisis de variables de Contexto (MAVACO)*', financiados por el MINECO, dirigidos por Jornet-Meliá entre los años 2005 a 2010, y desarrollados por el grupo de investigación en Evaluación y Medición Educativas (GEM) de la Universitat de València (www.uv.es/gem), se plantearon las bases acerca de la necesidad de desarrollar cuestionarios de contexto, dirigidos tanto a alumnado como a profesorado, familias y equipos directivos, que nos permitieran valorar qué variables de contexto se tenían en cuenta en las evaluaciones a gran escala y sus usos como variables asociadas para explicar el rendimiento educativo. Se puso de manifiesto la necesidad de desarrollar cuestionarios de contexto que recogieran variables e indicadores que hubieran sido identificado como potenciales predictores del logro en diversos ámbitos de investigación educativa.

La dificultad estribaba en que considerar un número importante de variables e indicadores podría conducir al diseño de cuestionarios excesivamente largos y, en consecuencia, poco operativos para la evaluación de instituciones educativas o sistemas. Por ello, a partir del proyecto se desarrolló un procedimiento que orientaba la optimización de la medida de constructos complejos (Jornet-Meliá et al., 2012a), así como se diseñaron y probaron diversos instrumentos (Arteaga-Martínez y García-García, 2010; Pérez-Carbonell et al., 2009; 2010)

En el proyecto MAVACO, se analizaron los conceptos de calidad que se implicaban en las evaluaciones a gran escala. Un objetivo central era poder identificar un concepto de calidad que permitiera orientar las evaluaciones de instituciones o sistemas como una política pública, independizada, en lo posible, de posiciones partidistas. Como consecuencia de ello, se plantea por Jornet-Meliá en 2010 en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia, el concepto de Cohesión Social como guía de las mismas. Esta ponencia se publicó, revisada y actualizada en Jornet-Meliá (2012a).

En el proyecto 'Sistema Educativo y Cohesión Social: un modelo de evaluación de necesidades' (SECS-EVALNEC) –ver www.uv.es/gem/gemeduco-, también

financiado por el MINECO y coordinado desde la Universitat de València por Jornet-Meliá, ya se plantea el desarrollo de este tipo de cuestionarios orientados a recabar información contextual, con garantías de calidad métrica.

Dentro de este marco de actuación, según indica Sancho-Álvarez (2017a), es necesario tener en cuenta las condiciones socioeducativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Es indispensable tener en mente las variables contextuales que llegan a asociarse a los procesos y los resultados educativos, porque sin ellas, el acto educativo únicamente se centra en meros resultados académicos (González-Montesinos y Backhoff, 2010). Según autores como De la Orden y Jornet-Meliá (2012), los cuestionarios de contexto pueden ayudar a explicar los resultados que se derivan de las evaluaciones nacionales e internacionales (algunas de ellas vistas anteriormente en la Tabla 11). No obstante, tal como señala Carabaña (2015), “no es infrecuente que se le pida a este tipo de estudios (evaluaciones nacionales e internacionales) más de lo que pueden ofrecer. La falta de utilidad que se les imputa, en parte razonable, se da en ocasiones por desconocimiento real de las bases en que se sustentan estos estudios” (Jornet-Meliá et al., 2012, p.9). Ello se debe a que, en gran medida, estas pruebas solo se centran en logros académicos (Stein, 2016) y ya sabemos que *el fin nunca justifica los medios*.

A partir de las carencias observadas en los sistemas educativos actuales por nuestro grupo de investigación se ha intentado diseñar un modelo de evaluación de sistemas que parta de un concepto integrador de la diversidad sociocultural. De este modo, se considera a la Cohesión Social como la meta general que debe ayudar a orientar no solo procesos de intervención sociopolítica, sino también educativa. Se trata, en definitiva, “de comprender en qué medida la educación (y todos aquellos actos educativos que en ella se comportan) incide en la transformación social, a partir de la mejora de la Cohesión Social” (Sancho-Álvarez, 2017a, p.139).

Según Carbonell (2004, p.29), “adquiere una importancia extrema introducir en las prácticas educativas los objetivos de Cohesión Social, de respeto a la diferencia, de solidaridad y de aprendizaje de actitudes y estrategias favorables a la resolución de conflictos”⁴. Todas estas consideraciones que nos refiere Carbonell hacen mención

⁴ La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) en su artículo 26, destaca la educación como un derecho humano fundamental.

especial y directa al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Justicia Social. Según nos muestra Dewey (1960): “buena parte de la educación fracasa porque descuida el principio fundamental de la escuela como una forma de vida comunitaria y los valores sociales que en ella se dan. Además de las lecciones y la información, se tienen que practicar ciertos hábitos” (Geneyro, 2009, p.20). Pero *¿cuál es pues el modelo de vida comunitaria que proponemos y en qué medida puede afectar al quehacer escolar?* En este momento es necesario destacar que la definición de Justicia Social Percibida (o JSP⁵) que proponen Jornet-Meliá et al., (2015a, b) se contempla dentro del modelo de Cohesión Social que presenta Jornet-Meliá (2012) como alternativa de evaluación de sistemas educativos. Desde este enfoque se enmarca la definición de Cohesión Social, la cual fue establecida en el Consejo de Europa (2005) y que se desarrolló mediante el Portafolios de Laeken. Es en este mismo portafolios, de 18 indicadores, donde quedaron recogidas las dimensiones a tener en cuenta para las evaluaciones del alumnado, profesorado y familias, puesto que uno de los bloques a analizar era la Educación. No obstante, en el citado portafolio la educación queda muy mal representada, pues tan solo se incluyen dos indicadores de resultados escolares. No obstante, esta no fue la dimensión peor representada, pues la salud quedaba fundamentada tan sólo en un indicador (la esperanza de vida). Obviamente, quienes diseñaron este portafolios tenían una visión netamente economicista, centrada fundamentalmente en indicadores de inversión y de empleo.

A partir de la definición de Cohesión Social que realiza el Consejo de Europa en 2005, que indicamos en este mismo apartado un poco más adelante, Jornet-Meliá (2012) identifica las dimensiones del Modelo de Evaluación basado en la Cohesión Social, del cual deriva nuestra propuesta de evaluación de sistemas y de la que parte el constructo de JSP-E.

Otros autores como Hidalgo-Farran y Murillo-Torrecilla (2016) presentan el Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Este está integrado por tres dimensiones: evaluación equitativa, evaluación participativa y evaluación crítica. Pero mientras que la propuesta de Hidalgo-Farran y Murillo-Torrecilla (2016), así como, por ejemplo, otros estudios como el de Awad-Carrillo et al. (2019), se centran en un modelo muy concreto más orientado hacia un diagnóstico institucional, nuestra propuesta va más

⁵ No confundir la definición de JSP de Jornet-Meliá et al. (2015a, b) con la de JSP-E de Llorens et al. (2018). Esta diferenciación se trabaja en profundidad en el Capítulo 3 de esta tesis.

encaminada hacia la evaluación institucional masiva y de sistema. Por otra parte, encontramos propuestas de otros autores como McArthur (2019), la cual presenta estudios de cómo mejorar la evaluación por parte del profesorado en su metodología (estableciendo nuevas herramientas, tiempos, procesos, principios evaluativos, etc.) y en su desarrollo como recurso de enseñanza-aprendizaje. El sentido que ponen en común estas teorías (Hidalgo-Farran y Murillo-Torrecilla, 2016; Awad-Carrillo et al., 2019) con la nuestra es que la evaluación, centrada en las necesidades, siempre es una herramienta útil para el cambio, para desarrollar las cosas de un modo diferente. Sin embargo, aunque las anteriores aproximaciones evaluativas son muy válidas, no enfocan al completo la propuesta que nosotros trabajamos aquí. Por ello, queremos desarrollar en los siguientes apartados nuestra perspectiva evaluativa, centrada en la propuesta de cambio de los sistemas evaluativos masivos dentro del ámbito educativo basada en el Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social.

1.5.1 Introducción y definición del Modelo de Evaluación de la Educación para el desarrollo de la Cohesión Social.

Toda la preocupación por el desarrollo de la Cohesión Social desde la perspectiva política, social y económica surgió por primera vez en el Consejo Europeo de 1997 donde se identificó la Cohesión Social como una de las necesidades principales de Europa y como un complemento esencial en la promoción de los derechos y dignidad humanos (CEPAL, 2007). Posteriormente, y a partir del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y el Protocolo de Enmienda a la Carta Social Europea, se instauró el Comité Europeo para desarrollar la propuesta de Cohesión Social. Fue entonces cuando en la Cumbre de Lisboa (2000) se establecieron los objetivos a desarrollar en futuras sesiones. Aun así, no fue hasta el 2005, con el respectivo Consejo de Europa, cuando quedó establecida una definición común para la consideración de la propuesta de Cohesión Social. Dicha definición se propuso de la siguiente manera:

La Cohesión Social (CS) de una sociedad moderna se refiere a la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable. (Jornet-Meliá, 2012, p.350).

Uno de los ejemplos más conocidos sobre la puesta en marcha del enfoque de CS fue establecido por el gobierno canadiense en el segundo lustro de 1990. “Desde una perspectiva general, la CS fue definida en Canadá como un proceso de construcción de consensos basado en la confianza y en la esperanza de un futuro mejor y que apuntaba a la construcción de la justicia social” (CEPAL, 2007, p.32). Académicos que fueron estudiando dicha propuesta consideraron:

- “Una sociedad cohesionada es aquella en la cual sus miembros comparten valores, principios y códigos morales que les permiten identificar objetivos comunes y orientar sus relaciones sociales” (Kearns y Forest, 2000, p.995-1017; CEPAL, 2007, p.32).
- “La CS es un proceso en que una comunidad desarrolla valores y metas comunes, donde estas últimas se orientan a la promoción de la igualdad de oportunidades” (Jeannotte, 2000; CEPAL, 2007, p.32).
- “En Canadá la CS se ha constituido en un concepto que ayuda a identificar las relaciones entre los aspectos económicos y sociales del desarrollo y que facilitan el establecimiento de metas” (Beauvais y Jeanson, 2002; CEPAL, 2007, p.32).

Pero hasta donde sabemos hoy, dicha propuesta dejó de funcionar en el 2009, puesto que desde la oposición política se consideró que la puesta en marcha de algunas medidas podía afectar a la diversidad de los individuos. Se consideró que algunas de estas decisiones podían abogar por construir una sociedad homogénea que no supiera comprender las adscripciones culturales y diversas de los ciudadanos. Pero quien ha visitado Canadá puede replantearse la consideración de si este enfoque de Cohesión Social ha sido uno de los incentivos principales para que dicho país sea considerado como uno de los más cívicos del mundo. Porque, desde nuestra perspectiva, no deseamos proponer el enfoque de Cohesión Social para buscar una homogeneidad de caracteres, de gustos, de personalidades, de opiniones, etc. sino que planteamos una homogeneidad de respeto, de civismo, de ética, de valores democráticos, de escucha y ayuda a los demás. En este sentido, consideramos que ya desde el s. XX Canadá fue uno de los países pioneros en preocuparse por una ética y una honradez ciudadana. Todo el mundo que visita Canadá comenta el civismo latente que se vive en sus calles, aunque, por supuesto, siempre se puede seguir mejorando y ello es lo que representa la educación: una tarea para toda la vida. Y, en concreto, consideramos fundamental que uno de esos valores a tener en cuenta por la

educación debe ser la justicia social. De hecho, Canadá es uno de los pocos países que siguen el modelo propuesto por el Consejo Europeo de 2005 para la orientación de sus políticas públicas y que ya han implementado su monitorización.

A continuación, destacamos las dimensiones del Modelo de Evaluación de la Educación hacia la Cohesión Social, que se recogen en Sancho-Álvarez et al. (2017a), y que empezó a trabajarse en Jornet-Meliá (2012). En la Figura 1, la cual veremos en este capítulo un poco más adelante, podemos observar que la justicia social queda enmarcada dentro de la tercera dimensión, la de Equidad. Sin embargo, en el siguiente capítulo, el número 2, reflexionaremos y desarrollaremos cómo nuestra propuesta de constructo de JSP-E, y que parte de la definición de JSP (Jornet-Meliá 2015a), nace de una propuesta a caballo entre la dimensión de Reconocimiento, de Participación (teniendo en cuenta estos dos pilares principalmente) y también de Redistribución (aunque en menor medida), según la teoría de Fraser (2008). Si bien es cierto, nosotros cuando nos referimos al término de justicia social nos centramos en una definición muy particular y no queremos desquebrajar los tres principios de justicia que Fraser (2008) nos remarca como indisolubles y entrelazados entre sí (veremos más adelante que son el Reconocimiento, la Representación y la Redistribución). Sin embargo, el principio de equidad o redistribución es el que menos fuerza nos aporta a nuestra perspectiva inicial, ya que para nosotros no puede existir equidad sin que primeramente se dé el reconocimiento y la participación necesaria a todos los individuos que conforman una comunidad, en nuestro caso, el ámbito escolar. Pero este es un tema que veremos en profundidad más adelante (Capítulo 2). Bajo nuestra perspectiva, una vez se adquieran primeramente los dos principios básicos de justicia social (reconocimiento y participación), habrá que luchar por conseguir el último principio, el de equidad y redistribución, meta final y esencial para conseguir una educación para la justicia social, aunque es evidente que los tres pilares son necesarios. Es por ello que, desde nuestra perspectiva, consideramos adecuado que Jornet-Meliá (2012) y Sancho-Álvarez et al. (2017a) sitúen la JSP en la dimensión de *Equidad*, porque ella, es el objetivo final en donde tiene que acabar toda reivindicación relativa a la justicia.

Como síntesis de este apartado, recordemos que si nos centrásemos en la práctica de la evaluación de la educación basada en justicia social lo primero que tendríamos que intentar conseguir es que los educandos adquieran nociones sobre los tres principios básicos de justicia (Fraser, 2008). *¿Y cómo?* Primero deberíamos capacitarlos para que

podieran expresarse libremente y que sus opiniones y actos se considerasen con suficiente valía (reconocimiento), que ello les facilitase participar y quedar representados (participación) en los diferentes ámbitos y órganos del centro escolar y que todo ello les reportara finalmente situaciones de equidad (redistribución de oportunidades) a la hora de poder manifestar sentimientos, opiniones y reflexiones. Ello no quita que sean los docentes los que deban mostrar el variado abanico de conocimiento y reflexión que puede surgir ante cualquier tema, pero sin olvidar que, dentro de esta amalgama de información, será el discente quien, finalmente, escogerá su opinión y reflexión propias, las que le identificarán con su personalidad y forjarán su carisma. Porque, y desgraciadamente, en la práctica nos encontramos que, algunas veces, debido a la falta de reconocimiento y participación que se dan en el aula, no se puede llegar a conseguir una equidad de oportunidades y derechos entre el alumnado participante. Y es desde esta necesidad que hemos identificado desde donde nace nuestro concepto de JSP-E, el cual se desarrollará en mayor profundidad en el Capítulo 3 de esta tesis.

Otra de nuestras motivaciones para realizar este estudio es que, a través de la observación de la práctica docente de las aulas, hemos visto cómo enseñar el concepto de justicia para el profesorado sigue siendo todavía un tabú (Olivo-Pérez, 2016). Muchas veces resulta incómodo debatir conceptos que, en pleno siglo XXI, deberían de estar inconscientemente puestos en práctica por todos los miembros participantes de una comunidad. El profesorado puede llegar a observar que si forma en justicia social al alumnado puede convertirlo en un agente activo de la educación, más crítico y reflexivo y no un simple agente pasivo del aprendizaje, como vemos que ocurre todavía en muchas aulas. Y, lamentablemente, algunas veces no interesa a la clase dominante o con *status quo* superior (el profesorado), puesto que lo más fácil es que los educandos sean agentes pasivos, que escuchen, memoricen y reproduzcan sin cuestionarse absolutamente nada. Pero, *¿cómo queremos entonces que los discentes lleguen a escribir autónomamente ensayos en los niveles educativos superiores si en los niveles básicos no les hemos enseñado previamente pensamiento crítico?* Y puede parecer una afrenta innecesaria comparar la escuela con las relaciones feudo-vasalláticas que han existido a lo largo de la historia. Pero en cierto modo, no lo es. No lo es porque la escuela es la primera institución que muestra a los educandos las jerarquías sociales de “dominante y dominado”.

Siguiendo la comparativa histórica es necesario recordar que a largo de la historia nunca ha interesado formar a “las clases bajas o medias de la sociedad” para que no se cuestionaran las jerarquías impuestas por “las altas esferas”. En definitiva, para que no se revolucionaran. Y esto es una cuestión parecida a lo que puede pasar hoy en día en la escuela. Observamos que hay profesorado, al igual que ciertas monarquías autoritarias de la época, que le interesa que el alumnado no conozca sus derechos, alejándolo de toda capacidad de voz y voto para reflexionar y cambiar los procesos. Y esto no debe continuar así. Si en la teoría de las leyes educativas actuales dice que hay que hacer a los aprendices verdaderos protagonistas de su aprendizaje, pues hagámoslo y comencemos por hacerlos entes reflexivos y críticos con ellos mismos y con lo que les rodea desde el primer momento. La escuela no debe adoctrinar (Olivo-Pérez, 2016) sino educar. Con esto no pretendemos proponer una educación basada en el despotismo y la tiranía de los más pequeños hacia y para con los más mayores, sino que hay que tener buena voluntad para enseñarles a respetar, pero también a criticar de manera constructiva y educada, si pretendemos que el alumnado sea el primer agente en estar motivado por su educación. De esta forma, queremos que el educando sea el primer agente interesado en las diversas formas de enseñanza, que proponga cambios y contenidos interesantes y que sea capaz de mantener una participación activa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose así en verdaderos protagonistas de la educación, reconociendo fortalezas, necesidades, deseos y dificultades, tanto de sí mismos como del resto de agentes educativos.

1.5.2 Validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social.

Jornet-Meliá et al., (2019) presentan una primera validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social. El apartado de resultados lo organizan en tres secciones:

- 1) La adecuación de las sub-dimensiones y dimensiones y la identificación de los mejores informantes para cada caso.
- 2) La congruencia y consistencia de los jueces consultados.
- 3) Los perfiles de juicio que se identifican y su asociación a variables diferenciales.

La validación de dicho trabajo se realiza a partir de las opiniones de profesorado, orientadores/as, personas implicadas en equipos directivos e inspección educativa. De acuerdo a los datos que en dicho estudio se recogen, las siguientes cuatro dimensiones: *Bienestar Social*, *Sostenibilidad*, *Equidad* y *Participación* están adecuadamente representadas a partir del desglose de las sub-dimensiones propuestas. Observemos a continuación la Figura 1, la cual presenta todas las dimensiones y las sub-dimensiones que se desarrollan desde el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social:

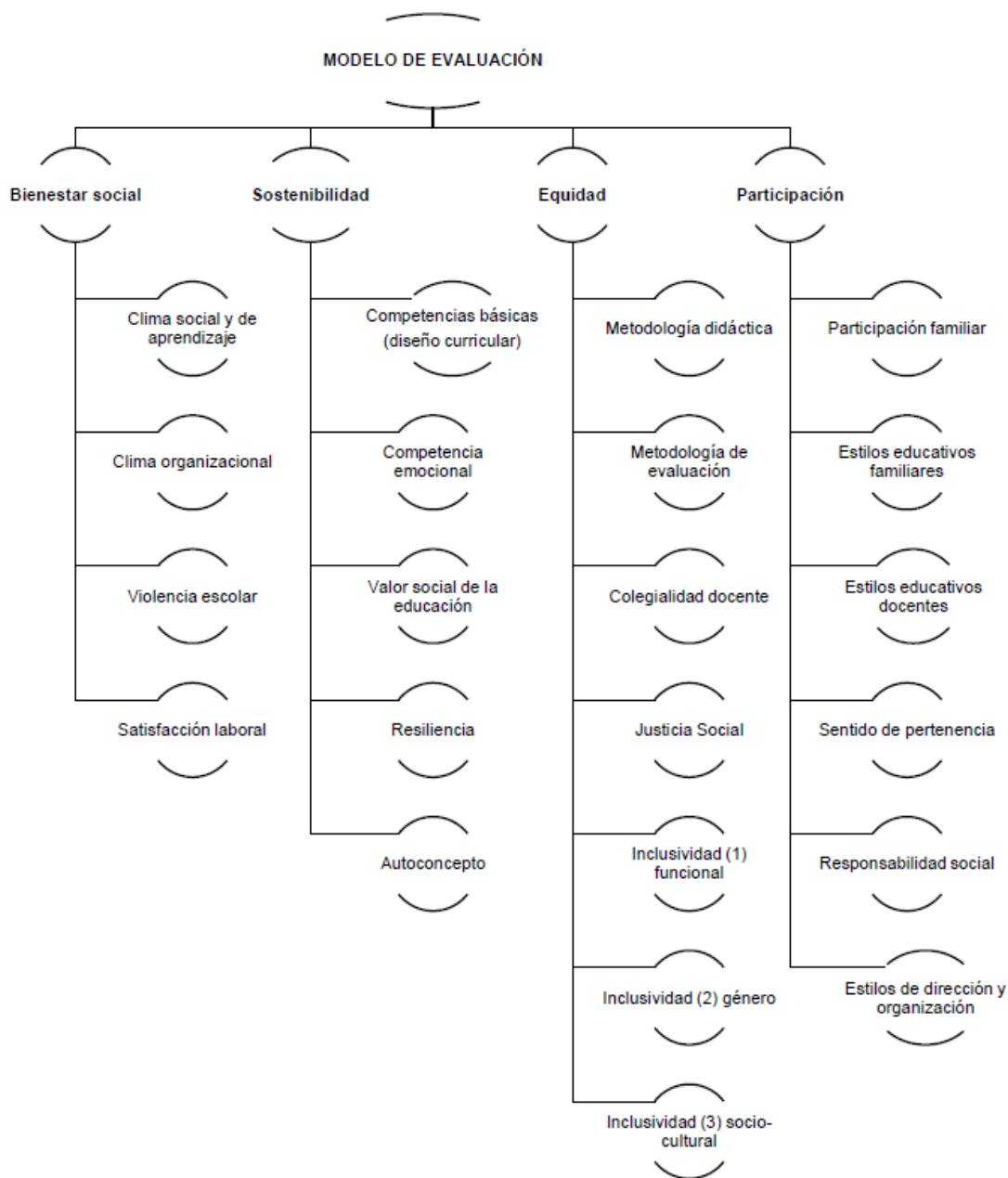


Figura 1. Dimensiones del Modelo de Evaluación hacia la Cohesión Social.

Fuente: Sancho-Álvarez et al. (2017b).

Importancia de la Justicia Social como pilar básico del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social.

La justicia social es uno de los pilares fundamentales dentro del modelo de CS (Jornet-Meliá, 2014) pues es la que aporta, dentro de la dimensión de equidad, el respeto, la dignidad y el reconocimiento (Jornet-Meliá et al., 2015a; Jornet-Meliá et al. 2015b); ya que desde la perspectiva de la que nosotros queremos estudiar la JSP-E (recordemos que la veremos en mayor profundidad en el Capítulo 3) podemos observar cómo esta percepción puede ser independiente y al mismo tiempo estar relacionada con los acontecimientos futuros de la sociedad en el sentido de que si acontecen injusticias en la escuela y el alumnado las detecta, podemos reflexionar sobre ellas y eliminarlas antes de que se perpetúen y lleguen a la sociedad materializadas y perpetuadas en los mismos ciudadanos. Una de las hipótesis que define nuestro estudio es de si las injusticias vividas en la escuela pueden afectar de alguna u otra manera en la toma de decisiones de los futuros ciudadanos o de si estas pueden generar en ellos un “poso” de prejuicios de los que ya no se puedan separar y que ello pueda llegar a determinar sus decisiones o acciones futuras, como por ejemplo observamos en esta opinión anónima que leímos una vez en un escrito anónimo: “Cuánta razón tenían. En la escuela ya me decían que iba a ser un fracasado y eso es lo que he sido toda mi vida”. Nosotros queremos dar voz al alumnado para que, mediante su reflexión, su percepción y su propia opinión podamos corregir situaciones injustas que se podrían haber evitado. Es por ello que este tema lo trataremos en profundidad a lo largo de toda la tesis, pero y sobre todo, en el desarrollo de los capítulos 3 y 4. A continuación, vamos a ver en qué instituciones formales (las no formales no las tenemos en cuenta en esta tesis) se ramifica un sistema educativo y qué herramientas evaluativas se llevan a cabo para mejorar la gestión de dichos sistemas.

1.6 ¿Cómo concretar la evaluación de los sistemas educativos?: Evaluación y asesoramiento de las instituciones educativas.

Desde el ámbito escolar no nos podemos centrar exclusivamente en la evaluación del sistema educativo respecto a sus determinaciones teóricas, ya que de lo contrario no podríamos argumentar que se ha establecido una evaluación de calidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Las instituciones educativas son la concreción de los sistemas educativos y las aulas, la máxima concreción de estos. Es por esta razón que en este apartado hemos decidido centrarnos en la evaluación de instituciones, considerando estas como un paso previo necesario para poder emitir juicios de valor sobre los resultados que

se han obtenido de estudios evaluativos de estudiantes. Según diversos autores, entre ellos Benedicto-Guzmán (2012), el concepto de evaluación institucional ha ido transformándose a lo largo de la historia educativa. Actualmente, algunos centros educativos consideran de vital importancia el asesoramiento educativo como método o modelo adecuado para mejorar las características que se quieren observar. Los modelos normativos evaluativos, según Benedicto-Guzmán (2012, p.34) “suelen responder a necesidades muy particulares, por lo tanto, habrá tantos como necesidades o fenómenos deban ser investigados”. Sin embargo, que exista una variedad de modelos normativos (Jornet-Meliá, 1991; Escudero, 2003), no significa que todos ellos sean óptimos para evaluar (Benedicto-Guzmán, 2012). A continuación, se presentan los modelos normativos más representativos –Tabla 14-.

Tabla 14.

Resumen Cronológico de Algunos Modelos de Evaluación.

<i>Año</i>	<i>Modelo</i>	<i>Autor</i>	<i>Metodología</i>	<i>Finalidad</i>
1942	Evaluación de objetivos.	Tyler	Cuantitativo.	Nivel logro de los objetivos.
1963	Planificación educativa.	Cronbach	Cuantitativo.	Informar a las autoridades de la evaluación del desarrollo y de los resultados, orientado a la dirección o gestión.
1966	Toma de decisiones.	Stufflebeam	Mixto.	Toma de decisiones.
1967	Ampliación del modelo de Taylor.	Merfessel y Michael	Cuantitativo.	Orientado a objetivos.
1967	Modelo Edward. & A Schuman	Schumann	Cuantitativo.	Evaluación científica.
1969	Modelo de Discrepancia.	M. Provus	Cuantitativo.	Orientado a objetivos.
1969	C.S.E.	M.C. Alkin	Cuantitativo.	Toma de decisiones.
1971	EPIC.	Hamilton	Cuantitativo.	Consecución de objetivos.
1971	Aproximación por objetivos.	Popham y Baker	Cuantitativo.	Orientado a objetivos.
1972	Evaluación iluminada.	Parlett y Halmiton	Cuantitativo. Hermenéutica.	Compresión de los elementos de un programa.
1974	Sin referencia a objetivos.	Scriven	Cuantitativo- Hermenéutica Cualitativo.	Centrada en el consumidor, análisis de las necesidades.
1975	Democrático.	McDonald	Cuantitativo Hermenéutica-	Centrada en el cliente, Interpretación de la acción educativa para la mejora.

<i>Año</i>	<i>Modelo</i>	<i>Autor</i>	<i>Metodología</i>	<i>Finalidad</i>
1975	Contraposición.	Owen y Woolf	Cuantitativo Hermenéutica crítico.	Orientada a estudios políticos para la decisión consensuada.
1976	Evaluación responsable.	Stake	Cuantitativo Hermenéutica.	Centrada en el cliente.
1979	Crítica Artística.	Eisner	Cuantitativo	Interpretación crítica de la acción educativa.
1987	ISO.	U.E.	Cuantitativo.	Orientada a la calidad.
1989	Modelo naturalista y generacional.	Guba y Lincoln	Cuantitativo.	Orientada al cliente.
1989	Auditoria.	Martínez-Aragón L.	Cuantitativo.	Rendición de cuentas y toma de decisiones.
1989	Modelo sistémico.	Rossi y Freeman	Cuantitativo.	Considera cada una de las partes y su interrelación.
1991	Plan EVA.	LO.G.S.E.	Cuantitativo.	Centrada en la eficacia y la eficiencia.
1998	Modelo EFQM.	W. Edwards Deming y European Foundation Quality Management	Cuantitativo.	Orientada a la calidad.

Fuente: Modificado de Gallegos (2009) y Benedicto-Guzmán (2012).

Prestando atención a la terminología, observamos que en la literatura actual muchos académicos prefieren no utilizar la palabra evaluación normativa de instituciones y consideran más apropiado el término de “asesoramiento” (aunque sigan utilizando este término como un modelo normativo de evaluación). El asesoramiento (según Stuardo-Concha, 2017a, p.81) surge “como práctica general en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos de América, en un contexto de industrialización, militarización y movimientos migratorios; bajo la supremacía de una ideología capitalista y en medio de la competencia por la influencia global entre EE.UU. y la URSS”. En el ámbito educativo, el asesoramiento se inicia en Estados Unidos a principios del siglo XX y finales del siglo XIX y en Europa se inicia en la segunda mitad del siglo XX, como ya hemos visto anteriormente, coincidiendo con la temporalización de la evaluación de sistemas. Aunque este último va más asociado a la implantación de reformas educativas concretas (de carácter político-económico) y que afectan más directamente a las instituciones. Entre

otras propuestas, por ejemplo, en los informes se especifican la necesidad de obtener una mayor profesionalización de cambios planificados que requiere la creación de especialistas y agentes de cambio para su implantación (por ejemplo, para tratar las necesidades de educación especial en el ámbito escolar surgen las figuras de profesionales tales como son los que trabajan en la especialidad de Pedagogía Terapéutica o aquellos que están preparados en el marco profesional de Audición y Lenguaje). Sin embargo, no es en el ámbito educativo donde nace el término de “asesoramiento”. Sabemos, por muchas fuentes literarias, que surge primero en el ámbito político-militar (que se remonta a grandes acontecimientos de invasión histórica) y posteriormente, en la época actual, se desarrolla en su máxima plenitud y a todos los niveles sociales, en el ámbito financiero-empresarial. Así pues, tal es su éxito que se traslada a otros campos profesionales como son la medicina o la educación. Si tenemos en cuenta un eje cronológico histórico, el ámbito de la educación es, pues, uno de los últimos campos en haber incorporado dicha práctica.

En general, el término de “asesoramiento a centros educativos” se refiere a “un proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas, institutos y/o a los profesionales que trabajan allí por parte de otros profesionales desde estructuras más o menos organizadas” (Escudero, 1992; Stuardo-Concha, 2017a).

Otra definición, mucho más aceptada por las instituciones educativas actuales que deciden llevar a cabo dicho asesoramiento es la propuesta de Iranzo (2012), donde el asesoramiento educativo se entiende como:

Un proceso y una función educativa de apoyo y ayuda a equipos profesionales en sus propios contextos para abordar mejoras en beneficio del éxito educativo de los estudiantes. En este proceso interactúan la parte asesora, los asesorados y el proyecto de cambio.

Dicha interacción, como remarca Stuardo-Concha (2017a), “sucede en el marco específico de la cultura y estructura de cada centro educativo y en el marco general del sistema socioeconómico, cultural, educativo y profesional”. Porque no se pueden establecer propuestas de mejora sin antes tener en cuenta todo aquello que tiene que ver con la identidad del propio centro educativo: valorar su PEC, *Proyecto Educativo de Centro*, el antiguo RRI, *Reglamento de Régimen Interno*, que actualmente son las *Normas de Organización y Funcionamiento*, su PGA, *Programación General Anual*, su ROF, *Reglamento Orgánico y Funcional*, sus normas de inicio de curso, su currículum

oculto/currículum democrático, su cultura escolar, su gramática de la escuela, las declaraciones de “misión, visión y valores” intrínsecas y extrínsecas de muchas escuelas, etc. (téngase en cuenta las reflexiones que hacen al respecto Viñao, 2002; Puelles, 2006 y Torres-Santomé, 2011). Lo que algunos académicos critican es que, para emitir un informe de mejora, este debe ir ajustado al esqueleto vertebrador de la institución, a sus características previas y a su contexto actual, y la mayoría de veces este informe no llega ni a implementarse. Por ello, lamentablemente, el fallo de dichos estudios es que, aunque sí que tienen la intención de realizar propuestas de mejora, la mayoría de las veces no llegan a hacerse efectivas u, otras tantas, ni tan si quiera se llegan a diseñar (De la Orden y Jornet-Meliá, 2012).

Así pues, por ejemplo, son ya muchas organizaciones las que deciden establecer en sus centros el asesoramiento educativo, como son algunos modelos normativos como ISO 9000/ISO 9001, que supuestamente revisan el concepto de calidad dentro de cada institución, o los modelos EFQM y el modelo iberoamericano, los cuales pretenden delimitar la calidad total de la gestión de la institución (González-Menorca et al., 2013; Navaridas, 2013). Sin embargo, al estar hablando de enfoques mercantilistas por los que se suele pagar una cantidad sustancial para acceder al reconocimiento de calidad, se pone en cuestión la independencia de la evaluación y, en consecuencia, su fiabilidad y validez. Además, según consideraciones de autores como Benedicto-Guzmán (2012) y Royero (2004) destacan que no todas las formas de asesoramiento educativo constituyen verdaderos modelos evaluativos, por su poca racionalidad sobre la naturaleza misma de la evaluación y por eso en algunas ocasiones en la literatura se les clasifica como formatos “pseudo-evaluativos”. Según la perspectiva de otros autores como McArthur (2019, p.13) con “el simple hecho de añadir más proceso o controles de calidad no se abordan problemas subyacentes a la evaluación (...) y tampoco se empieza a tocar asuntos de justicia social” como el que vamos a tratar aquí.

Así pues, nuestra propuesta se centrará en diseñar un cuestionario de contexto adherible a otros modelos de evaluación, la cual pueda estar diseñada tanto para sistemas educativos como para instituciones. Finalmente, consideramos también como un objetivo imprescindible llevar a cabo una reforma educativa que pueda mejorar el ámbito de relaciones entre alumnado-profesorado y alumnado con grupo de iguales mediante concretas prácticas educativas que comporten justicia. Esta idea quedará desarrollada en el apartado del estudio empírico.

Si tenemos en cuenta la literatura académica de nuestro ámbito, nuestro interés evaluativo sigue siendo bastante novedoso en la actualidad, ya que no todos los modelos evaluativos actuales consideran como punto relevante tener en cuenta la opinión de los educandos. Por ello, si tuviéramos que relacionarlo con algún antecedente evaluativo, como hipótesis interpretativa, podemos hacerlo con aquellos instrumentos que pretenden valorar las características relativas al clima de centro o de aula (como veremos en el Capítulo 10, entre otras posibilidades de contraste), ya que inicialmente pensamos que estos son los modelos que más similitudes presentan con nuestra propuesta.

Así pues, son muchos autores los que han considerado estudiar el clima de centro o del aula (entre otros, Pérez-Carbonell et al., 2010; Aron et al., 2012; Rodríguez e Ibarra, 2013; López et al., 2014), pero pocos de ellos centran su interés en el nuestro: determinar si, bajo la percepción del alumnado, los actos que se llevan a cabo en estos climas comportan o no justicia. En línea con nuestro interés investigador encontramos que los actos de los que se pide la opinión al alumnado van estrechamente ligados al ámbito de las relaciones e interacciones entre alumnado e institución y alumnado con profesorado y resto de su cosmovisión más próxima: su aula y sus compañeros.

Asimismo, por un lado, autores como Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2013) destacan sus estudios en evaluación de los procesos y contextos educativos. En concreto, centran sus evaluaciones en modelos de eficacia escolar, basándose en una evaluación orientada al aprendizaje y en la importancia de la evaluación del profesorado. Varios de estos autores han destacado la relevancia de la evaluación sobre la práctica docente de manera contextual (Nava y Rueda-Beltrán, 2014; Rueda-Beltrán 2014; Rueda-Beltrán et al. 2013). Además, trabajan también instrumentos evaluativos que puedan recoger evidencias sobre el clima escolar y el clima de aula y pueden llegar a sacar de ellos argumentos sobre cómo los actos que se llevan a cabo en la escuela determinan el contexto educativo en el que se desarrollan los educandos, ya que sin ninguna duda ello les influye en su proceso de crecimiento y cosmovisión del mundo. Por otro lado, autores como Murillo-Torrecilla y Román (2010) centran sus propuestas de investigación en consideraciones con las que estamos de acuerdo cuando tienen en cuenta que “la educación es una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacción entre diferentes actores, contextos y organizaciones”. Como ellos también destacan, “...de esta forma, no es posible considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en las escuelas, en los programas educativos, en la administración y en el sistema

educativo como un todo indisoluble”. Dicho de otra manera, es lo que otros autores denotan como una evaluación con un modelo multinivel (Fernández-Díaz y González-Galán, 1997), en la que no podemos tener en cuenta al educando sin previamente haber estudiado todo lo relativo a su contexto educativo -véase la Figura 2 para entender cómo los contextos que rodean al educando interactúan y pueden influir en su futura percepción de las cosas-. Definitivamente, si no tenemos todos estos ambientes en cuenta tampoco podremos extraer opiniones concluyentes que propongan una mejora educativa.



Figura 2. Ambientes que influyen en la cosmovisión del alumno.

Fuente: Fernández-Díaz y González-Galán (1997).

Sin duda, el alumnado es crucial para la evaluación o el asesoramiento de las instituciones educativas. Porque ellos son los protagonistas de la educación que el profesorado imparte y que ellos reciben. Porque la educación nace y se perpetúa en ellos y por eso debemos centrar todo nuestro interés de mejora en todo aquello que puede favorecer su desarrollo personal. Porque la evaluación educativa se origina para mejorar la educación y la educación, a su vez, sirve para mejorar las posibilidades y las capacidades de los individuos.

Por otro lado, es indudable que para poder entender mejor la percepción o las opiniones que el alumnado pueda facilitarnos a la hora de realizar una investigación evaluativa es necesario tener en cuenta no solo las características del contexto escolar de ese alumnado, sino también, conocer de antemano las características individuales de cada individuo para poder contextualizar mejor su cosmovisión. Entre otras consideraciones, para poder considerar de manera eficaz la opinión del alumnado es necesario conocer su

contexto familiar y social; así como otros factores que puedan influenciar en la percepción de la realidad. Es decir, se ha de tener también en cuenta su contexto más cercano (su lugar de residencia), sus experiencias previas, su edad y desarrollo evolutivo y psico-social, la relación con sus seres allegados y su grupo de iguales, sus características particulares, etc.

Como conclusión, en el campo de la evaluación ya existen propuestas que fomentan la Justicia Social como núcleo vertebrador de mejora educativa y dan voz a los estudiantes de una manera activa (Murillo-Torrecilla, et al., 2011). Sin embargo, nuestro interés con este trabajo es presentar un modelo de evaluación, dentro del marco de CS (véase Capítulo 4), que incluya una consideración, que para nosotros es esencial y que prácticamente no se ha tenido en cuenta hasta ahora: la JSP-E, véase Capítulo 3, y que también se puede entender como justicia social educativa o en educación (Llorens-Ferrer et al., 2018).

A lo largo de la tesis queremos reflexionar sobre si, teniendo en cuenta dicha consideración, se puede llegar a mejorar el valor de los procesos sociales de enseñanza-aprendizaje que se viven en la escuela y, de este modo, también aumentar así el valor social y subjetivo de la educación (Sancho-Álvarez, 2017a). Por otro lado, no podemos dejar obviar que, con nuestra propuesta evaluativa de percepción de Justicia Social, se les está pidiendo a los educandos que den su opinión (entendiéndose como percepción de los hechos). En la literatura podemos encontrar autores que, en vez de utilizar la palabra “percepción” para designar el concepto que nosotros utilizamos, lo designan como “representación” (Juanes-García, 2018; Barreiro, 2018, entre otros). Y, sobre todo, cuando tratan temas que involucran a una comunidad en particular (Sepúlveda-Parra et al., 2016). Para nosotros “percepción”, teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom y sus habilidades de pensamiento (1956; revisión de Anderson y Krathwoh en 2001), significa evaluar de alguna manera aquello que se les propone, aunque dichas opiniones puedan presentar matices muy diversos y subjetivos. Aun así, todo el proceso de indecisión que pueda existir en la reflexión subjetiva de los educandos no evita que el propio proceso no sea valioso para el investigador. Por ello somos conscientes de que una percepción no deja de ser una opinión individual y se debe tener en cuenta como tal. Ello no quita que pueda seguir siendo una habilidad evaluativa y tiene todo el derecho a ser respetada y escuchada como tal (Cabero-Almenara et al., 2014), aunque, en ocasiones, no por ello se la pueda valorar como legítima y generalizable. Sin embargo, dando voz al alumnado es

la única forma que entendemos la evaluación como justa (Hidalgo-Farran, 2017). Además, de acuerdo con Wigfield et al., (2006), las interpretaciones de los estudiantes y sus percepciones están influenciadas por diferentes factores contextuales, así como por las experiencias sobre el medio cultural en el cual se sitúan (como veremos en el Capítulo 3 y, sobre todo, a lo largo del punto 3.3.2).

Capítulo 2.

Teorías de Justicia Social

Capítulo 2: Teorías de Justicia Social

En este segundo capítulo introducimos las diferentes concepciones que ha asumido el término de Justicia Social a lo largo de la historia, en el ámbito de la filosofía y la política. En el primer subapartado de este punto, trabajamos a partir de una cronología de siglos cuáles son las diversas corrientes filosóficas que han conceptualizado el término y cómo este ha podido ir cambiando a lo largo del tiempo. En el segundo subapartado, consideraremos todos los tratados y las declaraciones que han asumido la relevancia del término de Justicia social y cuáles han sido sus visiones para definirlo. Esta información nos sirve de antecedente para después adentrarnos en las teorías más relevantes que han trabajado el término de justicia social, desarrollándolo y poniéndolo en contexto. Finalmente, acabamos este capítulo dando una breve explicación acerca de por qué estas teorías normativas se han considerado útiles y necesarias en el contexto evaluativo y para la mejora de la educación. Pasemos ahora a desarrollar el primer punto de este capítulo.

2.1 Consideraciones previas sobre la Justicia Social.

Antes de presentar nuestro propio concepto de JSP-E consideramos oportuno hacer una revisión exhaustiva de las diversas concepciones que han existido sobre Justicia Social, atendiendo a los campos de la filosofía y la política en concreto. Empecemos con la vertiente epistemológica.

2.1.1 Antecedentes filosóficos.

La consideración de la Justicia Social es uno de los términos más complejos que han existido a lo largo de todos los tiempos. Muchas de las propuestas academicistas han hecho referencia a consideraciones tan diversas que, en ocasiones, se han presentado como opuestas, continuativas, similares e incluso complementarias entre sí. Según Miller (1979) no se trata de un concepto con sentido firme. El término Justicia Social como tal, según fuentes históricas, aparece acuñado por primera vez en el siglo XIX (considérese que estos análisis no se hacen desde la misma perspectiva analítica que poseemos actualmente, puesto que si se busca el término de “Justicia Social” expresamente en teorías antiguas lo más probable es que no se encuentre, sobretodo, si nos referimos a fuentes de antes del siglo XIX. Uno de los primeros filósofos al que se le acuña la utilización de este término es a Luigi Taparelli d'Azeglio (1843) en su *Saggio teoretico di dritto naturale, appoggiato sul fatto*, según fuentes consultadas).

Realizando una revisión histórica del término de Justicia Social queremos acotar nuestra propuesta investigadora desde lo más filosófico y abstracto -las ideas teóricas y valores- hasta lo más concreto y lo que más nos concierne que es el contexto educativo; sin dejar de tener en cuenta aquellas declaraciones internacionales que, manteniendo su carácter social y político, han podido promover de alguna manera el respeto y el fomento de dicho término. Así pues, iniciaremos nuestra propuesta revisando el término de Justicia Social a través de diversas corrientes filosóficas que ha habido en la historia—ver Tabla 15—.

Tabla 15.

Autores y Corrientes Filosóficas que presentan Reflexiones sobre Justicia.

<i>Corrientes filosóficas y temporalización</i>	<i>Autores y consideraciones</i>
Orígenes: las antiguas escuelas filosóficas s. V a. C – s. XII	Platón consideraba la Justicia Social como “armonía social”. Los sabios desarrollaban las virtudes de Prudencia, Fortaleza, Templanza y Justicia. Aristóteles consideraba la Justicia Social como igualdad: “dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales”. Santo Tomás de Aquino consideraba la Justicia como la Ley Natural, “el hábito por el cual el hombre le da a cada uno lo que le es propio mediante una voluntad constante y perpetua”.
Contractualistas s. XVII-XXI	Para Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Höffe, Fernández Peychaux, Nussbaum, Udi: no existe justicia imparcial que garantice los derechos naturales dado que esta surge de las leyes emanadas por el contrato social establecido (y del que se encarga el gobierno del orden social).
Utilitaristas s. XVIII-XIX	Para Hume, Adam Smith, Bentham, John Stuart Mill, James Mill, Godwin: “la mejor acción es aquella que procura la mayor felicidad al mayor número y la peor acción la que, del mismo modo, otorga miseria”. Entienden el principio de justicia como la maximización de la utilidad para la mayoría de los individuos.
Funcionalismo S.XIX-XX	Para Durkheim: “mientras haya ricos y pobres de nacimiento no puede haber contrato justo ni distribución justa de los bienes sociales”. El pensamiento de Durkheim plantea una tirantez filosófica entre la necesidad de justicia social y el orden social que se legitima. Para él, la justicia es importante pero la unidad social lo es todavía más.
Idealismo – naturalista s. XVIII-XIX	Hegel, en su obra <i>Fenomenología del Espíritu</i> , aborda la problemática de la autoconciencia en la que entra a evaluar las relaciones prácticas de los individuos con sus semejantes, las cuales se envuelven en una tensión constante a raíz de la necesidad de reconocimiento. Para Luigi Taparelli d'Azeglio: la justicia está relacionada con el derecho natural. ⁶

⁶ A este autor se le acuña una de las primeras referencias del término de Justicia Social en su ensayo teórico sobre el derecho natural, como se ha indicado en la página anterior.

<i>Corrientes filosóficas y temporalización</i>	<i>Autores y consideraciones</i>
Comunitaristas S. XX	Para Michael Walzer, Robert Bellah, Charles Taylor: la personalidad humana es, en su forma, plural. Es por tanto que debe ser considerada como un bien social y particular. Es un bien construido a partir de las particularidades culturales e históricas que han afectado a dicha personalidad y por lo tanto, su consideración debe ser asumida según el criterio de justicia particular a aplicar. El individuo crea sus valores de justicia dependiendo de la comunidad de donde ha nacido y ha vivido. De estas particularidades se crea la justicia social.
Post-positivistas s. XIX-XX	MacCormick: reivindica la diferenciación y corrección entre el derecho y la obligación. Según su pensamiento se debe hacer justicia social según el derecho y no la obligación.
Realismo social s. XIX-XXI	Walker: seguir las propuestas normativas y legislativas de las naciones para abordar la “cuestión social”. Tener en cuenta la justicia social desde una perspectiva actual, en el caso de este autor destacado, la globalizadora.
Libertarismo s. XX	Para John Hospers, Murray Rothbard, David Friedman, Robert Nozick y Hillel Steine: los libertarios proclaman que una sociedad justa es una sociedad libre. Si la ley cubre la acción deseada, todo es lícito.
Escuela crítica y nuevas teorías s. XX y XXI	Para Habermas, Apel, Kohlberg, Rest, Connell, Giggins, Axel Honneth ⁷ , Fraser, Young, Sen, Escuela de Frankfurt: todos los estudiosos que se consideran dentro de esta corriente apuestan por realizar una investigación pormenorizada de teorías sobre justicia social –global, local y filosófica- hasta el momento. En la mayoría de los casos, se presentan planteamientos adaptados al contexto social desde donde surge la necesidad del estudio. No todos los autores de esta escuela coinciden en sus perspectivas de planteamiento. <i>*Nota:</i> De estos autores sabemos que se relacionan sus concepciones de justicia social y educación Connell, Kohlberg, Giggins y Rest.
Psicoanalista – moralistas s. XX	Para Hannah Arendt, Paul Ricoeur: deben crearse instituciones justas para que los conflictos, inherentes a la condición humana, puedan arreglarse de manera justa (equitativa).

⁷ Sigue las propuestas normativas de Santo Tomás de Aquino. Está influido por el post-positivismo en cierta medida.

<i>Corrientes filosóficas y temporalización</i>	<i>Autores y consideraciones</i>
Comunismo s.XX	Karl Marx y Friederich Engels: sus determinaciones no quieren definir una teoría de justicia, sino que para ellos empieza a existir justicia cuando desaparecen “las cuestiones de justicia”, porque estas ya no son necesarias si de verdad existen actos justos. Su moral defiende la equidad en derechos y deberes de todas las clases sociales, por los cuales se establece per se justicia.
Analítica – capacitativa s.XX-XXI	Martha Nussbaum, Sen, Vasanti: para abordar los conflictos relativos a justicia social se debe tener una perspectiva de enfoque de capacidades. Las capacidades se entienden como libertad de oportunidades para elegir y poder actuar en su situación política, social y económica concreta. Distinción entre capacidades internas (aquellas personales) y combinadas (aquellas que aporta el contexto-instituciones y la educación recibida).
Liberalismo Igualitario s. XX	<p>Rawls⁸: su planteamiento condensa muchas posiciones filosóficas liberalistas. Entre ellas, se destacan los siguientes planteamientos*:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento”. Todas las leyes e instituciones han de respetar los límites impuestos por los principios de la justicia. De lo contrario, habrán de reformarse o abolirse si son injustas. 2. Reivindica el <i>principio de justicia como imparcialidad</i>: búsqueda de principios justos y comunes para todos. 3. Toma de los contractualistas el “contrato social”. Pero este solo afecta a particularidades personales y no a la influencia cultural o histórica del individuo. El orden social resultante del contrato social debe ser aceptado por todos, tanto si se beneficia o perjudica a cada cual. <p style="text-align: center;"><small>*Nota: Además de las consideraciones aquí referidas, en el apartado de <i>teorías contemporáneas relativas a la justicia social</i> de esta tesis se desarrollan los principios establecidos por la <i>Teoría de la Justicia</i> de Rawls.</small></p>

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Etchegoyen (1997), Ansa (2005), Murillo-Torrecilla y Hernández (2011a), Cuenca (2012), Orozco (2013), Da Rosa (2012), Nussbaum (2012), Murillo-Torrecilla (2014), Barreiro (2018) y McArthur (2019), entre otros.

⁸ Su filosofía se enmarca dentro de la concepción del post-positivista y también se considera influenciada por la perspectiva psicoanalista y neocontractualista. Él mismo se presenta como contrario a la filosofía utilitarista.

El entendimiento del concepto de justicia social en occidente se ha conformado a través de diversos principios, extraídos principalmente de dos tradiciones y culturas distintas (Stuardo-Concha, 2017a). Por un lado, la tradición greco-latina consideraba que la idea de justicia estaba asociada a principios antropocéntricos de virtud y derechos (Irani, 1995; Kingsbury y Straumann, 2010) y por otro, la tradición judeo-cristiana consideraba que la noción de justicia estaba ligada a principios externos a la especie humana entregados por Dios al hombre (Adelson, 1995; Kliksberg, 2000).

Hubo diversos pensadores que intentaron conciliar ambas tradiciones en un credo ético-moral común. Entre ellos, autores actuales como Stuardo-Concha (2017a) destacan la labor que hicieron Tomás de Aquino y Agustín de Hipona, entre otros. Johnston (2011) plantea que, en el mundo clásico, principalmente el helénico, se entendía la justicia como dos tipos de reciprocidad:

-La reciprocidad balanceada: en un grupo de iguales, la justicia balanceada consistía en devolver bien por bien y mal por mal en igual medida.

-La reciprocidad desbalanceada: entre un grupo de personas desiguales, la justicia favorecía al individuo de mayor estatus.

Ambos tipos de reciprocidad se quedaban restringidos a *lapolis*, lo cual comportaba que dicho término no se hacía comprensible fuera de ella. Por otro lado, Johnston (2011) afirmaba que los griegos entendían también que el término de justicia estaba ligada a una finalidad natural que debía cumplirse: *telos* (τέλος) o el destino visto como un propósito a cumplir. Por esta razón, en el ámbito de la epistemología, los pensadores griegos generan unos principios de justicia a través de una formulación cercana a lo racional, empleando para ello la introspección, la reflexión y el diálogo. Por el lado de la religión, se genera unos principios para ser obedecidos, entregados a las autoridades o líderes, de los que, a partir de estos, surge una doctrina de lo justo atribuida a un ente divino. Sin duda, “ambas concepciones comparten una idea de jerarquía natural que debe ser respetada y una noción en la que alguien juzga o es responsable de impartir justicia” (Stuardo-Concha, 2017a, p.30). Además, en otras tradiciones se observan estas mismas consideraciones, como es el caso de la tradición latina en el sistema de justicia romano y también en la tradición judía, donde los que juzgan son autoridades humanas o vienen emanados de los dictámenes de la propia divinidad. Si bien es cierto, también existían previamente otras culturas o tradiciones más antiguas e igualmente de relevantes

que tenían sus propias consideraciones de justicia: Egipto, Babilonia, Mesopotamia, etc., las cuales no se han revisado en esta tesis porque van más allá del interés de nuestra propuesta.

Como destaca Stuardo-Concha (2017a), es suficiente remarcar que, si tenemos en cuenta una revisión histórico-filosófica, observaremos que son muchas las culturas y las cosmovisiones antiguas que han participado en la construcción del concepto de justicia. Todas estas cosmovisiones destacan que existe un principio moral-ético, subyacente a todas ellas, que liga el interés de justicia a lo que es bueno y/o a lo que es justo.

Sin embargo, y según Irani (1995), a pesar de esta larga tradición moral y literaria, aún no se ha logrado desarrollar un concepto único de justicia. Todavía sigue existiendo conflicto de valores a la hora de establecer preferencias conceptuales y terminológicas. A nuestro parecer, y coincidimos así con Stuardo-Concha (2017a, p.30), “observamos que cada comunidad reflexiva tiende a llegar a consensos débiles, parciales y locales, que son más o menos difundidos y más o menos influyentes”. Ello no quita que todos ellos permitan que el término de justicia vaya a caballo entre la conservación conceptual de sus consideraciones históricas y que al mismo tiempo pida una revisión literaria continua para lograr qué concepto de justicia pretende referirse cada autor en su teoría. Un autor que revisa la idea de jerarquía natural y que se preocupa por identificar cuáles podrían ser los esquemas institucionales justos, para cualquier comunidad, es Sen (2011) en *La idea de justicia*.

A continuación, destacaremos los antecedentes políticos que observamos del término de justicia, sobre todo, en las declaraciones internacionales y contemporáneas que han permitido establecer los valores éticos y morales que han influido en la idiosincrasia de nuestra sociedad actual.

2.1.2 Antecedentes políticos.

Antes de destacar algunos de los informes o declaraciones públicas que han establecido el valor de justicia, nos vemos en la necesidad de explicar a quién se le atribuye el reconocimiento del concepto de Justicia Social actual. Es a Rawls (1971) a quien se le otorga, por adaptar el concepto de justicia al contexto y a la organización actual de los estados nacionales. Es él quien determina el valor de Justicia Social entendida como determinación influyente para la búsqueda y la adquisición del bien colectivo de todos los individuos (Rizvi, 1998). Así pues, Rawls considera también que

esta premisa es inconcebible sin el compromiso de garantía de actuación del Estado y sus instituciones, porque es el Estado quien debe velar por la impartición y el cumplimiento de las libertades públicas, para que todos los individuos tengan acceso al derecho de igualdad de oportunidades y de equidad - ver Tabla 16-.

Tabla 16.

Declaraciones, Acuerdos y Constituciones que hacen referencia a los Principios Históricos de Justicia.

<i>Año</i>	<i>Nombre</i>	<i>Información relevante</i>
1789	Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano.	- Influida por la doctrina de los derechos naturales que se desarrollaron en época clásica, esta declaración se establece como uno de los documentos fundamentales de la Revolución francesa de 1789. Fue aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente. Tiene en cuenta los derechos privados y universales del hombre y del ciudadano (conceptos que podían establecerse como muy diferentes para autores de época clásica).
1791	Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana.	- Texto de similares características al de 1789 que promueve la emancipación femenina en el sentido de la igualdad de derechos, equiparación jurídica y legal de las mujeres en comparación con los varones.
1810	Decreto contra la esclavitud, las gabelas y el papel sellado.	- Creación de decretos y asociaciones abolicionistas del s. XIX. Promulgado por el jefe del ejército insurgente Miguel Hidalgo y Costilla, en la Guerra de Independencia de México.
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).	- Documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), documento que se llevó a cabo el 10 de diciembre de 1948 en París. Dicho documento consagra la «igualdad de derechos entre hombres y mujeres» y trata tanto temas de igualdad como de justicia (esencialmente, artículos 1 y 2). En total recoge 30 artículos sobre los derechos humanos considerados inherentes al ser humano y desarrollados a partir de los esfuerzos realizados de la Carta de San Francisco o la Carta de las Naciones Unidas (26 de junio de 1945). Una de las instituciones que vela por el cumplimiento de esta declaración es la Corte o el Tribunal Internacional de Justicia.
1978	Constitución Española.	- El marco educativo que rige y orienta las políticas educativas de nuestro país viene conformado por la Constitución y por las diversas leyes orgánicas que la complementan. Esta declaración fundamenta en su artículo 27 los principios, los derechos, las obligaciones y las características educativas que debe lograr cualquier ciudadano residente en España.
1979	Declaración Internacional de	- La Asamblea General de Naciones Unidas creó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CETFDICM), llevando a cabo así la implementación legal de la

	Derechos para las Mujeres.	<i>Declaración sobre la eliminación de la discriminación de género</i> . Entró en vigor el 3 de septiembre de 1981.
1919-2010	Constitución de la Organización Internacional de Trabajo	- La Organización Internacional de Trabajo (OIT) incorporó la noción de justicia social a su constitución como fundamento del “todo indispensable” para la paz universal en 1919. En 2010 se hizo una de las últimas rectificaciones sobre dicho documento donde la cuestión de la preocupación por la justicia social queda ya reflejada desde su preámbulo. No se debe confundir con la Asociación Internacional de los Trabajadores (AIT) que se configuró entre los años 1922 y 1923.
1959	Declaración de los Derechos del Niño.	- Tratado Internacional que fue aprobado el 20 de noviembre de 1959 por los 78 estados miembro que, por aquel año, formaban parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esta declaración está compuesta por 10 artículos donde, en todas y cada una de estas premisas, se promueve la justicia social respecto al trato respetuoso y a los derechos mínimos que toda persona debe gozar desde y en su etapa pueril.
2000	Carta de la Tierra	- Declaración internacional promulgada por <i>Earth Charter Initiative</i> , la cual propone crear con urgencia una visión compartida sobre los valores éticos básicos que brinden un fundamento ético y moral sobre la comunidad emergente. Para lograr la vida sostenible que en ella se reivindica, en dicha carta se proponen unos principios básicos interdependientes que deberán guiar y valorar la conducta de las personas. Los principios que propone son cuatro y se desarrollan en indicadores concretos. Los principios son los siguientes: respeto y cuidado de la comunidad de la vida, integridad ecológica, justicia social y económica, y democracia y derecho a la no violencia y paz.
2015	Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)	- Acuerdo que se firmó el 25 de septiembre de 2015 por 193 Estados Miembros de la ONU. Estos líderes mundiales se comprometieron a lograr los 17 objetivos mundiales propuestos en dicho informe durante el abanico temporal de 2015 a 2030. Principalmente se destacaron tres propuestas a lograr: erradicar la pobreza extrema, combatir la desigualdad y la injusticia y solucionar los problemas relativos al cambio climático. Dichos objetivos están propuestos para ser logrados y alcanzados por y para todas las personas del mundo. No se deben confundir los ODS con los Objetivos del Milenio, los cuales fueron diseñados también por la ONU para el abanico temporal del 2000 al 2015.

Fuente: Elaboración propia a partir de Covell (2013).

En definitiva, toda la información revisada hasta ahora es necesaria para poder obtener una perspectiva histórica de las diferentes concepciones filosóficas y políticas que se han tenido del término de Justicia Social. Además, esta visión permite entender de dónde han surgido los intereses que han deseado conceptualizar dicho término. Por ejemplo, según diversos autores (Miller, 1979; Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla,

2011a; Rawls, 1971; Sen y Williams, 1982) son los utilitaristas y los contractualistas los que han conformado la concepción de los principios fundamentales empleados en el término de Justicia Social en la actualidad. Sin embargo, aun teniendo en cuenta todas estas consideraciones, nosotros nos centraremos en aquellas teorías que están más cercanas a la justificación educativa del término de justicia social y no nos adentramos en aquellas que consideran la “Justicia Social” como concepto que afecta al mundo entero. Dicha consideración la abordaremos en el siguiente apartado.

2.2 Teorías contemporáneas relativas a la Justicia Social.

Tras tener en cuenta toda la información considerada desde una perspectiva histórica y documental –autores filosóficos, declaraciones y constituciones relativas al tema de justicia social–, hemos decidido remarcar las concepciones teóricas que consideramos más actuales y por las que se está trabajando desde una perspectiva filosófica-ética y educativa. Así pues, iniciaremos esta revisión bibliográfica desde las teorías que consideramos más próximas a nuestra concepción educativa del término de Justicia Social. Comenzaremos este apartado sintetizando la teoría de Rawls (1971, 2006), pasando por el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (2012), Amartya Sen (2000) y Melanie Walker (2007) y acabaremos por la propuesta de las “tres r” que nos aporta Nancy Fraser (2008, 2009); siendo este último trabajo el que encontramos con más vinculación a nuestros intereses investigadores. A partir de este desarrollaremos el diseño de nuestros criterios. Aun así, y de igual manera, tendremos en cuenta cada uno de estos antecedentes históricos y documentales para establecer nuestra propia propuesta respecto a la preocupación del desarrollo de la JSP-E. Para justificar nuestros planteamientos referidos al ámbito educativo –que veremos más adelante– nos apoyaremos de las aportaciones de Montané-López (2015), ya que consideramos que establece argumentos de acuerdo con la línea que nosotros queremos seguir sobre la estrecha vinculación entre educación y justicia social.

Antes de iniciar la relación de justicia social con educación, necesitamos revisar las aportaciones de Murillo-Torrecilla (2014) y Montané-López (2015) respecto a las teorías de Rawls, Sen, Nussbaum, Walker y Fraser.

2.2.1 Teoría de la Justicia (Rawls).

El filósofo americano publicó dicha teoría en 1971. Ocho años después se publicaría en el idioma de Cervantes. Esta propuesta, pionera en su época, se relaciona

actualmente con la concepción redistributiva de la justicia. A continuación, se establecen los cuatro principios fundamentales de su teoría:

1. *El principio de igual libertad (Equal-share-based)*: donde deben estar garantizadas las libertades fundamentales de manera igual para todos.
2. *El principio de igualdad equitativa de las oportunidades (Needs-based)*: que ofrece la igual posibilidad de acceso a los bienes sea cual sea el origen social, de tal forma que los que poseen mayores necesidades sobre un bien deben poseer compensaciones mayores de dicho bien.
3. *El principio de compensación según sus propios méritos (Merit-based)*: según este principio, a cada persona le corresponde justicia según sus méritos realizados.
4. *El principio de la diferencia* hace referencia a la estructura social y contribuye a mejorar la suerte de los miembros más desfavorecidos de la sociedad.

(Montané-López, 2015, p.5 y Murillo-Torrecilla, 2014)

Además, Rawls considera que las desigualdades sociales y económicas deben estar ordenadas de tal forma que ambas estén:

- a) Dirigidas hacia el mayor beneficio de los menos aventajados
- b) Vinculadas a cargos y posiciones abiertas para todos, bajo las condiciones de una igualdad equitativa de oportunidades para todos los individuos.

Es decir, cualquier tipo de asociación política y pública debe respetar las libertades básicas de todos los ciudadanos, las cuales no pueden ser reducidas ni eliminadas bajo ningún concepto (Concha, 2003). Autores como Stein (2017) remarcan que este tipo de consideraciones de justicia son la base para la mejora de la sociedad y ello no puede desligarse de la educación, otro pilar fundamental de mejora del individuo. Estas nociones de justicia son las que, utópicamente, formarían la sociedad perfecta y equilibrada, sabiendo que todos sus participantes son libres, tienen las mismas oportunidades en la vida (equidad) y garantizan el cumplimiento de sus derechos y obligaciones respecto a sí mismos y respecto a los demás miembros de la sociedad.

Sin embargo, no nos podemos centrar únicamente en esta idea utópica de la justicia, pues es evidente que la sociedad nunca ha sido capaz de equilibrarse por sí misma en lo que respecta al tema de justicia. Si no *¿por qué desde tiempos inmemorables ha*

existido la necesidad de crear organismos que impongan justicia en la ciudadanía? Si la justicia se diera por sí misma, ¿por qué necesitamos leyes? Y si todas las leyes son justas, ¿por qué existen abogados que son capaces de interpretarlas a su parecer y desde diferentes perspectivas? Veamos entonces otras teorías de justicia que presentan consideraciones más fáciles para poder llegar a ser logradas por los individuos comunes (entendidos como no cualitativamente perfectos).

2.2.2 Justicia desde el Enfoque de las Capacidades (Sen, Nussbaum y Walker).

Según nos presentan Sen (2000) y Nussbaum (2012), el enfoque del desarrollo humano se ha relacionado históricamente con la Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, y ello se refleja en sus informes anuales de desarrollo humano. Ambos autores, al igual que Rawls, también hacen referencia a la conceptualización de la teoría redistributiva de la justicia. La novedad se presta cuando ambos autores consideran que el trabajo de Rawls presenta carencias para abordar la amplitud de las cuestiones necesarias para una definición moderna del concepto de justicia social (McArthur, 2019, p.50). Dentro de su propuesta teórica, Nussbaum (2007, 2012) complementa las consideraciones que tuvo el premio Nobel de economía, Sen (2000), respecto a las carencias de la teoría de justicia de Rawls. Entre las propuestas novedosas, Sen presenta la definición de *libertades sustanciales* y las considera como ese “conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar”. Entre la propuesta de ampliación teórica de ambos autores encontramos también el interés por la redistribución de los beneficios económicos, los derechos y los deberes sociales que ha de presentar cada individuo y la utilización y el aprovechamiento de las capacidades individuales para mejorar un sistema social (Nussbaum, 2007 y Sen, 2000). Según consideran autores como Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla (2011a), es indudable que esta visión nace de la teoría de Rawls (1971), aunque la novedad que presentan estos dos autores se desarrolla en una concreción mayor y en un calado filosófico más óptimo. Las capacidades, para estos dos autores, son todo tipo de libertades, tanto las innatas como las creadas por combinaciones entre facultades personales, y el entorno político, social y económico en que reside el individuo. A continuación, presentamos ambas propuestas de manera sintética, tanto la de Sen como la de Nussbaum, completando esta última con la primera. Ambas propuestas nos aportan beneficiosas reflexiones para que, y principalmente desde la política y la sociología, podamos desarrollar la justicia desde el derecho de libertad y las posibilidades

o imposibilidades que pueden incrementar o disminuir las acciones de una persona dentro de un contexto determinado. Comprobemos también que, entre otras cosas, proponen la asunción de responsabilidad por parte de las diversas instituciones que administran o participan de la construcción de los sistemas públicos (Angulo-Rasco, 2016).

A continuación, veamos de manera más pormenorizada las propuestas de Sen (2000) y Nussbaum (2007, 2012) según autores como Montané-López (2015). De ellas podríamos desarrollar una comparativa exhaustiva, pero que por cuestiones de extensión no realizaremos. Posteriormente, desarrollaremos a Walker (2007), el cual presenta una combinación de postulados extraídos de las teorías de Sen y Nussbaum.

a) *Amartya Sen.*

Sen (2000, 2011), ampliando la propuesta de Rawls de “la teoría ideal de justicia”, afirma que no es suficiente ni necesario pensar en modelos ideales de justicia global, puesto que, según su visión, estos jamás llegarán a evaluar las necesidades individuales de los miembros de la sociedad, que es lo que verdaderamente le interesa al economista. Manifiesta que la justicia debe constituir una herramienta útil para reducir situaciones injustas y si lo global se aleja de lo particular, no sirve más que de ejemplo idílico. Es por ello que Sen, a lo largo de su obra (la cual no considera una teoría de justicia, según McArthur 2019, p.50), se ha mostrado a favor de muchos principios morales de Rawls; pero también ha hecho hincapié en diversas limitaciones de la propuesta del filósofo estadounidense y las ha matizado. Veamos a continuación algunas de las diferencias que quiere destacar Sen en su propuesta de “la idea de justicia” en comparación con la teoría de justicia de Rawls (Migliore, 2011):

1. Para Sen la propuesta de Rawls es demasiado teórica y poco práctica.

2. Rawls da a entender que se preocupa por la justicia en un estado-país concreto, mientras que Sen tiene más interés por la justicia en el ámbito internacional. El mismo Rawls fue consciente de la crítica de Sen y de que la filosofía, recientemente, también se está incluyendo en el modelo “globalizador” y por ello quiso extender su teoría a los principios y normas del derecho internacional (Rawls, 1997).

3. Sen defiende que existen obligaciones respecto de aquellos que no conforman parte de un estado-país concreto que también debe ser respetadas y llevadas a cabo para con la gente de ese país-estado y viceversa. Es por ello que, para Sen, la teoría tradicional que sigue Rawls sobre el *contrato social* de Locke, Rousseau y Kant, entre otros

contractualistas, debe ser desechada. Es imposible atender a un mismo contrato social cuando la diversidad de las personas es infinita y no puede ser recogida ni clasificada de ninguna de las maneras. Por esta razón, Sen está en contra de la teoría rawlsiana de establecer un Estado soberano global que aplique los principios de justicia a través de su propio conjunto perfecto de instituciones (creadas desde el prisma de la teoría distributiva de justicia) (Sen, 2011, p. 55-58). Para Sen, si siguiéramos la propuesta de Rawls, cuando existiera la ausencia de dicho Estado global las cuestiones de justicia permanecerían intratables. Es por ello que Sen defiende la teoría de Hobbes sobre “la idea de que una justicia global sin un gobierno global es una quimera” (Sen, 2011, p.57), pero el economista considera que es importante desechar la idea de que en una comunidad de naciones solo pueden existir los amigos o los enemigos. En este sentido, Sen, al igual que Rawls, prefiere inspirarse en la idea kantiana de *paz perpetua* y solo rechaza la posibilidad del contrato social entre naciones porque “para la población mundial es profundamente irrealista, pensando en el ahora o en un futuro previsible” (Sen, 2011, p.170). Para Sen (2011), siguiendo el criterio de que es importante que tengamos en cuenta que nos encontramos en una “comunidad internacional”, considera que la *mirada cosmopolita* que presentan Held (1997), Beck (2006), Delanty (2006) y De Sousa-Santos (2006) es más bien una utopía que una realidad, aunque entendemos que estaría de acuerdo si se hiciera totalmente efectiva. Boni-Aristizábal (2011) no opina igual que Sen, pero esto lo veremos más adelante.

4. Rawls se centra demasiado en los recursos hábiles y no en cómo poder ampliar dichos recursos a toda la sociedad (dichos derechos y libertades, que se transforman así en capacidades).

5. Sen, a diferencia de Rawls, considera difícil alcanzar un consenso unánime sobre cuáles deberían ser los principios de justicia que deberían regirse en toda sociedad para que esta alcanzara la característica de “justa”. Sin embargo, Sen no se opone a la labor de que los teóricos tengan la necesidad de establecer principios básicos para combatir las actuales injusticias. Sen, para hacer entender mejor su postura, explica de manera detallada su postura con ejemplos concretos de injusticias, como, por ejemplo, la esclavitud humana o el genocidio (Sen, 2011, p.53 y p.174).

Y, ¿todo esto para qué es necesario? Sen destaca que es indispensable para poder ser capaz de funcionar con normalidad en la vida, que es un símil de tener los requisitos de vida cubiertos como, por ejemplo: estar bien alimentado, gozar de salud, evitar

posibles enfermedades y/o riesgos de muertes prematuras, poseer una vivienda y un trabajo dignos y de todas las realizaciones personales de las que toda persona, por el hecho de ser persona, debe llegar a gozar. De todas ellas, Sen destaca, entre otros valores, la dignidad, la autoestima y la participación activa de la vida comunitaria, entre otras. Su propuesta presenta 5 tipos de *libertad*⁹, entendidas como *capacidades del individuo* (Sen, 2000, p.56):

- a) *Las libertades políticas y el reconocimiento civil.*
- b) *Los servicios económicos y los servicios y bienes de primera necesidad.*
- c) *Las oportunidades sociales y la libertad de participación.*
- d) *Las garantías de transparencia.*
- e) *La seguridad protectora de los individuos y el respeto de la dignidad humana.*

El enfoque de las capacidades surge desde la perspectiva teórica de los estudios sobre el desarrollo humano. Dicha propuesta considera evaluar la Justicia Social y la calidad de vida en términos de capacidad humana (en cierto modo, libertad de acto según los medios y los fines a los que podemos llegar). Desde el punto de vista económico, Sen (2000, p.37) destaca que “existen buenas razones para concebir la pobreza como la privación de capacidades”. En definitiva, el premio Nobel presenta las capacidades como idóneas para garantizar la mínima calidad de vida y llegar a lograr la igualdad de oportunidades.

b) *Martha Nussbaum.*

Nussbaum (2012), ampliando la teoría de las capacidades, aborda lo que ella llama los tres problemas no resueltos de la justicia:

- La justicia hacia las personas con discapacidad.
- Las relaciones internacionales.
- El tratamiento hacia los animales.

Define las capacidades como: “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según la idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano” (Nussbaum, 2007, p.82). En una de sus propuestas más recientes,

⁹ Hay que tener en cuenta que los diferentes tipos de libertades pueden reforzarse mutuamente.

Nussbaum (2012) diferencia dos tipos de capacidades y completa las consideraciones de Sen:

- *Las libertades sustanciales* (las personales).
- *Las libertades o capacidades combinadas* (las que aporta el contexto y sus recursos, las interacciones sociales, la economía, etc.).

De esta manera, Nussbaum complementa la propuesta de Sen. Para Nussbaum (2012) el enfoque de capacidades se puede llevar a cabo como propuesta de evaluación de la calidad de vida y teorización sobre la Justicia Social básica. Está centrada en la elección o en la libertad, pues defiende las oportunidades que debe tener un individuo a lo largo de su vida para tener un óptimo desarrollo. A las nociones de justicia social básica añade:

- *La dignidad humana.*
- *El nivel del umbral socio-económico.*
- *El liberalismo político.*

Para Nussbaum, el orden político aceptable (justo) está obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas un buen nivel de las siguientes capacidades centrales:

1. *Vida.*
2. *Salud física.*
3. *Integridad física.*
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento.*
5. *Emociones.*
6. *Razón práctica.*
7. *Afiliación.*
8. *Otras especies (plantas, animales, mundo natural).*
9. *Juego.*
10. *Control sobre el propio entorno:*
 - a) *Político.*
 - b) *Material.*

Las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales y, en segundo lugar, a las comunidades sociales.

c) *Melanie Walker.*

Por su parte, Walker (2007) fusiona, desde su perspectiva, estas dos teorías anteriores. Además, Walker relaciona abiertamente el enfoque de las capacidades con la justicia. Dentro de este mismo, para la autora es muy importante que podamos diferenciar entre competencias y capacidades. Según su propuesta, una de las principales limitaciones que puede tener un individuo es gozar de las competencias necesarias (entendidas como libertades) y, puede darse el caso y al mismo tiempo, no poseer las capacidades adquiridas o innatas para desarrollar dichas competencias. Es por ello que en sus investigaciones presenta la educación como uno de los mejores medios para desarrollarlas.

En definitiva, el enfoque de las capacidades humanas que muestran Nussbaum, Sen y Walker es importante por la forma novedosa en que pasa la preocupación de la justicia social de los procedimientos de Rawls a los resultados individuales del día a día. Esto quiere decir que, en vez de trabajar a través de supuestos teóricos idealizados, el interés del enfoque de las capacidades se centra en los actos realistas que pueden llegar a influir en las vidas de las personas. “La clave en el enfoque de las capacidades es comprender la justicia en términos de la capacidad que posee cualquier individuo para realizar su potencial en cualquier contexto social en que viva” (McArthur, 2019, p.50). Es por ello que tanto Sen como Nussbaum rechazan apoyar cualquier perspectiva (abstracta) filosófico-idealista de la teoría de justicia social y proponen una visión mucho más pragmática. A continuación, se muestra otra aproximación de la teoría de justicia social. En este caso nos centraremos en la propuesta de Nancy Fraser.

2.2.3 Las tres dimensiones de la Justicia Social (Fraser).

Hasta ahora no hemos desarrollado los tres principios básicos que han enmarcado la concepción de la justicia social de Fraser (2008). Solo hemos hecho mención a alguno de ellos, como es el principio de justicia redistributiva en las teorías de Rawls, Sen y Nussbaum. Sin embargo, ha llegado el momento de destacar cuáles son los tres principios que han enmarcado de manera histórica el concepto de justicia social. Dichos principios son la justicia como redistribución, reconocimiento y representación. Siendo conscientes de que si no hubiésemos investigado previamente las diversas consideraciones teóricas sobre justicia social este estudio hubiera estado muy sesgado. De esta manera, asumimos

destacar hacia dónde queremos vincular nuestra propuesta. Nos parece de obligado interés destacar especialmente a Fraser (2008, 2009), ya que es ella la única autora que entrelaza de manera vinculante los tres principios que modelan el concepto de justicia social. Desde nuestra opinión, su propuesta es una de las teorías más completas ya que abarca mayor variedad de atenciones acerca de cómo considerar adecuadamente la justicia social. A partir del estudio que dicha autora realiza, presenta una vinculación indisoluble de estos tres principios. Y es por ello que tenemos su estudio como referencia, porque queremos diseñar un constructo evaluativo que implemente de manera práctica cuestiones que tienen que ver con dichos principios y la teoría de Justicia Social (esta explicación se ha llevado a cabo de manera detallada en el Capítulo 1 de esta tesis). En el próximo Capítulo 3 y durante el apartado 2 (estudio empírico), desarrollaremos nuestra propuesta de instrumento de JSP-E con actuaciones que, bajo nuestra opinión, promueven cambios sociales (Trueba, 2012, p.15) en el ámbito de la educación y, sin embargo, actualmente no se están llevando a cabo.

Volviendo a la presentación de teorías que hablan del concepto de justicia social, nuestra propuesta parte pues del interés del estudio de todas las teorías anteriormente citadas y especialmente pone énfasis en la de Fraser. De igual manera, Jornet-Meliá et al. (2015a, b) han trabajado inicialmente la conceptualización teórica de constructo (recordemos que para ellos se considera JSP) y tuvieron a esta autora también como referente.

Veamos ahora la organización que realiza Fraser (2008) teniendo en cuenta los valores ético-morales que abarcan la preocupación sobre justicia. Es lo que otros autores, como, por ejemplo, Juanes-García (2018), llaman “las tres dimensiones de la Justicia Social” o también designado por otros, como, por ejemplo, Murillo-Torrecilla (2014), como “el enfoque de las tres r”:

- *Justicia como equidad* (Redistribución).
- *Justicia relacional o cultural* (Reconocimiento).
- *Justicia como participación* (Representación).

A continuación, sintetizamos la propuesta de Fraser (2008) a partir del estudio realizado por Murillo-Torrecilla (2014) y relacionamos sus normativas teóricas con sus respectivos autores –ver Tabla 17–.

Tabla 17.

Compilación de Teorías Elaboradas por Fraser (2008).

<i>Redistribución</i> (Justicia como equidad)	<i>Reconocimiento</i> (Justicia Relacional o Cultural)	<i>Representación</i> (Justicia como participación)
Definición o principios: - <i>Equidad</i> : vela por repartir los medios necesarios para favorecer a los desfavorecidos. Iguales posibilidades de acceso para todos. - <i>Diferenciación</i> : contribuye a mejorar, dentro de una estructura social determinada, la situación de los miembros más desfavorecidos. - <i>Libertad igual para todos</i> : garantizar las libertades fundamentales	Se plantean cuestiones vinculadas a la aceptación y al respeto cultural de todas las personas. Tiene como objetivo lograr la ausencia de dominación cultural, combatir el no reconocimiento de los derechos y promover la valoración y el respeto por todo aquello que es diferente.	Desarrolla la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos de la sociedad. Hace énfasis en el poder, entendido como influencia en la toma de decisiones, argumentando que la representación o la participación es importante, porque las consecuencias del ejercicio de poder y de la libre toma de decisiones afectan a las propias vidas de los que hasta ahora han sido excluidos socialmente.
<i>Autores destacados</i>		
Ulpiano; Santo Tomás de Aquino; Hegel; Marx; J. Rawls; M. Nussbaum; A. Sen;	Hegel; Benhabib; A. Honneth; I. Young; C. Taylor; N. Fraser;	T. Pogge; A. Honneth; I. Young; N. Fraser

Fuente: Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla (2011a), Fraser (2008), Montané-López (2015) y Stuardo-Concha (2017a).

2.3. ¿Por qué se construyen las teorías normativas de Justicia Social?

Según Stuardo-Concha (2017a), “todas estas propuestas se han construido para evaluar algún aspecto de la sociedad”. Y este es también nuestro interés. Que cada teoría se haya especializado y diferenciado a la hora de considerar el concepto de Justicia social radica en la visión ideológica de cada uno de los académicos que la estudian. Para algunos autores es un “debate que todavía no ha acabado” (Benedicto-Rodríguez, 2010), como puede ser el de la justicia promulgada entre *liberalistas* o liberales y la justicia asociada a comunitaristas. Los primeros centran el foco en respetar la diversidad individual, dotándolos de total libertad a la hora de conformar comunidades, mientras que los segundos remarcan que el individuo se conforma en una comunidad determinada, con unos parámetros establecidos y con los que crecerá aceptándolos y haciéndolos propios.

La primera concepción respeta el individualismo extremo (relegando, quizá, la comunidad a un segundo plano, mayoritariamente poco trabajado y valorado por el conjunto de individuos) mientras que la segunda concepción prioriza el sentido de comunidad sobre el individual y por ello el individuo es quien debe ajustarse a los deseos de la comunidad y no al revés. Autores como Taylor (2003) destacan que este debate filosófico, el cual conlleva la comparación de dos concepciones filosóficas “diferentes” que promueven la justicia social (liberales y comunitaristas), no debería haber existido nunca; puesto que considera que los comunitaristas son es un tipo de liberalismo de los muchos que existen en la literatura. Para Taylor (2003), los estudiosos liberales pueden clasificarse en teorías filosóficas muy variopintas e incluye en ellas a muchos de los autores que han sido considerados como comunitaristas. En su estudio, desarrolla las razones de porqué todos estos autores deben englobarse desde una misma concepción de justicia, centrada en el liberalismo.

Llegados hasta este punto hemos visto que la conceptualización de la justicia social, desde nuestra perspectiva, tiende a mezclar diversas concepciones filosóficas y se puede llevar a cabo desde tres principios ideológicos, como son el de redistribución, el de reconocimiento y el de participación o representación. Sin embargo, hemos observado que la mayoría de estudiosos tienden a decantarse por una u otra teoría normativa de justicia social favoreciendo solo uno de estos tres principios. Muy pocos autores, como es el caso de Nancy Fraser (2008), destacan una teoría más compleja, asumiendo y abordando estos tres principios de manera conjunta y entrelazada. Es por ello que asumimos su teoría como la más destacada para estudiar el constructo que queremos desarrollar en esta tesis. Aun así, y si tuviéramos que escoger algún principio dentro de esta teoría (Fraser, 2008), observamos que nuestra propuesta tiende a vincularse hacia los principios de reconocimiento (llamado también como justicia relacional o cultural) y de representación o participación, más que sobre el principio de redistribución (que es el que fundamenta teorías globales de la sociedad, como ocurre en la teoría de Rawls); aunque, como veremos más adelante al desarrollar nuestro instrumento, este principio también afecta a nuestro estudio. Partiendo de estas perspectivas, queremos averiguar si las relaciones que se establecen dentro de la escuela (principalmente entre el alumnado con el profesorado) pueden influir en la forma en que el alumno percibe justicia en su entorno y si consideran que hay justicia de reconocimiento, de participación y de redistribución en la escuela (esta última se tendrá que desarrollar y llevar a cabo de manera aislada si las dos primeras fallan). Por otro lado, nuestra propuesta está ligada a los intereses que

estudian Jost y Kay (2010), los cuales ligan sus estudios, al igual que el nuestro, a los procedimientos y a la justicia que se da en las interacciones entre agentes; aunque, particularmente, nuestro estudio se centra en los agentes principales del acto educativo escolar: profesorado-alumnado. Siguiendo nuestro interés, como desarrollaremos de manera más pormenorizada en el siguiente capítulo, destacaremos si las interacciones que se generan entre alumnado-profesorado son justas. Además, nos gustaría reflexionar acerca de algunas situaciones posibles en las que el alumnado puede percibir si se da justicia o no a partir de la relación que se establece con los agentes educativos (motivación del trabajo realizado, trato afectivo, animar a participar de las actividades propuestas, etc.) y de si se lleva a cabo un reconocimiento por parte de los agentes que ejercen la autoridad (profesorado) sobre el trabajo y los actos que realiza el alumnado (Fraser y Honneth, 2006). En caso de que las opiniones del alumnado perciban injusticias en la escuela es cuando se deberá desarrollar recursos o estrategias que permitan la redistribución de oportunidades para mejorar la percepción de los educandos sobre las consideraciones de justicia de reconocimiento y de justicia participativa en el entorno escolar. Angulo-Rasco (2016) plantea que cuando la justicia redistributiva y la justicia del reconocimiento son llevadas al ámbito escolar se transforman y deben considerarse como: *justicia cognitiva*, *justicia afectiva* y *justicia ecológica*.

Otros estudios, como el de Bellido-Cala (2021), trabajan mediante “el enfoque de la Teoría Fundamentada” una serie de relatos discursivos en los que se recoge la percepción de diversos profesionales de la educación, como profesorado y orientadores, acerca de cómo se está desarrollando la labor co-educativa, entre familia y escuela, para educar a los niños y niñas. Este estudio valora sus conclusiones desde una perspectiva de Justicia Social y sugiere una mayor ampliación entre familias y escuela para lograr desarrollar mejores técnicas y dinámicas educativas que se arraiguen en metodologías participativas, plurales e inclusivas.

Como destaca Stein (2016), la familia y la escuela son los primeros núcleos sociales donde se forja el concepto de justicia. Según López-Verdugo (2004), familia y escuela conforman los contextos más básicos de educación y socialización de los niños y niñas y asumen funciones esenciales, complementarias e interconectadas para su desarrollo holístico como personas. Por ello es importante fomentar relaciones fluidas y colaborativas entre familia y escuela que permitan conectar ambos contextos, familiar y escolar, de la mejor manera posible de cara a desarrollar una enseñanza individual y coordinada para que el alumnado obtenga el mayor beneficio personal. Llevot y Bernad

(2015) y García-Bacete (2003) remarcan que la educación que pueda dar la familia a sus hijos/as y la escuela a su alumnado se nutre de manera bidireccional entre centro educativo y familias y viceversa, cuando estas llevan una enseñanza coordinada y planificada, aumentando el capital cultural y social de ambos contextos. Bellido-Cala (2021) va un poco más allá y asume también responsabilidades formativas y socializadoras a los medios de comunicación y redes sociales actuales, donde no hace que falta que los niños y niñas tengan un contexto físico y presencial para desarrollar ciertos patrones sociales, puesto que también pueden hacerlo de manera “telemática”. La reflexión sería que debemos plantearnos es si existe una educación cívica tecnológica actualizada en los contextos básicos de enseñanza-aprendizaje que enseñe a los educandos cómo desarrollarse de manera adecuada en estos entornos digitales o quién es el encargado de enseñar a los niños y niñas qué información es relevante de la que no lo es. Estos y otros temas se encuentran abordados por autores que trabajan en el ámbito educativo de PLE o *Personal Learning Environment* (siglas en inglés) o Entorno Personal de Aprendizaje (en castellano). Es evidente que con la llegada de internet la educación no solo se aprende en las instituciones o contextos clásicos donde se ha impartido tradicionalmente la educación (escuela o familia) si no que un individuo de manera aislada puede aprender mediante el uso de las nuevas tecnologías de una manera mucho más rápida y sencilla que una persona de hace un par de siglos (Adell-Segura, 1997; Castañeda-Quintero y Adell-Segura; 2003). En definitiva, en la sociedad de la información en la que vivimos actualmente “son muchos los agentes de socialización que compiten entre sí y entrecruzan sus influencias en la educación, instrucción y enseñanza de las nuevas generaciones” (Bellido-Cala, 2021, p.78).

Sin embargo, en nuestro estudio, y por ahora, solo centraremos nuestro interés en valorar la percepción que tienen los y las discentes sobre la Justicia Social a través de las relaciones e interacciones que se establecen con los docentes y dentro en el entorno escolar (donde conviven discentes, profesorado y otros agentes de manera heterogénea).

Capítulo 3.

Una consideración diferente:

Justicia Social Percibida

Capítulo 3: Justicia Social Percibida: una consideración diferente

En este capítulo abordamos el constructo que queremos conceptualizar y validar en esta tesis: la Justicia Social Percibida en Educación (JSP-E), ya iniciado en estudios previos como Jornet-Meliá et al. (2015a, b), Llorens-Ferrer (2016), Jornet-Meliá et al. (2017) y Llorens-Ferrer et al. (2018). Antes de ello, siendo conscientes de que el concepto de justicia social es muy amplio, queremos desglosar el concepto “global” en un conjunto de valores que, según la literatura, se encuentran estrechamente ligados a este término (véase Figura 3). Además, abordaremos algunos de los problemas que se dan en las sociedades que carecen de actos que comportan este tipo de justicia. En este capítulo, también se recogen diversas investigaciones que demuestran que la educación presenta un rol primordial para erradicar dichas injusticias. Ejemplo de ellas son los estudios de Murillo-Torrecilla et al., (2014) donde afirman que la principal herramienta para trabajar *desde y en* Justicia Social es el acto educativo. Cuando nos adentremos en este apartado, destacaremos también ejemplos de algunas escuelas que ya han trabajado metodologías basadas en la promoción de la justicia social y presentaremos algunas propuestas de actividades, prácticas o proyectos educativos a realizar para el desarrollo de actos justos en contextos educativos. Además, continuando con el desarrollo de este apartado, definiremos nuestra propia concepción de JSP-E y destacaremos la importancia del rol que tiene el profesorado en la escuela y cómo estos pueden dirigir las prácticas y las acciones educativas hacia una línea más cívica y justa para todos. De igual manera, destacaremos que la educación no solo tiene el desafío de dar mayor voz al alumnado (Sandoval-Mena, 2016), sino que también debe velar por erradicar la problemática entre iguales, la cual comporta también, actual y lamentablemente, muchas injusticias en nuestras instituciones educativas (Cerezo, 2009). Comencemos a continuación con el tercer capítulo de esta tesis.

3.1 Concepto de Justicia Social: entendida como concepto global.

Respecto al amplio concepto de justicia social, podemos entender que tiene dos significados que pueden llegar a ser correlativos según diversos autores (Concha, 2003) –ver Tabla 18–.

Tabla 18.

Significados más Representativos del Término de Justicia Social.

<i>Concepto de Justicia Social</i>	
<i>Primer Significado</i>	<i>Ámbito</i>
La justicia en cuanto a <i>principio normativo</i> fundamental de la vida en común (la vida en sociedad). Se entiende como ideal y criterio superior de la acción individual, de las instituciones o del orden fundamental de convivencia en una comunidad social y política. El Estado es la autoridad legítima. Es decir, la justicia social aparece como idea normativa del derecho y del Estado.	<i>Derecho Legal</i>
<i>Segundo Significado</i>	<i>Ámbito</i>
La justicia entendida como <i>actitud moral y característica de la personalidad de un individuo</i> . Según ella, <i>el justo</i> actúa como tal motivado por la convicción propia y no por el temor a una sanción jurídica o reprobación social. Esta virtud busca no perjudicar al otro, conculcando o violentando cualquiera de sus derechos. La virtud de la justicia en el ciudadano es considerada como un freno indispensable a las tendencias de la sociedad política por acciones evidentemente injustas, inequitativas y excluyentes.	<i>Virtud Humana y Moralidad</i>

Fuente: Elaboración propia. Modificado de Concha (2003).

Nociones de Justicia Social.

En síntesis, todo trato desigual en derechos es injusto. Por ello, la justicia social es tanto un imperativo ético, político y jurídico del Estado como también un deber moral de los ciudadanos (Concha, 2003). Montané-López (2015, p.94) nos presenta las tres nociones con las que se puede relacionar el concepto de justicia social:

- 1) Principio de vida común que se relaciona con el ámbito de derecho y de la legislación. Está relacionado con la autoridad legítima del Estado y los poderes judiciales que velan por el orden y la seguridad de la ciudadanía (*principio de legitimidad*).
- 2) Como actitud ética y moral individual y colectiva de respeto y reconocimiento hacia cada uno de los individuos de la sociedad. Se constituye como deber moral e inviolable de toda la ciudadanía. Se contempla como un derecho (*principio de trato igualitario*)
- 3) Se requiere que la teoría moral, ética y legal se ponga en práctica. Desde la educación, concretamente, se debe reflexionar sobre la creación de sociedades más justas. La familia y la escuela son los primeros núcleos sociales de cualquier

niño/a (Cano y Casado, 2015). Se contempla como una obligación (*principio socioeducativo*).

Aun así, estas consideraciones presentan concepciones muy resumidas ya que, como sabemos, el término de Justicia Social es muy amplio. No obstante, no queremos valorar la Justicia Social desde el ámbito del derecho, la economía o de la política, sino que queremos vincularlo al ámbito educativo en el sentido de autorrealización y reconocimiento de los derechos y las posibilidades del alumnado (nos centramos en el tercer punto que trata Montané-López, 2015). Es por ello que debemos tener en cuenta los valores y los actos que se perciben como justos dentro de la escuela. Además, debemos tener en cuenta que las teorías que han relacionado justicia social y educación son muy diversas y en la mayoría de los casos se complementan o incluso pueden llegar a tener diversas maneras de implementarse y todas ellas seguir siendo justas (Bolívar, 2012, p.14).

Valores relacionados con la Justicia Social.

Antes de pasar a desarrollar el apartado de justicia social y educación (punto 3.3.), recogeremos primero de manera sintética valores que se relacionan con la justicia social (Montané-López, 2015), entendida como concepto global, y que surgen de las diversas propuestas teóricas revisadas hasta ahora en capítulos previos—ver Figura 3—:

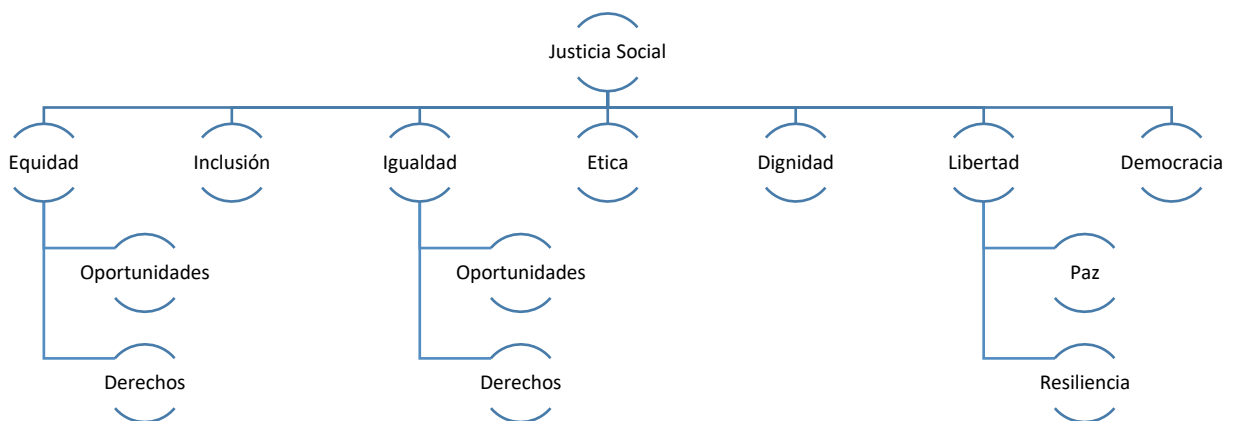


Figura 3. Valores relacionados con Justicia Social que interesan a nuestro estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Todos estos valores se originan y se anhelan dentro de cualquier tipo de sociedad democrática. El Instituto Ayrton Senna (IAS) (2005) considera que la idea de competencia que mejor representa al paradigma de desarrollo humano es aquella mediante la cual se incorpora el conocimiento de valores, las aptitudes y las habilidades, para convertirlas en hechos (Trueba, 2012, p.15). Sobre todo, debemos tener en cuenta que la escuela debe facilitar que los educandos se autorrealicen y se reconozcan a sí mismos como útiles y queridos. Es decir, que deseen llegar a ser lo mejor de sí mismos. Es por ello que la escuela, principalmente, debe promover un desarrollo equitativo de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (que no igualitario, esto lo vamos a ver ahora). Además, son diversos los autores que, en múltiples estudios, destacan que la enseñanza de los valores directamente relacionados con la justicia social promueve eficazmente su aprendizaje (Murillo-Torrecilla, 2010, p.173-184; UNESCO, 2001, 2012), porque todos los educandos deben aspirar a ser lo mejor de sí mismos o, al menos, deben llegar a ser lo que ellos mismos quisieran ser. Pero, *¿hay algo en la escuela que lo puede impedir?* Nadie debería coartar las posibilidades de desarrollo de nadie; aunque, si bien es cierto, muchas veces no existe esta coerción y sin embargo sí que existen circunstancias contextuales en las vidas de los individuos que reducen las posibilidades de autorrealización. Es decir, es evidente que las circunstancias de partida para todos los individuos no son las mismas. Y esto es una injusticia. Es aquí donde la educación juega un rol primordial, ya que es capaz de dotar a los individuos de oportunidades y derechos que su contexto familiar y social no les ha dado. Simplemente por el hecho de haber nacido donde han nacido. Pura aleatoriedad. Es por ello que la escuela, por lo que respecta al quehacer educativo, debe apostar por un trato equitativo-compensatorio, para cuidar las relaciones y para valorar a cada uno por lo que es y no por lo que tiene que llegar a ser. Hay que luchar y creer en que todos los individuos son capaces de conseguir la mejor versión de sí mismos si les dotamos de una buena y adecuada educación. Es innegable que, y para lograr este aspecto, si no se cuida el presente del individuo su futuro se verá afectado, puesto que “la experiencia individual y el mundo social son dos entes interdependientes” (McArthur, 2019, p.13).

Por ello, todos los valores que a continuación se recogen y que están estrechamente ligados al quehacer fáctico de justicia social, deberían formar parte de la identidad de todo centro educativo en su *Proyecto Educativo de Centro* (o PEC); en su *Reglamento de Régimen Interno* (o RRI), actualmente llamado como *Normas de Organización y Funcionamiento*; en su *currículum oculto*; en su *cultura escolar*; en su

gramática de la escuela, etc. (Viñao, 2002; Puelles, 2006) si queremos que, desde edades bien tempranas las personas empiecen a producir conductas que desarrollen el valor de justicia social dentro del ámbito comunitario. Pasemos ahora a desarrollar algunos de los valores que hemos escogido con anterioridad y que se identifican con el amplio término de justicia social (Montané-López, 2015) y que de manera directa afectan asimismo al desarrollo de una educación promotora de capacidades y derechos humanos. En un símil, podríamos comparar dichos valores con ramificaciones de un concepto común. Es decir, de una copa de un árbol, por ejemplo, salen dichas ramificaciones. En este caso, el conjunto global del árbol sería la justicia social. Teniendo en cuenta dicha metáfora, el desglose de valores sería el que a continuación presentamos.

3.1.1 Justicia Social y Equidad.

Según diversos autores que se asientan “en la teoría de justicia liberal”, el tratamiento desigual de individuos es justo siempre que beneficie a los individuos más desfavorecidos. Como destaca Bolívar (2012, p.12), y según Medeiros y Diniz (2008), “actuar con equidad, a modo simplificado, supone revertir desigualdades injustas de modo focalizado y diferenciado en los casos que se presenten y traten igualmente a todos cuando no haya desigualdades”. Es decir, tratar de modo igual a todos los individuos es eminentemente injusto. En este aspecto, y como ya hemos visto en el capítulo anterior, son muchas las teorías liberalistas que se enmarcan dentro del principio de redistribución y que, por ello, adoptan el paradigma de equidad en su formulación. La conocida regla de Marx “a cada uno según su capacidad, a cada uno según sus necesidades” y el “principio de la diferencia” de Rawls en la que los individuos son desiguales y por ello deben ser tratados de modo desigual, son algunos de estos ejemplos. En el caso de la teoría de Rawls, el autor destaca que para que la desigualdad que existe entre los individuos se reduzca tiene que haber equidad.

En el ámbito de la educación, la justicia social entendida como equidad se considera un acto de igualdad de oportunidades, llevando a cabo propuestas compensatorias para el alumnado que lo necesite (Bolívar, 2012). Aunque ya van siendo muchos los autores que destacan la necesidad imperiosa de promover la justicia social como equidad, entendemos que el asunto no es simple y se necesitaría de mayor extensión que este mero apartado. Aun así, consideramos imprescindible resaltar la concienciación de esta necesidad y destacamos que, según Bolívar (2012), dicho concepto también se podría defender, como hace Rawls, considerándolo como “una igualdad de distribución

de bienes primarios (alimentación, acceso a la educación pública, acceso a los tratamientos de salud pública, etc.), y se pediría equidad en la distribución de otros (estudios, compensaciones económicas y sociales, etc.)”, entendiéndose que, según los bienes a tener en cuenta, pertenecen a esferas de necesidades diferentes, porque la equidad es inherente a las diferencias de los seres humanos. Por otro lado, Rawls (2002) también destaca que la justicia va ligada a la idea de equidad cuando en las escuelas se atiende a todas aquellas personas que parten desde una desventaja social.

Dubet (2011) nos muestra el origen de las diversas interpretaciones de justicia social, relacionadas con la equidad, que se han ido desarrollando en diversos países del mundo mediante las influencias socio-políticas y filosóficas que han ido construyendo la entidad moral, política y cívica de sus sociedades:

- 1) *Países de Europa sur y continental* (influenciados por teorías marxistas, como España, Francia e Italia, entre otros) postulan que la redistribución de bienes primarios es necesaria para reducir las diferencias sociales “por cuestión de cuna” mediante ayudas o compensaciones económicas, las cuales pretenden abastecer a los individuos más desfavorecidos con bienes de primera necesidad, como son la alimentación, la educación y la sanidad. Es por ello que su interés es eliminar dichas barreras discriminatorias mediante programas de compensación.
- 2) *Países anglosajones y con mayor influencia liberal* (el ejemplo más claro es el de EE.UU., pero también encontramos a Canadá, Gran Bretaña y Corea, entre otros) mantienen un fundamento meritocrático y buscan asegurar que todos los individuos, de una misma sociedad, tengan la oportunidad de acceder a las posiciones más ventajosas de dicha comunidad, independientemente de cuál sea “su origen de cuna”. Es decir, esta concepción de justicia pretende compensar el esfuerzo que un individuo puede llegar a realizar a través del trabajo, compensándole con oportunidades que se puedan transformar en esfuerzo personal y trabajo duro, y ello pueda convertirse en una mejora total de su posición social o, al menos, llegar a mejorarla. Esta concepción pretende nivelar posiciones entre individuos y no se centra tanto en eliminar los obstáculos y las discriminaciones que pueden venir arraigadas por el origen social y económico de un individuo.

No cabe duda de que la equidad es citada por muchos autores como la virtud más característica de la concepción moderna de justicia social (Concha, 2003). Actualmente, como asegura Dubtet (2011), la tendencia más dominante respecto a la defensa de justicia

social como equidad es la segunda interpretación que hemos visto en la clasificación anterior de países, entendida como justicia equitativa o redistributiva. En particular, bajo nuestra percepción, cuando pensamos en equidad y justicia social nos viene inmediatamente a la mente la concepción de Rawls, la cual hemos presentado anteriormente en el Capítulo 2. Recordemos que dicha propuesta presenta una mezcla teórica de dos postulados básicos de justicia, el postulado del reconocimiento y el de redistribución (aunque Rawls en su *teoría de la justicia* se centra más en el último y trata en menor medida el primero).

Por otra parte, Flint y Jonhson (2011) relacionan cinco formas de justicia social con equidad para el ámbito educativo y de evaluación designándolas como:

- 1) *Justicia distributiva*: asignación de recompensas.
- 2) *Equidad procedimental*: criterios de evaluación claros y transparentes.
- 3) *Justicia interpersonal*: la calidad de las interacciones entre estudiantes y profesores.
- 4) *Justicia informacional*: explicación clara de cómo se toma una decisión.
- 5) *Justicia retributiva*: oportunidad para “corregir cosas” en el caso de un trato percibido como injusto.

También desde el contexto de aprendizaje, McArthur (2019, p.28) opina que “la equidad es sinónimo de buena evaluación a los ojos de estudiantes, profesores y responsables de las políticas educativas. En concreto, el problema de la equidad a menudo es lo que está en la mente de los alumnos cuando piensan en evaluación”.

En conclusión, no podemos obviar que hay diversos modos de conceptualizar la equidad y que, estos modos, según las necesidades a justificar pueden variar. Ninguno de ellos debería ser, por tanto, de importancia más lícita que otro, sino complementarios.

3.1.2 Justicia Social e Inclusión.

Para Sapon-Shevin (2013) no nos podemos quedar solo con la concepción de que la inclusión hace referencia exclusiva a incluir a estudiantes con discapacidad o con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE) en entornos educativos tradicionales (Llorens-Ferrer, 2012). Es decir, con esta intención se propone que los niños y niñas con discapacidad vuelvan a “la normalidad educativa” (aulas ordinarias o convencionales, como así mismo pretende la Orden 20/2019, del 30 de abril que hemos visto en el primer capítulo de esta tesis). Por otro lado, podemos considerar otros factores, como la pobreza y la marginación social que pueden promover exclusión social y contra

los que se diseñan planes estratégicos (suelen ser políticos) para llevar a cabo una sociedad (y eso incluye a la escuela) efectivamente más inclusiva (CEPAL, 2007, p.37-39)¹⁰. Sin embargo, vienen siendo ya muchos los autores que consideran que estas consideraciones de educación inclusiva, como compensación educativa, resultan extremadamente restrictivas (López-Fuentes et al., 2010). Para Sapon-Shevin (2013) no solo es importante tener en cuenta el alumnado con NEAE y aquel alumnado que presente otras circunstancias de exclusión (pobreza, minoría étnica, etc.), sino que es necesario que tengamos en cuenta cada una de las particularidades y las necesidades individuales del alumnado para realizar una inclusión efectiva y real. Es decir, hay que tener en cuenta a todo el alumnado, puesto que todo el mundo es diferente. Esta autora con ello se refiere a, por ejemplo, prestar atención al ambiente escolar y del aula, al currículo, a la pedagogía y la formación y el apoyo del profesorado para todos y cada uno de los y las estudiantes es indispensable. Es por ello que, como remarcan también otros autores, “el modo en que se defina lo que es normal y lo que es *anormal*” definirá el concepto de inclusión en la escuela (Duart, 2020). En este caso, Sapon-Shevin realiza un desglose pormenorizado de cómo se ha creado el concepto de “normal o normalidad” en sus estudios (Sapon-Shevin, 2013). Así pues, remarca que solo llevando a cabo un buen ejercicio de educación inclusiva se estará promoviendo los principios de pertenencia equitativa a un mismo orden social. Ello favorecerá un beneficio mutuo entre individuo y sociedad y marcará la misma valía e importancia para cada uno de los individuos de la sociedad, independientemente del grupo social al que pertenezcan. De esta manera, se llevará a cabo “un estándar de normalidad” para todos los miembros de la sociedad que no será necesario ni que se defina como tal dicho término, porque se tendrá en cuenta la variedad como normalidad y se entenderá que solo ella fomenta riqueza de conocimiento y progreso de la comunidad. El concepto de justicia social e inclusión ha ido también ligado históricamente al concepto reconstruccionista de multiculturalidad social, siendo Ball y Harry (1993) autores que han aclarado y conceptualizado dicho término, en el ámbito de las reformas educativas, como “reformar el programa escolar de modo que todos los estudiantes experimenten el éxito (...) y que los estudiantes estén preparados para realizar un análisis político de la inequidad dentro y fuera de la escuela y para valerse de la acción

¹⁰ Tomamos como ejemplo las políticas inclusivas de Nueva Zelanda que se llevaron a cabo a principios del siglo XXI y que definían una sociedad cohesionada como aquella que “se caracteriza por un clima de colaboración, el cual hace posible que todos los grupos que la conforman tengan sentido de pertenencia, participen en la sociedad y sean incluidos y reconocidos”.

social colectiva para remediar la inequidad” (Ball y Harry, 1993, p.423). Para autores como Shen (2019) es indiscutible la vinculación entre justicia social e inclusión, sobre todo en el ámbito educativo donde la educación multicultural es la representante de dicha vinculación, ya que pretende “luchar contra la exclusión, superar la marginación y la discriminación, garantizar el derecho de equidad tanto en el acceso como en el proceso de participación, así como garantizar el de reconocer, expresar y atender la diferencia” (Shen, 2019, p.404). Esta relación la veremos con mayor detenimiento en el Capítulo 10. Según autores como Ascorra et al. (2016) los procesos escolares democráticos e inclusivos marcan la diferencia y el ejercicio de los derechos de todos y todas las escolares que reciben este tipo de educación, basada en inclusión y justicia social, para predecir, desde la edad más temprana, un ejercicio pleno de la ciudadanía en la vida adulta. Estudios como Bellido-Cala (2021) remarcan que la norma básica de la inclusión es el respeto por la pluralidad y las ganas de enriquecerse. Sin duda alguna, la inclusión basada en justicia social viene marcada por el deseo respetuoso de aprender unos de otros. Como curiosidad, actualmente está en boga el movimiento de escuelas inclusivas y democráticas en promoción de la justicia social (Murillo-Torrecilla y Duk, 2010; Young, 2000a; Apple y Beanne, 1997), aunque, a día de hoy y desgraciadamente, su completo logro parezca más una utopía que una realidad (Murillo-Torrecilla y Duk, p.13).

En conclusión, si promovemos la Justicia Social vista desde el punto de la inclusión lucharemos por erradicar los problemas que veremos en el apartado 3.2 y promoveremos el respeto de los derechos humanos (Liasidou y Antoniou, 2015).

3.1.3 Justicia Social e Igualdad.

La igualdad se asocia a la justicia social cuando se ve reconocida en derechos y constituciones sociales (como hemos visto también en el Capítulo 2, en la Tabla 16). La igualdad en el tratamiento y en el derecho de información “se basa en la regla simple de distribuir fracciones iguales de recursos a todas las personas” (Bolívar, 2012, p.13). La justicia social y la igualdad en educación, según estudiantes encuestados en el estudio de Sepúlveda-Parra et al. (2016) es construida por los educandos “en base a experiencias sobre el trato entre pares, la igualdad de derechos, obligaciones, normas y todo el conjunto de eventos a los cuales se ven enfrentados al interior de sus establecimientos educacionales como estudiantes” (Sepúlveda-Parra et al. 2016, p.118-119). Este estudio destaca también que la justicia social va ligada a la igualdad en el ámbito educativo cuando se concibe igualdad de oportunidades en lo que a nivel formal se refiere,

especialmente cuando se eliminan todas las diferencias y posibles jerarquías o preferencias.

Pero sin duda, el debate teórico filosófico-moralista más interesante, que destaca Norberto Bobbio (1993), es cuando se quiere concretar *¿y la igualdad, en qué?* Son diversos los autores que han trabajado distintos intereses de Justicia Social y libertad, pero no por ello les ha hecho llegar a la conclusión de sostener un mismo paradigma o un mismo enfoque conceptual. Veamos a continuación ejemplos de respuestas diferentes a la dicotomía de justicia e igualdad (Bolívar, 2012):

- *Igualdad de todos en la libertad* (sostenida por la teoría del liberalismo).
- *Igualdad entre todos en los bienes primarios básicos* (teoría de Rawls).
- *Igualdad de capacidades* (Amartya Sen y Martha Nussbaum).
- *Igualdad de recursos* (Dworkin).
- *Igualdad en la satisfacción de necesidades* (Singer).
- *Igualdad derechos legales* (Amartya Sen).
- *Igualdad en derechos humanos* (sostenida por la proclamación de la ONU).
- *Igualdad en oportunidades* (teoría de Rawls, Fraser).

Además, Bolívar (2012) presenta diversos principios de igualdad en materia de educación. En este sentido destacamos que, si cada individuo parte inicialmente de diferentes puntos sociales se reivindicará una equidad, promovida por la educación, para que todos estos bienes puedan llevar un tratamiento igualitario entre todos los individuos. En definitiva, no se demanda un trato igualitario si no una igualdad en derechos, obligaciones y oportunidades. En el caso de las oportunidades, esta igualdad se convertirá en equidad. También queremos hacer hincapié que la igualdad ligada a la justicia social anula la solidaridad, pues esta se considera desde un punto de vista tolerante (en la que aparecen los roles de “superior” y “subordinado”). Y la tolerancia desaparece cuando tenemos igualdad de condiciones. Porque la justicia social no debe promover la solidaridad. La justicia social debe promover la igualdad en oportunidades, derechos y recursos, aunque exista una disposición desigual en las necesidades humanas ya que somos todos seres humanos, pero no todos tenemos la misma genética, los mismos deseos y las mismas aspiraciones. La justicia social y la igualdad deben, en definitiva, poner los medios para que la persona llegue a ser lo que ella misma quiere llegar a ser. Y será la educación la que, educando en justicia e igualdad, aleje al ser humano de las perversiones más oscuras de su ser.

3.1.4 Justicia Social y Ética.

Son muchos autores los que relacionan justicia social con ética (Cortina, 2003; Notario-Redondo, 2013 y Hernández-Pulido, 2015, entre otros). Desde bien temprano, estudiosos como Aristóteles, Santo Tomas de Aquino, Guillermo de Ockham y Maimónides, entre otros, han considerado la ética como un conocimiento esencial para lograr atender y entender la comprensión del comportamiento humano. Estos y otros filósofos atribuyen a la ética un papel relevante para promulgar adecuadas relaciones sociales (Sen, 2011, p.215).

Si nos ponemos a indagar en profundidad sobre la relación de justicia social y ética observaremos que unos realizarán sus investigaciones desde el campo del derecho legal, social y económico (Sen), otros desde la filosofía moralista (Kant), otros desde la polimatía (Aristóteles), otros desde la política (derecho de equidad democrático de Rawls, según Sahui-Maldonado, 2016), otros desde la obligación profesional (deontología) y otros desde el ámbito de las relaciones, la cultura y el respeto hacia la diferencia, como es el caso de Adela Cortina.

Según autores como Notario-Redondo (2013, p.134) “la justicia nos obliga a poner en práctica la ética, la equidad y la honestidad en las relaciones con los demás”. Además, el autor de *Ética para ser persona*, destaca valores, capacidades, actitudes y derechos asociados a la justicia y afirma que “cualquier cosa que, como mínimo, altere uno de estos valores humanos básicos de nuestros semejantes es contrario a la justicia” (Notario-Redondo, 2013, p.134). En su libro observamos que todos ellos definen un alto grado de moralidad (es decir, de ética) a la hora de entablar y promover relaciones sociales justas en cualquiera de los contextos sociales en los que se desarrollan las relaciones humanas y en ellos, por supuesto, se incluye el contexto educativo.

En una línea paralela, Hernández-Pulido (2015) destaca que Kant y Sen son dos de los autores más característicos que refieren a la justicia y a la ética como “principios universales”, los cuales deben aplicarse a todos los individuos y no solo a unos pocos. Hernández-Pulido (2015) destaca cómo Kant podría ser el padre de dicho postulado, el cual resalta el principio de imparcialidad en cuanto formuló su famoso *imperativo categórico*, y el cual marcó el inicio de los derechos universales del individuo. Por otro lado, Sen relaciona la justicia con ética al intentar potenciar e impulsar las capacidades humanas. En este sentido, es una cuestión de derecho, pero también es una cuestión moral,

“es lo que se tiene que hacer”, dejar que cada individuo pueda aflorar sus propias capacidades.

Desde el contexto educativo, cuando hablamos de justicia social y ética no podemos olvidar a autores como Nussbaum (2016) y Angulo-Rasco (2016).

Por un lado, Nussbaum (2006) refiere a la perspectiva ética de la educación, entendida como justicia, a la empatía que pueden llegar a sentir unos individuos con otros cuando los primeros desean comprender las situaciones por las que están pasando o sufriendo las otras personas y con ello aprenden a reconocer sus necesidades y sus aspiraciones. La autora considera al sustrato ético como una capacidad personal extremadamente relevante, la cual conforma a los individuos en moralmente iguales y por ello otros criterios como la raza, la etnia, el género, la clase y la nacionalidad se transforman en soberanamente irrelevantes.

Por otro lado, autores como Angulo-Rasco (2016) destacan “la ética del cuidado” de Nel Noddings (1984) como una tipología de justicia (afectiva) estrechamente ligada a la idea de justicia en el ámbito educativo y que también destacan otros autores como Vázquez-Verdadera (2014). Para Angulo-Rasco (2016), las técnicas de *caring-for* y *caring-about* deben comenzar en la escuela para posteriormente desplazarse y coger raíces en la sociedad, puesto que la escuela es el primer núcleo social que vive todo individuo. Para autores como Angulo-Rasco (2016) es muy posible que los matices sociales que adquiere el individuo en la escuela los quiera desplazar a la futura sociedad de la que será, lo quiera o no, participe. Sin ninguna duda, instaurar “la ética del cuidado”¹¹ como un recurso potencial que imparte justicia y preocupación por los demás es esencial para formar una sociedad cohesionada y empática.

En el ámbito educativo, autores como Honneth (2010) defienden que la educación es un proceso de ético prolongado.

3.1.5 Justicia social y Dignidad.

Existe una visión que se basa en la concepción educativa humanista y en la protección de los derechos humanos (Shen, 2019) que resalta la dignidad y la integridad individual por encima de todas las cosas. Sin dignidad la persona no tiene nada. Esta concepción resaltó su importancia cuando se produjo la lucha por los derechos del

¹¹ Además del valor de justicia, otros valores asociados a “la ética del cuidado” son la generosidad y el altruismo.

trabajador (salario adecuado, horas de trabajo, descanso, etc.) en el siglo XX. Por otro lado, la promoción de la valía humana se puede entender también desde una perspectiva moralista y religiosa (Scannone, 2012), puesto que el trabajo es “un bien digno”. Estas diversas consideraciones están recogidas en López (2018). La última de ellas también está relacionada con la solidaridad puesto que desde una perspectiva de justicia social se entiende que se “compensará la desproporción entre el trabajo y el capital. Y por ello la solidaridad será la forma que el amor tomará frente al otro” (López, 2018, p.6).

Para Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla (2014, p.15-16): “la dignidad de las sociedades implica el estricto cumplimiento de todos y cada uno de los derechos y una de las obligaciones de los poderes públicos es garantizarlo. Pero (...) es un punto de partida necesario, no un fin. Porque una sociedad justa es mucho más”.

Para Montané-López (2015, p.94): “la esencia de la representación de la justicia es la dignidad humana inviolable y el principio de igual trato constituye un deber moral de la ciudadanía”. En este sentido, la dignidad ayuda a que se obtenga justicia cuando se logra la autorrealización personal. Y no hay autorrealización que valga sin que se preserve, por derecho, la dignidad humana.

Honneth (2010a, p.10) resalta un nuevo enfoque para entender la justicia en educación: “la prevención de humillación o del menosprecio; las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la redistribución equitativa o igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto (...). El primer concepto va ligado a una idea de justicia que tiene como objetivo la creación de igualdad social a través de la redistribución de bienes que garantizan la libertad, mientras que el segundo concepto define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integridad individuales de todos los miembros de una misma ciudadanía”. En este sentido, Honneth (2010a) presenta dos enfoques de justicia diferentes que pueden implementarse en momentos diferentes e incluso pueden llegar a complementarse, pero no presentan el mismo objetivo. *¿Cuál es entonces el enfoque más óptimo?* Esta pregunta nos la tendremos que plantear junto con la pregunta de *¿qué cambios o qué resultados esperamos obtener de aquella sociedad que defiende la justicia como uno de sus pilares inquebrantables?* Evidentemente, el medio para conseguir cualquier objetivo de justicia social es la educación.

3.1.6 Justicia Social y Libertad.

Una comunidad justa es aquella donde la libertad y la responsabilidad son causa y efecto (López, 2018). Existen muchos tipos de libertad que deben ser perpetuados en una sociedad democrática y justa, como son la libertad de expresión, de comunicación, de opinión, etc., porque si perdemos el derecho a comunicar lo que sentimos, lo perdemos todo. Sin estos derechos de libertad jamás nos sentiremos realizados y autocomplacidos (se refiere a la justicia del reconocimiento que habla Honneth, 2010a), puesto que al fin y al cabo esta debe ser la mayor de nuestras aspiraciones: el orgullo personal de haber logrado ser algo mejor de nosotros mismos (Notario-Redondo, 2013). Así mismo, dos de las formas de libertad pueden ser la paz y la resiliencia. Por un lado, somos libres cuando fomentamos la cooperación, el entendimiento, la armonía, la resolución de conflictos, etc. y todo ello nos lleva a lograr, libremente mediante nuestros actos, la paz. Por otro lado, otra manera de enfrentarse a los conflictos es siendo resiliente (Marco, 2020), ya que ante un conflicto inesperado el individuo puede llegar a adoptar la capacidad de superar dicha problemática, adaptarse a ella de manera positiva y absorberla como un nuevo aprendizaje. Además, en los estudios de Concha (2003) se habla de diversos tipos de libertades, donde el autor indica que solo estas son posibles en situaciones gubernamentales de justicia social. Su clasificación particular de justicia social y libertad se desglosa de la siguiente manera:

- *Libertades negativas* (prohibidas por la ley).
- *Libertades positivas* (permiten la participación en la elaboración de las leyes y en la elección de los gobernantes).
- *Libertades de realización* (oportunidades para poder realizar el propio plan de vida por parte de todos y cada uno de los miembros de una sociedad, sin excepción).

Lo exigible es que los tres tipos de *libertades* se tienen que respetar. La garantía debe ser el Estado y el medio debe ser la ley jurídica y los derechos humanos internacionales. Pero sin ninguna duda, la herramienta para lograr fomentar la justicia social en el mundo desde “los inicios sociales del individuo” comienza con una buena educación escolar, que garantice el respeto total hacia uno mismo y hacia los demás.

3.1.7 Justicia Social y Democracia.

Ciertos pensadores creen que la justicia social surgió con la democracia, pues esta es, hasta día de hoy, conocida como la mejor forma de organización ciudadana y política. Otros consideran que “no es posible concebir una transición democrática sin justicia social, y a su vez no es posible impulsar procesos de expansión de la justicia social sin reconocer la preeminencia del interés público sobre el interés privado” (Concha, 2003, p.33). Otros autores refuerzan la importancia del deber del Estado para reconocer, respetar, proteger y realizar tanto los derechos y las necesidades como las obligaciones de los individuos que conforman una sociedad. Es por ello que autores como Concha (2003) defienden que la concepción de justicia social más adecuada para impulsar la democracia es la *Teoría de la Justicia* de Rawls (1971), con su famosa visión de que hay que perpetuar el acceso a los “bienes primarios”, como son los derechos, las libertades y las oportunidades.

Por su parte, Young (2001) propone una serie de propuestas democráticas que, al llevarlas a cabo, dan voz al individuo y lo capacitan para que pueda participar de una manera más justa y más democrática de su entorno más inmediato. Así pues, vemos desarrollados en los estudios de esta autora la característica de la justicia participativa o representativa, donde Young (2000a) defiende la visión de una *democracia “liberativa”*. En ella, se llevan a cabo un conjunto común de procedimientos que organizan la toma de decisiones de los individuos para que todos puedan votar, opinar y ser escuchados. Esta perspectiva toma la democracia como una “cuestión de derecho participativo”. Una de las personas entrevistadas en el estudio de Bellido-Cala (2010), sujeto E10 en concreto, hace referencia “a la escasa participación de las familias en la escuela”. La persona entrevistada hace mención a la falta de participación en el contexto escolar comparándola con el tipo de sociedad en que vivimos, individualista, egoísta y erróneamente enraizada en las propias libertades, sin concienciarse de lo que buenamente significa el término de “vivir en sociedad”, demostrando así la escasa o nula admiración por el otro, la falta de conciencia respetuosa por lo colectivo y la animadversión hacia el cumplimiento de las obligaciones sociales. Cercana a la propuesta de participación ciudadana, en su intención de “dar voz al pueblo” (demo-cracia), encontramos el *principio de inclusión*, en el que se plantea que “una decisión es legítima si todos los afectados por ella son incluidos en la discusión y toma de decisiones” (Stuardo-Concha, 2017a, p.40). En su sentido de democracia, también encontramos el principio de *igualdad política*, el cual viene

estrechamente ligado al principio de inclusión. Este principio político plantea que todas las partes han de ser consideradas con la misma valía, independiente de su *status*. Además, no se puede llevar a cabo ninguna determinación concluyente sin previamente no haber desarrollado un juicio sensato (*reasonableness*), el cual hace referencia a un conjunto de “características que los participantes han de tener para participar de la democracia liberativa. Estas características son:

- 1) La voluntad de resolver problemas colectivos con el objetivo de alcanzar un acuerdo.
- 2) Tener mente abierta.
- 3) La disposición a cuestionar sus propias creencias en todo momento.
- 4) Escuchar a los otros.
- 5) Hacer el esfuerzo de comprender a través de preguntas.

(Stuardo-Concha, 2017a, p.40).

En el criterio de la democracia entendida como inclusión de todos los sectores sociales y políticos encontramos también la propuesta de Held (1997) y sus tres principios básicos de lo que él mismo acuña como *el modelo cosmopolita de la democracia*. Para él, la democracia debe garantizar la participación de todas las comunidades que conforman una sociedad, desde la más local a la más global. La democracia cosmopolita puede llegar a reunir a muchas asociaciones, organizaciones y agencias con diversos intereses. Pero no siempre esta reunión tiene el porqué de ser positiva. Otras veces puede llegar a pervertirse y por eso es necesario que estos proyectos estén sujetos a las restricciones equilibradas y se ajusten a los procesos democráticos. La encargada de estructurar una buena acción democrática debe ser la clase política (Held, 1997), determinando a corto y largo plazo propuestas como pueden ser “la reforma del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, la fundación de un parlamento global, el establecimiento de un nuevo organismo que controle la gestión económica mundial, políticas sociales que aseguren un ingreso mínimo vital para todos los habitantes del mundo, entre otras cuestiones” (Boni-Aristizábal, 2011, p.75). El estudio de De Sousa-Santos (2006) comporta un importante principio en la democracia cosmopolita, pues defiende que la democracia bien ejecutada es aquella que acepta y respeta todos los principios de las diversas comunidades. De este modo, para Sousa-Santos la democracia, entendida como principio universal, debe autodeterminarse como uno de los principios básicos de la paz internacional, pues es multicultural y *demodiversa*, es decir, que acepta los criterios transculturales de todas las sociedades y los incluye en lo que pasa a ser “la

democracia de todos los pueblos”. En definitiva, el concepto de justicia social y democracia está estrechamente ligada al concepto de diversidad (Sepúlveda-Parra et al. 2016).

Por otro lado, el estudio democrático de Young (2001) también implica considerar el *principio de publicidad*, el cual capacita al individuo de cuán plural y dinámico puede llegar a ser el espacio público, ya que está compuesto por una pluralidad cambiante con gustos infinitos e indefinidos. Cada vez más el individuo se encuentra insertado en una sociedad globalizada dominada por los medios de comunicación y las redes sociales, los cuales traspasan todas las fronteras físicas. Para Young (2011) es cada vez más difícil encasillar a un individuo en una comunidad concreta, aludiendo a la rápida expansión del conocimiento, a la facilidad de movimiento de las gentes y a la fluidez de comunicación entre diversas comunidades. Todo ello acaba reportando en intereses cambiantes, unas veces fácilmente predecibles y otras veces no tanto.

Otros autores demuestran que el principio democrático no comporta consigo mismo la capacidad de justicia y que, aunque la democracia es hasta ahora la forma política más justa, hay que seguir luchando por buscar la fórmula política más óptima para garantizar los derechos y deberes de los individuos (Bolívar, 2012). Esto no es una tarea fácil. Autores como Belaví y Murillo-Torrecilla (2016) defienden que es todavía necesario seguir luchando en contra de las injusticias, las opresiones o los miedos irracionales que aumentan y crecen cada día en nuestra sociedad actual, como son: la xenofobia, la homofobia, la alodoxafobia, la antropofobia, la aporofobia, la eleuterofobia, la cacofobia, la cainofobia e incluso la diquefobia, entre otras (algunas de ellas las vemos mencionadas en estudios como Albalá-Genol et al., 2019). Porque la falta de justicia social acarrea enfermedades de la sociedad o patologías sociales y en toda sociedad existen injusticias que solucionar (McArthur, 2019). Veamos algunos de estos problemas en el siguiente apartado.

En definitiva, son diversos autores los que, como Feito (2009), Fielding (2011) y Thoilliez (2019), entre otros, nos recuerdan el papel fundamental que ejerce la escuela para ser percursora de la enseñanza y el mantenimiento de la filosofía y la práctica de principios democráticos que mantengan a su vez todos los valores anteriormente tratados y asociados a la justicia para que pueda prevalecer esta sobre las diversas injusticias sociales. Es por ello que en el siguiente punto tratamos algunos de los diversos problemas que pueden llegar a surgir ante la falta de justicia social.

3.2 Grandes problemas que comporta la ausencia de Justicia Social.

Son varios autores los que acusan el aumento de problemáticas sociales cuando existe una ausencia de prácticas que comportan justicia social (Walzer, 2000; Stuardo, 2017a; Sen, 2011; Sapon-Shevin, 2013). Autores como Bonilla-Campos (1996) afirman que cuando mejor se percibe la justicia es cuando existe una ausencia de ella. Un ejemplo claro de ausencia de justicia se da en la opresión de la estructura social y las instituciones, la cual se manifiesta en teorías como la de las *cinco caras de la opresión* (Young, 2000b). Para esta autora, es de gran importancia identificar patrones de desigualdad social basados en medidas o carencias de bienestar social. Y no solo eso, sino que también estudia los procesos sociales que producen y reproducen estos patrones. Veamos las problemáticas que se crean cuando hay inexistencia o carencia de justicia social en la sociedad Young (2000a) -véase Tabla 19-.

Tabla 19.

Categorías que conforman las Cinco Caras de la Opresión.

<i>Problemas</i>	<i>Factores desencadenantes</i>	<i>Solución de la justicia social</i>
<i>Imperialismo cultural</i>	Hace referencia a como los rasgos dominantes de la sociedad “invisibilizan” los rasgos particulares de nuestro propio grupo social, al tiempo que lo estereotipan y lo llenan de prejuicios. Esto conlleva la imposición de la cultura dominante.	El Estado debe promover que el individuo, independientemente de su grupo social, pueda expresarse de manera libre y no por ello se le clasifique de una u otra manera.
<i>Explotación</i>	Proceso sostenido en el que un grupo social transfiere y demanda indignamente resultados de trabajo sobre otro grupo social. De esta manera, un grupo queda desfavorecido y otro beneficiado. Esta relación de explotación determina las relaciones estructurales entre los grupos sociales. Young (2000) también refiere a casos de explotación de género o infantil.	Según Young (2000) hacer justicia, donde existe explotación, requiere reorganizar instituciones sociales y las prácticas de toma de decisión, modificar los derechos, necesidades y deberes de los trabajadores y tomar medidas que apunten al cambio institucional, estructural o cultural de la sociedad explotadora.
<i>Marginación / Exclusión social</i>	Sucede cuando la gente es expulsada de la participación útil de la sociedad, quedan así privada de necesidades primarias o materiales e incluso llevando su situación de una manera extrema hasta el exterminio. Esta se lleva a cabo por razones de pobreza, grupos sociales minoritarios y analfabetismo.	El Estado debe velar por una mínima garantía de supervivencia social, cubriendo necesidades mínimas como son salud, educación, alimentación y refugio.

<i>Problemas</i>	<i>Factores desencadenantes</i>	<i>Solución de la justicia social</i>
<i>Carencia de poder</i>	Se refiere a la privación de autoridad y/o poder a algunos grupos sociales. Estos grupos quedan sometidos al poder y no pueden ejercerlo por ellos mismos.	La solución es la equidad para todos los individuos, independientemente de su punto de partida en la vida. El Estado debe garantizar este derecho a las oportunidades y a la autorrealización.
<i>Violencia</i>	Refiere al temor de ataques casuales, provocados tanto por personas como propiedades y que no tienen otro motivo que dañar, humillar o destrozar. Hay muchas formas de violencia.	La violencia no existe en contextos justos, puesto que todos los implicados se sienten autorrealizados sin la necesidad de discrepar (con agresividad), despreciar, menospreciar o actuar de manera violenta sobre el otro.

Fuente: Información extraída de Stuardo-Concha (2017a) y Shen (2019) a partir de Young (2000a).

En consonancia con Stuardo-Concha (2017a), consideramos que la teoría de *las cinco caras de la opresión* de Young (2000a y 2000b) constituye un marco teórico de gran sensibilidad que permite comprender situaciones injustas o situaciones de “no justicia”. Sapon-Shevin (2013) destaca cómo los colectivos oprimidos a los que refiere Young han sufrido otras injusticias. En sus estudios presenta consideraciones denigrantes que han reflejado la ausencia de justicia social en una comunidad determinada (Sapon-Shevin, 2013). En ellos encontraremos, además de estas explicaciones, diversos ejemplos de trato socialmente injusto hacia el colectivo marginado (Sapon-Shevin, 2013, p.75-76), como:

- *Estereotipos:* donde se generaliza sobre un colectivo y se realizan suposiciones sobre los individuos basadas en la opinión personal.
- *Estigmatizar o poner etiquetas restrictivas:* las personas marginadas o excluidos sufren “etiquetas” (palabras basadas en prejuicios o impresiones) que son por lo general negativas y perjudiciales.
- *Representación limitada o tergiversada:* las personas en distintas categorías son, con frecuencia, o bien invisibles (en los medios de comunicación, por ejemplo) o bien se representan de un modo extremadamente limitado o perjudicial.
- *Segregación:* cuando se fuerza o se anima a alguien a dejar de participar de las actividades comunes o que pueden realizar la gran mayoría. También se puede

entender cuando se anima a participar de las mismas actividades que los demás, pero desde una sección “especial”. Por ejemplo, “las chicas no pueden jugar al fútbol con los chicos porque tienen una capacidad física inferior”.

- *Desigualdad de oportunidades y de derechos*: cuando se niegan oportunidades a los individuos según la identidad de la persona por presentar características diferenciadas, lo que se cree que debe ser “normal”.
- *Punto de vista de género*: a pesar de que esta cuestión puede incluirse en consideraciones anteriores, a día de hoy se refuerza su importancia porque todavía encontramos en muchas situaciones cotidianas cuestiones que se convierten en problemática cuando se abordan desde la perspectiva de género, como la reproducción del modelo patriarcal en la alta jerarquía empresarial y ocupacional, en donde, a día de hoy, podemos encontrar a hombres mejor posicionados que las mujeres en las altas esferas empresariales o la brecha salarial por cuestión de género que sufren muchas mujeres en agravio comparativo con los hombres en los mismos puestos de trabajo.
- *Erradicación de minorías étnicas*: en este mundo tan globalizado donde prima el imperialismo cultural, las características propias de pueblos minoritarios quedan relegadas a un segundo plano o directamente pueden llegar a ser destruidas u olvidadas debido a la imposición ideológica de la sociedad dominante en una determinada sociedad periférica o dependiente.

Muchas veces los individuos no nos damos cuenta de esta problemática y la tenemos “asimilada”. Kelsen (1971) considera que la búsqueda de la justicia es una “motivación irracional”. Si nos pasa esto es porque seguramente pertenezcamos a la cultura dominante, como remarca Young (2001). Garrido (2012) destaca que, desgraciadamente, en la historia estas reflexiones han ido más allá de las palabras e incluso se ha llegado a cometer actos injustos que han violado los derechos y las dignidades de las personas. Incluso sabemos que se ha llegado a matar a personas por pertenecer “a otra clase social a la dominante”. Pero no debemos *poner muy fuerte el grito en el cielo* cuando esto sigue pasando en nuestra sociedad “desarrollada”. Desgraciadamente, en una forma u otra, seguimos viendo que estas cinco caras de la opresión siguen influyendo en, por ejemplo, las decisiones del mercado laboral (como destacan Abiétar-López et al., 2015). Jiménez (2008) defiende que estar inmerso en el

“mercado” laboral reduce la vulnerabilidad que se podría tener en la exclusión, aunque autores como Abiétar-López et al. (2015) explican que esta consideración tiene que entenderse desde diferentes matices y no por estar inmerso en el mercado estas libre de ser oprimido.

Observemos, por otro lado, la *pirámide del odio* (Anti-Defamation League, 2018), la cual está extraída también de conclusiones que han llevado a cabo autores como Young (2000a, 2000b y 2001) –véase Figura 4–. Sen (2011) considera esencial practicar el razonamiento práctico frente a los actos que comportan justicia e injusticia en el mundo. En el contexto escolar, según autores como Belaví y Murillo-Torrecilla (2016), aplicar de manera eficaz propuestas de actuación que garanticen y fomenten la justicia social son los únicos garantes para plantear dichas problemáticas y fomentar así la justicia en el ámbito educativo. En consonancia con estas determinaciones, Shen (2017) refleja cómo la educación ha ido cambiando la visión que tiene la sociedad sobre estos actos y ha ido intentado erradicarlos. Con algunos de ellos lo ha conseguido, con otros todavía no o, al menos, no en todos los lugares del mundo.



Figura 4. Pirámide del odio.

Fuente: Sapon-Shevin (2013).

En Europa, por ejemplo, sí que hemos visto que la educación empezó, hace ya más de medio siglo, a sustituir las prácticas “tolerantes” por las integradoras y con ella ha ido cambiando la idea asociada de justicia. Y hace poco, en este primer cuarto de siglo XXI, se ha comenzado por cambiar la terminología de “integración” por la de “inclusión” y se ha comenzado a asimilar dicho concepto, no solo de manera teórica sino también práctica. De esta manera, no se proponen las mismas prácticas justas en Walzer (1998) que en Sapon-Shevin (2013). Esto nos demuestra que las investigaciones teórico-prácticas pueden llevar a cabo propuestas de actuación de cambio, que, bajo nuestra perspectiva, tienden a ser cada vez más más justas, aunque esto se ponga en tela de juicio cuando ciertos acontecimientos se ven con perspectiva histórica y observamos que la idea de promover justicia no siempre es constante. Veremos algunas de estas propuestas en la Tabla 21 de este mismo Capítulo 3. En este apartado también se aborda cuáles son las consideraciones teóricas que debemos tener en cuenta respecto a la Justicia Social y en relación con la educación y sus métodos de enseñanza-aprendizaje. Antes de ello, nos centraremos en conocer cómo queda España en los informes europeos sobre justicia social.

3.3 La posición de España en los informes internacionales sobre Justicia Social.

Es imprescindible iniciar este apartado dejando claro que introducimos aquí la posición de España en los informes europeos de justicia social para destacar el contexto social en el que se encuentra nuestro país. Tomamos, así pues, esta sección como justificación previa del contexto donde nos encontramos y antes de iniciar el apartado de Justicia Social y Educación, apartado especialmente importante a estudiar ya que en él tratamos el modo en que se va desarrollando la percepción de la justicia social. Es por ello que, como elemento contextual previo, queremos conocer los parámetros donde se sitúa España en los ránquines de los informes internacionales sobre justicia social. Queremos destacar también que, aunque no podemos afirmar que exista una relación perfecta entre la percepción de justicia que se genera en la escuela y la que se da en la sociedad, queremos enfatizar en qué parámetros de justicia social dicen que parte el contexto social español para observar posteriormente si el sentimiento que se genera de injusticias en la sociedad general puede estar relacionado con el que se da en la escuela. Sería interesante investigar si, de algún modo, ambas percepciones sobre Justicia Social (la que se da en la sociedad por un lado, y la que se da en la escuela, por otro) se pueden relacionar entre sí; o de si, de alguna manera, se pudiera demostrar en un futuro que, si

conocemos la percepción de justicia que se da en la escuela, y que esta (la escuela) reconoce “sus posibles errores” y conscientemente genera actos que puedan reducir esas injusticias, esto puede llegar a influir en la reducción de injusticias que se darán también en la sociedad futura.

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, hemos de clarificar que los datos que a continuación se presentan en dichos informes no están extraídos directamente de los españoles, sino que se han realizado desde una óptica externa. Es decir, son otros autores externos (que provienen de otros países) los que analizan los datos de los informes que se presentan a continuación.

Inicialmente, lo primero que hemos de destacar es de qué informes hemos recogido los datos que vamos a tratar. Dichos informes son el *Social Justice Index* 2016 (realizado únicamente para 28 países de la Unión Europea) y el *Social Justice Index* 2019 realizado de manera internacional para Europa y países de la OCDE (de aquí en adelante se aludirá a ambos informes como SJI junto con la fecha de publicación correspondiente). En este último participan 41 países de Europa, América y Asia. Los SJI se realizan por parte de la empresa alemana de Bertelsmann Stiftung. El SJI 2016 fue coordinado por Daniel Schraad-Tischler y Christof Schiller y el SJI 2019 fue coordinado por Thorsten Hellmann, Pia Schmidt y Sascha Matthias Hell. El informe base del Índice de Justicia Social comprende 28 indicadores cuantitativos y ocho cualitativos, cada uno asociado con una de las seis dimensiones de la Justicia Social: 1) prevención de la pobreza, 2) educación equitativa, 3) mercado laboral, 4) cohesión social y no discriminación, 5) salud/sanidad, 6) igualdad intergeneracional. Véase la Figura 5 donde se desglosan las dimensiones y sus criterios más representativos, los cuales han sido valorados en los citados estudios (SJI 2016 y SJI 2019):



Figura 5. Índice de Justicia Social.

Fuente: Bertelsmann Stiftung estudios (SJI 2016, 2019).

3.3.1 Cómo se han valorado los informes internacionales sobre Justicia Social.

La dimensión relativa a la pobreza se ha ponderado con mayor relevancia, dotándole del triple peso en la clasificación general. La importancia del acceso a la educación y al mercado laboral se enfatiza de manera doble al ponderar el conjunto de las dimensiones. La cohesión social, la salud y la justicia intergeneracional se incluyen en el índice con un peso simple-normal. A efectos de comparación, además del SJI ponderado, se creó una clasificación no ponderada en la que las seis dimensiones se trataron por igual. De esta manera, el SJI se basa en criterios cuantitativos y cualitativos recopilados por Bertelsmann Stiftung en el marco de su proyecto SGI o *Sustainable Governance Indicators* (Schraad-Tischler y Schill, 2016; Hellmann et al. ,2019). El SGI se enmarca dentro de una plataforma basada en una encuesta internacional de gobernanza que identifica las necesidades de reforma social que se realizó para 41 países de la UE y la OCDE por primera vez en 2009. El SGI reúne una red de expertos y profesionales con

el objetivo de comprender qué funciona mejor en las políticas sostenibles. Ellos mismos definen que sus datos, con sus respectivos informes, abogan por la mejora de prácticas políticas, por el intercambio de mejores prácticas, ofreciendo acceso total a nuestro conjunto de datos y permitiendo las comparaciones que generan innovación en las propuestas políticas. Los datos para los indicadores cuantitativos de SGI utilizados en el SJI se derivan principalmente de Eurostat y las Estadísticas de la Unión Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC). De esta manera, según nos referencia el propio informe, los indicadores cualitativos reflejan las evaluaciones proporcionadas por más de 100 expertos que respondieron a la encuesta de SGI sobre el estado de las consideraciones a tener en cuenta en diversas áreas de políticas en toda la OCDE y la UE. Para estos indicadores, la escala de calificación varía de 1 (peor) a 10 (mejor). Para garantizar la compatibilidad entre los indicadores cuantitativos y cualitativos, todos los valores brutos de los indicadores cuantitativos experimentan una transformación lineal para darles también un rango de 1 a 10. Junto con la clasificación de los valores de reforma resultantes, los valores del índice forman el conjunto de datos del Monitor de Inclusión Social (según nos destaca la propia fuente). Sin embargo, aunque a continuación reflejemos los datos que se han interpretado en dichos informes, no podemos obviar las consideraciones que destacábamos en el Capítulo 1 de esta tesis, donde remarcábamos a autores como De la Orden y Jornet-Meliá (2012) y Carabaña (2015) que extraen a la luz el interés (principalmente de comparación económica) que puede estar oculto detrás de estos informes. Ciertamente esto o no, será el lector quien, con su criterio reflexivo, crítico, analítico, con conocimiento de causa y de evidencias empíricas y académicas, dude de su utilidad (De la Orden y Jornet-Meliá, 2012; Carabaña, 2015; Stein 2016).

3.3.2 Posición de España en los informes SJI 2016 y 2019.

Si tenemos en cuenta el SJI 2016, de los 28 países analizados para Europa, España queda en la posición número 25. Sin embargo, si tenemos en cuenta el SJI 2019, de los 41 países evaluados, España se encuentra el 28 de 41 en total. En ambas evaluaciones nuestro país queda situado en la cola. *¿Las razones del resultado de esta evaluación?* Según algunos autores, estos informes destacan que España tiene, entre otras “asignaturas pendientes”, el acceso de los jóvenes al mercado laboral, la prevención de la pobreza en generaciones futuras y la igualdad intergeneracional de derechos y oportunidades. Veamos a continuación la Figura 6 que presenta la situación de España en comparativa con los otros 28 países de la UE (SJI 2016).

EU Social Justice Index 2016

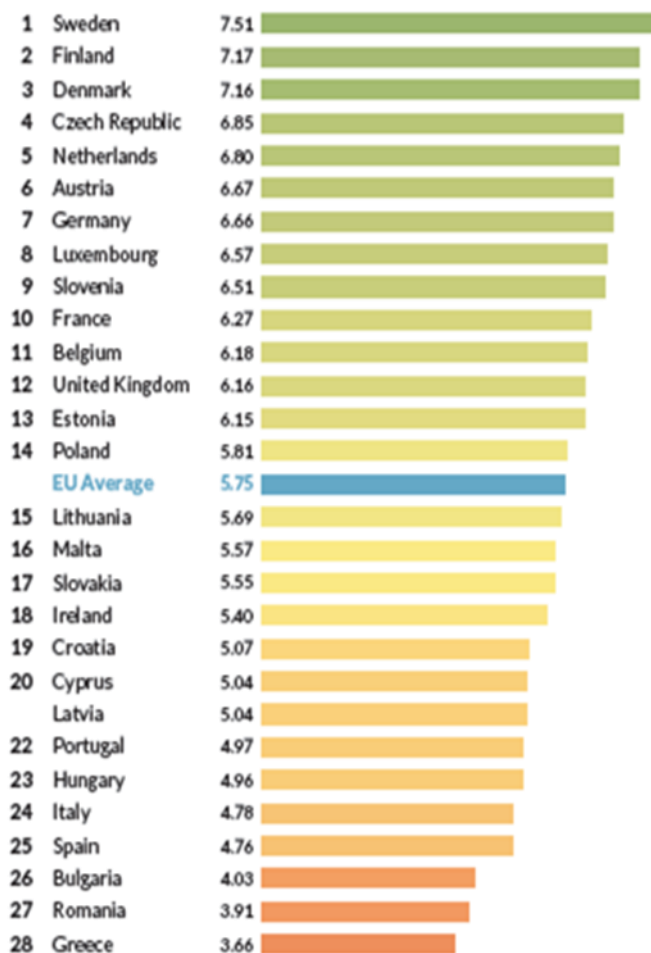


Figura 6. Índice de Justicia Social para Europa. Informe 2016.

Fuente: Bertelsmann Stiftung (estudio SJI 2016).

A continuación, reflejamos también la Figura 7, donde se destaca la posición de España respecto a los 41 países encuestados de Europa y la OCDE (SJI 2019).

EU and OECD Social Justice Index 2019

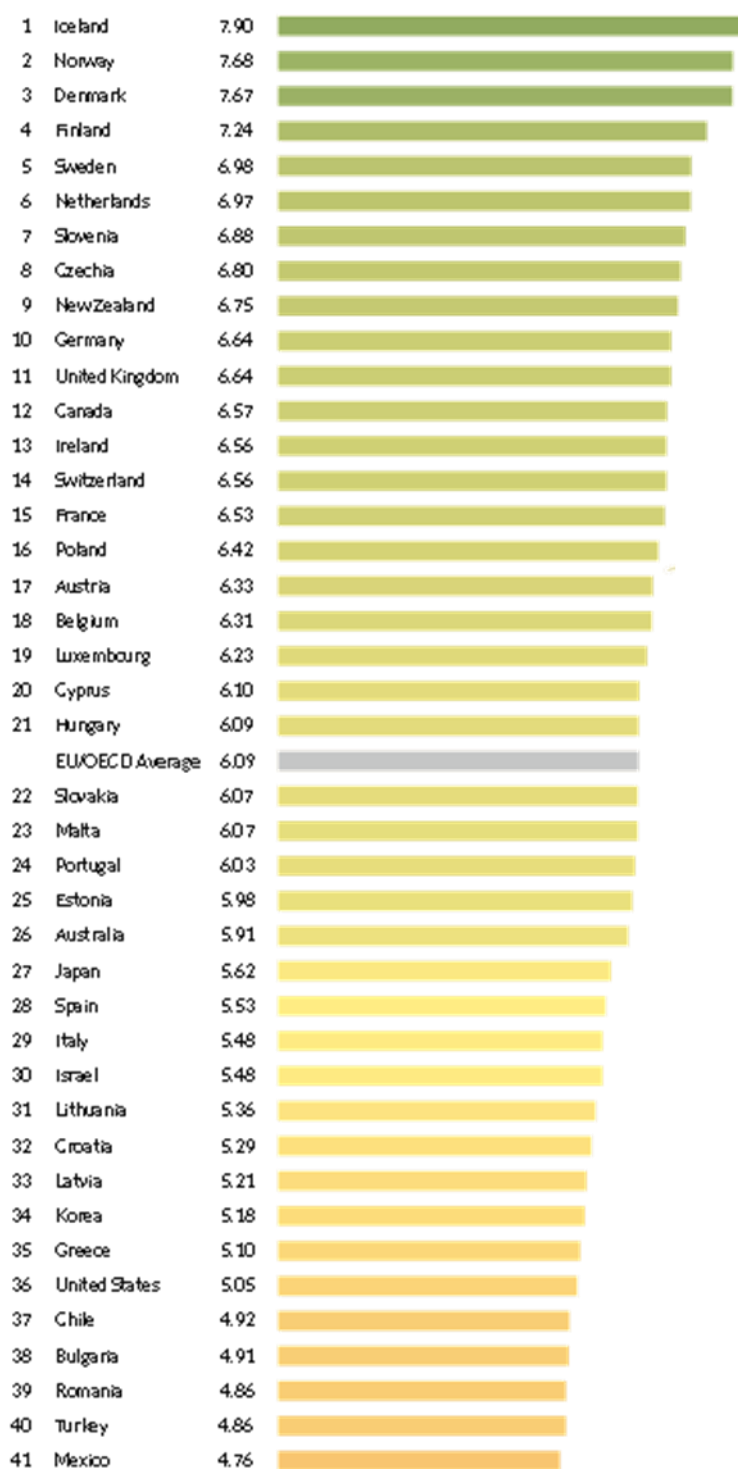


Figura 7. Índice de Justicia Social para Europa y países de la OCDE. Informe 2019.

Fuente: Bertelsmann Stiftung (estudio SJI 2019).

Pero estos informes no sólo establecen ránquines entre países, sino que también realizan un estudio más pormenorizado de la situación particular de cada uno de ellos. En esta evaluación destacan cuáles son los resultados obtenidos en 2019 respecto a las seis dimensiones previamente presentadas. Veamos los resultados obtenidos por España en la Figura 8, donde no solo se destacan los datos más actuales del informe SJI 2019 en un gráfico radial (izquierda), sino que también se destacan en una gráfica lineal (derecha), una comparativa de resultados de las seis dimensiones evaluadas (destacadas en diferentes colores) entre el marco temporal de estudios que abarcan desde el SJI 2009 hasta el SJI 2019.

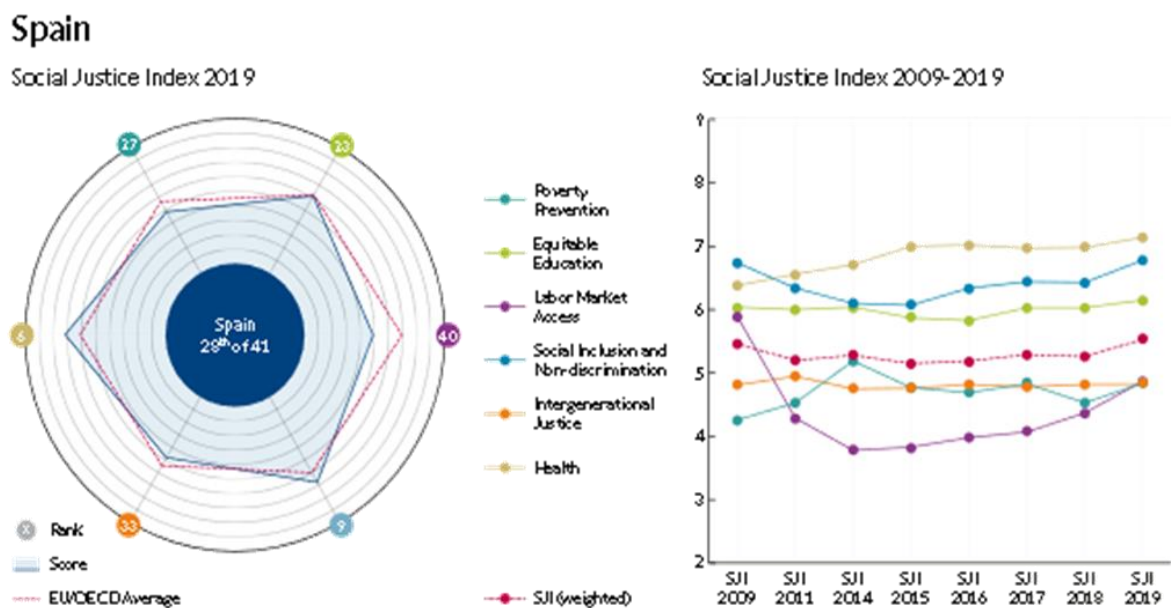


Figura 8. Índice de Justicia Social para España. Informe 2019.

Fuente: Bertelsmann Stiftung (estudio SJI 2019).

Según el informe SJI 2019, el puntaje general de España se ha mantenido bastante estable y por debajo del promedio de la UE y la OCDE en la última década. Con un puntaje de 5.53 ocupa el puesto 28 entre los 41 países. De hecho, en tres de las seis dimensiones de Justicia Social consideradas, y según sus autores, el puntaje de España apenas ha cambiado en comparación con hace diez años. Cuando el informe dedica sus apartados a valorar la SJI en España 2019 destaca, por un lado, la buena colocación en el ámbito de la salud y la sostenibilidad ambiental (aunque todavía queden avances por realizar) y, por otro, el negativo puntaje en inversiones públicas en investigación, acceso al mercado laboral y la falta de justicia intergeneracional. Sin embargo, en su desglose de dimensiones no habla de los puntajes obtenidos por la educación equitativa ni de la

cohesión social y la no discriminación, en donde, si observamos el gráfico radial quedan puntuadas de manera más favorable según el promedio de países evaluados en cada uno de los informes SJI. Esta concepción puede darnos esperanza sobre el aspecto de que España, desde una percepción externa, sí que se preocupa por dichos ámbitos, donde se observan esfuerzos por seguir mejorando.

3.4 Justicia Social y Educación: construyendo un futuro mejor.

Bajo nuestra perspectiva, consideramos que la construcción que realiza un individuo sobre el concepto de justicia y la percepción de lo que es justo y no es justo surge tanto en la familia como en la escuela. Ambos son dos núcleos importantes para el desarrollo personal y social del estudiante. Sin embargo, es evidente que un escolar en etapa educativa obligatoria¹² (como es el caso de España) pasa más tiempo en la escuela que con la familia, en la mayoría de los casos. Por esta razón, es indudable la labor fundamental que tiene esta institución socioeducativa. Desde el centro escolar no se deberá dejar de trabajar en una adecuada construcción del concepto de justicia. Dicha percepción no solo se fundamentará sobre una base teórica y comprensiva del concepto de justicia por parte del alumnado, sino que también se observará y se percibirá mediante los actos de las personas con las que participan e interactúan dentro de dicha institución. Para McArthur (2019, p.28) “las percepciones de los estudiantes sobre su entorno del aprendizaje (...) pueden ser tan críticas como la forma en que los estudiantes aprenden como con el propio entorno real”. De este modo, dependiendo de cómo sea la percepción de cada estudiante, un escolar podrá aplicar la consideración de actos justos o injustos en la sociedad futura. Este proceso de construcción de realidades presentes que influirán en la imagen de las realidades futuras que se crea un individuo es lo que Barreiro (2018, p.129) denota como la “ontogénesis”¹³. Podríamos decir que el origen de la concepción de justicia social nace tanto en el seno familiar como escolar, pero es evidente que donde existe mayor interacción social diferenciada (con diversos puntos de vista) es en la escuela. En este sentido un investigador que observara las interacciones entre los individuos que participan del acto educativo podría observar cómo nace y se va forjando la percepción de justicia social escolar para cada estudiante. De los dos núcleos sociales

¹² Véase los informes Eurydice sobre la escolarización obligatoria de los y las estudiantes en los diferentes sistemas educativos internacionales.

¹³ Esta autora define ontogénesis como “proceso a través del cual los individuos (re)construyen las representaciones sociales y, al hacerlo, elaboran identidades sociales concretas”.

fundamentales para un neófito (familia y escuela), nosotros, por dificultades de extensión, nos centraremos únicamente en la consideración de la JSP-E a lo largo de esta tesis y lo que no podamos tratar aquí lo tendremos en cuenta como líneas futuras (Capítulo 11, punto 11.4.).

Desde nuestro punto de vista, la escuela, en su consideración de qué es justicia, va estableciendo una serie de valores, normas, derechos, obligaciones y actuaciones que se transformarán en la forma en que se relacionan los agentes educativos. Pero también puede ser perpetuadora de muchas de las injusticias que se dan en la sociedad (Murillo-Torrecilla y Duk, 2010). Son de gran relevancia estas consideraciones ya que creemos que dicha construcción de procesos y relaciones justas o injustas influye también en el posterior desarrollo que realiza un individuo sobre la percepción de la justicia social global de la sociedad. De todas formas, esto no es evidente en nuestro estudio y tiene que seguir siendo investigado según el resultado que obtengamos en nuestras conclusiones del apartado empírico.

Por otro lado, existen numerosas consideraciones teóricas para desarrollar la justicia social dentro de la escuela, tanto por parte de políticos, como de investigadores y educadores (Awad-Carrillo, 2019), pero para entenderlas debemos tener en cuenta, una vez más, que el término “Justicia Social” es muy amplio. En el Capítulo 2 hemos tenido en cuenta un enfoque teórico del concepto de justicia social entendida como concepto global. Ahora, en este capítulo presentamos un enfoque teórico-práctico centrado en la consideración de Justicia Social y Educación, porque de algún modo, para nosotros, la justicia social escolar ayuda a comprender la Justicia Social global del mundo y no al revés. En el enfoque teórico del concepto de Justicia Social, por un lado, y como hemos visto en el Capítulo 2 de esta tesis, podemos referirnos a su concepción desde una perspectiva global: desigualdades sociales, pobreza, derecho a vivienda y alimentación digna, etc. Por otro lado, en el enfoque práctico, podemos hacer referencia a las prácticas cotidianas, al quehacer social, al civismo que fomenta la concepción de relaciones sociales justas: escucha activa, democracia, percepción de afecto, libertad de expresión, respeto hacia las propias creencias y opiniones, inclusión social, fomento del civismo y la honradez, preservar los bienes colectivos y los propios, etc. Parece que cuando hablamos del término de justicia social solo exista la primera perspectiva, pero si nos referimos a la educación en justicia más bien nos estamos refiriendo a la segunda perspectiva, por ejemplo, a *prácticas justas* (Fielding, 2011). Por supuesto que no se

puede negar el conocimiento de la Justicia Social global a los educandos, pero sólo se construirá una buena interpretación de cuando antes se haya generado una perspectiva individual y cotidiana desde la que se pueda entender la perspectiva más global. El caso es establecer una educación holística que vaya desde lo más concreto (el/la niño/a, con sus características y necesidades) hasta lo más global (el mundo). “Las escuelas pueden transmitir y legitimar manifestaciones de las desigualdades e injusticias de la sociedad o bien pueden actuar como mecanismo de cambio social mediante la promoción de la justicia” (Awad-Carrillo et al. p.319). El niño estructura el mundo social alrededor de tres categorías generales que le ayudan a generar conocimiento sobre su contexto (Turiel, 1984). En toda esta información percibida, el niño y la niña basan su sistema de juicio de las cosas, en a saber (Turiel, 1984; Barreiro, 2018, p.15):

- 1) Conceptos de personas o sistemas psicológicos (*dominio psicológico*).
- 2) Conceptos de sistemas de relaciones y organizaciones (*dominio social*).
- 3) Juicios perceptivos de justicia, derechos y bienestar (*dominio moral*).

Es indudable que estas tres categorías generales en las que se divide el conocimiento del educando infieren estrechamente en las relaciones que este establece en el contexto educativo. Pero, *¿cómo puede la escuela llevar a cabo prácticas educativas justas? ¿Cómo puede la escuela ser partícipe de este conocimiento sobre el contexto?* Basta con que los agentes educativos sean ejemplo de autorreflexión y crítica personal, basta con querer y aplicar las mismas oportunidades para todos los educandos y todos los participantes del quehacer educativo, basta con motivar a todo el alumnado para que llegue a ser lo que él mismo quiera ser, basta con escucharles, darles apoyo, enseñarles el respeto y la disciplina desde el lado de la preocupación y el cariño, basta con enseñarles a trabajar los umbrales de motivación y frustración, basta con mostrarles la importancia de tener comportamientos cívicos, etc. Basta con todo eso, pero no es fácil llevarlo a cabo. Dicha perspectiva de Educación para la Justicia Social supone “una educación *para, en y desde* la Justicia Social” como destacan Albalá-Genol et al. (2019). “Una escuela es más justa cuando permite a los escolares conformar relaciones libres de exclusiones y discriminaciones por las características físicas, estéticas, condiciones sexuales, creencias y conocimientos” (Sepúlveda-Parra et al., p.119). Es importante que la educación, mediante herramientas que comporten justicia social (reconocimiento, redistribución y representación), ayude a alcanzar *el pleno desarrollo del individuo, bienestar personal y construcción de autonomía* (Juanes-García, 2018, p.72) y todo ello

ayude a percibir de una manera más crítica las injusticias de la sociedad global, siempre con el interés de querer mejorar la sociedad. Es por ello que tenemos en cuenta la perspectiva de Juanes-García (2018) sobre Justicia Social y Educación. Estamos de acuerdo con esta autora en que la Justicia Social en Educación persigue lograr los objetivos principales que muestra su estudio, pero nuestro interés no acaba ahí y por ello ampliamos sus consideraciones como se observa en la Figura 9.

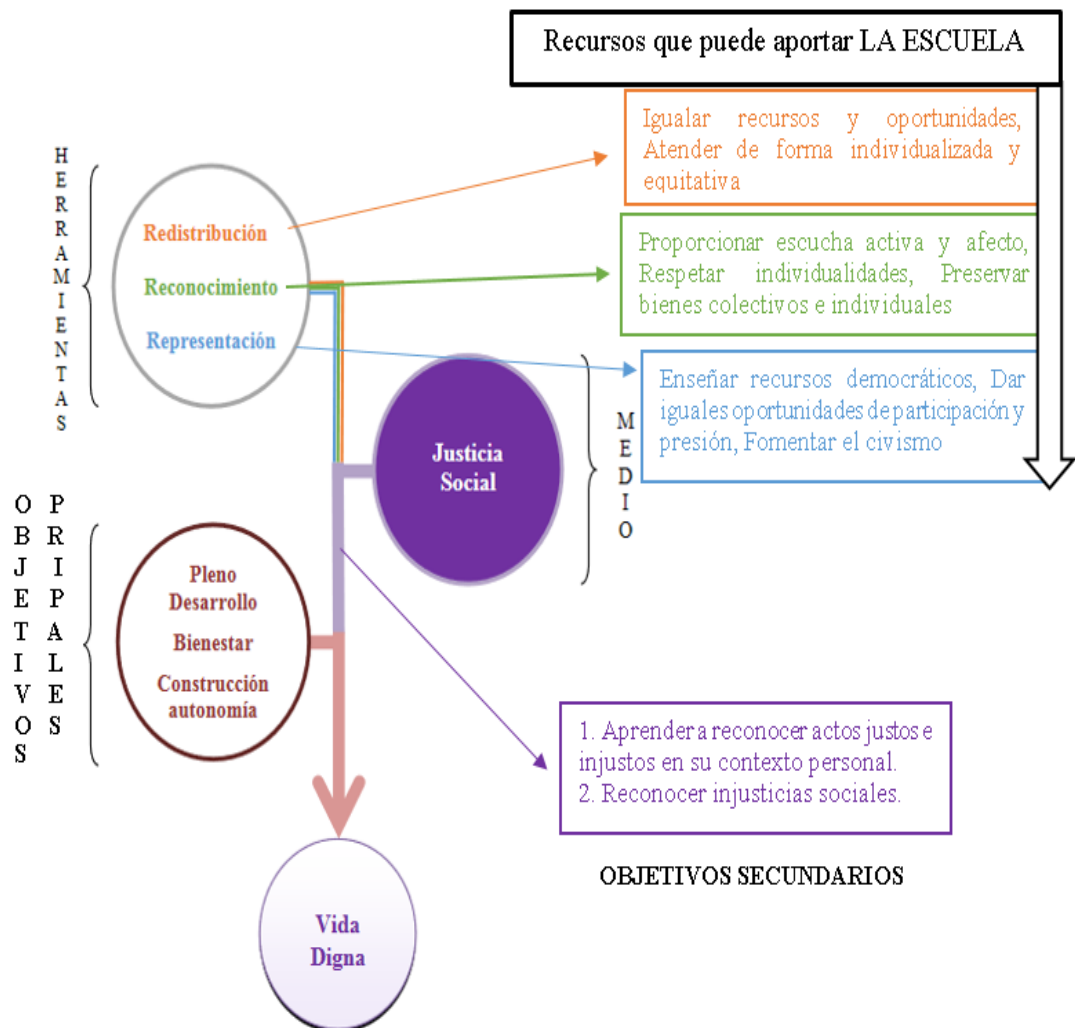


Figura 9. Proceso de adquisición de la Justicia Social a través de recursos que la educación aporta.

Fuente: Elaboración propia a partir de Juanes-García (2018, p.72).

Nuestra propuesta, por un lado, concreta las herramientas en recursos educativos que puede aportar la escuela. Juanes-García (2018) en su estudio sitúa las tres dimensiones de Justicia Social como una especie de “herramientas-fines” que aportan inherentemente justicia, pero no las concreta y desarrolla. Y en nuestra propuesta las concretamos (Figura 9). Además, otra novedad que aportamos es que, teniendo en cuenta

los objetivos principales, queremos lograr que los individuos adquieran la capacidad para desarrollar los dos objetivos secundarios: 1) discernir lo que es justo de lo que no lo es en la escuela 2) para así transferir estos conocimientos para y con la sociedad, con el fin de, una vez destacados los actos injustos que se dan lugar en la sociedad, hacer todo lo posible para desarrollar prácticas justas que la mejoren (Schatzki, 2005).

Pero, *¿alguien ha dicho que la educación es una tarea fácil?* Por supuesto que no lo es. La relación entre Justicia Social y Educación es evidente (Montané-López, 2015; Belaví y Murillo-Torrecilla, 2016; Silva-Peña, 2017, entre otros), pero Educación y Justicia Social son muchas cosas, y entre ellas, aprender a socializarse (Durkheim, 1966). Es por ello que los centros educativos deben ser la base para construir sociedades más justas. Ellos pueden ser las raíces de lo que luego suceda en la vida real, en la sociedad. Y nosotros, sin ninguna duda y al igual que otros autores, como, por ejemplo, Silva-Peña (2017), pensamos que todavía es posible la construcción de una escuela y una sociedad más justa. Sin embargo, es necesario remarcar que la Justicia Social no es un conjunto aislado de recursos, valores, argumentaciones y propuestas teóricas utópicas. La Justicia Social debe aprenderse y ejercerse en el día a día tanto en el escenario escolar como fuera de él (Murillo-Torrecilla et al., 2010; Trueba, 2012). La escuela en este sentido es una proporción áurea¹⁴ de la sociedad. El ámbito escolar ha de ser un contexto el cual promueva el establecimiento de los derechos humanos, el respeto de la dignidad, la justicia y la equidad en las relaciones entre personas y en lo que se refiere al acceso a la información y la participación de todos en la vida social. Este deseo suele implicar la existencia de un clima social (comenzando por el aula) que ayude a evidenciar los conflictos, las contradicciones y a resolverlos desde la discusión o el debate (Murillo-Torrecilla et al., 2010) –como ya hemos remarcado en el Capítulo 1 de esta tesis–. Según Adela Cortina (2003, p.267) es primordial “educar a personas con conocimientos, prudencia, sentido de la justicia y sentido de la gratuidad es construir una sociedad humana, en el más pleno y digno sentido de la palabra”. De esta manera, compartimos la visión que tiene la pedagogía crítica respecto a la estrecha relación que presentan educación y sociedad; y con el propósito explícito de que la educación persiga y contribuya a la promoción, el desarrollo y el mantenimiento de la justicia social (Mcarthur, 2019).

¹⁴ Lo pequeño es a lo grande, como lo grande es a lo todo.

Por todo esto, la justicia social debe ser una preocupación esencial a desarrollar dentro de las escuelas (Connell, 1997). En este sentido, cabe hacer mención a Amador Guarro (2008) donde, en el prólogo del libro *Construyendo Escuelas Democráticas*, hace una excelsa mención a los ideales democráticos para construir así escuelas más justas: “avanzar por el sendero de la democracia escolar es un esfuerzo (...) que merece realmente la pena si pretendemos entre todos transformar nuestras escuelas para construir una sociedad más justa, plural, cohesionada, equilibrada y democrática”, la cual coincide también con la perspectiva de otros autores (Murillo-Torrecilla et al., 2010, p.201-202; Kohlberg et al., 2009, p.331; Belaví y Murillo-Torrecilla, 2016). Sin embargo, académicos como Bolívar (2012) consideran que la escuela democrática no acaba de cumplir las necesidades individuales. “No basta la suma de preferencias o utilidades, sin preocuparse del modo como deba distribirse entre todas las personas”, porque el bienestar colectivo no puede estar nunca promovido en detrimento y por encima de las necesidades que presentan un pequeño número de desfavorecidos. Él prefiere reforzar el término de “igualdad de enseñanza”, el cual se refiere, según Bolívar (2012, p.16), a “proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todo el alumnado, en un modelo comprensivo que garantice mediante no sólo un currículum común sino también en unos centros y profesorado equivalentemente formados” (misma exigencia y requisitos profesionales para todo el profesorado). Por otro lado, al igual que destacábamos anteriormente autores como Castillo-Cedeño (2015), para Bolívar (2012) es primordial destacar que la enseñanza se lleva a cabo en una interacción formal e informal de profesores a estudiantes y viceversa, y entre estudiantes (que también se enseñan y educan entre sí) y entre los agentes de administración y servicios con los otros agentes educativos. Incluso el contexto en que se desarrolla un individuo llega a conformar los contenidos y las experiencias educativas que un individuo acoge y por las cuales se va transformando. Para Bolívar (2012) también es obvio que lo que el alumnado aprende es resultado de lo que sucede principalmente en las aulas, pero esto no lo es todo. Teniendo en cuenta que el contexto del aula tiene un papel relevante en la educación del discente, no debe obviar la importancia que tiene la acción docente del profesorado. Por eso, un sistema educativo que pretenda luchar por una equidad y una justicia educativa debe cuidar en extremo la calidad de sus docentes. Dicha calidad puede garantizar que el alumnado se aleje de los problemas que hemos citado anteriormente en el apartado 3.2 cuando demostramos que, si existe ausencia de justicia, los problemas sociales aumentan. Por otra parte, tampoco podemos olvidar que hay que establecer un currículum y unas enseñanzas que sean

valiosas en el ámbito cultural (Escudero et al., 2009). Sin lugar a dudas, los máximos responsables de enseñar las prácticas y crear conciencia sobre la importancia de la justicia social son los y las docentes. Pero ello no quiere decir que podamos alegar que únicamente ellos y ellas sean los únicos encargados dentro de la institución educativa. Como bien nos destacan Jornet-Meliá, et al. (2015a) la justicia social tiene que asimilarse por la institución escolar al completo. Es decir, debe evidenciarse en sus elementos organizativos, curriculares, sociales-relacionales, etc. de toda la comunidad escolar, para que de esta manera el modelo basado en respeto, reconocimiento y dignidad alcance la asimilación interna en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje¹⁵. Estos mismos autores destacan que la Educación para la Justicia Social debe trascender las fronteras escolares hacia el ámbito de las administraciones públicas afectando así a toda la sociedad (Jornet-Meliá et al., 2015a). A continuación, presentamos las diversas dimensiones educativas que existen en relación con los actores responsables de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y en donde destacamos diversos autores académicos que remarcan la importancia del trabajo de la justicia social en dichos ámbitos educativos – véase Tabla 20–:

Tabla 20.

Dimensiones Educativas y Actores Responsables.

<i>Dimensión</i>	<i>Ámbito de referencia</i>	<i>Actores responsables</i>	<i>Autores que hablan sobre esta dimensión</i>
Visión micro-analítica.	Aula.	Comunidad de profesionales.	Jornet-Meliá et al. (2015a). Murillo-Torrecilla et al. (2010, p.177). Connell (1997).
Visión meso-analítica.	Institución educativa.	Comunidad de educativa.	Murillo-Torrecilla et al. (2010). Geneyro (2009).
Visión estrato-analítica.	Contexto donde está insertada la institución.	Comunidad de aprendizaje.	Jornet-Meliá (2012). Murillo-Torrecilla et al. (2010). Geneyro (2009).
Visión macro-analítica.	Sistema educativo, políticas educativas y programas de formación.	Las anteriores comunidades y la administración educativa.	Jornet-Meliá et al. (2015a). Syverson (2009). Murillo-Torrecilla et al. (2010).

Fuente: Elaboración propia a partir de Jornet-Meliá (2012) y Sepúlveda-Parra et al. (2016).

¹⁵ Apoyándonos principalmente en el interés de los procesos socio-cognitivos y socio afectivos del alumnado.

En definitiva, podemos destacar que la justicia social en educación tiene una labor fundamental: “orientar y promover sociedades cohesionadas, igualitarias e inclusivas, con sistemas, instituciones y mecanismos que aseguren el acceso a ciertos bienes primarios, la plena participación, la adquisición y desarrollo de capacidades y la libertad de los sujetos para optar y concretar un estilo o forma de vida, en la que la educación sea el soporte y el aval de tal realización” (Albalá-Genol et al., 2019).

Son varios los estudios que proponen diversas opciones para desarrollar prácticas educativas que comporten justicia. Por ejemplo, en el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) los autores han creado un código, a cumplir por toda la comunidad educativa, para que su centro escolar, desarrollando prácticas adecuadas, se pueda designar como escuela justa e inclusiva. Véase Figura 10 con dicho código.

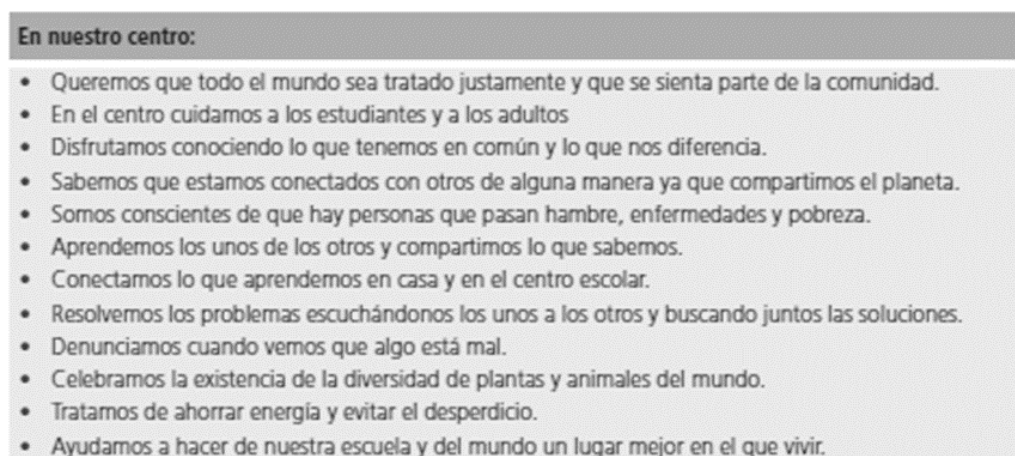


Figura 10. Código de una Escuela Inclusiva.

Fuente: Index for inclusión. Autores: Booth y Ainscow, 2015. p.31.

A continuación, presentamos una pequeña compilación de prácticas educativas que los académicos consideran que comportan justicia social y que muchos de ellos demuestran que han implementado y que son útiles para su promoción –véase Tabla 21-. Hemos destacado algunas de las prácticas que abordan la reflexión investigadora que pretendemos. A estas prácticas hemos asociado alguno de los autores más relevantes que las trabajan desde, al menos, la perspectiva teórica.

Tabla 21.

Ejemplos de Prácticas Educativas que Fomentan la Justicia Social (Enfoques).

<i>Prácticas educativas</i>	<i>Autores que hablan de ellas desde la Academia</i>
Aprendizaje y Servicio.	Vázquez (2015); Batlle et al. (2015); Stanford University (1996).
Escuelas democráticas.	Flecha (2010); Feito (2009); Apple y Beane (1997).
Comisiones de mediación de conflictos.	Fernández y López (2010); Boqué-Torremorell (2006).
Pedagogía del Desarrollo Sostenible y del Cuidado.	Murga-Menoyo y Novo-Villaverde (2014); Vázquez, V. (2014); UNESCO (2012).
Pedagogía del cambio en el liderazgo educativo.	Furman y Shields (2003); Murillo-Torrecilla et al. (2010); González-González (2014); Navarro-Granados (2017).
Teoría crítica.	McArthur (2019).
Pedagogía crítica.	Freire, P. (1974; 1993). McArthur (2019).
Movimiento escuela dentro de la escuela: Comunidades Justas de Aprendizaje.	Kohlberg et al. (2009); Kohlberg (1980). Gilligan (1985, 2003).
Red Ecoescuelas.	ADEAC (2015).
Proyecto “Cómo ser un cole de cuidado”.	INTERED (2013).
Aprendizajes Basados en Proyectos/Problemas (ABP), como por ejemplo <i>La red de escuelas Hermanadas por la Educación para la Justicia Social</i> .	Perfetti y Núñez (2013); Moreno (2016). VV.VV. (2017).
Aprendizajes Basados en Problemas de Justicia Social (ABPJS).	Stuardo-Concha (2017b).
Teorías de las Inteligencias Múltiples e Inteligencias Sociales.	Castillo-Cedeño (2015). Frankenstein (2005).
Aprendizaje cooperativo.	Sapon-Shevin (2013).
Evaluación auténtica: participación activa del alumnado en la evaluación.	Murillo-Torrecilla et al. (2011).
Gamificación.	Rodríguez-Jiménez (2019).
Interacciones dialógicas (tertulias dialógicas).	García-Yeste et al. (2017).
Grupos flexibles ¹⁶ .	Jiménez –Vargas et al. (2017)

¹⁶ Autores como Elizondo (2020) consideran que pueden llegar a atender necesidades individuales de manera satisfactoria, pero opinan que no trabajan la inclusión si se conforman con casuísticas que

<i>Prácticas educativas</i>	<i>Autores que hablan de ellas desde la Academia</i>
Pedagogía restaurativa o diferenciada.	Albertí-Cortés y Boqué-Torremorell (2012).
Educación para el Desarrollo.	Grasa (1990); Boni-Aristizábal, A. (2011).
Flipped Classroom/Workshops.	González-Patiño et al. (2017).

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en dicho contenido.

Nos encontramos ante un mundo dominado por los intereses del mercado y la globalización. Ello nos somete a cambios positivos y negativos (Boni-Aristizábal, 2011). Es por ello que en el Capítulo 2 hemos considerado una necesidad imperante recapitular el papel histórico y el interés social que se ha realizado sobre el concepto de justicia social, donde hemos presentado una propuesta de recopilación política y epistemológica del concepto de justicia. Esta es la única manera, (mirando al pasado, reflexionando sobre nuestro presente y avizorando el futuro), que tenemos de implementar cambios en la educación. Ello implica, según Castillo-Cedeño (2015, p.467) “estimar la variabilidad y la diversidad en un mundo cuyo entramado de relaciones y vinculaciones lo hacen sumamente complejo de comprender y abordar”. Para esta autora es necesario llevar a cabo, con fundamento ontológico y axiológico, actuaciones que impulsen gestar transformaciones educativas justas, permitiendo así una crítica reflexiva que nos haga confrontar con valentía e inteligencia el saber hacer, el saber estar y ser y el saber convivir que nos proponía Delors (1996) en *Los cuatro pilares de la educación*. Es por ello que es más necesario que nunca llevar a cabo nuestra responsabilidad ciudadana, con capacidad y conciencia social, para unir conocimientos, saberes y afectos entre individuos y así poder redescubrir y reformular una conciencia universal que haga factible educar en justicia social, por ella y para todos los individuos. “Ello incluye el poder dialogar desde el conocimiento compartido, desde la experiencia dentro y fuera de las aulas (...) en definitiva, desde la vida misma; la cual, al fin y al cabo, es el componente esencial de la educación” (Castillo-Cedeño, 2015, p.467). Estas y otras premisas se tratan anualmente en el Fórum Social Mundial, una propuesta de *cosmopolitismo no emancipatorio*, según Boni-Aristizábal (2011).

homogenizan. Por ejemplo, si los grupos flexibles se conforman a partir de que el alumnado muestra un nivel intelectual similar entre sí no están cumpliendo con los parámetros de la inclusión. Elizondo defiende que los grupos flexibles ayudan a la promoción de la justicia social cuanto más heterogéneos son.

En el ámbito de la educación escolar, Escudero-Muñoz et al. (2013) nos recuerdan que es imprescindible educar en ideales de Justicia Social, democracia y equidad, donde el alumnado pueda acceder a una educación pública y de calidad, como requisito mínimo e indispensable para gozar del derecho a una vida digna. En este aspecto, son diversos autores los que remarcan la pedagogía de las comunidades de aprendizaje, en las que, si se lleva a cabo de manera adecuada, realizan trasvase de enseñanza-aprendizaje todos los agentes que la componen, desde estudiantes, pasando por profesorado y agentes de administración y servicios de las escuelas. Es decir, es importante que todos estemos implicados en el quehacer educativo, ya sea de manera consciente o inconscientemente. Elizondo (2020), autora que está actualmente en boga en el campo de la escuela inclusiva, comentaba en una de sus charlas de formación al profesorado¹⁷ que es necesario promover una educación basada en “la metáfora del árbol”. Es decir que cubra y fomente las siguientes necesidades:

- Altas expectativas.
- Diseño de un portafolio de múltiples talentos.
- Diseño universal para el aprendizaje mínimo común.
- Habilidades de pensamiento de orden superior.
- Promoción del pensamiento crítico, creativo y reflexivo.
- Metodologías inductivas.
- Agrupamientos flexibles heterogéneos.
- Interacciones dialógicas.
- Enseñanza de multinivel.
- Fomentar situaciones de aprendizaje ricas y variadas.
- Fomentar situaciones para en las que pueda oírse y escuchar la voz de todo el alumnado.

¹⁷ En las Jornadas de *Actualización normativa de la educación inclusiva. Cómo llevarla a la práctica* Actividad organizada por la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, dentro del Plan de Formación Permanente del Profesorado para el curso escolar 2019/2020 y realizada en Buñol (Valencia, España) del día 23/09/2019 al día 25/09/2019.

Este último aspecto, fomentar situaciones en las que pueda oírse y escuchar la voz de todo el alumnado (Sandoval-Mena et al., 2016) es de total importancia para ellos, ya que sin la voz del alumnado no se puede tener en cuenta su percepción. El estudio de Sandoval-Mena et al. (2016) lo presentamos en el siguiente capítulo, el 4, y lo consideramos como un estudio de inquietudes investigadoras muy similar al nuestro. Una de las diferencias que se dan en él es que solo centran su interés en una muestra para Secundaria. Autores como McLean et al., (2013) aportan que la diversidad de voces de los estudiantes presenta, además de riqueza educativa, una mayor oportunidad para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación para el desarrollo y la relación con la Justicia Social.

Es importante incidir en que muchas de estas necesidades tratadas en este punto coinciden con las premisas que se establecen en la Educación para el Desarrollo o ED¹⁸, puesto que todas están en total consonancia con el enfoque de Educación y Justicia Social (Boni-Aristizábal, 2011, p. 69 y p.81). Algunas de las premisas más importantes son:

2. La ED, al igual que la Educación basada en Justicia Social, está concebida como un proceso de aprendizaje, orientada al compromiso y a la acción.
3. La participación de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se da de forma participativa, llegando incluso a los mecanismos de toma de decisiones (buscando la mejora educativa).
4. La correspondencia estrecha entre transmisión de conocimiento y formación de actitudes es esencial. Ser coherente a la hora de *practicar con el ejemplo* es fundamental.
5. La comprensión de las condiciones de vida de las naciones en vías de desarrollo y las causas de subdesarrollo, desde un punto de vista interdependiente es clave para discernir entre la diferencia de los actos que comportan justicia e injusticia en el contexto más próximo.

¹⁸ Antes de que se promoviera la pedagogía ED se crearon los ODS o los Objetivos del Desarrollo Sostenible, los cuales se han ido ampliando desde finales de los ochenta hasta la actualidad. La pedagogía ED está estrechamente ligada a los ODS y es por eso que la ED ha ido incorporando diversos enfoques y contenidos a su propuesta educativa tras el paso de los años. Recordemos que ahora los ODS se plantean como meta a ser alcanzada dentro del marco temporal 2015-2030, como se ha presentado en la Tabla 16 del Capítulo 2.

6. La concepción de un desarrollo apropiado para cada lugar, lejos de un modelo único de desarrollo es necesario. La visión de justicia no es estanca. Debe estar en continuo criticismo y reflexión.
7. La evaluación del proceso de aprendizaje debe presentarse desde una perspectiva externa y objetiva, interrogándose acerca de cuáles son los efectos discernibles en una persona o un grupo que ha pasado por la experiencia ED, pero también desde una perspectiva interna y reflexiva, preguntándose acerca de cómo y en qué grado los involucrados en el proceso están aprendiendo y enseñando a los otros. Interconectar estas dos propuestas evaluativas es crucial.

Para autores como Boni-Aristizábal (2011), el papel indispensable que ha tenido la ED en el ámbito educativo ha sido el interés pedagógico que ha mostrado en formar y educar una ciudadanía participativa y comprometida con un sistema mundial globalizado. Boni-Aristizábal (2011, p.81), entre otras consideraciones de la definición de la ED, la considera como “una educación transformadora, que busca el compromiso y la acción para favorecer la justicia social desde la dimensión individual, local e internacional”.

En definitiva, si tenemos en cuenta todos los criterios y contenidos reflexionados en este apartado nos daremos cuenta de que trabajar la Justicia Social en el ámbito educativo no significa guiarse únicamente por una sola corriente pedagógica y metodológica. Es evidente que contra más holísticas y transversales sean las prácticas y las acciones educativas para y con los educandos, mayor riqueza, amplitud de conocimiento y experiencias generarán estos.

3.4.1 Ejemplos de experiencias escolares que fomentan la justicia escolar.

La propuesta de Bolívar (2012) sobre la teoría de la mejora escolar presenta como núcleo “aprendizajes buenos y de calidad” para todo el alumnado y esto supone, por un lado, contar con estrategias de enseñanza, contenidos del currículum adecuados y desarrollo de las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta sus características particulares; y por otro, crear buenas escuelas que comporten un conjunto de procesos con colegialidad docente (Bakieva, 2016) que marquen estrategias eficaces educativas que promuevan la justicia de actuación en el ámbito escolar y, que todos ellos, comporten de manera globalizadora, una política educativa potenciadora y garantizadora de valores y oportunidades dignos para todo el alumnado, sin ningún tipo de exclusión (la mayoría de estas consideraciones también están referidas en Boni-Aristizábal, 2011). Como dice

Ángel Puyol (2010, p.17) “si queremos impedir que la competición social sea injusta, tenemos que dejar de ser meritocráticos”, es decir, promover otros valores que no solo deriven a la obtención de títulos académicos sin ninguna otra relevancia o demostración de otras competencias cívicas y éticas. Si no prestamos atención a estas consideraciones estaremos enfocando las escuelas hacia otro tipo de eficacia escolar y, desde luego, no estaremos enfocando nuestro interés hacia el logro de justicia social educativa. Estaríamos, así mismo, centrándonos exclusivamente en el tipo de evaluación que se preocupa por obtener “salir en las fotos” u obtener placas” EFQM o ISO para demostrar su calidad, en vez de preocuparse de lo que verdaderamente sucede dentro de las aulas o dentro del recinto educativo. Es por ello que nosotros no perseguimos este enfoque. Nosotros, en consonancia con Martínez-Garrido et al. (2010) y González-González (2014), defendemos el encaminamiento de los equipos docentes hacia un liderazgo de la escuela basado en el enfoque de Justicia Social (Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla, 2014a, b). En este enfoque, estas autoras destacan que para que la educación esté centrada en el aprendizaje y la promoción de la justicia social se ha de enseñar necesariamente “contenidos y actividades” vinculados a la justicia, la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación de todos los agentes educativos (democracia) y se ha de centrar el objetivo principal en el deseo de lograr, por parte de todos los involucrados, el objetivo final que es el bien común. Además del liderazgo para la Justicia Social, están clasificados también varios tipos de liderazgos, como el pedagógico y el distribuido o democrático (Navarro-Granados, 2017) para lograr una educación basada en Justicia Social. Este autor también enumera diversas propuestas teóricas de prácticas sobre el liderazgo basado en justicia social que resultan interesantes. García-Garnica y Moral-Santaella (2015) nos muestran, mediante una serie de entrevistas a agentes de la comunidad educativa, la experiencia que vivió un instituto de Granada (España) en el curso 2013-2014¹⁹, al seguir el modelo metodológico del liderazgo escolar basado en Justicia Social. En su estudio, Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla (2014b) dan diversos razonamientos de porqué el liderazgo escolar es un elemento esencial para la promoción de una escuela basada en la promoción de la Justicia Social.

¹⁹ Este estudio realizado en el centro de educación secundaria se enmarca dentro del “International Successful School Principal Project” (ISSPP) y en sus entrevistas ha seguido los guiones facilitados por dicho proyecto.

Escuelas que implementan prácticas basadas en la Educación para la Justicia Social.

Veamos a continuación dos ejemplos de actividades que fomentan el aprendizaje y la reflexión sobre los actos que comportan justicia y que son trabajados desde la escuela. Los ejemplos que presentamos a continuación han sido extraídos de notas de prensa. En cada uno de ellos presentamos la referencia a pie de página de donde se han extraído dichas noticias. Por ejemplo, un colegio que siguió las consideraciones teóricas del estudio de Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla (2014) y que luego diseñó prácticas específicas para implementar actividades que comportasen Justicia Social fue el IES 'Barrio de Bilbao' (Madrid). Una de estas actividades fue crear unos juegos Paralímpicos en los que se trabajaron, entre otras consideraciones, “la diversidad de las características personales, la procedencia del alumnado, las condiciones socioeconómicas, y en donde también se trató el diálogo norte-sur, las desigualdades de género, se crearon lugares más saludables como un pequeño bosque para el barrio, etc.” (García, 2016). Otro ejemplo de escuelas que han fomentado prácticas educativas para la justicia social fue el caso que se llevó a cabo en EE.UU. en el High Meadows School, un colegio que ofrece el Programa de la Escuela Primaria (PEP) en Roswell (Georgia). En este caso, se realizó una jornada de puertas abiertas en la que se invitó a las familias a participar en actividades intencionalmente diseñadas. El alumnado junto con el profesorado y las familias trabajaron lo que en España podemos entender como “tertulias dialógicas”, salvando algunas diferencias. “En este proyecto, todo el alumnado trabajó una selección cuidada de libros ilustrados y lecturas en voz alta que promovían la diversidad y la inclusión, basados en los principios de justicia social” (The IB Community Blog, 2018, en línea). En el caso español, los niños y las niñas se llevan uno o varios libros clásicos a casa (no suelen ser lecturas contemporáneas) y el cometido es trabajarlos en casa junto con sus familias para que, después en la escuela, los y las educandos junto con el resto de compañeros y compañeras puedan escoger las partes que quieran que sean trabajadas en clase y así poder reflexionar junto con el profesorado y familias aquello que se ha leído y se ha trabajado previamente. Las familias son invitadas a participar de manera presencial en las sesiones de tertulia. Y por ello en el caso español las lecturas no suelen ser a primera vista. Una vez en clase son los niños y las niñas los que escogen las partes a tratar en el aula junto con profesorado y familias, dentro de una acotación previa realizada por el profesorado (se suele seleccionar con antelación uno o dos capítulos por día). Sin embargo, en el caso americano que aquí se cita, antes de comenzar con las lecturas,

primeramente, el profesorado y las familias junto con los y las estudiantes participan en talleres dialógicos en los que se discute acerca del concepto de justicia (que es valor que se ha decidido trabajar en este caso) y a partir de ello se asientan las bases para poder llevar a cabo conversaciones posteriores más maduras. En las referencias del artículo de prensa americano y en su webgrafía encontramos diversos sitios web (disponibles en inglés), los cuales ayudaron a fundamentar y desarrollar el enfoque llevado a cabo en las tertulias en torno al principio de justicia social. Además, el artículo online da a entender que las lecturas son realizadas entre todos los participantes a primera vista (The IB Community Blog, 2018)²⁰ aunque si bien es cierto el valor de justicia es previamente trabajado por el profesorado y las familias para con los y las estudiantes. En el caso español, normalmente, las tertulias dialógicas no son a primera vista. El profesorado guía la reflexión a modo de moderador/a ya que son los educandos junto con sus familias los que escogen las partes a tratar. En el caso español las lecturas nos se improvisan y vienen previamente trabajadas desde casa. En la escuela se enriquecen poniéndolas en diálogo común entre toda la comunidad educativa. Se deja a la libre disposición del profesorado trabajar previa o posteriormente los valores que se remarcan en la lectura y no tienen obligación de realizarse previamente, como ocurre con el caso norteamericano. Además, en la noticia de *The IB Community Blog* queda reflejado que, durante la reflexión de las lecturas, el profesorado americano considera proporcionar al alumnado estímulos visuales y verbales y materiales interesantes, ya que estos recursos pueden ayudar a formular de diferente manera sus propias preguntas e ideas. Pero cuidado, porque aquí se puede tanto ayudar a la reflexión como también se pueden condicionar las respuestas. Esta cuestión quedaría abierta a debate de los y las profesionales. Eso sí, el profesorado americano remarca la importancia de que el alumnado debe obtener reconocimiento cada vez que hable y participe con independencia de lo que decida compartir. Según este equipo docente, si el profesorado no puede atender de manera adecuada los intereses del alumnado y no puede

²⁰ The IB Community Blog pertenece a la Organización del Bachillerato Internacional (*The IB, IB o IBO* en inglés), creada en 1968. Se autodefinen como: (Esta organización) “lideró un movimiento de educación internacional que ofrece ahora cuatro programas educativos exigentes y de alta calidad para alumnos de 3 a 19 años. El IB ofrece a los alumnos ventajas claras al proporcionarles bases sólidas, habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas complejos, al tiempo que fomenta la diversidad, la curiosidad, y un deseo saludable por el aprendizaje y la excelencia (...) El IB promueve el pensamiento crítico, y apuesta por un aprendizaje flexible que trasciende las fronteras disciplinarias, culturales y nacionales. Con el apoyo de educadores y coordinadores de prestigio mundial, el IB actualmente cuenta con más de 1,95 millones de alumnos en más de 5.300 colegios de 158 países. Para obtener más información, visite www.ibo.org/es”.

dar una respuesta en el momento, el profesorado debe comprometerse a retomar el tema más adelante. De esta manera, el alumnado no tiene la sensación de que se le está evitando por motivo del tema escogido o porque se haya equivocado al plantearlo. Según los investigadores americanos este es un buen método para trabajar la lectura con principios educativos que puedan favorecer la educación basada en la justicia social, puesto que un cierto grado de incomodidad siempre es necesario para que los/as alumnos/as aprendan a participar en discusiones sin falsas dicotomías (ganadores y perdedores, correcto e incorrecto, etc.) y que ello pueda forzarles a querer cambiar el discurso y limitar la comprensión en próximas intervenciones.

En definitiva, en esta metodología tras la duda viene la reflexión. Tanto el recurso americano como el español establecen dos métodos para abordar la estrategia educativa para la incorporación de discusiones en torno a la justicia social y otros valores. Pero lo que es más importante es que estos estudios demuestran que si se trabajan recursos de manera similar a esta se obtienen resultados positivos en pensamiento crítico, como, por ejemplo, ocurre cuando el alumnado discute cuestiones delicadas para y con sus compañeros/as de forma respetuosa, articulando sus puntos de vista y escuchando los puntos opuestos.

Por otro lado, son diversos autores los que han promovido principios básicos para ser trabajados en la escuela para lograr realizar prácticas que comporten justicia social en el aula. En el blog de “Educación y Justicia Social”, promovido por “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid, se presentan consideraciones como la de Agarwal-Rangnath (2013), la cual presenta 5 principios básicos que promueven justicia social en el aula. Entre ellos encontramos la inspiración de sueños y dibujar el panorama histórico según las perspectivas y las ensoñaciones que tiene cada alumno y alumna (Aramburuzabala, 2020).

Autores como Abiétar-López et al. (2015), consideran que si la educación de un mismo sistema educativo puede llegar a ser diferencial entre diversos individuos es porque estos se han desarrollado en contextos o instituciones educativas diferentes. Para estos autores, no es lo mismo que un educando se desarrolle en contextos educativos inclusivos que en contextos educativos excluyentes. En este caso, destacan que estas injusticias, si no se frenan debidamente, pueden llegar a perpetuarse tanto que, incluso, pueden llegar a tergiversar la percepción futura que los individuos pueden llegar a crear sobre lo que es justo o lo que no lo es. Es decir, si se reproducen injusticias de manera

constante es fácil que éstas se puedan llegar a ver como “actos normales”. En particular, no debemos olvidar el poder y la responsabilidad que tiene la escuela y la profesión docente como servicio público, puesto que la escuela debería ser el cimiento para mejorar la sociedad (Feito y López, 2008). Entre múltiples aportaciones, la escuela puede llegar a cubrir, e incluso suplir, las faltas educativas de otros agentes educativos, como es la ausencia educativa de algunas las familias.

Veamos ahora cual es el concepto de justicia que queremos llegar a desarrollar con esta tesis.

3.4.2 Concepto de Justicia Social Percibida: nuestra propuesta.

Antes de incidir en el desarrollo de nuestra propuesta es necesario que tengamos en cuenta el enfoque de Cohesión Social que se propone en Jornet-Meliá (2012) y el concepto de Valor Social Subjetivo de la Educación que propone Sancho-Álvarez (2017). Veamos a continuación los indicadores por dimensiones de este último constructo, donde encontramos que en la dimensión 2 se han trabajado las características de justicia social y Educación –véase Tabla 22–.

Tabla 22.

Indicadores por Dimensiones del Valor Social Subjetivo de la Educación.

Dimensión	Indicadores	Fuentes		
		Alumnado	Familias	Profesorado
<i>Dimensión 1. Expectativas y metas educativas.</i> <i>¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantea el alumnado y las familias en la educación?</i>	Nivel de aspiraciones educativas.	X	X	
	Expresión de las metas generales de logro educativo que tiene el alumnado y sus familias.			
	Niveles a los que se aspira llegar.			
<i>Dimensión 2. Justicia Social y Educación.</i> <i>¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?</i>	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de esfuerzo ante las demandas educativas.	X	X	
	Percepción de su propia experiencia como educando.			
	Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.			

<p><i>Dimensión 3. Valor diferencial de la educación.</i> <i>¿Qué valor intrínseco para la vida dan la educación el alumnado, las familias y el profesorado?</i></p>	<p>Importancia de la educación para la vida: Personal, Laboral y Social.</p>	<p>X X X</p>
<p><i>Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores.</i> <i>¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?</i></p>	<p>Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado como por sus familias.</p>	<p>X X</p>

Fuente: Información perteneciente a Jornet-Meliá et al. (2011, p.75) y Sancho-Álvarez (2013).

Por otro lado, la definición de nuestro constructo de JSP-E tiene su origen con las consideraciones de Jornet-Meliá et al. (2015a, p.118) y en la definición de JSP:

La Justicia Social Percibida (JSP) por el alumnado en el marco de la evaluación para la Cohesión Social se refiere a la imagen que éste se construye a partir de sus relaciones en el centro escolar con todos sus integrantes: el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y otras personas involucradas en la vida académica.

Además de esta conceptualización, recordemos que también partimos de la concepción teórica de justicia social como reconocimiento, participación y redistribución que propone Fraser (2008), vista en el anterior capítulo de esta tesis, sobre la importancia del reconocimiento de los derechos de los individuos por el simple hecho de haber nacido y por la necesidad que tienen de participar (justicia como participación) en todas las actividades que se propongan en la escuela, así como respetar el derecho a que sus opiniones deban ser escuchadas y reflexionadas de igual modo que las del resto de agentes que conforman la comunidad educativa. Ello apela, a su vez, en redistribuir recursos y oportunidades para que todo alumno y alumna sea capaz de conseguir los objetivos educativos establecidos y reciba una digna educación.

Así pues, nosotros añadimos un pequeño y nuevo matiz gramatical a la definición validada por Jornet-Meliá et al. (2015b) de JSP, que surge del proceso de validación y que veremos posteriormente en el apartado 2 (estudio empírico) considerando que no solo es importante tener en cuenta las relaciones que establecen los agentes participantes de la educación, sino también todo tipo de interacciones (como veremos en la figura 20) son importantes. De esta manera, no solo los discentes aprenden, sino que también lo hacen otros agentes, así como, por ejemplo, los docentes y las familias, entre otros. Sin duda, todos los participantes del ámbito educativo aprenden de todos, llegando así, entre todos,

a la mejora de la calidad educativa. Por otro lado, autores como Murillo-Tordecilla y Hernández-Castilla (2011a, pp.8-9) destacan que "el anhelo por una mayor justicia social surge, en primer lugar, por la nítida percepción de las múltiples y crecientes injusticias que nos rodean; pero también en la búsqueda de una mejor sociedad (...). La justicia sobresale, en primer lugar, entre todas las virtudes porque apunta a la rectitud de la voluntad por su propio bien en nuestras interacciones con los demás".

En cualquier caso, la perspectiva que se propone desde Jorret-Meliá et al. (2015 a, b) parte de un supuesto basado en el desarrollo psicológico de las personas. En el contexto escolar, como contexto social externo al familiar, el alumnado tiene sus primeras vivencias, basadas en la observación de lo que le sucede –observa cómo se gestionan los conflictos entre el alumnado por parte del profesorado, o entre el mismo profesorado, el modo en que gestionan el desarrollo académico, cómo evalúan, cómo se relacionan con los estudiantes, si hay ‘preferidos’ y ‘olvidados’ o no, cómo interactúan con sus pares, etc.–. Todas estas situaciones generan emociones que pueden consolidarse como sentimientos consecuencia de la vivencia. Por ello, es importante el matiz de “percepción”. Hay que considerar que el constructo que pretendemos evaluar con esta escala no se analiza de manera independiente de otros que también están integrados en el cuestionario global del modelo de Cohesión Social (tales como, por ejemplo, valor social subjetivo de la educación, inclusividad funcional y socio-cultural, competencia emocional, autoestima, resiliencia, modos en que son evaluados...). Y que, en consecuencia, nos ayudará a entender a partir de estudios de validación convergente, las relaciones que se producen con la JSP-E otros aspectos de caracterización del alumnado. Es, en definitiva, la vivencia de justicia que puede percibir el alumnado, desde su infancia, hasta la adolescencia, lo que se persigue observar como un indicador del modo en que se trabaja en las instituciones escolares y, por agregación, en el sistema educativo, la justicia en la gestión de las relaciones humanas escolares.

Tras la revisión de la literatura y los estudios de estos y otros autores proponemos redefinir la JSP en la JSP-E como se presenta en la Figura 11.

La imagen que se construye de esta a partir de las relaciones y las interacciones que se crean en un centro escolar con todos sus integrantes: el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y otras personas involucradas en la vida académica.

Figura 11. Definición final de JSP-E.

En artículos como Llorens-Ferrer et al. (2018) llegamos a conceptualizar dicho término designándolo como JPS-E. Teniendo en cuenta esta conceptualización teórica, nuestro interés investigador es elaborar un instrumento destinado exclusivamente a recoger la percepción de justicia social que van creando los educandos en su ámbito escolar. Así pues, el alumnado podrá valorar qué impresión va adquiriendo sobre el valor de la justicia. Sobre todo, será importante tener en cuenta todas aquellas relaciones e interacciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, principalmente entre el profesorado y el alumnado. A este interés Flint y Johnson (2011) lo han designado como *justicia interpersonal en educación* y que hemos presentado en el apartado de Justicia Social y Equidad (punto 3.1.1).

En concreto, para desarrollar la validación de nuestro constructo, partimos de las dimensiones que Jornet-Meliá et al. (2015a y b) diseñaron para evaluar dicho concepto. Las dimensiones que estos autores destacan para valorar la Justicia Social Percibida (JSP), y que coinciden con las de JSP-E, han sido las siguientes:

- a) *La Justicia Social Percibida en el centro como organización.*
- b) *La Justicia Percibida en el aula.*

Asimismo, nuestro estudio incluye las dimensiones de la propuesta de Jornet et al. (2015a) y parte desde la perspectiva de que la justicia social como una prioridad “no negociable” (Cuenca, 2012); puesto que, bajo nuestra consideración, debe ser enseñada, aprendida, valorada y respetada en la escuela. Además, desde otra perspectiva, Durkheim (1966) remarca “la importancia de la ciencia para conocer el quehacer social”, justificando que la educación debe ser un compromiso social común, valorado y trabajado por todos (Geneyro, 2009). Este autor ya defendía que era necesaria la interrelación de la ciencia con la ética y los estudios del comportamiento humano (la sociología) para comprobar las cuestiones sociales. Cabe destacar en este momento, que otras muchas de las reflexiones de este gran filósofo se presentan acordes al procedimiento de este trabajo.

En cualquier caso, entendemos que el desarrollo del concepto de JSP por el alumnado en la educación se construye de manera evolutiva a través de sus experiencias de interacción con los otros actores del contexto escolar. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en este trabajo realizamos tan solo una primera aproximación que nos permita disponer de un instrumento para, en posteriores investigaciones, profundizar

acerca del modo en que se da el desarrollo del constructo a nivel personal. Tengamos en cuenta que es un concepto todavía emergente, que puede sufrir muchos cambios a lo largo de su investigación y que, por ello, nosotros estamos desarrollando solo una propuesta inicial.

Hemos de tener en cuenta que si revisamos la literatura hasta ahora trabajada encontraremos muchos trabajos, como es el caso del de Maiztegui-Oñate et al. (2019), que hacen referencia a la percepción del profesorado para desarrollar un enfoque de justicia social educativa. Sin embargo, pocos son los que desarrollan sus intereses hacia la percepción que sostiene el alumnado, como veremos en el siguiente capítulo (número 4). En nuestro caso, queremos iniciar nuestro estudio desde el día a día de los/as niños/as para que puedan llegar a obtener su propia idea de justicia.

Funciones del profesorado en la escuela.

Dentro de los centros educativos sabemos que la comunidad educativa, junto con la familia y otros agentes sociales educativos, es una de las figuras con mayor responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, podemos decir que deben ser ellos quienes velen para que las relaciones que confluyen dentro de la escuela sean dignas y justas para todos y todas. Pero tengamos en cuenta que la comunidad educativa no sólo se centra en el profesorado y el alumnado (como ya hemos destacado en el apartado 3.4 del presente capítulo). En concreto, para Castillo-Cedeño (2015, p.467) es indudable que la escuela establece “una visión (educadora) que compromete y advierte que ningún proceso educativo es neutral y, por tanto, pasa por el tamiz de las interpretaciones y subjetividades que se construyen en los entornos educativos”. Es decir, todos los agentes de una comunidad o institución educativa son partícipes de dar y recibir educación en cualquiera de sus interacciones. Además, según la misma autora (Castillo-Cedeño, 2015, p.467), existe una intención por parte de “la lógica del mercado que enmascara los múltiples entornos y realidades en los que se encuentra pendulando la vida” con informes que, más que reflejar carencias educativas, ocultan intenciones económicas como es PISA (De la Orden y Jornet-Meliá, 2012; Stein, 2017). Ahora bien, sí que es cierto la importancia que el profesorado puede ejercer sobre el alumnado y la influencia que ellos pueden tener sobre los discentes, porque son el ejemplo vivo de educación. Es indudable que los educandos pasan más tiempo en la escuela que en casa (aunque ello no exima a la familia de responsabilidades, como es evidente). Según autores como Sancho-Álvarez (2017) y Wigfield et al. (2006), la familia y los docentes dan al alumnado una

retroalimentación acerca de la importancia y la utilidad de las diferentes actividades educativas y ello puede influir en la valoración propia de los/as niños/as. Por ejemplo, Sancho-Álvarez (2017) destaca que cuando los docentes y las familias se muestran más entusiastas acerca de la participación de los/as niños/as en algunas actividades más que en otras, eso ya puede influir en la posterior valoración que los/as niños/as tengan sobre las mismas consideraciones. Además, lo más probable, como destaca este autor también, es que los educandos comparen su interés con el de sus pares y este tipo de comparaciones sociales sean las que finalmente construirán la propia decisión de cada uno de ellos. Estas consideraciones se evidencian en estudios como el de Sepúlveda-Parra et al. (2016). Para Sancho-Álvarez (2017) todo esto refleja el poder de las normas culturales y las ideas sobre lo que es apropiado para los/as niños/as o lo que no lo es. En definitiva, es innegable la necesidad imperante de buscar una sólida colaboración entre escuela-familia para conseguir la mejor educación posible para cada uno de los futuros adultos. En nuestro estudio, por cuestiones de extensión y de tiempo, nos centramos únicamente en la responsabilidad sobre los docentes, porque es necesario el cuestionamiento político del rol del docente para mejorar el contexto educativo (Silva-Peña, 2017). La escuela forma a los ciudadanos que integran e integrarán la sociedad futura. Es por ello que es muy probable que, si la escuela realiza un cambio de paradigma, la sociedad futura se vea afectada por ese cambio. Nosotros queremos conocer hasta qué punto la escuela actual trabaja dentro del paradigma de justicia social y si es necesario un cambio metodológico en la escuela para trabajar y fomentar la justicia social. Autores como Hernández-Castilla (2016) y Aramburuzabala (2020) consideran que, para promover la Justicia Social, los docentes debemos tener en cuenta en nuestras aulas los siguientes elementos:

- Estudiar y aprender sobre las vidas de los estudiantes y sus comunidades.
- Alentar a los alumnos/as para que examinen el mundo circundante y animarlos a que produzcan el cambio en las escuelas, en las comunidades y en el mundo.
- Ser conscientes de que los profesores son responsables y capaces de retar y alterar el sistema educativo si no es adecuado para una mayoría de estudiantes, en particular los/as niños/as pobres, de otra etnia o con necesidades especiales. Es decir, son capaces de compensar las necesidades que presenta el alumnado por cuestión de “origen de cuna”.
- Trabajar en y alrededor de la política que limita la reforma y reestructura el currículum para dar mayor voz al alumnado (después de, por ejemplo, realizar

unos años de conocimiento del alumnado, llevar a cabo aprendizajes basados por proyectos como Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP, etc.).

- No solo nos debemos centrar en la desventaja de oportunidades para niños/as con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), NESE (Necesidades Educativas Especiales de Apoyo Educativo) o NCD (Necesidades de Compensación de Desigualdades), sino que el profesorado debe promover una educación compensatoria y equitativa para todo el alumnado, porque no hay dos alumnos/as ni dos personas iguales.

Así como en el Capítulo 2, de la presente tesis, hemos considerado que el interés del alumnado puede estar más centrado en el reconocimiento y en la participación de sus actos en la escuela, el profesorado sí que puede llevar a cabo la concepción multidimensional de Justicia Social de Fraser (2008) sobre si las prácticas docentes pueden comportar acciones que transmitan oportunidades de reconocimiento, redistribución y participación entre y para el alumnado. Sobre todo, consideramos esencial el trabajo que se realiza en la práctica docente diaria, en la metodología escogida, en la manera de organizar y administrar los recursos, etc. Definitivamente esto redundará en la manera de relacionarse en un contexto determinado con el resto de agentes y, sobretodo, en la formación que transmiten día a día a los educandos. Estudios como el de Sainz y Jacott (2020) muestran propuestas similares a la nuestra, basadas en recoger la percepción de la justicia social en el ámbito educativo. Esta idea la iremos desarrollando a lo largo de nuestro estudio.

Por otro lado, otros autores como, por ejemplo, Abiétar-López et al. (2015) consideran que la injusticia institucionalizada deriva en la reproducción de actos injustos, los cuales llegan a ser promovidos por las instituciones y son los agentes, que pertenecen a estas instituciones, los que los perpetúan de manera inconsciente. Además, como hemos visto en el punto de problemas que comporta la ausencia de justicia (apartado 3.2) esta inconsciencia puede convertirse en verdaderos obstáculos para determinados grupos sociales que queden en situación de vulnerabilidad. Por lo tanto, bajo nuestro punto de vista, proponemos una serie de reivindicaciones y actuaciones entre profesorado y alumnado para fomentar justicia social en la escuela –véase Tabla 23–.

Tabla 23.

Reivindicaciones y Actuaciones que Pueden Realizar tanto Alumnado como Profesorado a Favor de la Justicia Social en la Escuela.

<i>Alumnado</i>	<i>Profesorado</i>
<ul style="list-style-type: none">- Demanda reconocimiento de sus actuaciones, de su trabajo realizado, de su esfuerzo.- Exige poder dar opinión y poder participar de aquellas actividades que consideren. Exigen presentar opciones de representación estudiantil para poder defender sus derechos y al mismo tiempo para que se les informen de sus obligaciones.	<ul style="list-style-type: none">- Tiene la capacidad de redistribuir oportunidades de participación, materiales y fuentes a trabajar, etc. En definitiva, son los encargados de dar información y cultura a los que no han tenido oportunidad de conocerla.- Pueden dar voz al alumnado, permitiéndole participar del mayor número de actividades posibles, dándoles la oportunidad de conocer y experimentar en todas ellas.- Tiene la capacidad de reconocer la participación del alumnado o cuando estos merecen ser elogiados o “castigados” por la excelencia o la imprudencia de sus actos. Esta capacidad tiene que estar supervisada bajo unas normas institucionalizadas de lo que se puede considerar justo o injusto (por ejemplo, en el antiguo Reglamento Régimen Interior o en las actuales Normas de Organización y Funcionamiento de un centro podemos atender a algunas de estas bases).

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía revisada.

En esta reflexión no hemos considerado que el alumnado sea capaz de demandar una redistribución de derechos, porque aquellos que no los han conocido es posible que no los demanden. Es por ello que es más probable que sí que demanden reconocimiento y participación. Esta dicotomía ya fue planteada por autores como Furman y Honneth (2006). Sin embargo, y paradójicamente para nosotros, en estudios como Sainz y Jacott (2020) se demuestra que tienen mayor capacidad de percibir las injusticias aquellos que han vivido de primera mano la no-equidad de las circunstancias. Es por ello que sobreentendemos que estos autores sí que destacan el poder de reflexión crítica que puede llegar a tener el alumnado para demandar también una justicia redistributiva. Así pues, el resultado de estos estudios nos alienta a seguir luchando por una educación justa y nos demuestra que una buena educación, una vez más, puede cambiar el futuro y las circunstancias de un individuo. Además, autores como Abiétar-López et al. (2015) destacan que una práctica educativa socialmente justa pone en relación la conceptualización dimensional y las condiciones institucionales de (in)justicia con el posicionamiento de los sujetos en el sistema educativo y tras la salida del mismo. De este modo, aquellas prácticas que posibilitem la participación en las tres dimensiones (de teoría de justicia de Fraser, 2008) serán las que son socialmente justas. Además, no sólo

destacan esta teoría como la más adecuada para proponer unas prácticas docentes justas, sino que también luchan por una buena inserción laboral de los educandos en la que, para ellos, el ámbito económico, cultural y político debe también reproducir estas prácticas justas (de reconocimiento, representación y redistribución). Podríamos decidir que, de algún modo, el mercado laboral y la sociedad en general, si lo extrapolásemos al nivel máximo, habrían sido diseñados inicialmente desde la escuela y están tremendamente influenciados por ella. Con ello nos referimos a que es posible que la competición agresiva e individualista se haya fomentado como práctica desde la escuela y ello haya acabado estableciéndose como patrón social aceptado, por poner un ejemplo.

Seguidamente destacamos cómo la influencia entre pares no siempre es adecuada ni lícita. Muchas veces puede ser hiriente e incluso puede llegar a ser la causante de la opresión de un individuo. Como refiere Castillo-Cedeño (2015), son los adultos quienes deben enseñar a los menores una moral y una ética que respete los derechos, las obligaciones y las libertades humanas, porque estos/as menores serán los futuros profesionales, padres, madres y ciudadanos/as activos o pasivos de la sociedad en la que vivan. Es evidente que el alumnado es mayoritariamente infante y que los infantes aprenden de los adultos, principalmente por medio de la observación directa e indirecta. Los niños y las niñas aprenden, muchas veces, por imposición a través de la experiencia de adultos. Y es por ello que estas orientaciones pueden crear una influencia positiva o negativa sobre los educandos (Alarcón-Sánchez et al., 2018).

Problemática entre iguales: otro gran desafío.

Según Gardner (2016) el/la niño/a en edad escolar ya ha logrado un conocimiento social de primer nivel (etapa de “operaciones mentales” según la socio-psicología evolutiva). Esto quiere decir que el discente, conforme va cambiando y haciéndose mayor (en el sentido fisio-psicológico) presenta cada vez más capacidad de entendimiento sobre los individuos distintos a él mismo, los cuales tienen sus propias necesidades, deseos, proyectos y metas. En esta etapa, también según este autor, el educando es capaz de comprender en cierta medida la reciprocidad. Es decir, comportarse con otros individuos de determinadas formas, para que estos puedan devolverle la deferencia (reconocimiento). Aunque, en esta etapa, el discente sigue viendo las cosas bajo su propio punto de vista, es capaz de colocarse “las lentes” de *otros* y aprender cuestiones tanto personales como materiales desde los puntos de vista de *ellos*. Para Gardner (2016) cuando el educando entra en la escuela, con esa edad madurativa, ya se puede considerar

científicamente con la capacidad para trazar una línea clara entre el *yo* y el *otro*, entre la perspectiva propia y la de los otros individuos. De esta manera, cuando empieza a recoger percepciones va desarrollando la capacidad de reflexionar, observar y criticar y crear su propia *pirámide de Maslow* (prioridades, necesidades, deseos y valores). Mientras los rasgos de la propia personalidad se van fijando y configurando, el educando se va engendrando a sí mismo como una criatura genuinamente social, observando las aceptaciones o los rechazos que va adquiriendo según las decisiones que va tomando o los actos que va realizando. De esta forma, puede ir más allá de su círculo familiar y entablar amistades y relaciones de igual a igual con otros. Como remarca Gardner (2016), el neófito puede apreciar cómo tratar a los demás de forma justa: de hecho, busca la justicia en extremo. También puede reconocer las simples intenciones y motivaciones de los demás, cometiendo con menos frecuencia el error de proyectar tan solo sus propios deseos en los demás. De esta manera y según estos estudios, el/a niño/a sobrepasa la barrera del “yo” como centralidad de su universo y comienza a querer interactuar en el entramado de las relaciones sociales, gobernadas por normas sociales. En este momento quiere ser parte ya de estas relaciones sociales. Pretende ser miembro representativo de ellas (participación) y va observando, fijando y reproduciendo cuándo va recibiendo favores especiales o tratos injustos (reconocimiento o no) de las comunidades en las que vive (Gardner, 2016). Es, así pues, como ya desde el periodo de latencia (como lo llaman los psicoanalistas que estudian el desarrollo psicoevolutivo del niño/a) cuando el educando crea su interés por los actos que comportan justicia. Si observamos la mayoría de estudios que se centran en el interés de la percepción de la justicia social en educación (véase Capítulo 4 de esta tesis) vemos que la mayoría se centran en analizar las valoraciones de los individuos a partir de la etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, en estudios como el de Gardner (2016) se demuestra que el educando en etapa escolar básica obligatoria (incluida la Primaria) ya comienza a discernir entre qué actos comportan o no justicia. Es por ello que nosotros, como veremos en el apartado de capítulos metodológico, nos centramos en alguno de los cursos de la etapa básica de Primaria para recoger dicha percepción, porque si bien es demostrado, no depende de la edad biológica del individuo la adquisición de esta capacidad de reflexión, sino más bien de la capacidad analítica y crítica del individuo que va autogenerando según su capacidad cognitiva, su educación, su cultura, sus experiencias y su desarrollo cognitivo-social y humano. Lo que consideramos básico es que las bases de la educación contra antes se asienten en un individuo mejor. Con ello no queremos restringir la educación a un

conjunto de valores concretos, sino que debemos darle al educando un amplio abanico de posibilidades, conocimientos e información para que, posteriormente, ese educando convertido en adulto pueda asentar sus propios conocimientos, desarrollarlos, ampliarlos o modificarlos según su propia escala de valores. En definitiva, “la educación obligatoria deviene esencial para sentar las bases cognitivas, actitudinales y de formación de hábitos necesarios para que cualquier persona pueda seguir formándose y aprendiendo a lo largo de toda su vida, pudiendo alcanzar un nivel de vida óptimo con independencia de sus circunstancias de origen” (Bellido-Cala, 2021, p.77). Además, la infancia es la etapa más adecuada para aprender las normas sociales que regulan las interacciones entre seres humanos y que permiten hacerse una idea de lo que puede ser justicia e injusticia. Las concepciones que se adquieran en la niñez se aplicarán posteriormente a la sociedad. Es por ello es indudable que conceptos como “justicia e infancia” sean de especial interés en estudios como el nuestro, tal y como defienden también en su propuesta investigadora Alarcón-Sánchez et al. (2018). Es por ello que, en la edad de crecimiento, y cuando el/la niño/a es consciente que tiene cierto poder social y que sus actos pueden llegar a influenciar a otros individuos, si no se le presenta una disciplina entre lo que es ético y lo que no (una clarificación justa de valores), puede llegar a hacer que el individuo se pervierta (Notario-Redondo, 2013). Según este autor, “la clarificación de valores es un proceso progresivo personal que abarca toda la vida” (Notario-Redondo, 2013, p.249). Esta teoría “ayuda a las personas a comunicarse abierta y psicológicamente con otras acerca de sus valores y a utilizar tanto el pensamiento racional como la conciencia emocional para examinar sus sentimientos y modelos de conducta personales” (Notario-Redondo, 2013, p.250). Por el contrario, si el individuo no logra adquirir una capacidad de discernimiento y madurez para discriminar lo que es justo de lo que no lo es, lo que es cívico de lo que no lo es y lo que es ético de lo que no lo es, ahí es cuando pueden conformarse “relaciones tóxicas” entre su grupo de iguales o el grupo social que esté más próximo en su desarrollo). En definitiva, la relevancia de identificar la percepción de justicia que tiene cada individuo radica en que toda experiencia personal influirá en cómo los individuos conciben la justicia social y, por extensión, a partir de este aprendizaje inicial cualquier individuo podrá llegar a entender la forma en que un determinado contexto social (institución educativa, familia, pares, etc.) puede llegar a administrarla (Sepúlveda-Parra, 2016). En el caso de la relación entre pares, observamos que no siempre sus relaciones pueden ser de aprecio, sino que muchas veces presentan también discriminación y rechazo. Y *¿por qué?* Bueno, normalmente en este tipo de camarillas

escolares se crean líderes que pueden tener influencias positivas o negativas sobre los otros. Estos líderes suelen tener personalidades carismáticas, las cuales arrastran a los demás a reproducir sus propios deseos o pensamientos. Pero, cuidado, porque los líderes negativos pueden animar a cometer actos de extrema crueldad. A la edad de la etapa escolar, el reconocimiento (como explica Fraser, 2008) es muy importante y esto puede hacer que ellos mismos, los propios educandos sean los originadores o reproductores de injusticias. Muchos autores destacan que los/as niños/as que son originadores o reproductores de injusticias son mayoritariamente los más inmaduros y que necesitan verse fortalecidos por los otros cuando realizan un acto injusto. Posiblemente, además, tengan carencias familiares de afecto, reconocimiento o presenten contravalores como la envidia o el odio (Young, 2001). Por ejemplo, en páginas web “para padres” destacan que cuando un grupo de niños deja de lado a otro hace que sus miembros se sientan más unidos, compartan una misma visión de rechazo y ello les presente una mayor cohesión y fidelidad al grupo social que se están creando (VV.AA., 2021). Pero cuidado nuevamente con esto, pues atenta contra prácticamente los 10 artículos que se presentan en la Declaración de los Derechos del Niño (que citábamos en el Capítulo 2) y contra las libertades que se declaran en el capítulo segundo, remarcando el artículo 17, de la Constitución española. Es por ello que la escuela y la familia debe velar por erradicar, rechazar y recriminar todo tipo de injusticias, actos humillantes o discriminatorios como puede ser el *bullying*, el acoso escolar, *ciberacoso*, poner motes, relacionarse con malos modos, la violencia escolar, etc. Y somos los adultos los que debemos marcar estos límites y no permitir la reproducción de absolutamente ninguno de estos actos, porque lo que, de manera ingenua, podemos considerar como “una tontería de niños/as” puede llegar a establecerse como un delito penal. Ya lo dicen los refraneros populares: *el que roba un huevo, roba una gallina* (refrán de procedencia árabe) o “por robar un alfiler, ya me dijo mi santa abuela, *tú morirás en presidio, ladrón de Sierra Morena*. Sin ninguna duda, la moraleja de estos refranes es que *el buen árbol se endereza del pequeño* (dicho popular).

Desgraciadamente, investigaciones como la de Cerezo (2009) y Albalá-Genol et al. (2019) confirman que en la práctica totalidad de los centros educativos españoles se aprecian situaciones de maltrato entre escolares que, dependiendo del momento y del nivel educativo, oscila entre el 22% y el 35% del alumnado (Albalá-Genol et al., 2019). En este sentido, Cerezo (2009) destaca que las instituciones educativas son el lugar idóneo

para comenzar a erradicar estas prácticas injustas y convertirse así en los primeros núcleos socializadores de los futuros ciudadanos, logrando así futuras sociedades más justas y equitativas. De hecho, remarcan Albalá-Genol et al. (2019, p.174) “si pretendemos vivir en sociedades con niveles óptimos de convivencia y respeto, la educación para la Justicia Social debería ser la principal herramienta de cara a luchar contra las desigualdades, la exclusión, la discriminación y/o la marginlaización”. En definitiva, la búsqueda de justicia social a través de la educación escolar implica el fomento y la participación escolar significativa y de aprendizaje de todos/as los/as niños/as en el marco de la diversidad social (Taylor y Francis, 2020).

Es por ello que nuestra propuesta no solo quiere recoger las percepciones que tiene el alumnado respecto a las relaciones que se establecen con el profesorado, sino que de alguna manera también quiere realizar una reflexión crítica sobre si las relaciones entre pares desarrollan (in)justicias y si de estas relaciones se puede observar una inequidad de actuación. Este punto lo trabajaremos en el Capítulo 10, en la sección de contrastes con ítems de otros constructos. Y, a partir de ellas, poder reflexionar quienes lideran este tipo de acciones y quienes tienen el potencial para poder cambiarlas.

En definitiva, no hay que olvidar el concepto de justicia social en el ámbito educativo está en boga teórica y es muy dinámico. Es por ello que cuando pedimos la opinión del alumnado respecto a las justicias e injusticias que observan en un centro educativo, debemos tener también en cuenta que en su opinión confluyen otros criterios como son sus conocimientos previos, sus experiencias, sus dificultades y sus necesidades. Sin duda, en la JSP-E del alumnado influye la situación histórica, personal y social de cada individuo.

En el siguiente capítulo, el 4, ofrecemos tanto la propuesta inicial que presentamos (sin estar todavía valorada por el grupo de expertos) para recoger la percepción del alumnado, así como también mostramos la selección de otros instrumentos que han trabajado la percepción de justicia social en el ámbito educativo para muestras de Primaria y, sobre todo, de Educación Secundaria y Universitaria.

Capítulo 4.

Instrumentos para evaluar la Justicia Social Percibida

Capítulo 4: Instrumentos para evaluar la Justicia Social Percibida

En este capítulo desatacamos diversos instrumentos para evaluar la percepción que se tiene sobre justicia (o injusticia) en el ámbito educativo, teniendo en cuenta los tres principios de Fraser (2008), mencionados previamente en el Capítulo 2 de esta tesis, que son *redistribución, participación y reconocimiento*. Por un lado, presentamos instrumentos que han trabajado al menos uno o varios de estos principios a la hora de diseñar escalas o cuestionarios evaluativos que *den voz al alumnado* (Sandoval, Echeita y Simón, 2016; Rodríguez-Gómez et al., 2012; Boni-Aristizábal, 2011), es decir, hemos localizado y agrupado en una tabla instrumentos evaluativos que han sido diseñados para recoger la opinión de agentes educativos, principalmente el alumnado (porque de los estudiantes también se aprende) y con la intención principal de mejorar cuestiones del ámbito educativo en el que se aplica dicho instrumento, siguiendo la línea investigadora que nosotros proponemos. No solo es importante escuchar la voz de los educandos y permitir que estos se expresen, sino incitarlos y animarlos a que, mediante su opinión, ayuden a mejorar su institución educativa (Freire, 1993). Por otro lado, presentaremos la propuesta inicial de nuestro instrumento, antes de ser valorada por el grupo de jueces expertos.

4.1 Antecedentes de otros instrumentos evaluativos sobre justicia social.

Antes de presentar nuestra propuesta de instrumento, hemos realizado una búsqueda investigadora con la intención de encontrar otros instrumentos que trabajen el interés de estudiar la justicia social en el ámbito educativo. Y hemos encontrado instrumentos tanto nacionales como internacionales. Consideramos a todos ellos de gran relevancia e inspiración académica. No obstante, cabe destacar que la mayoría de los instrumentos que se van a presentar a continuación tienen objetivos diferentes respecto a la perspectiva de nuestro estudio. Por ello, estos serán considerados para abordar la adaptación o desarrollo de nuestro futuro instrumento, que nos permita valorar la percepción de la Justicia Social en el alumnado en el ámbito educativo, pero “no son la referencia unívoca que nos permita abordar el desarrollo del que nos ocupa nuestro objeto de investigación” (Jornet-Meliá et al., 2015a, p.119). Sin ninguna duda, nosotros seguimos la estela teórica de este artículo para diseñar nuestro propio instrumento, cuya validez presentaremos en el apartado 2 de esta tesis. Veamos a continuación una serie de instrumentos evaluativos con interés de analizar la justicia social desde el ámbito educativo –véase Tabla 24–.

Tabla 24.

Otras investigaciones que consideran la Justicia Social dentro del ámbito educativo.

<i>Instrumentos</i>	<i>Interés del instrumento</i>	<i>Autor/es y fecha</i>
Modelos evaluativos que parten de la observación analítica: <i>Learning Record</i> .	En este estudio se valoran aquellos métodos evaluativos que perpetúan injusticias sin tener en cuenta las necesidades y características particulares del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Barr y Tagg (1998). Syverson (2009).
Escala de proporcionalidad.	Se analizan las actitudes docentes hacia el aprendizaje de la justicia social en el ámbito educativo para estudiantes no universitarios.	Rasinski (1987a,b).
Cuestionario de preparación para la defensa de la justicia social	Diseñada para el ámbito educativo. No llegó a estar aplicada.	Chen-Hayes (2001).
Escala de calificación de creencias de activismo social (SABR)	Se evalúan actitudes de profesionales. Está diseñado desde el ámbito de la psicología.	Ritchhart (2002).
Escala de orientación activista	Se analiza la percepción de estudiantes no universitarios. Ámbito de la psico-sociología.	Corning y Myers (2002).
Escala de creencias: Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social.	Se evalúan las actitudes docentes hacia el aprendizaje de la Justicia Social en el ámbito educativo.	Ludlow et al. (2008).
Cuestionario de consideraciones sociales (SIQ)	Se recogen las evaluaciones de estudiantes no universitarios desde el ámbito de la psicología socio-cognitiva.	Miller et al. (2009).
Escala de Justicia Social para los futuros maestros.	Se analizan los principios de equidad, sensibilidad social, responsabilidad social y percepción de situaciones de discriminación.	Turhan (2010).
Escala para la defensa de consideraciones sociales (SIAS)	Se evalúa la opinión de la población adulta desde el ámbito de la psicología y la educación en dos estudios diferentes. En el primer estudio participan 278 individuos y en el segundo un total de 509.	Nilsson, et al. (2011).

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Justicia Social Percibida en la Escuela

<i>Instrumentos</i>	<i>Interés del instrumento</i>	<i>Autor/es y fecha</i>
Escala LTSJ-B.	Actitudes docentes y creencias sobre la justicia social en el ámbito educativo. Se recogen datos de 304 profesores australianos en formación.	Cochran-Smith et al. (2012).
Cuestionario de Justicia Social.	Evaluación de las concepciones sobre justicia social en el ámbito escolar por docentes y alumnado de Educación Primaria y Secundaria.	Jacott et al. (2014).
Escala de Justicia Social (SJS) Cuestionario de Justicia Social percibida para alumnado universitario en el contexto estadounidense.	Escalas valoradas sobre creencias y percepciones en: 1) Justicia en el mundo; 2) Racismo simbólico; 3) Neosexismo; 4) Motivación por los servicios públicos. Los resultados y las implicaciones de estos análisis son analizados y discutidos en el mismo artículo. Este estudio se basa en la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen.	Torres-Harding, et al. (2012; 2014).
Escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE)	Se recogen las valoraciones de profesionales y estudiantes no universitarios. La escala de dilemas tiene 14 ítems y está estructurada en tres dimensiones.	Murillo-Torrecilla (2014).
Escala LTSJ-B mejorada.	Actitudes docentes y creencias sobre la justicia social en el ámbito educativo.	Binns et al. (2014).
Entrevistas que trabajan la representación de Justicia Social que poseen los estudiantes de Secundaria basada en la experiencia como escolares.	Se colectan las opiniones individuales y colectivas de 50 estudiantes de instituciones educativas de educación media (Secundaria), de entre 15 y 17 años, y de agrupaciones informales de la ciudad de Santiago de Chile. Muchos de los participantes entrevistados tuvieron alta participación en las movilizaciones estudiantiles entre los años 2011 y 2015. El contenido de las entrevistas se basa en preguntas-dilemas. Las respuestas se desglosan en categorías y se agrupan en sentido de similitud de significado, características y funciones específicas.	Carreño (2015). Sepúlveda-Parra et al. (2016).
Escala-2 de defensa de las consideraciones sociales (SIAS-2)	Se recogen las evaluaciones desde el ámbito de la psicología y la educación de profesionales.	Marszalek (2017).

<i>Instrumentos</i>	<i>Interés del instrumento</i>	<i>Autor/es y fecha</i>
Cuestionario de dilemas.	Este instrumento analiza ítems del modelo tridimensional de Fraser y una escala general de Justicia Social. Presenta un total de 970 respuestas. Los participantes se encuentran en 4º y 6º curso de Educación Primaria en centros de Madrid y Buenos Aires. 352 respuestas corresponden a escuelas públicas de Madrid y 618 a escuelas públicas de Buenos Aires. El cuestionario de 4º consta de 12 dilemas y el de 6º de 21.	Juanes-García, Jacott-Jiménez y Maldonado (2017). Juanes-García (2018).
Diarios de campo.	Abordan las nociones de justicia que perciben 24 niñas del Colegio Distrital la Amistad, de los cursos 201 y 202 y de la localidad de Kennedy en Bogotá D. C. Previo al análisis de las nociones de las niñas, se montaron unos talleres en los que se les dieron a conocer las normas institucionales de justicia y las normas de familia, se les ayudó a reconocer las problemáticas vividas en sus contextos inmediatos, se realizó un taller en el que discutieron sobre lo que es injusto y lo que es justo y finalmente elaboraron diarios de campo en los que plasmaron las nociones de justicia que habían percibido, reflexionando sobre si los conflictos personales en los que se ven inmersas en el día a día les han comportado vivencias de justicia o injusticia. En este sentido, los diarios de campo son trabajados mediante un enfoque cualitativo para objetivizar las subjetividades, enunciados y representaciones elaboradas por niñas respecto a la justicia y a los conflictos presentes en su contexto	Alarcón-Sánchez et al. (2018).
Modelo predictivo de participación escolar basado en la teoría del comportamiento planificado mediante dos instrumentos que recogen la percepción de justicia social.	El primer instrumento utilizado en el estudio, <i>Escala de participación escolar</i> , es de tipo Likert (opciones 1-5) elaborado por John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) y comprendido por 25 ítems divididos en 4 dimensiones. El segundo instrumento utilizado, <i>Escala de Justicia escolar</i> , posee 24 ítems y se divide en 4 dimensiones. Esta escala es también de tipo Likert (1-5). Este estudio de Awad-Carrillo et al. (2019) evalúa un modelo predictivo de participación escolar basado en la teoría del	John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014). Awad-Carrillo (2018). Awad-Carrillo et al. (2019).

<i>Instrumentos</i>	<i>Interés del instrumento</i>	<i>Autor/es y fecha</i>
	comportamiento planificado de Ajzen mediante las respuestas obtenidas en los dos instrumentos mencionados con anterioridad. Enfoca su interés en la percepción de la justicia social, el control percibido y la norma subjetiva hacia la participación escolar, todas ellas mediadas por la intención conductual a favor de la justicia social en una muestra de 443 estudiantes de enseñanza Secundaria (concertada y pública) de entre 13 y 20 años.	
Cuestionario de representación de la Justicia Social para estudiantes de Educación Secundaria (CRJSES) y para Profesores (CRJSP).	Este instrumento se basa en el modelo tridimensional de justicia social (Fraser). En estos cuestionarios, por un lado, se recoge la opinión de 3229 estudiantes de educación secundaria (12-21 años) mediante dilemas y, por otro, la de sus profesores. Estos participantes provienen de 20 escuelas públicas de las diversas comunidades autónomas del ámbito español.	Sainz y Jacott (2020).
Estudio monográfico del enfoque investigativo mixto de diseño incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC) sobre el análisis de las representaciones de Justicia Social de una Institución Técnica Industrial.	El instrumento utilizado para el acopio y la categorización del material es cualitativo (método predominante), mientras que los análisis se tienen en cuenta desde una perspectiva cuantitativa (método incrustado). Recoge la representación de un total de 629 estudiantes sobre la justicia social. Los estudiantes se encuentran repartidos entre los niveles sexto, séptimo, octavo, décimo y onceavo curso. Todos los estudiantes encuestados en este estudio pertenecen al Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal del municipio de Garagoa – Boyacá (Colombia).	Franco-Parra (2020).

Fuente: Elaboración propia a partir de Jornet-Meliá et al. (2015a) y de Sainz y Jacott (2020).

4.1.1 Investigaciones relativas a la justicia social percibida.

Tras consultar otros estudios evaluativos que se han preocupado por el término que nos interesa sobre Justicia Social y que consideramos oportuno, por un lado, cabe destacar el trabajo realizado por Torres-Harding et al. (2014) para la percepción de justicia social de universitarios en el contexto estadounidense y el de McArthur (2019) para el contexto británico. Dichos trabajos muestran inquietudes muy similares a las nuestras sobre la percepción de justicia social en el ámbito educativo. Por otro lado, destacamos el trabajo realizado por Sainz y Jacott (2020), en consonancia con la teoría tridimensional de justicia de Fraser (2008), y que nosotros también hemos seleccionado como “marco teórico” –véase Capítulo 2 de esta tesis–. Sin embargo, a diferencia de éste, nosotros promoveremos un análisis de la percepción desde edades tempranas (Primaria) y también pasando por la edad joven (Secundaria). Es decir, nosotros realizaremos una reflexión sobre la percepción que tienen los sujetos centrándonos principalmente en alumnado de la etapa de Primaria y de Secundaria, cursando todos ellos la etapa de enseñanza básica y obligatoria (considerándose así por el sistema educativo español). Además, trabajos como el de Sandoval-Mena et al. (2016), seguidores también de Fraser (2008), aunque no presenten sus análisis con enfoques evaluativos, -y por ello no está recogido en la Tabla 24.-, también los consideramos de gran relevancia, por la similitud de interés investigador con nuestro instrumento. En este caso, en su investigación presentan una actividad que se llevó a cabo con 35 estudiantes de tercero de la ESO. En ellas e acordó realizar un pequeño taller, que se desarrollaría a lo largo de seis sesiones de trabajo realizadas durante el horario semanal de tutoría (50 minutos aproximadamente) durante el tercer trimestre del curso escolar 2011/12, en donde se llevó a cabo el trabajo de grupos focales de alumnado para tratar dilemas que comporten el tema de justicia. En este caso, el alumnado acordó destacar tres temas como prioritarios para tener una vida escolar más justa. Los temas fueron los siguientes: 1) la no utilización de castigos colectivos 2) el trato de favoritismo que en percepción, se prestaba al alumnado con mejores calificaciones y 3) mecanismos para que sus opiniones fueran tenidas en cuenta (reconocimiento). Además de la similitud de su enfoque con nuestro instrumento, destacamos la valía de su investigación recogiendo opiniones personales del alumnado como las siguientes:

- *“Los profesores unas veces aplican unas normas y otras no”.*

- *“Unas veces dicen unas cosas y no las cumplen”.*

- *“Algunos alumnos tienen castigos más leves si tienen mejores notas, y eso no es justo”.*
- *“Cuando llegan tarde a clase a unos alumnos se les castiga y a otros no, y a mí eso me parece injusto”.*
- *“Hay diferencias de trato relacionadas con el ‘peloteo’”.*
- *“(Una escuela es injusta)... Cuando para unas cosas te consideran suficientemente responsable y para otras un niño”.*
- *“Hay algunos compañeros a los que algunos profesores no les dan oportunidad de participar”.*
- *“A algunos alumnos, desde el comienzo de las clases les apartan.”.*
- *“Me parece muy injusto que cuando uno hace algo mal tengan que ‘pagarlo’ todos. Al final todos están enfadados y no se saca nada en claro”.*
- *“Nos piden opinión, manifestamos problemas en tutorías... y el centro no hace nada o solo atiende a lo que le parece”.*
- *“Hay alumnos que no quieren hacer los deberes porque no los entienden”.*
- *“Los profesores deberían adaptarse a cada alumno. Hay compañeros que no entienden algo y por vergüenza se callan”.*

(Sandoval-Mena et al., 2016, pp.247-250).

Es de esta manera como en el estudio de Sandoval-Mena et al. (2016) podemos leer las opiniones recogidas del alumnado sobre qué sería para ellos una escuela más justa. Entre otras consideraciones, observamos que el alumnado demanda que el profesorado sea coherente con lo que diga y lo que haga a la hora de valorar y tratar al alumnado por igual. Dichos autores también destacan las reflexiones que presenta el alumnado cuando se les compara entre sí, como, por ejemplo, cuando aparecen los favoritismos, las generalizaciones, los estereotipos y los prejuicios, etc. y cuando, según su percepción, consideran que su opinión ha sido valorada y respetada por el profesorado. En este caso, el alumnado sí que manifiesta que hay procedimientos efectivos en la escuela para sentirse escuchados, sin embargo y en algunos casos, perciben que no se atienden adecuadamente sus opiniones o las dejan pasar sin más. “Respeto a su percepción de si existen en el colegio compañeros que necesitan más ayudas que otros para aprender y del trato que estos reciben, no cabe duda que los estudiantes los tienen identificados y que

sus necesidades educativas están asociadas tanto a factores de capacidad como, en algunos casos, a circunstancias familiares o personales, pero también a la forma de enseñar de algunos profesores”, según destacan estas investigadoras (Sandoval-Menal et al., 2016, p.248). Sin embargo, una de las deficiencias que destacan de su reflexión (Sandoval et al., 2016, p.247) es que “evidentemente las opiniones (...) expresadas por el alumnado tienen una base en sus experiencias concretas y próximas” de un mismo contexto escolar, las cuales no pueden generalizarse con evidencia científica para analizar otros contextos.

Cada vez están acrecentando más el número de estudios que centran su interés en la percepción del alumnado para mejorar las prácticas educativas (Fielding, 2011; Ibarra-Sáiz et al., 2014), pues ya existían otros muchos interesados en la percepción del profesorado con antelación. Sin embargo, son pocos los que centran su interés en las modalidades participativas de evaluación para alumnado de etapa básica, como hemos podido comprobar. Y, aún más si cabe, Fielding (2011) destaca que, aunque este interés investigador está aumentando con forme van pasando los años, no existen prácticamente todavía estudios que centren su interés en la percepción del alumnado de etapa básica y que además tenga NEAE, como interés exclusivo. En nuestro caso, demostraremos que queremos dar voz y escuchar la opinión de todo el alumnado, independientemente de sus características personales, teniendo en cuenta todas las diferencias del alumnado y no evitando ninguna (Navarro-Granados, 2017). Por otro lado, observamos que la mayoría de trabajos que centran su interés investigador en la percepción de la justicia social lo hacen desde un enfoque cualitativo y no cuantitativo como proponemos nosotros. Nulas o escasas investigaciones son las que intercambian enfoques mixtos para el interés de justicia social percibida y esta puede ser una línea futura de investigación a tener en cuenta.

4.2 Presentación inicial de nuestro instrumento: paso previo a ser valorado por jueces expertos.

En esta sección presentamos una selección de indicadores que queremos tener en cuenta para representar nuestro concepto de JSP-E –véase Capítulo 3–, y de los que, a partir de ellos, diseñaremos criterios y conceptos que posteriormente serán valorados por un grupo de expertos. Muchos de los indicadores que se presentan en la Tabla 25 se han extraído de los trabajos realizados por Booth y Ainscow (2015) y Jornet-Meliá et al. (2015a y b) y las dos dimensiones a valorar que presentan el estudio de Jornet-Meliá et al.

(2015a). En la guía de Booth y Ainscow (2015) podemos encontrar muchos de los conceptos que han inspirado nuestros indicadores. Incluso mucho de ellos, presentan gran similitud, aunque no han sido extraídos directamente de esta fuente, sino que, simplemente, reconocemos la inspiración que han tenido sobre nuestro instrumento. Además, Booth y Ainscow (2015) presentan un vasto trabajo de conceptos, indicadores e ítems. La mayoría de estos ítems están formulados en forma de pregunta (una vez desglosados los criterios de sus tres dimensiones) y los podemos encontrar en Ainscow y Booth (2015, pp.79-176).

A partir de estas inspiraciones teóricas hemos diseñado nuestra propia lista de criterios y la hemos dividido en las dos dimensiones que proponen Jorner-Meliá et al. (2015a) que son:

- 1) La JSP-E en el centro como organización.
- 2) La JSP-E en el aula.

A continuación, mostramos la Tabla 25 en donde reflejamos nuestra propuesta de indicadores que sirven como base para nuestro instrumento que posteriormente validaremos (Capítulo 6).

Tabla 25.

Indicadores para la Justicia Social Percibida.

<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores implicados</i>
<i>Dimensión 1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización</i>	<ul style="list-style-type: none">- Modo en que actúa el equipo directivo (director, jefe/a de estudios, tutor/a) administrando las normas de convivencia.- Modo en que se gestionan los conflictos fuera del grupo-aula.- Rol diferencial que se le asigna a cada docente, su reconocimiento e influencia.- Aceptación, por parte del profesorado, de las diferencias vinculadas a variables de caracterización de grupos (migraciones, religiosos, económicos...).- Aceptación, por parte del alumnado, de las diferencias vinculadas a variables de caracterización de grupos (migraciones, religiosos, económicos...).- Niveles de exigencia similares para el alumnado con independencia del profesorado que imparta cada materia.- Relaciones que se mantienen con las familias en relación a su estatus socio-económico, cultural, etc.- Existencia de una atención específica para el alumnado con dificultades (inmigrantes, discapacidad...).

*Dimensión 2: La
Justicia Social
Percibida en el
aula*

- Trato diferencial/igualitario que tiene cada docente en su clase con el alumnado (existencia de preferidos, camarillas, etc.): igualdad de oportunidades y consecuencias.
- Gestión de conflictos que realiza el profesorado en el aula (mantenimiento de criterios de acción ante problemas y personas).
- Flexibilidad del profesorado para administrar las normas reconocimiento las circunstancias personales y colectivas.
- Atención inclusiva individualizada, priorizando adecuarse a las necesidades de cada persona.
- Coherencia entre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el modo en que se evalúa.
- Asignación de calificaciones individuales manteniendo un mismo criterio para todo el alumnado.
- Reconocimiento del valor del trabajo realizado, con independencia de otras consideraciones de relación personal profesorado-alumnado.
- Capacidad del profesorado para reconocer los propios errores.
- Del análisis que se hace de la realidad social (local y mundial) y de las situaciones de injusticia que existen.
- Consideración igualitaria de la participación del alumnado en el desarrollo del curso.

Fuente: Modificado de Jornet-Meliá et al. (2015, b) y Booth y Ainscow (2015).

Acabamos de presentar los indicadores que vamos a trabajar en nuestro instrumento. Ahora, a partir de ellos, vamos a realizar una propuesta inicial de criterios y un desglose de ítems que serán valorados en el apartado 2 (estudio empírico) de esta tesis. Los indicadores, una vez ya transformados en ítems (formulados en forma de pregunta como en el trabajo de Booth y Ainscow, 2015) se presentan de la siguiente manera (Tabla 26).

Tabla 26.

Propuesta Inicial de Criterios y Conceptos a tener en cuenta para la JSP-E -Dimensión 1 y 2-

Dimensión 1: La justicia percibida en el centro como organización

v1. Actuación equipo directivo administrando RRI.

- ¿Crees que el director transmite adecuadamente las normas de convivencia (respeto, escucha, apoyo, etc.)?//¿Crees que el secretario de tu cole transmite adecuadamente las normas de convivencia (respeto, escucha, apoyo, etc.)?

v2. Gestión conflictos fuera del grupo-aula.

- ¿Crees que las riñas, las peleas, etc. entre alumnos/as se pueden solucionar fuera del aula?

v3. Rol diferencial de cada docente, reconocimiento e influencia.

-
- ¿Crees que todos los maestros son iguales en valores personales y sociales (amabilidad, escucha, atención, preocupación, etc.)?
 - ¿Crees que te ayuda a aprender más un profesor o una profesora amable, que te escucha, que te atiende, que se preocupa por ti, etc.?
 - ¿Crees que ayuda a aprender más un profesor o una profesora despreocupado/a, que no te escucha, que no te atiende, que no se preocupa por ti, etc.?
- v4. Aceptación del profesorado de diferencias de grupos (migraciones, religiosos, económicos, etc.).
- ¿Crees que tu profesor/a os conoce y os acepta a cada uno/a de sus alumnos/as tal y como sois?
- v5. Aceptación del alumnado de diferencias de grupos (migraciones, religiosos, económicos, etc.).
- ¿Tratas igual a los compañeros/as que son diferentes a ti (en la religión, en el color de la piel, la lengua, su aspecto físico, etc.)?
- v6. Niveles de exigencia para el alumnado con independencia del profesorado que imparta cada materia
- ¿Crees que tu profesor/a se comporta igual contigo que con el resto de compañeros/as?
- v7. Relaciones con las familias en relación a su estatus socio-económico y cultural.
- ¿Tu profesor/a habla a menudo con tu familia?
- v8. Atención específica para el alumnado con dificultades (inmigrantes, NEAE, etc.).
- ¿Te parece que los profesores y profesoras de tu colegio den la adecuada atención que cada alumno/a necesita?
 - ¿Piensas que los profesores/as se enfadan si los alumnos/as se equivocan?
 - ¿Te parece que los profesores/as hablan con los alumnos/as individualmente cuando alguien lo necesita?
-
- Dimensión 2: La justicia percibida en el aula*
-
- v9. Trato que tiene cada docente con el alumnado.
-
- ¿Opinas que los profesores y las profesoras de tu clase tratan bien a los alumnos/as?
 - ¿Crees que los profesores/as de tu clase se portan bien contigo?
 - ¿Crees que caes bien a los profesores/as que están en tu clase?
 - ¿Crees que tus profesores/as respetan tu opinión?
- v10. Gestión de conflictos que realiza el profesorado en el aula.
- ¿Crees que es importante solucionar los problemas que aparecen entre alumnos/as dentro de clase?
- v11. Flexibilidad del profesorado para administrar normas.
- ¿Crees que los profesores y las profesoras están dispuestos a cambiar (de opinión, de norma, manera de comportarse etc.) si se equivocan?
- v12. Atención inclusiva individualizada dentro del aula.
- ¿Crees que tus profesores y profesoras de clase te dan la atención que necesitas?
- v13. Coherencia entre desarrollo proceso de enseñanza-aprendizaje y modo en que se evalúa
- Cuando ya han empezado las clases, ¿sabes qué te va a evaluar el profesor o la profesora en cada asignatura?
 - ¿Crees que la evaluación que te piden los profesores y las profesoras se relaciona con lo que has aprendido en cada asignatura?
-

-
- v14. Asignación de calificaciones individuales manteniendo un mismo criterio para todo el alumnado.
- ¿Crees que los profesores y las profesoras evalúan a todos los alumnos/as del mismo modo?
- v15. Reconocimiento trabajo realizado independientemente de la relación profesor-alumno/a.
- ¿Crees que un profesor/a al que no conoces te puede felicitar por tu trabajo realizado de la misma manera que un/a profesor/a que sí que te conoce?
- v16. Capacidad profesorado para reconocer sus propios errores.
- ¿Crees que tus profesores/as de clase reconocen que se equivocan?
 - Si tus profesores/as saben que se han equivocado en algo, ¿piden disculpas?
- v17. Análisis realidad social (local y mundial) y de situaciones de injusticia que existen.
- ¿Crees que la justicia es necesaria?
 - ¿Crees que la justicia está relacionada con la igualdad?
 - ¿Crees que hay situaciones de injusticia en el mundo?
 - ¿Crees que hay situaciones de injusticia en tu barrio?
 - ¿Crees que ser pobre es injusto?
 - ¿Crees que la guerra es una injusticia?
 - ¿Crees que no poder ir al colegio es injusto?
- v18. Consideración participación igualitaria del alumnado en el desarrollo del curso.
- ¿Crees que el profesor/a tiene en cuenta si participas o no en clase?
 - ¿Crees que el profesor/a tiene en cuenta si te portas bien o no en clase?
 - ¿Crees que el profesor/a tiene en cuenta si haces los deberes o si no los haces?
 - ¿Crees que el profesor/a tiene en cuenta si te esfuerzas o no por aprender en clase?
 - ¿Crees que todos los profesores/as te ayudan de la misma manera para que aprendas?
 - ¿Crees que todos los profesores/as te felicitan de la misma manera cuando trabajas?
 - ¿Crees que los profesores/as son injustos contigo?
-

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, iniciaremos el apartado apartado 2, estudio empírico, donde primeramente, concretaremos la metodología general y específica llevada a cabo en esta tesis (Capítulo 5). Después, presentaremos los resultados de nuestro instrumento en el capítulo de validación de jueces (Capítulo 6). Además, en capítulos diferentes, presentaremos diferentes análisis métricos. Respecto a esto último, por un lado, presentaremos los resultados obtenidos en un estudio piloto con alumnado de Primaria y Secundaria (N=300) (Capítulo 7), y, por otro lado, presentaremos los resultados obtenidos en otro estudio, esta vez el estudio final, con una muestra mayor de participantes (N=954), que también incluirá alumnado de Primaria y Secundaria; pudiendo decir así que vamos a estudiar la puesta en práctica de nuestro instrumento JSP-E para alumnado de Educación Básica y Obligatoria (Capítulo 8). En ambos estudios, los participantes son individuos diferentes, pues en el estudio piloto han participado unas escuelas e institutos, y en el estudio final, otras instituciones diferentes a las primeras. Seguidamente incluimos las

evidencias de validación respecto a la fiabilidad del instrumento (Capítulo 9) y otras evidencias respecto al constructo de JSP-E en contraste con diversas variables y constructos específicos (Capítulo 10). Después del apartado empírico concluimos la tesis con el apartado de síntesis de resultados y discusión (Capítulo 11). En este último mostramos también las líneas futuras de investigación y los límites que hemos encontrado a lo largo de todo el estudio.

Ahora iniciamos el apartado del estudio empírico con el capítulo de metodología.

APARTADO II

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5.

Metodología de la investigación

Capítulo 5. Metodología de la investigación

En primer lugar, es importante realizar una presentación breve del proyecto donde se enmarca la presente tesis doctoral. Dicha investigación se sitúa dentro del proyecto I+D “Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades” (Referencia: EDU2012-37437, 2013/2017), financiado por el MINECO (Ministerio de Economía y Competitividad). Este proyecto ha pretendido llevar a cabo un proceso de investigación dirigido a diseñar un *Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*, basado en un modelo sistémico, ya mencionado con anterioridad, y del que surgieron proyectos como el de AVACO y MAVACO. Integra un agrupamiento de cuestionarios de contexto optimizado a nivel métrico, con la finalidad de mejorar la utilidad de las evaluaciones. En el apartado 5.3.5 destacamos el conjunto de constructos considerados en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social que se incluyen en el cuestionario de contexto como instrumento final. En este instrumento se incluyen 13 sub-escalas y 295 ítems. En la Tabla 41 de este mismo apartado se presentan todos los constructos que pertenecen a dicho Modelo de Evaluación. En el punto 5.3 se presenta el instrumento final de JSP-E que se ha presentado al alumnado del estudio final.

Antes de iniciar el apartado de metodología del estudio final abordamos la metodología general de la tesis y la metodología llevada a cabo en el estudio piloto. Es necesario respetar la estructura de 1) metodología general de la tesis, 2) metodología del estudio piloto y 3) metodología del estudio final, para ser conscientes de las fases que han ido abordándose a lo largo de toda la investigación.

En concreto, nuestro trabajo se centra en el diseño y validación inicial de una escala que permita medir la JSP-E.

Tal y como hemos destacado previamente, el hecho de que la escala que se diseña esté integrada en un cuestionario de contexto de un sistema dirigido a la evaluación de instituciones escolares y sistemas educativos condiciona en gran medida el diseño fundamental de la escala y sus características; y se diferencia de la mayoría de propuestas de evaluación que existen para el ámbito de la educación (Capítulo 1).

Por ello, es importante destacar que los objetivos y metodología general y de cada uno de los instrumentos (estudio piloto y final) se adecuan a nuestro propósito general: diseñar y validar el instrumento de JSP-E.

En el siguiente apartado destacamos la estructura general que ha llevado la propuesta metodológica en las diferentes fases de elaboración de la tesis.

5.1 Metodología general.

La JSP-E, como constructo teórico, presenta dos facetas importantes: por un lado, el análisis de la percepción de la justicia en el centro como organización y, por otro, la visión que complementa la percepción anterior con el análisis de los procesos desarrollados a nivel de aula. De esta manera, las perspectivas micro, meso y macro del análisis de la realidad que hablábamos en capítulos anteriores (Capítulo 3), se concretan en estas dos agrupaciones de forma interrelacionada y dependiente. Es decir, consideramos que el sistema puede causar injusticias, que a nivel de aula hacen que las desigualdades se perpetúen –o incluso se amplíen– (Martínez-Rizo, 2014), condenando a los niños y niñas a la prisión de desigualdad. El contexto inmediato (el aula y el centro escolar) es el núcleo básico –micro y mesoanalítico- en el que podemos observar la percepción de justicia social que se puede ir construyendo el alumnado a partir de sus vivencias. A partir de ello, podemos informar acerca del funcionamiento de las instituciones y sistemas educativos.

En los siguientes apartados ofrecemos una descripción breve y esquemática de la metodología general utilizada en el proceso de análisis cualitativo y cuantitativo realizado durante el diseño y validación lógica del instrumento de JSP-E. La validación lógica es un procedimiento sugerido por AERA, APA y NCME (2014) para recopilar evidencias de validez de constructo, contenido y el uso de los instrumentos de evaluación educativa, implicando a los comités expertos para que emitan su opinión en función de diferentes criterios como relevancia, calidad técnica, representatividad, ausencia de sesgo y susceptibilidad de cambio de los ítems o indicadores que representan el constructo a nivel operativo. La validez es la consideración más fundamental al desarrollar y evaluar pruebas (AERA, APA y NCME, 2014 p. 11). Para apoyar el desarrollo de la prueba, la interpretación del constructo propuesta debe necesariamente pasar por comités de expertos con el objetivo final de obtener un juicio intersubjetivo sobre el constructo.

5.1.1 Objetivos.

Los *objetivos principales* de la revisión lógica del instrumento están orientados a aportar las primeras evidencias de calidad del instrumento, para poder realizar modificaciones según los resultados de la revisión y que permitan, en consecuencia,

configurar el instrumento piloto para que pueda ser operable en la siguiente fase de diseño y validación. Los *objetivos específicos* son los siguientes:

1. Revisar el marco teórico sobre el concepto de Justicia Social y escoger qué propuestas teóricas fundamentan nuestro estudio.
2. Analizar la situación de desarrollo teórico, investigador y evaluativo de la JSP-E.
3. Establecer y validar una definición operativa del constructo JSP-E y su traducción en criterios, indicadores de evaluación e ítems.
4. Aportar una primera evidencia de validación de constructo y del contenido de los ítems a partir del análisis de jueces.
5. Diseñar un cuestionario piloto.
6. Aplicar el cuestionario piloto a una muestra concreta en el municipio de Valencia.
7. Analizar las propiedades métricas del instrumento propuesto.
8. Aplicar el cuestionario definitivo a una muestra más amplia de la Comunidad Valenciana y Cuenca.
9. Aportar algunas evidencias acerca del funcionamiento diferencial del instrumento final.
10. Interpretar y discutir los datos obtenidos a la luz de la teoría.

5.1.2 Fases de investigación.

Básicamente podemos diferenciar cuatro fases que describen el proceso de validación lógica. Previamente, para diseñar la definición inicial de JSP-E por el alumnado de Primaria y Secundaria se realizó una búsqueda de instrumentos similares a nuestra propuesta y se decidió basar nuestro instrumento en el trabajo recogido por Jorner-Meliá et al. (2015a) acerca de JSP (Justicia Social Percibida por el Alumnado). A partir de ese punto, se han realizado las siguientes fases:

- a) *Fase 1.* Análisis documental sobre el concepto de *Justicia Social Percibida por el alumnado* (JSP) para poder definir el propio constructo. Para tal efecto, se revisaron distintas fuentes bibliográficas, realizando una búsqueda de documentación a nivel nacional e internacional. En cuanto a la información encontrada, se procedió a seleccionar la más relevante a partir de un rango

temporal desde 1997 (Connell) hasta la actualidad²¹. Así pues, se llevó a cabo un análisis no sistemático de la información relevante con el fin de evaluar, sintetizar y seleccionar aquella que les pudiera ayudar a tomar decisiones acerca de nuestra propia definición de constructo de justicia social percibida y sus dimensiones implicadas.

- b) *Fase 2.* Se investigó si se habían llevado a cabo o si existen evaluaciones que se identifiquen con el tema de la justicia social para el ámbito educativo realizadas por otras autorías²².

A partir de la primera definición propuesta por Jornet-Meliá et al. (2015a) de JSP, se realizó una nueva revisión bibliográfica de fuentes –reflejada anteriormente en el Capítulo 4 de este trabajo– y en ella presentamos una pequeña modificación sobre la propuesta inicial de JSP para que quedara más explícito el concepto. Este procedimiento ha sido reflejado en el Capítulo 3 y se desarrolla en este Capítulo 5 de manera más pormenorizada. En el Capítulo 3 ya destacábamos que la propuesta inicial de JSP pasa a considerarse como JSP-E.

- c) *Fase 3. Validación lógica de la definición teórica del constructo:* fue llevada a cabo por los jueces expertos en evaluación de sistemas educativos y en Educación Primaria. Se realizó siguiendo el procedimiento descrito en Jornet-Meliá et al., (2017a; 2019), En esta fase se realizaron los análisis de:
- a) Validación de la definición teórica del constructo.
 - b) Validación de la definición operativa del instrumento –desglosamos la definición en indicadores y criterios que describen dicho constructo–.
- d) *Fase 4. Validación lógica de la definición operativizada* (se obtiene el primer borrador del instrumento).
- a) Diseño de ítems y elaboración del instrumento piloto.
 - b) Validación de los ítems y propuesta final del instrumento piloto.

²¹ Ello no quiere decir que no se haya tenido en cuenta las aportaciones realizadas por otros autores en años anteriores. Pero hemos decidido focalizar el marco temporal de consideración desde 1997 hasta ahora.

²² En este sentido no hay que confundir que dichas consideraciones pueden enmarcarse dentro de la concepción evaluativa de Justicia Social pero no evalúan las consideraciones que aquí se pretenden como ya se ha destacado también en el Capítulo 3.

5.1.3 Participantes.

En este apartado se presenta el análisis realizado respecto a las valoraciones que ha emitido un grupo de jueces, conformado por profesionales del ámbito educativo. Al respecto, las valoraciones han tratado de medir la claridad, la adecuación, la relevancia, la susceptibilidad de cambio y el sesgo de cada uno de los 28 criterios teniendo en cuenta la propuesta global de constructo. Además, durante el proceso de validación inicial se hace mención al análisis iniciado por Jornet-Meliá et al. (2015a) sobre los indicadores especificados desde la definición teórica inicial –Justicia Social Percibida por el alumnado (JSP)- y que hemos adoptado como origen para el desarrollo de los instrumentos de evaluación de nuestro estudio hasta alcanzar la definición operativa deseada de JSP-E.

El grupo de expertos consultado ha estado compuesto por docentes de etapas educativas de Infantil, Primaria, Secundaria, FP, Universidad, Educación Social y otros (por ejemplo, estudiantes de Máster de Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas de la Universitat de València con carreras de base de Magisterio y Pedagogía; profesionales en la Inspección Educativa, etc.). Su selección se basó principalmente por su implicación en la educación y secundariamente por su disponibilidad. La consideración de su participación se llevó a cabo de manera previa por el equipo de investigación de GemEduco. Por ello, no se trata de una selección basada en un muestreo probabilístico, sino intencional (Pérez-Carbonell et al., 2009). Según las diversas fases de valoración se trabajó con un grupo variable de jueces. Para la primera etapa (donde se tuvieron en cuenta los criterios de valoración de relevancia y susceptibilidad) se trabajó con un total de 30 jueces y en la segunda fase (para los criterios de claridad y adecuación) con un total de 26 jueces. La definición de dichos criterios se presenta en el punto 5.1.4 de este capítulo y se vuelve a destacar en la introducción del Capítulo 6, donde se referencia la importancia de la validez y sus características más relevantes.

A continuación, se presentan las Tablas 27 y 28 con las dos muestras diversas de los comités de jueces. Primeramente, se presenta la muestra del comité de la primera tanda de valoración (escalas valoradas: relevancia y susceptibilidad). A continuación, se presentan la otra muestra de jueces de la segunda tanda de valoración (escalas valoradas: claridad y adecuación de los ítems).

Tabla 27.

Grupo de Jueces para Escalas de Relevancia y Susceptibilidad.

		Hombre		Mujer		Total	
		N.	%	N.	%	N.	%
Edad	51-60	3	10	3	10	6	20
	41-50	1	3,3	3	10	4	13,3
	31-40	4	13,3	5	16,6	9	30
	21-30	4	13,3	7	23,3	11	36,6
	Total	12	40	18	60	30	100
		N.	%	N.	%	N.	%
	Orientador	1	3,3	1	3,3	2	6,6
	Infantil			1	3,3	1	3,3
	Primaria			3	10	3	10
		Hombre		Mujer		Total	
Profesión	Secundaria	2	6,6	1	3,3	3	10
	FP	1	3,3			1	3,3
	Universidad	5	16,6	5	16,6	10	33,3
	Ed. Social	1	3,3	1	3,3	2	6,6
	Otros	2	6,6	6	20	8	26,6
	Total	12	40	18	60	30	100
		N.	%	N.	%	N.	%
Experiencia Profesional (años)	>26	3	10	1	3,3	4	13,3
	21-25						
	16-20			4	13,3	4	13,3
	11-15	2	6,6	3	10	5	16,6
	6-10	3	10	1	3,3	4	13,3
	<5	4	13,3	9	30	13	43,3
	Total	12	40	18	60	30	100

En esta muestra observamos que el grupo de edad con mayor número de jueces está comprendido entre los 21 y 30 años (representan un 36,6% sobre el total). De los 30 jueces que hay en total, 18 son mujeres. El grupo profesional que mayor cantidad de miembros incluye esta muestra es el campo universitario. Respecto a los años de experiencia profesional, un 43,3% tienen menos de 5 años de experiencia profesional sobre el total.

Tabla 28.

Grupo de Jueces para Escalas de Claridad y Adecuación.

		Hombre		Mujer		Total	
		N.	%	N.	%	N.	%
Edad	51-60	3	11,5	3	11,5	6	23,07
	41-50	1	3,8	3	11,5	4	15,3
	31-40	3	11,5	4	15,3	7	26,9
	21-30	3	11,5	6	23,07	9	34,6
	Total	10	38,4	16	61,5	26	100
		N.	%	N.	%	N.	%
Profesión	Orientador			1	3,8	1	3,8
	Primaria			3	11,5	3	11,5
	Secundaria	2	7,6	1	3,8	3	11,5
	FP	1	3,8			1	3,8
	Universidad	5	19,2	5	19,2	10	38,4
	Ed. Social	1	3,8	1	3,8	2	7,6
	Total						
		Hombre	Mujer	Total			
	Otros	1	3,8	5	19,2	6	23,07
	Total	10	38,4	16	61,5	26	100
		N.	%	N.	%	N.	%
Experiencia Profesional (años)	>26	3	11,5	1	3,8	4	15,3
	21-25						
	16-20			4	15,3	4	15,3
	11-15	2	7,6	3	11,5	5	19,2
	6-10	3	11,5	1	3,8	4	15,3
	<5	2	7,6	7	26,9	9	34,6
	Total	10	38,4	16	61,5	26	100

En esta muestra observamos que el grupo de edad con mayor número de jueces está también comprendido entre los 21 y 30 años (representan un 34,6% sobre el total). De 26 jueces que hay en total, 18 son mujeres. El grupo profesional que mayor cantidad de miembros incluye esta muestra es una vez más el campo universitario. Respecto a los años de experiencia profesional, un 34,6% tienen menos de 5 años de experiencia profesional sobre el total.

En general, las tablas revelan que los jueces que han participado en la validación del constructo no están sesgados por pertenecer a un sector profesional determinado, ni se encuadran en un tramo de experiencia laboral particular, tampoco hay diferencias en la distribución por sexo o por edad.

5.1.4 Procedimiento.

A partir de las consideraciones de Jornet-Meliá et al. (2015a yb) se ha comenzado a desarrollar un estudio de validación más exhaustivo. Es por ello que, partiendo de los resultados del estudio previo, se ha realizado el diseño de indicadores más adecuados y, posteriormente, de ítems del cuestionario. Para esta valoración de indicadores se ha tenido en cuenta tres frases principales:

- *Fase primera:* valoración de relevancia, susceptibilidad de cambio y sesgo de los 28 criterios. Además, se indicaba un apartado para añadir posibles comentarios a la definición propuesta (valoración del constructo).
- *Fase segunda:* valoración de adecuación, claridad y sesgo. Además, se indicaba un apartado para añadir posibles comentarios a la definición propuesta (valoración del constructo).
- *Fase adicional:* consideración global de la propuesta realizada (valoración del constructo y dimensiones resultantes).

Pasamos a desarrollar cada una de las fases:

- a) En la primera fase se ha evaluado (1) la relevancia, (2) la susceptibilidad de cambio y (3) el sesgo de los indicadores propuestos. En cada una de las dimensiones a evaluar, se solicitaba a los jueces que valoraran en función de los criterios –es decir, si ponían de manifiesto la característica teórica a evaluar– y si eran susceptibles de cambio –si representaban elementos que pudieran ser modificados/educados a través del proceso de enseñanza y aprendizaje–. Para esta primera tanda de valoración, el cuestionario utilizado para jueces respecto a la relevancia y susceptibilidad consta en total de 34 preguntas, de los cuales 28 son valorados con una doble escala de puntuación compuesta por opciones de respuesta cerrada; en el caso de la susceptibilidad la escala de valoración va de “nada susceptible” a “muy susceptible” (4 posiciones) y en el caso de la relevancia de “nada relevante” a “muy relevante” (4 posiciones también). Y en cuanto a las otras 6 preguntas, se trata de preguntas en torno a información personal/profesional y consideraciones para modificar la definición propuesta para dicho constructo, como ya hemos explicado.
- b) Posteriormente, se anotaron las propuestas de cambio que surgieron a raíz de esta primera valoración. En esta fase se mantiene la misma rejilla inicial pero esta vez

se debe valorar (4) la claridad, (5) la adecuación y (6) el sesgo. En este momento, se solicita a los jueces que valoren si los criterios son claros –si su redacción era entendible y simple– y si son adecuados –si respondían a lo que se pedía– y si no presentaban ningún sesgo –cultural, de género, etc.–. Una vez más el cuestionario utilizado para jueces presenta en total 34 preguntas, 28 de las cuales son valoradas con una doble escala de puntuación compuesta por opciones de respuesta cerrada; en el caso de la adecuación la escala varía de “muy inadecuado” a “muy adecuado” (4 posiciones) y en el caso de la claridad de “muy confuso” a “muy claro” (4 posiciones también). Y en cuanto a las otras 6 preguntas, se trata de preguntas en torno a información personal/docente, señalar problemática de sesgo y volver a considerar alguna modificación de la definición propuesta.

- c) Tras esta valoración, se han vuelto a realizar las modificaciones oportunas según las consideraciones pertinentes y se ha vuelto a anotar todas las consideraciones. El cuestionario resultante fue sometido a una última valoración de jueces (extraordinaria). A tal efecto, se ha planteado que los jueces valoren si los criterios de evaluación que se les presentan, para cada dimensión del constructo, representan, final y adecuadamente, la definición teórica de la misma respecto a la consideración del propio concepto y en el marco de la definición de *Justicia Social Percibida por el alumnado* (JSP) que iniciaron Jornet-Meliá et al. (2015) y si esta se adaptaba a las pequeñas consideraciones cualitativas mostradas posteriormente. Se ha realizado un análisis sintético-valorativo “acuerdo/desacuerdo”, en el que el acuerdo = dejar el ítem; desacuerdo = eliminar el ítem.

De esta manera, se puede entender que el cuestionario de 28 preguntas ha incluido cinco sub-escalas de valoración de jueces: (1) relevancia y (2) susceptibilidad de cambio que se llevan a cabo en un primer proceso de valoración y luego (3) claridad, (4) adecuación y (5) sesgo. Ello se ha llevado a cabo en dos fases diferentes de valoración y todas las fases han incluido posibilidad de modificar la definición propuesta.

Tras las valoraciones de los jueces se considera cambiar ciertos ítems del instrumento (modificando su reacción, añadiendo o eliminando ítems) como se presenta en el Capítulo 6. Además, en esta fase de validación lógica los jueces también consideran adecuado pasar de la definición de constructo de JSP de Jornet-Meliá (2012a) a la definición de JSP-E de Llorens et al. (2018).

5.1.5 Instrumento.

El cuestionario utilizado durante el proceso de revisión lógica mediante juicio de expertos consta de 34 reactivos en total, de los cuales 6 son preguntas descriptivas y otras 28 son sobre la valoración de indicadores en relación a los criterios mencionados: relevancia, claridad, susceptibilidad de cambio y adecuación. La escala utilizada fue tipo Likert con las opciones de respuesta que varían entre “nada” (opción 1) a “mucho” (opción 4). Asimismo, se incluyen las preguntas sobre las posibilidades de modificación del constructo propuesto y posible sesgo de formulación.

En definitiva, a partir de hacer pública dicha propuesta de valoración inicial, el comité de jueces pasa a valorarla. Se revisa de manera pormenorizada. Se aportan opiniones, se extraen conclusiones y se elabora una síntesis.

A continuación, es el momento de refinar la primera consideración de los criterios. En esta situación se busca su simplificación teniendo en cuenta los indicadores inicialmente propuestos en el Capítulo 4. Tras la primera valoración del comité de jueces, los criterios quedan de la siguiente manera –ver Tabla 29–. En total se proponen 28 indicadores iniciales.

Tabla 29.

Propuesta de Ítems para Valoración por Parte de Expertos.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítems</i>
<i>1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las personas que dirigen el cole hacen que se respeten las normas de convivencia. 2. Los maestros/as de tu cole te ayudan a solucionar las peleas que tenéis entre compañeros/as. 3. Crees que en tu colegio todos los/as maestros/as son igual de importantes. 4. Has visto a maestros/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión, etnia o país. 5. Crees que hay maestros/as que tienen a alumnos/as favoritos/as. 6. El colegio permite que tus compañeros/as te acepten tal y como eres. 7. Hay maestros/as que no quieres que te den clase porque son demasiado exigentes. 8. Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios). 9. Los/as maestros/as dan la atención necesaria a los alumnos/as en el patio. 10. Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades. 11. Los/as maestros/as hablan con los/as alumnos/as de manera individual cuando alguien lo necesita.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítems</i>
<i>2: Justicia Social Percibida en el aula</i>	12. Crees que tus maestros/as tienen alumnos/as preferidos/as. 13. Crees que tus maestros/as tienen manía a algunos/as alumnos/as. 14. Crees que tus maestros/as de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as. 15. Tus maestros/as son justos/as cuando solucionan problemas entre alumnos/as. 16. Tus maestros/as se enfadan si los/as alumnos/as se equivocan. 17. Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas. 18. Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas. 19. Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros/as. 20. Crees que compañeros/as de tu clase aprueban sin merecérselo. 21. Tus maestros/as ponen mejores notas a los alumnos/as que les caen bien. 22. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando haces algo bien. 23. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando trabajas bien. 24. Tus maestros/as reconocen sus propios errores en clase. 25. Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto. 26. Crees que hay injusticias en tu barrio que te afectan. 27. Crees que hay injusticias en el mundo que te afectan. 28. Tus maestros/as te animan a participar en las actividades de clase.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente se acuerda dejar la propuesta de los 28 ítems presentados. Es entonces, a partir de esta propuesta, cuando el comité ha de valorar si es o no apropiada. En el proceso de valoración se dedica todo el tiempo necesario para llevar a cabo tanto una adecuada reflexión como evaluación de los criterios presentados. El comité tiene en cuenta, que a partir de dicha reflexión se diseñan los ítems para el cuestionario del alumnado.

En definitiva, a partir de estos 28 criterios se han promovido dos fases de trabajo o dos fases diferentes de valoración: 1) una fase para indicadores y criterios y 2) otra diferente para ítems, como veremos en los siguientes apartados. Para ambas fases se ha presentado el mismo instrumento utilizando la plataforma de acceso abierto y gratuito *LimeSurvey* para aplicación del cuestionario on-line.

El esquema general del cuestionario facilitado a los expertos sigue la siguiente estructura:

- *Introducción.* Se explica la finalidad de la encuesta, en qué consiste el cuestionario y las definiciones necesarias para entender la propuesta, entre las que se incluyen la propia definición de Justicia Social Percibida por el alumnado (JSP). Se presenta la escala de baremación que se va a trabajar.
- *Datos personales.* Sexo, edad, etapa educativa y años de experiencia en su campo profesional.
- *Criterios de la dimensión 1.* Percepción del alumnado sobre su concepción de justicia social a partir de las relaciones e interrelaciones que se establecen con los representantes del colegio o con la comunidad educativa en general (se valoran o indicadores o criterios dependiendo de la escala de baremación y el interés del estudio).
- *Criterios de la dimensión 2.* Percepción del alumnado sobre su concepción de justicia social a partir de las relaciones e interrelaciones que se establecen con el profesorado que pasa por su aula y no exclusivamente con el tutor (se valoran o indicadores o criterios dependiendo de la escala de baremación y el interés del estudio).
- Cierre y agradecimiento.

5.1.6 Análisis de datos.

Los análisis de datos realizados durante el estudio de validación lógica del instrumento se han dirigido a:

- a. Análisis de valoraciones de expertos en función de los criterios de: (1) relevancia, (2) susceptibilidad de cambio y (3) sesgo de los criterios de evaluación.
- b. Análisis de valoraciones de expertos en función de los criterios de: (4) claridad, (5) adecuación y (6) sesgo.

Se han utilizado tanto análisis estadísticos descriptivos como de la fiabilidad de las valoraciones de los jueces mediante la *consistencia inter-jueces* para establecer el grado de consenso inter-subjetivo entre las puntuaciones. En consecuencia, para poder valorar la optimización de las propuestas que se derivan de sus valoraciones –de relevancia, susceptibilidad de cambio, claridad y adecuación– se han elaborado, mediante el análisis de correlación intra-clase y a través del coeficiente de concordanciaW Kendall, los análisis métricos para comprobar la coherencia y dispersión de las valoraciones emitidas por los expertos.

A continuación, se presenta la estructura de metodología seguida para el estudio piloto.

5.2 Estudio piloto.

A continuación, se describe la metodología aplicada durante el estudio piloto.

5.2.1 Objetivos

En la fase de análisis del estudio piloto, el objetivo principal es identificar el funcionamiento del instrumento a través de recogida de datos en un pequeño grupo de estudio. A través de esta primera validación con criterios métricos, se pretende conocer el comportamiento de ítems y dimensiones en la práctica real para que, de esta manera, podamos hacernos una idea de valoración, tanto de su eficacia como de su funcionalidad de cara al estudio final en el capítulo siguiente.

En este estudio piloto aplicamos el cuestionario a dos muestras del alumnado, que se escolarizan respectivamente en la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria. Los objetivos específicos de esta fase son:

- 1) Conocer en qué modo se distribuyen las puntuaciones totales de dimensiones y escala que marca cada grupo de audiencias (Primaria y ESO).
- 2) Examinar contrastes de hipótesis para comprobar si los dos grupos muestrales se comportan de la misma manera o de manera distinta ante la prueba que se les pasa.
- 3) Explorar el nivel de fiabilidad de la escala a partir del enfoque de Teoría Clásica del Test (TCT).
- 4) Identificar los ítems defectuosos para mejorar el funcionamiento métrico de las dimensiones.
- 5) Tomar decisión respecto a los ítems, y proponer la versión 2 del Cuestionario JSP-E. Es decir, diseñar la versión definitiva que del instrumento de JSP-E que se le pasará a la muestra final de este estudio.

5.2.2 Etapas.

En respuesta a los objetivos específicos, se han realizado las siguientes tareas.

- Análisis descriptivos básicos en relación a tendencia central, distribución y variación.
- Análisis de fiabilidad mediante los coeficientes de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald.

- Propuesta de depuración técnica de ítems defectuosos sobre muestra representativa por dimensiones.

5.2.3 Participantes.

Al tratarse de un ensayo piloto se ha trabajado con centros educativos colaboradores situados en Valencia capital. Para las encuestas de Primaria han colaborado en total cuatro CEIP: tres públicos y uno concertado. Para las de Secundaria, un IES público y otro concertado. El nivel socioeconómico y cultural de las zonas donde están situados los colegios es medio-bajo. De igual manera, hay que tener en cuenta que se ha trabajado con grupos específicos –ver Tabla 30– y que no se trata de una muestra representativa. Valorándose los resultados obtenidos, en futuras investigaciones se considerará si el alumnado es el característico para dichas escalas.

Tabla 30.

Grupos de Alumnado.

Nivel	Titularidad del centro		Total
	Público	Concertado	
4º Primaria	86 (46 chicos, 40 chicas)	40 (23 chicos, 17 chicas)	126 (69 chicos, 57 chicas)
2º ESO	48 (24 chicos, 24 chicas)	126 (67 chicos, 59 chicas)	174 (91 chicos, 83 chicas)
Total	134 (70 chicos, 64 chicas)	166 (90 chicos, 76 chicas)	300 (160 chicos, 140 chicas)

A continuación, se indican las escalas de baremación que se han escogido para los cuestionarios que se han pasado al alumnado.

5.2.4 Procedimiento.

En el estudio piloto la recogida de datos se realizó tanto de forma presencial (en formato de papel) como digitalmente (con el programa *Lime Survey*). Se ofreció un taller de presentación del proyecto para los centros escolares interesados y fueron las direcciones de los centros quienes se decantaron en qué formato aplicar el cuestionario. En la mayoría de los casos, la aplicación presencial de cuestionarios se ha llevado a cabo por los tutores y/o profesorado responsable de participar en el proyecto de cada centro.

5.2.5 Instrumento.

El instrumento de valoración de JSP-E tiene el mismo cuerpo de ítems tanto para el nivel de Primaria como para el de Secundaria. La escala de valoración es la misma para ambas dimensiones (es decir, se utiliza la misma escala para el cuestionario entero, 9 ítems para la primera dimensión 15 ítems para la segunda) y tiene 4 opciones de respuesta:

“1 - nada”, “2 - pocas veces”, “3 - muchas veces” y “4 - todas las veces”. El alumnado debe escoger cuántas veces observa la conducta presentada –referencia a los ítems– en los diferentes agentes educativos y según dimensión.

Además de los 24 ítems de respuesta cuantitativa, se añaden 5 ítems más que hacen un total de 29 preguntas (28 obligatorias y 1 optativa). De estas últimas, 4 de ellas son cualitativas y otro más cuantitativa. De estas cuatro, 3 se presentan de manera inicial y se refieren a datos personales (edad, sexo y tipo de colegio). Además, otra pregunta cualitativa se presenta a manera de conclusión y es de opción libre (“añadir, si se desea, otros comentarios”). Al final del cuestionario encontramos también otra pregunta, pero esta vez de corte cuantitativo, que resume cómo está de contento/a el/la discente con su centro. Para responder, se debe escoger la respuesta entre 4 opciones: “muy descontento/a” (opción 1), “descontento/a” (opción 2), “contento/a” (opción 3) y “muy contento/a” (opción 4).

Se debe destacar que en el cuestionario aplicado al nivel de Secundaria se añade una particularidad en la dimensión 2 – *la justicia percibida en el aula*–. Para esta dimensión, los educandos de Secundaria deben responder a la escala de valoración de Primaria (de “muy descontento” a “muy contento”) teniendo en cuenta, además, al profesorado específico que imparte las asignaturas expresadas. Es decir, para valorar la dimensión 2 deben tener en cuenta las relaciones e interacciones que establecen con el profesorado de las siguientes materias: Matemáticas, Castellano, Valenciano, Inglés, Historia-Geografía²³, Física-Química²⁴ y Educación Física (las asignaturas troncales y obligatorias). De igual manera, a la hora de pasar el cuestionario se les indicaba a los educandos que podían añadir comentarios de profesores y materias que no se preguntaran.

²³ Para esta asignatura téngase en cuenta que las materias de Historia y Geografía se han valorado como si tuvieran la anterior designación de Ciencias Sociales, es decir, se han valorado de manera conjunta. Se ha decidido considerar este ítem conforme a la antigua ley de educación, 3 de mayo de 2006, comprobando previamente que algunos recursos pedagógicos consultados conservan todavía este nombre. Además, antes de iniciar la investigación, nos hemos percatado de que los centros educativos participantes en el cuestionario de la ESO presentaban al mismo profesor para ambas materias. De igual modo, hay que destacar que en el cuestionario quedan reflejadas ambas materias.

²⁴ Para esta asignatura téngase en cuenta que las materias de Física y Química se han valorado conjuntamente como si fuera antigua asignación de Ciencias Naturales. De nuevo, se ha decidido considerar este ítem conforme a la LOE, ley de educación, 3 de mayo de 2006, visto que algunos recursos pedagógicos consultados en el momento de realizar el estudio conservaban todavía este nombre. Además, los centros educativos participantes en el cuestionario de la ESO presentaban al mismo profesor para ambas materias. De igual modo, se debe explicar que ambas materias quedaban reflejadas en el cuestionario.

El cuestionario mixto (variables de Primaria y Secundaria) puede consultarse en la Tabla 32. Aun así, téngase en cuenta que en la Tabla 31, por cuestión de formato, no hemos tenido en cuenta otras preguntas (cualitativas y cuantitativas) que no sean relativas a aquellas que se consideran dentro de la dimensión 1 y la dimensión 2 de JSP-E, pero sí pertenecen al cuestionario igualmente y por ello las vamos a explicar a continuación. En algún número se observará la opción a y la opción b. La *opción a* se refiere a las preguntas de *Primaria* y la *opción b* a las de *Secundaria*. Cuando no haya ninguna letra acompañando a las 8 opciones numéricas que se presentan a continuación quiere decir que estos ítems se formulan de la misma manera tanto en las encuestas de *Primaria* como en las de *Secundaria*. Las preguntas que no se consideran dentro de las dimensiones pero que también se han pasado en el cuestionario son:

- 1) *Escribe tu edad* (con números).
- 2) *Indica tu sexo*: Femenino o Masculino.
- 3) *Tu instituto es*: Público o Concertado.
- 4) *Respuesta para los ítems de la dimensión 1*: Marca con una X la opción que consideres adecuada dentro de una de estas 4 opciones:

- Opción 1: Nunca.
- Opción 2: Pocas veces.
- Opción 3: Muchas veces.
- Opción 4: Todas las veces.

5a) *A continuación marca con una X la opción que consideres adecuada para las respuestas de la dimensión 2*:

- Opción 1: Nunca.
- Opción 2: Pocas veces.
- Opción 3: Muchas veces.
- Opción 4: Todas las veces.

5b) *A continuación te ponemos los códigos que vas a ver indicados en las preguntas de la dimensión 2* (solo para *Secundaria*):

- Matemáticas: MT.
- Castellano: CS.
- Valenciano: VL.
- Educación Física: EF.

- Inglés: IN.
- Ciencias Sociales: SO.
- Ciencias Naturales: NA.

6b) *Ahora responde con números la opción que consideres adecuada de las preguntas de la dimensión 2. Los códigos de los números que puedes utilizar son:*

- 1: Nunca.
- 2: Pocas veces.
- 3: Muchas veces.
- 4: Todas las veces.

7) *Por favor, dinos cómo estás de contento/a con tu instituto. Marca con tu respuesta con una X:*

- Muy descontento/a.
- Descontento/a.
- Contento/a.
- Muy contento/a.

8) *A continuación, en el rectángulo en blanco, puedes escribir libremente lo que tú quieras (respuesta opcional).*

9) *Muchas gracias por tu colaboración.*

Tabla 31.

Instrumento diseñado para recoger la JSP-E. Versión mixta –ítems para Primaria y Secundaria.

Dimensión 1: La justicia percibida en el centro como organización

<i>Ítems</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. 1. ¿Las personas que dirigen el centro hacen que se respeten las normas de convivencia?				
1. 2. ¿Crees que en tu centro todos los profesores son igual de importantes?				
1. 3. ¿Has visto a profesores que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?				
1. 4. ¿Los profesores permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?				
1. 5. ¿Hay profesores que te riñen demasiado?				
1. 6. ¿Hay profesores que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?				
1. 7. ¿Crees que el centro trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?				
1. 8. ¿Los profesores están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?				
1. 9. ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?				

Dimensión 2: La justicia percibida en el aula

Ítems

MT CS VL IN SO NA EF

-
2. 1. ¿Crees que tus profesores tienen alumnos preferidos?
 2. 2. ¿Crees que tus profesores tienen manía a algunos alumnos?
 2. 3. ¿Crees que tus profesores de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros o compañeras?
 2. 4. ¿Son tus profesores justos cuando solucionan problemas entre alumnos?
 2. 5. ¿Se enfadan tus profesores si los alumnos os equivocáis en clase?
 2. 6. ¿Crees que tus profesores crean normas de clase injustas?
 2. 7. ¿Intentan ayudarte tus profesores cuando tienes problemas?
 2. 8. ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus profesores?
 2. 9. ¿Crees que tus profesores ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?
 2. 10. ¿Te felicitan tus profesores cuando te portas bien?
 2. 11. ¿Te felicitan tus profesores cuando trabajas bien?
 2. 12. ¿Tus profesores reconocen sus propios errores en clase?
 2. 13. ¿Te ayudan tus profesores a entender lo que es justo y lo que es injusto? (te explican la diferencia)
 2. 14. ¿Tus profesores tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?
 2. 15. ¿Tus profesores os animan a participar en las actividades de clase?
-

5.2.6 Análisis de datos.

En el transcurso de análisis de los resultados obtenidos por el medio de aplicación del cuestionario en los grupos de estudiantes de educación Primaria y Secundaria partimos de las premisas y consideraciones que nos ofrece la Teoría Clásica de Construcción de Tests (TCT). Particularmente, recogemos información acerca de la consistencia interna de los instrumentos (mediante los coeficientes de Alfa de Cronbach y de Omega de McDonald) y de diferentes parámetros de funcionamiento de ítems. Su utilización, en este caso, se debe al deseo de conocer las características de los grupos de estudio, para que, mediante este análisis y de forma aproximada, nos permita conocer la similitud de valoración de los sujetos encuestados. Por un lado, se estudian los resultados de Primaria y por otro los de la Secundaria. Dentro de cada grupo se analiza la totalidad de la escala y la escala por dimensiones. Es decir, teniendo en cuenta esta última consideración, por un lado, se detalla la dimensión 1— *la justicia percibida en el centro como organización*— y por otro la dimensión 2 – *la justicia percibida en el aula*- teniendo en cuenta que la escala de valoración de esta última dimensión en ambos grupos, no es exactamente igual. Los criterios utilizados en cuanto a la interpretación de resultados no los describimos detalladamente, pues son los habituales y son los que, de manera sintética, quedan reflejados en los siguientes apartados.

Para comprender el análisis hay que tener en cuenta que los ítems con formulación inversa en la escala de JSP-E son el ítem 1.3.; 1.5.; 1.6.; 1.7.; 1.9.; 2.1.; 2.2.; 2.5.; 2.6. y el 2.9. Se han recodificado para que en el análisis las variables se puedan posicionar como si todas las preguntas hubieran estado formuladas en el sentido positivo con el aumento de la actitud favorable a la justicia percibida.

En el capítulo de resultados del estudio piloto (Capítulo 7) pasamos a desarrollar los análisis descriptivos y métricos. Ambos constructos (Primaria y Secundaria), mantienen el mismo esquema de reflexión. Primeramente, comienzan con los datos de la escala en general, se continúa con los de la primera dimensión y se finaliza con los de la segunda. Seguidamente y a modo de síntesis para cada uno de los cuestionarios, se incluirán unas gráficas con los datos que se consideran más representativos. Para ello, hemos decidido escoger los descriptivos de ambos constructos (escala completa, dimensión 1 y dimensión 2) y los datos métricos sobre análisis de fiabilidad (también para la escala completa, dimensión 1 y dimensión 2). Todo esto se presenta en el Capítulo 7.

Finalmente, para el análisis de datos se aplica el instrumento estadístico IBM-SPSS v.26 bajo licencia de la Universitat de València y el software libre Jamovi ®.

A continuación, se presenta la estructura metodológica que se ha seguido para el estudio final.

5.3 Estudio final.

A continuación, se ofrece la descripción de la metodología del estudio métrico final de validación del instrumento de evaluación.

5.3.1 Objetivos.

El objetivo principal de este estudio final es recabar evidencias de funcionamiento del instrumento de evaluación de JSP-E en un grupo más amplio del alumnado de Primaria y la ESO, vinculado a los centros de la Provincia de Valencia y Cuenca.

5.3.2 Etapas.

En esta fase del estudio final se han aplicado dos modelos de medición, Teoría del Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). A partir de cada uno de estos enfoques, se han realizado distintos análisis para recoger evidencias de propiedades métricas del instrumento tanto para la muestra del alumnado de Primaria y como para la de la ESO. Hay que destacar que al haberse realizado los análisis en el desarrollo de la investigación del proyecto Eval-Secs con ref. EDU2012-37437 (presentado en la introducción de esta Tesis), las variables demográficas coinciden con otras tesis ya presentadas, como la de Shen (2019). También hemos analizado los criterios de calidad técnica en el marco del proceso de diseño y validación del instrumento. A continuación, presentamos un esquema de los análisis ejecutados:

Análisis previo:

- Imputación de datos.
- Análisis descriptivos básicos acerca de tendencia central, distribución y variación.

Desde el enfoque TCT:

- Análisis de consistencia interna mediante los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald.

Desde el enfoque TRI:

- Análisis estadísticos de ajustes de la escala mediante los indicadores de consistencia interna de ítems y de participantes (Alfa de Cronbach), ajuste interno y externo, medida Rasch, error estándar.

- Análisis estadísticos de ajuste de ítems mediante los indicadores de ajuste interno, medida Rasch, error estándar y correlación punto-medida.
- Análisis de ajuste entre las distribuciones de puntuaciones de sujetos y dificultades de ítems mediante el mapa de Wright.

5.3.3 Participantes.

Para el estudio final que aquí presentamos, en total han participado las y los alumnos vinculados a 21 centros escolares, entre ellos 18 son centros públicos y 3 son centros concertados. Cabe mencionar que, entre los tres privados, dos son cooperativas. En función de la etapa escolar, se considera relativamente equivalente el número de centros escolares participantes, mostrando que la muestra de Primaria procede de 9 centros escolares, mientras que para el de la ESO han participado 11 institutos. Respecto a la localidad, la mayoría de centros se encuentran en la Comunidad Valenciana (N=17), y el resto de participantes son de la provincia de Cuenca (N=4) –véase Tablas 32 y 33 y Figura 12–.

Tabla 32.

Distribución de Centros Escolares. Estudio Final.

		<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Total</i>		21	100%
<i>Titularidad</i>	Públicos	18	85,7%
	Privados (Concertados)	3	14,3%
<i>Curso</i>	Primaria	10	47,6%
	ESO	11	52,4%
<i>Localidad</i>	Valencia	17	81,0%
	Cuenca	4	19,0%

Fuente: GemEduco (2017) y Shen (2019)²⁵.

A continuación, en la Tabla 34, se presenta la distribución de la muestra en función de la variable *código de centro escolar*). Para respetar el anonimato de los centros y personas participantes según la ley Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo,

²⁵ Los datos descriptivos son similares, dado que el presente trabajo fue parte de un estudio más grande que incluye el diseño y validación de diferentes instrumentos que componen el Modelo de evaluación para la mejora de Cohesión Escolar (Estudio Eval-Secs, Ref. EDU2012-37437).

del Consejo, de 27 de abril de 2016 y la Resolución del 28 de junio de 2018, en relación a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos), se han codificado los centros mediante una secuenciación numérica para los centros participantes.

El total de la muestra del estudio final cuenta con 954 estudiantes. En la etapa de Primaria ha participado un total de 266 estudiantes y en Secundaria han participado un total de 688.

Tabla 33.

Listado de Centros Escolares. Estudio Final.

	<i>Código centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
	Centro 1	35	3,7	3,7	3,7
	Centro 2	86	9	9,1	12,8
	Centro 3	21	2,2	2,2	15,1
	Centro 4	8	0,8	0,8	15,9
	Centro 5	61	6,4	6,5	22,4
	Centro 6	29	3	3,1	25,5
	Centro 7	25	2,6	2,7	28,1
	Centro 8	26	2,7	2,8	30,9
	Centro 9	134	14	14,2	45,1
	Centro 10	21	2,2	2,2	47,3
<i>Válidos</i>	Centro 11	51	5,3	5,4	52,7
	Centro 12	158	16,6	16,8	69,5
	Centro 13	86	9	9,1	78,6
	Centro 14	15	1,6	1,6	80,2
	Centro 15	77	8,1	8,2	88,3
	Centro 16	25	2,6	2,7	91
	Centro 17	7	0,7	0,7	91,7
	Centro 18	24	2,5	2,5	94,3
	Centro 19	17	1,8	1,8	96,1
	Centro 20	37	3,9	3,9	100
	Total	943	98,8	100	
<i>Perdidos</i>	Sistema (Primaria)	11	1,2		
	Total	954	100		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de GemEduco (2017).

Nota: Los centros de Educación Primaria se destacan en color rojo.



Figura 12. Distribución geográfica de los centros participantes por localidades. Estudio final.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 12 se puede observar la localización geográfica de los centros participantes. En el apartado siguiente se presentan las características porcentuales de los perfiles del alumnado en relación a distintas variables demográficas, tales como: curso escolar, edad, sexo, versión lingüística del cuestionado, origen (alumnado autóctono/ de origen extranjero) y lenguas que se hablan en casa en diversas Tablas y Figuras.

Etapas escolar.

Los estudiantes participantes se escolarizan en dos etapas escolares diferentes, que son: por un lado, Primaria (N= 266) y, por otro, la ESO (N=688). El porcentaje de cada curso se puede encontrar en la Figura 13.

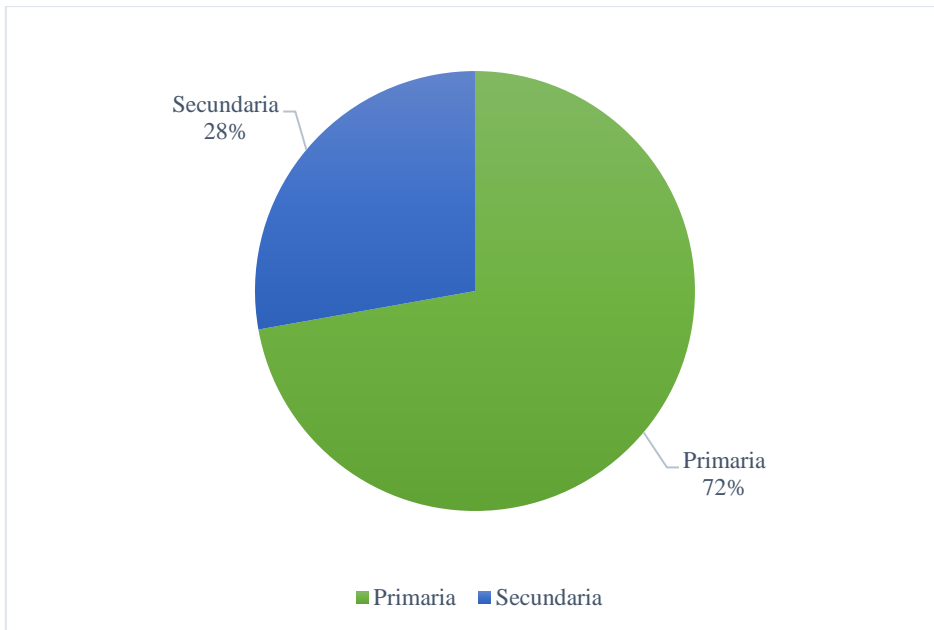


Figura 13. Distribución por niveles escolares. Estudio final.

Fuente: GemEduco (2017) y Shen (2019).

Edad.

Dado que los participantes del estudio final proceden de dos etapas escolares distintas, las edades que corresponden a cada etapa oscilan entre 8-11 años (para el alumnado de Primaria) y 13-17 años (para el alumnado de la ESO). Tal y como se refleja en la Tabla 34, la mayor parte del alumnado de la ESO tiene entre 14 y 15 años. En cuanto a la edad del alumnado de Primaria, se puede observar que está principalmente concentrado en la edad de 9 años.

Tabla 34.

Edad de Participantes. Estudio Final.

	<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
	8	15	1,6	1,6	1,6
	9	185	19,4	19,4	21
	10	53	5,6	5,6	26,5
	11	12	1,3	1,3	27,8
<i>Válidos</i>	13	35	3,7	3,7	31,4
	14	322	33,8	33,8	65,2
	15	223	23,4	23,4	88,6
	16	92	9,6	9,6	98,2

	17	17	1,8	1,8	100
<i>Total</i>		954	100	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de GemEduco (2017) y Shen (2019).

Sexo.

En relación a la muestra total, el 52% de los participantes son chicos (N=497) y el 48% son chicas (N=457). Esta proporción indica un leve desequilibrio de género, constatado por un número ligeramente superior de chicos que de chicas. Respecto a la variable curso, se puede observar la distribución similar de género –véase Tabla 35–.

Tabla 35.

Sexo por Curso de los Participantes. Estudio Final

		<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>Total</i>	
<i>Sexo</i>		Recuento	137	360	497
	<i>Chico</i>	% dentro de Sexo:	27,4%	72,6%	100,0%
		% dentro de Curso	51,3%	52,3%	52,0%
		Recuento	128	329	457
	<i>Chica</i>	% dentro de Sexo:	28,2%	71,8%	100,0%
		% dentro de Curso	48,7%	47,7%	48,0%
<i>Total</i>		Recuento	266	688	954
	% dentro de Sexo:	27,4%	72,2%	100,0%	
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia a partir de GemEduco (2017) y Shen (2019).

Versión lingüística de cuestionario que aplica.

Debido a que en la Comunidad Valenciana existen dos lenguas cooficiales, en los centros escolares y según su programa lingüístico, es posible que el alumnado tenga una lengua potencialmente más vehicular que las otras (segunda lengua y tercera lengua, como, por ejemplo, ocurre con la lengua extranjera). Así pues, en unos centros la lengua vehicular será en valenciano y en otros, castellano (véase Tabla 36).

Tabla 36.

Lengua Aplicada por Curso de los Participantes. Estudio Final.

		<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>Total</i>	
<i>Lengua</i>	<i>Castellano</i>	Recuento	168	407	576
		% dentro de Lengua	29,0%	71,0%	100,0%

	% dentro de Curso	63,3%	59,2%	60,3%
	Recuento	98	281	379
<i>Valenciano</i>	% dentro de Lengua	25,7%	74,3%	100,0%
	% dentro de Curso	36,7%	40,8%	39,7%
	Recuento	266	688	954
<i>Total</i>	% dentro de Lengua	27,7%	72,3%	100,0%
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de GemEduco (2017) y Shen (2019).

Por lo tanto, a la hora de editar los cuestionarios se han tenido en cuenta las dos versiones lingüísticas y cooficiales de la Comunidad Valenciana, en función del programa lingüístico de cada centro para los centros de esta comunidad autónoma. En la Tabla 37 se puede observar que, el 39,7% de la muestra total utiliza la lengua valenciana para contestar el cuestionario (N=378), mientras que el 60,3% lo realiza en castellano (N=576). Teniendo en cuenta que en este estudio también participan escuelas de la provincia de Cuenca, con una única lengua oficial, el castellano, esta puede ser la determinación diferencial de lenguas escogidas para contestar el cuestionario y por ello se podrían dar estos porcentajes diferentes.

En relación a cada etapa educativa, en Primaria el 36,74% utiliza el cuestionario en versión de la lengua valenciana y el 63,26% en castellano. En la ESO, el 41% de los estudiantes responden en valenciano y el 59% en castellano (véase la Figura 14).

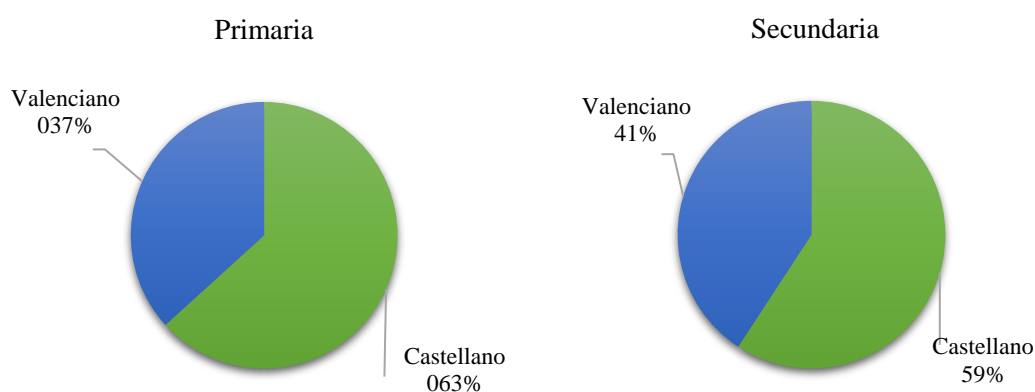


Figura 14. Lengua aplicada por curso. Estudio final.

Fuente: GemEduco (2017) y Shen (2019).

Dado a que los centros escolares participantes también incluyen los centros de Cuenca donde se habla únicamente el castellano, se puede observar en la Figura 14 que

existe una clara desproporción en la distribución por lenguas, favoreciendo más el uso del castellano que el valenciano.

En la Tabla 37 se presenta el desglose de la variable *lengua* contrastada con la variable *sexo*.

Tabla 37.

Lengua por Sexo de los Participantes. Estudio Final.

		<i>Chico</i>	<i>Chica</i>	<i>Total</i>
<i>Lengua</i>	Recuento	322	254	576
	<i>Castellano</i>			
	% dentro de Lengua	55,80%	44,20%	100,00%
	% dentro de Eres:	64,80%	55,60%	60,40%
	Recuento	174	204	378
	<i>Valenciano</i>			
% dentro de Lengua	46,20%	53,80%	100,00%	
% dentro de Eres:	35,20%	44,40%	39,60%	
<i>Total</i>	Recuento	496	458	954
	% dentro de Lengua	52,00%	48,00%	100,00%
	% dentro de Eres:	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de GemEduco (2017) y Shen (2019).

Si realizamos la estratificación de las variables *sexo* y de la *versión lingüística* aplicada, podemos observar desde la Tabla 38 que, en la versión del cuestionario en castellano, hay más chicos (55,8%) que chicas (44,2%); mientras que en la versión en valenciano del cuestionario hay más chicas (53,8%) que chicos (46,2%).

Lugar de origen.

Otro indicador demográfico que consideramos importante es el lugar de origen del alumnado (Figura 15). A partir de los resultados obtenidos sobre el porcentaje del alumnado autóctono y el de origen extranjero, nos gustaría conocer el contexto escolar de diversidad cultural que existe en los centros del presente estudio. En el cuestionario se han presentado tres variables relacionadas con este indicador, las cuales son “¿En qué país naciste tú?”, “¿En qué país nació tu padre?” y “¿En qué país nació tu madre?”. A partir de estas tres preguntas, el grupo de investigación definió dichos términos que quedaron plasmados en Shen (2019). Por lo tanto, ambas definiciones se consideran así:

- *Alumnado autóctono:* tanto el alumnado como ambos padres nacieron en España.
- *Alumnado de origen extranjero:* el alumnado y/o al menos uno de sus padres nació en el extranjero.

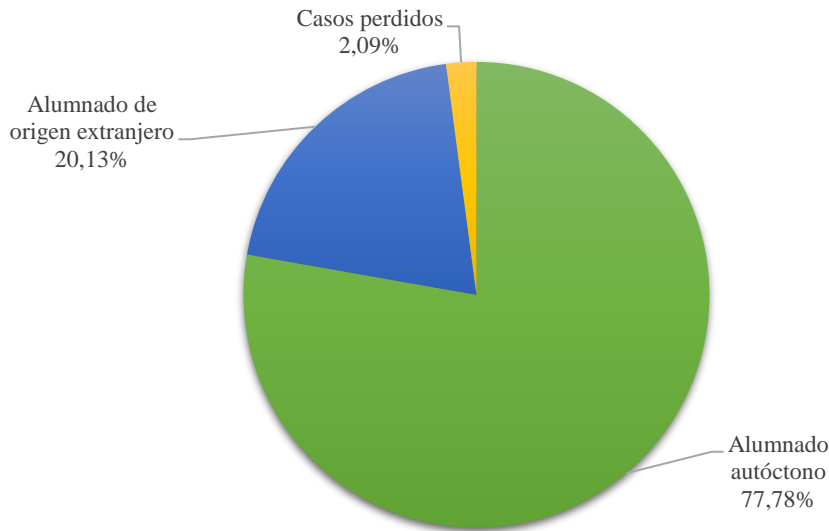


Figura 15. Lugar de origen. Estudio final.

Fuente: GemEduco (2017) y (2019).

De esta manera, se puede calcular que, en la muestra total el 77,78% es alumnado autóctono (N=742), cuando los progenitores y el propio alumnado nacieron en España; y el 20,13% es de origen extranjero (N=192), cuando el padre o la madre y/o el propio estudiante han nacido fuera de España. Por otro lado, mientras que existen 20 casos perdidos que no contestaron a este ítem. Un resultado interesante es que nos gustaría mencionar que, entre 192 alumnos/as de origen extranjero, menos de la mitad del alumnado de origen extranjero ha nacido en España: el 31,77%. Con esto, se trata de menores los cuales, o ellos mismos o ambos padres han nacido fuera de España –véase la Figura 16–.

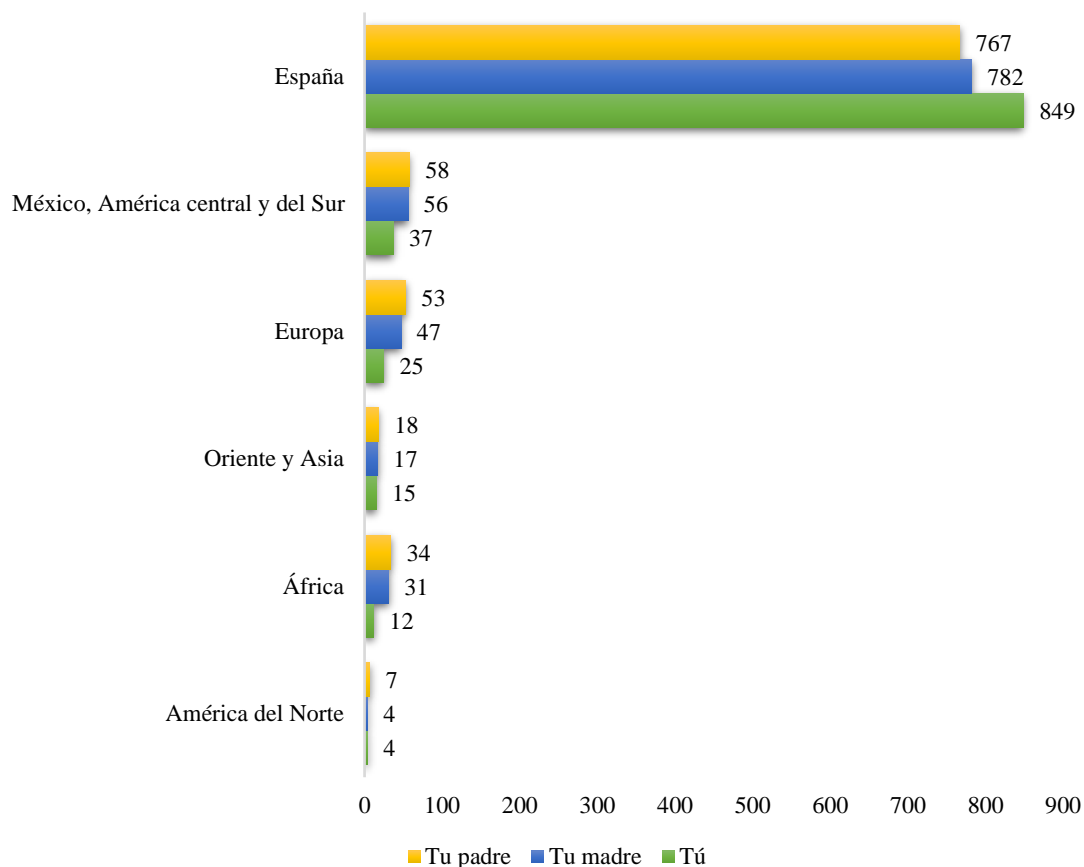


Figura 16. Lugar de nacimiento. Estudio final.

Fuente: GemEduco (2017) y (2019).

Debido a la complejidad de exponer todos los países de nacimiento, los hemos agrupado en función de su situación geográfica, agrupándolos por regiones. En función del lugar de nacimiento, la Figura 16 nos indica que el 90,1% del alumnado (N=849), el 81,9% de los padres (N=767) y el 84,5% de las madres (N=782) han nacido en España. El hecho de que el número de hijos/as nacidos en España es mayor que el de los progenitores, se explica porque una parte del alumnado tiene origen extranjero (padre y/o madre nacido en el extranjero), aunque los mismos estudiantes ya han nacido en España. De hecho, el número de alumnado nacido en España es mayor que el de sus familiares. Sin embargo, en todas las otras regiones ocurre lo contrario, el número de alumnado nacido en el extranjero es menor que el de sus padres/ madres.

Así, Latinoamérica es la zona de la que procede el mayor número de estudiantes del grupo estudiado que nació en el extranjero (3,9%), seguidos por diversas localidades de Europa (2,7%), Oriente y Asia (1,6%), África (1,3%), y América del Norte (0,4%). Reiteramos que, en todos los casos, el número de padres y madres nacidos en el extranjero

es mayor que el número de estudiantes. Es interesante señalar además que en este grupo hay pocas parejas mixtas con españoles (excepto entre los europeos que sí observamos matrimonios más internacionales, es decir, el padre tiene una nacionalidad y la madre otra).

Estratificación de las variables sexo y curso escolar por procedencia.

A continuación, se cruzan la variable del lugar de origen con la de sexo del alumnado y la de curso escolar. A través de las tablas de contingencia, nos gustaría comparar los perfiles entre el alumnado autóctono y el alumnado de origen extranjero en función de estas variables.

En relación a la variable de *sexo*, en la Tabla 38 se puede observar que hay más chicas que chicos entre el alumnado de origen extranjero y, por tanto, más chicos que chicas entre el alumnado autóctono.

Tabla 38.

Lugar de Origen por Sexo de los Participantes. Estudio Final.

		<i>Lugar de origen</i>		
		Origen extranjero	Autóctono	Total
Eres: <i>Chico</i>	Recuento	89	399	488
	% dentro de Sexo:	18,2%	81,8%	100,0%
	% dentro de Lugar de origen	46,4%	53,8%	52,3%
<i>Chica</i>	Recuento	103	342	445
	% dentro de Sexos:	23,1%	76,9%	100,0%
	% dentro de Lugar de origen	53,6%	46,2%	47,7%
<i>Total</i>	Recuento	192	741	933
	% dentro de Sexo:	20,6%	79,4%	100,0%
	% dentro de Lugar de origen	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de GemEduco (2017) y Shen (2019).

Respecto a la etapa escolar, y debido a la selección desequilibrada de la muestra, en la Tabla 39 se manifiesta que ambos grupos de participantes se escolarizan mayoritariamente en la ESO. No obstante, el 28,1% del alumnado de origen extranjero se escolariza en Primaria, mientras que para el alumnado autóctono en esta etapa el porcentaje es de 26,3%.

Tabla 39.

Lugar de Origen por Curso Escolar de los Participantes. Estudio Final.

			<i>Lugar de origen</i>		
			<i>Origen extranjero</i>	<i>autóctono</i>	<i>Total</i>
<i>Etapa</i>	<i>Primaria</i>	Recuento	54	195	249
		% dentro de Curso	21,7%	78,3%	100,0%
		% dentro de Lugar de origen	28,1%	26,3%	26,7%
	<i>ESO</i>	Recuento	138	547	685
		% dentro de Curso	20,1%	79,9%	100,0%
		% dentro de Lugar de origen	71,9%	73,7%	73,3%
<i>Total</i>		Recuento	192	742	934
		% dentro de Curso	20,6%	79,4%	100,0%
		% dentro de Lugar de origen	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de GemEduco (2017) y Shen (2019).

Lengua que se habla en casa.

Para evaluar este indicador se han propuesto cuatro variables en el cuestionario para identificar los resultados. Este indicador se centra principalmente la lengua que se habla habitualmente en casa: castellano, valenciano, inglés, y/u otra lengua distinta. Según los resultados, el 81,1% del alumnado indica utilizar la lengua castellana (N=774), el 36,7% indica el valenciano (N=350), el 2,6% declara que el inglés (N=25), y el 7,8% del alumnado habla habitualmente otra lengua distinta de castellano, valenciano e inglés en casa (N=74), como se muestra en la Figura 17, donde se puede observar la diversidad lingüística que hemos detectado en el alumnado participante, sin tener en cuenta las lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana:

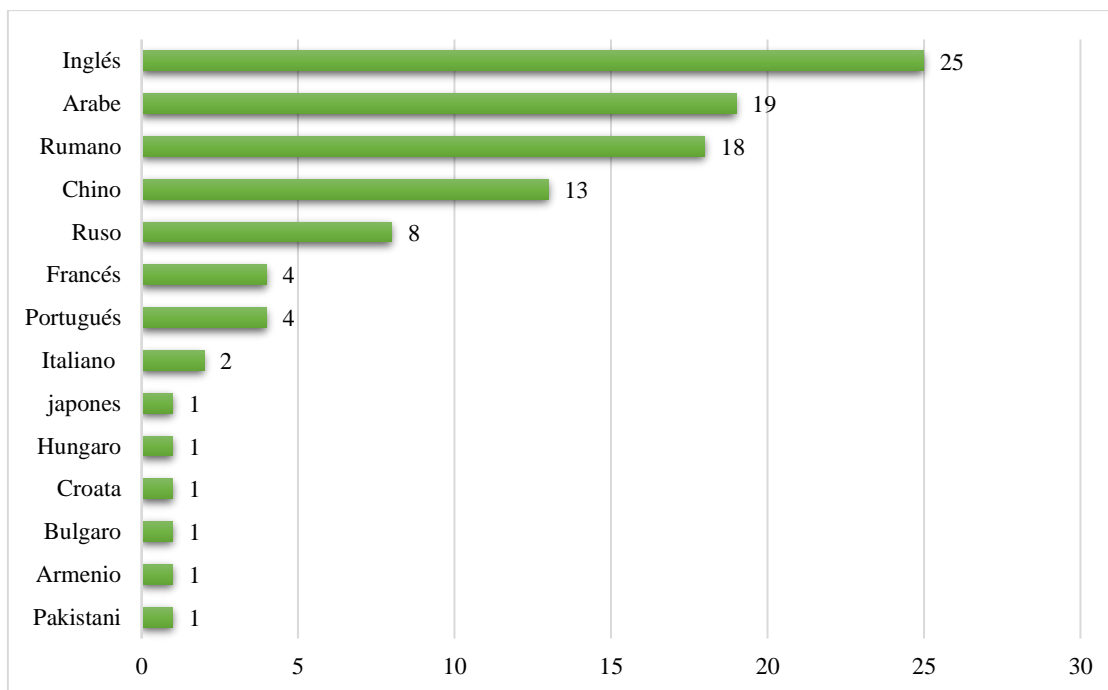


Figura 17. Diversidad de lenguas que se hablan en casa. Estudio final.

Fuente: Elaboración propia a partir de GemEduco (2017) y Shen (2019).

Con estos resultados debemos destacar que existe una parte importante del alumnado que es bilingüe, incluso trilingüe. La mayor parte de los parlantes multilingües proceden del alumnado castellano-valenciano parlante y el alumnado de origen no hispanoparlante. Teniendo en cuenta los cálculos realizados en las tablas estadísticas de contingencia, se puede detectar que, por un lado, el 21,8% del alumnado total es bilingüe de las lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana: castellano-valenciano (N=208). Incluso es importante destacar que 9 participantes indican que en casa hablan tres idiomas (castellano, valenciano e inglés). Por otro lado, el 7,2% del alumnado total indica que en casa habitualmente habla castellano y otro idioma distinto del castellano o valenciano (N=69).

Resumen de datos demográficos.

En conclusión, a partir de los análisis descriptivos demográficos se destacan las siguientes características del alumnado participante en el estudio final:

- Respecto a las características de *centros participantes*, la mayor parte son centros públicos situados en la Comunidad Valenciana. Casi la mitad de estos centros imparten docencia en Primaria y la otra mitad en la ESO.
- En relación a la *etapa escolar*, la mayor parte de participantes proceden de ESO, mientras que menos de un tercio provienen de la etapa de educación Primaria.

- En función de la *edad*, la mayor parte del alumnado participante está incluido en el intervalo de 9 años a 14 años, aunque teniendo en cuenta la totalidad de la muestra se observa una oscilación entre el intervalo de 8 años a 17 años.
- De los 954 participantes de la muestra final, se destaca un equilibrio respecto a la variable “género” de los participantes, puesto que el 48% son chicas y el 52% son chicos.
- En cuanto al *uso lingüístico*, se han utilizado las dos lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana para aplicar los cuestionarios. Acerca del 60% ha usado la versión en castellano, y el 40% en valenciano. Tengamos en cuenta que la provincia de Cuenca también ha participado en las respuestas y que dichos participantes solo tienen una lengua oficial, que es el castellano. En función del sexo, se ha detectado más chicas que usan valenciano para contestar el cuestionario.
- Respecto al *lugar de origen del alumnado*, el 77,78% es alumnado autóctono (como ya hemos destacado previamente, cuyos progenitores, así como el propio alumnado ha nacido en España, mientras que el 20,13% es alumnado de origen extranjero, de manera que tanto el alumnado como uno de sus padres y/o madres nacieron en el extranjero. Entre el alumnado de origen extranjero, más de la mitad nació en España. Estos son denominados frecuentemente en la literatura como “de segunda generación”.
- En relación a las *lenguas habladas en casa*, las principales son el castellano (81,1%) y el valenciano (36,7%), mientras un 7,8% del alumnado habla en casa otro idioma (véase Figura 17). Existe una parte importante del alumnado que ha señalado ser bilingüe de castellano y valenciano (21,8%).

5.3.4 Procedimiento.

Respecto a la recogida de datos del estudio final se realizó mediante aplicación presencial utilizando los cuestionarios en formato papel. Previamente, se ofreció un taller de presentación del proyecto para los centros escolares interesados. Después del taller, 20 centros decidieron participar en el proyecto de manera voluntaria. La aplicación presencial de cuestionarios se llevó a cabo en su totalidad por los tutores y/o profesorado responsable de participar en el proyecto de cada centro.

5.3.5 Instrumento.

Como ya hemos explicado previamente, el instrumento utilizado para el estudio final nace del estudio piloto y de él se ha obtenido el instrumento utilizado para el estudio final. A partir de los resultados obtenidos en el estudio piloto, consideramos que es mucho más eficiente presentar una única escala para todos los cursos participantes, más sencilla, con poca complejidad, para que la edad no sea un factor determinante en la comprensión de los enunciados. Es por ello que utilizamos un único instrumento para todos los participantes, es decir, utilizamos el mismo instrumento tanto para los respondientes de Primaria como los de Secundaria, el cual está incluido en un cuestionario que incluye todas las escalas que intervienen en el proyecto de investigación para la creación de un sistema de evaluación para la Cohesión Social. A continuación, presentamos la Tabla 40 en la que mostramos todos los instrumentos que intervienen en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. El cuestionario que se ha pasado a los participantes solo incluye estos constructos (entre paréntesis se indican los ítems que desarrollaban el estudio de dicho constructo. Aquí solo vamos a destacar los ítems que se utilizaron para estudiar las respuestas de los estudiantes. Esta codificación es útil para la investigación que hemos desarrollado posteriormente en el Capítulo 10):

- 1.1. Clima social y de aprendizaje en el aula (ES104-ES123).
- 1.3. Convivencia escolar (ES126-ES134).
- 2.1. Competencia musical (ES304-ES329).
- 2.2. Competencia emocional (ES207-ES288).
- 2.3. Valor social de la educación (ES250-ES269).
- 2.4. Resiliencia (ES228-ES249).
- 2.5. Autoconcepto (ES55-ES103).
- 3.1. Metodología didáctica (ES135-ES146).
- 3.2. Metodología de evaluación (ES147-ES168).
- 3.4. Justicia social percibida (ES188-ES211).
- 3.6. Inclusividad sociocultural (ES212-ES227).
- 4.1. Participación familiar (ES169-ES187).
- 4.2. Estilos educativos familiares (ES34-ES54).

En la Tabla 40 podemos observar todos los constructos implicados en el Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social, hayan entrado o no en el

cuestionario que pasamos desde GemEduco en el proyecto *Secs-Evalnec* (EDU2012-37437). Los constructos que no destacamos con ítems son porque, en su mayoría, ya se estudiaron previamente.

Antes de los ítems que pertenecen a los diferentes constructos, realizamos una serie de preguntas (de carácter cuantitativo) para considerar las características particulares y el contexto en que se desarrolla cada uno de los participantes. Dichas preguntas se enmarcan dentro de los ítems ES01-ES33 y sus respuestas se han reflejado en las tablas que se comprenden entre la Tabla 32 y la Tabla 39 y las figuras que se comprenden entre la Figura 12 y la Figura 17 de este capítulo. Al final del cuestionario también se ha dejado una respuesta abierta (de carácter cualitativo), la ES331 en la que se facilitaba al alumnado que añadiera todo lo que considerara oportuno y que no se hubiera tenido en cuenta en ninguna de las preguntas previas. El cuestionario original facilitado a los estudiantes ha quedado desglosado en dos documentos en papel, cuestionario E1 y cuestionario E2, para facilitar la comprensión del alumnado debido a la extensión de todo el estudio. Y, en consecuencia, se administró en dos sesiones, en días consecutivos, como en el ensayo piloto. En estos momentos no haremos hincapié en todo el conjunto de escalas debido a los problemas de extensión y nos centramos únicamente en la escala que hemos estudiado. En la Tabla 41 podemos observar los ítems que se han preguntado en el constructo de JSP-E divididos en las sub-dimensiones que caracterizan a este constructo. Recordemos los códigos de respuesta para el constructo presentado en la Tabla 41:

- 1= Nunca/Nada.
- 2= A veces/Poco.
- 3= Casi siempre/Bastante.
- 4= Siempre/Mucho.

Tabla 40.

Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social.

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	<i>Constructos Implicados</i>		<i>Fuentes de información</i>		
	<i>Constructos</i>	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>	
<i>1. Bienestar social (para todos)</i>	1.1 Clima social y de aprendizaje en el aula 1.2 Clima organizacional 1.3 Convivencia escolar 1.4 Satisfacción laboral	1.1.1 Clima social 1.1.2 Clima aprendizaje	ES104-ES111 ES112-ES123 ES126-ES134	N07-N14 N01-N06 M01-M22 L01-L14	
<i>2. Sostenibilidad (a lo largo de la vida)</i>	2.1 Competencia musical 2.2 Competencia emocional 2.3 Valor social de la educación	2.1.1 Comprensión y conocimiento 2.1.2 Apreciación musical 2.1.3 Implicación 2.1.4 Valoración crítica 2.2.1 Autoconocimiento 2.2.2 Automotivación 2.2.3 Regulación emocional 2.3.1 Expectativas y metas educativas 2.3.2 Valor diferencial de la educación	ES304-ES309 ES310-ES314 ES315-ES324 ES325-ES329 ES270-ES277 ES278-ES281 ES282-ES288 ES251, ES255, ES257 ES252, ES262	ES254, G02, G05, G06, G08 ES258- G03 G09-G13	

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	<i>Constructos Implicados</i>		<i>Fuentes de información</i>	
	<i>Constructos</i>	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
		2.3.4 Justicia social y educación	ES250, ES253, ES263, ES266	G01, G04, G14, G17
		2.3.5 Obstáculos y facilitadores	ES256, ES265, ES269	G07, G15, G16, G18-G20
	2.4 Resiliencia	2.4.1 Resiliencia intrínseca	ES228-ES240	
		2.4.2 Resiliencia extrínseca	ES241-ES249	
	2.5 Autoconcepto	2.5.1 Autoconcepto general	ES55-ES70	
		2.5.2 Autoconcepto académico	ES71-ES73	
		2.5.3 Autoconcepto percibido	ES74-ES79	
		2.5.4 Autoconcepto asignaturas	ES80-ES103	
3. Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades).	3.1 Metodología didáctica	3.1.1 Metodología situacional	ES135-ES140	I10-I112
		3.1.2 Metodología materiales	ES141-ES146	I13-I15
		3.1.3 Metodología docente		I01-I09
3.1. Integración de la diversidad (personal y social)	3.2 Metodología de evaluación	3.2.1 Formación evaluación		J01-J13
		3.2.2 Uso evaluación		J14-J26
		3.2.3 Utilidad evaluación		J27-J39
		3.2.4 Evaluación	ES147-ES154	J40-J49
		3.2.5 Perspectiva alumnado	ES155-ES168	

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	<i>Constructos Implicados</i>	<i>Fuentes de información</i>			
	<i>Constructos</i>	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>	<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>	
	3.3 Colegialidad docente	3.3.1 Valores éticos y profesionales compartido		A01-A13	
		3.3.2 Cohesión y confianza en el grupo		B01-B18	
		3.3.3 Compromiso con la tarea docente		C01-C13	
		3.3.4 Toma de decisiones colegiadas		D01-D07	
		3.3.5 Relaciones docentes colaborativas		E01-E11	
		3.3.6 Clima dinámico y positivo del centro		F01-F20	
	3.4 Justicia social percibida	3.4.1 Percibida centro	ES188-ES196		
		3.4.2 Percibida aula	ES197-ES211		
	3.5 Inclusividad (1) funcional y de género	3.5.1 Recursos		O01-O05	
		3.5.2 Atención		O06-O12	
		3.5.3 Actitudes		O13-O23	
	3.6 Inclusividad (2) sociocultural	3.6.1 Visión externa	ES212-ES216		
3.6.2 Visión interna		ES217-ES227			
4. Participación (social)	4.1 Participación familiar	4.1.1 Refuerzo aprendizaje	ES169-ES175		
		4.1.2 Tiempo de ocio	ES176-ES187		
		4.1.3 Relación familia-centro		K01-K42	
	4.2 Estilos educativos familiares	ES34-ES54			
	4.3 Enfoque educativo docente	4.3.1 Alumnado		H01-H04	
		4.3.2 Metodología		H05-H13	

<i>Dimensiones de la propuesta de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social</i>	<i>Constructos Implicados</i>			<i>Fuentes de información</i>		
<i>Cohesión Social</i>	<i>Constructos</i>	<i>Sub-dimensiones relacionadas con los constructos</i>			<i>Código de respuesta para estudiantes</i>	<i>Código de respuesta del profesorado</i>
		4.3.3 Materiales				H14-H16
		4.3.4 Evaluación				H17-H20
		4.3.5 Docentes				H21-H24
	4.4 Estilos de dirección y organización	4.4.1 Dirección				P01-P17
		4.4.2 Equipo directivo				P18-P25
	4.5 Sentido de pertenencia					
	4.6 Responsabilidad social					

Fuente: Elaboración de GemEduco (2017) y modificado de Jornet-Meliá (2012a, b), Jornet-Meliá (2017), Sancho-Álvarez (2017) y Shen (2019).

Tabla 41.

Instrumento diseñado para recoger la JSP-E. Versión del estudio final –ítems para Primaria y Secundaria.

Dimensión 1: La justicia percibida en el centro como organización

<i>Ítems</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. 1. ¿Las personas que dirigen el centro hacen que se respeten las normas de convivencia?				
1. 2. ¿Crees que en tu centro todos los profesores/as son igual de importantes?				
1. 3. ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?				
1. 4. ¿Los profesores/as permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?				
1. 5. ¿Hay profesores/as que te riñen demasiado?				
1. 6. ¿Hay profesores/as que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?				
1. 7. ¿Crees que tus profesores/as trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?				
1. 8. ¿Los profesores/as están pendientes de todo el alumnado para que no haya problemas entre vosotros (en el patio, en los pasillos)?				
1. 9. ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?				

Dimensión 2: La justicia percibida en el aula

Ítems	1	2	3	4
2. 1. ¿Crees que tus profesores/as tienen estudiantes preferidos/as?				
2. 2. ¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as alumnos/as?				
2. 3. ¿Tus profesores/as te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as?				
2. 4. ¿Son tus profesores/as justos/as cuando solucionan problemas entre estudiantes?				
2. 5. ¿Tus profesores/as se enfadan si os equivocáis en clase?				
2. 6. ¿Crees que tus profesores/as crean normas de clase injustas?				
2. 7. ¿Intentan ayudarte tus profesores/as cuando tienes problemas?				
2. 8. ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus profesores/as?				
2. 9. ¿Crees que tus profesores/as ponen mejores notas a los/as alumnos/as que les caen bien?				
2. 10. ¿Te felicitan tus profesores/as cuando te portas bien?				
2. 11. ¿Te felicitan tus profesores/as cuando trabajas bien?				
2. 12. ¿Tus profesores/as reconocen sus propios errores en clase?				
2. 13. ¿Te ayudan tus profesores/as a entender lo que es justo y lo que es injusto? (te explican la diferencia)				
2. 14. ¿Tus profesores/as tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?				
2. 15. ¿Tus profesores/as os animan a participar en las actividades de clase?				

5.3.6 Análisis de datos.

En cuanto al análisis de datos, se han realizado durante el estudio final diferentes análisis.

En primer lugar, se ha calculado la distribución de datos mediante los estadísticos descriptivos y el cálculo de la tendencia central y la dispersión.

A continuación, se ha realizado el estudio de la consistencia interna mediante coeficientes de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. De acuerdo con Watkins (2017) La familia Omega (ω) de los coeficientes, descritos por primera vez por McDonald (1999), son los principales coeficientes de fiabilidad basados en modelos comunicados por las investigaciones actuales. De hecho, el coeficiente alfa es un caso especial de omega cuando se cumplen los supuestos del alfa (McDonald, 1999). En el caso de los constructos multidimensionales especialmente, el omega "proporciona una mejor estimación de la puntuación compuesta que el alfa y por lo tanto debe utilizarse" (Chen-Hayes, 2012, p.228).

Después, se realizó el estudio del funcionamiento métrico de acuerdo con los presupuestos de la Teoría Rasch. Se considera la JSP-E como la variable latente, formada por la totalidad del instrumento (24 ítems) y por sub-dimensiones (dimensión 1 –*JSP-E en el Centro como organización*- con 9 ítems y dimensión 2 –*JSP-E en el Aula*- con 15 ítems). El análisis TRI se especifica mediante el modelo de Crédito Parcial para escalas ordinales, lo que supone que cada ítem está modelado para tener su propia estructura de respuesta (Linacre, 2006, p.314).

En la última parte, fue realizado el estudio factorial exploratorio y, a continuación, confirmatorio.

Asimismo, se ha realizado el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para explorar la dimensionalidad del instrumento. Tradicionalmente, el análisis factorial se ha utilizado en psicología y educación como una de las técnicas más adecuadas y de uso frecuente para el análisis de datos que trata de identificar las dimensiones subyacentes en cualquier constructo o rasgo latente. La dificultad que presentan estos análisis metodológicos es que están diseñados para variables cuya métrica es de intervalo o de razón. Sin embargo, en nuestro caso, queremos medir actitudes a partir de un instrumento cuyos ítems se responden a partir de una escala Likert y por ello nos surge una serie de cuestiones que aclarar en la aplicación de estos análisis. La problemática que observamos es la siguiente: no podemos asegurar que la distancia que utiliza un sujeto para diferenciar entre los

puntos de la escala sea siempre igual ni tampoco podemos confirmar que la distancia que utilizan distintos sujetos, para diferenciar categorías de la escala, sea igual entre ellos. Solo podemos aseverar, a nivel individual, el nivel ordinal en la métrica utilizada en la escala. Por otra parte, la distancia psicológica que mantienen los individuos, además de que no podemos asegurar de que sea igual entre ellos cuando responden a cada reactivo de una escala Likert, no necesariamente se corresponde con una distancia estandarizada a nivel correlacional, como puedan ser distancias medidas a partir de correlación de Pearson.

En nuestro caso, se aplicó el AFE (Análisis Factorial Exploratorio) basado en el método máxima verosimilitud con rotación Oblimin.

Respecto al Método de máxima verosimilitud, asumiendo la normalidad en los datos se define una distancia entre la matriz de covarianzas observada y los valores predichos de esta matriz por el modelo del análisis factorial. En nuestro caso, el problema reside en que no contamos con la distribución normal en los datos. De acuerdo con Lloret-Segura et al. (2014), existe abundante literatura basada en estudios de simulación que muestra que el método de máxima verosimilitud es robusto al incumplimiento de este supuesto (Muthén y Kaplan, 1985, 1992; West et al., 1995; Forero et al., 2009).

Para el análisis de datos, se han utilizado las herramientas de análisis estadístico IBM-SPSS v.26 bajo licencia de la Universitat de València, software libre Jamovi® y el análisis TRI se trabajó mediante el programa Winsteps con licencia particular. Finalmente, en los contrastes de las variables, se ha realizado en análisis de diferencias de JSP-E para grupos marcados por las variables *sexo*, *etapa educativa*, constructos totales de *Competencia Emocional*, *Inclusividad Sociocultura* y *Resiliencia* y variables concretas de los constructos *Clima Social* y *de Aprendizaje en el aula*, *Convivencia escolar*, *Metodología didáctica* y *Metodología de evaluación*, sin tomar estos constructos de manera completa. En este caso se han aplicado análisis no paramétricos para dos grupos (U de Mann-Withney), al ser más estables en cuanto al uso de datos que no cumplen con la normalidad, análisis paramétricos para más de dos grupos (ANOVA de un factor, siendo una prueba bastante robusta para todo tipo de supuestos – ver Blanca et al. (2017) – y los no paramétricos (Kruskal-Wallis).

5.4 Esquema general de la investigación.

De manera resumida se presenta el siguiente esquema para facilitar la visión global de todo el proceso de investigación (Figura 18).

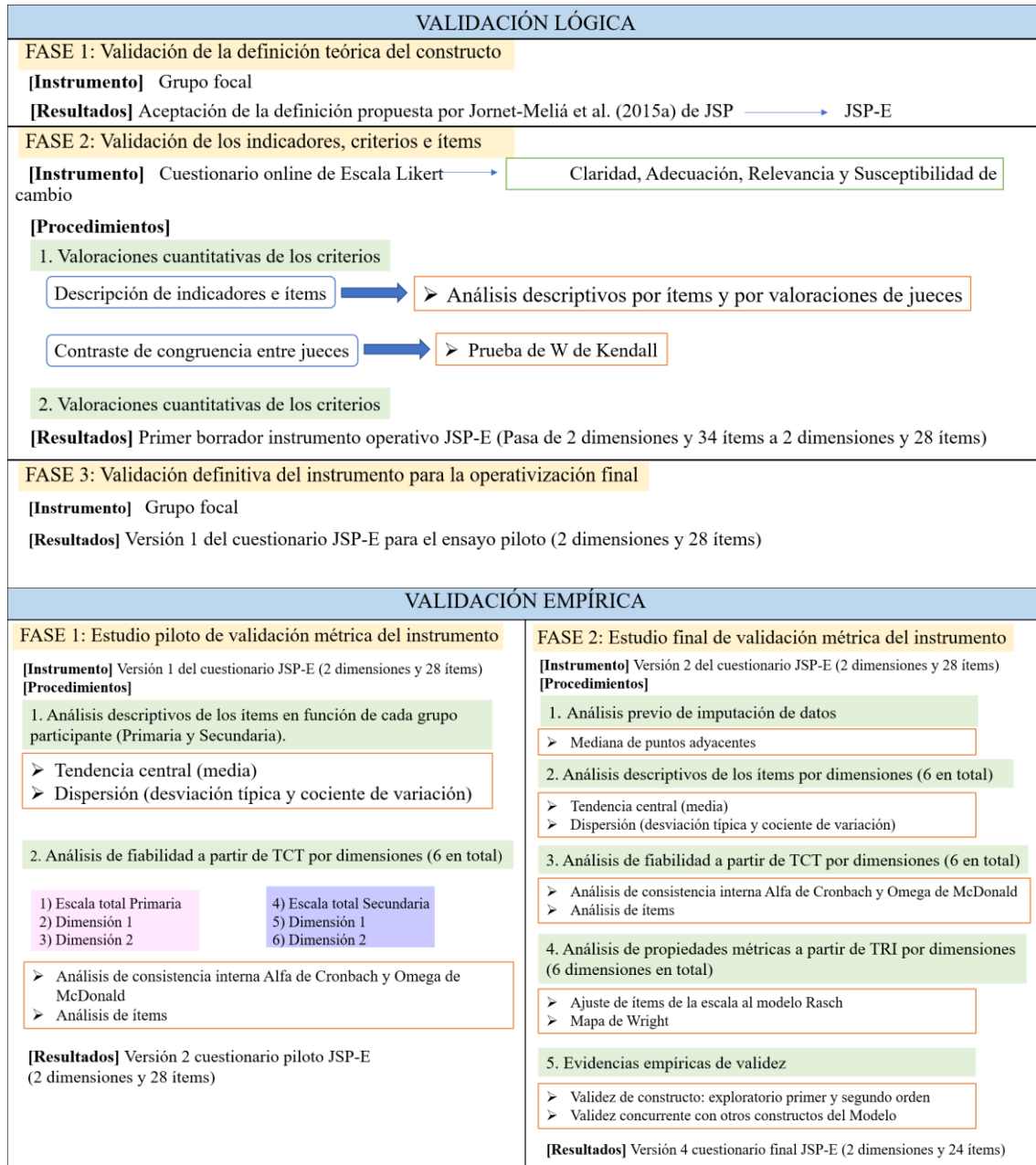


Figura 18. Esquema general de la metodología utilizada en esta tesis.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 6.

Resultados de validación lógica

Capítulo 6: Resultados de validación lógica

En este apartado se presentan los hallazgos del estudio en la fase de revisión lógica del instrumento. Primeramente, mostramos la justificación sobre qué se entiende por validez. La validez de una medida es el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir y ello denota que dicho instrumento pueda utilizarse o no para el fin propuesto. En las investigaciones de las ciencias técnicas y ciencias naturales este principio puede llegar a ser fácil de aplicar. Sin embargo, en el estudio de las ciencias sociales para el conocimiento del ser social y el comportamiento humano, no resulta tan sencillo debido a que mayormente se trabaja con variables que no son directamente observables (Del Canto y Silva, 2013).

A partir de las reflexiones teóricas denotamos que no existe una medida directa del concepto de validez respecto a la generalidad del instrumento, aunque sí que podemos considerarlo de manera indirecta para algunos usos del mismo. Dentro de esta consideración tenemos en cuenta la validez de constructo, la validez de contenido y la validez criterial (Cronbach, 1988; Guion, 1980; Linn, 1980; Messick, 1980, 1995; Wainer y Braun, 1988).

Si nos centramos en la *validez de constructo* es importante tener en cuenta que cuanto mejor se sopesa qué se pretende medir, escogiendo y elaborando las hipótesis a las que queremos dar respuesta, concretando la definición y los conceptos a relacionar, etc.; toda esta consideración reportará, de manera más positiva, una posible construcción y adecuación del cuestionario propuesto. En cambio, la *validez de contenido* va a determinar el grado en que los ítems del cuestionario pueden llegar a ser una muestra hipotética y representativa del contenido que se pretende medir. En último lugar, la *validez criterial* hace referencia a la correlación entre el cuestionario/test y el criterio asociado. No obstante, la validez criterial presenta dos posibilidades en función del momento en que la desarrollemos:

- *Validez concurrente*: mide al mismo tiempo el criterio y el test.
- *Validez predictiva*: el criterio se mide antes o después que el test.

Es por ello que la validez es un criterio fundamental para cualquier proceso de elaboración de instrumentos métricos dentro del marco de la evaluación educativa. Entre otras intenciones, la validez nos puede ayudar a disponer de hipótesis, deducciones e interpretaciones aproximativas a la realidad para poder, de esta manera, establecer relaciones con el constructo o variable/s que se hayan evaluado.

Siguiendo las consideraciones de Ruiz-Primo et al. (2006, p.13), “el concepto de validez (...) se refiere al grado en que las inferencias hechas con base en los resultados de una prueba son justificadas, significativas y útiles”. Según Sancho-Álvarez (2013, p. 75), “hablar de validez de un instrumento implica evaluar la certeza de las interpretaciones que se le dan a los resultados que nos proporciona dicho instrumento clarificando sus implicaciones”. Dichas consideraciones podemos encontrarlas también en Ruiz-Primo et al. (2006). Además, según considera García-Bellido (2011), para que el proceso de validación esté completado es necesario tener en cuenta el uso de las pruebas o las escalas utilizadas. Es necesario que se ajuste la evaluación del instrumento al propósito que se quiere alcanzar. Messick (1989) ya señalaba los diferentes tipos de evidencias que se pueden obtener de un proceso de validación. Dichas evidencias llegaron a fundamentar la concepción que posteriormente sería avalada por la comunidad científica internacional en sus estándares (APA, AERA y NCME, 1999) y las clasifican en 5: *evidencias basadas en el contenido*, *evidencias basadas en el proceso de respuesta*, *evidencias basadas en la estructura interna*, *evidencias basadas en la relación con otras variables* y *evidencias basadas en las consecuencias de la prueba* (Bakieva, 2016, p.141).

Respecto a la concepción de Moss (1995), estudiar la validez significa manifestar y establecer expresamente un marco conceptual que permite poder derivar hipótesis comprobables mediante múltiples líneas de investigación (Sancho-Álvarez, 2013). Ello reporta evidencia acerca de las hipótesis formuladas e identifica una probable realidad, como así se destaca en los estudios de Ruiz-Primo et al. (2006; Sancho-Álvarez, 2013). Siguiendo esta línea, establecemos una primera aproximación a la validez del uso del instrumento. El primer procedimiento a realizar es la validación de contenido del constructo a partir del análisis lógico de su definición –es lo que recibe el nombre de validación del comité de jueces–.²⁶

Seguidamente, centramos el estudio hacia el análisis de los juicios emitidos por personas profesionales de la educación. En esta etapa del estudio se analiza cada valoración respecto a la relevancia de los elementos que sirven de base para el diseño del instrumento, su susceptibilidad de cambio en el proceso educativo, su claridad en la formación y su adecuación a la definición de la que partimos (Sancho-Álvarez, 2013).

²⁶ Los pasos que se han llevado a cabo en este apartado siguen el patrón de validación lógica presentado en Jornet-Meliá et al. (2017) y para el grupo de investigación GemEduco.

Este proceso de valoración pretende orientar el análisis hacia la interpretación que se realiza desde la teoría a la configuración del instrumento finalmente deseado –para ello debemos tener en cuenta la definición, los usos y los elementos que tendrá el instrumento de medida–. Una de las intenciones más destacables de esta investigación es valorar si el proceso inicial de validación ha sido satisfactorio.

Antes de comenzar el apartado de validación por jueces, debemos tener en cuenta cómo se pueden organizar las estrategias de validación según los tipos de evidencias. Una organización usada por muchos académicos es establecer las evidencias según sean internas o externas –ver Tabla 42–.

Tabla 42.

Estrategias de Validación Agrupadas en Tipos de Evidencias.

<i>Evidencias establecidas</i>		
<i>Evidencias internas</i>	El contenido de un instrumento de medición	<p><i>Relevancia:</i> debe proporcionarse la relación entre la variable empleada y la teoría</p> <hr/> <p><i>Representatividad:</i> relación entre el énfasis de elementos correlativos en el marco conceptual</p> <hr/> <p><i>Calidad técnica</i> del contenido de la prueba: evidencia a través del proceso de análisis de ítem y prueba.</p> <hr/> <p><i>Adecuación:</i> revisa el formato lingüístico y la expresión son adecuados para las audiencias y el contexto.</p> <hr/> <p><i>Susceptibilidad de cambio:</i> si se presentan elementos que pueden ser modificados a través del proceso educativo.</p>
	El proceso de respuesta	Argumentos que evidencian las consistencias entre las respuestas al instrumento (evidencia empírica) y los <i>procesos asumidos por los evaluados</i> en las tareas propuestas.
	La estructura interna	Revisión entre los ítems del instrumento con los componentes de la prueba para determinar si todos ellos <i>conforman el constructo</i> establecido en el marco conceptual.
	<i>Evidencias externas</i>	Otras variables

Fuente: Elaboración propia a partir de Sancho-Álvarez (2013, p.76) y de Messick (1995).

Por lo que se refiere al proceso de validación del instrumento es necesario tener en cuenta los factores que pueden llegar a atentar contra la validez de la interpretación. Concretamente destacamos dos:

- Considerar las dimensiones importantes del constructo que se pretenden medir.
- Tener en cuenta otros aspectos no incluidos en dichas dimensiones o en momentos previos de reflexión y que puedan influir también en los resultados.

Principalmente, estos factores han de estar siempre presentes en cualquier investigación evaluativa, de lo contrario se puede estar perjudicando la validez de constructo (Jornet-Meliá et al., 2012).

Según propone la academia, la validación de constructo puede abordarse desde dos perspectivas complementarias y secuenciales (Jornet-Meliá y González-Such, 2009):

1. La validación lógica, a partir de jueces.
2. La validación empírica a partir de análisis estadísticos (dimensionales, contrastes de hipótesis, etc.) realizados sobre datos reales a partir de su aplicación sobre el colectivo al que se dirige el instrumento.

6.1 Antecedentes.

6.1.1 Constructo inicial.

En el estudio de Jornet-Meliá et al. (2015a) fue realizada una aproximación previa a la definición del constructo de JSP-E, la cual fue implementada para un proceso de validación con un comité de expertos para dicho estudio. Aunque en ese estudio la definición de constructo fue valorada tanto desde la perspectiva de los criterios de relevancia como de susceptibilidad de cambio de los indicadores, aquí se presentan sólo las valoraciones de relevancia de los indicadores que forman la definición del constructo de JSP del estudio de Jornet-Meliá et al. (2015a, b). Los indicadores valorados en dicha investigación se presentan en la Tabla 43.

Tabla 43.

Indicadores de Validación

<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores implicados</i>
<i>Dimensión 1:</i> <i>La Justicia percibida en el</i>	1. Modo en que actúa el equipo directivo (director, jefe/a de estudios, tutor/a) administrando las normas de convivencia. 2. Modo en que se gestionan los conflictos fuera del grupo-aula. 3. Rol diferencial que se le asigna a cada docente, su reconocimiento e influencia.

<i>centro como organización</i>	<ol style="list-style-type: none">4. Aceptación, por parte del profesorado, de las diferencias vinculadas a variables de caracterización de grupos (migraciones, religiosos, económicos...).5. Aceptación, por parte del alumnado, de las diferencias vinculadas a variables de caracterización de grupos (migraciones, religiosos, económicos...).6. Niveles de exigencia similares para el alumnado con independencia del profesorado que imparta cada materia.7. Relaciones que se mantienen con las familias en relación a su estatus socio-económico, cultural, etc.8. Existencia de una atención específica para el alumnado con dificultades (inmigrantes, discapacidad...).
<i>Dimensión 2: La Justicia percibida en el aula</i>	<ol style="list-style-type: none">9. Trato diferencial/igualitario que tiene cada docente en su clase con el alumnado (existencia de preferidos, camarillas, etc.): igualdad de oportunidades y consecuencias.10. Gestión de conflictos que realiza el profesorado en el aula (mantenimiento de criterios de acción ante problemas y personas).11. Flexibilidad del profesorado para administrar las normas reconociendo las circunstancias personales y colectivas.12. Atención inclusiva individualizada, priorizando adecuarse a las necesidades de cada persona.13. Coherencia entre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el modo en que se evalúa.14. Asignación de calificaciones individuales manteniendo un mismo criterio para todo el alumnado.15. Reconocimiento del valor del trabajo realizado, con independencia de otras consideraciones de relación personal profesorado-alumnado.16. Capacidad del profesorado para reconocer los propios errores.17. Del análisis que se hace de la realidad social (local y mundial) y de las situaciones de injusticia que existen.18. Consideración igualitaria de la participación del alumnado en el desarrollo del curso.

Recordemos que esta propuesta inicial de constructo teórico e indicadores se validó en Jornet-Meliá et al. (2015a). El análisis que se utilizó fue de estadísticos descriptivos de las valoraciones de relevancia, extraídos de las respuestas de los expertos para los indicadores (véase la Figura 19).

Ítem	\bar{x} Relevancia*	DT	CV
1	8,21	2,15	26,18
2	8,18	2,14	26,21
3	7,61	2,11	27,78
4	8,36	2,50	29,88
5	8,25	2,03	24,61
6	7,75	2,26	29,10
7	7,18	2,71	37,73
8	8,36	2,02	24,19
9	8,57	2,44	28,48
10	8,57	1,79	20,93
11	7,79	2,18	28,02
12	8,04	2,35	29,22
13	8,43	2,03	24,03
14	7,57	2,73	36,02
15	7,96	2,50	31,43
16	8,18	1,72	21,05
17	7,32	2,55	34,89
18	8,25	2,19	26,52

Figura 19. Estadísticos de los indicadores.

Fuente: Jornet-Meliá et al. (2015a).

En la Figura 20 se presenta la propuesta de definición que se ha utilizado en esa fase previa de validación del constructo, recogida en Jornet-Meliá et al (2015a).

La Justicia Social Percibida por el alumnado en el marco de evaluación para Cohesión Social se refiere a la imagen que éste se construye a partir de sus relaciones en el centro escolar con todos sus integrantes: el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y otras personas involucradas en la vida académica.

Figura 20. Definición inicial del constructo de Justicia Social Percibida (JSP) por el alumnado.

Fuente: Jornet-Meliá et al. (2015a).

A partir de esta definición, después del proceso de revisión de jueces, se ha llegado a determinar que esta propuesta de definición de JSP es adecuada para el estudio piloto y de ella pueden partir criterios e indicadores que desglosen el propio constructo. Es por ello que, para el estudio piloto, el alumnado respondiente partía de la consideración de esta definición.

6.1.2 Constructo definitivo.

A partir de la definición inicial propuesta por Jornet-Meliá et al. (2015a), se ha realizado una ampliación de la revisión bibliográfica de autorías –reflejada en el Capítulo 4 del presente trabajo– y que supone una ligera modificación sobre la propuesta inicial. Primeramente, hemos considerado que el constructo pasa de llamarse JSP (Justicia Social Percibida por el alumnado) a *Justicia social Percibida en la Escuela o JSP-E* (a

continuación, se utilizarán estas siglas para identificar el constructo), ya que partir de la definición de JSP hemos considerado y reflexionado sobre la importancia de añadir un matiz importante que en la definición de Jornet-Meliá et al. (2015a, b) que no había quedado reflejado bien reflejado, según nuestro parecer. Con esto nos referimos a la importancia de las interacciones entre docente y discente que sí quedan reflejadas en la definición de JPS-E. Seguidamente presentamos la justificación del cambio.

Justificación de cambio de la definición de JSP a JPS-E.

Las relaciones educativas con pedagogía basada en clases magistrales o con método meramente expositivo comenzaron en la Época Clásica, pero se hicieron populares en la Edad Media, en las universidades del s. XIII, y se pueden encontrar hasta en las aulas de la actualidad. Básicamente esta metodología establece relaciones unidireccionales y por ello presenta límites (Cruz, 1981). Así era como se entendía la educación “estándar y popular” desde el siglo XIII hasta bien entrado el siglo XIX: *quien sabe enseña, y quien no sabe, aprende*. Esta premisa ha sido el eje vertebrador del movimiento pedagógico de la Escuela Tradicional, la cual todavía podemos encontrar sus vestigios en pleno siglo XXI. Por ello, con esta metodología didáctica se establecen relaciones encaminadas a una sola dirección, sin tener en cuenta que quien aprende también puede enseñar y reflexionar sobre lo que está aprendiendo. Sin embargo, a partir de declaraciones pedagógicas de autores como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel que surgieron principalmente en el siglo XVIII y se implantaron definitivamente entre los siglos XIX-XX con autores como Dewey, Montessori, Declory, Waldorf, Wallon y Claparède, entre otros, establecieron un cambio en la pedagogía educativa proponiendo un nuevo estilo metodológico y didáctico de la escuela. Es lo que se llamaría en el siglo XIX como el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, la cual pretende preparar al individuo para la vida y pueda dar respuesta a los problemas sociales (Jiménez-Avilés, 2009). Dicho movimiento se fue promoviendo en escuelas de países europeos como Inglaterra, Alemania, Suiza, Francia, Italia y también en EE.UU. tras la Primera Guerra Mundial. España y otros países de habla

hispana también se unieron desde el primer momento al movimiento de las Escuelas Nuevas. Existen listados de escuelas integradoras que se sumarían a esta nueva propuesta de la “pedagogía del cambio” (Marín-Ibáñez, 1976). La propuesta de la Escuela Nueva defiende la participación del alumnado como un agente activo de la educación, el cual debe reflexionar sobre aquello que va a aprender y experimentar cómo puede aprender mediante la propia reflexión y el autodescubrimiento. La educación ya no se caracteriza por agentes activos (orador, maestro) y pasivos (oyentes, alumnado) mediante patrones de escucha-aprendizaje meramente memorísticos. La educación presenta a todos sus agentes como participantes activos de la educación, reflexivos, críticos y preocupados por su integro desarrollo. Por ello hemos actualizado nuestra propuesta metodológica donde es importante destacar que, en la educación actual, toda relación es bidireccional, reflexiva y crítica, aunque de manera consciente no nos demos cuenta. Porque no solo el alumnado aprende, sino que *todos los agentes implicados en el proceso educativo aprenden* mediante la reflexión, la crítica, la escucha activa y las propuestas investigadoras del aprendizaje permanente o aprendizaje estratégico (Mcarthur, 2019) y para el cambio individual y social (Boni-Aristizábal, 2006). Ya sea entre el grupo de pares, profesorado-educandos y viceversa, familias-educandos y viceversa, entorno educativo-educandos y viceversa, etc. La reflexión en busca de la mejora debe ser siempre necesaria y propuesta por todos los participantes. Es decir, en cualquier tipo de relación educativa todos los agentes implicados aprenden, puesto que todos observan, reflexionan y descubren. Además, hay que tener en cuenta que la percepción de un sujeto puede ser situacional dependiendo de los agentes implicados y del contexto particular. Es por ello que, dependiendo de unos y de otros factores, la percepción (y por ende los sentimientos implicados) pueden variar, como ya se ha explicado en el punto 3.4.2. De esta manera, grosso modo, la vivencia social se construye a través de las emociones que se generan

en cada una de las relaciones que llevamos a cabo y estas están enclavadas en contextos muy concretos.

Y es por estos motivos que, en nuestra propuesta de definición final de JSP-E, añadimos el matiz de las interacciones, ya que nuestra intención es enfatizar en la importancia de la diversidad de relaciones. Pero esto no implica que dejemos de considerar que el término utilizado por Jornet-Meliá et al. (2015a, b), en donde se destacan las relaciones de manera generalizada, no se tenga en cuenta que las relaciones incluyen todo tipo de interacciones, activas y pasivas, como se presenta en la Figura 21.

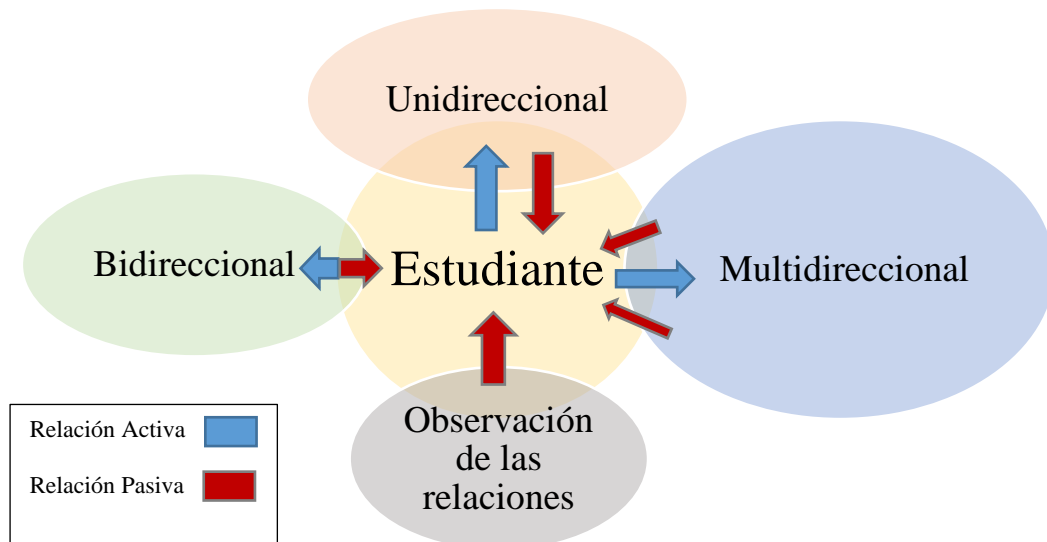


Figura 21. Tipos de relaciones que se dan en el contexto escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en la definición final, hemos considerado importante enfatizar la explicitación del contexto en donde estudiamos el desarrollo de la percepción de la justicia social: el entorno escolar. Es por ello que en el acrónimo final destacamos la letra “E” como sigla de la palabra educación. De esta manera, la definición de JSP-E que proponemos queda tal y como la presentamos en la Figura 22.

La imagen que el discente construye y crea sobre justicia a partir de las relaciones y las interacciones que experimenta en su centro escolar con el resto de integrantes, como son: el equipo directivo, el profesorado, el resto del alumnado y otras personas involucradas en su vida académica.

Figura 22. Definición de constructo JSP-E definitiva.

Como ya se ha mencionado, esta definición fue presentada previamente en Llorens-Ferrer (2016), Jornet-Meliá et al. (2017) y posteriormente utilizada en el trabajo de Llorens-Ferrer et al. (2018). A partir de ella, en el Capítulo 4 ya se ha indicado, en las Tablas 25 y 26, los indicadores y los criterios en torno a los cuales se desarrolla la definición operativa del constructo. A partir de esa información se diseñan los ítems del instrumento en dos dimensiones:

- 1) La JSP-E en el centro como organización (11 elementos).
- 2) La JSP-E en el aula (17 elementos).

Los resultados correspondientes a esta fase de validación lógica del instrumento, basada en las opiniones de expertos, se presentan a continuación.

6.2. Análisis descriptivos: valoraciones por ítems.

En este apartado, las valoraciones de los 28 ítems que forman el constructo operativo se presentan organizadas en función de los distintos criterios de evaluación. En primer lugar, se muestran los resultados correspondientes a la primera fase de valoración (criterios de relevancia y susceptibilidad) basadas en las puntuaciones emitidas por 30 expertos que han participado en esta fase de valoración, y continuaremos con la segunda fase (criterios de claridad y adecuación) emitidas por 26 expertos participantes. En todos los casos, la escala de valoración de Likert se utiliza con opción de 4 puntos (1 significa menor acuerdo y 4 mayor acuerdo).

A continuación, y en primer lugar, se ofrecen puntuaciones por ítems y en un segundo, en función de cada experto. Finalmente, se analiza el acuerdo en las valoraciones de expertos. Primero se muestran las valoraciones de relevancia, seguidas de susceptibilidad al cambio, claridad y finalmente adecuación.

6.2.1 Valoración de relevancia.

En este primer caso se ofrece la valoración de ítems del instrumento en función del criterio de relevancia –ver Tabla 44–. Podemos ver que las medias de valoraciones de los ítems son muy elevadas, adelantando que en ningún caso esta baja de 3 puntos sobre un total de 4.

Tabla 44.

Estadísticos Descriptivos. Valoración de Relevancia del Ítem.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>CV</i>
1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización	1	3,57	,568	15,91
	2	3,47	,819	23,60
	3	3,5	,82	23,42
	4	3,4	,932	27,41
	5	3,5	,682	19,48
	6	3,63	,615	16,94
	7	3,37	,718	21,30
	8	3,43	,858	25,01
	9	3,4	,724	21,29
	10	3,7	,466	12,59
	11	3,63	,49	13,49
2: Justicia Social Percibida en el aula	12	3,53	,776	21,98
	13	3,5	,777	22,2
	14	3,57	,568	15,91
	15	3,7	,466	12,59
	16	3,47	,819	23,60
	17	3,33	,884	26,54
	18	3,77	,43	11,40
	19	3,6	,563	15,63
	20	3,43	,817	23,81
	21	3,43	,898	26,18
	22	3,7	,466	12,59
	23	3,6	,621	17,25
	24	3,57	,626	17,53
	25	3,7	,535	14,45
	26	3,6	,563	15,63
	27	3,47	,629	18,12
	28	3,63	,615	16,94

Nota: CV-cociente de variación.

Asimismo, podemos observar desde los resultados de la Tabla 44 que el ítem con mayor puntuación media presenta para la escala de relevancia es el ítem 18 [*Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas*]. Además, podemos observar

desde las puntuaciones de la desviación típica y el cociente de variación, que es uno de los ítems que mayor acuerdo presenta entre jueces, siendo la DT de 0,43 y CV de 11,4%. A este le siguen los ítems 10. [*Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades*], 15. [*Tus maestros/as son justos/as cuando solucionan problemas entre alumnos/as*], 22. [*Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando haces algo bien*] y 25. [*Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto*] con la media de 3,7 puntos en los cuatro casos, y una dispersión bastante baja, variando la DT entre 0,466 y 0,535 y el CV de 12,59% a 14,45% entre los tres ítems. Los ítems que menor media presentan son el 17. [*Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas*], con la media en 3,33 puntos y la DT en 0,884 y CV de 26,54%, y los ítems 4. [*Has visto a maestros/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión, etnia o país*] y 9. [*Los/as maestros/as dan la atención necesaria a los alumnos/as en el patio*]. Ambos tienen la puntuación promedio en 3,4 puntos, siendo la D.T. de 0,932 y el CV 27,41% en el caso del ítem 4 y una DT de 0,724 y un CV del 21, 29% en el caso del ítem 9.

6.2.2 Valoración de susceptibilidad al cambio.

En el caso de valoración en función del criterio de susceptibilidad –ver Tabla 45–, se identifica que las medias sobre los ítems son muy elevadas, puesto que ninguna baja de 3 puntos sobre los 4 máximos de la escala.

Tabla 45.

Estadísticos Descriptivos. Valoración de Susceptibilidad Al Cambio.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>CV</i>
1: La Justicia	1	3,67	,547	14,90
Social Percibida en el centro como organización	2	3,67	,606	16,51
	3	3,57	,728	20,39
	4	3,6	,675	18,75
	5	3,67	,661	18,01
	6	3,5	,861	24,6
	7	3,5	,777	22,2
	8	3,43	,817	23,81
	9	3,53	,681	19,29
	10	3,67	,547	14,90

	11	3,67	,547	14,90
2: Justicia Social	12	3,53	,73	20,67
Percibida en el	13	3,43	,774	22,56
aula	14	3,6	,563	15,63
	15	3,63	,556	15,31
	16	3,53	,73	20,679
	17	3,33	,844	25,34
	18	3,73	,45	12,06
	19	3,7	,466	12,59
	20	3,63	,615	16,94
	21	3,6	,675	18,75
	22	3,57	,728	20,39
	23	3,47	,73	21,03
	24	3,57	,568	15,91
	25	3,73	,521	13,96
	26	3,53	,681	19,29
	27	3,47	,819	23,60
	28	3,67	,606	16,51

Nota: CV-cociente de variación.

En la Tabla 45, respecto a los resultados de susceptibilidad al cambio, podemos ver que los ítems que presentan mayor puntuación media son el ítem 18 [*Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades*] y el ítem 25 [*Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto*], ambos con 3,73 puntos. También podemos considerar que son dos de los ítems que muestran mayor acuerdo entre jueces, siendo la DT 0,45 y el CV de 12,06% para el ítem 18 y la DT de 0,52 y CV de 13,96% para el ítem 25. El ítem 19. [*Creer que te mereces las notas que te ponen tus maestros/as*] presenta la DT de 0,47 y el CV de 12,59% siendo el ítem que mayor acuerdo presenta para la escala de susceptibilidad de cambio. Su media es de 3,7 puntos.

En general, podemos decir que es una escala con medias de ítems muy altas. Aun así, los ítems que menor media presentan son el 17 [*Creer que tus maestros/as crean normas de clase injustas*] con 3,33 puntos, con una DT en 0,884 y un CV de 25,34%,

además de los ítems 8 [*Creer que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)*] y el 13 [*Creer que tus maestros/as tienen manía a algunos/as alumnos/as*] ambos con 3,43 puntos de media y la DT 0,817 y 0,774, respectivamente; y el CV 23,81% y 22,56 %, respectivamente. La mayor problemática que podemos observar de estos tres ítems es la gran dispersión de respuesta que presentan los jueces, pero, a pesar de ello, la media sigue siendo positiva.

6.2.3 Valoración de claridad.

Respecto a la valoración de claridad de los ítems –ver los resultados en la Tabla 46–, observamos una vez más que las medias sobre los ítems son muy elevadas, puesto que de nuevo ninguna baja de 3 puntos.

Tabla 46.

Estadísticos Descriptivos. Valoración de Claridad del Enunciado.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>CV</i>
1: La Justicia Social en el centro como organización	1	3,65	,562	15,39
	2	3,69	,549	14,87
	3	3,58	,703	19,63
	4	3,65	,689	18,87
	5	3,69	,679	18,40
	6	3,5	,906	25,88
	7	3,58	,758	21,17
	8	3,46	,859	24,82
	9	3,58	,703	19,63
	10	3,69	,549	14,87
	11	3,69	,549	14,87
2: Justicia Social Percibida en el aula	12	3,58	,758	21,17
	13	3,5	,762	21,77
	14	3,65	,562	15,39
	15	3,65	,562	15,39
	16	3,58	,758	21,17
	17	3,35	,846	25,25
	18	3,77	,43	11,40
	19	3,73	,452	12,11
	20	3,65	,629	17,23
	21	3,65	,689	18,87
	22	3,5	,762	21,77
	23	3,5	,762	21,77

24	3,58	,578	16,14
25	3,73	,533	14,28
26	3,5	,707	20,2
27	3,42	,857	25,05
28	3,62	,637	17,59

Nota: CV-cociente de variación.

A continuación, observamos la Tabla 46 en lo que respecta a la claridad del enunciado de los ítems. La puntuación media más alta para esta escala se muestra en el ítem 18. [*Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades*] con 3,77 puntos y con una DT 0,43 y un CV de 11,40%, presentando ambos parámetros un buen acuerdo entre jueces. Con una media similar, le siguen los ítems 19. [*Creer que te mereces las notas que te ponen tus maestros/as*] y 25. [*Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto*] con 3,73 puntos con la DT de 0,45 y 0,53 respectivamente y el CV de 12,11% y 14,28% respectivamente. De estos dos ítems el que presenta mayor acuerdo entre jueces es el ítem 19. En esta ocasión el ítem que menor media presenta en la escala coincide obteniendo también con la puntuación mínima entre ítems en las otras escalas que hemos analizado anteriormente y es el ítem 17. [*Creer que tus maestros/as crean normas de clase injustas*] con 3,35 puntos. Una vez más se enmarca dentro de un resultado de medias altas. Aun así, una vez más también, cabe destacar la alta dispersión de respuesta entre jueces con una DT de 0,85 y un CV de 25,25%. A este ítem le siguen, por puntuaciones medias bajas también, los ítems 27. [*Creer que hay injusticias en el mundo que te afectan*] y el 8. [*Creer que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)*]. Por un lado, el ítem 27 presenta una media de 3,42, con una DT de 0,86 y un CV de 25,04% y por otro, el ítem 8 presenta una media de 3,46 puntos y una DT de 0,86 y un CV de 24,82%. En general, podemos especificar que en esta escala es en la que más dispersión de respuesta de jueces hemos encontrado dentro del parámetro de desviación típica.

6.2.4 Valoración de adecuación.

Finalmente, en lo que se refiere a la valoración de la adecuación del ítem al grupo de estudio –ver Tabla 47–, podemos apreciar de nuevo que las medias sobre los ítems son muy elevadas, ninguna baja de 3 puntos.

Tabla 47.

Estadísticos Descriptivos. Valoración de Adecuación Al Grupo de Estudio.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>CV</i>
1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización	1	3,54	,582	16,44
	2	3,58	,643	17,96
	3	3,5	,812	23,2
	4	3,5	,86	24,57
	5	3,58	,703	19,63
	6	3,69	,618	16,74
	7	3,42	,703	20,55
	8	3,46	,905	26,15
	9	3,46	,761	21,99
	10	3,73	,452	12,11
	11	3,69	,471	12,76
2: Justicia Social Percibida en el aula	12	3,54	,811	22,90
	13	3,54	,761	21,49
	14	3,65	,562	15,39
	15	3,73	,452	12,11
	16	3,5	,86	24,57
	17	3,46	,811	23,43
	18	3,77	,43	11,40
	19	3,65	,562	15,39
	20	3,58	,703	19,63
	21	3,54	,811	22,90
	22	3,69	,471	12,76
	23	3,58	,643	17,96
	24	3,69	,549	14,87
	25	3,73	,533	14,28
	26	3,54	,582	16,44
	27	3,46	,647	18,69
	28	3,58	,643	17,96

Nota: CV-cociente de variación.

En la Tabla 47 podemos observar los resultados que se refieren a la adecuación del contenido en del enunciado de los ítems. Por un lado, la puntuación media más alta para esta escala se encuentra en el ítem 18. [*Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades*] con 3,77 puntos y con una DT 0,43 y un CV de 11,40%, presentando ambos parámetros un buen acuerdo entre jueces. Con una media similar, le siguen los ítems 10. [*Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades*] y 25. [*Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto*] con 3,73 puntos de media en ambos y con la DT de 0,45 y 0,53 respectivamente y el CV de 12,11% y 14,28% respectivamente. De estos dos ítems el que presenta mayor acuerdo entre jueces es el ítem 10. En esta ocasión el ítem que menor media presenta en la escala es el 7. [*Hay maestros/as que no quieres que te den clase porque son demasiado exigentes*], el cual establece 3,42 puntos de media. Aun así debemos destacar que todos los ítems de la escala se enmarcan dentro de un resultado de medias altas. Aun así, una vez más también, cabe destacar la alta dispersión de respuesta entre jueces. El ítem 17 presenta una DT de 0,81 y un CV de 23,43%, el ítem 8 tiene una DT de 0,91 y un CV de 26,15 y el ítem 9 una DT de 0,76 y un CV de 21,99%. De estos tres, el ítem que presenta mayor desacuerdo en la respuesta de los jueces es con diferencia el ítem 8. [*Creer que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)*].

6.2.5 Valoraciones sobre dimensionalidad y sesgo.

Los resultados no han aportado ninguna propuesta de cambio en la definición de constructo operativo, ni tampoco ninguna valoración negativa de sesgo.

6.3 Reflexión final sobre las valoraciones de los ítems.

En definitiva, las medias de valoración obtenidas para cada uno de los criterios valorados que se han llevado a cabo (relevancia, susceptibilidad, claridad y adecuación) son muy altas y ninguna baja de 3.

En Tabla 48 se presenta un resumen de las valoraciones superiores e inferiores que han realizado los jueces sobre ítems valorados por escalas en las anteriores tablas para los resultados de relevancia, resultados de susceptibilidad al cambio, resultados de claridad y de adecuación del enunciado. Respecto al contenido tratado en los ítems, vemos que por lo general se considera adecuado para medir lo que se pretende medir. Tras aportar su valoración, los expertos consideran, a través de su juicio, que las escalas pueden medir las acciones del profesorado que, por parte del alumnado, puedan ser

percibidas como justas. Estos resultados son muy positivos y aportan una base sólida para apoyar la definición propuesta de JSP-E y la definición operativa de nuestro instrumento.

En el apartado 6.4 presentamos las aportaciones de cada uno de los expertos – véanse las Tablas 49-57–.

Tabla 48.

Resumen de las valoraciones de jueces por ítem.

<i>Escala de relevancia</i>										
<i>Ítems con mayor media</i>				<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>Ítems con menor media</i>			
18	[Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas].	3,77	,43	11,4	17	[Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas].	3,33	,88	26,54	
10	[Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades].	3,7	,47	12,59	4	[Has visto a maestros/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión, etnia o país].	3,4	,93	27,41	
15	[Tus maestros/as son justos/as cuando solucionan problemas entre alumnos/as].	3,7	,57	12,59	9	[Los/as maestros/as dan la atención necesaria a los alumnos/as en el patio].	3,4	,72	21,29	
22	[Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando haces algo bien].	3,7	,90	12,59						
25	[Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto].	3,7	,63	14,45						
<i>Escala de susceptibilidad al cambio</i>										
<i>Ítems con mayor media</i>				<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>Ítems con menor media</i>			
18	[Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas].	3,73	,45	12,06	17	[Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas].	3,33	,88	25,34	
25	[Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto].	3,73	,52	13,96	8	[Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)].	3,43	,82	23,81	
19	[Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)].	3,7	,47	12,59	13	[Crees que tus maestros/as tienen manía a algunos/as alumnos/as].	3,43	,77	22,56	

<i>Escala de claridad</i>											
<i>Ítems con mayor media</i>			<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>Ítems con menor media</i>			<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
18	[Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas].	3,77	,43	11,40	17	[Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas].	3,35	,85	25,25		
19	[Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)].	3,73	,45	12,11	27	[Crees que hay injusticias en el mundo que te afectan].	3,42	,86	25,04		
25	[Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto].	3,73	,53	14,28	8	[Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)].	3,46	,86	24,82		
<i>Escala de adecuación</i>											
<i>Ítems con mayor media</i>			<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>Ítems con menor media</i>			<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
18	[Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas].	3,77	,43	11,40	17	[Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas].	3,46	,81	23,43		
10	[Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades].	3,73	,45	12,11	8	[Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)].	3,46	,91	26,15		
25	[Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto].	3,73	,53	14,28	9	[Los/as maestros/as dan la atención necesaria a los alumnos/as en el patio].	3,46	,76	21,99		

6.4 Análisis descriptivos: valoraciones por jueces.

En este apartado se ofrecen los datos referentes a las valoraciones correspondientes a cada experto que ha participado en las fases consecutivas del estudio: fase primera (en la que se valoraron los criterios de relevancia y susceptibilidad) con un total de 30 jueces y fase segunda (criterios de claridad y adecuación) con un total de 26 jueces. Las valoraciones se agrupan en función de los criterios mencionados (relevancia, susceptibilidad al cambio, adecuación, claridad) y en todos los casos la escala de Likert tiene 4 puntos. Recordemos que en todo momento los expertos también tienen en cuenta las consideraciones relativas a sesgo.

A continuación, se presentan las tablas estadísticas de las valoraciones medias obtenidas y de los estadísticos obtenidos según los criterios de total-elemento. Además, se muestran también los análisis métricos de fiabilidad Alfa de Cronbach.

6.4.1 Valoración de relevancia.

La Tabla 49 muestra los resultados de las valoraciones en relevancia para cada experto.

Tabla 49.

Estadísticos de Valoración de Jueces. Relevancia.

<i>Código del experto</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>CV</i>
1	3,89	,314	8,09
3	3,42	,878	25,63
4	3,75	,440	11,75
6	3,39	,685	20,19
7	3,96	,188	4,76
8	2,57	,690	26,83
9	2,28	,854	37,38
10	3,67	,475	12,92
11	3,92	,262	6,67
12	3,96	,188	4,76
13	2,96	,188	6,37
15	3,14	,650	20,70
16	3,96	,188	4,76
17	3,85	,356	9,23
20	3,96	,188	4,76
21	3,39	,497	14,65
22	2,75	,645	23,47

25	3,32	,772	23,25
27	3,10	1,133	36,47
28	3,64	,487	13,39
29	3,07	,604	19,67
30	3,25	,440	13,56

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez14, juez18, juez19, juez23, juez24, juez26.

Como se puede observar, en la valoración de relevancia, todos los jueces otorgan puntuaciones elevadas, no bajando ninguna de 2. Las valoraciones inferiores son atribuidas a los expertos con el código 8 (media de 2,57) y 9 (media de 2,28) y la valoración superior se sitúa en 3,96 puntos de escala y coincide en los jueces 7, 12 y 20. A continuación, se ofrecen estadísticos total-elemento de relevancia para las puntuaciones de los expertos en la Tabla 50.

Tabla 50.

Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Relevancia.

<i>Código del experto</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Alfa de Cronbach de la escala total</i>
1	,109	,419	,426
3	-,077	,481	
4	-,266	,475	
6	-,076	,463	
7	,018	,427	
8	,106	,418	
9	,620	,235	
10	,524	,340	
11	-,052	,435	
12	-,206	,443	
13	-,038	,431	
15	,272	,377	
16	,018	,427	
17	-,244	,462	
20	,018	,427	
21	,275	,385	
22	-,004	,444	
25	,229	,383	
27	,244	,374	
28	,192	,402	

29	,439	,339
30	-,030	,439

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez14, juez18, juez19, juez23, juez24, juez26. El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se muestran como valores perdidos del sistema.

Como se puede observar, en esta valoración los jueces-expertos otorgan puntuaciones variadas. El coeficiente de correlación elemento-total corregida nos permite conocer el nivel de asociación o relación de las puntuaciones de cada experto con el resto del grupo. En el caso de ser negativa, la aportación del experto disminuye el nivel de consistencia del grupo y en el caso de ser positiva, las valoraciones de ese juez aportan de manera positiva a la consistencia del grupo y se pueden considerar como significativas.

De esta manera, podemos observar que, desde los resultados presentados en la Tabla 49, existe un grupo de jueces que presentan los patrones de valoración de ítems en función de su relevancia, poco homogéneos y son los jueces-expertos identificados por los códigos: 3, 4, 6, 11, 12, 13, 17, 22 y 30. Desde la columna de Alfa si se elimina el elemento podemos confirmar que, al eliminar las puntuaciones de cada uno de esos jueces desde la matriz de puntuaciones, la consistencia interna subiría teniendo en cuenta que el Alfa de Cronbach calculada a partir de todas las valoraciones de expertos es de 0,426, siendo un nivel medio-bajo. El análisis de fiabilidad es equivalente a la correlación intra-clase que veremos más adelante. El resto del grupo presenta sus valoraciones de manera significativa, y corresponde a las respuestas de expertos con códigos: 1, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 20, 21, 25, 27, 28 y 29. Es de destacar que la tendencia de respuesta del juez 9 es la más homogénea, puesto que obtiene una puntuación de correlación elemento-total corregida de 0,620. A continuación, se ofrecen las valoraciones de los jueces-expertos en cuanto a la valoración de susceptibilidad al cambio.

6.4.2 Valoración se susceptibilidad al cambio.

En la Tabla 51 se presentan los resultados de las valoraciones en susceptibilidad al cambio para cada experto.

Tabla 51.

Estadísticos de Valoración de Jueces. Susceptibilidad de Cambio.

<i>Código del expert</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>CV</i>
1	3,78	,629	16,63
3	3,71	,599	16,14
4	3,67	,611	16,63
6	3,92	,377	9,62
7	3,96	,188	4,76
8	2,35	,621	26,36
9	2,28	,854	37,38
11	3,92	,262	6,67
12	3,92	,377	9,62
13	2,82	,611	21,68
15	2,96	,507	17,13
16	3,67	,475	12,92
18	3,85	,356	9,23
20	3,89	,566	14,56
21	3,39	,497	14,65
22	2,75	,518	18,84
25	3,67	,475	12,92
26	3,92	,262	6,67
27	3,89	,314	8,09
28	3,64	,487	13,39
29	3,07	,604	19,67
30	3,21	,498	15,51

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez10, juez14, juez17, juez19, juez23, juez24. El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se muestran como valores perdidos del sistema.

Como se puede observar, en la valoración de susceptibilidad al cambio todos los jueces otorgan puntuaciones elevadas, no bajando ninguna de 2. Las valoraciones inferiores son atribuidas a los expertos con el código 9 (media de 2,28), 8 (media de 2,35) y 22 (media de 2,75). La valoración superior se sitúa en 3,92 puntos de escala y coincide en los jueces 7, 12 y 26. En el siguiente apartado se ofrecen los estadísticos total-elemento para las valoraciones de los expertos en la escala de susceptibilidad de cambio (Tabla 52).

Tabla 52.

Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Susceptibilidad de Cambio.

<i>Código del expert</i>	<i>Correlación elemento- total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Alfa de Cronbach de la escala total</i>
1	-,129	,425	,371
3	,003	,386	
4	,002	,387	
6	,379	,309	
7	,434	,334	
8	,260	,311	
9	,150	,344	
11	,138	,358	
12	-,293	,426	
13	,211	,327	
15	,217	,330	
16	,430	,281	
18	,107	,359	
20	,100	,359	
21	-,139	,413	
22	,006	,382	
25	,223	,331	
26	,138	,358	
27	,178	,350	
28	,083	,363	
29	,030	,379	
30	,081	,364	

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez10, juez14, juez17, juez19, juez23, juez24.

A partir de los resultados recogidos en la Tabla 52 podemos observar que existen tres jueces que presentan patrones de valoración de ítems poco homogéneos, en función de su percepción de susceptibilidad al cambio. Son los jueces-expertos identificados por los códigos 1, 12 y 21. Desde la columna de Alfa si se elimina el elemento podemos confirmar que, al eliminar las puntuaciones de esos jueces desde la matriz de puntuaciones, la consistencia interna subiría aproximadamente 0,1 puntos. Por otro lado, el análisis de fiabilidad es equivalente a la correlación intra-clase que veremos más adelante. En este caso observamos que no es elevado puesto que tiene una puntuación de 0,371. El resto del grupo de jueces aportan valoraciones de manera más significativa y

corresponde, principalmente, a los expertos con códigos 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 20, 25, 26 y 27. Otros jueces como son el 3, 4, 28, 29 y 30 también realizan aportaciones homogéneas, pero no tan significativas. Es de destacar que la tendencia de respuesta del juez 7 es la más homogénea, puesto que obtiene una puntuación de correlación elemento-total corregida de 0,434.

A continuación, se presentan los resultados referentes a la segunda tanda de valoración y a partir del cuestionario para valorar la claridad.

6.4.3 Valoración de claridad.

En la Tabla 53 se presentan los resultados correspondientes a las valoraciones de jueces-expertos sobre la claridad de ítems.

Tabla 53.

Estadísticos de los Elementos (Valoración de Jueces). Claridad.

<i>Código del experto</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>CV</i>
1	3,78	,629	16,63
3	3,71	,599	16,14
4	3,67	,611	16,63
6	3,92	,377	9,62
7	3,96	,188	4,76
8	2,35	,621	26,36
9	2,28	,854	37,38
11	3,92	,262	6,67
12	3,92	,377	9,62
13	2,82	,611	21,68
15	2,96	,507	17,13
16	3,67	,475	12,92
18	3,85	,356	9,23
20	3,89	,566	14,56
21	3,39	,497	14,65
22	2,75	,518	18,84
25	3,67	,475	12,92
26	3,92	,262	6,67

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez10, juez14, juez17, juez19, juez23, juez24.

Como se puede considerar en la Tabla 53 y para la valoración de claridad, todos los jueces otorgan puntuaciones elevadas, no bajando ninguna de 2. La valoración inferior

la tiene el juez 9 con una media de 2,28 y la valoración superior es 3,96 y se le otorga al juez 7. Los jueces que le siguen al juez 7 en valoraciones superiores son el 6, 11, 12 y 26 con una media de 3,92 puntos para esta escala. En la siguiente tabla se muestran los estadísticos total-elemento para las valoraciones de los expertos y para la escala de claridad (Tabla 54).

Tabla 54.

Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Claridad.

<i>Código del experto</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Alfa de Cronbach de la escala total</i>
1	-,034	,380	,347
3	,188	,303	
4	,163	,312	
6	,361	,278	
7	,424	,306	
8	,250	,280	
9	,000	,388	
11	,286	,310	
12	-,174	,390	
13	,344	,245	
15	,131	,325	
16	,442	,237	
18	,068	,341	
20	-,027	,373	
21	-,361	,451	
22	-,014	,366	
25	,144	,322	
26	,065	,342	

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez10, juez14, juez17, juez19, juez23, juez24. El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se muestran como valores perdidos del sistema.

Los resultados recogidos en la Tabla 54 nos muestran que existe un grupo de jueces que presenta patrones de valoración de ítems poco homogéneos, en función de su punto de vista sobre claridad. Son los jueces-expertos identificados por los códigos 1, 12, 20, 21 y 22. Desde la columna de Alfa si se elimina el elemento podemos confirmar que, al eliminar las puntuaciones de esos jueces desde la matriz de puntuaciones, la consistencia interna subiría. Por otro lado, el análisis de fiabilidad es igual a la correlación

intra-clase que veremos más adelante. En este caso observamos que no es elevado puesto que tiene una puntuación de 0,347. El resto del grupo de jueces aportan valoraciones de manera más significativa y corresponde a los expertos con códigos: 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 18 y 26. Es de remarcar que la tendencia de respuesta del juez 16 es la más homogénea, puesto que obtiene una puntuación de correlación elemento-total corregida de 0,442.

A continuación, se ofrecen los resultados referentes a la adecuación de ítems.

6.4.4 Valoración de adecuación.

Desde la Tabla 55 se presentan los resultados correspondientes a las valoraciones de jueces-expertos sobre la adecuación de ítems al grupo de estudio.

Tabla 55.

Estadísticos de los Elementos (Valoración de Jueces). Adecuación.

<i>Código del expert</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>CV</i>
1	3,89	,314	8,09
3	3,42	,878	25,63
4	3,75	,440	11,75
6	3,39	,685	20,19
7	3,96	,188	4,76
8	2,57	,690	26,83
9	2,28	,854	37,38
10	3,67	,475	12,92
11	3,92	,262	6,67
12	3,96	,188	4,76
13	2,96	,188	6,37
15	3,14	,650	20,70
16	3,96	,188	4,76
17	3,85	,356	9,23
20	3,96	,188	4,76
21	3,39	,497	14,65
22	2,75	,645	23,47
25	3,32	,772	23,25

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez14, juez18, juez19, juez23, juez24, juez26

Como se puede observar para la valoración de adecuación, todos los jueces otorgan puntuaciones elevadas, no bajando ninguna de 2. La valoración inferior la tiene

el juez 9 con una media de 2,28 y la valoración superior es 3,96 y se les otorga a los jueces 7, 12, 16 y 20. En la siguiente tabla se presentan los estadísticos total-elemento para las valoraciones de los expertos y para la escala de adecuación (Tabla 56).

Tabla 56.

Estadísticos Total-Elemento (Valoración de Jueces). Adecuación.

<i>Código del experto</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el element</i>	<i>Alfa de Cronbach de la escala total</i>
1	,279	,232	,281
3	,045	,294	
4	-,088	,313	
6	-,001	,303	
7	-,056	,290	
8	,126	,249	
9	,393	,083	
10	,565	,113	
11	,142	,262	
12	-,056	,290	
13	,019	,281	
15	,157	,236	
16	,095	,273	
17	-,179	,324	
20	,019	,281	
21	,058	,275	
22	-,126	,348	
25	-,001	,309	

Nota: Todas las siguientes variables constitutivas tienen una varianza cero y por ello no aparecen en la escala: juez2, juez5, juez14, juez18, juez19, juez23, juez24, juez26. El determinante de la matriz de covarianzas es cero o aproximadamente cero. No se pueden calcular estadísticos basados en su matriz inversa y se muestran como valores perdidos del sistema.

A partir de los resultados recogidos en la Tabla 56 sobre adecuación, se muestra que existe un grupo de jueces que presenta patrones de valoración de ítems poco homogéneos. Nos referimos a los jueces-expertos identificados por los códigos 4, 6, 7, 12, 17, 22 y 25. Desde la columna de Alfa si se elimina el elemento podemos confirmar que, al eliminar las puntuaciones de esos jueces desde la matriz de puntuaciones, la consistencia interna subiría. También subiría dicha consistencia si eliminásemos la puntuación del juez número 3. Por otro lado, el análisis de fiabilidad es igual a la correlación intra-clase que veremos más adelante. Podemos observar que no es elevado

puesto que tiene una puntuación de 0,281. El resto del grupo de jueces aportan valoraciones de manera más significativa y corresponde a los expertos con códigos 3, 4, 6, 7, 12, 17, 22 y 25. Es de remarcar que la tendencia de respuesta del juez 10 es la más homogénea, puesto que obtiene una puntuación de correlación elemento-total corregida de 0,565.

Además de los resultados descriptivos por ítems y por jueces, ofrecemos a continuación los resultados a partir del análisis de consistencia inter-jueces.

6.5 Consistencia inter-jueces.

En este apartado presentamos las puntuaciones por jueces, para cada criterio de valoración, en cuanto a cada una de las escalas que hemos valorado: relevancia –Tabla 57–, adecuación –Tabla 58–, susceptibilidad de cambio –ver Tabla 59–y claridad –Tabla 60–. La consistencia presenta un análisis de los patrones o tendencias de valoración entre jueces, reflejando el grado de consenso inter-subjetivo y, por lo tanto, la fiabilidad de la decisión que se puede tomar a partir de las valoraciones del grupo de jueces-expertos. Todo ello, se ha abordado a través del cálculo del coeficiente W Kendall en función de los diferentes criterios.

Tabla 57.

W Kendall. Escala de Relevancia. Estadísticos de contraste.

<i>N</i>	28
<i>W de Kendall</i>	,583
<i>Ji cuadrado</i>	473,616
<i>Gl.</i>	29
<i>Sig. asintót.</i>	,000

Tabla 58.

W Kendall. Escala de Adecuación. Estadísticos de contraste.

<i>N</i>	28
<i>W de Kendall</i>	,643
<i>Ji cuadrado</i>	449,990
<i>Gl.</i>	25
<i>Sig. asintót.</i>	,000

Tabla 59.

W Kendall. Escala de Susceptibilidad al Cambio. Estadísticos de contraste.

<i>N</i>	28
<i>W de Kendall</i>	,657
<i>Ji cuadrado</i>	533,199
<i>Gl.</i>	29
<i>Sig. asintót.</i>	,000

Tabla 60.

W Kendall. Escala de Claridad. Estadísticos de contraste.

<i>N</i>	28
<i>W de Kendall</i>	,701
<i>Ji cuadrado</i>	490,990
<i>Gl.</i>	25
<i>Sig. asintót.</i>	,000

Al realizar un análisis de las puntuaciones sobre el nivel de concordancia de acuerdo con W de Kendall, observamos cómo el resultado es bastante elevado. Recordemos que la W de Kendall varía entre 0- no existe acuerdo- y 1 –acuerdo completo- (Pérez, 2001) y que en este caso varía de 0,583 en el caso del criterio de relevancia, con puntuación menor y hasta 0,701 en el caso del criterio de claridad, criterio con mayor puntuación. El coeficiente W de Kendall²⁷ tiene en cuenta unas valoraciones más totales.

6.6 Reflexión sobre las valoraciones de jueces.

Valoraciones generales cuantitativas.

A modo de síntesis podemos decir que se ha observado un patrón de valoración entre jueces bastante dispar. Ello lo comprobamos a partir del análisis de consistencia interna de las puntuaciones de jueces, utilizando la matriz traspuesta, mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, con el fin de observar la correlación intraclase como medidas promedio de la relación entre los patrones de valoración emitidos por los

²⁷ Tanto la W de Kendall como el análisis de fiabilidad de Cronbach son indicadores de consistencia o de congruencia de juicio.

expertos y, adicionalmente, al utilizar el modelo alfa, nos permite identificar los jueces que son más coincidentes en sus valoraciones y, en consecuencia, aportan a la consistencia interna o correlación intraclase y aquellos otros que ofrecen valores diferentes a las que son más representativas del consenso inter-subjetivo.

Sin embargo, observamos que las valoraciones otorgadas a los ítems son muy altas, considerando las puntuaciones promedio. Recordemos que los jueces pertenecen a diversos campos educativos (universidad, maestros, secundaria, educación superior, inspección educativa, etc.). Quizá esta diversidad haya influido en que cada uno ha valorado los ítems desde su propia experiencia al participar de un ámbito educativo determinado.

Los diversos patrones de valoración pueden considerarse a partir de la diversidad de jueces para la muestra. En concreto, para valorar la propuesta piloto del constructo de JSP-E, nos hemos centrado en el juicio global compartido de la muestra de jueces. Sin embargo, observamos que hay patrones de valoración muy homogéneos para ciertos casos, sin apenas variabilidad de juicio entre sus diversas valoraciones. De todos los grupos de jueces, observamos que hay un juez, el número 7, que para todas las escalas valoradas de ítems (escalas de relevancia, susceptibilidad al cambio, claridad y adecuación) ha valorado con una puntuación muy homogénea para todos los ítems, al mismo tiempo que ha reflejado su valoración como la puntuación extrema mínima para todas las escalas. Además, podemos observar que también hay otros jueces que han valorado de manera repetitiva y reiterada en al menos tres de las cuatro escalas valoradas. Véase el resumen, recogido en la Tabla 61, de todas las puntuaciones sin variabilidad de juicio (respuesta homogénea) realizada por algunos jueces.

Tabla 61.

Valoraciones Cuantitativas. Respuestas Extremas de Jueces.

<i>Nº de Juez</i>	<i>Respuesta homogénea según la escala considerada</i>	<i>Punt.</i>	<i>Punt.</i>	<i>Punt.</i>
		<i>Mínima Extrema</i>	<i>Máxima Extrema</i>	<i>No extrema</i>
7	Relevancia, Susceptibilidad al Cambio, Claridad y Adecuación		X	
8	Relevancia, Susceptibilidad al Cambio y Claridad.	X		
9	Relevancia y Susceptibilidad al Cambio.		X	
16	Relevancia, Susceptibilidad al Cambio y Claridad.			X
25	Relevancia, Susceptibilidad al Cambio y Adecuación			X

Nota: Punt. = Puntuación.

Estas consideraciones, sin apenas variabilidad de respuesta, nos orientan hacia la valoración media de jueces. Dichas respuestas extremas no se han eliminado porque hemos realizado los análisis de manera general, teniendo en cuenta el grupo global.

En definitiva, como ya hemos presentado a lo largo de este capítulo, el resultado obtenido es positivo ya que indica que por lo general hay una buena valoración de los criterios propuestos y ello es lo que nos va a permitir que podamos continuar diseñando nuestra propuesta. Sin embargo, no hemos dejado de considerar la individualidad de las respuestas de los jueces y por ello hemos considerado sus aportaciones de mejora individuales a partir de sus propuestas cualitativas.

Valoraciones cualitativas.

En el cuestionario facilitado a los jueces expertos para la validación de los indicadores de JSP-E –Tabla 30– hemos dejado una serie de preguntas abiertas a modo de observaciones y comentarios. Esta parte, situada al final de cada cuestionario, nos ofrece las valoraciones cualitativas para modificar, diseñar y mejorar el constructo piloto a nivel conceptual y en cuanto a su operativización. A continuación, presentamos la Tabla 62 a modo de resumen donde se encuentran las ideas más relevantes propuestas por los jueces expertos y el número que dichas propuestas se han reiterado entre sus propuestas de mejora.

Tabla 62.

Valoraciones Cualitativas de Jueces. Indicadores JSP-E.

<i>Propuestas cualitativas de mejora</i>	<i>Nº de veces</i>
<i>Definición</i>	
-Hay que remarcar que la definición del constructo va dirigida a estudiantes. No queda claro. Se presenta como demasiado general.	1
<i>Estructura</i>	
-El ítem 26 no está situado en la dimensión adecuada. En todo caso debería de añadirse a la dimensión 1 que tiene en cuenta el centro como organización, por eso de estar ubicado en un contexto específico.	2
<i>Contenido</i>	
-El ítem 27 no mide lo que propone la escala. Proponemos su eliminación.	3
-En algunos ítems prima la subjetividad de respuesta. Como son los ítems .5, 7, 12, 13.	4
-Tanto el ítem 5 como el ítem 12 presentan un contenido muy similar.	1
<i>Dimensiones</i>	
-La dimensión 1 (centro) no se diferencia bien de la 2 (aula) a las edades a las que se le pasa el cuestionario. En casos de alumnado con estas edades perciben lo que se realiza en el colegio como lo que se realiza en el aula de manera única y exclusiva. Tener en cuenta la dificultad de nivel de abstracciones para algunos conceptos en estas edades.	2
<i>Propuestas cualitativas de mejora</i>	
<i>Sesgo</i>	
-Generalizar los nombres comunes siempre que sea posible. Por ejemplo, en vez de “el/la alumno/a” poner “el alumnado” para no generar dificultades de lectura. Sin embargo, si se escoge el patrón “alumno/a” mantener la cohesión en todo el cuestionario.	2
<i>Cuestiones lingüísticas</i>	
-“cole” es una abreviación demasiado coloquial. Sustituir por “colegio”.	2
-En República Dominicana no se utiliza la palabra “colegio”. Siempre se utiliza “escuela”.	1
-Es mejor formular preguntas o afirmaciones positivas.	2
-La palabra “manía” no es usual en nuestro lenguaje educativo de Latinoamérica. Cambiarla si el cuestionario se aplica allá por “llaman más la atención” o “sienten rechazo hacia algunos/as alumnos/as”.	2

Tras estas propuestas de cambio surge el diseño del instrumento piloto. Veamos la transformación de los indicadores en propuestas de ítems para el estudio piloto en el siguiente apartado.

6.7 Conclusiones de validación lógica y propuesta del instrumento piloto.

En la Tabla 63 (para la dimensión 1) y la Tabla 64 (para la dimensión 2) se presenta la comparación del instrumento anterior y el posterior tras la valoración de los jueces sobre todas las escalas valoradas. Por un lado, respecto “al instrumento anterior” nos referimos a la propuesta de ítems presentados en la Tabla 30 para la valoración de los jueces expertos (Capítulo 5). Por otro lado, respecto “al instrumento posterior” recordemos que nos referimos a aquel que resulta de implementar las propuestas de modificación tanto de los jueces expertos como aquellas consideraciones que surgieron en la sesión de puesta en común y diálogo en la jornada de reflexión de nuestro grupo de investigación de GemEduco sobre los resultados obtenidos de los jueces y con el propósito de realizar modificaciones en el constructo de JSP-E para mejorar la escala en la medida de lo posible, eliminando ítems y modificando sus enunciados en los casos que se ha considerado oportuno e intentando no suprimir el contenido que queremos trabajar. Además, como se puede comprobar, se han vuelto a reescribir los ítems adaptándolos al nivel cognitivo de las audiencias participantes –alumnado de Primaria y de la ESO–. La propuesta final queda reducida de 28 a 24 ítems para ambos cursos. La dimensión 1 se queda con 9 ítems (que van del 1.1. al 1.9) y la dimensión 2 se queda con 15 ítems (que van del 2.1 al 2.15). La opción diseñada para ambos cursos –Primaria y Secundaria– se facilita a los centros colaboradores tanto en formato papel como digital y de manera individual, teniendo en cuenta la diversa capacidad y comprensión lectora del alumnado. Respecto a la redacción sobre sesgo, se ha buscado un general masculino para no dificultar la comprensión del alumnado, ya que hemos podido comprobar con un reducido número de estudiantes que hacer un hincapié constante en la redacción de ambas opciones de género lingüístico masculino/femenino (por ejemplo: el/la niño/a) dificulta la comprensión lectora del alumnado de edades tempranas. Por ello, se ha decidido establecer un masculino general, siempre que se ha podido, en la aplicación del cuestionario para Primaria y Secundaria, el cual está aceptado por la Real Academia de Lengua Española. En el instrumento previo a la validación de jueces sí que se dividen ambas opciones lingüísticas, en todo momento. En la siguiente Figura 23 se presentan otros ítems que han surgido durante el proceso de reflexión. Destacar que los jueces han estimado oportuno añadirlos tras las modificaciones o eliminaciones realizadas o, simplemente, por el hecho de que el instrumento no había tenido en cuenta, en su forma

previa dichos criterios o similares a ellos. Todo este proceso de validación queda recogido en Llorens-Ferrer et al. (2018).

- | |
|---|
| <p>1.5. ¿Hay maestros que te riñen demasiado?</p> <p>1.6. ¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?</p> |
|---|

Figura 23. Ítems que han surgido durante el proceso de valoración y que se añaden después al instrumento.

En el siguiente capítulo, el número 7, veremos los resultados obtenidos para el estudio piloto.

Tabla 63.

Comparación del Instrumento Preliminar y Posterior a La Valoración de Jueces. Dimensión 1. Validación Lógica.

<i>Previo A La Valoración De Jueces</i>		<i>Posterior A La Valoración De Jueces</i>	
Dimensión 1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización	1. Las personas que dirigen el cole hacen que se respeten las normas de convivencia.	Dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el centro como organización	1.1. ¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?
	2. Los maestros/as de tu cole te ayudan a solucionar las peleas que tenéis entre compañeros/as.		Eliminado
	3. Crees que en tu colegio todos los/as maestros/as son igual de importantes.		1.2. ¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?
	4. Has visto a maestros/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión, etnia o país.		1.3. ¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?
	5. Crees que hay maestros/as que tienen a alumnos/as favoritos/as.		Eliminado
	6. El colegio permite que tus compañeros/as te acepten tal y como eres.		1.4. ¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?
	7. Hay maestros/as que no quieres que te den clase porque son demasiado exigentes.		Eliminado
	8. Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)		1.7. ¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?
Dimensión 1:	9. Los/as maestros/as dan la atención necesaria a los alumnos/as en el patio.	Dimensión 1:	Reformulado: 1.8. ¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no

La Justicia Social Percibida en el centro como organización	La Justicia Social Percibida en el centro como organización	haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?
10. Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades.		Eliminado
11. Los/as maestros/as hablan con los/as alumnos/as de manera individual cuando alguien lo necesita.		Eliminado

Fuente: Llorens-Ferrer et al. (2018).

Tabla 64.

Comparación del Instrumento Preliminar y Posterior a La Valoración de Jueces. Dimensión 2. Validación Lógica.

Previo A La Valoración De Jueces		Posterior A La Valoración De Jueces	
	12. Crees que tus maestros/as tienen alumnos/as preferidos/as.		2.1. ¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?
	13. Crees que tus maestros/as tienen manía a algunos/as alumnos/as.		2.2. ¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?
	14. Crees que tus maestros/as de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as.		2.3. ¿Crees que tus maestros de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros o compañeras?
Dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula	15. Tus maestros/as son justos/as cuando solucionan problemas entre alumnos/as.	Dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula	2.4. ¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?
	16. Tus maestros/as se enfadan si los/as alumnos/as se equivocan.		2.5. ¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?
	17. Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas.		2.6. ¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?
	18. Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas.		2.7. ¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?
	19. Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros/as.		2.8. ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros?
	20. Crees que compañeros/as de tu clase aprueban sin merecérselo.		Eliminado
	21. Tus maestros/as ponen mejores notas a los alumnos/as que les caen bien.		2.9. ¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?

	22. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando haces algo bien.		Reformulado: 2.10. ¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?
	23. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando trabajas bien.		Reformulado: 2.11. ¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?
	24. Tus maestros/as reconocen sus propios errores en clase.		2.12. ¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?
	25. Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto.		Reformulado: 2.13. ¿Te ayudan tus maestros a entender lo que es justo y lo que es injusto? (te explican la diferencia) 2.14. ¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?
Dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula	26. Crees que hay injusticias en tu barrio que te afectan.	Dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula	Reformulado: 1.9. ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?
	27. Crees que hay injusticias en el mundo que te afectan.		
	28. Tus maestros/as te animan a participar en las actividades de clase.		2.15. ¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?

Fuente: Llorens-Ferrer et al. (2018)

Capítulo 7.

Resultados del estudio piloto

Capítulo 7: Resultados del estudio piloto

El capítulo anterior, dedicado a plasmar los resultados obtenidos en el proceso de revisión lógica del instrumento, nos ha permitido diseñar la versión del instrumento piloto. En el presente capítulo se informa sobre los resultados de la aplicación piloto en un grupo de 300 estudiantes de Primaria y Secundaria, con el fin de realizar una primera revisión métrica. A partir de estos resultados se pretende, además, adecuar la adaptación del instrumento a la última fase que es el estudio final.

En cuanto al grupo piloto de estudiantes, está descrito al detalle en el capítulo de metodología del presente trabajo (Capítulo 5). Debemos insistir que los resultados del estudio piloto están diferenciados por niveles educativos: Primaria y Secundaria. Comenzamos con el grupo más joven.

7.1 Grupo de Primaria.

El grupo de Primaria está formado por la totalidad de 126 estudiantes (69 chicos y 57 chicas). Este alumnado pertenece tanto a escuelas públicas como a escuelas concertadas, tal y como podemos ver en la Tabla 65.

Tabla 65.

Muestra de Alumnado de Primaria.

	<i>Alumnos</i>		<i>Alumnas</i>		<i>Total</i>	
	<i>N.</i>	<i>%</i>	<i>N.</i>	<i>%</i>	<i>N.</i>	<i>%</i>
Público	46	36,5	40	31,7	86	68,2
Concertado	23	18,2	17	13,4	40	31,7
Total	69	54,7	57	45,2	126	100

Nota: Para colaborar con este estudio han participado 3 colegios públicos y 1 concertado.

Creemos importante señalar esta distribución, dado que se utilizará esta agrupación en los análisis durante este capítulo.

7.1.1 Estadísticos descriptivos globales.

En esta sección pasamos a desarrollar los resultados descriptivos del grupo de Primaria en su conjunto. En la Tabla 66 se presentan los estadísticos de tendencia central (media) y de dispersión (DT y CV), para cada ítem, así como por dimensiones del instrumento. Más adelante realizaremos un breve comentario sobre los resultados más relevantes.

Tabla 66.

Estadísticos de los Elementos de Primaria.

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
Dimensión 1: La Justicia Percibida en el centro como organización	1. 1.	3,51	,817	23,27
	Social 1. 2.	3,35	,949	28,32
	1. 3_R	3,94	,342	8,68
	1. 4.	3,57	,834	23,36
	1. 5_R	3,26	,761	23,34
	1. 6_R	3,75	,575	15,33
	1. 7_R	3,81	,603	15,82
	1. 8.	3,60	,729	20,25
	1.9_R	3,63	,676	18,62
Dimensión 2: La Justicia Percibida en el aula (relaciones con el profesorado)	2. 1_R	3,32	,900	27,10
	Social 2. 2_R	3,57	,698	19,55
	2. 3.	3,17	1,137	35,86
	2. 4.	3,36	,950	28,27
	2. 5_R	3,65	,661	18,10
	2. 6_R	3,75	,715	19,06
	2. 7.	3,56	,743	20,87
	2. 8.	3,25	,938	28,86
	2. 9_R	3,71	,809	21,80
	2. 10.	2,82	1,069	37,90
	2. 11.	2,98	1,023	34,32
	2. 12.	3,45	,765	22,17
	2. 13.	3,31	,967	29,21
	2. 14.	3,06	1,049	34,28
	2. 15.	3,26	,940	28,83
Estadístico de la Dimensión 1	N=9	3,60	,310	8,59
Estadístico de la Dimensión 2	N=15	3,35	,442	13,21
Estadístico de la escala total	N=24	3,44	,362	10,52

De acuerdo con las valoraciones de ítems del instrumento que podemos observar en la Tabla 70, vemos que las valoraciones en general son más bajas en la dimensión 2 (justicia en el centro). Si diferenciamos en función de las dimensiones, podemos señalar las tres puntuaciones más altas, correspondientes a la dimensión 1: ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*], con la

puntuación media de 3,94 (DT 0,34 y CV 8,68%); ítem 1.6_R [*¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?*], con la media de 3,75 (DT 0,58 y CV 15,33%); ítem 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*], con la media de 3,81 (DT 0,60 y CV 15,82%). En la dimensión 2 podemos señalar los siguientes tres ítems: ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*], con la puntuación media de 3,65 (DT 0,66 y CV 18,10%); ítem 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*], con la media de 3,75 (DT 0,72 y CV 19,06%) y el ítem 2.9_R [*¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?*] con la media de 3,71 (DT 0,81 y CV 21,80). Asimismo, es de destacar que el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] presenta el cociente de variación más bajo, lo que refleja un gran acuerdo sobre el enunciado del ítem en cuanto al grupo piloto de estudiantes de Primaria.

Los tres ítems en los que se observa una valoración más baja en cada dimensión han sido los siguientes: en la dimensión 1 son: ítem 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*] con la media de 3,51 (DT 0,82 y CV 23,27%); ítem 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*] con la media de 3,35 (DT 0,95 y CV 28,32%); ítem 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*] con la media de 3,26 (DT 0,76 y CV 23,34%); en cuanto a la dimensión 2, podemos señalar los siguientes: ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con la media de 2,82 (DT 1,07 y CV 37,90%); ítem 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*] con la media de 2,98 (DT 1,02 y CV 34,32%) y el ítem 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*] con la media de 3,06 (DT 1,05 y CV 34,28%). Asimismo, podemos comentar que la dispersión de las respuestas en general es baja. Así, el cociente de variación de las respuestas es menor de 30% en todos los ítems de la dimensión 1 y en la mayoría de los ítems de la dimensión 2. Solo cuatro ítems de la dimensión 2 presentan el cociente de variación mayor que 33%, pero aún en torno a la variabilidad normal: ítem 2.3. [*¿Crees que tus maestros de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros o compañeras?*] con la DT de 1,14 y el CV de 35,86%; ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con la DT 1,07 y el CV de 37,90%; ítem 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*] con la DT de 1,02 y el CV de 34,32% y el ítem 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*]

con la DT de 1,05 y el CV de 34,28%. Estos datos confirman una respuesta bastante homogénea del alumnado de Primaria.

Conclusiones estadísticas Primaria. Estudio Piloto.

Por lo general observamos que las medias obtenidas son muy altas y los resultados son muy positivos. El alumnado de Primaria valora adecuadamente la percepción de la justicia social en la escuela. Es decir, consideran que las relaciones establecidas entre ellos y sus profesores y entre sus profesores y sus pares son justas y adecuadas. Para este constructo, observamos que sale una media superior en la dimensión 1 ya que es donde se obtienen mejores resultados. De los resultados obtenidos para Primaria podemos asumir que los educandos de esta etapa identifican a la escuela como una institución que promueve adecuadamente la Justicia Social a partir de las relaciones e interacciones que se dan lugar en ella. Llama la atención que hayan valorado con mayor puntaje los criterios relativos a la justicia en la escuela en vez del aula cuando se supone que en el aula es donde ocurren la mayoría de interacciones que se establecen con los agentes educativos por excelencia, el profesorado.

7.1.2 Estadísticos de fiabilidad. Primaria.

En esta sección se muestran los resultados de fiabilidad, estadísticos total-elemento, para toda la audiencia de Primaria. Véase la Tabla 67.

Tabla 67.

Estadísticos Total-Elemento para Primaria.

<i>Ítems</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina elemento</i>	<i>Omega si se elimina elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
1. 1.	,148	,813	,814	,811	,812
1. 2.	,255	,809	,809		
1. 3_R	-,008	,814	,819		
1. 4.	,330	,805	,807		
1. 5_R	,471	,799	,799		
1. 6_R	,410	,803	,802		
1. 7_R	,379	,804	,804		
1. 8.	,354	,804	,805		
1.9_R	,110	,813	,816		
2. 1_R	,303	,807	,807		
2. 2_R	,405	,802	,802		
2. 3.	,389	,803	,803		

2. 4.	,382	,803	,803
2. 5_R	,247	,808	,810
2. 6_R	,382	,803	,803
2. 7.	,520	,797	,798
2. 8.	,413	,801	,802
2. 9_R	,377	,803	,803
2. 10.	,430	,800	,802
2. 11.	,396	,802	,805
2. 12.	,369	,803	,805
2. 13.	,417	,801	,803
2. 14.	,405	,801	,804
2. 15.	,453	,799	,802

La escala de valoración aplicada sobre los estudiantes de Primaria –teniendo en cuenta los resultados del cuestionario en su conjunto– presenta los siguientes resultados de relevancia:

- Han respondido al total de la escala 126 alumnos. Se consideran el 100% de sus respuestas.
- El coeficiente Alfa de Cronbach resulta 0,811 para el conjunto de la escala, lo que presenta un nivel muy consistente consistente de valoración –ver Tabla 71–.
- Teniendo en cuenta las medias de los ítems para la escala de Primaria–ver Tabla 70–, vemos que las valoraciones son muy altas en la mayoría de los casos. El ítem que mayor puntuación obtiene es el 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] con 3,94 de media. En el lado opuesto, el ítem con menor puntuación es el 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] que recibe 2,82 de media.
- Teniendo en cuenta las valoraciones medias, 3,44 resulta para la escala en su conjunto, 3,60 para la dimensión 1 y 3,35 para la dimensión 2. El puntaje superior se encuentra en la primera dimensión. Respecto al primer ítem el alumnado de Primaria opina que no ven a profesores a rechazar a alumnos, pero sin embargo consideran que hay injusticia en el sentido de que no se les valora el trabajo realizado.
- Respecto a la aportación de cada uno de los ítems al total de la escala de Primaria–ver Tabla 71–, la mayoría de ítems presentan contribución significativa a la fiabilidad. Sólo si se eliminaran los ítems 1.1.; 1.3_R y 1.9_R dicho valor métrico aumentaría en el tercer decimal, pero ello tampoco aportaría un cambio sustancial.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala es adecuado. Con estos datos podemos considerar que la visión que tienen los niños es unidimensional respecto a lo que ocurre en el aula y fuera del aula. Valoran sobre todo la justicia social percibida en la escuela de manera general.

7.1.3 Estadísticos de fiabilidad dimensión 1.

En este apartado se ofrecen los resultados de fiabilidad, estadísticos total-elemento, para la dimensión 1 de los participantes de Primaria. Véase la Tabla 68.

Tabla 68.

Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 1 de Primaria.

Ítem	Corr. elem.- tot. corregida	Alfa si se elimina elemento	Omega si se elimina elemento	Alfa de la escala total	Omega de la escala total
1. 1.	,099	,463	,501	,453	,487
1. 2.	,085	,481	,493		
1. 3_R	-,014	,469	,525		
1. 4.	,234	,404	,456		
1. 5_R	,442	,313	,352		
1. 6_R	,399	,359	,380		
1. 7_R	,219	,415	,452		
1. 8.	,275	,389	,427		
1.9_R	,015	,483	,513		

La escala de valoración aplicada sobre los estudiantes de Primaria –teniendo en cuenta los resultados del cuestionario dimensión 1– presenta los siguientes resultados:

- El coeficiente Alfa de Cronbach desciende a 0,453 para la primera dimensión –ver Tabla 72–, lo cual hace pensar que los alumnos consideran que es más difícil de valorar su percepción de justicia mediante las interacciones que se establecen fuera del aula.
- Teniendo en cuenta las medias de los ítems para la primera dimensión –ver Tabla 70– vemos que las valoraciones son muy altas en la mayoría de los casos. El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] con 3,94 de media. En el lado opuesto, el ítem con menor puntuación es el 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*] con 3,26.

- Respecto a la aportación de cada uno de los ítems en la dimensión 1, los ítems que presentan contribución significativa a la fiabilidad son:
 - 1.4 [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*].
 - 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*].
 - 1.6_R [*¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?*].
 - 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*].
 - 1.8. [*¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?*].
- Si se eliminaran los ítems que se presentan a continuación, dicho valor métrico aumentaría en el segundo decimal entre 1 y 2 puntos por arriba –ver Tabla 72–:
 - 1.1 [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*].
 - 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*].
 - 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*].
 - 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*].

En resumen, el funcionamiento métrico de la dimensión 1 es medio. Independientemente de los resultados obtenidos sobre la fiabilidad, observamos que las medias de los ítems son altas. Con este puntaje se podría asumir que los educandos indican que existen relaciones fuera del aula que reconocen como justas, aunque de manera individual existan discrepancias a la hora de valorar esas interacciones y a veces les sea difícil percibirlas. Es por ello que no existe un patrón parecido de valoración.

7.1.4 Estadísticos de fiabilidad dimensión 2.

Ahora presentamos atención a los resultados de fiabilidad, estadísticos total-
elemento, para la dimensión 2 de los participantes de Primaria. Véase la Tabla 69.

Tabla 69.

Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 2 de Primaria.

Ítems	Corr. elem.- tot. corregida	Alfa si se elimina elemento	Omega si se elimina elemento	Alfa de la escala total	Omega de la escala total
2. 1_R	,304	,768	,771	,774	,778
2. 2_R	,343	,765	,769		
2. 3.	,371	,763	,767		
2. 4.	,337	,765	,769		
2. 5_R	,266	,770	,775		
2. 6_R	,359	,764	,767		
2. 7.	,494	,754	,756		
2. 8.	,370	,762	,767		
2. 9_R	,347	,764	,768		
2. 10.	,422	,758	,763		
2. 11.	,397	,760	,766		
2. 12.	,364	,763	,768		
2. 13.	,423	,757	,763		
2. 14.	,435	,756	,762		
2. 15.	,457	,754	,760		

La escala de valoración aplicada sobre los estudiantes de Primaria –teniendo en cuenta los resultados del cuestionario dimensión 2– presenta los siguientes resultados de relevancia:

- El coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,774 para la segunda dimensión –ver Tabla 73–, lo cual hace pensar que el alumnado percibe mejor la Justicia Social desde las relaciones que se establecen dentro del aula.
- Teniendo en cuenta las medias de los ítems para la segunda dimensión –ver Tabla 70–, vemos que las valoraciones son muy altas en la mayoría de los casos. El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 2.6. [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] con 3,75 de media. Es por ello de que los alumnos consideran que el profesorado trabaja bien este aspecto. En el lado opuesto, el ítem con menor puntuación es el 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con 2,82. Por el contrario, los alumnos opinan que no se les valora adecuadamente su empeño por portarse bien.
- Respecto a la aportación de cada uno de los ítems en la dimensión 2 la mayoría presenta una contribución no significativa a la fiabilidad global de esta dimensión

–ver Tabla 69–. Independientemente del ítem que se eliminara bajaría la fiabilidad, pero no de manera significativa. Si eliminásemos los ítems 2.7. y 2.15. se daría el mayor cambio respecto a la fiabilidad obteniendo dos puntos menos en el segundo decimal.

Síntesis de los resultados de fiabilidad para Primaria. Estudio piloto.

En definitiva, el funcionamiento métrico de la dimensión 2 es bastante alto. Dicha valoración podría significar que el alumnado identifica mejor su percepción de la justicia social mediante las relaciones e interacciones que se establecen dentro del aula es adecuada. Recordemos que la valoración del alumnado es respecto a los vínculos establecidos entre ellos mismos y el profesorado y las relaciones e interacciones que observan del profesorado con su grupo de pares. Estos resultados contrastan en cierta medida con los anteriormente supuestos. Anteriormente identificábamos que la media de la dimensión 1 era superior a la media de la dimensión 2. Sin embargo, los análisis métricos identifican que se sigue un mayor patrón de valoración en la dimensión 2 aunque las medias sean inferiores. Gracias a estos análisis de fiabilidad podríamos asumir que la percepción del alumnado no se tiene en cuenta según el conjunto de la institución, sino que se presenta a partir de las relaciones que se establecen dentro del aula. Estos resultados son coherentes ya que el mayor número de interacciones, desde la perspectiva del alumno, siempre se establecen dentro del aula. Esta consideración nos haría asumir que la valoración del alumnado de Primaria acerca de la percepción de la justicia social es unidimensional: valoran más adecuadamente la percepción de justicia a través de las interacciones que establecen con el profesorado del aula.

7.2 Grupo de Secundaria.

En cuanto al grupo piloto de Secundaria está descrito al detalle en el capítulo de metodología del presente trabajo (Capítulo 5). Simplemente, recordar que en total han respondido 174 alumnos (91 chicos y 83 chicas). Este alumnado pertenece tanto a escuelas públicas como a concertadas. Si tenemos en cuenta este subgrupo, la muestra de alumnado de Secundaria ha sido la siguiente –véase Tabla 70–.

Tabla 70.

Muestra de Alumnado de Secundaria.

	<i>Alumnos</i>		<i>Alumnas</i>		<i>Total</i>	
	<i>N.</i>	<i>%</i>	<i>N.</i>	<i>%</i>	<i>N.</i>	<i>%</i>
Público	24	13,7	24	13,7	48	27,5
Concertado	67	38,5	59	33,9	126	72,4
Total	91	52,2	83	47,7	174	100

Nota = Para colaborar con este estudio han participado 1 instituto público y 1 concertado.

7.2.1 Estadísticos descriptivos globales.

En este apartado pasamos a desarrollar los resultados descriptivos del grupo de Secundaria en su conjunto. En la Tabla 71 se presentan los estadísticos de tendencia central (media) y de dispersión (DT y CV), para cada ítem, así como por dimensiones del instrumento. Después, realizaremos un breve comentario sobre los resultados más relevantes. Ha de tenerse en cuenta que la dimensión 2 de Secundaria para el estudio piloto está dividida en asignaturas que hemos citado con anterioridad en el capítulo de metodología (Capítulo 5).

Tabla 71.

Estadísticos de los Elementos de Secundaria.

<i>Dimensión</i>	<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
Dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización	1. 1.	3,23	,629	19,47
	1. 2.	2,68	,947	35,33
	1. 3_R	3,94	,306	7,76
	1. 4.	3,52	,677	19,23
	1. 5_R	2,14	,918	42,89
	1. 6_R	3,31	,829	25,04
	1. 7_R	3,51	,843	24,01
	1. 8.	2,91	,836	28,72
	1.9_R	3,39	,883	26,04
Dimensión 2: La justicia percibida en el aula (relaciones con el profesorado)	2. 1_R	2,95	,577	19,58
	2. 2_R	3,05	,652	21,38
	2. 3.	3,12	,776	24,89
	2. 4.	2,97	,697	23,47
	2. 5_R	3,47	,548	15,76
	2. 6_R	3,41	,653	19,14
	2. 7.	3,06	,797	26,08
	2. 8.	3,22	,633	19,68
	2. 9_R	3,29	,688	20,91

	2. 10.	2,10	,839	39,87
	2. 11.	2,43	,824	33,88
	2. 12.	2,78	,771	27,77
	2. 13.	2,65	,848	32,01
	2. 14.	2,35	,833	35,48
	2. 15.	3,05	,722	23,68
Estadístico de la	N=24	2,94	,393	13,36
Escala total				
Estadístico de la	N=9	3,18	,319	10,04
Dimensión 1				
Estadístico de la	N=15	2,92	,413	14,12
Dimensión 2				

Desde los resultados presentados en la Tabla 71 podemos observar que las valoraciones son generalmente altas. El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] con 3,94 de media (con DT 0,31 y CV 7,76%). En el lado opuesto, el ítem con menor puntuación es el 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*] con 2,14 (con DT 0,92 y CV 42,89%). Llama la atención que la puntuación mayor y la puntuación menor coincide en los ítems 1.3_R y 1.5_R respectivamente tanto para la escala de Primaria como para la de Secundaria si consideramos el análisis de la dimensión 1. En este aspecto, los niños de Secundaria opinan que es injusto que se les riña tanto y que sin embargo se trabaja bien la inclusión de todos los niños.

Por lo general observamos que las medias obtenidas son altas, aunque inferiores respecto a Primaria, sobre todo en la dimensión 2 –ver Tabla 71 y Figuras 26 y 27–. Quizá el motivo sea que en Secundaria había muchas más consideraciones a valorar respecto a Primaria. Los resultados más positivos, si tenemos en cuenta la media, vuelven a salir para la dimensión 1 –ver Tabla 71–.

7.2.2 Estadísticos descriptivos diferenciados.

En esta sección se presentan los resultados de los análisis descriptivos para la dimensión 2 del instrumento JSP-E, organizada en función de las asignaturas, a diferencia de Primaria, ya que una de las hipótesis iniciales de la investigación del estudio piloto es que el alumnado de Secundaria tiene mayor capacidad crítica y puede ser más competente a la hora de acotar con mayor precisión dónde observar las justicias o injusticias en su contexto más próximo. Esta capacidad, como otra hipótesis inicial, no la consideramos

todavía adquirida por el alumnado de Primaria y por ello no se ha hecho este desglose por asignaturas en la etapa más joven. Dado que los ítems de la dimensión 2 se refieren a la JSP-E en el aula es por ello que se ha considerado apropiado realizar los análisis en función de cada asignatura, tal y como lo presentamos a continuación.

Teniendo en cuenta las medias de los ítems para la segunda dimensión vamos a pasar a resumir los resultados estadísticos por materias (Tablas 72-78).

Tabla 72.

Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Física-Química.

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
2. 1_R	3,14	,999	31,82
2. 2_R	3,09	1,055	34,14
2. 3.	3,14	,984	31,34
2. 4.	2,97	1,045	35,19
2. 5_R	3,52	,766	21,76
2. 6_R	3,36	,867	25,80
2. 7.	3,1	1,037	33,45
2. 8.	3,26	,885	27,15
2. 9_R	3,46	,844	24,39
2. 10.	2,05	1,071	52,24
2. 11.	2,39	1,078	45,10
2. 12.	2,84	1,074	37,82
2. 13.	2,68	1,091	40,71
2. 14.	2,3	1,022	44,43
2. 15.	3,14	,954	30,38
Total	2,96	,563	19,02

Medias Física-Química –ver Tabla 72–: El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] con 3,52 de media (con DT 0,77 y CV 21,76%). En el lado opuesto, el ítem con menor puntuación es el 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con 2,05 (con DT 1,07 y CV 52,24%). Pasamos a ofrecer los estadísticos de la dimensión 2 para la asignatura Matemáticas (Tabla 73).

Tabla 73.

Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Matemáticas.

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
2. 1_R	3,05	,927	30,39
2. 2_R	3,07	1,07	34,85

2. 3.	3,09	1,103	35,70
2. 4.	3,01	1,062	35,28
2. 5_R	3,37	,876	25,99
2. 6_R	3,36	,943	28,07
2. 7.	3,12	1,021	32,72
2. 8.	3,4	,796	23,41
2. 9_R	3,46	,864	24,97
2. 10.	2,1	,097	52,24
2. 11.	2,51	1,121	44,66
2. 12.	2,95	1,077	36,51
2. 13.	2,85	1,086	38,11
2. 14.	2,47	1,057	42,79
2. 15.	3,18	1,035	32,55
Total	2,99	,610	20,36

Medias Matemáticas –ver Tabla 73–: El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 2.9. [*¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?*] con una media de 3,46 (con DT 0,86 y CV 24,97%). Por otro lado, el ítem con menor puntuación es el ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con una media de 2,1 (con DT 0,10 y CV 52,24%).

Pasamos a reflejar los estadísticos de la dimensión 2 para la asignatura de Castellano (Tabla 74).

Tabla 74.

Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Castellano.

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
2. 1_R	3,22	,879	27,30
2. 2_R	3,32	,948	28,55
2. 3.	3,27	,951	29,08
2. 4.	3,07	,98	31,92
2. 5_R	3,59	,713	19,86
2. 6_R	3,55	,816	22,99
2. 7.	3,23	,952	29,47
2. 8.	3,32	,825	24,85
2. 9_R	3,42	,868	25,38
2. 10.	2,24	1,095	48,88
2. 11.	2,53	1,1	43,48
2. 12.	2,9	,989	34,10
2. 13.	2,86	1,063	37,17

2. 14.	2,46	1,006	40,89
2. 15.	3,26	,88	26,99
Total	3,08	,507	16,47

Medias Castellano –ver Tabla 74–: El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] con media de 3,59 (con DT 0,713 y CV 19,86%). En el lado opuesto, el ítem con menor puntuación es el ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con media de 2,24 (con DT 1,10 y CV 48,88%).

Seguidamente se muestran los estadísticos de la dimensión 2 para la asignatura de Valenciano (Tabla 75).

Tabla 75.

Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Valenciano.

Ítems	Media	DT	CV
2. 1_R	2,76	1,064	38,55
2. 2_R	2,64	1,216	46,06
2. 3.	2,99	1,048	35,05
2. 4.	2,68	1,074	40,07
2. 5_R	3,52	,727	20,65
2. 6_R	3,18	,974	30,63
2. 7.	2,95	1,063	36,03
2. 8.	3,05	,973	31,90
2. 9_R	3,09	1,071	34,66
2. 10.	2,3	1,113	48,39
2. 11.	2,62	1,11	42,37
2. 12.	2,4	1,107	46,13
2. 13.	2,45	1,11	45,31
2. 14.	2,24	1,001	44,69
2. 15.	2,96	1,022	34,52
Total	2,78	,606	21,75

Medias Valenciano –ver Tabla 75–: El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] con media de 3,52 (con DT 0,727 y CV 20,65%). En el lado contrario, el ítem con menor puntuación es el ítem 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*] con media de 2,24 (con DT 1,00 y CV 44,69%).

A continuación, se ofrecen los estadísticos de la dimensión 2 para la asignatura de Educación Física (Tabla 76).

Tabla 76.

Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Educación Física.

Ítems	Media	DT	CV
2. 1_R	2,44	1,185	48,57
2. 2_R	3,14	1,05	33,44
2. 3.	3,02	1,014	33,58
2. 4.	2,92	1,023	35,03
2. 5_R	3,44	,863	25,09
2. 6_R	3,44	,843	24,51
2. 7.	2,72	1,155	42,46
2. 8.	3,13	,971	31,02
2. 9_R	2,84	1,119	39,40
2. 10.	1,88	1,055	56,12
2. 11.	2,12	1,129	53,25
2. 12.	2,73	1,087	39,82
2. 13.	2,43	1,124	46,26
2. 14.	2,2	1,095	49,77
2. 15.	2,76	1,153	41,77
Total	2,7479	,618	22,49

Medias Educación Física—ver Tabla 76—: Para esta materia, los ítems que mayor puntuación obtienen son el ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] con media de 3,44 (con DT 0,863 y CV 25,09%). y el ítem 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] con media de 3,44 (con DT 0,85 y CV 24,51%). Por otro lado, el ítem con menor puntuación es el ítem 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*] con media de 2,2 (con DT 1,10 y CV 49,77%).

Seguidamente se muestran los estadísticos de la dimensión 2 para la asignatura de Inglés (Tabla 77).

Tabla 77.

Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Inglés.

Ítems	Media	DT	CV
2. 1_R	2,98	1,086	36,44
2. 2_R	2,95	1,058	35,86
2. 3.	3,11	1,061	34,12
2. 4.	2,96	1,005	33,95
2. 5_R	3,41	,926	27,16
2. 6_R	3,47	,865	24,93

2. 7.	3,06	1,018	33,27
2. 8.	3,1	,923	29,77
2. 9_R	3,32	,937	28,22
2. 10.	2,06	1,06	51,46
2. 11.	2,42	1,06	43,80
2. 12.	2,77	1,011	36,50
2. 13.	2,66	1,051	39,51
2. 14.	2,46	,989	40,20
2. 15.	2,98	1,086	36,44
Total	2,9192	,561	19,24

Medias Inglés –ver Tabla 77–: El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] con media de 3,47 (con DT 0,87 y CV 24,93%). En el lado opuesto, el ítem con menor puntuación es el ítem 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*] con media de 2,42 (con DT 1,06 y CV 43,80%).

Ahora se ofrecen los estadísticos de la dimensión 2 para la asignatura de Geografía e Historia (Tabla 78).

Tabla 78.

Estadísticos de los Elementos de Dimensión 2 Secundaria – Geografía-Historia.

<i>Ítems</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
2. 1.	3,03	0,991	32,71
2. 2.	3,13	1,037	33,13
2. 3.	3,18	0,968	30,44
2. 4.	3,16	0,936	29,62
2. 5.	3,46	0,816	23,58
2. 6.	3,51	0,81	23,08
2. 7.	3,21	0,999	31,12
2. 8.	3,29	0,845	25,68
2. 9.	3,44	0,89	25,87
2. 10.	2,09	1,098	52,54
2. 11.	2,43	1,114	45,84
2. 12.	2,84	1,019	35,88
2. 13.	2,62	1,056	40,31
2. 14.	2,31	1,006	43,55
2. 15.	2,97	1,045	35,19
Total	2,9785	,528	17,75

Medias Geografía-Historia –ver Tabla 78–: El ítem que mayor puntuación obtiene es el ítem 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] con media de 3,51 (con DT 0,81 y CV 23,08%). Por lo contrario, el ítem con menor puntuación es el ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con media de 2,09 (con DT 1,10 y CV 52,54%).

Conclusiones. Estadísticos Secundaria. Estudio Piloto.

Por lo general observamos que las medias obtenidas para las materias valoradas en la dimensión 2 de Secundaria para las respectivas materias son altas. Como observamos en la Figura 26, la media superior se le otorga a Castellano y la media inferior a Valenciano. Aun así, no existen diferencias significativas entre asignaturas y los ítems reciben por lo general reciben buenas valoraciones.

Como conclusión de este apartado respecto a los ítems que se han repetido como mejor puntuados son los ítems 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] y 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*]. El ítem 2.5 ha salido mejor puntuado en 4 de las 7 asignaturas encuestadas para la segunda dimensión de Secundaria. Este ítem ha mostrado mayor puntuación en las asignaturas de Física y Química, Valenciano, Castellano y Educación Física. El ítem 2.6_R ha salido mejor puntuado en 2 de las 7 asignaturas encuestadas. La mejor puntuación la ha obtenido en las asignaturas de Inglés y Geografía e Historia. Por otro lado, respecto a los ítems peor puntuados en la segunda dimensión de Secundaria, tenemos también dos: el ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] y el 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*]. El ítem 2.10. ha salido 4 de las 7 veces que ha sido encuestado respecto a las 7 asignaturas en que se ha basado la segunda dimensión de Secundaria. Las 4 asignaturas en las que se ha situado el ítem 2.10. como el peor valorado de toda la escala son Física y Química, Matemáticas, Castellano y Geografía e Historia. Además, el ítem 2.14. también se ha mostrado como peor valorado en 2 de las 7 asignaturas. Estas dos asignaturas son Valenciano y Educación Física.

A continuación, se presentan los resultados de fiabilidad para la muestra de Secundaria dentro del estudio piloto.

7.2.3 Estadísticos de fiabilidad. Secundaria.

En este apartado ofrecemos los estadísticos de fiabilidad como consistencia interna, calculada a partir del coeficiente Alfa de Cronbach, para la Secundaria,

organizados los resultados por asignaturas, debido a que la segunda dimensión de JSP-E se refiere a la percepción de elementos referente en el aula.

7.2.4 Estadísticos de fiabilidad dimensión 1.

Aquí se muestran los estadísticos de fiabilidad de la dimensión 1 de la escala de JSP-E para Secundaria –véase Tabla 79–.

Tabla 79.

Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 1 de Secundaria.

Ítem	Corr. elem.- tot. corregida	Alfa si se elimina elemento	Omega si se elimina elemento	Alfa de la escala total	Omega de la escala total
1. 1.	,321	,636	,653	,659	,671
1. 2.	,272	,651	,660		
1. 3_R	,266	,653	,660		
1. 4.	,302	,639	,655		
1. 5_R	,445	,604	,619		
1. 6_R	,476	,598	,613		
1. 7_R	,303	,640	,650		
1. 8.	,296	,641	,659		
1.9_R	,392	,618	,633		

La escala de valoración aplicada sobre los estudiantes de la ESO –teniendo en cuenta los resultados del cuestionario dimensión 1– presenta los siguientes resultados de relevancia:

- El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,659 para la dimensión 1 –ver Tabla 79– lo cual hace pensar que los alumnos consideran que es más difícil valorar la justicia mediante las interacciones que se establecen fuera del aula.
- Respecto a la aportación de cada uno de los ítems en la dimensión 1 presentan una contribución generalmente positiva a la fiabilidad. Observamos que, si eliminásemos cualquiera de los ítems propuestos para la dimensión 1, la fiabilidad de la escala total se vería afectada y reduciría su puntuación. Lo cual nos hace entender que la intervención que hace cada uno de los ítems al conjunto de la escala global es positiva respecto al parámetro de fiabilidad según Alfa.
- El patrón de valoración de Omega se muestra diferenciado y no muestra una alta puntuación de confiabilidad (aunque en algunos estudios de Ciencias Sociales se considera adecuado a partir de la puntuación 0,65, según Ventura-León y Caycho-

Rodríguez, 2017). Nosotros escogeremos la puntuación aceptable generalizada que se encuentra comprendida entre valores 0,70 y 0,90.

En resumen, el funcionamiento métrico de la dimensión 1 es aceptable, aunque el patrón de valoración es diferenciado. Dicha valoración podría significar que el alumnado de Secundaria no valora la justicia social percibida fuera del aula. Quizá es debido a que no identifica adecuadamente las relaciones que se establecen fuera de la clase. Con este puntaje se podría asumir que los educandos indican que no existen relaciones fuera del aula que puedan reconocer como justas o injustas, o que, si las hay, no las identifican (estas valoraciones podrían coincidir con las suposiciones que obtenemos de la dimensión 1 de Primaria según los resultados obtenidos para el análisis de fiabilidad).

7.2.5 Estadísticos de fiabilidad dimensión 2.

La escala de valoración aplicada en los estudiantes de 2º de la ESO –teniendo en cuenta la dimensión 2 del cuestionario aplicado de JSP-E– presenta los siguientes resultados –véase Tabla 80–.

Tabla 80.

Estadísticos Total-Elemento para Dimensión 2 de Secundaria.

<i>Ítem</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina elemento</i>	<i>Omega si se elimina elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
2. 1_R	,443	,842	,844	,849	,852
2. 2_R	,522	,837	,840		
2. 3.	,454	,841	,844		
2. 4.	,544	,836	,839		
2. 5_R	,449	,842	,845		
2. 6_R	,442	,841	,844		
2. 7.	,543	,836	,840		
2. 8.	,474	,84	,843		
2. 9_R	,432	,842	,845		
2. 10.	,426	,843	,848		
2. 11.	,481	,84	,845		
2. 12.	,481	,839	,844		
2. 13.	,532	,836	,842		
2. 14.	,455	,841	,846		
2. 15.	,548	,836	,841		

La escala de valoración aplicada sobre los estudiantes de Secundaria –teniendo en cuenta los resultados del cuestionario dimensión 2– presenta los siguientes resultados de relevancia:

- El coeficiente Alfa de Cronbach es 0,849 para la dimensión 2 –ver Tabla 80– coincidiendo con los resultados de fiabilidad de la escala al completo, lo cual hace pensar que el alumnado percibe mejor la justicia social desde las relaciones que se establecen dentro del aula.
- Respecto a la aportación de cada uno de los ítems en la dimensión 2 presentan una contribución generalmente positiva a la fiabilidad. Observamos que, si eliminásemos cualquiera de los ítems propuestos para la dimensión 2, la fiabilidad de la escala total se vería afectada y reduciría su puntuación. Lo cual nos hace entender que la intervención que hace cada uno de los ítems al conjunto de la escala global es positiva respecto al parámetro de fiabilidad de Alfa de Cronbach.
- El patrón de valoración de Omega se puede entender como aceptable. En resumen, el funcionamiento métrico de la dimensión 2 es aceptable y se muestra consistente consistente. Dicha valoración podría significar que el alumnado de Secundaria valora de manera adecuada la justicia social percibida dentro del aula. Con este puntaje se podría asumir que los educandos indican que existen o pueden identificar más fácilmente la posible existencia de relaciones e interacciones dentro del aula que pueden reconocerse como justas o injustas. Esta suposición está considerada a partir de los altos resultados de confiabilidad que se han obtenido en el instrumento aplicado.

Ahora presentamos atención a los parámetros de fiabilidad registrados para cada una de las asignaturas valoradas en la dimensión 2 de la escala de JSP-E para Secundaria dentro del estudio piloto. Veamos ahora los resultados de fiabilidad obtenidos para la asignatura de Física y Química –véase Tabla 81–.

Tabla 81.

Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Física-Química Dimensión 2.

<i>Ítem</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina elemento</i>	<i>Omega si se elimina elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
2. 1_R	,401	,847	,847	,851	,852
2. 2_R	,583	,836	,837		
2. 3.	,376	,848	,849		

2. 4.	,516	,840	,842
2. 5_R	,449	,845	,845
2. 6_R	,474	,843	,844
2. 7.	,577	,837	,838
2. 8.	,454	,844	,845
2. 9_R	,439	,845	,846
2. 10.	,440	,845	,846
2. 11.	,525	,840	,842
2. 12.	,491	,842	,843
2. 13.	,552	,838	,840
2. 14.	,513	,841	,842
2. 15.	,457	,844	,845

Fiabilidad si eliminamos un elemento de Física-Química en la Dimensión 2—ver Tabla 81—: el análisis de fiabilidad de Cronbach para Física-Química es de 0,851. Por lo general, los ítems de esta materia presentan una contribución positiva a la fiabilidad, puesto que si eliminásemos cualquiera de los ítems propuestos la valoración de Alfa de Cronbach variaría y bajaría, aunque no de manera significativa, su puntuación. Respecto al puntaje de Omega observamos que es consistente y aceptable.

Veamos los resultados obtenidos de confiabilidad para la dimensión 2 en Secundaria y en la asignatura de Matemáticas (Tabla 82).

Tabla 82.

Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Matemáticas Dimensión 2.

<i>Ítem</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
2. 1_R	,470	,869	,869	,875	,875
2. 2_R	,638	,861	,862		
2. 3.	,541	,866	,866		
2. 4.	,525	,867	,867		
2. 5_R	,516	,867	,868		
2. 6_R	,552	,866	,866		
2. 7.	,572	,865	,865		
2. 8.	,328	,874	,875		
2. 9_R	,502	,868	,868		
2. 10.	,488	,869	,869		
2. 11.	,516	,867	,868		
2. 12.	,586	,864	,864		

2. 13.	,568	,865	,865
2. 14.	,499	,868	,869
2. 15.	,561	,865	,865

Fiabilidad si eliminamos un elemento de Matemáticas –ver Tabla 82–: el resultado de fiabilidad de Cronbach para Matemáticas es de 0,875. Por lo general, los ítems de esta materia presentan una contribución adecuada a la fiabilidad total de Alfa puesto que si eliminásemos cualquiera de los ítems la fiabilidad total variaría y bajaría, aunque no de manera significativa. Respecto a la aportación de Omega vemos que se obtienen unos valores adecuados y que la confiabilidad total de la escala es adecuada.

Ahora nos centraremos en los resultados obtenidos de fiabilidad para la dimensión 2 en Secundaria para la asignatura de Castellano (Tabla 83).

Tabla 83.

Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Castellano Dimensión 2.

Ítem	Corr. elem.- tot. corregida	Alfa si se elimina el elemento	Omega si se elimina el elemento	Alfa de la escala total	Omega de la escala total
2. 1_R	,273	,825	,829	,825	,830
2. 2_R	,578	,805	,810		
2. 3.	,443	,814	,820		
2. 4.	,514	,810	,815		
2. 5_R	,403	,817	,822		
2. 6_R	,460	,814	,817		
2. 7.	,455	,814	,819		
2. 8.	,423	,816	,820		
2. 9_R	,479	,812	,816		
2. 10.	,326	,824	,829		
2. 11.	,396	,819	,825		
2. 12.	,468	,813	,818		
2. 13.	,500	,810	,817		
2. 14.	,451	,814	,820		
2. 15.	,505	,811	,817		

Fiabilidad si eliminamos un elemento de Castellano –ver Tabla 83–: el análisis de fiabilidad de Cronbach para Castellano es de 0,825. Por lo general, los ítems de esta materia presentan una contribución positiva a la fiabilidad de la escala, puesto que si eliminásemos cualquiera de los elementos dicha cifra variaría y bajaría, aunque no de manera significativa, su puntuación. En esta escala nos llama la atención el ítem 2.1.

[¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?] el cual si se eliminara dicho ítem la fiabilidad total de Cronbach no variaría en absoluto. Respecto al puntaje de Omega observamos una vez más que es alto y aceptable.

A continuación, se ofrecen los resultados de fiabilidad obtenidos para la dimensión 2 de Secundaria y para la asignatura de Valenciano (Tabla 84).

Tabla 84.

Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Valenciano Dimensión 2.

<i>Ítem</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina elemento</i>	<i>Omega si se elimina elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
2. 1_R	,477	,850	,854	,858	,862
2. 2_R	,612	,842	,847		
2. 3.	,449	,851	,856		
2. 4.	,628	,842	,846		
2. 5_R	,430	,853	,857		
2. 6_R	,559	,846	,850		
2. 7.	,584	,844	,849		
2. 8.	,505	,848	,853		
2. 9_R	,480	,850	,854		
2. 10.	,220	,864	,866		
2. 11.	,324	,858	,863		
2. 12.	,591	,843	,849		
2. 13.	,546	,846	,852		
2. 14.	,463	,851	,856		
2. 15.	,578	,845	,850		

Fiabilidad si eliminamos un elemento de Valenciano –ver Tabla 84–: el puntaje de fiabilidad de Cronbach para Valenciano es de 0,858. Por lo general, los ítems de esta materia presentan una contribución positiva a su fiabilidad, puesto que si eliminásemos cualquiera de los elementos dicha cifra variaría a partir de la segunda cifra decimal y solo bajaría aproximadamente un decimal menos. En muchos casos solo hay variaciones en la tercera cifra decimal. El único ítem que al eliminarlo aumentaría la fiabilidad de la escala total es el ítem 2.10. [¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?], pero si lo eliminásemos no variaría de manera significativa la fiabilidad de Alfa puesto que solo aumentaría seis puntos de décimas. Respecto al puntaje de Omega se muestra elevado y consistente.

A continuación, se ofrece el puntaje obtenido en la asignatura de Educación Física para la dimensión 2 de Secundaria (Tabla 85).

Tabla 85.

Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Educación Física Dimensión 2.

<i>Ítem</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina elemento</i>	<i>Omega si se elimina elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
2. 1_R	,517	,851	,852	,861	,861
2. 2_R	,428	,856	,856		
2. 3.	,427	,856	,856		
2. 4.	,525	,851	,851		
2. 5_R	,507	,852	,852		
2. 6_R	,414	,856	,857		
2. 7.	,560	,849	,849		
2. 8.	,454	,854	,855		
2. 9_R	,533	,850	,851		
2. 10.	,540	,850	,851		
2. 11.	,599	,847	,848		
2. 12.	,441	,855	,856		
2. 13.	,556	,849	,850		
2. 14.	,471	,853	,855		
2. 15.	,510	,852	,852		

Fiabilidad si eliminamos un elemento de Educación Física –ver Tabla 85–: el análisis de fiabilidad de Cronbach para Ed. Física es de 0,861. Por lo general, los ítems de esta asignatura presentan una contribución no significativa a su fiabilidad, puesto que si eliminásemos cualquiera de los elementos dicha cifra variaría a partir de la segunda cifra decimal y solo bajaría aproximadamente entre uno y dos puntos menos. De nuevo el resultado Omega nos muestra una confiabilidad aceptable.

A continuación, se muestran los resultados de Inglés para la dimensión 2 de la ESO (Tabla 86).

Tabla 86.

Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Inglés Dimensión 2.

<i>Ítem</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina elemento</i>	<i>Omega si se elimina elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
2. 1_R	0,438	0,835	0,836	,843	0,844

2. 2_R	0,494	0,832	0,833
2. 3.	0,453	0,834	0,835
2. 4.	0,422	0,836	0,837
2. 5_R	0,486	0,832	0,833
2. 6_R	0,468	0,834	0,834
2. 7.	0,464	0,834	0,835
2. 8.	0,436	0,835	0,836
2. 9_R	0,488	0,832	0,833
2. 10.	0,495	0,832	0,833
2. 11.	0,473	0,833	0,834
2. 12.	0,460	0,834	0,835
2. 13.	0,501	0,831	0,833
2. 14.	0,432	0,835	0,837
2. 15.	0,529	0,830	0,831

Fiabilidad si eliminamos un elemento de Inglés –ver Tabla 86–: los resultados de fiabilidad de Cronbach para Inglés es de 0,843. Por lo general, los ítems de esta materia presentan una contribución significativa a su fiabilidad, puesto que si eliminásemos cualquiera de los elementos esta cifra variaría a partir del segundo decimal y solo bajaría aproximadamente un punto menos. El puntaje de Omega es elevado y aceptable.

Ahora mostramos los resultados para Geografía e Historia de la dimensión 2 y de Secundaria (Tabla 87).

Tabla 87.

Estadísticos Total-Elemento para Secundaria – Geografía-Historia Dimensión 2.

<i>Ítem</i>	<i>Corr. elem.- tot. corregida</i>	<i>Alfa si se elimina elemento</i>	<i>Omega si se elimina elemento</i>	<i>Alfa de la escala total</i>	<i>Omega de la escala total</i>
2. 1_R	,328	,824	,824	,826	,828
2. 2_R	,503	,812	,813		
2. 3.	,440	,816	,818		
2. 4.	,519	,812	,812		
2. 5_R	,381	,820	,821		
2. 6_R	,380	,820	,821		
2. 7.	,481	,814	,815		
2. 8.	,340	,822	,823		
2. 9_R	,507	,813	,813		
2. 10.	,395	,820	,822		
2. 11.	,462	,815	,818		

2. 12.	,465	,815	,817
2. 13.	,526	,811	,813
2. 14.	,412	,818	,820
2. 15.	,521	,811	,814

Fiabilidad si eliminamos un elemento de Geografía-Historia – ver Tabla 87–: el puntaje de fiabilidad de Cronbach para Inglés es de 0,826. Por lo general, los ítems de esta asignatura presentan una contribución significativa a su fiabilidad, puesto que si eliminásemos cualquiera de los elementos su nivel variaría a partir de la segunda cifra decimal y bajaría aproximadamente un punto menos. El resultado de confiabilidad de Omega es consistente y aceptable.

Síntesis de los resultados de fiabilidad para Secundaria. Estudio piloto.

La escala de valoración aplicada sobre los estudiantes de 2º de la ESO –teniendo en cuenta los resultados del cuestionario en su conjunto– presenta los siguientes resultados de relevancia:

- Han respondido al total de la escala 174 alumnos. Se consideran el 100% de sus respuestas.
- El coeficiente Alfa de Cronbach resulta 0,864 para el conjunto de la escala de Secundaria, lo que presenta un nivel muy consistente de valoración. A continuación, para comparar estos resultados pasaremos a determinar cómo queda afectado el análisis de fiabilidad mediante Cronbach por dimensiones.
- Debido a la cantidad de ítems que constan en esta escala, las valoraciones medias de los ítems indicando cuál o cuáles han recibido mayor y menor puntaje se ha ido realizando en los diferentes apartados s analizados hasta ahora y se sintetiza en el punto 7.4. Recordemos para la dimensión 2 los descriptivos están organizados por materias y por ello ha habido un desglose de los resultados pormenorizado.
- Teniendo en cuenta las valoraciones medias en general, 2,94 resulta para la escala de Secundaria en su conjunto; 3,18 para la dimensión 1 y 2,92 para la dimensión 2. El puntaje superior se encuentra en la primera dimensión.
- Respecto a las medias valoradas por materias académicas para la dimensión 2, la materia con mayor media es Castellano con un 3,08 y la menor 2,75 para Ed. Física.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala es elevado y podría considerarse debido a la gran cantidad de ítems analizados para la escala en total. Para comprobar si el funcionamiento es adecuado deberemos prestar atención a la desmembración de los análisis y los resultados obtenidos en cada una de las consideraciones analizadas

Comparativa entre estadísticos de Primaria y Secundaria. Conclusiones.

En resumen, el funcionamiento métrico de la dimensión 2 aplicada en la ESO en cuanto a su fiabilidad como consistencia interna se puede considerar satisfactorio, si bien los estadísticos son ligeramente inferiores que en el caso de la dimensión 1. Aunque la media salga inferior a la primera dimensión los resultados obtenidos son positivos. La valoración de la dimensión 2 es a partir de las relaciones e interacciones que se establecen dentro del aula y se ha observado que el alumnado puede percibir, en este contexto más reducido, relaciones e interacciones que establecen, o no, sobre justicia. Si comparamos los resultados estadísticos obtenidos con Primaria, las medias de Secundaria salen un poco inferiores, pero también altas. Esta comparativa se muestra más desglosada entre los parámetros estadísticos valorados y los parámetros de confiabilidad estudiados tanto para Primaria como para Secundaria en el siguiente apartado, el 7.4 de este mismo capítulo.

7.3 Resumen y conclusiones del estudio piloto.

Educación Primaria.

En esta sección destacaremos las conclusiones de los datos obtenidos en este capítulo: los relativos al estudio piloto. Primeramente, observaremos a partir de gráficas el resumen de los estadísticos de Primaria (Figura 24) y la fiabilidad de Alfa de Cronbach de Primaria (Figura 25). En segundo lugar, destacaremos muy brevemente las conclusiones extraídas de fiabilidad para la escala de Secundaria por medias y DT de las dimensiones (Figura 26) y la escala de Secundaria desglosada por materias (Figura 27).

Si tenemos en cuenta el análisis descriptivo de la tendencia central y dispersión (Figura 24), podemos observar que la dimensión 1 presenta mejores valoraciones, y mayor homogeneidad entre las respuestas: la media es de 3,6 puntos y la DT es de 0,31, frente a la media de la dimensión 2 que es de 3,35 puntos y la DT es de 0,44. Si tenemos en cuenta los estadísticos de la escala completa, la media se sitúa en 3,44 puntos y la DT es de 0,36.

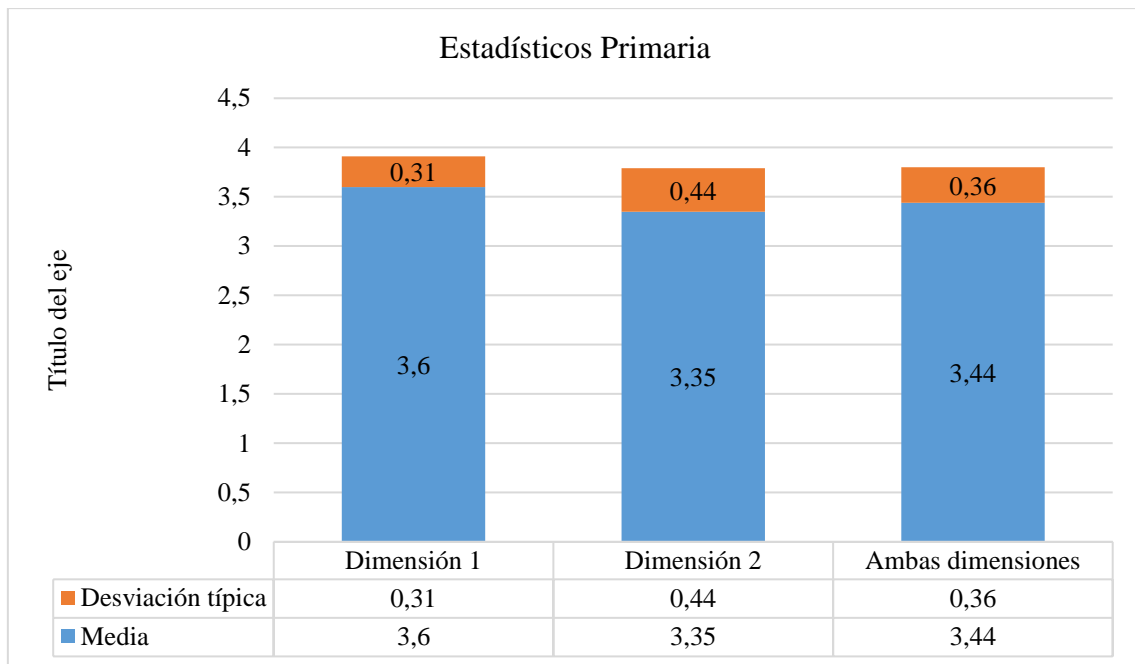


Figura 24. Medias y DT de Primaria.

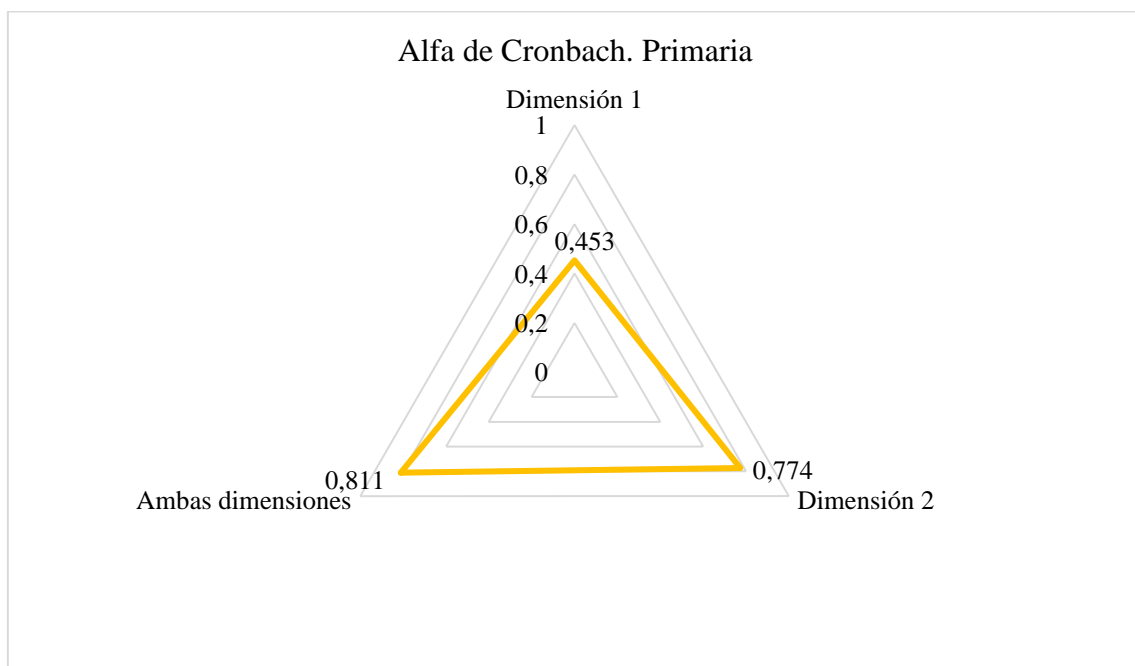


Figura 25. Niveles de fiabilidad de Primaria.

Si observamos los análisis de fiabilidad (Figura 25), la dimensión 2 es la que indica mayor consenso de valoración, presentando el Alfa de 0,77, frente a 0,45 de la dimensión 1. El Alfa de la escala total, sin embargo, es de 0,81, probablemente, debido al aumento de número de elementos. En el caso de la dimensión 1, sería interesante explorar los factores que influyen en la consistencia de elementos, y cómo éstos influyen en la fiabilidad del instrumento.

Educación Secundaria.

En cuanto a las valoraciones de estadísticos de la JSP-E en Secundaria como escala global, podemos observar los estadísticos descriptivos de las dimensiones 1 y 2, así como los de la escala completa, en la Figura 26. En ésta, vemos que la valoración promedio en el caso de la dimensión 1 es más alta (3,18), así como la DT es más baja (0,32) que en el caso de la dimensión 2 (media 2,93, DT 0,41). Los estadísticos del instrumento total son: media 2,94 y DT 0,39. Pasemos ahora a ver dichos resultados.

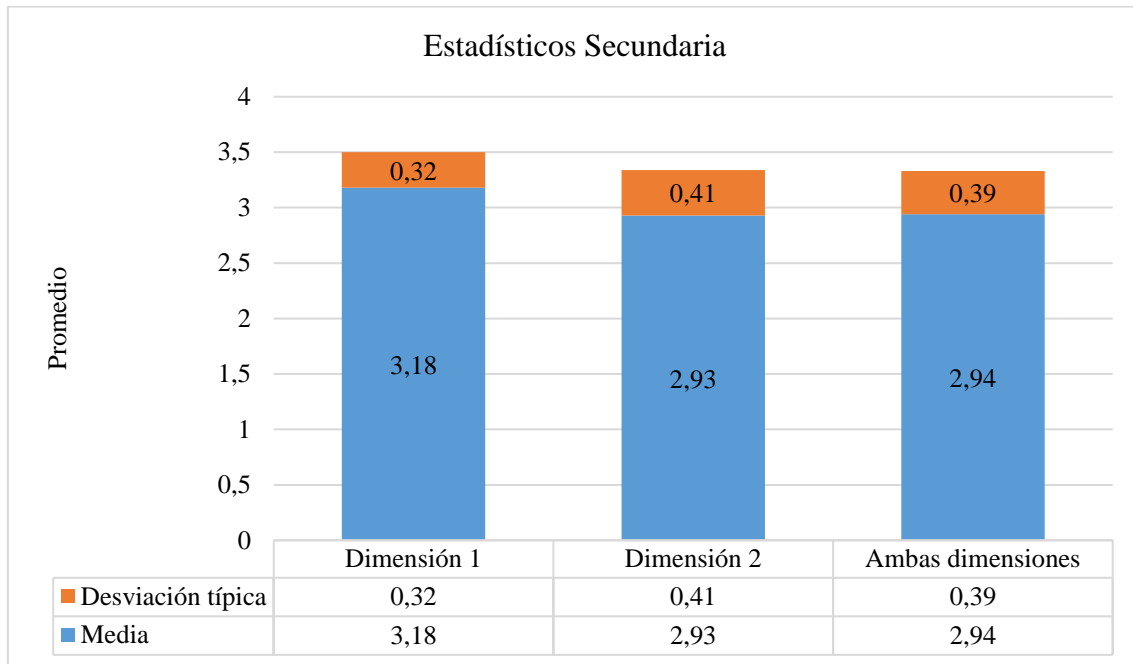


Figura 26. Medias y DT de Secundaria por dimensiones.

Respecto a las valoraciones por asignatura –Figura 27–, los promedios más altos corresponden a la asignatura de Castellano (3,08), siendo la DT más baja de todas (0,51). El promedio más bajo es de Educación Física (2,75), presentando la DT más alta (0,62). En general, las valoraciones de diferentes asignaturas son muy próximas entre sí.

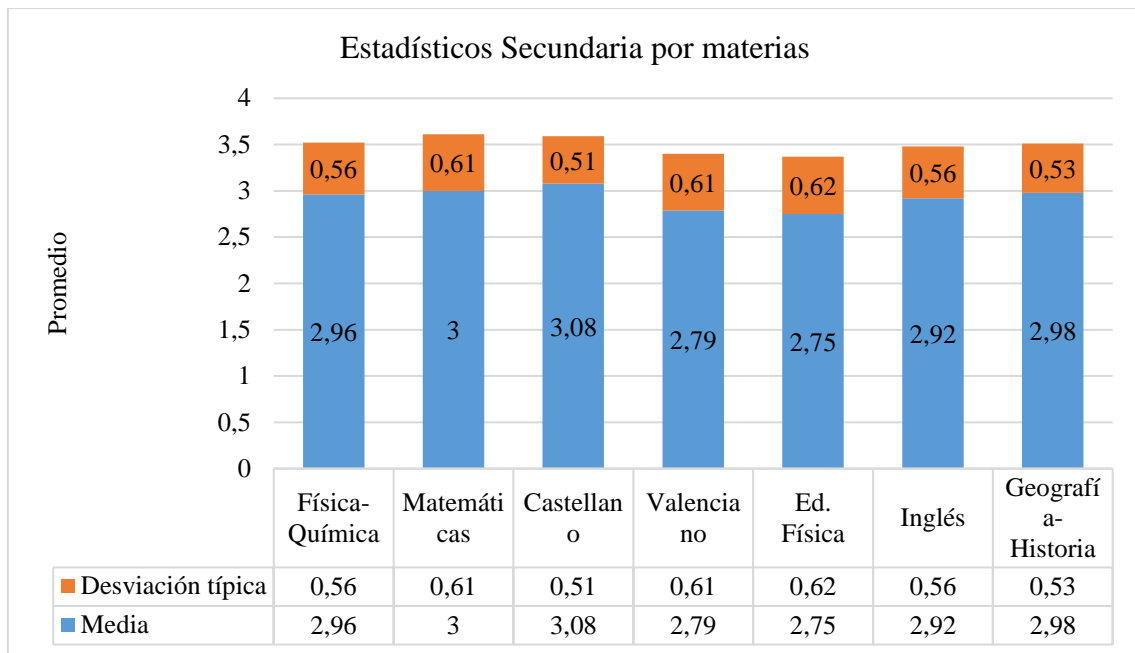


Figura 27. Medias y DT de Secundaria por materias.

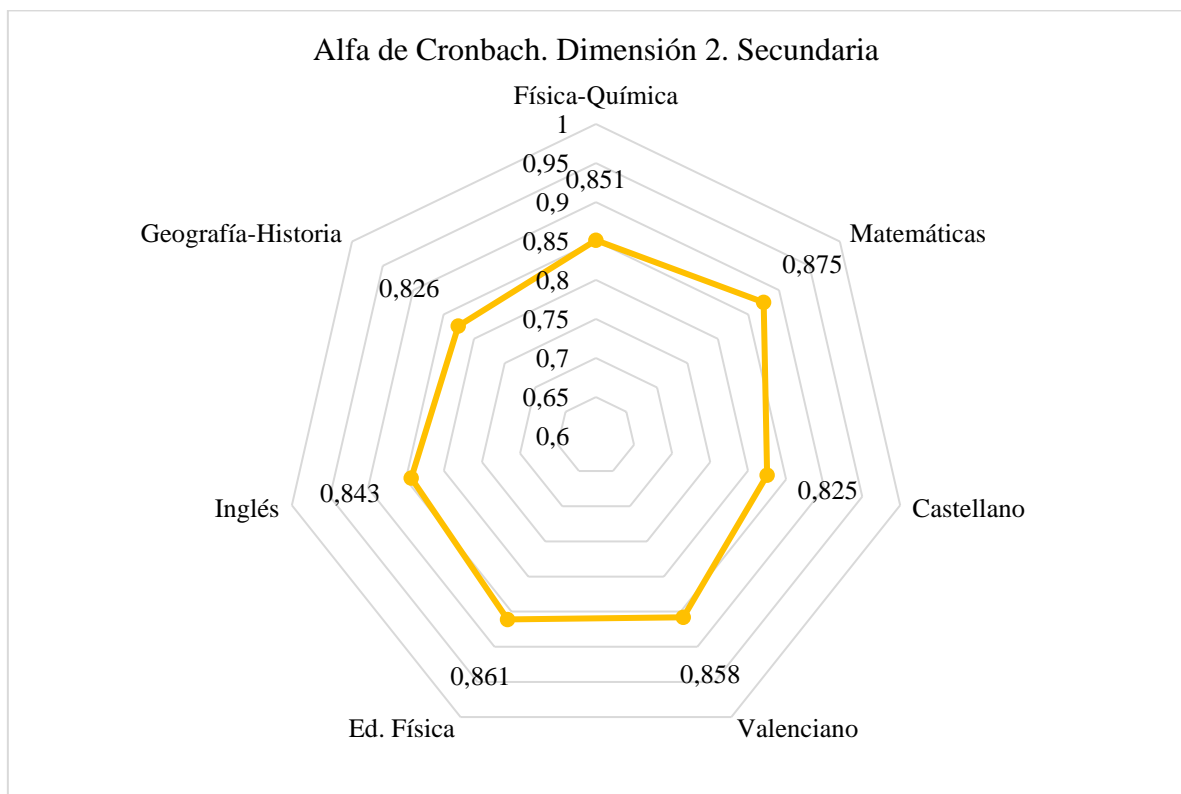


Figura 28. Niveles de fiabilidad por diferentes materias de Secundaria.

En cuanto a los estadísticos de fiabilidad para la dimensión 2 de Secundaria (Figura 28), el Alfa es más alto en el caso de la asignatura Matemáticas y más bajo en el caso de Castellano, aunque los valores son muy próximos entre diferentes asignaturas.

Reflexión general de los resultados del estudio piloto.

Seguidamente se presenta una síntesis de resultados a modo de reflexión global:

- Las medias estadísticas son altas o bastante altas para todas las escalas. La dimensión 2 es la media más baja con un 2,90, para la escala total (Primaria y Secundaria). Así pues, coincide también siendo la media más baja, si la comparamos con las otras dimensiones, tanto para la escala de Primaria como para la escala de Secundaria.
- Respecto a los análisis de fiabilidad observamos que los resultados son altos. La fiabilidad de la escala total con todos los participantes es de 0,89.
- Los análisis de Alfa de Cronbach y homogeneidad de elementos avalan su alta fiabilidad.
- El ítem que presenta mayor homogeneidad a partir de los análisis realizados para las tres escalas es el ítem 2.2. [*¿Crees que tus profesores tienen manía a algunos alumnos?*].
- Los ítems con el *nivel de homogeneidad inferior para Primaria* y en la primera dimensión son el ítem 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*] (inferior al 30% en su CV), el 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*] y el 1.4. [*Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*] (ambos inferiores al 25% en su CV).
- Para la *segunda dimensión de Primaria* los ítems con menor homogeneidad son el 2.3., 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*], 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*], y 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*] (todos estos ítems con un CV superior al 33%).
- Por otro lado, los ítems con *nivel de homogeneidad inferior para Secundaria* en su dimensión 1 son el 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*] y el 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*] y el ítem 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] (ambos con un CV superior al 33%). Para la segunda dimensión de Secundaria encontramos los ítems 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*], 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*] y el ítem 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*] (con un CV superior al 33% en los tres casos).

- Observamos que coinciden, con una correlación elemento-total baja, los ítems 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*], 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*] y 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*], tanto para Primaria como para Secundaria y ello nos llama la atención. En definitiva, teniendo en cuenta estas consideraciones, deberíamos plantearnos eliminar estos ítems para una versión definitiva del estudio, pero primero debemos plantearnos dos cuestiones: 1) si puede haber un error de expresión en la redacción de los enunciados que pueda dificultar la comprensión y 2) si el enunciado es necesario para el estudio, a pesar de los resultados, ya que aporta validez de contenido.
- El hecho de que se constaten diferencias en los niveles de JSP-E al analizar el funcionamiento métrico de las escalas en diversas materias, confirma que tiene capacidad para discriminar entre diversas materias y que la percepción del alumnado se ajusta a lo que vivencia a partir de sus relaciones en el aula y centro.

A nivel teórico, los *ítems peor valorados* son aquellos que se engloban dentro de la categoría de justicia social como reconocimiento, como son el ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] y el ítem 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*], coincidiendo estos últimos resultados con los de Sepúlveda-Parra et al. (2016), entre otros estudios.

Capítulo 8.

Resultados del estudio final

Capítulo 8: Resultados del estudio final

En el capítulo anterior hemos realizado análisis métricos sobre el estudio piloto para obtener unas evidencias métricas sobre el funcionamiento correcto del instrumento y así poder iniciar el estudio métrico final. En esa fase anterior hemos revisado la escala mediante requisitos básicos de propiedades métricas y hemos querido averiguar si había elementos con comportamientos anómalos en la escala total de acuerdo con el Modelo TCT. Una vez hemos determinado que no hemos encontrado ningún elemento anómalo, debido a la confirmación del funcionamiento adecuado del instrumento, confirmamos el cuestionario definitivo para su posterior aplicación con una muestra, mucho más amplia que la del estudio piloto, de un total de 954 estudiantes. La muestra se describe en detalle en el apartado de metodología (Capítulo 5).

En la siguiente sección se aportan los resultados del estudio final, donde se desarrollan los resultados tanto del modelo TCT como del TRI.

8.1 Análisis previo: decisión sobre imputación de las respuestas faltantes.

Teniendo en cuenta la totalidad de participantes en los análisis, observamos que existen 146 casos con algunas respuestas faltantes, es decir, que no han llegado a contestar algunos de los ítems del cuestionario JSP-E. De este modo, las respuestas completas serían 808 (de un total de 954). Esta omisión de respuesta puede ser totalmente inconsciente e involuntaria por parte del alumnado, dada la extensión del instrumento total que no solo incluía los ítems de JSP-E, ya que también consta de otras dimensiones que forman parte del estudio global sobre la Cohesión Social (Proyecto EDU2012-37437) y en conjunto es un cuestionario muy amplio, aunque se administraba en dos sesiones independientes. Para resolver este problema, antes que nada, procedemos a aplicar una imputación de valores vacíos para los ítems del JSP-E empleando el método de reemplazar el valor perdido por la mediana de puntos adyacentes. Dicho procedimiento tiene como objetivo recuperar información perdida identificando patrones coincidentes en las respuestas proporcionadas por los sujetos.

Para garantizar la adecuación de los datos reemplazados, hemos realizado una comparación de estadísticos descriptivos de los datos originales e imputados respecto a cada ítem. Los resultados sí que muestran diferencias significativas en ambos casos, es decir, con y sin el procedimiento de imputación. Es por ello que, mediante los análisis realizados en las Tablas 88 y 89 y Figuras 29 y 30, decidimos finalmente con qué datos

vamos a trabajar. Veamos a continuación los análisis realizados que nos han llevado a la reflexión de poder tomar una decisión coherente.

Tabla 88.

Descriptivos de las Series Totales Imputadas y Sin Imputar, Correlaciones de Muestras Relacionadas.

		<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Error tít. de la media</i>	<i>Correlación</i>	<i>Sig.</i>
Par 2	Media total JSoc	3,06	,48853	,01608	,987	,000
	MediaToJSImpu	3,07	,47928	,01578		

Nota: N=923

En este caso observamos un nivel de correlación muy alto entre la serie de muestras sin imputar e imputadas, por lo que realizamos la prueba de muestras relacionadas.

Tabla 89.

Prueba de Muestras Relacionadas.

		<i>Diferencias relacionadas</i>					<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
		<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Err. de media</i>	<i>típ. 95% de la confianza</i>	<i>Intervalo de la diferencia</i>			
					<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>			
Par 1	Media total Justicia Social MediaToJSImpu	-,006	,0794	,003	-,012	-,002	-2,550	922	,011

Respecto a la Tabla 89 observamos que hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones, con y sin imputación. Por ello, la decisión final es asumir la pérdida de valores faltantes, que es baja si tenemos en cuenta cada uno de los ítems y para la escala total según cursos, como indicamos a continuación en la Figura 29 (gráficos circulares para valores perdidos y válidos por cada etapa) y en la Figura 30 (gráfico de barras para valores perdidos por cada ítem). En definitiva, asumimos que es menos grave la pérdida que hay de datos y por ello trabajamos con datos sin imputar.

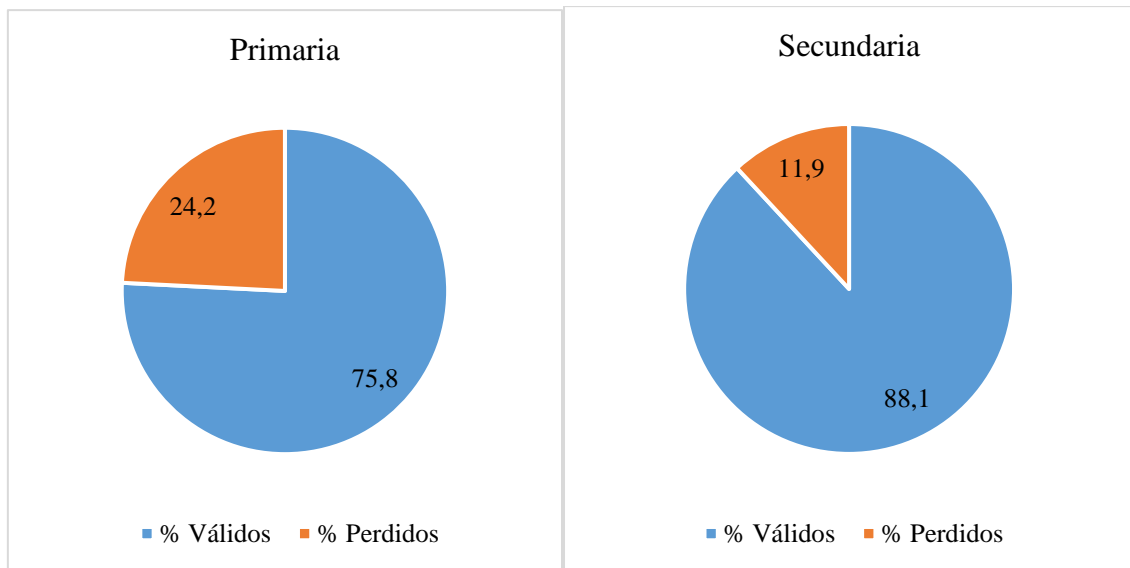


Figura 29. Porcentaje de valores perdidos por y válidas para cada una de las etapas estudiadas.

En las Figuras 29 y 30 podemos observar que donde se obtiene mayor número de casos de ítems perdidos es en el ítem 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*] y el ítem 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] y los ítems que cuentan con mayor número de participantes son el ítem 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*] y el ítem 2.15. [*¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?*] (es decir, presentan menores casos de valores perdidos). Es por ello que la no respuesta de algunos sujetos en determinados ítems puede ser totalmente aleatoria e involuntaria, ya que, por ejemplo, los dos ítems con mayor número de respuestas obtenidas se encuentran en la segunda dimensión de nuestro constructo, y si pensáramos que esta falta de respuesta se debe al cansancio, debería haber mayores respuestas en la dimensión 1 comparándola con la dimensión 2. Sin embargo, observamos que esta hipótesis no siempre se cumple, sino que puede mostrarse de manera aleatoria como sucede aquí, por ejemplo, en donde se ofrecen más respuestas en algunos ítems de la dimensión 2 si las comparamos con la dimensión 1.

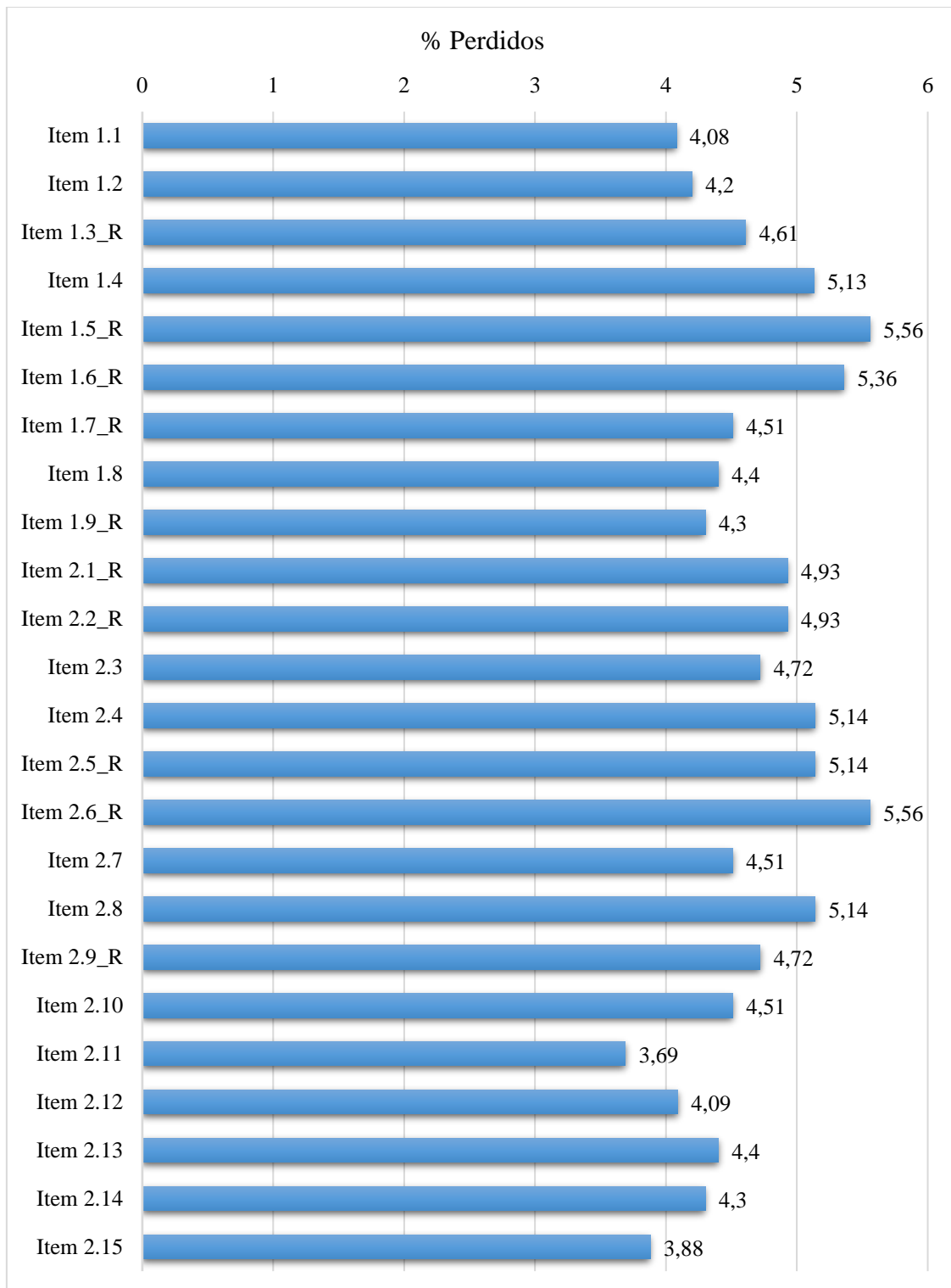


Figura 30. Porcentaje de valores perdidos por cada uno de los ítems del constructo para el estudio final.

8.2 Estadísticos descriptivos globales y por etapas.

El presente apartado consiste en dos partes. La primera parte trata del análisis descriptivo de la escala total (en la que se tendrá en cuenta el conjunto de respuestas de los estudiantes de Primaria y Secundaria). En la segunda parte se dedica el análisis de los

ítems, y, finalmente, se ofrece el análisis descriptivo obtenido en las diferentes etapas Primaria y Secundaria, comparándolos entre sí.

En primer lugar, se presentan los resultados de estadísticos descriptivos de la puntuación total en función de la escala total y de las dimensiones que tiene el constructo por separado, dimensión 1 y dimensión 2. De este modo pretendemos obtener una visión global acerca de la tendencia central (la puntuación media), la variabilidad (desviación típica y cociente de variación) y distribución (asimetría y curtosis) de las dimensiones de nuestro constructo.

Tabla 90.

Estadísticos Descriptivos Básicos de Dimensiones y Escala Total. Estudio Final.

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
<i>Dimensión 1</i>	918	3,28	,484	14,756	-,747	,413
<i>Dimensión 2</i>	922	2,94	,553	18,809	-,087	-,349
<i>Escala total JSP-E</i>	923	3,06	,489	15,980	-,227	-,206

La puntuación utilizada por dimensión y total escala: media de ítems que componen la dimensión o escala. N=954.

Respecto a las medias por dimensión que podemos observar desde la Tabla 90, podemos afirmar que son altas. La media que más puntúa es la de la dimensión 1 con un 3,28. Respecto al Cociente de Variación (CV), se observa que las respuestas se muestran muy homogéneas. La asimetría para todos los casos es negativa, por eso se alargaría ligeramente hacia la izquierda la cola de la curva de distribución. Por otro lado, la curtosis al ser positiva en los casos de la dimensión 1 y la escala total, destaca que, en esos casos, los datos quedan concentrados en torno a la media, considerándose que se establecen en el rango leptocúrtico. En el caso de la dimensión 2, podemos observar el valor negativo de curtosis, lo que nos ofrece la distribución ligeramente platicúrtica, pues los coeficientes no sobrepasan el límite de -1 a 1. En el siguiente apartado se ofrece una comparación entre los resultados obtenidos tanto para el grupo total, como para Primaria y Secundaria. Dentro de esta comparación entre etapas, se muestran primero los datos de la dimensión 1 y en segundo lugar los datos de la dimensión 2.

8.2.1 Dimensión 1. La Justicia percibida en el centro como organización.

Esta primera dimensión hace referencia a la percepción y opinión que tiene el alumnado sobre las relaciones personales que se llevan a cabo en el contexto organizativo del centro, es decir, si el alumnado percibe que en su centro se llevan a cabo actos, relaciones o interacciones que comportan o no justicia. Tenemos que recordar que los

ítems recodificados con símbolo *R* están formulados con connotaciones negativas, pero a la hora de interpretarlos lo hacemos de manera recodificada, como hemos visto en los capítulos 5, 6 y 7.

En lo que refiere al análisis descriptivo de los ítems en la dimensión 1 tanto para el grupo total, como por niveles, observamos los siguientes resultados.

Grupo total, dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización.

Respecto al análisis descriptivo de los ítems para la escala en la dimensión 1, y teniendo en cuenta la Tabla 91, observamos los siguientes resultados:

Tabla 91.

Estadísticos Descriptivos del Grupo Total–Dimensión 1.

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>
<i>1.1</i>	915	3,17	,783	24,68
<i>1.2</i>	913	3,04	,954	31,39
<i>1.3_R</i>	910	3,71	,712	19,20
<i>1.4</i>	905	3,41	,837	24,52
<i>1.5_R</i>	901	2,98	,964	32,36
<i>1.6_R</i>	903	3,25	,980	30,13
<i>1.7_R</i>	911	3,56	,818	22,95
<i>1.8</i>	912	2,97	,943	31,72
<i>1.9_R</i>	913	3,43	,890	25,94

N= 954 estudiantes han participado en la escala total.

Teniendo en cuenta las medias aritméticas los ítems puntúan alto: una puntuación media mayor que 2,9 (media teórica de la escala es de 2,5). Entre ellos, el ítem con mayor media, con un 3,71; es el 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] (con DT 0,71 y CV 19,20%) y el ítem con menor media es el 1.8 [*¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?*] (con DT 0,94 y CV 31,72%); con la media de 2,97 puntos. Igualmente, como ya hemos destacado, esta media se considera muy alta.

Los resultados de la desviación típica (DT) y del cociente de variación (CV) nos indican que todos los ítems de esta escala presentan una distribución bastante homogénea respecto al coeficiente de covarianza. Todos los CV de estos ítems son menores que 32,0.

En esta primera dimensión, observamos que la mayoría de respuestas reflejan que se lleva a cabo una praxis justa en la escuela considerada en su conjunto, que es a lo que viene a reflexionar esta dimensión.

El ítem 1.5_R y, prácticamente, el ítem 1.8 también muestran que, bajo la percepción del alumnado, se llevan a cabo prácticas que conllevan mayores injusticias comparándolos con el resto de ítems de esta dimensión. Respecto al ítem 1.5_R el alumnado considera de manera mayoritaria que “a veces” el profesorado riñe demasiado al alumnado. En la percepción del ítem 1.8, aunque esta es más favorable respecto a la percepción de actos que comportan justicia, el alumnado se sitúa de manera muy similar tanto en las respuestas de “a veces” como “casi siempre” respecto a que el profesorado esté pendiente de todo el alumnado en el patio para que no surjan problemas.

Grupo de Primaria, Dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización.

En la siguiente tabla se muestran los resultados estadísticos para las respuestas de Primaria respecto a la primera dimensión en el estudio final (Tabla 92).

Tabla 92.

Análisis Descriptivo de Respuestas de Primaria –Dimensión 1-. Estudio final.

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>C.V.</i>
<i>1.1</i>	254	3,62	,646	17,85
<i>1.2</i>	254	3,57	,718	20,11
<i>1.3_R</i>	251	3,74	,738	19,73
<i>1.4</i>	251	3,61	,804	22,27
<i>1.5_R</i>	247	3,34	,859	25,72
<i>1.6_R</i>	250	3,46	,965	27,89
<i>1.7_R</i>	251	3,66	,806	22,02
<i>1.8</i>	254	3,43	,876	25,54
<i>1.9_R</i>	253	3,30	1,019	30,88

N= 266 estudiantes para la escala de Primaria, JSP-E, estudio final. N válido 201.

Teniendo en cuenta las medias estadísticas de esta primera dimensión, comprobamos que todos los ítems puntúan de forma bastante alta para ambas agrupaciones de alumnado. Si comparamos los resultados de la dimensión 1 tanto para Primaria (Tabla 92) como para Secundaria (Tabla 93) del estudio final, observaremos que las medias mayores se localizan en la muestra de los estudiantes de Primaria. Todos los ítems de la dimensión 1, tanto para Primaria como para Secundaria, logran una puntuación media mayor que 2,7 (media teórica). Entre los reactivos presentados en la Tabla 96, el ítem con mayor media, con un 3,74; es el 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] (con DT 0,74 y CV 19,73%) y el ítem con menor media es el 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona*

donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?] (con DT 1,02 y CV 30,88%); con la media de 3,30 puntos. Una vez más, la media de los ítems, hablando de forma general, se considera muy alta.

Grupo de Secundaria, Dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización.

Seguidamente se presentan los resultados estadísticos para las respuestas de Secundaria respecto a la primera dimensión en el estudio final (Tabla 93).

Tabla 93.

Análisis Descriptivo de Respuestas de Secundaria –Dimensión 1-. Estudio final.

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>C.V.</i>
<i>1.1</i>	661	3,00	,762	25,40
<i>1.2</i>	659	2,83	,956	33,78
<i>1.3_R</i>	659	3,70	,703	19,00
<i>1.4</i>	654	3,34	,837	25,06
<i>1.5_R</i>	654	2,84	,967	34,05
<i>1.6_R</i>	653	3,18	,976	30,69
<i>1.7_R</i>	660	3,53	,819	23,20
<i>1.8</i>	658	2,79	,908	32,55
<i>1.9_R</i>	660	3,48	,831	23,88

N= 688 estudiantes para la escala de Secundaria JSP-E, estudio final. N válido 607.

Los resultados de la desviación típica y del cociente de variación nos indican dispersiones similares en ambas muestras de la dimensión 1, aunque para Primaria las respuestas son más homogéneas que para Secundaria. Aun así, respecto a las medias, los estudiantes opinan y puntúan de manera bastante parecida. Los ítems que presentan mayor homogeneidad de respuesta obtienen son el 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] (con DT 0,70 y CV 19%), el 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*] y el 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*] (con DT 0,83 y CV 23,88%). Por otro lado, el ítem que presenta mayor heterogeneidad de respuesta para las audiencias, Primaria y Secundaria, es el 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*] de Secundaria. En general, para esta primera dimensión y respecto a las dos muestras de población, existe una buena diversidad de

respuesta. Observamos que el alumnado puntúa de manera similar si tenemos en cuenta las medias obtenidas.

8.2.2 Dimensión 2. La Justicia Social Percibida en el aula.

Esta segunda dimensión hace referencia a la percepción y opinión que tiene el alumnado sobre las relaciones personales y los actos que se producen dentro del aula. Se le pregunta al alumnado si percibe u observa actos que comporten o no justicia. Los análisis descriptivos de los ítems en la dimensión 2, tanto para el grupo total, como para la escala de Primaria y Secundaria, se ofrecen a continuación.

Grupo total, dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula

En el análisis descriptivo de los ítems para la escala en la dimensión 2 tenemos en cuenta la Tabla 94 y observamos los siguientes resultados.

Tabla 94.

Estadísticos Descriptivos del Grupo Total–Dimensión 2.

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>C.V.</i>
2.1_R	907	2,55	1,100	43,05
2.2_R	907	2,76	1,061	47,32
2.3	909	3,04	,943	31,01
2.4	905	3,03	,844	27,83
2.5_R	905	3,19	,810	25,42
2.6_R	901	3,29	,887	26,95
2.7	911	3,18	,860	27,06
2.8	905	3,08	,825	26,78
2.9_R	909	3,13	1,036	33,13
2.10	911	2,55	1,101	43,24
2.11	919	2,70	1,013	37,57
2.12	915	2,83	,937	33,12
2.13	912	2,89	,931	32,27
2.14	913	2,77	,954	34,40
2.15	917	3,10	,855	27,58

N= 954 estudiantes para la escala total de JSP-E, estudio final. N Válido lista 808.

Teniendo en cuenta las medias estadísticas la mayoría puntúa bastante alto. El ítem con mayor media estadística, con un 3,29; que es el 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] (con DT 0,89 y CV 26,95%), y el ítem con menor media estadística es el 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*] con 2,55

puntos de media (con DT 1,10 y CV 43,05%). Igualmente, estas medias se consideran altas.

Los resultados de la desviación típica y del cociente de variación nos indican que todos los ítems de esta escala presentan una distribución bastante homogénea respecto al coeficiente de covarianza, salvo los siguientes ítems:

- 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*].
- 2.2_R [*¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiantes?*].
- 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].
- 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].

En esta segunda dimensión observamos que la mayoría de respuestas refleja acciones bastante justas. Sin embargo, en comparación con la primera dimensión, el grado de justicia no es tan excelente puesto que las medias estadísticas bajan. Por ejemplo, los siguientes ítems denotan que no todos los estudiantes que han respondido consideran que se llevan a cabo acciones totalmente justas dentro del aula:

- 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*].
- 2.2_R [*¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiantes?*].
- 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*].
- 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*].
- 2.8. [*¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros?*].
- 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].
- 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].
- 2.12. [*¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?*].
- 2.13. [*¿Te ayudan tus maestros a entender lo que es justo y lo que es injusto? (Te explican la diferencia)?*].
- 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*].
- 2.15. [*¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?*].

Sobre todo, ítems como el 2.10 y el 2.11 denotan que cierto porcentaje de estudiantes considera que hay una escasez de reconocimiento respecto a su actitud de buen comportamiento o buena labor realizada en clase. Además, los ítems de 2.13 y 2.14 reflejan que no todos los estudiantes consideran que se les haya explicado en todo momento qué actos pueden ser o no justos. Es por ello, que en este caso estaríamos haciendo referencia a una falta de conocimiento representativo de justicia. Sin embargo, en la vertiente distributiva de la justicia, parece que sí que la mayoría de los niños están de acuerdo en que se les conceden oportunidades similares de participación. Sin embargo,

existen diferencias de opinión a la hora de redistribuir oportunidades de diferente índole en el aula o, en lo que respecta a la justicia de reconocimiento, acerca de si se les reconoce a todos por igual su esfuerzo o su actitud.

Grupo de Primaria, dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula.

En este apartado se muestran los análisis de la dimensión 2 por audiencias. Primero mostraremos los resultados de Primaria y seguidamente los de Secundaria. Comencemos por observar los análisis de estadísticos descriptivos de Primaria –véase Tabla 95–.

Tabla 95.

Análisis Descriptivo de Respuestas de Primaria –Dimensión 2-. Estudio final.

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>C.V.</i>
2.1_R	249	2,95	1,170	39,66
2.2_R	250	3,21	1,032	32,15
2.3	252	3,36	,994	29,58
2.4	251	3,51	,797	22,70
2.5_R	250	3,39	,839	24,75
2.6_R	246	3,52	,898	25,51
2.7	255	3,63	,708	19,50
2.8	250	3,48	,837	24,05
2.9_R	253	3,53	,945	26,77
2.10	254	3,11	1,103	35,47
2.11	255	3,25	,980	30,15
2.12	253	3,46	,819	23,67
2.13	250	3,41	,897	26,31
2.14	253	3,26	,982	30,12
2.15	254	3,39	,921	27,17

N= 266 estudiantes para la escala de JSP-E, estudio final. N válido 201.

Teniendo en cuenta las medias estadísticas de la segunda dimensión para Primaria, comprobamos que todos los ítems puntúan de forma bastante alta. El ítem con mayor media es el 2.7 [*¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?*] con una media de 3,63 (con DT 0,71 y CV 19,50%) y el de menor media es el 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*] con una media de 2,95 (con DT 1,17 y CV 39,66%). Los ítems con mayor heterogeneidad de respuesta son los ítems 2.1_R y 2.10 [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].

Grupo de Secundaria, dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula.

Seguidamente introducimos los análisis de estadísticos descriptivos de Secundaria –véase Tabla 96–.

Tabla 96.

Análisis Descriptivo de Respuestas de Secundaria –Dimensión 2-. Estudio final.

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>C.V.</i>
2.1_R	658	2,40	1,034	43,08
2.2_R	657	2,59	1,022	39,46
2.3	657	2,92	,893	30,58
2.4	654	2,85	,787	27,61
2.5_R	655	3,11	,786	25,27
2.6_R	655	3,20	,867	27,09
2.7	656	3,00	,850	28,33
2.8	655	2,93	,769	26,25
2.9_R	656	2,97	1,027	34,58
2.10	657	2,33	1,020	43,78
2.11	664	2,48	,943	38,02
2.12	662	2,59	,863	33,32
2.13	662	2,69	,866	32,19
2.14	660	2,58	,872	33,80
2.15	663	2,99	,801	26,79

N= 688 estudiantes para la escala de JSP-E, estudio final. N válido 607.

Teniendo en cuenta las medias estadísticas de la segunda dimensión para Secundaria, comprobamos que todos los ítems puntúan de forma media-alta. El ítem con mayor media es el 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] con media de 3,11 (con DT 0,79 y CV 25,27%) y el de menor media es el 2.10 [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con una media de 2,33 (con DT 1,20 y CV 43,78%).

Los ítems con mayor heterogeneidad de respuesta son los ítems:

-2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*].

-2.2_R [*¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiantes?*].

-2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].

-2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].

Conclusiones Estadísticas. Estudio final.

Teniendo en cuenta las medias aritméticas comprobamos que todos los ítems puntúan de forma bastante alta para ambas agrupaciones de alumnado, tanto en la

dimensión 1 como en la dimensión 2. De las dos audiencias, las medias más altas se localizan en la muestra de los estudiantes de Primaria y, en concreto, en la dimensión 1. También, y grosso modo, en la dimensión 1 las medias son más altas que en la dimensión 2. Comparando ambas muestras, el ítem con mayor media estadística es el 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] con un 3,74 de media para la muestra de Primaria y el ítem con menor media estadística es el 1.8. [*¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?*] con un 2,79 para la muestra de Secundaria. Respecto a la segunda dimensión, todos los ítems tienen la puntuación mínima de 1 y la máxima de 4, en donde todos logran una puntuación media mayor que 2,5 (media teórica), dos décimas inferior a la media teórica de la dimensión 1. Entre todos los ítems valorados, el que presenta mayor media es el ítem 2.7 [*¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?*] con un 3,63 para la muestra de Primaria y el ítem con menor media es el 2.10 [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con un 2,33 para la muestra de Secundaria.

En la muestra de Primaria, los ítems que muestran mayor heterogeneidad (manera diferente de puntuar y opinar entre estudiantes) son el ítem 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*] y 2.10 [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].

En la muestra de Secundaria, estos mismos ítems muestran también mayor grado de heterogeneidad de respuesta respecto al resto de los ítems. Los ítems que más se acercan a la normalidad de respuesta son el 2.2_R [*¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiantes?*] para la escala de Primaria y el 2.12. [*¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?*] y el 2.14 [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*] para la muestra de Secundaria.

A continuación, se muestran los resultados de fiabilidad para el estudio final.

8.3 Estadísticos de fiabilidad.

La escala aplicada en el estudio final –teniendo en cuenta la totalidad de participantes– presenta los siguientes resultados. Aunque el grupo participante está descrito con detalle en el capítulo de metodología (Capítulo 5), han respondido 954 alumnos (860 -90,1%- respuestas válidas, 94 excluidas para el análisis de fiabilidad, por contener alguna respuesta faltante). Observemos ahora los resultados ofrecidos de

confiabilidad total para todos los participantes, por un lado, Primaria por otro y Secundaria por otro, sobre el estudio final de JSP-E (Tabla 97).

Tabla 97.

Estadísticos de Fiabilidad. Instrumento total JSP-E.

<i>Grupo</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Omega de McDonald</i>	<i>N de elementos</i>
Primaria	,855	,858	24
Secundaria	,861	,861	24
Primaria y Secundaria	,890	,891	24

Tal y como observamos en la Tabla 97, el coeficiente Alfa de Cronbach para la escala total (juntando Primaria y Secundaria) resulta 0,890 y el Omega de McDonald es 0,891, lo que presenta un nivel muy alto y consistente de valoración. El coeficiente Alfa de Cronbach para el grupo de Primaria, resulta 0,855 y el Omega es 0,858, lo que presenta también un nivel muy alto y consistente de valoración. El Alfa y el Omega para el grupo de Secundaria resulta 0,861, por ello se sigue denotando un nivel muy alto y consistente de valoración –ver Tabla 101– al igual que ha pasado con ambos coeficientes calculados en los grupos anteriores. Además, podemos confirmar que, al ser nivel muy alto de fiabilidad, los coeficientes Alfa y Omega no presentan diferencias considerables, tan solo en el caso del grupo de Primaria, se observa un cambio en 3 milésimas, lo que en el grupo total resulta en la diferencia de una milésima.

8.3.1 La escala total Justicia Social Percibida en la Escuela.

Como ya se ha destacado, los coeficientes de fiabilidad como consistencia interna de la escala total se mantienen en niveles altos, tanto para Alfa como para Omega. Ahora pasaremos a desglosar los parámetros estudiados de confiabilidad por audiencias. Empezaremos observando los resultados para el grupo total (Primaria y Secundaria).

Grupo total, escala total. Resultados de fiabilidad. Estudio final.

Es el momento de presentar los resultados de fiabilidad para el grupo total a partir de los resultados obtenidos de Alfa de Cronbach (0,89) y de Omega de McDonald (0,891) -Tabla 98-.

Tabla 98.

Estadísticos Total-Elemento. Grupo Total.

<i>Ítems</i>	<i>Corr corregida</i>	<i>Elemento-total</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
1. 1.	,467		,886	,887

1. 2.	,546	,884	,885
1. 3_R	,192	,892	,893
1. 4.	,406	,888	,889
1. 5_R	,492	,886	,887
1. 6_R	,491	,886	,887
1. 7_R	,407	,888	,889
1. 8.	,503	,885	,886
1.9_R	,123	,894	,895
2. 1_R	,532	,885	,886
2. 2_R	,599	,883	,884
2. 3.	,488	,886	,887
2. 4.	,619	,883	,883
2. 5_R	,353	,889	,890
2. 6_R	,469	,886	,887
2. 7.	,549	,884	,885
2. 8.	,492	,886	,887
2. 9_R	,568	,884	,885
2. 10.	,428	,888	,888
2. 11.	,502	,885	,886
2. 12.	,542	,884	,885
2. 13.	,567	,884	,885
2. 14.	,527	,885	,886
2. 15.	,460	,886	,887

En general, la correlación elemento total corregida se mantiene en niveles medios, salvo ítems 1.3_R y 1.9_R que presentan niveles bajos de correlación. En cuanto al coeficiente de consistencia interna calculada eliminando el elemento, en el grupo total de estudiantes, la eliminación del ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] hace aumentar tanto Alfa como Omega en dos y la eliminación del ítem 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*] aumenta tanto Alfa como Omega en cuatro milésimas.

Grupo de Primaria, escala total. Resultados de fiabilidad. Estudio final.

Ahora podemos observar los estadísticos de fiabilidad para los elementos que componen la escala total de JSP-E en el grupo de estudiantes de Primaria, calculados tanto a partir de Alfa de Cronbach (0,855) como Omega de McDonald (0,858) -ver Tabla 99-.

Tabla 99.

Estadísticos Total-Elemento. Grupo de Primaria.

<i>Ítems</i>	<i>Corr corregida</i>	<i>Elemento-total</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
1. 1.	,357		,851	,855
1. 2.	,505		,847	,849
1. 3_R	,346		,851	,855
1. 4.	,231		,855	,859
1. 5_R	,474		,847	,851
1. 6_R	,392		,850	,854
1. 7_R	,448		,848	,852
1. 8.	,367		,851	,854
1.9_R	,313		,853	,856
2. 1_R	,442		,849	,852
2. 2_R	,545		,844	,849
2. 3.	,395		,850	,854
2. 4.	,454		,848	,851
2. 5_R	,392		,850	,853
2. 6_R	,396		,850	,853
2. 7.	,331		,852	,856
2. 8.	,329		,852	,856
2. 9_R	,542		,845	,849
2. 10.	,365		,852	,855
2. 11.	,431		,849	,853
2. 12.	,445		,848	,852
2. 13.	,505		,846	,850
2. 14.	,497		,846	,850
2. 15.	,395		,850	,854

En cuanto a los estadísticos de fiabilidad de los elementos de Primaria (Tabla 103), podemos observar que la correlación de elemento-total corregida se mantiene en niveles medios, salvo en el caso del ítem 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*] que presenta nivel medio-bajo. En cuanto a los coeficientes de consistencia interna, en el grupo de Primaria, la eliminación del ítem 1.4 hace aumentar el Omega de la escala total una milésima.

Grupo de Secundaria, escala total. Resultados de fiabilidad. Estudio final.

En la tabla siguiente podemos observar los estadísticos de fiabilidad para los elementos que componen la escala total de JSP-E en el grupo de estudiantes de Secundaria, calculados tanto a partir de Alfa de Cronbach como Omega de McDonald (0,861, en ambos casos) -Tabla 100-.

Tabla 100.

Estadísticos Total-Elemento. Grupo de Secundaria.

<i>Ítems</i>	<i>Corr Elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
1. 1.	,362	,857	,856
1. 2.	,450	,855	,854
1. 3_R	,143	,863	,857
1. 4.	,406	,856	,856
1. 5_R	,429	,855	,864
1. 6_R	,514	,852	,854
1. 7_R	,414	,856	,852
1. 8.	,440	,855	,855
1.9_R	,147	,864	,851
2. 1_R	,497	,853	,860
2. 2_R	,550	,851	,855
2. 3.	,469	,854	,854
2. 4.	,563	,852	,856
2. 5_R	,287	,860	,854
2. 6_R	,462	,854	,860
2. 7.	,495	,853	,857
2. 8.	,431	,856	,856
2. 9_R	,512	,852	,855
2. 10.	,308	,860	,856
2. 11.	,411	,856	,856
2. 12.	,424	,856	,856
2. 13.	,472	,854	,854
2. 14.	,421	,856	,857
2. 15.	,414	,856	,856

En lo que refiere a la correlación elemento-total corregida de Secundaria, podemos confirmar desde la Tabla 100 que los niveles de correlación entre los elementos y escala se mantiene en niveles medios para todos los elementos, salvo 1.3_R [*¿Has visto*

a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?]) y 1.9_R [¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?] que tienen nivel bajo de correlación. En cuanto a los coeficientes de consistencia interna calculados para el caso de eliminación de cada elemento, podemos observar que, en el grupo de Secundaria, la eliminación del ítem 1.5_R [¿Hay maestros que te riñen demasiado?]) hace aumentar el Omega de la escala total en tres milésimas y de los ítems 1.3_R y 1.9_R hace aumentar el Alfa en dos y tres milésimas respectivamente.

En síntesis, los estadísticos de fiabilidad calculados a partir de la consideración de JSP-E completa (24 ítems) aplicada sobre el grupo final –teniendo en cuenta la totalidad de participantes, y por grupos diferenciados por niveles educativos– presenta los siguientes resultados de interés:

- Han respondido al total de la escala 954 estudiantes (860 -90,1%- respuestas válidas, 94 excluidas para el análisis de fiabilidad, por faltar la respuesta en algún ítem). 266 estudiantes (229 -86,5% respuestas válidas) para la escala de Primaria y 688 estudiantes (631- 91,6% respuestas válidas) para la escala de Secundaria.
- Respecto al Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para la escala total, como podemos ver en las Tablas 98-100, observamos que en el caso de que fuera eliminado el ítem 1.3_R en el grupo total y los ítems 1.3_R y 1.9_R en el grupo de Secundaria, incrementara el Alfa total.
- En cuanto al Omega de McDonald si se elimina el elemento para la escala total, como podemos ver en las Tablas 98-100, observamos que en el caso de que fueran eliminados los ítems 1.3_R en el grupo total, 1.4 en el grupo de Primaria y 1.5_R en el grupo de Secundaria, incrementaría el Omega total.
- Respecto al índice de homogeneidad de la escala de Primaria, observamos que las correlaciones son bastante altas y positivas, lo que concuerda con una fiabilidad alta de la escala. Podemos señalar que hay ítems que presentan correlación positiva, pero baja, como 1.3_R (grupo total y de Secundaria), 1,4 (grupo de Primaria) y 1.9_R (grupo de Secundaria).

En la siguiente sección se ofrecen estadísticos de fiabilidad calculados para los elementos que componen solo la dimensión 1 de la escala JSP-E, calculados tanto para grupo total como por niveles.

8.3.2 Dimensión 1. La Justicia Social Percibida en el centro.

El número de elementos que componen la dimensión 1 son 9 en total, y en este apartado se considera como una escala, la de justicia percibida en el centro como organización.

Grupo total, dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización.

El coeficiente Alfa de Cronbach calculado para la dimensión 1 en el grupo total de estudiantes es igual a 0,707 y el Omega de McDonald es de 0,708.

Tabla 101.

Estadísticos Total-Elemento Dimensión 1. Grupo Total.

<i>Ítems</i>	<i>Corr Elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
1. 1.	,379	,682	,687
1. 2.	,468	,663	,669
1. 3_R	,267	,700	,704
1. 4.	,299	,696	,699
1. 5_R	,444	,668	,672
1. 6_R	,504	,655	,661
1. 7_R	,465	,667	,668
1. 8.	,349	,688	,691
1.9_R	,242	,707	,707

Los elementos de la dimensión 1 para el grupo total se comportan de manera adecuada en cuanto a la fiabilidad, presentando niveles medios de correlación elemento-total corregida y en ningún caso podemos confirmar que el coeficiente de consistencia interna aumenta si eliminamos alguno de los elementos de la dimensión (ver Tabla 101).

Grupo de Primaria, dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización.

El coeficiente Alfa de Cronbach calculado para la dimensión 1 en el grupo de estudiantes de Primaria es igual a 0,694 y el Omega de McDonald es de 0,704. Veamos los estadísticos Total-Elemento (Tabla 102).

Tabla 102.

Estadísticos Total-Elemento Dimensión 1. Grupo de Primaria.

<i>Ítems</i>	<i>Corr. corregida</i>	<i>Elemen-total</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
1. 1.	,312		,679	,692
1. 2.	,355		,671	,685
1. 3_R	,444		,656	,665
1. 4.	,100		,716	,722
1. 5_R	,463		,648	,662
1. 6_R	,505		,636	,652
1. 7_R	,473		,648	,659
1. 8.	,279		,687	,697
1.9_R	,403		,661	,670

Todos los reactivos de la dimensión 1 en el grupo de Primaria se muestran de manera adecuada en cuanto a la fiabilidad, presentando niveles medios de correlación elemento-total corregida, salvo el ítem 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*], que se mantiene en el nivel bajo (ver Tabla 102). En cuanto al coeficiente de fiabilidad si eliminamos el ítem, podemos confirmar que en el caso de eliminar el ítem 1.4 tanto el Alfa como Omega aumentan un par de centésimas.

Grupo de Secundaria, dimensión 1: La Justicia percibida en el centro como organización.

El coeficiente Alfa de Cronbach calculado para la dimensión 1 en el grupo de estudiantes de Secundaria es igual a 0,676 y el Omega de McDonald es de 0,677. Obsérvese la Tabla 103.

Tabla 103.

Estadísticos Total-Elemento Dimensión 1. Grupo de Secundaria.

<i>Ítems</i>	<i>Corr corregida</i>	<i>Elemento-total</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
1. 1.	,308		0,658	0,663
1. 2.	,431		0,631	0,637
1. 3_R	,207		0,675	0,678
1. 4.	,320		0,656	0,659
1. 5_R	,380		,643	,645
1. 6_R	,490		,616	,621

1. 7_R	,464	,627	,625
1. 8.	,288	,663	,665
1.9_R	,252	,669	,669

Todos los elementos de la dimensión 1 en el grupo de Secundaria (ver Tabla 103) se comportan de manera adecuada en cuanto a la fiabilidad, presentando niveles medios de correlación elemento-total corregida, salvo el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] el cual se mantiene en el nivel medio-bajo. En cuanto al coeficiente de fiabilidad si eliminamos el ítem, podemos confirmar que en el caso de eliminar el ítem 1.3_R el Omega aumenta una milésima.

Conclusiones confiabilidad para la dimensión 1

En síntesis, los estadísticos de fiabilidad calculados a partir de la consideración de JSP-E para la dimensión 1 (9 ítems) aplicada sobre el grupo total (Primaria y Secundaria) por grupos diferenciados de niveles educativos (Primaria y Secundaria), presenta los siguientes resultados remarcables:

- Para la dimensión 1 han respondido al total de la escala 954 estudiantes (860 - 90,1%- respuestas válidas, 94 excluidas para el análisis de fiabilidad, por contener alguna respuesta de la escala faltante). 266 estudiantes (229 -86,5% respuestas válidas) para la escala de Primaria y 688 estudiantes (631- 91,6% respuestas válidas) para la escala de Secundaria.
- Respecto al Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para cada una de las escalas analizadas, como podemos ver en las Tablas 101-103, observamos que no hay ningún ítem que al ser eliminado aumente los niveles totales de Alfa de Cronbach. Ello denota que todos los ítems están contribuyendo de manera efectiva a la fiabilidad de la dimensión 1.
- Respecto al índice de Omega de McDonald si se elimina elemento para la escala total, como podemos observar en las Tablas 101-103, observamos que en el caso de que fuera eliminado el ítem 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*] de la escala de Primaria subiría el índice de Omega total un par de centésimas. En el lado de la escala de Secundaria, si eliminásemos el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] el índice de Omega aumentaría una milésima. En definitiva, eliminar estos ítems no incrementaría de manera significativa el índice de Omega.

- Respecto al índice de homogeneidad en general observamos que las correlaciones son medio-bajas pero positivas. Podemos señalar que en la escala de Primaria está el ítem 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*] con una correlación positiva pero destacablemente más baja que las demás.

8.3.3 Dimensión 2. La Justicia Social Percibida en el aula.

El número de elementos que componen la dimensión 2 son 15, y en este apartado se considera como una escala, la de justicia percibida en el aula.

Grupo total, dimensión 2: La Justicia percibida en el aula.

El coeficiente Alfa de Cronbach calculado para la dimensión 2 en el grupo de todos los estudiantes es igual a 0,863 y el Omega de McDonald es de 0,866.

Los estadísticos de fiabilidad calculados a partir del grupo podemos observar en la Tabla 104.

Tabla 104.

Estadísticos Total-Elemento Dimensión 2. Grupo Total.

<i>Ítems</i>	<i>Corr corregida</i>	<i>Elemento-total</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
2. 1_R	,489		,856	,859
2. 2_R	,540		,853	,857
2. 3.	,462		,857	,860
2. 4.	,603		,851	,852
2. 5_R	,303		,864	,867
2. 6_R	,401		,860	,863
2. 7.	,539		,853	,855
2. 8.	,465		,857	,859
2. 9_R	,520		,854	,857
2. 10.	,480		,857	,858
2. 11.	,548		,853	,855
2. 12.	,583		,851	,853
2. 13.	,586		,851	,853
2. 14.	,576		,851	,853
2. 15.	,479		,856	,858

Los reactivos de la dimensión 2 en el grupo formado por la totalidad de estudiantes se comportan de manera adecuada en cuanto a la fiabilidad, presentando niveles medios de correlación elemento-total corregida, salvo el ítem 2.5_R [*¿Se enfadan*

si los alumnos os equivocáis en clase?], que se mantiene en el nivel medio-bajo. En cuanto al coeficiente de fiabilidad si eliminamos el ítem, podemos confirmar que en el caso de eliminar el ítem 2.5_R tanto el Alfa como el Omega aumentan una milésima.

Grupo de Primaria, dimensión 2: La Justicia percibida en el aula.

El coeficiente Alfa de Cronbach calculado para la dimensión 2 en el grupo de Primaria es igual a 0,806 y el Omega de McDonald es de 0,81.

Los estadísticos de fiabilidad calculados a partir del grupo podemos observar en la Tabla 105.

Tabla 105.

Estadísticos Total-Elemento Dimensión 2. Grupo de Primaria.

<i>Ítems</i>	<i>Corr corregida</i>	<i>Elemen-total</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
2. 1_R	,383		,799	,803
2. 2_R	,435		,793	,800
2. 3.	,381		,797	,803
2. 4.	,417		,795	,800
2. 5_R	,323		,801	,806
2. 6_R	,342		,800	,805
2. 7.	,371		,798	,802
2. 8.	,315		,801	,807
2. 9_R	,446		,792	,799
2. 10.	,422		,795	,799
2. 11.	,494		,788	,794
2. 12.	,472		,791	,794
2. 13.	,512		,788	,792
2. 14.	,512		,787	,791
2. 15.	,447		,792	,797

Los reactivos de la dimensión 2 en el grupo de estudiantes de Primaria se comportan de manera adecuada en cuanto a la fiabilidad, presentando niveles medios o medio-bajos de correlación elemento-total. En cuanto al coeficiente de fiabilidad si eliminamos el ítem, la eliminación de ningún ítem afecta al coeficiente de fiabilidad.

Grupo de Secundaria, dimensión 2: La Justicia percibida en el aula.

El coeficiente Alfa de Cronbach calculado para la dimensión 2 en el grupo de Secundaria es igual a 0,825 y el Omega de McDonald es de 0,828 (ver Tabla 106).

Los estadísticos de fiabilidad calculados a partir del grupo los podemos observar en la Tabla 110.

Tabla 106.

Estadísticos Total-Elemento Dimensión 2. Grupo de Secundaria.

<i>Ítems</i>	<i>Corr. Elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>	<i>Omega si se elimina el elemento</i>
2. 1_R	,460	,814	,819
2. 2_R	,499	,811	,816
2. 3.	,431	,815	,819
2. 4.	,548	,809	811
2. 5_R	,231	,827	,830
2. 6_R	,377	,819	,823
2. 7.	,476	,813	,815
2. 8.	,408	,817	,820
2. 9_R	,472	,813	,817
2. 10.	,376	,820	,821
2. 11.	,464	,813	,817
2. 12.	,481	,812	,815
2. 13.	,503	,811	,813
2. 14.	,489	,812	,814
2. 15.	,433	,815	,818

Todos los elementos de la dimensión 2 en el grupo formado por estudiantes de Secundaria se comportan de manera adecuada en cuanto a la fiabilidad, presentando niveles medios y medio-bajos de correlación elemento-total corregida, salvo el ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*], que se mantiene en el nivel bajo. En cuanto al coeficiente de fiabilidad si eliminamos el ítem, podemos confirmar que en el caso de eliminar el ítem 2.5_R tanto el Alfa como el Omega aumentan dos milésimas.

Conclusiones confiabilidad para la dimensión 2

En síntesis, los estadísticos de fiabilidad calculados a partir de la consideración de JSP-E para la dimensión 2 (15 ítems) aplicada sobre el grupo total (Primaria y Secundaria) por grupos diferenciados de niveles educativos (Primaria y Secundaria), presenta los siguientes resultados remarcables:

- Para la dimensión 1 han respondido al total de la escala 954 estudiantes (860 - 90,1%- respuestas válidas, 94 excluidas para el análisis de fiabilidad, por contener alguna respuesta de la escala faltante). 266 estudiantes (229 -86,5% respuestas

válidas) para la escala de Primaria y 688 estudiantes (631- 91,6% respuestas válidas) para la escala de Secundaria.

- Respecto al Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para cada una de las escalas analizadas, obtenemos que si eliminamos el ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] para la escala total de participantes, el Alfa total aumentaría 1 punto en las milésimas. En la escala de Secundaria, si se eliminara este ítem 2.5_R, el Alfa aumentaría 2 puntos en las milésimas.
- Respecto al índice de Omega de McDonald si se elimina elemento para la escala total, observamos que en el caso de que fuera eliminado el ítem 2.5_R. de la escala de total de participantes subiría el índice de Omega total una milésima. En el lado de la escala de Secundaria, si eliminásemos el ítem 2.5_R el índice de Omega aumentaría dos milésimas. En definitiva, eliminar este ítem no incrementaría de manera significativa el índice de Omega.
- Respecto al índice de homogeneidad en general observamos que las correlaciones son medio-bajas pero positivas. Ningún ítem tiene un índice de homogeneidad bajo para ser destacado.

8.4 Análisis TRI.

En este capítulo de propiedades métricas del estudio final, desarrollaremos los análisis de acuerdo con la Teoría del Respuesta al Ítem (TRI), concretamente, de acuerdo con el modelo de un parámetro, planteado por Georg Rasch (1960), con el propósito de complementar los análisis ya realizados con anterioridad en este mismo capítulo desde la perspectiva de Modelo Clásico.

Las condiciones fundamentales de idoneidad que todo estudio debe presentar para poder aplicar los análisis TRI son las siguientes:

- *Unidimensionalidad:* en esta condición, la escala sobre la que se realiza el análisis, se considera como una variable latente en torno a la cual se llevará a cabo el estudio métrico.
- *Independencia local:* esta condición hace que se garantice la independencia de cada ítem. Es decir, se demuestra que un ítem no está influenciado por las respuestas que obtiene el ítem anterior ni que este mismo afecte, de ninguna de las maneras, a las respuestas del ítem posterior. Por ello, se concluye que la

probabilidad de respuestas viene exclusivamente determinada por el grado de la variable latente que cada ítem obtiene.

- *Principio de invarianza:* esta condición se fundamenta en el funcionamiento de los parámetros del instrumento, para que estos no demuestren dependencia de la muestra de sujetos.

En un primer momento, consideramos aceptable que nuestro constructo demuestre la unidimensionalidad teórica (si partimos desde el planteamiento teórico) que se necesita para realizar dichos análisis. A partir de los resultados de ajuste comprobamos aquellos elementos que no aportan calidad al constructo.

Ahora es el momento de presentar los resultados de análisis Rasch tanto para la escala total de JSP-E, teniendo en cuenta la perspectiva de unidimensionalidad de la escala completa, como para sus dos dimensiones (dimensión 1: *percepción de justicia social en el centro* y dimensión 2: *percepción de justicia social en el aula*), considerando estas dimensiones como variables latentes diferenciadas; aunque a su vez, el conjunto de estas dimensiones forme nuestro instrumento. Es importante realizar estos análisis por escalas, como venimos haciendo hasta ahora en el desarrollo de nuestros análisis, para poder comparar cuál de estas escalas se ajusta mejor y así poder tener en cuenta cual es el funcionamiento real de nuestro instrumento. Por ello, para cada escala a investigar, se elaborarán los diversos análisis individuales: escala total, sub-escala 1 o dimensión 1 y sub-escala 2 o dimensión 2.

Hay que tener en cuenta que existen diferentes métodos para obtener las estimaciones de los parámetros Rasch. En nuestro caso, como ya se ha venido haciendo en otras tesis de nuestro modelo de Cohesión Social (Bakieva, 2016 y Shen, 2019; entre otras), utilizaremos el Software Winsteps, el cual implementa el algoritmo de máxima verosimilitud para obtener los parámetros de los ítems y de los sujetos analizados. Es importante remarcar que el modelo de Rasch considera sus análisis sobre el parámetro de dificultad o facilidad en relación con el número de respuestas correctas para cada ítem. En el caso de constructos de aptitudes o de percepción, como es el caso del nuestro, que van medidos por escala Likert, el problema surge con la dificultad que existe para considerar la disposición de habilidad que poseen los sujetos hacia el constructo o los ítems que lo conforman (en nuestro caso, recordemos que analizamos el constructo de *Justicia Social Percibida en la Escuela* o *JSP-E-*). De esta manera, una alta puntuación representada en el índice de dificultad de los ítems indicaría nivel correspondiente a la

disposición favorable de los sujetos hacia el constructo: a mayor puntuación del estadístico Rasch (medida Rasch), mayor dificultad hacia el *acuerdo/disposición favorable* con el enunciado del ítem.

En este momento se ofrecen los siguientes análisis que vamos a desarrollar para cada una de las escalas:

- 1) Análisis de estadísticos generales a partir del resumen estadístico de ítems.
- 2) Análisis de ajuste de los ítems a las exigencias del modelo Rasch.
- 3) Ajuste entre puntuaciones de sujetos e ítems a través de Mapa de Wright.
- 4) La función de información de la escala.

A continuación, exponemos una síntesis del sumario que se va a realizar para los estadísticos generales de personas e ítems. Los pasos que realizaremos son los siguientes:

- 1) *Descripción general.*

En este apartado se muestra especial atención a ciertos indicadores y se describen los ítems y los sujetos en términos globales. Los indicadores a los que prestamos especial atención son:

- *Medida Rasch:* presenta la medida en lógitos del grado de conformidad que presentan los sujetos sobre los ítems (estar de acuerdo o en desacuerdo) y analiza también el nivel de dificultad presentada por parte de los reactivos. Esto se traduce como el parámetro de coincidencia que presentan los sujetos en función de si su opinión es favorable (facilidad de respuesta) o desfavorable (dificultad de respuesta) respecto a los ítems.
 - *Error estándar:* representa el error típico de medida para cada ítem.
- 2) *Análisis de validez de ajuste.*

En este paso, la principal preocupación es verificar si el instrumento operativo se ajusta a lo que realmente queremos medir. En este momento analizaremos los índices de ajuste interno (INFIT) y externo (OUTFIT). Dichos índices se entienden como:

- *Ajuste interno (INFIT):* presenta el índice de ajuste interno, sensible al grado del comportamiento inesperado (según la expectativa teórica y matemática del modelo estándar) que afecta a respuestas de los reactivos cercanos al nivel promedio de habilidad medida de los individuos respecto a aquello por lo que se les pregunta.
- *Ajuste externo (OUTFIT):* demuestra el índice de ajuste interno sensible al grado del comportamiento inesperado (según la expectativa del modelo matemático estándar) que afecta a respuestas de los reactivos lejanos al nivel

promedio de habilidad medida de los individuos respecto a aquello que se les pregunta.

Cuando observamos la puntuación de ajuste al modelo, nos basamos en la media cuadrática de ajuste. Se considera ideal si su valor es 1 y aceptable si el valor se encuentra en el rango de puntuación comprendido entre $\geq 0,5$ y $\leq 1,5$ como destacan autores como Wright y Linacre (1994) y Boone et al. (2014). En caso de que el puntaje de los ítems sea >2 esto significa que existe “ruido” (es decir, existen respuestas inesperadas) que perjudica la medición de escala; y si el valor es $<0,5$ se trata de un nivel alto de predictibilidad de los datos respecto al modelo. Probablemente, y si existiera algún dato con este parámetro en nuestros resultados, estaría incitando a un nivel de fiabilidad alto pero irreal que debemos tener en cuenta.

3) *Análisis de fiabilidad.*

Se realiza el análisis de fiabilidad para constatar la consistencia interna de la escala, a partir de los siguientes coeficientes:

- *Coefficiente de Alfa de Cronbach*: tomamos esta medida de fiabilidad tanto para los sujetos como para los ítems.
- *Correlación biserial-puntual (Raw Score to Measure Correlation)*: este indicador nos muestra el coeficiente de correlación de Pearson entre la puntuación observada (*Raw Score*) y la medida en lógitos, contando con puntajes extremos. Si la información se muestra completa, el coeficiente debe aproximarse a 1 para sujetos y a -1 para ítems. En el caso de los estadísticos de la escala, se utiliza el promedio.

8.4.1 Escala completa.

En primer lugar, se presentan resultados de análisis de ajuste de la escala completa a los estadísticos del Modelo Rasch para el grupo total de estudiantes (grupo de estudiantes de Primaria y de Secundaria).

Grupo total, escala completa.

El grupo de estudio total está compuesto por 954 participantes. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (32 respuestas perdidas) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (15 respuestas extremas), de acuerdo con los parámetros del análisis Rasch. En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 908 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 98,06% de las respuestas totales. A continuación,

comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems, de acuerdo con las indicaciones de González-Montesinos (2018).

-*Medida Rasch*: expresada en lógitos, la media de conformidad entre los sujetos es 0,91; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que muestra un buen ajuste al modelo.

-*Error estándar*: el error estándar es 0,29 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,04.

Seguidamente estudiamos los parámetros de ajustes internos y externos a nivel global:

-*Ajuste interno*: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,07 (SD = 0,62) y -0,1 y en las medidas de ítems, el promedio es de 1,00 (SD = 0,12). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-*Ajuste externo*: entre los sujetos, se presenta promedio de 1,15 (SD = 0,93) y entre los ítems, es 1,17 (SD = 0,42). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un buen nivel de ajuste externo tanto en la muestra de sujetos como en la escala. En conclusión, dichos datos nos permiten comprobar que, en términos generales los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de productividad.

Respecto a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, *el Coeficiente de Alfa de Cronbach*, contando con los datos perdidos, muestra un nivel satisfactorio de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente Alfa = 0,91).

-*Correlación biserial-puntual*: el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida es de 0,83 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,95, ya que dicho coeficiente en ítems debería estar cerca de -1. Es decir, los indicadores muestran un comportamiento adecuado de la escala.

A continuación, se comentan los indicadores más relevantes de ajuste de ítems de la escala al modelo Rasch, a partir de los datos presentados en la Tabla 107.

Tabla 107.

Estadísticos por Ítems (Grupo Total-Escala Total). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
2.1_R	907	,80	1,04	,54
2.10	911	,73	1,22	,49
2.2_R	907	,54	,90	,57
2.11	919	,50	1,03	,54
2.14	913	,37	,98	,55
2.12	915	,24	,95	,56
2.15	912	,24	,90	,57
1.5_R	901	,22	1,01	,49
1.2	913	,05	,93	,52
2.3	909	,04	,98	,50
1.8	912	,04	,97	,52
2.9_R	909	,03	,90	,52
1.6_R	903	-,09	,96	,45
2.4	905	-,13	,83	,58
2.8	905	-,17	,96	,58
2.15	917	-,17	1,00	,48
2.5_R	905	-,22	1,11	,39
2.6_R	901	-,22	,97	,45
2.7	911	-,25	,89	,53
1.9_R	913	-,32	1,39	,19
1.1	915	-,49	,96	,48
1.4	905	-,49	1,04	,38
1.7_R	911	-,52	,95	,39
1.3_R	910	-,73	1,24	,23

Al analizar el comportamiento de cada ítem, se puede observar en la Tabla 107 que solo hemos incluido los indicadores relevantes para analizar la calidad de estos en función de su ajuste al modelo. Esta y las siguientes tablas similares estarán organizadas por el orden descendiente en función de la medida Rasch de cada ítem (tercera columna) e incluyen, además, el número de casos que se utilizan para el cálculo del funcionamiento del ítem, el estadístico del ajuste interno al modelo y correlación biserial-puntual de cada ítem. En cuanto a los datos de análisis presentados, se puede confirmar que todos los ítems se ajustan adecuadamente a las expectativas del modelo Rasch. Aun así, podemos señalar los ítems que se alejan ligeramente en su ajuste del modelo; serían los ítems 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*],

1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*] y 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*], los cuales están por encima del ajuste perfecto (puntuación 1), y el ítem el 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*] que está por debajo. En el primer caso podemos suponer que los ítems presentan ruido en su medida y en el segundo, un cierto determinismo y previsibilidad.

Para analizar el ajuste entre puntuaciones de sujetos e ítems se ha obtenido el Mapa de Wright. Este tipo de gráfico muestra de modo conjunto tanto la distribución de los sujetos como la de los ítems en la misma escala de coordenadas. De esta forma, nos permite conocer ajuste entre el nivel de facilidad/dificultad de ítems y el nivel de habilidad/competencia de las personas. En la Figura 31 se muestra el mapa de Wright para la Escala. La línea vertical representa las coordenadas conjuntas para puntuación Rasch. A los dos lados del eje vertical se encuentran las distribuciones de las puntuaciones de los participantes (izquierda del eje) y de los ítems (derecha del eje). En general, podemos observar que la media de dificultad de ítems está por debajo de la media de habilidad de los participantes, lo que nos indica que los ítems en general son fáciles de aceptar en sus enunciados.

INPUT: 954 Alumnos, 24 Items MEASURED: 923 Alumnos 24 Items 96 CATS 3.68.2

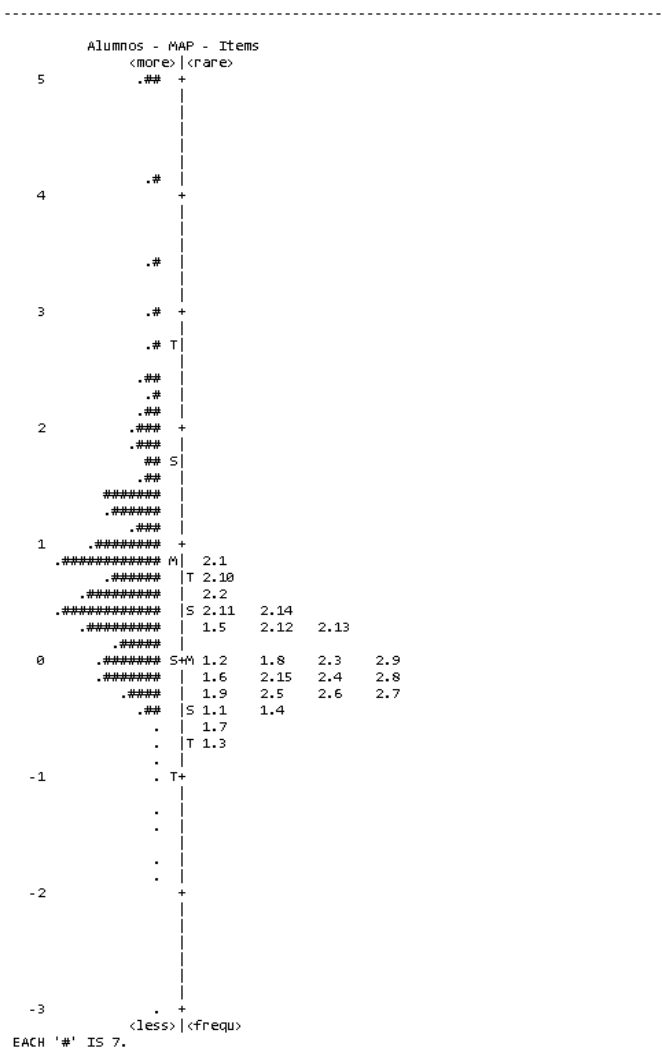


Figura 31. Mapa de Wright (Escala Total). Análisis TRI. Alumnado 954.

Grupo de Primaria, escala completa.

El grupo de Primaria está compuesto por 266 alumnas y alumnos. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado las respuestas con ausencia de datos (10 respuestas faltantes) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (14 respuestas máximas). En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 242 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 98,5% de las respuestas totales. A continuación, se ofrecen los resultados de los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-*Medida Rasch*: expresada en lógitos, la media de conformidad entre los sujetos es 1,29; de igual manera ala escala anterior, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos.

-*Error estándar*: el error estándar es 0,32 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,08.

-*Ajuste interno*: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,09 (SD = 0,47) y en las medidas de ítems de 1,00 (SD = 0,09). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-*Ajuste externo*: entre los sujetos, de 1,08 (SD = 0,58) y entre los ítems, la media es 1,08 (SD = 0,21). Por lo tanto, también se da un buen nivel de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En conclusión, dichos datos nos permiten comprobar que, en términos generales los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de comportamiento.

En lo que se refiere a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, *el Coeficiente de Alfa de Cronbach*, contando con los datos perdidos, muestra un nivel satisfactorio de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente de alfa = 0,89).

-*Correlación biserial-puntual*: en lógitos es de 0,73 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,90, ya que dicho coeficiente en ítems debería estar cerca de -1. Es decir, los indicadores muestran un comportamiento adecuado de ajuste de la escala.

Estadísticos por ítems de la escala de Primaria completa.

Tabla 108.

Estadísticos por Ítems (Escala Primaria). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
2.1_R	249	,65	1,12	,47
2.10	254	,45	1,19	,42
2.2_R	250	,38	,94	,48
1.9_R	253	,29	1,15	,34
2.11	255	,24	1,08	,43
2.14	253	,21	1,01	,45
2.3	252	,20	1,04	,41
1.6_R	250	,09	,99	,36
1.5_R	247	,08	,95	,45
2.15	254	,06	1,03	,41

2.13	250	,06	,92	,43
2.9_R	253	,03	,87	,40
2.6_R	246	,02	,94	,38
2.5_R	250	-,05	1,00	,40
1.8	254	-,06	1,01	,39
2.8	250	-,10	1,01	,38
1.7_R	251	-,16	,86	,37
1.4	251	-,17	1,16	,27
2.4	251	-,19	,93	,40
2.12	253	-,19	,98	,41
1.3_R	251	-,29	,99	,30
2.7	255	-,41	1,00	,35
1.2	254	-,41	,91	,39
1.1	254	-,75	,94	,36

En el análisis del comportamiento de cada ítem, se puede observar en la Tabla 108 que todos los ítems se ajustan adecuadamente a las expectativas del modelo Rasch. Únicamente, el ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] es el que presenta un ligero desvío al alta del parámetro de ajuste Rasch, aunque también es productivo.

INPUT: 266 Alumnos 24 Items MEASURED: 256 Alumnos 24 Items 96 CATS 3.68.2

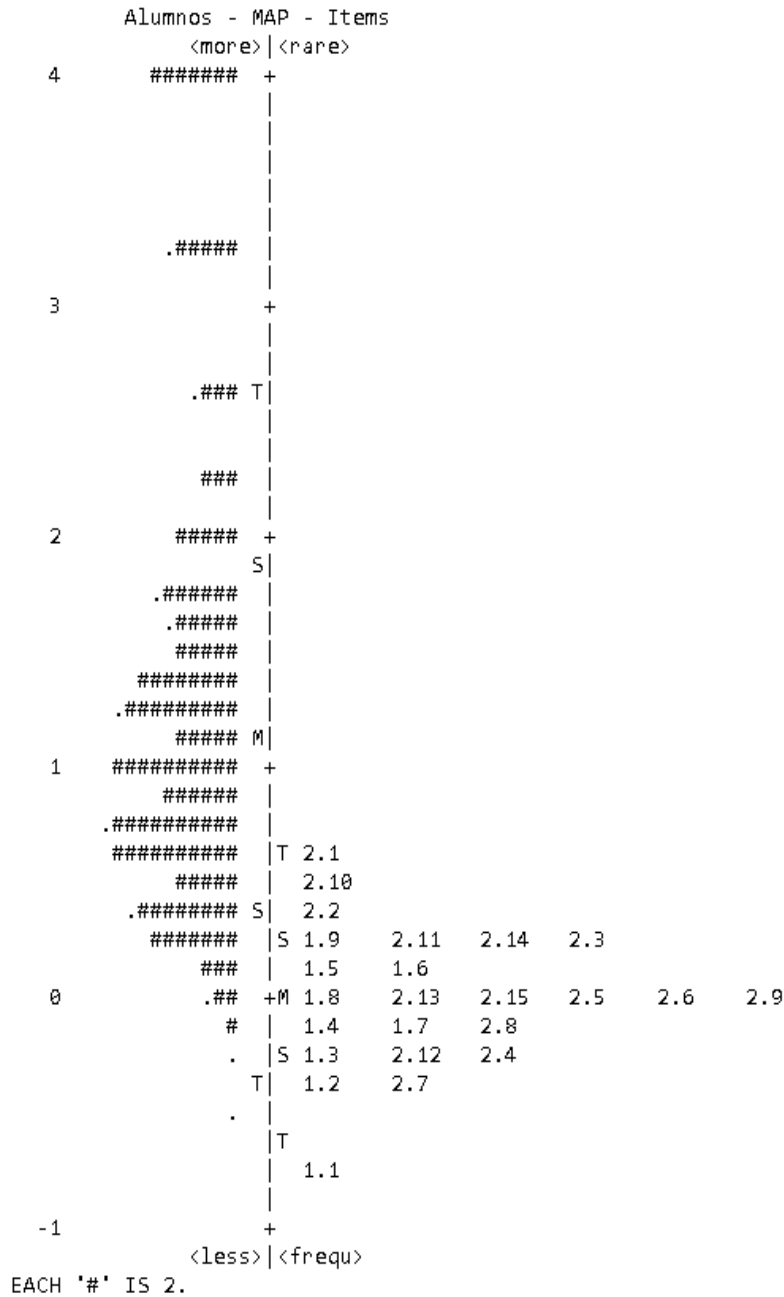


Figura 32. Mapa de Wright (Escala de Primaria). Análisis TRI. Alumnado 266.

En la Figura 32 se muestra el mapa de Wright para la escala total de Primaria. En este caso, se puede observar un desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala: la M de los ítems se sitúa en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra aproximadamente 1,1 lógitos por encima de la M de los ítems. Del mismo modo, el Mapa de Wright muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen entre 1 y 2 desviaciones por debajo de la media de

sujetos. De esta manera, observamos el desplazamiento del nivel de actitud de los sujetos por encima de la media del constructo teórico.

Grupo de Secundaria, escala completa.

El grupo de estudio está compuesto por 688 participantes para la muestra total. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=23) y se destaca un único respondiente con puntuaciones extremas máximas (N=1). En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 667 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 98,6% de las respuestas totales. Seguidamente comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-*Medida Rasch*: expresado en lógitos, la media de conformidad entre los sujetos es 0,65; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que muestra un buen ajuste al modelo, nuevamente.

-*Error estándar*: el error estándar es 0,28 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,05.

En este momento, estudiaremos los índices de ajustes internos y externos a nivel global. Los valores obtenidos en ellos se ajustan de manera adecuada a los exigidos por el modelo Rasch. En concreto:

-*Ajuste interno*: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,02 (SD = 0,57) y en las medidas de ítems, promedio de 1,01 (SD = 0,12). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-*Ajuste externo*: entre los sujetos, de 1,09 (SD = 0,90) a nivel promedio; mientras que, entre los ítems, la media es 1,12 (SD = 0,46). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un ajuste adecuado externo tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En conclusión, dichos datos nos permiten comprobar que, en términos generales los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de ajuste.

En lo que refiere a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, el Coeficiente de Alfa de Cronbach, contando con los datos perdidos, muestra un nivel satisfactorio de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente Alfa =0,90).

-Correlación biserial-puntual: el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógitos es de 0,88 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,97. Una vez más los indicadores muestran un comportamiento adecuado de la escala.

Estadísticos por ítems de la escala de Secundaria.

Tabla 109.

Estadísticos por Ítems (Escala Secundaria). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
2.1_R	658	,85	,96	,55
2.10	657	,85	1,24	,40
2.11	664	,60	1,04	,49
2.2_R	657	,60	,89	,59
2.14	660	,46	1,00	,49
2.12	662	,43	1,01	,49
2.13	662	,34	,94	,54
1.5_R	654	,24	1,04	,47
1.2	659	,15	1,00	,50
1.8	658	,09	,99	,50
2.9_R	656	,03	,93	,54
2.3	657	-,02	,93	,53
2.4	654	-,07	,83	,60
1.6_R	653	-,16	,91	,53
2.8	655	-,16	,97	,47
2.7	656	-,18	,91	,54
2.15	663	-,27	,97	,48
2.5_R	655	-,28	1,12	,34
2.6_R	655	-,31	,95	,50
1.1	661	-,40	1,03	,42
1.9_R	660	-,61	1,31	,21
1.4	654	-,61	,99	,45
1.7_R	660	-,66	,93	,45
1.3_R	659	-,90	1,27	,21

Al analizar el comportamiento de cada ítem, se puede observar en la Tabla 109 que todos los ítems se ajustan de manera adecuada a la expectativa del modelo Rasch. Sin embargo, podemos señalar algunos ítems que presentan una puntuación alta (dentro de los límites de adecuación), son los ítems 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a*

niños por ser de otra religión o de otro país?], 1.9_R [¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?] y 2.10. [¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?] y el ítem que tiene un ajuste un poco estrecho (determinista) es el 2.4. [¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?].

INPUT: 688 Alumnos 24 Items MEASURED: 667 Alumnos 24 Items 96 CATS 3.68.2

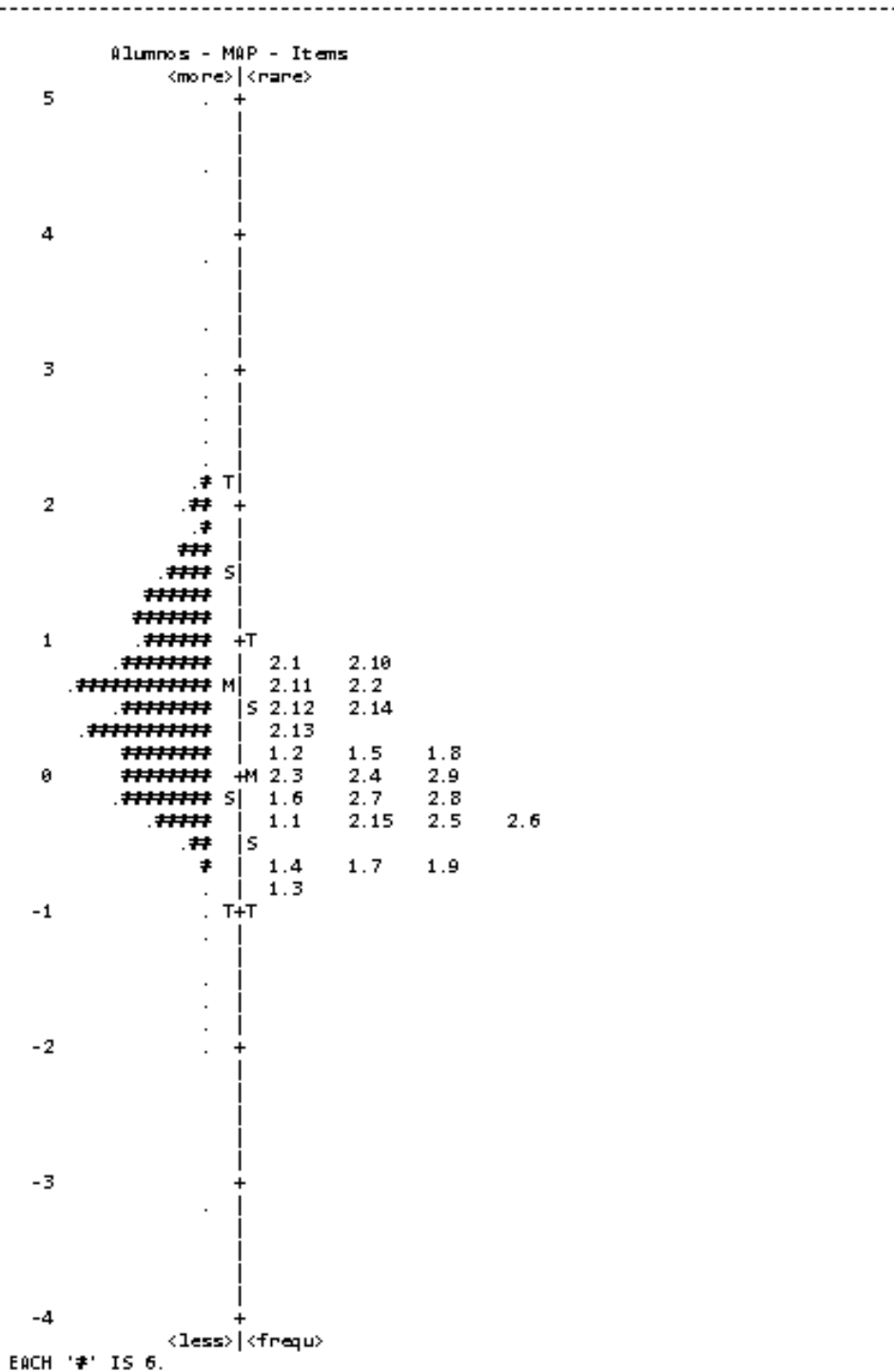


Figura 33. Mapa de Wright (Escala de Secundaria). Análisis TRI. Alumnado 688.

En la Figura 33 se ofrece el mapa de Wright para la escala de la dimensión 1 para todos los cursos. En este caso, se puede observar un desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala: La M de los ítems se sitúa en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra aproximadamente 0,8 lógitos por encima de la M de los ítems. Del mismo modo, el Mapa de Wright muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen en el tramo de 0 a 1 desviaciones por debajo de la media de sujetos. De esta manera, observamos el desplazamiento del nivel de actitud de los sujetos por encima de la media del constructo teórico.

8.4.2 Dimensión 1. La Justicia Social Percibida en el centro.

Grupo total, dimensión 1.

El grupo de estudio está compuesto por 954 participantes para la muestra total en los análisis que refieren a la dimensión 1. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=37) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (N=48). En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 908 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 99,06% de las respuestas totales. A continuación, comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-Medida Rasch: la media de conformidad entre los sujetos es 1,25; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que muestra nuevamente un buen ajuste al modelo.

-Error estándar: el error estándar es 0,51 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,04.

Este es el momento de que estudiemos los índices de ajustes internos y externos a nivel general. Los valores obtenidos en ellos se ajustan de manera adecuada a los exigidos por el modelo Rasch. En particular, destacamos:

-Ajuste interno: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,02 (SD = 0,52) y en las medidas de ítems, un promedio de 1,00 (SD = 0,11). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-Ajuste externo: entre los sujetos, se presenta un promedio de 1,07 (SD = 1,01) y entre los ítems, la media de 1,08 (SD = 0,23). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un adecuado nivel de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En conclusión, dichos parámetros nos permiten comprobar que, en términos generales, los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un correcto nivel de productividad.

Respecto a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, *el Coeficiente de Alfa de Cronbach*, contando con los datos perdidos, muestra un nivel bastante adecuado de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente Alfa = 0,75).

-Correlación biserial-puntual: el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógitos es de 0,87 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,92, ya que dicho coeficiente en ítems debería estar cerca de -1. Es decir, los indicadores muestran un comportamiento adecuado de la escala.

Estadísticos por ítems de la escala del grupo total. Dimensión 1.

Tabla 110.

Estadísticos por Ítems (Dimensión 1 –grupo total–). Análisis TRI.

Ítem	N	Medida Rasch	Ajuste interno	Correlación biserial-puntual
1.5_R	901	,50	,96	,58
1.2	913	,33	,94	,58
1.8	912	,33	1,07	,55
1.6	903	,17	,86	,56
1.9_R	913	-,08	1,16	,38
1.1	915	-,21	,99	,54
1.4	905	-,24	1,12	,43
1.7_R	911	-,29	,83	,49
1.3_R	910	-,52	1,70	,34

Al reflexionar sobre el comportamiento de cada ítem, se puede observar que en la Tabla 110 se puede confirmar que todos los ítems se acomodan adecuadamente a las expectativas del modelo Rasch, salvo el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] que destaca por encima del límite. Además, el ítem 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*] tiene la medida Rasch por encima del modelo, aunque sigue dentro de los límites. El ítem 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*] destaca ligeramente por debajo de la expectativa del ajuste.

INPUT: 954 Alumnado 9 Items MEASURED: 918 Alumnos 9 Items 36 CATS 3.68.2

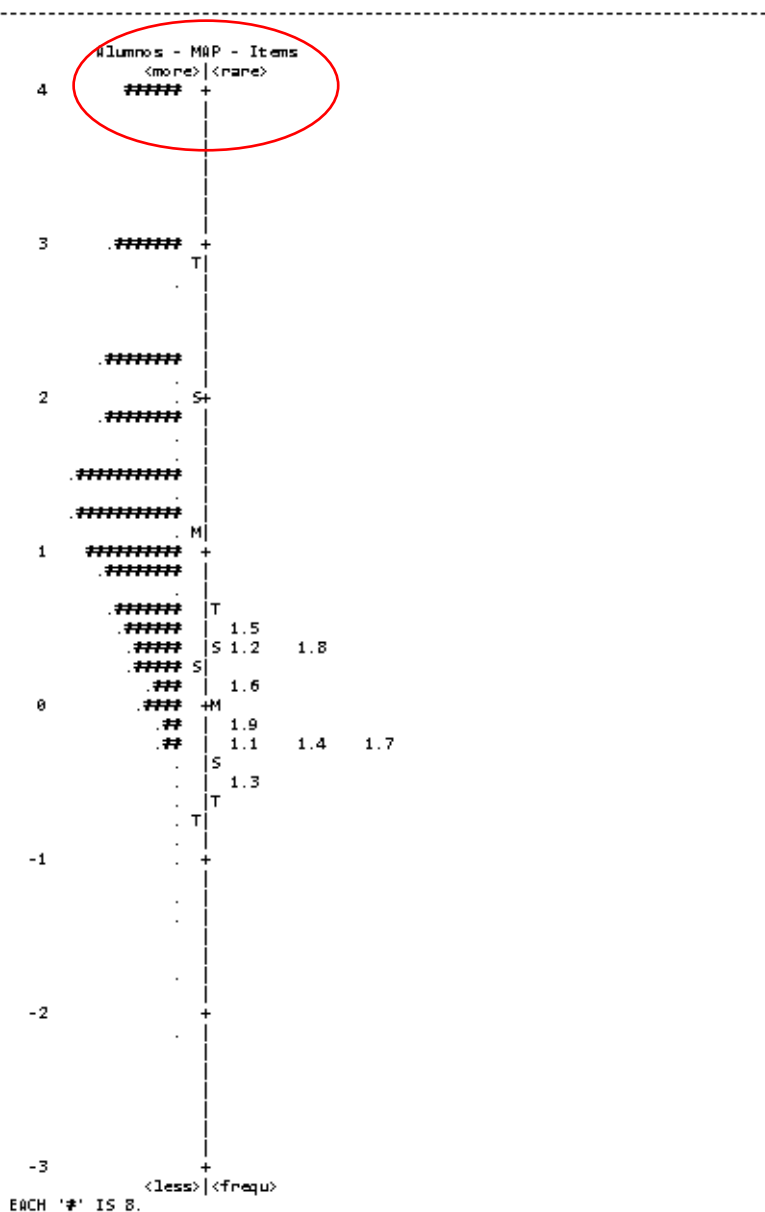


Figura 34. Mapa de Wright (Dimensión 1 –todos los cursos–). Análisis TRI.

En la Figura 34, se puede observar un desajuste entre la media de la actitud de sujetos y la media de escala: La M de los ítems se sitúa de manera automática en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra aproximadamente 1,1 lógitos por encima de la M de los ítems. Igualmente, el Mapa de Wright (Figura 34) muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos situados entre -0,5 y 2 desviaciones estándar. De esta manera, observamos el desplazamiento del nivel de actitud de los sujetos por encima de la media del constructo teórico. Sobre todo, destacamos que hay un grupo de sujetos que se encuentra en 4 desviaciones estándar, lo cual quiere decir que estos sujetos indican puntuaciones muy favorables respecto con los

ítems. En esta gráfica observamos el efecto techo. En general, se puede observar que faltan ítems clave para discriminar las consideraciones que realizan los sujetos. En este caso podría ser una característica de la prueba o puede ser un hecho vinculado al fenómeno que está midiendo el constructo presentado.

Grupo de Primaria, dimensión 1.

El grupo de estudio está compuesto por 266 participantes para la muestra de la dimensión 1 de Primaria. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=11) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (N=39). En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 908 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 98,5% de las respuestas totales. A continuación, comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-*Medida Rasch*: la media de conformidad entre los sujetos es 1,60; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que muestra un buen ajuste al modelo nuevamente.

-*Error estándar*: el error estándar es 0,55 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,09.

Ahora es el momento de prestar atención a los índices de ajustes internos y externos a nivel general. Los valores obtenidos en ellos se ajustan de manera muy adecuada a los exigidos por el modelo Rasch. En particular, destacamos:

-*Ajuste interno*: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 0,99 (SD = 0,49) y en las medidas de ítems, un promedio de 1,00 (SD = 0,17). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de los participantes como de los reactivos destacamos ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-*Ajuste externo*: entre los sujetos, se presenta el promedio de 0,96 (SD = 0,54) y entre los ítems, la media de 0,96 (SD = 0,22). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un buen nivel de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En conclusión, dichos datos nos permiten comprobar que, de manera global, los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un satisfactorio nivel de ajuste.

En lo que refiere a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, *el Coeficiente de Alfa de Cronbach*,

contando con los datos perdidos, muestra un buen nivel de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente de alfa = 0,76).

-*Correlación biserial-puntual*: el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógitos es de 0,83 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,81, ya que dicho coeficiente en ítems debería estar cerca de -1. En definitiva, los indicadores muestran un comportamiento bastante adecuado de la escala.

Estadísticos por ítems de la dimensión 1. Escala de Primaria.

Tabla 111.

Estadísticos por Ítems (Dimensión 1 –Primaria–). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
1.9_R	253	,48	,97	,53
1.5_R	247	,26	,90	,58
1.6_R	250	,26	,85	,53
1.8	254	,11	1,13	,48
1.4	251	-,03	1,41	,32
1.7_R	251	-,03	,84	,47
1.3_R	251	-,18	,88	,41
1.2	254	-,26	1,05	,44
1.1	254	-,61	1,0	,44

Nota: los ítems están ordenados por la medida Rasch orden descendente. N=266

Prestando atención al comportamiento de cada ítem para esta dimensión (Tabla 111), se puede confirmar que todos los ítems sí que se acomodan adecuadamente a las expectativas del modelo Rasch. Podemos señalar algunos ítems que destacan de la expectativa de 1; el ítem 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*] destaca por encima y el ítem 1.7. [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)*] destaca por debajo.

INPUT: 266 Alumnos 9 Items MEASURED: 255 Alumnos 9 Items 36 CATS 3.68.2

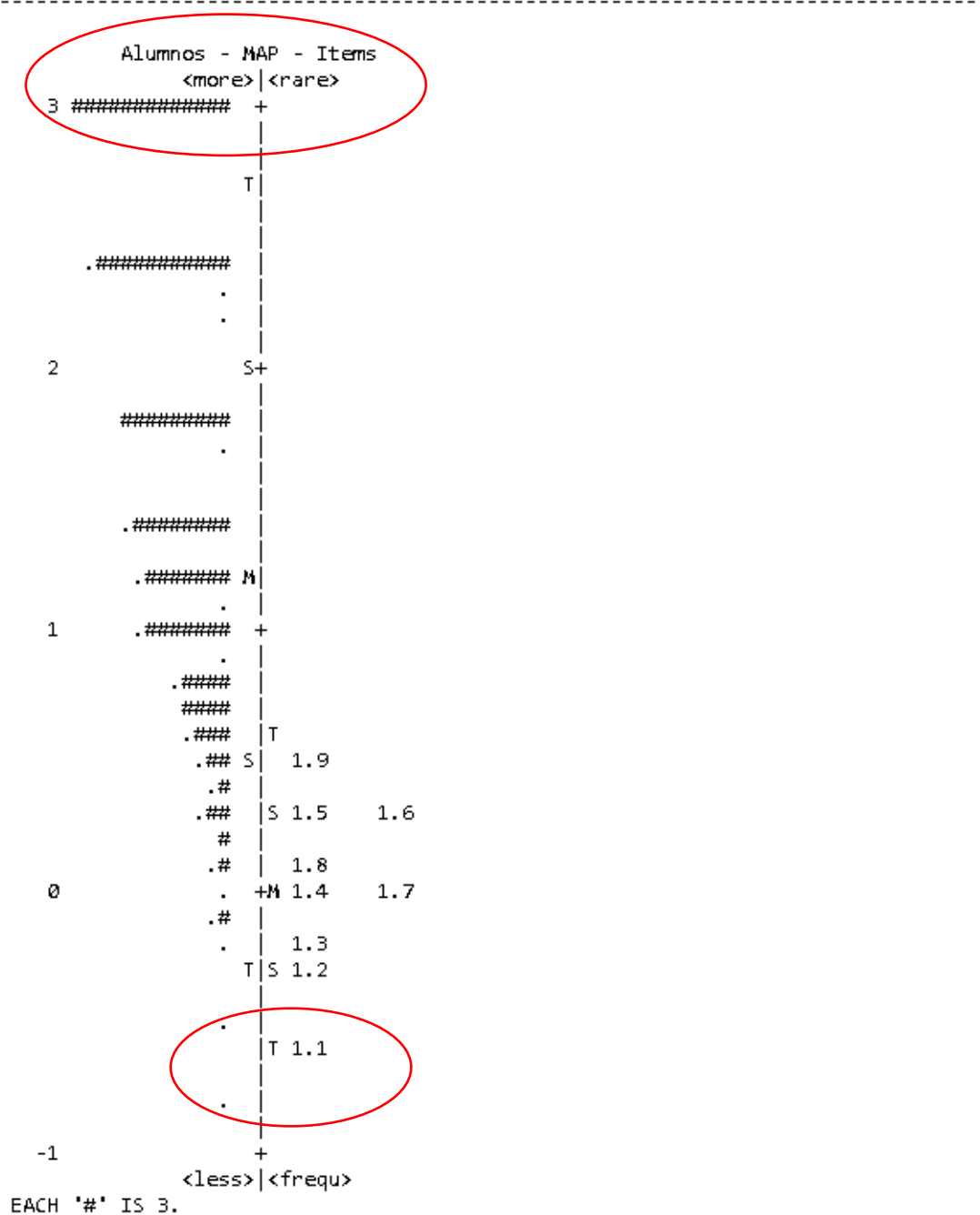


Figura 35. Mapa de Wright (Dimensión 1 –Primaria–). Análisis TRI.

En la Figura 35 se puede observar un desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala: La M de los ítems se sitúa de manera automática en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra aproximadamente 1,2 lógitos por encima de la M de los ítems. Además, el Mapa de Wright muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen entre -1 y -2 desviaciones estándar. De esta manera, se observa un desplazamiento del grueso de

sujetos muy por encima de la media del constructo. Sobre todo, destacamos que hay un grupo de sujetos que se encuentra en 2,5 desviaciones estándar y también en 3 desviaciones estándar, lo cual quiere decir que estos sujetos responden muy favorablemente respecto a los enunciados de los ítems. El ítem que queda de manera más destacada es el 1.1 (más fácil de aceptar). En esta gráfica se muestra de nuevo el efecto techo de los sujetos y se percibe la ausencia de ítems que permitan distinguir bien o discriminar entre las consideraciones de los sujetos.

Grupo de Secundaria, dimensión 1.

El grupo de estudio está compuesto por 688 participantes para la muestra de la dimensión 1 de Secundaria. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=27) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (N=9). En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 908 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 99,2% de las respuestas totales. A continuación, comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-Medida Rasch: expresado en lógitos, la media de conformidad entre los sujetos es 1,08; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que expresa un buen ajuste al modelo.

-Error estándar: el error estándar es 0,50 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,05.

A partir de ahora tenemos en cuenta los índices de ajustes internos y externos a nivel global. Los valores obtenidos en ellos se ajustan de manera muy adecuada a los exigidos por el modelo Rasch. En particular, tenemos en cuenta:

-Ajuste interno: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,00 (SD = 0,66) y en las medidas de ítems, el promedio de 1,00 (SD = 0,11). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-Ajuste externo: entre los sujetos, se presenta un promedio de 1,08 (SD = 1,17) y entre los ítems, la media de 1,09 (SD = 0,27). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un buen nivel de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En conclusión, dichos datos nos permiten comprobar que, en términos generales los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de productividad.

Respecto a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, el Coeficiente de Alfa de Cronbach, contando con los datos perdidos, muestra un nivel adecuado de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente Alfa =0,73).

-Correlación biserial-puntual: el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógitos es de 0,90 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,96. En definitiva, los indicadores muestran un buen comportamiento de la escala de Secundaria para la dimensión 1.

Estadísticos por ítems dimensión 1. Escala de Secundaria.

Tabla 112.

Estadísticos por Ítems (Dimensión 1 –Secundaria–). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
1.5_R	654	,58	1,00	,56
1.2	659	,50	,93	,59
1.8	658	,45	1,10	,51
1.6_R	653	,16	,86	,58
1.1	661	-,05	1,03	,50
1.4	654	-,31	1,04	,47
1.9_R	660	-,32	1,11	,39
1.7_R	660	-,38	,81	,53
1.3_R	659	-,64	1,12	,34

Nota: los ítems están ordenados por la medida Rasch orden descendente. N=688

En lo que respecta al comportamiento de cada ítem (Tabla 112), se puede asegurar que la mayoría de los ítems sí que se ajustan adecuadamente a las expectativas del modelo Rasch.

INPUT: 688 Alumnos 9 Items MEASURED: 663 Alumnos 9 Items 36 CATS 3.68.2

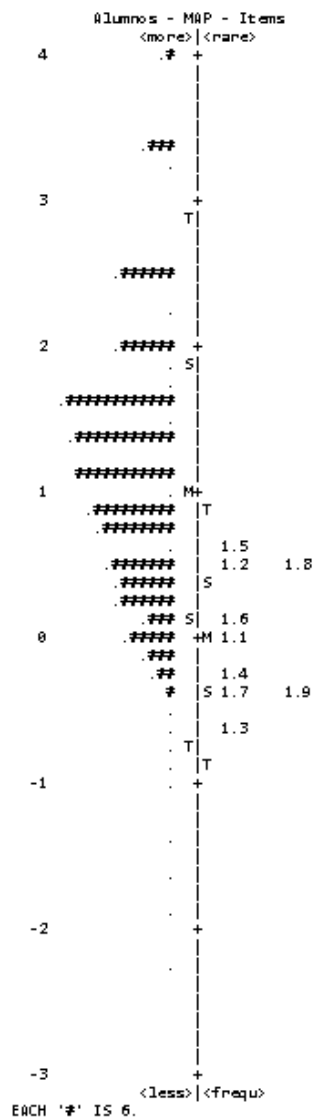


Figura 36. Mapa de Wright (Dimensión 1 –Secundaria–). Análisis TRI.

En la Figura 36 se puede observar un desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala: La M de los ítems se sitúa de manera automática en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra 1 lógito por encima de la M de los ítems. De igual manera, el Mapa de Wright muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen entre -0,5 y -2 desviaciones estándar. De esta manera, se observa que el grueso de sujetos está bastante por encima de la media del constructo. Además, destacamos que hay un grupo de sujetos que se encuentra en entre el intervalo 1 y 2 respecto a desviaciones estándar, lo cual quiere decir que estos sujetos indican puntuaciones muy favorables respecto con los ítems. En este caso, el ítem más “fácil” es el 1.3_R [¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?].

8.4.3 Dimensión 2. La Justicia Social Percibida en el aula.

Grupo total, dimensión 2.

El grupo de estudio está compuesto por 954 participantes para la muestra total. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=33) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (N=30). En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 908 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 98,7% de las respuestas totales. A continuación, comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-*Medida Rasch*: la media de conformidad entre los sujetos es 0,82; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que muestra un buen ajuste al modelo.

-*Error estándar*: el error estándar es 0,36 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,04.

Seguidamente estudiamos los índices de ajustes internos y externos a nivel global. Los valores obtenidos se ajustan de manera adecuada a los exigidos por el modelo Rasch. En particular, destacamos:

-*Ajuste interno*: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,06 (SD = 0,68) y en las medidas de ítems, el promedio de 1,01 (SD = 0,11). De esta manera, se puede considerar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-*Ajuste externo*: entre los sujetos, se presenta el promedio de 1,07 (SD = 0,74) y entre los ítems, la media es 1,07 (SD = 0,16). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un buen nivel de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En conclusión, dichos datos nos permiten comprobar que, en términos generales los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de ajuste al modelo.

Respecto a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, *el Coeficiente de Alfa de Cronbach*, contando con los datos perdidos, muestra un nivel satisfactorio de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente Alfa =0,88).

-*Correlación biserial-puntual*: El coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógitos es de 0,87 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se

indica un valor de $-0,97$. En conclusión, los indicadores muestran un comportamiento adecuado de la escala.

Estadísticos por ítems de la escala total. Dimensión 2.

Tabla 113.

Estadísticos por Ítems (Dimensión 2 –grupo total–). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
2.1_R	907	,68	1,12	,55
2.10	911	,61	1,15	,55
2.2_R	907	,40	,99	,57
2.11	919	,36	,97	,59
2.14	913	,23	,93	,60
2.12	915	,10	,91	,60
2.13	912	,09	,87	,61
2.3	909	-,12	1,05	,51
2.9_R	909	-,14	,97	,52
2.4	905	-,30	,85	,60
2.8	905	-,34	1,03	,50
2.15	917	-,34	,99	,52
2.5_R	905	-,40	1,25	,37
2.6_R	901	-,41	1,11	,44
2.7	911	-,43	,92	,54

En lo que refiere al comportamiento de cada reactivo, se puede observar desde la Tabla 113 que todos los ítems se ajustan de manera adecuada a la expectativa del modelo Rasch. Sin embargo, podemos señalar algún ítem que destaca por encima como el caso del ítem 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*] y por debajo, es el caso del ítem 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*]- del ajuste perfecto.

En la Figura 37 se puede observar un poco de desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala. La M de los ítems se sitúa de manera automática en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra 0,7 lógitos por encima de la M de los ítems. De igual manera, el Mapa de Wright muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen entre -1 y 0 desviaciones estándar. De esta manera, se observa que el grueso de sujetos se concentra en torno a una desviación por encima de la media del constructo, lo cual quiere decir que estos sujetos

indican puntuaciones más favorables respecto con los ítems. Destacan también los sujetos situados sobre 4 DT.

INPUT: 954 Alumnos 15 Items MEASURED: 922 Alumnos 15 Items 60 CATS 3.68.2

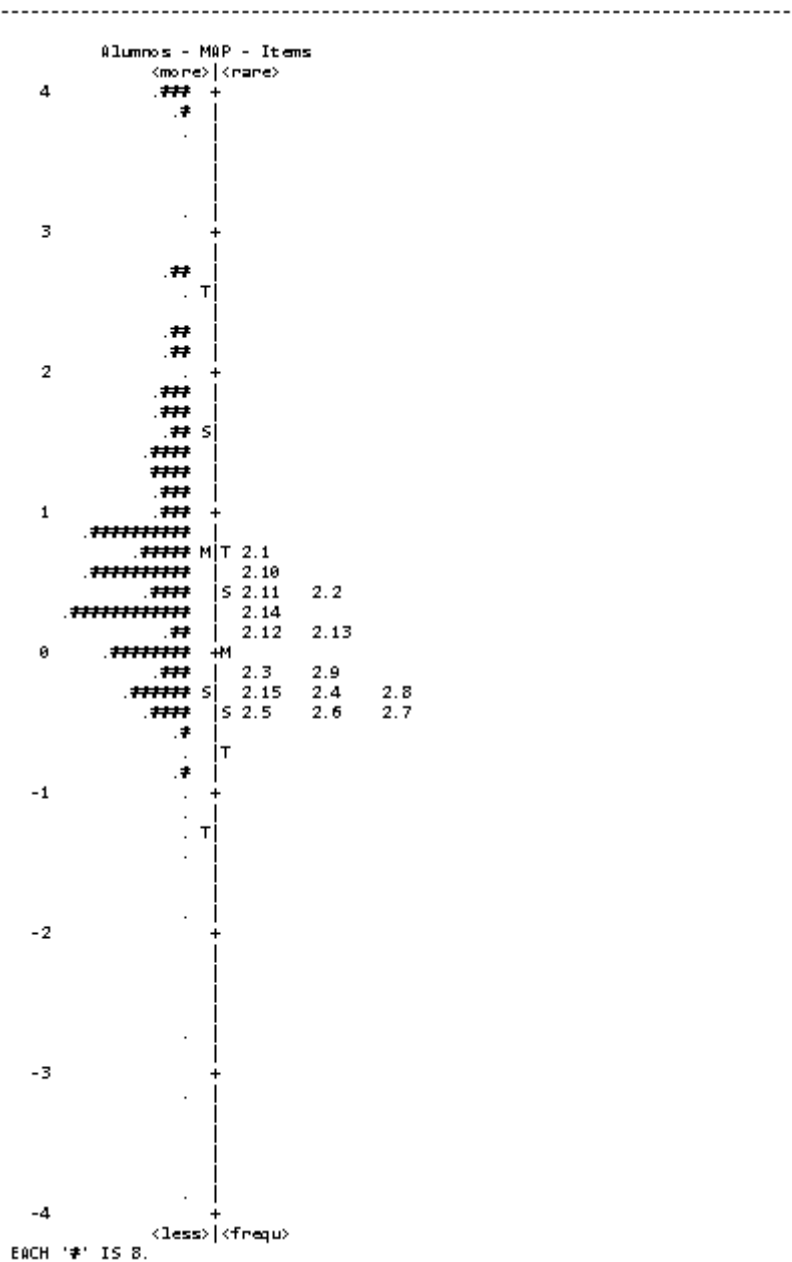


Figura 37. Mapa de Wright (Dimensión 2 –todos los cursos–). Análisis TRI.

Grupo de Primaria, dimensión 2.

El grupo de estudio está compuesto por 266 participantes para la muestra de Primaria dimensión 2. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=10) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (N=28). En definitiva, el grupo de análisis ha constado

de 908 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 98,4% de las respuestas totales. A continuación, comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-*Medida Rasch*: expresado en lógitos, la media de conformidad entre los sujetos es 1,29; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que muestra un buen ajuste al modelo.

-*Error estándar*: el error estándar es 0,37 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,08.

Ahora estudiamos los índices de ajustes internos y externos a nivel global. Los valores obtenidos en ellos se ajustan de manera muy adecuada a los exigidos por el modelo Rasch. En concreto:

-*Ajuste interno*: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,08 (SD = 0,52) y en las medidas de ítems, el promedio de 1,01 (SD = 0,08). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-*Ajuste externo*: entre los sujetos, se presenta el promedio de 1,06 (SD = 0,59) y entre los ítems, la media de 1,06 (SD = 0,14). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un buen nivel de ajuste externo tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En síntesis, los datos analizados nos permiten comprobar que, a modo global, los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de ajuste al modelo propuesto.

Respecto a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, *el Coeficiente de Alfa de Cronbach*, contando con los datos perdidos, muestra un buen satisfactorio de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente de alfa = 0,85).

-*Correlación biserial-puntual*: el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógitos es de 0,79 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,95, ya que dicho coeficiente en ítems debería estar cerca de -1. Es decir, los indicadores muestran un comportamiento adecuado de la escala.

Estadísticos de los ítems de la escala de Primaria. Dimensión 2.

Tabla 114.

Estadísticos por Ítems (Dimensión 2 –Primaria–). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
2.1_R	249	,58	1,16	,50
2.10	254	,37	1,09	,48
2.2_R	250	,30	1,03	,47
2.11	255	,15	,99	,48
2.14	253	,12	,94	,50
2.3	252	,10	1,02	,43
2.13	250	-,03	,85	,48
2.15	254	-,03	,95	,45
2.9_R	253	-,07	,96	,39
2.6_R	246	-,07	1,02	,38
2.5_R	250	-,15	1,13	,39
2.8	250	-,20	1,09	,37
2.4	251	-,28	,94	,41
2.12	253	-,29	,95	,44
2.7	255	-,50	,97	,37

Nota: los ítems están ordenados por la medida Rasch orden descendente. N=266

Si prestamos atención al comportamiento de los ítems, en la Tabla 114, se puede considerar que con estos resultados los reactivos sí que se ajustan adecuadamente a las expectativas del modelo Rasch. Podemos señalar algún ítem tiene la medida Rasch más alta de la escala, como es el caso del ítem 2.1. [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*] y más baja, como es el caso del ítem 2.13. [*¿Te ayudan tus maestros a entender lo que es justo y lo que es injusto? (Te explican la diferencia)*], aunque se mantienen dentro de los límites permitidos.

INPUT: 266 Alumnos 15 Items MEASURED: 256 Alumnos 15 Items 60 CATS 3.68.2

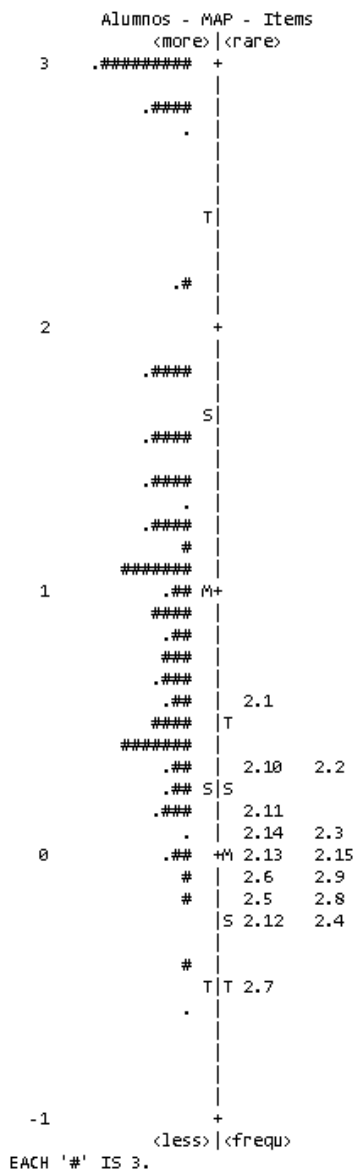


Figura 38. Mapa de Wright (Dimensión 2 –Primaria–). Análisis TRI.

En la Figura 38 se puede observar un poco de desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala. La M de los ítems se sitúa de manera automática en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra 1 lógitos por encima de la M de los ítems. De igual manera, el Mapa de Wright muestra que la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen entre -0,5 y 0,5 desviaciones estándar. Comparativamente, la mayor parte de respondientes quedan muy por encima de la media del constructo, lo cual quiere decir que estos sujetos indican puntuaciones más favorables respecto con los ítems. Destacan también los sujetos situados sobre 3 DT en actitud. En esta gráfica se muestra el efecto techo de los sujetos y se percibe la ausencia

de ítems clave que permitan distinguir bien o discriminar entre las consideraciones de los sujetos.

Grupo de Secundaria, dimensión 2.

El grupo de estudio está compuesto por 690 participantes para la muestra total. Para el análisis de ítems realizado en el primer resumen, se han descartado los sujetos con ausencia de respuestas (N=24) y los respondientes con puntuaciones extremas máximas (N=2). En definitiva, el grupo de análisis ha constado de 666 personas que han emitido respuestas válidas, es decir, representa un 98,8% de las respuestas totales. A continuación, comentamos los estadísticos para la descripción en términos globales en función de sujetos y de ítems.

-Medida Rasch: la media de conformidad entre los sujetos es 0,49; así pues, la dificultad de ítems en promedio es 0,00 en lógitos, lo que muestra un buen ajuste al modelo.

-Error estándar: el error estándar es 0,36 en promedio respecto a la medida de sujetos; mientras que para la medida de ítems presenta un valor promedio de 0,05.

A continuación, estudiamos los índices de ajustes internos y externos a nivel global. Los valores obtenidos en ellos se ajustan de manera muy adecuada a los exigidos por el modelo Rasch. En particular, consideramos:

-Ajuste interno: para las medidas de sujetos, el valor promedio es 1,01 (SD = 0,63) y en las medidas de ítems, presenta un promedio de 1,00 (SD = 0,09). De esta manera, se puede constatar que tanto en función de respondientes como de reactivos se observan ajustes internos cercanos al modelo teórico.

-Ajuste externo: entre los sujetos, se presenta un promedio de 1,02 (SD = 0,67) y entre los ítems, la media de 1,03 (SD = 0,13). Por lo tanto, se puede confirmar que también se da un buen nivel de ajustes externos tanto en la muestra de sujetos como en la escala.

En conclusión, dichos datos nos permiten comprobar que, en términos generales los participantes responden de manera adecuada a la escala y, además, los ítems presentan un buen nivel de productividad.

Respecto a la fiabilidad, se ha manifestado un alto nivel tanto entre los sujetos como entre los ítems. Concretamente, el Coeficiente de Alfa de Cronbach, contando con los datos perdidos, muestra un nivel satisfactorio de consistencia interna entre los sujetos (coeficiente de alfa =0,87).

-*Correlación biserial-puntual*: el coeficiente de la correlación entre la puntuación bruta y la medida en lógitos es de 0,89 para los sujetos; y para las medidas de reactivos, se indica un valor de -0,98. Una vez más los indicadores muestran un comportamiento adecuado de la escala.

Estadísticos de los ítems de la escala de Secundaria. Dimensión 2.

Tabla 115.

Estadísticos por Ítems (Dimensión 2 –Secundaria–). Análisis TRI.

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Medida Rasch</i>	<i>Ajuste interno</i>	<i>Correlación biserial-puntual</i>
2.10	657	,70	1,16	,49
2.1_R	658	,69	1,01	,56
2.11	664	,44	,98	,56
2.2_R	657	,43	,95	,58
2.14	660	,29	,94	,57
2.12	662	,26	,96	,56
2.13	662	,16	,91	,59
2.9_R	656	-,16	,98	,55
2.3	657	-,22	1,01	,52
2.4	654	-,27	,85	,61
2.8	655	-,38	1,02	,48
2.7	656	-,40	,95	,55
2.5_R	663	-,49	,97	,52
2.15	655	-,51	1,23	,33
2.6_R	655	-,54	1,09	,46

Nota: los ítems están ordenados por la medida Rasch orden descendente. N=688

Si prestamos atención al comportamiento de cada ítem, se puede observar que en la Tabla 115 queda reflejado que los reactivos se comportan de manera adecuada en el ajuste interno. Podemos destacar algún ítem que presenta el ajuste por encima del ajuste perfecto, como es el caso del ítem 2.15. [*¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?*] y por debajo, como se da en el ítem 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*]-. De manera general, se puede considerar que con estos resultados los ítems sí que cumplen con las expectativas previstas de ajuste al modelo Rasch.

INPUT: 688 Alumnos 15 Items MEASURED: 666 Alumnos 15 Items 60 CATS 3.68.2

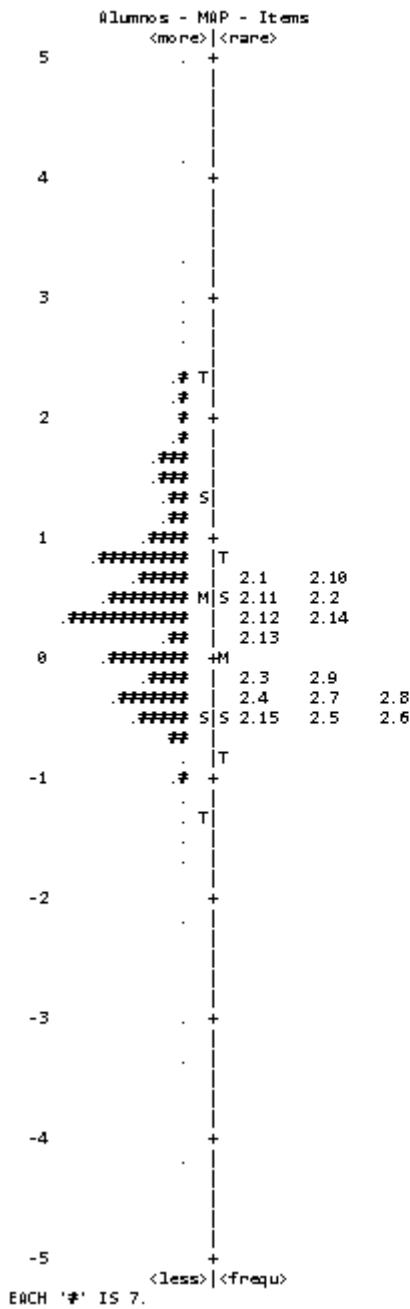


Figura 39. Mapa de Wright (Dimensión 2 –Secundaria–). Análisis TRI.

En la Figura 39 se puede observar un poco de desajuste en función de la media de la muestra de sujetos y la escala. La M de los ítems se sitúa de manera automática en la posición 0, mientras que la M de los respondientes se encuentra 0,3 lógitos por encima de la M de los ítems. Además, el Mapa de Wright muestra que la mayoría de los ítems se ajustan relativamente bien a la actitud de los sujetos, que distribuyen entre -0,5 y 0,7 desviaciones estándar. De esta manera, queda reflejado que el grueso de sujetos mantiene

una leve desviación por encima de la media del constructo, lo cual quiere decir que estos sujetos indican puntuaciones más favorables respecto con los ítems.

8.5 Conclusiones capítulo: Estudio final.

En este punto sintetizamos los resultados más relevantes del estudio final.

8.5.1 Síntesis respecto a estadísticos obtenidos para Primaria y Secundaria.

- Las medias estadísticas son altas o bastante altas para todas las escalas. La dimensión 1 es la media más alta con un 3,28.
- *Los ítems con correlación inferior* tanto para la escala total como para la escala de Secundaria son el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*] y el 1.9_R. [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*] para la dimensión 1 y el ítem con menor correlación para la dimensión 2 para las audiencias de la escala total y en la de Secundaria es el 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*]. Podríamos plantearnos eliminarlos, pero ello afectarían a la validez de contenido, por lo que, valorando ambos aspectos, los mantenemos.
- *El ítem con mayor media para la dimensión 1*, tanto para Primaria como para Secundaria, es el ítem 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*], con una media de 3,74 para Primaria y 3,70 para Secundaria.
- *Los ítems con menor media para la dimensión 1* son: para Secundaria es el ítem 1.8. [*¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?*] con media de 2,79 y para Primaria es el 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*] con un 3,34 (destacar que la dimensión 1 de Primaria muestra medias estadísticas muy altas).
- *Los ítems con mayor media para la dimensión 2* son: para Primaria es el 2.7. [*¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?*] con 3,63 puntos de media y para Secundaria es el 2.6_R. [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*] con 3,20.
- *Los ítems con menor media para la dimensión 2* son: para Secundaria es el ítem 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] con 3,11 y para Primaria es el 2.1_R. [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*] con 2,40.

- Los ítems con mayor heterogeneidad de respuesta son los ítems 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*], 2.2. [*¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*], 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*] y 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].

8.5.2 Síntesis respecto a la fiabilidad de escala total para Primaria y Secundaria.

- Respecto a los análisis de fiabilidad observamos que los resultados son altos. La fiabilidad de la escala total con 954 participantes (808 válidos, es decir, el 84,7%) es de 0,890.
- Los análisis de Alfa de Cronbach y el índice de homogeneidad muestran la justificación de esta fiabilidad tan alta.
- Los ítems que aportan mayor fiabilidad al constructo respecto a los análisis realizados para las tres escalas son el ítem 1.6_R. [*¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?*] para la dimensión 1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización y el ítem 2.2_R [*¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*] para la dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula.
- Los ítems con nivel bajo-medio de correlación son el 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*], 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*] y el 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*]. Por otro lado, y de manera general, los ítems con alta correlación son el 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*], 2.2. [*¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*], 2.9_R [*¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?*] y 2.13. [*¿Te ayudan tus maestros a entender lo que es justo y lo que es injusto? (te explican la diferencia)*].
- Respecto a los Estadísticos Total-Elemento para la escala del grupo total, el ítem con mayor correlación es el 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*].
- En cuanto a los Estadísticos Total-Elemento para la escala de Primaria, coincide con los ítems que generalmente se han clasificado con buena correlación y se han mencionado anteriormente.

- Respecto a los Estadísticos Total-Elemento para la escala de Secundaria, el ítem con mayor correlación es el 1.6_R [*¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?*]
- Los mejores niveles de Alfa de Cronbach los encontramos en las valoraciones de los *Estadísticos Total-Elemento* del grupo total de participantes encuestados (808 válidos) tanto para la dimensión 1 (0,707 Alfa de Cronbach) como para la dimensión 2 (0,863 Alfa de Cronbach).

8.5.3 Síntesis del estudio de acuerdo con TRI.

A modo de conclusión, tanto en el grupo total como en ambas etapas educativas, observamos un ajuste adecuado al modelo de Rasch de los ítems. En el estudio TRI podemos destacar cuáles han sido los ítems más fáciles de responder para las audiencias:

- En general los ítems que mayor nivel medio alcanzan en sus respuestas para las audiencias totales de las tres escalas analizadas: Primaria, Secundaria y grupo total (Primaria y Secundaria) son:
 - 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*].
 - 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*].
- Si atendemos a esta misma característica en los ítems para el grupo total identificamos los siguientes:
 - 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*].
 - 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*].
 - 1.4 [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*].
 - 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*].
 - 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*].
- Si prestamos atención a los ítems con mayor nivel promedio para la audiencia total de Primaria son:
 - 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*].

- 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*].
- 2.7. [*¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?*].
- 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*].
- 2.12. [*¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?*].
- Si atendemos a los ítems con mayor nivel medio para la audiencia total de Secundaria observamos que son:
 - 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*].
 - 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*].
 - 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*].
 - 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*].
 - 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*].

Para la sub-escalas, tenemos los siguientes resultados:

- Para los resultados de la dimensión 1 y para el grupo total, los ítems que presentan mayores niveles medios en su respuesta han sido:
 - 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*].
 - 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*].
 - 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*].
 - 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*].
- Respecto a los resultados de la dimensión 1 y grupo de Primaria, los ítems con nivel medio mayor han sido:
 - 1.1. [*¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*].
 - 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*]
 - 1.3_R [*¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*].

- 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*].
- Para los resultados de la dimensión 1 grupo de Secundaria, los ítems con medias más elevadas han sido:
 - 1.3_R [*Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*]
 - 1.7_R [*¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?*].
 - 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*].
 - 1.4. [*¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres?*].
- Respecto a los resultados de la dimensión 2 y grupo total, los ítems con niveles medios mayores han sido:
 - 2.7. [*¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?*].
 - 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*].
 - 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*].
 - 2.15. [*¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?*].
 - 2.8. [*¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros?*].
 - 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*].
 - 2.9_R [*¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?*].
 - 2.3. [*¿Crees que tus maestros de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros o compañeras?*].
- Para los resultados de la dimensión 2 y grupo de Primaria, los ítems con niveles promedio más elevados en sus respuestas han sido:
 - 2.7. [*¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?*].
 - 2.12. [*¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?*].
 - 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*].
 - 2.8. [*¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros?*].
 - 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*].
- Respecto a los resultados de la dimensión 2 y grupo de Secundaria, los ítems con promedios superiores han sido:
 - 2.6_R [*¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?*].

- 2.15. [*¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?*].
- 2.5_R [*¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?*].
- 2.7. [*¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?*].
- 2.8. [*¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros?*].
- 2.4. [*¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?*].
- 2.3. [*¿Crees que tus maestros de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros o compañeras?*].
- 2.9_R [*¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?*].

A continuación, se destacan cuáles ítems han tenido niveles medios más bajos en las diversas audiencias de nuestro estudio:

- En general, *para las audiencias totales de las tres escalas* analizadas: Primaria, Secundaria y grupo total (Primaria y Secundaria) son:
 - 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*].
 - 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].
 - 2.2_R [*¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*].
- *En el grupo total*, además de los citados previamente, añadiríamos también el ítem:
 - 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].
- *En Primaria*, con todos los participantes, además de los citados previamente para las tres audiencias, añadiríamos también el ítem:
 - 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*].
- *En el grupo de Educación Secundaria* con todos los participantes, además de los citados previamente para las tres audiencias, añadiríamos también los ítems:
 - 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].
 - 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*].

Para la sub-escalas, tenemos los siguientes resultados:

- *Para los resultados de la dimensión 1 y para el grupo total*:
 - 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*].
 - 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*]-

- 1.8. [*¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?*].
- Para los resultados de la dimensión 1 y para Primaria:
 - 1.9_R [*¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*].
 - 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*].
 - 1.6_R [*¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?*].
 - Para los resultados de la dimensión 1 y para Secundaria:
 - 1.5_R [*¿Hay maestros que te riñen demasiado?*].
 - 1.2. [*¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?*].
 - 1.8. [*¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?*].
 - Para los resultados de la dimensión 2 y para el grupo total:
 - 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*].
 - 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].
 - 2.2_R [*¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*].
 - 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].
 - 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*].
 - Para los resultados de la dimensión 2 y para Primaria:
 - 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*].
 - 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].
 - 2.2_R [*¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*].
 - Para los resultados de la dimensión y 2 para Secundaria:
 - 2.10. [*¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*].
 - 2.1_R [*¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*].
 - 2.11. [*¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*].
 - 2.2_R [*¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*].
 - 2.14. [*¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?*].
 - 2.12. [*¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?*].

Seguidamente se indican qué grupos de alumnado son más ajustados al nivel del constructo según el análisis realizado con el mapa de Wright. Los grupos de alumnado que más se ajustan a dicho parámetro son:

-Grupo de Secundaria a la dimensión 2 de JSP-E: para este grupo la mayoría de los ítems se ajustan relativamente bien a la actitud de los sujetos, que se distribuyen entre -0,5 y 0,7 desviaciones estándar. De esta manera, queda reflejado que el grueso de sujetos mantiene una leve desviación por encima de la media del constructo, lo cual quiere decir que estos sujetos indican puntuaciones más favorables respecto con los ítems.

-Grupo de Secundaria a la escala completa de JSP-E: en este grupo la mayoría de los ítems se ajustan a la actitud de los sujetos que distribuyen en el tramo de 0 a 1 desviaciones por debajo de la media de sujetos. De esta manera, y en estas dos muestras (Secundaria para la dimensión 2 y Secundaria para la escala completa), observamos que existe un desplazamiento favorable del nivel de actitud de los sujetos por encima de la media del constructo teórico.

Capítulo 9.

Evidencias empíricas de validez

Capítulo 9: Evidencias empíricas de validez

Tal y como mencionamos en el capítulo de metodología (Capítulo 5), la validez de constructo es el conjunto de evidencias que nos informan acerca de si el instrumento permite hacer inferencias correctas acerca del constructo medido, tal como lo hemos definido teóricamente. En consecuencia, validar cualquier instrumento es una tarea que no concluye nunca durante la vida de uso del mismo. Por esta razón, para que el instrumento pueda llegar a ser útil socialmente se precisa tener la seguridad en al menos el modo en que se deben interpretar las puntuaciones (Ruiz-Primo et al., 2006). Para llegar a este punto es necesario tener un número de evidencias que aporten suficiente seguridad al respecto. En el Capítulo 6 –validación de jueces- hemos visto la validez de constructo desde una perspectiva lógica. Esto nos reporta evidencia acerca de cómo hemos operativizado la definición del constructo como instrumento de medida (manifestado en criterios, dimensiones e ítems o reactivos) y de si se llega a representar adecuadamente lo que se pretende medir, es decir, si con estos análisis se aportan resultados clave de validación del constructo teórico y validación del contenido. En este sentido, se trabaja un enfoque sustantivo de la validación de la escala.

Los resultados que se van a mostrar en este capítulo corresponden al análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden (Anexo 1). Con esto no tratamos de realizar un enfoque exhaustivo de validación, pero sí que intentamos mostrar ciertas evidencias básicas que nos permitan interpretar y utilizar adecuadamente las puntuaciones de la escala JSP-E en el marco del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. Las referenciamos brevemente antes de pasar a describir sus análisis y resultados.

En el Capítulo 6 abordábamos la validez lógica a partir de las valoraciones de los jueces expertos respecto a si la definición del constructo se presentaba adecuadamente en dimensiones y reactivos. Además de dicha validación, en este Capítulo 9, intentaremos completar al análisis de la validez de constructo considerando el funcionamiento empírico de la escala. Para ello, vamos a realizar en primer lugar el análisis de su dimensionalidad, es decir, tratamos de buscar una aproximación al constructo para que nos dé información acerca de la estructura empírica de la escala. Cabe recordar que este análisis se trabaja con la distancia estandarizada de Pearson. La finalidad de los análisis de este capítulo es identificar qué puntajes son más representativos para la medición/evaluación de la escala, dividida en tres dimensiones: el total de JSP-E (referida como escala total) y los derivados

de las dimensiones de justicia escolar en la institución (dimensión 1) y justicia escolar en el aula (dimensión 2), todas estas dimensiones descritas con anterioridad. Ahora iniciamos la sección del análisis factorial exploratorio de primer grado.

9.1 Análisis factorial exploratorio.

El primer punto de este capítulo hace referencia a la validez del constructo. Tratamos de contrastar si las dimensiones que salen a nivel empírico corresponden con las definidas a nivel teórico. Seguidamente se ofrecen los resultados obtenidos a partir del análisis factorial exploratorio, basado en el método de máxima verosimilitud y con rotación oblicua Oblimin, realizado sobre la escala JSP-E. En particular, hemos optado por incluir rotación Oblimin por el carácter exploratorio que subyace en el estudio. En caso de identificarse que la escala es unidimensional no hay lugar a debatir acerca de si los factores están o no correlacionados (dado que sólo se daría uno), pero de existir una posible dimensionalidad diferenciada de la escala, la opción Oblimin es menos restrictiva que otra solución ortogonal que presupone que los factores son independientes, no están correlacionados.

La adecuación de la aplicación del análisis factorial se calcula mediante dos medidas estadísticas: la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que presenta el nivel de consistencia factorial, y la medida de significación (menos de 0,05) para la prueba de esfericidad de Bartlett.

Tabla 116.

Prueba de KMO y Bartlett. Primer Orden. Estudio final.

<i>Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo</i>		,913
<i>Prueba de esfericidad de Bartlett</i>	Aprox. Ji cuadrado	6931,509
	Gl	276
	Sig.	,000

Tal y como se muestra en la Tabla 116, el valor del coeficiente KMO es 0,913 considerándose un nivel alto de consistencia factorial; y el nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es 0,000 (Ji cuadrado 6931,508 y gl 276), rechazando la hipótesis nula de la matriz de correlaciones. Por lo tanto, con estos resultados podemos valorar cómo es de viable la aplicación del análisis factorial para explicar los datos.

La comunalidad de una variable indica la proporción de su varianza que queda explicada por el modelo factorial obtenido. Estas informaciones nos ayudan a comprobar hasta qué punto un ítem está bien representado en el modelo factorial. Aplicando el

método de extracción de máxima verosimilitud, se considera que inicialmente el modelo factorial podría explicar el 100% de la variabilidad original. Respecto a las comunalidades de extracción, ayudan a verificar la capacidad que tendrá el modelo factorial respecto a cada ítem y acerca de la reproducción de la variabilidad original respectiva después de la solución factorial de extracción.

Seguidamente se ofrecen los resultados de extracción de factores. Tal y como se puede observar en la Tabla 117, en el estadístico de Varianza Total Explicada, los valores propios –o autovalores – iniciales representan la cantidad de varianza explicada por cada componente. Y el porcentaje de varianza se refiere a la aportación del correspondiente valor propio respecto a la total de los valores propios. A continuación, se presentan sus resultados.

Tabla 117.

Varianza Total Explicada. Primer Orden. Estudio final.

<i>Factor</i>	<i>Autovalores iniciales</i>			<i>Sumas de cargas al cuadrado de la extracción</i>			<i>Sumas de cargas al cuadrado de la rotación^a</i>
	Total	% de varianza	% de acumulado	Total	% de varianza	% de acumulado	Total
1	7,073	29,472	29,472	6,195	25,812	25,812	5,188
2	2,923	12,178	41,650	2,533	10,554	36,366	4,632
3	1,204	5,018	46,668	,839	3,498	39,863	2,944
4	1,112	4,634	51,302	,579	2,413	42,276	2,327
5	,928	3,866	55,168				
6	,865	3,602	58,770				
7	,838	3,491	62,261				
8	,799	3,327	65,588				
9	,771	3,211	68,799				
10	,714	2,974	71,773				
11	,700	2,916	74,689				
12	,646	2,690	77,380				
13	,612	2,550	79,930				
14	,588	2,450	82,380				
15	,554	2,309	84,689				

16	,537	2,236	86,925
17	,514	2,142	89,067
18	,491	2,048	91,114
19	,458	1,906	93,021
20	,429	1,788	94,809
21	,404	1,683	96,492
22	,326	1,359	97,851
23	,289	1,206	99,057
24	,226	,943	100,000

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

A partir del método de extracción de máxima verosimilitud, con valores propios iguales o mayores que 1 ($\lambda \geq 1$) se puede observar que en la Tabla 121, se han extraído cuatro componentes con la capacidad de explicar el 42,28% de la varianza total de los datos. Entre ellos, el primer factor explica el 25,81% de la varianza total; el segundo refiere al 10,55%, el tercero explica el 3,5% de la varianza total, y, por el último, el cuarto explica el 2,4% de la varianza total.

En la Figura 40, el gráfico de sedimentación, se puede observar los valores propios obtenidos por cada factor, evidenciando que los primeros cuatro factores han ofrecido la mayor magnitud de autovalor. No obstante, a partir del tercer factor comienza una tendencia descendente moderada. En resumen, se considera oportuno identificar inicialmente, como significativos en la reducción de dimensiones, cuatro factores para el instrumento estudiado.

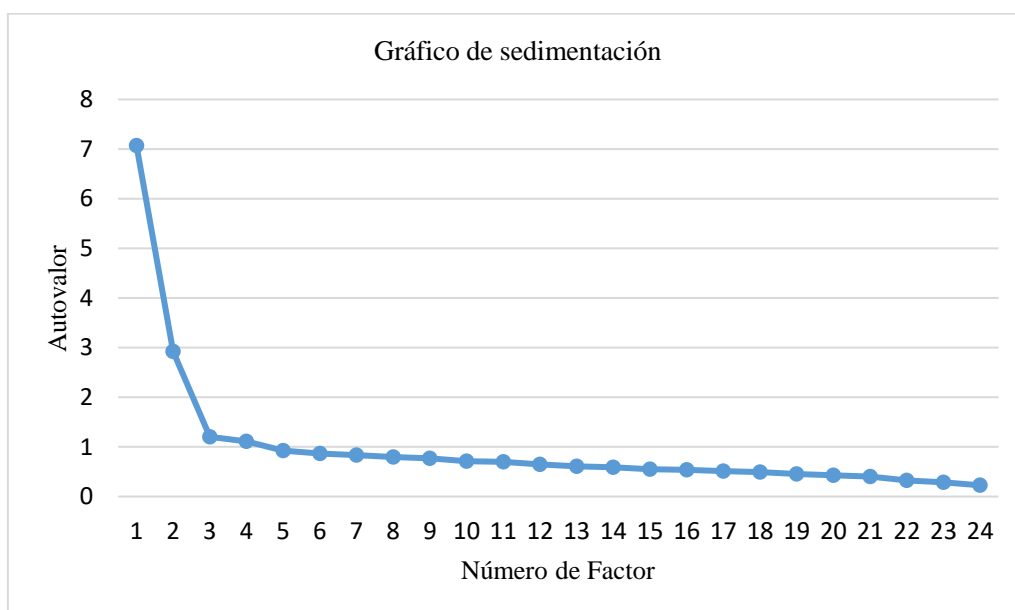


Figura 40. Gráfico de sedimentación. Primer orden. Estudio final.

Con el fin de visualizar las composiciones de cada factor, se ha aplicado la rotación Oblimin directa. Se trata de una rotación oblicua que permite observar las relaciones que existen entre los factores para facilitar la posterior interpretación. En la Matriz de Estructura se presentan las correlaciones entre los ítems y cada uno de los factores (Tabla 118).

Tabla 118.

Matriz de Estructura.

Ítems	Factor			
	1	2	3	4
2.4.	,624			
1.1.	,621			
2.7.	,615			
1.8.	,602			
2.12.	,585			
1.2.	,558			
2.15.	,535			
2.8.	,524			
1.4.	,494			
2.3.	,479			
2.2_R		,764		
2.1_R		,702		
2.9_R		,690		
1.6_R		,645		
1.5_R		,622		
2.6_R		,586		
1.7_R		,543		
2.5_R		,430		
1.9_R		,321		
1.3_R		,296		
2.10.			-,903	
2.11.			-,818	
2.14.				-,761
2.13.				-,719

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

A partir de la Tabla 118 se puede identificar cuáles son los ítems que pueden ser agrupados en función de su mayor peso en cada factor. Señalamos a continuación las agrupaciones de los factores que las hemos representado como dimensiones:

- *Primer factor o dimensión 1: Roles e institucionalismo educativo.*

- 1.1 ¿Las personas que dirigen el centro hacen que se respeten las normas de convivencia?
- 1.2 ¿Crees que todos los profesores/as son igual de importantes?
- 1.4 ¿Los profesores/as permiten que tus compañeros/as te acepten tal y como eres?
- 1.8 ¿Los profesores/as están pendientes del alumnado para que no haya problemas entre vosotros/as (en el patio, en los pasillos)?
- 2.3 ¿Tus profesores/as te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as?
- 2.4 ¿Son tus profesores/as justos/as cuando solucionan problemas entre estudiantes?
- 2.7 ¿Intentan ayudarte tus profesores/as cuando tienes problemas?
- 2.8 ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus profesores/as?
- 2.12 ¿Tus profesores/as reconocen sus propios errores en clase?
- 2.15 ¿Tus profesores/as os animan a participar en las actividades de clase?
- *Segundo factor o dimensión 2: Respeto, inclusión y participación*
 - 1.3_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
 - 1.5_R ¿Hay profesores/as que te riñen demasiado?
 - 1.6_R ¿Hay profesores/as que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?
 - 1.7_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?
 - 1.9_R ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?
 - 2.1_R ¿Crees que tus profesores/as tienen estudiantes preferidos?
 - 2.2_R ¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiantes?
 - 2.5_R ¿Tus profesores/as se enfadan si os equivocáis en clase?
 - 2.6_R ¿Crees que tus profesores/as crean normas de clase injustas?
 - 2.9_R ¿Crees que tus profesores/as ponen mejores notas a los/as alumnos/as que les caen bien?
- *Tercer factor o dimensión 3: Reconocimiento*
 - 2.10 ¿Te felicitan tus profesores/as cuando te portas bien?
 - 2.11 ¿Te felicitan tus profesores/as cuando trabajas bien?

- *Cuarto factor o dimensión 4: Comprensión de la justicia*

- 2.13 ¿Te ayudan tus profesores/as a entender lo que es justo y lo que es injusto?
- 2.14 ¿Tus profesores/as explican en clase lo que es justo y lo que es injusto?

De este modo, en la Figura 41 se puede observar una organización más visual de la interpretación de contenidos de los factores del instrumento, donde se incluye la denominación de cada factor y la determinación de los indicadores a los cuales pertenecen los ítems. Es importante indicar que la intención de realizar esta figura es básicamente para facilitar la comprensión del lector.

<i>Dimensión 1 Roles e institucionalismo educativo</i>
1.1. ¿Las personas que dirigen el centro hacen que se respeten las normas de convivencia?
1.2 ¿Crees que todos los profesores/as son igual de importantes?
1.4 ¿Los profesores/as permiten que tus compañeros/as te acepten tal y como eres?
1.8 ¿Los profesores/as están pendientes del alumnado para que no haya problemas entre vosotros/as (en el patio, en los pasillos)?
2.3 ¿Tus profesores/as te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as?
2.4 ¿Son tus profesores/as justos/as cuando solucionan problemas entre estudiantes?
2.7 ¿Intentan ayudarte tus profesores/as cuando tienes problemas?
2.8 ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus profesores/as?
2.12 ¿Tus profesores/as reconocen sus propios errores en clase?
2.15 ¿Tus profesores/as os animan a participar en las actividades de clase?
<i>Dimensión 2 Respeto, inclusión y participación</i>
1.3_R ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
1.5_R ¿Hay profesores/as que te riñen demasiado?
1.6_R ¿Hay profesores/as que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?
1.7_R ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?
1.9_R ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?
2.1_R ¿Crees que tus profesores/as tienen estudiantes preferidos?

2.2_R ¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiantes?
2.5_R ¿Tus profesores/as se enfadan si os equivocáis en clase?
2.6_R ¿Crees que tus profesores/as crean normas de clase injustas?
2.9_R ¿Crees que tus profesores/as ponen mejores notas a los/as alumnos/as que les caen bien?
<i>Dimensión 3 Reconocimiento</i>
2.10 ¿Te felicitan tus profesores/as cuando te portas bien?
2.11 ¿Te felicitan tus profesores/as cuando trabajas bien?
<i>Dimensión 4 Comprensión de la justicia</i>
2.13 ¿Te ayudan tus profesores/as a entender lo que es justo y lo que es injusto?
2.14 ¿Tus profesores/as explican en clase lo que es justo y lo que es injusto?

Figura 41. Interpretación de Factores. Estudio Final

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se ofrece la tabla de correlaciones entre los factores resultantes del análisis factorial exploratorio (Tabla 119).

Tabla 119.

Matriz de correlaciones factorial.

Factor	1	2	3	4
1	1,000	0,480	-0,370	-0,310
2		1,000	-0,046	-0,002
3			1,000	0,503
4				1,000

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

Desde la Tabla 119 observamos que los factores presentan correlaciones positivas y negativas, y sus valores son entre medio bajos a medios (desde 0,3 entre 1 y 3 y 1 y 4, hasta 0,5 entre 1 y 2 y entre 3 y 4), incluso existen factores entre los que la correlación es prácticamente nula (factores 2 y 3, 2 y 4). A partir de estos datos pretendemos explorar si es posible agrupar los ítems en menor número de dimensiones, aplicando el análisis factorial de segundo orden.

9.2 Análisis factorial de segundo orden.

Después de los resultados del estudio factorial exploratorio de primer orden, se han guardado las puntuaciones de la matriz de datos en cada factor, utilizando la función de regresión lineal. A partir de estas puntuaciones se ha realizado una segunda fase de estudio, aplicando el mismo procedimiento de análisis, es decir, análisis factorial exploratorio con el modelo de máxima verosimilitud con rotación Oblimin. En un principio, la matriz de datos ha sido indicada para el procedimiento, pues la prueba Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo presenta el estadístico de 0,575 la prueba de esfericidad de Bartlett presenta el estadístico de 966,054 con 6 grados de libertad y la significación de 0,000. Sin embargo, el procedimiento resulta inadecuado para el tipo de datos, aún aumentando el número de iteraciones hasta el máximo posible y no ha sido posible obtener la solución final. El SPSS ha intentado extraer 2 factores y en iteración 9999, la matriz hessiana no ha sido definitiva positiva. La extracción se ha terminado.

A continuación, se ha aplicado el análisis factorial de componentes principales, pues este procedimiento ha resultado en una solución que reduce la dimensionalidad en dos factores. En Lloret-Segura et al. (2014) podemos encontrar una base para poder optar por esta solución. En este caso, debemos tener en cuenta, de acuerdo con los autores que, si nuestra intención es identificar el número y composición de los factores comunes necesarios para explicar la varianza común del conjunto de ítems analizado, entonces lo apropiado es aplicar el análisis factorial exploratorio, lo que hemos realizado en la fase inicial de análisis de reducción de dimensiones mediante este método. Sin embargo, con el análisis confirmatorio se pretende “identificar el número y composición de componentes necesario para resumir las puntuaciones observadas en un conjunto grande de ítems (...). Este método explica el máximo porcentaje de varianza observada en cada ítem a partir de un número menor de componentes que resuma esa información” (Lloret-Segura et al., 2014, p. 1153). Es lo que debemos tener en cuenta para la interpretación.

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis factorial de segundo orden. El procedimiento realizado utiliza el análisis factorial con el método de extracción de componentes principales con rotación oblmin.

Tal y como comentamos, el análisis de KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett indican la posibilidad de poder trabajar con la matriz para el análisis factorial, en la Tabla 120 se encuentran los datos resumidos.

Tabla 120.

Prueba de KMO y Bartlett. Segundo Orden. Estudio final.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,575
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Ji-cuadrado	966,054
	G1	6
	Sig.	,000

En cuanto a la varianza total explicada por los primeros dos componentes principales, esta llega a un 82,21%, lo que se puede observar desde la Tabla 121. El primer componente explica un 53,68% de total varianza.

Tabla 121.

Varianza total explicada. Segundo Orden. Estudio final.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	2,147	53,677	53,677	2,147	53,677	53,677	1,926
2	1,141	28,531	82,209	1,141	28,531	82,209	1,564
3	,417	10,424	92,632				
4	,295	7,368	100,000				

Método de extracción: análisis de componentes principales. a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En la Figura 42 observamos el gráfico de sedimentación en el que dos primeros componentes presentan autovalores mayores a uno y a partir del tercero hay un punto de inflexión.

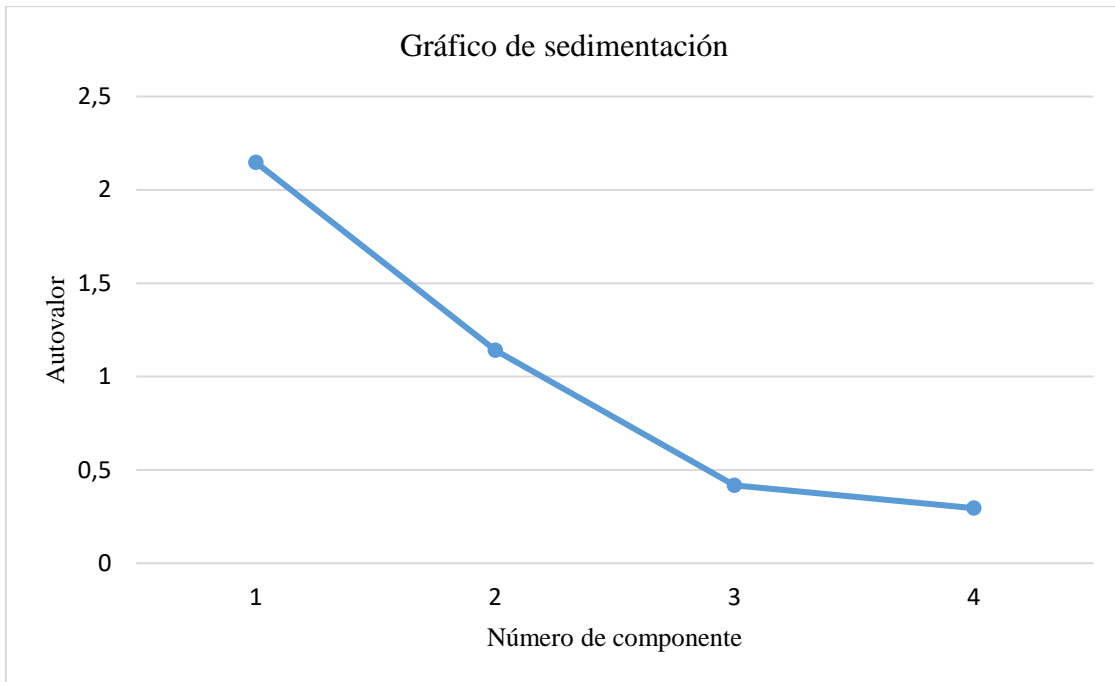


Figura 42. Gráfico de sedimentación del análisis factorial de segundo orden.

En la Tabla 122 se puede observar la Matriz de Estructura del Análisis donde se presentan las cargas factoriales en dos componentes principales, formada por las dimensiones 1 y 2, con un conjunto con mayor carga en el componente 1; y las dimensiones 3 y 4, las cuales se conforman en el componente 2.

Tabla 122.

Matriz de Estructura del Análisis Factorial del Segundo Orden. Estudio Final.

	Componente	
	1	2
Dimensión 1	-,615	,789
Dimensión 2	-,049	,941
Dimensión 3	,875	-,177
Dimensión 4	,884	-,154

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

En la Tabla 123 podemos observar el coeficiente de correlación de Pearson entre los dos componentes de segundo orden, siendo este negativo y bajo.

Tabla 123.

Matriz de correlaciones de componente. Segundo Orden. Estudio Final.

<i>Componente</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1	1,000	-,216
2		1,000

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

El resultado obtenido en este apartado nos indica que, aunque podemos reducir el instrumento en dos dimensiones, éstas presentan una correlación negativa baja (-0,216), lo que puede dar pie en las futuras investigaciones para las indagaciones sobre la dimensionalidad del instrumento en grupos diferenciados (primaria y secundaria), pues anteriormente se han recogido evidencias de un funcionamiento diferente del instrumento en ambos grupos.

9.3. Síntesis resultados factorial.

En síntesis, este estudio de dimensionalidad ha presentado algunas evidencias de agrupaciones de elementos del instrumento que nos han revelado otras vías de estudio. Los cuatro factores resultantes del análisis factorial de primer orden incluyen ítems que tienen una alta correlación respecto al conjunto de la estructura factorial. En el análisis de segundo orden se ha debido aplicar otro procedimiento, el de componentes principales, que fue necesario, pues el mismo procedimiento no ha sido posible por los datos. El resultado del análisis de segundo orden JSP-E se puede tratar como bidimensional puesto que los cuatro factores se integran en dos componentes, aunque estos dos factores tienen una correlación (baja y negativa), lo que da pie a estudios futuros en grupos diferenciados. Con ciertas consideraciones, podemos agrupar los ítems en función de la solución del segundo orden. Por un lado, tendríamos los ítems de la dimensión 1 y 2 y, por otro lado, los ítems que se refieren a la dimensión 3 y 4 resultantes del análisis del primer orden (Figura 43):

<i>Dimensión 1 Roles, respeto e inclusión</i>
¿Las personas que dirigen el centro hacen que se respeten las normas de convivencia?
¿Crees que todos los profesores/as son igual de importantes?
¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
¿Los profesores/as permiten que tus compañeros/as te acepten tal y como eres?
¿Hay profesores/as que te riñen demasiado?
¿Hay profesores/as que no quieren que te den clase porque no te tratan bien?
¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?
¿Los profesores/as están pendientes del alumnado para que no haya problemas entre vosotros/as (en el patio, en los pasillos)?
¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?
¿Crees que tus profesores/as tienen estudiantes preferidos?
¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiantes?
Tus profesores/as te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as?
¿Son tus profesores/as justos/as cuando solucionan problemas entre estudiantes?
¿Crees que tus profesores/as crean normas de clase injustas?
¿Intentan ayudarte tus profesores/as cuando tienes problemas?
¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus profesores/as?
¿Tus profesores/as reconocen sus propios errores en clase?
¿Tus profesores/as os animan a participar en las actividades de clase?
<i>Dimensión 2 Enfoque comprensivo del reconocimiento</i>
2.10 ¿Te felicitan tus profesores/as cuando te portas bien?
2.11 ¿Te felicitan tus profesores/as cuando trabajas bien?
2.13 ¿Te ayudan tus profesores/as a entender lo que es justo y lo que es injusto?
2.14 ¿Tus profesores/as explican en clase lo que es justo y lo que es injusto?

Figura 43. Resultado final del análisis de factores. Estudio Final.

Capítulo 10.
Validación Concurrente:
Otras evidencias de validación

Capítulo 10. Validación Concurrente: Otras evidencias de validez

En este punto se presentan resultados de contrastes estadísticos entre algunas variables en comparación y el constructo JSP-E. La mayoría de las variables que aquí se utilizan surgen a partir de otros constructos integrados en el cuestionario del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social en el cual se integra el constructo JSP-E. Las variables han sido seleccionadas a partir de la reflexión presentada en el marco teórico. Brevemente, se pretende explorar si las variables presentan o no asociación con la justicia social.

Por una parte, se analiza la posible relación entre las *variables contextuales de carácter demográfico* (sexo y etapa escolar) y el nivel de JSP-E. El objetivo principal es identificar si la JSP-E varía en función del sexo o etapa escolar. Por otra, contrastamos la posible relación entre la JSP-E y los constructos de *competencia emocional, resiliencia e inclusividad sociocultural*. Por último, seleccionamos otras variables pertenecientes a otros constructos diferentes a los anteriormente citados, como *clima social y de aprendizaje en el aula, convivencia escolar, metodología didáctica y metodología de evaluación*.

Esta tarea de contraste de variables constituye en sí misma una línea de investigación que supera los límites del diseño para completar una tesis doctoral.

A continuación, pasamos a mostrar una justificación de por qué consideramos que el contraste de las variables demográficas con el constructo JSP-E es importante.

10.1 Breve revisión sobre la relación entre diferentes variables y constructos del Modelo SECS-EVALNEC con el constructo de JSP-E.

En este punto se presenta una breve justificación de por qué hemos escogido las siguientes variables para realizar los análisis de contrastes con JSP-E.

10.1.1 Variables demográficas y JSP-E.

Respecto a la relación de las variables demográficas observamos que, a día de hoy, existen pocos estudios que contrasten dichas variables en el estudio de la justicia social en educación. El único estudio que hemos encontrado que contraste las variables de etapa y sexo es el de Jacott et al. (2014), quienes observan que las chicas tienen mayor facilidad de percibir actos de justicia que comporten redistribución y reconocimiento, mientras que los chicos son los más interesados por la justicia representativa. En la escala

total de justicia social de Jacott et al. (2014) se considera que las chicas perciben mejor la justicia social en educación que los chicos. Además, podemos encontrar estudios de percepción de la justicia social en niñas exclusivamente (como es el caso del estudio de Alarcón-Sánchez et al. (2018) y estudios que estimen su análisis en las diferentes etapas educativas de manera aislada, como son los estudios que centran su interés en la etapa de Primaria (Syverson, 2009; Juanes-García et al., 2017, entre otros) en Secundaria (Awad-Carrillo, 2019; Sainz y Jacott, 2020) y en Educación Universitaria (Torres-Harding et al., 2014; McArthur, 2019, entre otros); pero de ningún modo existen amplios contrastes de dichas variables de percepción entre sí. Por ello podemos decir que todavía siguen siendo pocos los estudios que centran su interés en profundizar en dichas variables. Por esta razón nos vemos en la necesidad de llevar a cabo nuestro propio estudio de contrastes entre variables para observar si los datos que nos surjan son similares a estos estudios ya realizados o no.

Respecto a la variable *etapa*, la cual va inherentemente vinculada la variable *edad*, podemos pensar que existen evidencias diferentes respecto a la relación entre esta variable y la actitud hacia la cual el alumnado percibe la justicia social escolar. Es evidente partir de la consideración de que a mayores experiencias y mayor desarrollo socio-psicológico, mayor capacidad para comprender los contextos que nos rodean y por lo tanto se puede desarrollar una habilidad más crítica y reflexiva. Investigaciones como la de García y Moreno (2003) reflejan que los y las estudiantes más pequeños demuestran actitudes poco discriminantes y menos prejuiciosas hacia sus compañeros de otras edades y hacia el contexto que les rodea. En esta línea, podemos pensar que el alumnado más joven puede demostrar tener menos capacidad para diferenciar actos justos e injustos. No porque no los presencien, sino porque no tengan la capacidad crítica para pararse a pensar en ellos. Veamos ahora qué nos dicen los resultados obtenidos al respecto. En el caso de las etapas educativas, el estudio de Jacott et al. (2014) muestra que los educandos de Primaria tienen una mayor tendencia a percibir fácilmente la representación mientras y los de Secundaria lo hace desde la dimensión de reconocimiento

Seguidamente se presenta una justificación acerca de por qué consideramos relevante realizar el contraste del constructo de JSP-E con otros constructos del Modelo SECS-EVALNEC. Comenzamos por observar la relación del constructo de Competencia Emocional con el de JSP-E.

10.1.2 Competencia emocional y JSP-E.

Las habilidades emocionales y sociales son unas de las máximas responsables en nuestro propio bienestar, físico y mental, así como también son el vehículo esencial para una adaptación personal y social satisfactoria. En el marco del Modelo SECS-EVALNEC encontramos múltiples constructos. Uno de ellos hace referencia a la competencia emocional. Dicha competencia surge a raíz de las definiciones de Goleman (1966) y Mayer y Salovey (1990) que realizan acerca de la inteligencia emocional. La competencia emocional, desde el Modelo SECS-EVALNEC, se define como “el grado manifestado a partir del resultado de la interacción entre el conocimiento, actitud y habilidad respecto a su conciencia, regulación y autonomía emocional” (Jornet et al., 2012b, s.p.), la cual posteriormente ha sido validada por Alfonso-Adam (2019).

De acuerdo con la definición de la terminología referente al constructo de JSP-E que realizábamos en el Capítulo 3, se puede llegar a pensar sobre la relación existente entre el espectro afectivo de la inteligencia humana y la capacidad para discriminar la percepción de justicia social, puesto que entendemos que es un tipo de inteligencia que facilita al individuo para obtener capacidades y actitudes críticas, las cuales pueden llegar a ayudar a diagnosticar actos que comporten o no justicia. Disponer de una buena percepción se refiere a saber entender nuestras emociones y sentimientos, cuándo acontecen y por qué, saber identificarlos en ciertas situaciones personales y sociales y aprender a convivir con ellos y gestionarlos de una manera eficaz y satisfactoria (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2002).

Entre las variables relacionadas con las actitudes y habilidades implicadas en la percepción de justicia respecto a la definición de competencia emocional podemos encontrar el grado de disfrute de las interacciones y las relaciones sociales, el interés por aprender a tener una mentalidad abierta y crítica, el rédito, la curiosidad y el respeto hacia la diversidad entre individuos, la inclinación por buscar la comprensión de las conductas y expresiones diferentes a las propias y la actitud de no prejuzgar como punto de partida imparcial para iniciar una interacción, entre otras consideraciones (Shen, 2019). Estudios demuestran cómo la competencia emocional se manifiesta en la regulación emocional del individuo y en la adaptación de las propias conductas a los cambios circunstanciales del contexto (Alfonso-Adam, 2019). Deardorff (2004) señala que la regulación emocional es una habilidad especial del ser humano estrechamente ligada a la capacidad para la adaptabilidad y la flexibilidad que lo caracteriza, la cual favorece el proceso de

socialización y ayuda a gestionar las interacciones llevadas a cabo entre individuos en contextos sociales conocidos y desconocidos. Koester y Lustig (2003) hacen especial referencia al elemento de motivación, aprendizaje y frustración que se obtiene a partir de dichas interacciones sociales, dependiendo de la satisfacción resultante que se da en los participantes. Estos autores prestan especial atención a las emociones que se generan tras dichas interacciones y las clasifican como positivas o negativas según la valoración inicial y final realizada por los propios sujetos implicados.

10.1.3 Resiliencia y JSP-E.

El concepto de resiliencia dentro del Modelo SECS-EVALNEC se define como, “la disposición que posee el ser humano para enfrentarse y superar situaciones que pueden percibirse como adversas, de riesgo o incluso de exclusión, que son producto de la interacción de la persona con el entorno (sean individuales o ambientales) y que forman parte de un proceso y, por tanto, susceptible de ser aprendidas” (Jornet, et al., 2012b, s.p.) y posteriormente ha sido validada por Marco (2021). Desde esta perspectiva, la resiliencia transforma las vivencias de situaciones que se pueden considerar como incómodas, irritantes, dificultosas, complejas, agobiantes, dudosas, desconocidas o con cambios inesperados, problemáticas, etc. en habilidades y capacidades que enriquecen al individuo en vez de derrotarlo, enseñándole a lidiar así mejor con estas circunstancias, la mayoría de las veces, sobrevenidas. Es indudable que en el proceso de interacción y comunicación entre individuos pueden surgir todo tipo de problemas. No se pone en duda que existe una buena probabilidad fáctica para producirse malentendidos, ambigüedades, ansiedades, etc. que dificulten el proceso de relación social. Gudykunst et al. (1991), desde el punto de vista de su propuesta de la teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre, destacan que en cualquier proceso de interacción social los participantes no saben cómo resultará, si será agradable o no; y ello conlleva una serie de emociones y sentimientos que hay que aprender a gestionar. Sobre todo, remarcan la necesidad de aprender a sobrellevar las experiencias desagradables y demuestran cómo estas también pueden enriquecer y hacer menos vulnerables ante otras interacciones posteriores. En esta línea de valoración, es posible que, con frecuencia, los individuos encuentren dificultades para comprender el comportamiento ajeno desde la propia perspectiva, la cual parte de una cosmovisión de la realidad concreta que muchas veces no está compartida, y las compara entre las experiencias, las expectativas previas, los objetivos personales y sociales y la realidad. La resiliencia emocional ha sido un elemento muy destacado en los estudios de

la adaptabilidad social. Williams (2005) define a la “resiliencia emocional” como la capacidad para resolver dificultades y acontecimientos sobrevenidos y poder superarlos a partir de aprender a manejar el estrés psicológico, asimilar y reconciliarse con los fracasos personales, confusiones y malentendidos que pueden surgir del proceso de relación social, y continuar creciendo a nivel psicológico y social en busca de interacciones positivas. Martínez y Vásquez (2006) describen la resiliencia como un entramado relacional en el que se entrelazan distintos elementos que favorecen la interacción. Es así como destacan el aprendizaje de actitudes positivas que encaminan a la persona hacia el entendimiento con las otras; como puede llegar a ser la utilización de recursos verbales y no verbales que se incluyen en la interacción social (ejemplo de ello son la mirada amistosa, la escucha atenta y respetuosa, el apoyo de una persona, etc.). En definitiva, destacan “diversas estrategias que permiten iniciar un proceso de resiliencia” ante problemas inesperados (Martínez y Vásquez, 2006, p.30). Por otro lado, también dichos autores hacen hincapié en las habilidades comunicativas como dejar cabida a la ambigüedad de respuesta y no en la respuesta cerrada, fomentar la mente abierta, la curiosidad, promover la voluntad de modificar la propia conducta y expresiones, etc.

Becoña (2006) muestra cómo existen estudios que realizan la clasificación de cuatro pilares focales para el constructo de resiliencia. Uno de ellos, el pilar situacional, establece su interés principal en la representación de las habilidades para afrontar situaciones o estresores sociales entre otras consideraciones. Además, autores como Panchón-Iglesias (2007) demuestran cómo el individuo que es resiliente es capaz de facilitar estrategias de participación y de reconocimiento ante situaciones de interacción, mostrando así una estrecha relación con las capacidades que se manifiestan en las dimensiones de justicia.

10.1.4 Inclusividad sociocultural y JSP-E.

En el marco del Modelo SECS-EVALNEC, al operativizar la inclusión sociocultural se define como: “el nivel de integración, participación y respeto hacia las diferencias culturales, como una perspectiva dinámica y positiva de interacciones entre todas ellas, promoviendo un entendimiento y enriquecimiento mutuo al mismo tiempo que reconocemos y convivimos compartiendo aspectos en común” recogida en Jornet et al. (2012b, s.p.) y validada posteriormente por Shen (2019, p. 197). Esta definición está de acuerdo con las consideraciones teóricas que tienen autores como Booth et al. (2000), Parrilla-Latas (2002) y Ruiz-Bernardo (2012) y ha sido validada por Shen (2019). Por el

peso que conllevan las interacciones sociales en ambos constructos, es indudable que la JSP-E y la inclusividad sociocultural son escalas estrechamente relacionadas. Entre ellas existen varios objetivos en común, como la equidad, la no discriminación, el respeto a la diversidad, la aceptación de las diferencias, el ensalzamiento de la dignidad, etc. (Bull, 2009; Bolívar, 2012; Escarbajal, 2014 y Panchón-Iglesias, 2007). Son distintos autores los que destacan la importancia de abordar, desde la perspectiva de inclusión y justicia social, problemáticas tan severas como aquellas que están relacionadas con la exclusión social, el racismo y cualquier tipo de discriminación (Garrido, 2012; De Prada et al., 1998). Otros autores remarcan el importante papel que realiza la educación intercultural en justicia social a la hora de preocuparse por reducir o erradicar brechas académicas y socio-económicas de los individuos desfavorecidos a causa de las desigualdades socioculturales y las diferencias económicas (Vogel, 2011 y Shen, 2019). La educación inclusiva lucha por compensar las posibles carencias que tienen los individuos en sus contextos para alcanzar la equidad tanto en el acceso como en el proceso de participación, así como garantizar el derecho legítimo a reconocer, expresar y atender la diferencia son objetivos esenciales que combaten tanto la justicia social como la inclusión sociocultural. Además, dichas dimensiones ayudan a superar las problemáticas derivadas de la falta de justicia social e inclusión como son la violencia sociocultural, la exclusión, la marginación o la discriminación (Young, 2001 y Montané, 2015).

10.1.5 Relación de otras variables del Model SECS-EVALNEC y JSP-E.

Además de los constructos señalados, realizamos el estudio de la posible asociación entre JSP-E con otras variables aisladas del Modelo SECS-EVALNEC. Las variables que han sido seleccionadas para estudiar la posible influencia en los resultados de JSP-E se incluyen dentro de los constructos de *clima social y de aprendizaje, convivencia escolar, metodología didáctica y metodología de evaluación*. Autores como Murillo-Torrecilla et al. (2010), Hidalgo-Farran y Murillo-Torrecilla (2016) y Awad-Carrillo et al. (2019) y McArthur (2019), destacan la estrecha relación de estos constructos con la dimensión de justicia social cuando proponen un nuevo Modelo de Evaluación de estudiantes basado en justicia social. Por ello, es necesario establecer un cambio metodológico en la evaluación del alumnado que favorezca, a su vez, otras consideraciones, más allá de las académicas.

El buen clima social genera una agradable y fructífera convivencia escolar, como remarca Morcillo-Loro (2018). Ambos están vinculados y son principios claves para

llegar a alcanzar una educación basada en justicia social. El clima de aprendizaje y la convivencia escolar deben estar cimentados en pilares indispensables como son la democracia, el respeto, la escucha, la justicia, el sentido de pertenencia, la empatía y la inclusión de todos los individuos, para que estos principios favorezcan la actividad de enseñanza-aprendizaje de los individuos implicados en la tarea educativa, incluso en la evaluación (Aron et al., 2012).

Teniendo en cuenta estos criterios, otra metodología de evaluación es posible (Vázquez-Garrido, 2021). La transparencia de la evaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza, la información previa a la evaluación y la justificación posterior a la evaluación son algunos de los recursos esenciales para fomentar una evaluación basada en la perspectiva educativa de justicia y centrada en el alumnado. Además, el cambio de metodología de evaluación supone, a su vez, un cambio de metodología didáctica explícito. Autoras como Honneth (2010b) defienden que la metodología de enseñanza-aprendizaje debe estar centrada alrededor del foco de la reflexión crítica, la escucha, el respeto y la participación activa de los educandos. Es importante conocer las necesidades educativas de los educandos para basar los aprendizajes en ellos. No es tan necesario centrar los aprendizajes en un currículum común, sino realizar la enseñanza partiendo de las necesidades de los individuos, cubriendo tanto los intereses individuales como los del currículum establecido y aquellos que vayan surgiendo a lo largo del proceso.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con cada variable demográfica estudiada en relación con la JSP-E.

10.2 Análisis de las variables demográficas, los constructos y los ítems específicos seleccionados del Modelo SECS-EVALNEC.

Veamos a continuación los resultados para la variable *etapa*.

10.2.1 Etapa.

Respecto a los resultados de contraste por etapa, se presentan los resultados diferenciados para los niveles de Primaria y Secundaria. En la Tabla 124 se pueden observar los resultados de contraste U de Mann Whitney para dos grupos y por etapa.

Tabla 124.

U de Mann Whitney- para las Muestras Totales de Etapa- Primaria y Secundaria.

Dimensión Primaria/Secundaria		N	Rango promedio
Dimensión 1. Media Total	Primaria	255	608,15
	Secundaria	663	402,33
	Total	918	
Dimensión 2. Media Total	Primaria	256	665,40
	Secundaria	666	383,12
	Total	922	
Media total Justicia Social	Primaria	256	658,95
	Secundaria	667	386,41
	Total	923	

En la Tabla 124 podemos considerar que, dentro de la variable etapa, en la dimensión 1 de JSP-E tenemos total de 255 estudiantes de Primaria y 663 estudiantes de Secundaria y el rango promedio de Primaria es mayor que el de Secundaria. En la dimensión 2 de JSP-E tenemos 256 estudiantes de Primaria y 666 estudiantes de Secundaria y en cuanto a los rangos promedios, la situación es similar, es decir, es más alto el de Primaria que el de Secundaria. En cuanto a la puntuación promedio del instrumento completo (JSP- E dimensión 1 y dimensión 2), podemos observar que hay 256 estudiantes para Primaria y 667 estudiantes de Secundaria. Una vez más, el rango promedio de Primaria es bastante más superior al de Secundaria.

En la Tabla 138 se ofrecen los resultados de contraste, el coeficiente U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon, la puntuación tipificada Z y la significación asintótica bilateral (*p*) para cada contraste.

Tabla 125.

Estadísticos por Pruebas – para las Muestras Totales de Etapa- Primaria y Secundaria.

	Dimensión 1. Media Total	Dimensión 2. Media Total	Media total Justicia Social
U de Mann-Whitney	46626,500	33049,500	34957,500
W de Wilcoxon	266742,500	255160,500	257735,500
Z	-10,559	-14,422	-13,908
Sig. asintótica(bilateral)	0,000	0,000	0,000

Teniendo en cuenta la variable de *etapa* (ver Tabla 125), encontramos significación en las tres dimensiones, dimensión 1 es $p \leq 0,000$, dimensión 2 es $p \leq 0,000$ y

total es $p \leq 0,000$. Además, si tenemos en cuenta cada una de las etapas (Primaria y Secundaria), observamos que las medias son superiores para la etapa de Primaria. Es por ello que podemos identificar que los y las participantes de Secundaria observan mayores actos de injusticias en la escuela.

Educación Primaria.

En lo que refiere a los estadísticos descriptivos de Primaria, podemos observar que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1(3,52) con una DT de 0,45. En general, podemos decir que los estadísticos de Primaria tienen una puntuación alta Véase la Tabla 126.

Tabla 126.

Estadísticos por Pruebas – para las Muestra de Primaria.

	N	Media	Desviación	Asimetría	Desv.	Curtosis	Desv.
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Error	Estad.	Error
Dimensión 1. Media Total	255	3,52	0,45	-1,30	0,15	1,70	0,30
Dimensión 2. Media Total	256	3,36	0,48	-0,61	0,15	-0,20	0,30
Media total Justicia Social	256	3,42	0,43	-0,74	0,15	-0,00	0,30

N válido= 255.

Educación Secundaria.

Respecto a los estadísticos descriptivos de Secundaria, podemos observar que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1(3,18) con una DT de 0,46. En general, podemos decir que los estadísticos de Secundaria tienen una puntuación media-alta. Obsérvese la Tabla 127.

Tabla 127.

Estadísticos por Pruebas – para las Muestra de Secundaria.

	N	Media	Desviación	Asimetría	Desv.	Curtosis	Desv.
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Error	Estad.	Error
Dimensión 1. Media Total	663	3,18	0,46	-0,73	0,10	0,52	0,19
Dimensión 2. Media Total	666	2,77	0,49	-0,14	0,10	0,02	0,19
Media total Justicia Social	667	2,92	0,44	-0,31	0,10	0,17	0,19

N válido= 662.

10.2.2 Nivel educativo y sexo.

Entre las variables contextuales, pensamos que el nivel educativo (etapa) y el *sexo* pueden estar asociadas a diferencias en la percepción de la justicia social escolar. Por ello, prestamos atención a los resultados obtenidos entre el contraste de la variable *sexo* respecto a la JSP-E y dentro de las diferentes etapas educativas, Primaria y Secundaria. Primero veremos los resultados obtenidos para Primaria y luego los de Secundaria.

Educación Primaria.

En lo que refiere a los estadísticos descriptivos de Primaria, podemos observar que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1 (3,52) con una DT de 0,45, es decir, muy baja variabilidad, con un CV= 12,78%. En general, podemos decir que los estadísticos obtienen un puntaje alto, un poco superior al puntaje que salía para la muestra total (N=954 estudiantes) y que veíamos en el Capítulo 8. La razón es porque Primaria tiene una visión más benévola del contexto escolar, donde no encuentra tantas injusticias en comparación con la opinión de Secundaria. Véase la Tabla 128.

Tabla 128.

Estadísticos descriptivos. Grupo de Primaria para subgrupos de sexo.

	N	Media	DT
Dimensión 1. Media Total	255	3,52	0,45
Dimensión 2. Media Total	256	3,36	0,48
Media total Justicia Social	256	3,42	0,42

Nota: N=255

A continuación, se ofrecen los resultados de contraste U de Mann Whitney para dos grupos por sexo (chicas y chicos).

Tabla 129.

U de Mann Whitney- para la Muestra de Primaria y Sexo.

Dimensión/Sexo		N	Rango promedio
Dimensión 1. Media Total	Chico	129	119,56
	Chica	126	136,64
	Total	255	
Dimensión 2. Media Total	Chico	130	120,62
	Chica	126	136,63
	Total	256	
Media total Justicia Social	Chico	130	120,09
	Chica	126	137,17
	Total	256	

En la Tabla 129 podemos observar que, para el nivel de Educación Primaria, en la dimensión 1 de JSP-E tenemos total de 129 chicos y 126 chicas y el rango promedio de chicas es mayor que el de los chicos. En la dimensión 2 de JSP-E tenemos 130 chicos y 126 chicas y en cuanto a los rangos promedios, la situación es similar, es decir, es más alto el de las chicas. En cuanto a la puntuación promedio del instrumento completo (JSP-E dimensión 1 y dimensión 2), podemos observar que hay 130 chicos y 126 chicas. Una vez más, el rango promedio de las chicas también es mayor.

En la Tabla 130 se puede observar los resultados de contraste, el coeficiente U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon, la puntuación tipificada Z y la significación asintótica bilateral (*p*) para cada contraste.

Tabla 130.

Estadísticos por Pruebas - Primaria y Sexo.

	Dimensión 1. Media Total	Dimensión 2. Media Total	Media total Justicia Social
U de Mann-Whitney	7038,500	7165,500	7097,000
W de Wilcoxon	15423,500	15680,500	15612,000
Z	-1,857	-1,732	-1,846
Sig. asintótica(bilateral)	0,063	0,083	0,065

De acuerdo con los resultados de contraste que se pueden observar en la Tabla 130, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney no es estadísticamente significativa para el contraste realizado en las tres dimensiones: para la dimensión 1 es $p \leq 0,063$, dimensión 2 es $p \leq 0,083$ y total es $p \leq 0,065$.

Primaria y Chicos.

En lo que refiere a los estadísticos descriptivos de *Primaria y chicos*, podemos observar que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1 (3,47) con una DT de 0,49 (CV= 14,12%). En general, podemos decir que los estadísticos de *Primaria y chicos* tienen una puntuación media-baja. Véase la Tabla 131.

Tabla 131.

Estadísticos Descriptivos- Primaria y Chicos.

	N	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis		
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Desv. Error	Desv. Error	
Dimensión 1.	129	3,47	0,49	-1,29	0,21	1,45	0,42
Media Total							
Dimensión 2.	130	3,32	0,46	-0,62	0,21	0,09	0,42
Media Total							
Media total	130	3,38	0,43	-0,86	0,21	0,36	0,42
Justicia Social							

N válido= 129.

Primaria y Chicas.

En lo que respecta a los estadísticos descriptivos de *Primaria y chicas*, podemos ver que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1 (3,58) con una DT de 0,39 (CV= 10,89%). En general, podemos decir que los estadísticos de *Primaria y chicas* tienen una puntuación media también. Seguidamente se ofrece la Tabla 132.

Tabla 132.

Estadísticos Descriptivos- Primaria y Chicas.

	N	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis		
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Desv. Error	Desv. Error	
Dimensión 1.	126	3,58	0,39	-1,13	0,22	1,10	0,43
Media Total							
Dimensión 2.	126	3,41	0,50	-0,65	0,22	-0,37	0,43
Media Total							
Media total	126	3,47	0,41	-0,60	0,22	-0,58	0,43
Justicia Social							

N válido= 126.

A continuación, se muestran los resultados de *Secundaria* para la variable *sexo*.

Educación Secundaria.

En referencia a los estadísticos descriptivos de *Secundaria*, podemos ver que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1(3,18) con una DT de 0,46 (CV=14,47%). En general, podemos decir que los estadísticos obtienen un puntaje bastante alto. Las medias son muy similares a las que presentábamos en el Capítulo 8

sobre el puntaje de JSP-E para la muestra total de estudiantes (N=954). Obsérvese la Tabla 133.

Tabla 133.

Estadísticos descriptivos. Muestra de Secundaria y Sexo.

	N	Media	Desv. Desviación
Dimensión 1. Media Total	663	3,18	0,46
Dimensión 2. Media Total	666	2,77	0,49
Media total Justicia Social	667	2,92	0,44

Nota: N=688

En la Tabla 134 se pueden observar los resultados de contraste U de Mann Whitney para los dos grupos pos *sexo* (chicas y chicos) y *Secundaria*.

Tabla 134.

U de Mann Whitney- para la Muestra de Secundaria y Sexo.

Dimensión/Sexo	N	Rango promedio
Dimensión 1. Media Total	Chico	344
	Chica	318
	Total	662
Dimensión 2. Media Total	Chico	346
	Chica	319
	Total	665
Media total Justicia Social	Chico	347
	Chica	319
	Total	666

En la Tabla 134 podemos examinar que, para el nivel de Educación Secundaria, en la dimensión 1 de JSP-E tenemos total de 344 chicos y 318 chicas y el rango promedio de chicas es mayor que el de los chicos. En la dimensión 2 de JSP-E tenemos 346 chicos y 319 chicas. En cuanto a los rangos promedios, la situación es similar, es decir, es más alto el de las chicas. Respecto a la puntuación promedio del instrumento completo (JSP-E dimensión 1 y dimensión 2), podemos observar que hay 347 chicos y 319 chicas. Una vez más, el rango promedio de las féminas es también mayor.

En la Tabla 135 se pueden observar los resultados de contraste, el coeficiente U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon, la puntuación tipificada Z y la significación asintótica bilateral (*p*) para cada contraste.

Tabla 135.

Estadísticos por Pruebas - Secundaria y Sexo.

	Dimensión	1. Dimensión 2.	Media total
	Media Total	Media Total	Justicia Social
U de Mann-Whitney	47192,000	48287,000	47218,000
W de Wilcoxon	106532,000	108318,000	107596,000
Z	-3,061	-2,790	-3,278
Sig. asintótica(bilateral)	0,002	0,005	0,001

De acuerdo con los resultados de contraste que se pueden observar en la Tabla 135, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney sí que es significativa para el contraste realizado en las tres dimensiones de Secundaria: para la dimensión 1 es $p \leq 0,002$, dimensión 2 es $p \leq 0,005$ y total es $p \leq 0,001$. Por lo que, los resultados son estadísticamente significativos y las chicas puntúan más alto y por ello se confirman que sí que existen diferencias por sexo. En esta significación, las chicas observan que existe mayor justicia en su contexto de Secundaria que los chicos.

Secundaria y Chicos

En lo que refiere a los estadísticos descriptivos de *Secundaria y chicos*, podemos observar que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1(3,12) con una DT de 0,48 (CV= 15,38%). En general, podemos decir que los estadísticos de Primaria y chicos tienen una puntuación media. Véase la Tabla 136.

Tabla 136.

Estadísticos Descriptivos- Secundaria y Chicos.

	N	Media	Desviación	Asimetría	Desv.	Curtosis	Desv.
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Error	Estad.	Error
Dimensión 1. Media Total	344	3,12	0,48	-0,63	0,13	0,18	0,26
Dimensión 2. Media Total	346	2,72	0,47	-0,04	0,13	-0,06	0,26
Media total Justicia Social	347	2,87	0,44	-0,22	0,13	0,01	0,26

N válido= 343.

Secundaria y Chicas.

En cuanto a los estadísticos descriptivos de *Secundaria y chicas*, podemos ver que la dimensión que mayor media presenta es la dimensión 1 (3,25) con una DT de 0,43 (CV= 13,23%). En general, podemos decir que los estadísticos de Primaria y chicas tienen una puntuación media. Obsérvese la Tabla 137.

Tabla 137.

Estadísticos Descriptivos- Primaria y Chicas.

	N	Media	Desviación	Asimetría	Desv.	Curtosis	Desv.
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	Error	Estad.	Error
Dimensión 1. Media Total	318	3,25	0,43	-0,81	0,13	1,03	0,27
Dimensión 2. Media Total	319	2,82	0,50	-0,27	0,13	0,22	0,27
Media total Justicia Social	319	2,98	0,43	-0,42	0,13	0,51	0,27

N válido= 318.

10.2.3 Otros constructos relacionados con JSP-E.

En ese punto se muestran los análisis y los resultados obtenidos respecto a los tres constructos anteriormente citados: *Competencia Emocional, Resiliencia e Inclusión Sociocultural*. Para ejecutar estos análisis en primer lugar se han tipificado las distribuciones y, posteriormente, hemos dividido a la muestra total de respondientes en cuartiles. Las respuestas más bajas se encuentran situadas en el cuartil inferior o bajo que representa el 25% inferior. Las respuestas intermedias se sitúan entre los dos cuartiles del centro, que representan el 50%. Y las respuestas superiores se muestran identificadas en el cuartil superior, el cual lo hemos relacionado con el 75%. Las puntuaciones de corte para establecer la clasificación las podemos observar en las Tablas 138-139 tanto para

la muestra de Primaria como para de Secundaria. Comencemos por los resultados obtenidos para Primaria de la Tabla 138.

Tabla 138.

Estadísticos Divididos en Percentiles – Muestra de Primaria.

		Dimensión	1. Dimensión 2.	Media total
		Media Total	Media Total	Justicia Social
N	Válido	255	256	256
	Perdidos	10	9	9
Percentiles	25%	51,13	51,16	52,12
	50%	58,01	59,60	59,16
	75%	62,60	64,42	64,06

Véase que para la muestra de Primaria -Tabla 138- hay un total de 256 respuestas en total. El cuartil con mayor promedio en sus respuestas, obviamente, es el superior (de 75% hacia arriba). Este cuartil cuenta con una media de 62,60 para la dimensión 1, una media de 64, 42 en la dimensión 2 y una media de 64,06 en la escala total de justicia (dimensión 1 y dimensión 2). Seguidamente se muestran los resultados obtenidos para Secundaria en la Tabla 139.

Tabla 139.

Estadísticos Divididos en Percentiles – Muestra de Secundaria.

		Dimensión	1. Dimensión 2.	Media total
		Media Total	Media Total	Justicia Social
N	Válido	663	666	667
	Perdidos	26	23	22
Percentiles	25%	41,95	40,31	41,03
	50%	48,83	46,33	47,85
	75%	55,72	53,57	53,82

Véase que para la muestra de Secundaria -Tabla 139- hay un total de 667 respuestas en total. El cuartil superior tiene una media de 55,72 para la dimensión 1, una media de 53, 57 en la dimensión 2 y una media de 53,82 en la escala total de justicia (dimensión 1 y dimensión 2).

A continuación, se ofrecen los resultados de la prueba ANOVA de un factor. En el presente estudio se utiliza la agrupación de estudiantes en función de cuartiles (grupo de nivel JSP bajo ($0 - \leq 25\%$), JSP medio ($>25\% - \geq 75\%$) y JSP alto ($>75\% - 100\%$)), de de Primaria y Secundaria en relación a las dimensiones de JSP-E y el total JSP-E. Los

constructos totales con los que se compara la muestra son *Competencia Emocional, Resiliencia e Inclusividad-Sociocultural*. Seguidamente presentamos los resultados más significativos. Por motivos de espacio, los resultados completos de los contrastes ANOVA se muestran en el Anexo 2.

10.2.3.1 Primaria y Dimensión 1. ANOVA de un factor.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos después de aplicar el procedimiento de análisis de diferencias entre grupos de variables, los estadísticos descriptivos y las comparaciones múltiples para la muestra de Primaria y para la dimensión 1. En la Tabla 140 se ofrece el resumen de los resultados de la prueba ANOVA de un factor para Primaria y en la dimensión 1, con estadístico F y significación. Como puede observarse, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos marcados por JSP-E dimensión 1 en Primaria para las puntuaciones de Resiliencia ($F= 3,753$; $p \leq 0,025$) y de Inclusividad Sociocultural ($F= 12,944$; $p \leq 0,000$). Dado que para la Competencia Emocional no se hallan las diferencias significativas entre grupos, no se aplican las pruebas posteriores para este constructo.

Tabla 140.

ANOVA de Primaria y otros constructos –Dimensión 1.

		Suma	de	Media		
		cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
Total	Entre grupos	306,028	2	153,014	1,869	0,156
Competencia Emocional	Dentro de grupos	19977,397	244	81,875		
	Total	20283,425	246			
	Total	552,324	2	276,162	3,753	0,025
Resiliencia	Dentro de grupos	18324,577	249	73,593		
	Total	18876,901	251			
	Total	2533,930	2	1266,965	12,944	0,000
Inclusividad Socio-cultural	Dentro de grupos	24666,305	252	97,882		
	Total	27200,235	254			

En cuanto a las tendencias de las diferencias, en la Tabla 141, podemos observar que en Inclusividad Sociocultural hay una relación positiva econ JSP-E, es decir, se incrementa el nivel de percepción de la inclisividad, a la par que el de JSP-E. Sin embargo,

en Resiliencia, en la que también se dan diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la JSP-E, los niveles alto y bajo son los que tienen mayor nivel de percepción de JSP-E y, sin embargo, el nivel medio de resiliencia, presenta una media menor de JSP-E.

Tabla 141.

Estadísticos Descriptivos de Primaria en Comparación con otras variables del modelo – JSP Dimensión 1.

		N	Media	DT	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Total	Bajo	57	55,93	12,09	1,60	52,72	59,14	8	76
Competencia	Medio	152	57,93	8,34	0,68	56,59	59,26	33	76
Emocional	Alto	38	59,47	5,95	0,96	57,52	61,43	46	69
	Total	247	57,70	9,08	0,58	56,57	58,84	8	76
Total	Bajo	59	58,51	8,96	1,17	56,17	60,84	40	82
Resiliencia	Medio	154	55,86	8,80	0,71	54,46	57,26	21	82
	Alto	39	59,36	6,94	1,11	57,11	61,61	44	82
	Total	252	57,02	8,67	0,54	55,94	58,10	21	82
Total	Bajo	60	47,72	10,23	1,32	45,08	50,36	8	67
Inclusividad	Medio	156	52,74	10,40	0,83	51,09	54,38	14	72
Socio-cultural	Alto	39	57,95	6,75	1,08	55,76	60,14	43	69
	Total	255	52,35	10,35	0,65	51,08	53,63	8	72

Seguidamente se ofrecen los resultados de la prueba de Levene de igualdad de varianzas, para determinar el indicador que utilizaremos para interpretar las pruebas posteriores entre qué pares de grupos se muestran las diferencias, mediante las pruebas post-hoc. Se realizan solo para los constructos de Resiliencia e Inclusividad Sociocultural (Tabla 142).

Tabla 142.

Prueba de Homogeneidad de Varianzas. Primaria y dimensión 1.

	Estadístico de Levene*	gl1	gl2	Sig.
Total Resiliencia	,973	2	249	,379
Total Inclusividad Socio-cultural	3,090	2	252	,047

Nota: *Se basa en la media

Las pruebas de igualdad de varianzas muestran que para el caso de Resiliencia las varianzas son iguales, pero en el caso de Inclusividad Sociocultural son diferentes. En este caso, para las pruebas post-hoc, se utiliza en la interpretación de la Resiliencia la prueba Scheffé, y en el caso de Inclusividad Sociocultural se utiliza Tamhane. Los resultados para las comparaciones múltiples para la dimensión 1 de Primaria se presentan en la Tabla 143.

Tabla 143.

Comparaciones múltiples para Primaria y dimensión 1.

Variable dependiente				Diferencia de medias (I-J)	Desv. de Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Resiliencia	Scheffe	Bajo	Medio	2,651	1,313	0,133	-0,58	5,89
			Alto	-0,850	1,770	0,891	-5,21	3,51
		Medio	Bajo	-2,651	1,313	0,133	-5,89	0,58
			Alto	-3,502	1,538	0,077	-7,29	0,29
		Alto	Bajo	0,850	1,770	0,891	-3,51	5,21
			Medio	3,502	1,538	0,077	-0,29	7,29
Inclusividad Sociocultural	Tamhane	Bajo	Medio	-5,021*	1,561	0,005	-8,81	-1,24
			Alto	-10,232*	1,706	0,000	-14,38	-6,09
		Medio	Bajo	5,021*	1,561	0,005	1,24	8,81
			Alto	-5,212*	1,365	0,001	-8,53	-1,89
		Alto	Bajo	10,232*	1,706	0,000	6,09	14,38
			Medio	5,212*	1,365	0,001	1,89	8,53

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

De acuerdo con los resultados de la prueba de Scheffe para Resiliencia, finalmente las pruebas post-hoc no son significativas si consideramos comparaciones entre pares de grupos. Lo que afirma la diferencia tan sólo como tendencia general entre ambos constructos. Sin embargo, podemos afirmar que existen diferencias significativas entre todos los pares de grupos de JSP-E respecto a Inclusividad Sociocultural. Las diferencias entre grupos *Bajo* y *Medio* son en promedio de 5 puntos, entre grupos *Medio* y *Alto* en promedio de 5 puntos, y las diferencias entre los grupos *Bajo* y *Alto* en promedio de 10 puntos en promedio.

10.2.3.2 Secundaria y Dimensión 1. ANOVA de un factor.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos después de aplicar el procedimiento de análisis de diferencias entre grupos de variables ANOVA de un factor, los estadísticos descriptivos y las comparaciones múltiples para la muestra de Secundaria y dimensión 1. En la Tabla 144 se ofrece el resumen de los resultados de la prueba ANOVA de un factor para Secundaria y en la dimensión 1, con estadístico F y significación. En lo que refiere a dichos resultados podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos marcados por JSP-E dimensión 1 y Secundaria para las puntuaciones de Competencia Emocional ($F= 5,515$; $p\leq 0,004$) y de Inclusividad Sociocultural ($F= 35,769$; $p\leq 0,000$). Dado que para la Resiliencia no se hallan diferencias significativas entre grupos, no se aplican las pruebas posteriores para este constructo.

Tabla 144.

ANOVA de Secundaria y otros constructos – Dimensión 1.

		Suma de cuadrados	de Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total	Entre grupos	726,974	2	363,487	5,515	0,004
Competencia Emocional	Dentro de grupos	42773,572	649	65,907		
	Total	43500,546	651			
Total	Entre grupos	240,337	2	120,168	2,786	0,062
Resiliencia	Dentro de grupos	28212,152	654	43,138		
	Total	28452,489	656			
Total	Entre grupos	3656,515	2	1828,258	35,769	0,000
Inclusividad Socio-cultural	Dentro de grupos	33734,302	660	51,113		
	Total	37390,817	662			

Seguidamente, en la Tabla 145, podemos observar que en lo que refiere a los descriptivos, las medias son diferentes (aunque no excesivamente) en cuanto a grupos marcados por JSP-E Dimensión 1 y para Secundaria en las puntuaciones de las variables Competencia Emocional, Resiliencia e Inclusividad Sociocultural. Las diferentes variables contrastadas tienen comportamiento diferente en cuanto a las agrupaciones de JSP-E: al grupo con el nivel de JSP-E bajo le corresponde la puntuación promedio más baja de Competencia Emocional y de Inclusividad Sociocultural, pero en el caso de la Resiliencia es puntuación promedio media. Al nivel medio de JSP-E le corresponde

puntuación promedio media de Competencia Emocional y de Inclusividad Sociocultural, pero en el caso de Resiliencia le corresponde puntuación promedio más baja. Al grupo con el nivel de JSP-E alto le corresponde la puntuación promedio más alta en las tres variables de contraste.

Tabla 145.

Estadísticos Descriptivos de Secundaria en Comparación con Constructos Totales – Dimensión 1.

		N	Media	DT	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
						Total	Bajo		
Competencia Emocional	Medio	359	54,73	7,661	0,404	53,93	55,52	12	76
	Alto	112	56,33	6,837	0,646	55,05	57,61	41	72
	Total	652	54,56	8,174	0,320	53,93	55,19	6	76
Total	Bajo	182	54,88	7,385	0,547	53,80	55,96	13	82
Resiliencia	Medio	362	53,77	6,340	0,333	53,12	54,43	17	75
	Alto	113	55,13	5,849	0,550	54,04	56,22	30	72
	Total	657	54,32	6,586	0,257	53,81	54,82	13	82
Total	Bajo	185	50,42	7,254	0,533	49,37	51,47	18	65
Inclusividad	Medio	365	54,22	7,500	0,393	53,45	55,00	6	67
Socio-cultural	Alto	113	57,42	5,652	0,532	56,37	58,48	41	68
	Total	663	53,71	7,515	0,292	53,14	54,28	6	68

A continuación, se ofrecen los resultados de la prueba de Levene de igualdad de varianzas, para determinar en las pruebas posteriores entre qué grupos se muestran las diferencias. Se realizan solo para los constructos de Competencia Emocional e Inclusividad Sociocultural (Tabla 146).

Tabla 146.

Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Secundaria y Dimensión 1.

	Estadístico de Levene*	gl1	gl2	Sig.
Total Competencia Emocional	2,132	2	649	0,119
Total Inclusividad Socio-cultural	2,140	2	660	0,118

Nota: *Se basa en la media.

Las pruebas de igualdad de varianzas (Tabla 146) muestran que para ambos casos, tanto de Resiliencia como de Inclusividad Sociocultural, no existe significación. Por ello

en las pruebas post-hoc utilizamos la interpretación de ambos constructos desde la prueba de Scheffé.

En la Tabla 147 podemos observar que, de acuerdo con los resultados de la prueba Scheffe para Competencia Emocional existen diferencias entre grupos *Bajo* y *Alto* y estas pueden llegar hasta 3 puntos. Asimismo, en los resultados de Inclusividad Sociocultural encontramos también diferencias en los grupos *Bajo* y *Medio* en promedio son de 6 puntos. Entre grupos *Bajo* y *Alto* son de 12 puntos y entre grupos *Medio* y *Alto* son de 5 puntos.

Tabla 147.

Comparaciones múltiples para Secundaria y dimensión 1.

Variable dependiente				Diferencia	Desv.	Sig.	Intervalo de	
				de medias	Error		confianza al 95%	
				(I-J)			Límite inferior	Límite superior
Total Competencia Emocional	Scheffe	Bajo	Medio	-1,589	0,740	0,101	-3,40	0,23
			Alto	-3,192*	0,976	0,005	-5,59	-0,80
		Medio	Bajo	1,589	0,740	0,101	-0,23	3,40
			Alto	-1,603	0,879	0,190	-3,76	0,55
		Alto	Bajo	3,192*	0,976	0,005	0,80	5,59
			Medio	1,603	0,879	0,190	-0,55	3,76
Total Inclusividad Socio- cultural	Scheffe	Bajo	Medio	-6,515*	1,437	0,000	-10,05	-2,98
			Alto	-12,001*	1,600	0,000	-15,94	-8,06
		Medio	Bajo	6,515*	1,437	0,000	2,98	10,05
			Alto	-5,486*	1,411	0,001	-8,96	-2,01
		Alto	Bajo	12,001*	1,600	0,000	8,06	15,94
			Medio	5,486*	1,411	0,001	2,01	8,96

A continuación, se muestran los resultados para un factor en la muestra de Primaria y para la dimensión 2.

10.2.3.3 Primaria y Dimensión 2. ANOVA de un factor.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después de aplicar el procedimiento de análisis de diferencias entre grupos de variables ANOVA de un factor, los estadísticos descriptivos y las comparaciones múltiples para la muestra de Primaria y para la dimensión 2.

En la Tabla 148 se ofrece el resumen de los resultados de la prueba ANOVA de un factor para Primaria y en la dimensión 2, con estadístico F y significación. En ella

podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos marcados por JSP-E dimensión 2 y Primaria para las puntuaciones de Competencia Emocional ($F= 5,5391$; $p\leq 0,004$) y de Inclusividad Sociocultural ($F= 24,986$; $p\leq 0,000$). Ya que para el constructo de Resiliencia no se hallan diferencias significativas entre grupos, no se aplican las pruebas posteriores.

Tabla 148.

ANOVA de Primaria y otros constructos – Dimensión 2.

		Suma	de	Media		
		cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
Total	Entre grupos	856,724	2	428,362	5,391	0,005
Competencia Emocional	Dentro de grupos	19466,175	245	79,454		
	Total	20322,899	247			
	<hr/>					
Total	Entre grupos	302,718	2	151,359	2,034	0,133
Resiliencia	Dentro de grupos	18599,282	250	74,397		
	Total	18902,000	252			
	<hr/>					
Total	Entre grupos	4500,823	2	2250,412	24,986	0,000
Inclusividad Socio-cultural	Dentro de grupos	22786,548	253	90,065		
	Total	27287,371	255			
	<hr/>					

En la Tabla 149 podemos observar que las medias de las diferentes variables contrastadas tienen comportamiento diferente en cuanto a las agrupaciones de JSP-E: al grupo con el nivel de JSP-E bajo le corresponde la puntuación promedio más baja de Competencia Emocional, de Resiliencia y de Inclusividad Sociocultural. Al nivel medio de JSP-E le corresponde puntuación promedio media para las tres variables de contraste. Y al grupo con el nivel de JSP-E alto le corresponde la puntuación promedio más alta en las tres variables de contraste.

Y, a continuación, se ofrecen los resultados de la prueba de Levene de igualdad de varianzas, para determinar en las pruebas posteriores entre qué grupos se muestran las diferencias. Se realizan solo para los constructos de Competencia Emocional e Inclusividad Sociocultural (Tabla 150).

Tabla 149.

Estadísticos Descriptivos de Primaria en Comparación con Constructos Totales – Dimensión 2.

		95% del intervalo de confianza para la media							
		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	Límite inferior	Límite superior	Mín.	Máx.
Total	Bajo	54	54,67	11,463	1,560	51,54	57,80	8	76
Competencia Emocional	Medio	135	57,90	8,583	0,739	56,44	59,36	26	76
	Alto	59	60,15	6,736	0,877	58,40	61,91	40	73
	Total	248	57,73	9,071	0,576	56,60	58,86	8	76
Total	Bajo	55	55,96	9,901	1,335	53,29	58,64	38	82
Resiliencia	Medio	139	56,59	8,717	0,739	55,13	58,05	21	82
	Alto	59	58,93	6,973	0,908	57,12	60,75	35	75
	Total	253	57,00	8,661	0,544	55,93	58,07	21	82
Total	Bajo	57	46,70	9,675	1,281	44,13	49,27	14	65
Inclusividad Socio-cultural	Medio	140	51,77	10,042	0,849	50,09	53,45	8	69
	Alto	59	59,03	7,799	1,015	57,00	61,07	25	72
	Total	256	52,32	10,345	0,647	51,04	53,59	8	72

Tabla 150.

Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Primaria y dimensión 2.

	Estadístico de Levene*	gl1	gl2	Sig.
Total Competencia Emocional	2,909	2	245	0,056
Total Inclusividad Socio-cultural	2,290	2	253	0,103

Nota: *Se basa en la media.

Las pruebas de homogeneidad de varianzas muestran que para ambos casosno existe significación por ello en las pruebas post-hoc. En la Tabla 151 podemos observar que de acuerdo con los resultados de la prueba Scheffe para Competencia Emocional existen diferencias entre grupos *Bajo* y *Alto* y estas pueden llegar hasta 5 puntos. Asimismo, en los resultados de Inclusividad Sociocultural encontramos también diferencias en los grupos *Bajo* y *Medio* que de promedio son de 5 puntos. Entre grupos *Bajo* y *Alto* son de 12 puntos en promedio y entre grupos *Medio* y *Alto* puede llegar hasta 7 puntos.

Tabla 151.

Comparaciones múltiples para Primaria y dimensión 2.

Variable dependiente				Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Total Competencia Emocional	Scheffe	Bajo	Medio	-3,230	1,435	0,082	-6,76	0,31
			Alto	-5,486*	1,679	0,005	-9,62	-1,35
		Medio	Bajo	3,230	1,435	0,082	-0,31	6,76
			Alto	-2,256	1,391	0,270	-5,68	1,17
		Alto	Bajo	5,486*	1,679	0,005	1,35	9,62
			Medio	2,256	1,391	0,270	-1,17	5,68
Total Inclusividad Socio-cultural	Scheffe	Bajo	Medio	-5,070*	1,491	0,004	-8,74	-1,40
			Alto	-12,332*	1,763	0,000	-16,67	-7,99
		Medio	Bajo	5,070*	1,491	0,004	1,40	8,74
			Alto	-7,262*	1,473	0,000	-10,89	-3,64
		Alto	Bajo	12,332*	1,763	0,000	7,99	16,67
			Medio	7,262*	1,473	0,000	3,64	10,89

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

A continuación, se muestran los resultados para un factor en la muestra de Secundaria y para la dimensión 2.

10.2.3.4 Secundaria y Dimensión 2. ANOVA de un factor.

En lo que respecta a la Tabla 152 podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos marcados por JSP-E dimensión 2 y Primaria para las puntuaciones de Competencia Emocional ($F= 14,197$; $p \leq 0,000$), Resiliencia ($F= 8,412$; $p \leq 0,000$) y de Inclusividad Sociocultural ($F= 26,850$; $p \leq 0,000$). Dada la razón de que existen diferencias significativas para los tres grupos se aplican las pruebas posteriores para estos constructos.

Tabla 152.

ANOVA de Secundaria y otros constructos – Dimensión 2.

		Suma	de	Media		
		cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
Total	Entre grupos	1826,599	2	913,299	14,197	0,000
Competencia Emocional	Dentro de grupos	42008,523	653	64,332		
	Total	43835,122	655			
	<hr/>					
Total	Entre grupos	711,080	2	355,540	8,412	0,000
Resiliencia	Dentro de grupos	27810,330	658	42,265		
	Total	28521,410	660			
	<hr/>					
Total	Entre grupos	2761,808	2	1380,904	26,850	0,000
Inclusividad Socio-cultural	Dentro de grupos	34098,854	663	51,431		
	Total	36860,662	665			
	<hr/>					

En la Tabla 153 podemos observar que las medias de las diferentes variables contrastadas tienen comportamiento diferente. Al grupo con el nivel de JSP-E bajo le corresponde la puntuación promedio más baja para las tres variables de contraste. Lo mismo ocurre con el nivel medio de JSP-E, al cual le corresponde puntuación promedio media para las tres variables de contraste. Asimismo, al grupo con el nivel de JSP-E alto le corresponde la puntuación promedio más alta en las tres variables de contraste.

Seguidamente mostramos los resultados de la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas, para determinar en las pruebas posteriores entre qué grupos se muestran las diferencias. Dichas pruebas se realizan, en esta sección, para los constructos de Competencia Emocional, Resiliencia e Inclusividad Sociocultural (Tabla 154).

Tabla 153.

Estadísticos Descriptivos de Secundaria en Comparación con Constructos Totales – Dimensión 2.

		95% del intervalo de confianza para la media							
		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	Límite inferior	Límite superior	Mín.	Máx.
Total	Bajo	426	53,44	8,389	0,406	52,64	54,24	6	76
Competencia	Medio	219	56,38	7,423	0,502	55,39	57,37	23	76
Emocional	Alto	11	60,36	5,334	1,608	56,78	63,95	50	66
	Total	656	54,54	8,181	0,319	53,91	55,16	6	76
Total	Bajo	429	53,32	6,522	0,315	52,71	53,94	13	75
Resiliencia	Medio	220	56,08	6,113	0,412	55,27	56,89	40	82
	Alto	12	56,50	9,386	2,709	50,54	62,46	30	68
	Total	661	54,30	6,574	0,256	53,80	54,80	13	82
Total	Bajo	434	52,45	7,656	0,367	51,73	53,18	6	67
Inclusividad	Medio	220	55,85	6,418	0,433	55,00	56,70	31	68
Socio-cultural	Alto	12	58,75	6,497	1,875	54,62	62,88	46	67
	Total	666	53,69	7,445	0,288	53,12	54,26	6	68

Las pruebas de igualdad de varianzas (Tabla 154) muestran que, para dos casos, tanto Competencia Emocional como Resiliencia, la prueba de Levene muestra que las varianzas son iguales, por ello en las pruebas post-hoc (Tabla 155) utilizamos la interpretación para ambos constructos con la prueba de Scheffé. Sin embargo, en el constructo de Inclusividad Sociocultural las varianzas son diferentes, y por ello utilizamos la prueba post-hoc de Tamhane.

Tabla 154.

Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Secundaria y dimensión 2.

	Estadístico de Levene*	gl1	gl2	Sig.
Total Competencia Emocional	1,855	2	653	0,157
Total Resiliencia	0,004	2	658	0,996
Total Inclusividad Socio-cultural	12,808	2	663	0,000

Nota: *Se basa en la media.

En la Tabla 155 podemos observar que, de acuerdo con los resultados de la prueba Scheffé, para Competencia Emocional existen diferencias entre grupos *Bajo* y *Alto* y estas son de promedio de 5 puntos y entre grupos *Medio* y *Alto* también las hay un promedio de 3 puntos. De la misma manera, en los resultados de Resiliencia para la prueba de

Scheffé encontramos diferencias entre grupos en *Bajo* y *Alto* y 3 puntos de promedio y en *Medio* y *Alto* también y p son de promedio de 2 puntos. En lo que refiere a los resultados de Inclusividad Sociocultural, con la prueba de Tamhane, encontramos diferencias también en los grupos *Bajo* y *Medio* y 2 puntos de promedio. Entre grupos existen diferencias *Bajo* y *Alto* de promedio son 6 puntos y entre grupos *Medio* y *Alto* también hay promedio de 3 puntos.

Tabla 155.

Comparaciones múltiples para Secundaria y dimensión 2.

Variable dependiente				Diferencia	Desv.	Sig.	Intervalo de			
				de medias	Error		confianza al 95%			
				(I-J)			Límite inferior	Límite superior		
Total Competencia Emocional	Scheffe	Bajo	Medio	-1,872	0,801	0,066	-3,84	0,09		
			Alto	-5,060*	0,969	0,000	-7,44	-2,68		
		Medio	Bajo	1,872	0,801	0,066	-0,09	3,84		
			Alto	-3,188*	0,797	0,000	-5,14	-1,23		
		Alto	Bajo	5,060*	0,969	0,000	2,68	7,44		
			Medio	3,188*	0,797	0,000	1,23	5,14		
		Total Resiliencia	Scheffe	Bajo	Medio	-1,301	0,645	0,132	-2,88	0,28
					Alto	-3,174*	0,781	0,000	-5,09	-1,26
Medio	Bajo			1,301	0,645	0,132	-0,28	2,88		
	Alto			-1,872*	0,644	0,015	-3,45	-0,29		
Alto	Bajo			3,174*	0,781	0,000	1,26	5,09		
	Medio			1,872*	0,644	0,015	0,29	3,45		
Total Inclusividad Socio- cultural	Tamhane			Bajo	Medio	-2,487*	0,876	0,015	-4,60	-0,38
					Alto	-6,215*	0,985	0,000	-8,58	-3,85
		Medio	Bajo	2,487*	0,876	0,015	0,38	4,60		
			Alto	-3,728*	0,637	0,000	-5,26	-2,20		
		Alto	Bajo	6,215*	0,985	0,000	3,85	8,58		
			Medio	3,728*	0,637	0,000	2,20	5,26		

En el siguiente punto se ofrecen los resultados de para Primaria y la escala total.

10.2.3.5 *Primaria y Escala Total. ANOVA, Estadísticos Descriptivos y Comparaciones Múltiples.*

En la Tabla 156 se ofrecen las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos marcados por JSP-E escala total y Primaria, y en concreto, para las puntuaciones

de Competencia Emocional ($F= 4,860$; $p\leq 0,009$) y de Inclusividad Sociocultural ($F= 28,184$; $p\leq 0,000$). Dada la razón de que existen dichas diferencias significativas a continuación se aplican las pruebas siguientes para dichos constructos.

Tabla 156.

ANOVA de Primaria y otros constructos – Escala Total.

		Suma	de	Media		
		cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
Total	Entre grupos	775,589	2	387,795	4,860	0,009
Competencia Emocional	Dentro de grupos	19547,310	245	79,785		
	Total	20322,899	247			
Resiliencia	Entre grupos	212,940	2	106,470	1,424	0,243
	Dentro de grupos	18689,060	250	74,756		
	Total	18902,000	252			
Total	Entre grupos	4971,900	2	2485,950	28,184	0,000
Inclusividad Socio-cultural	Dentro de grupos	22315,471	253	88,203		
	Total	27287,371	255			

En la Tabla 157 se muestra que las medias de las diferentes variables contrastadas tienen comportamientos diferentes. Al grupo con el nivel de JSP-E bajo le corresponde la puntuación promedio más baja para las tres variables de contraste. Al igual ocurre con el nivel medio de JSP-E, al cual le corresponde la puntuación promedio media para las tres variables de contraste. Así también, al grupo con el nivel de JSP-E alto le corresponde la puntuación promedio más alta en las tres variables de contraste.

Tabla 157.

Estadísticos Descriptivos de Primaria en Comparación con Constructos Totale– Escala Total.

		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mín	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Total	Bajo	64	55,50	11,008	1,376	52,75	58,25	8	76
Competencia Emocional	Medio	114	57,43	8,806	0,825	55,80	59,06	26	76
	Alto	70	60,26	6,758	0,808	58,65	61,87	40	73
	Total	248	57,73	9,071	0,576	56,60	58,86	8	76
Total	Bajo	65	57,00	9,372	1,163	54,68	59,32	38	82
Resiliencia	Medio	117	56,17	9,175	0,848	54,49	57,85	21	82
	Alto	71	58,37	6,869	0,815	56,74	59,99	35	75
	Total	253	57,00	8,661	0,544	55,93	58,07	21	82
Total	Bajo	67	45,99	10,223	1,249	43,49	48,48	8	65
Inclusividad Socio-cultural	Medio	118	52,50	9,306	0,857	50,80	54,20	17	69
	Alto	71	57,99	8,691	1,031	55,93	60,04	25	72
	Total	256	52,32	10,345	0,647	51,04	53,59	8	72

Las pruebas de igualdad de varianzas (Tabla 157) muestran que en el caso de Competencia Emocional las varianzas son diferentes, pero en el caso de la Inclusividad Sociocultural son iguales. Por ello en las pruebas post-hoc (Tabla 158) utilizamos la interpretación para Competencia Emocional de la prueba de Tamhane y para Inclusividad la de Scheffé.

Tabla 158.

Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Primaria y escala total.

	Estadístico de Levene*	gl1	gl2	Sig.
Total Competencia Emocional	3,092	2	245	0,047
Total Inclusividad Socio-cultural	0,473	2	253	0,624

Nota: *Se basa en la media

En la Tabla 159 se ofrece que, de acuerdo con los resultados de la prueba Tamhane para Competencia Emocional existen diferencias entre grupos *Bajo* y *Alto* y con promedio de 4 puntos. También existen diferencias entre grupos *Medio* y *Alto* de 3 puntos de promedio. En los resultados de Inclusividad Sociocultural, para la prueba de Scheffé, encontramos diferencias entre grupos en *Bajo* y *Medio* y de promedio son 6 puntos y entre

los grupos *Bajo* y *Alto* y 12 puntos de promedio. En los grupos *Medio* y *Alto* hay promedio de 5 puntos de diferencia.

Tabla 159.

Comparaciones múltiples para Primaria y Escala Total.

Variable dependiente				Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
							Límite inferior	Límite superior	
Total Competencia Emocional	Tamhane	Bajo	Medio	-1,930	1,604	0,546	-5,82	1,96	
			Alto	-4,757*	1,596	0,011	-8,63	-0,88	
	Medio	Bajo	Bajo	1,930	1,604	0,546	-1,96	5,82	
			Alto	-2,827*	1,154	0,045	-5,61	-0,04	
		Alto	Bajo	4,757*	1,596	0,011	0,88	8,63	
			Medio	2,827*	1,154	0,045	0,04	5,61	
	Total Inclusividad Socio-cultural	Scheffe	Bajo	Medio	-6,515*	1,437	0,000	-10,05	-2,98
				Alto	-12,001*	1,600	0,000	-15,94	-8,06
Medio			Bajo	Bajo	6,515*	1,437	0,000	2,98	10,05
				Alto	-5,486*	1,411	0,001	-8,96	-2,01
Alto			Bajo	12,001*	1,600	0,000	8,06	15,94	
			Medio	5,486*	1,411	0,001	2,01	8,96	

Seguidamente se ofrecen los resultados para Secundaria y la escala total.

10.2.3.6 Secundaria y Escala Total. ANOVA, Estadísticos Descriptivos y Comparaciones Múltiples.

Para la Tabla 160 se muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos marcados por JSP-E escala total y Secundaria para las puntuaciones de Competencia Emocional ($F= 12,401$; $p \leq 0,000$), Resiliencia ($F= 6,785$; $p \leq 0,001$ e Inclusividad Sociocultural ($F= 35,072$; $p \leq 0,000$). Dada la razón de que existen dichas diferencias significativas a continuación se aplican las pruebas siguientes para dichos constructos.

Tabla 160.

ANOVA de Secundaria y otros constructos – Escala Total.

		Suma	de	Media		
		cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
Total	Entre grupos	1604,040	2	802,020	12,401	0,000
Competencia Emocional	Dentro de grupos	42231,082	653	64,672		
	Total	43835,122	655			
	<hr/>					
Total	Entre grupos	576,337	2	288,169	6,785	0,001
Resiliencia	Dentro de grupos	27945,073	658	42,470		
	Total	28521,410	660			
	<hr/>					
Total	Entre grupos	3643,401	2	1821,701	35,072	0,000
Inclusividad Socio-cultural	Dentro de grupos	34489,070	664	51,941		
	Total	38132,471	666			
	<hr/>					

En la Tabla 161 se observa que las medias de las diferentes variables contrastadas tienen comportamiento diferente. Al grupo con el nivel de JSP-E bajo le corresponde la puntuación promedio más baja para las variables de Competencia Emocional e Inclusividad Sociocultural. Sin embargo, al nivel de JSP-E bajo le corresponde la puntuación promedio baja para la variable de Resiliencia. Respecto al nivel de JSP-E medio le corresponde la puntuación promedio media para las variables de Competencia Emocional e Inclusividad Sociocultural, pero no para la de Resiliencia. Al grupo con el nivel de JSP-E alto le corresponde la puntuación promedio más alta en las tres variables de contraste.

Tabla 161.

Estadísticos Descriptivos de Secundaria en Comparación con Constructos Totales – Escala Total.

		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Total	Bajo	159	52,90	8,903	0,706	51,50	54,29	6	75
Competencia Emocional	Medio	343	54,09	8,149	0,440	53,22	54,96	12	76
	Alto	154	57,22	6,762	0,545	56,14	58,30	41	72
	Total	656	54,54	8,181	0,319	53,91	55,16	6	76

Total	Bajo	160	53,81	6,690	0,529	52,76	54,85	13	68
Resiliencia	Medio	346	53,77	6,663	0,358	53,07	54,48	17	82
	Alto	155	55,99	5,982	0,480	55,04	56,94	30	72
	Total	661	54,30	6,574	0,256	53,80	54,80	13	82
Total	Bajo	164	50,20	8,738	0,682	48,85	51,54	6	67
Inclusividad	Medio	348	53,78	6,777	0,363	53,07	54,50	8	67
Socio-cultural	Alto	155	56,94	6,297	0,506	55,94	57,94	31	68
	Total	667	53,64	7,567	0,293	53,06	54,21	6	68

Las pruebas de igualdad de varianzas (Tabla 162) muestran que, para los dos casos, tanto Competencia Emocional como Resiliencia, las varianzas son iguales. Por ello en las pruebas post-hoc (Tabla 163) utilizamos la interpretación para ambos constructos de la prueba de Scheffé. Para el caso de Inclusividad Sociocultural las varianzas son diferentes y por ello realizamos la prueba de Tamhane

Tabla 162.

Prueba de Homogeneidad de Varianzas para Secundaria y escala total.

	Estadístico de Levene*	gl1	gl2	Sig.
Total Competencia Emocional	2,067	2	653	0,127
Total Resiliencia	0,279	2	658	0,756
Total Inclusividad Socio-cultural	6,508	2	664	0,002

Nota: *Se basa en la media

En la Tabla 163 se muestra que, de acuerdo con los resultados de la prueba de Scheffé para Competencia Emocional existen diferencias entre grupos *Bajo* y *Alto* y con promedio de 4 puntos y también existen diferencias entre grupos *Medio* y *Alto* y de 3 puntos de promedio. En los resultados de Inclusividad Sociocultural, para la prueba de Scheffé, encontramos diferencias entre grupos en *Bajo* y *Alto* y hay 2 puntos de promedio y entre los grupos *Medio* y *Alto* con 2 puntos de promedio también. Para los resultados de Inclusividad Sociocultural existen diferencias entre grupos *Bajo* y *Medio* y el promedio son 3 puntos, en *Bajo* y *Alto* y 6 puntos de también y también existen diferencias entre grupos *Medio* y *Alto* en donde hay 3 puntos de promedio.

Tabla 163.

Comparaciones múltiples para Secundaria y Escala Total.

Variable dependiente				Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Total Competencia Emocional	Scheffe	Bajo	Medio	-1,191	0,772	0,304	-3,08	0,70
			Alto	-4,321*	0,909	0,000	-6,55	-2,09
		Medio	Bajo	1,191	0,772	0,304	-0,70	3,08
			Alto	-3,130*	0,780	0,000	-5,04	-1,22
			Alto	Bajo	4,321*	0,909	0,000	2,09
Medio	Medio	3,130*	0,780	0,000	1,22	5,04		
Total Resiliencia	Scheffe	Bajo	Medio	0,033	0,623	0,999	-1,50	1,56
			Alto	-2,181*	0,734	0,013	-3,98	-0,38
		Medio	Bajo	-0,033	0,623	0,999	-1,56	1,50
			Alto	-2,214*	0,630	0,002	-3,76	-0,67
			Alto	Bajo	2,181*	0,734	0,013	0,38
Medio	Medio	2,214*	0,630	0,002	0,67	3,76		
Total Inclusividad Socio- cultural	Tamhane	Bajo	Medio	-3,589*	0,773	0,000	-5,45	-1,73
			Alto	-6,747*	0,849	0,000	-8,79	-4,71
		Medio	Bajo	3,589*	0,773	0,000	1,73	5,45
			Alto	-3,157*	0,623	0,000	-4,65	-1,66
			Alto	Bajo	6,747*	0,849	0,000	4,71
Medio	Medio	3,157*	0,623	0,000	1,66	4,65		

Seguidamente se ofrecen los resultados de contrastes para ítems aislados del Modelo de Evaluación de la Educación de Cohesión Social en comparación con el constructo de JSP-E.

10.2.4 Ítems pertenecientes a otros constructos contrastados con JSP-E.

En este apartado presentamos el contraste de resultados entre ítems pertenecientes a otros constructos del Modelo SECS-EVALNEC junto con la escala de JSP-E. La selección de ítems que se han seleccionado para los análisis de contrastes los presentamos en la Tabla 164 junto con sus respectivos constructos, que son: el *Clima social y de aprendizaje*, la *Convivencia escolar*, la *Metodología didáctica* y la *Metodología de*

evaluación) y dentro de estos especificaremos los ítems asociados a dichas escalas. A continuación, mostramos dicha Tabla 167 con los ítems y sus constructos implicados.

Tabla 164.

Ítems de otros constructos contrastados con JSP-E.

Dimensiones del Modelo de Evaluación para la Cohesión Social	Constructos implicados/Ítems
	Clima social y de aprendizaje en el aula
	-¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?
	-¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?
<i>bienestar social (para todos)</i>	-¿Tus profesores se interesan por lo que aprendéis?
	Convivencia escolar
	-¿Se portan bien en clase?
	-¿Se meten contigo?
	¿Se pelean contigo?
	¿Respetan a su profesor/as?
	¿Les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?
	Metodología didáctica
	-¿Tu profesor/a premia cuando atendéis durante las explicaciones?
	-¿Tu profesor/a premia cuando cuidáis los materiales?
	Metodología de evaluación
<i>.Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)</i>	-¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?
	-¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?
	-¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?
	-¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?
	Metodología de evaluación
	-¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?
	-Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?
	-Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?
	-La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?
	-¿El profesor/a te evalúa de manera justa?

En la siguiente sección abordamos los contrastes empíricos de JSP-E con los diferentes ítems seleccionados y los desglosamos por muestras y dimensiones. Es

importante recordar que para cada constructo y dimensión se han destacado en rojo los ítems con mayor media. Empecemos con la dimensión 1.

10.2.4.1 Dimensión 1.

10.2.4.1.1 Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula – Primaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 1 dentro del subgrupo de Primaria. Véase la Tabla 165.

Tabla 165.

ANOVA para Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula–Primaria y Dimensión 1.

Ítems	Suma de		Media	F	Sig.	
	cuadrados	Gl	cuadrática			
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Entre grupos	5,900	2	2,950	5,074	0,007
	Dentro de grupos	145,349	250	0,581		
	Total	151,249	252			
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Entre grupos	9,526	2	4,763	9,491	0,000
	Dentro de grupos	125,970	251	0,502		
	Total	135,496	253			
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Entre grupos	5,312	2	2,656	5,936	0,003
	Dentro de grupos	111,858	250	0,447		
	Total	117,170	252			
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Entre grupos	1,836	2	0,918	4,549	0,011
	Dentro de grupos	50,243	249	0,202		
	Total	52,079	251			

En lo que refiere al puntaje que se muestra en la Tabla 165 podemos observar que existe significación en la relación de todas las variables contrastadas del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula para la dimensión 1 y el subgrupo de Primaria.

Respecto al ítem [¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?] tiene una $p \leq 0,007$, el ítem [¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?] presenta una $p \leq 0,003$ y el ítem [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?] tiene una $p \leq 0,011$. Si tenemos en cuenta los

resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 166 podemos observar que el puntaje de todos los ítems puntúa con medias altas. En concreto, el ítem con mayor puntaje es el ítem de [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?]. De esta manera se puede considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem percibe mayor justicia social escolar. Esto también quiere decir que el interés de los trabajadores y trabajadoras del centro educativo por el alumnado en Primaria marca las diferencias a la hora de percibir la justicia social en el contexto escolar. En definitiva, existe una relación positiva entre el clima escolar (sentirse bien en la clase) y la percepción de la JSP-E.

Tabla 166.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula–Primaria y Dimensión 1.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Bajo	60	3,28	0,940	0,121	3,04	3,53
	Medio	155	3,37	0,740	0,059	3,26	3,49
	Alto	38	3,76	0,490	0,079	3,60	3,92
	Total	253	3,41	0,775	0,049	3,32	3,51
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Bajo	60	3,22	0,958	0,124	2,97	3,46
	Medio	155	3,52	0,648	0,052	3,41	3,62
	Alto	39	3,85	0,432	0,069	3,71	3,99
	Total	254	3,50	0,732	0,046	3,41	3,59
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Bajo	60	3,40	0,741	0,096	3,21	3,59
	Medio	154	3,43	0,685	0,055	3,32	3,54
	Alto	39	3,82	0,451	0,072	3,67	3,97
	Total	253	3,48	0,682	0,043	3,40	3,57
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Bajo	60	3,75	0,437	0,056	3,64	3,86
	Medio	153	3,77	0,506	0,041	3,69	3,85
	Alto	39	4,00	0,000	0,000	4,00	4,00
	Total	252	3,80	0,456	0,029	3,75	3,86

En la sección siguiente se ofrecen los resultados de los ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el aula para la muestra de Secundaria y la dimensión 1.

10.2.4.1.2 Ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula – Secundaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En esta sección continuamos mostrando los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 1, pero esta vez observamos el puntaje obtenido dentro del subgrupo de Secundaria. Véase la Tabla 167.

Tabla 167.

ANOVA para Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula– Secundaria y Dimensión 1.

Ítems	Suma de		Media		
	cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Entre grupos	23,952	2	11,976	17,414 0,000
	Dentro de grupos	450,439	655	0,688	
	Total	474,391	657		
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Entre grupos	35,833	2	17,917	34,656 0,000
	Dentro de grupos	339,138	656	0,517	
	Total	374,971	658		
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Entre grupos	24,138	2	12,069	25,562 0,000
	Dentro de grupos	309,266	655	0,472	
	Total	333,404	657		
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Entre grupos	36,781	2	18,391	33,799 0,000
	Dentro de grupos	353,669	650	0,544	
	Total	390,450	652		

En lo que refiere al puntaje que se muestra en la Tabla 167 podemos observar que existe significación en la relación con todas las variables contrastadas del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula para la dimensión 1 en el subgrupo de Secundaria. Respecto al ítem [¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?] presenta una $p \leq 0,000$ y el ítem [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?] tiene una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 168 podemos observar que el puntaje de todos los ítems presenta niveles medios altas. En concreto, el

ítem con mayor puntaje es el ítem de [*¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?*], así que podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem tiene percibe, a su vez, mayor justicia social escolar. En este sentido, las respuestas de Secundaria coincidirían con la significación de Primaria y por ello, los y las estudiantes de Secundaria también consideran importante que los y las profesionales del centro educativo se preocupen por el alumnado y que sean estos agentes educativos quienes establezcan un buen clima social en el contexto escolar marca las diferencias a la hora de percibir la justicia social dentro de la propia institución educativa.

Tabla 168.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Secundaria y Dimensión 1.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Bajo	338	2,41	0,851	0,046	2,32	2,50
	Medio	311	2,74	0,808	0,046	2,65	2,83
	Alto	9	3,44	0,726	0,242	2,89	4,00
	Total	658	2,58	0,850	0,033	2,51	2,64
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Bajo	338	2,62	0,785	0,043	2,53	2,70
	Medio	312	3,04	0,645	0,037	2,97	3,12
	Alto	9	3,67	0,500	0,167	3,28	4,05
	Total	659	2,83	0,755	0,029	2,78	2,89
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Bajo	338	2,67	0,755	0,041	2,59	2,76
	Medio	311	3,02	0,609	0,035	2,95	3,09
	Alto	9	3,56	0,527	0,176	3,15	3,96
	Total	658	2,85	0,712	0,028	2,80	2,91
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Bajo	336	2,90	0,837	0,046	2,81	2,99
	Medio	308	3,35	0,620	0,035	3,28	3,42
	Alto	9	3,89	0,333	0,111	3,63	4,15
	Total	653	3,13	0,774	0,030	3,07	3,19

En el siguiente apartado se ofrecen los resultados de los ítems de Convivencia escolar para la muestra de Primaria y en la dimensión 1.

10.2.4.1.3 Ítems de Convivencia escolar – Primaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Convivencia escolar con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 1 dentro del subgrupo de Primaria. A continuación, se ofrecen los resultados en la Tabla 169.

Tabla 169.

ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Dimensión 1.

Ítems		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Entre grupos	7,304	2	3,652	5,295	0,006
	Dentro de grupos	169,668	246	0,690		
	Total	176,972	248			
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Entre grupos	7,687	2	3,843	3,674	0,027
	Dentro de grupos	257,309	246	1,046		
	Total	264,996	248			
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Entre grupos	13,358	2	6,679	8,353	0,000
	Dentro de grupos	198,299	248	0,800		
	Total	211,657	250			
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Entre grupos	9,440	2	4,720	5,821	0,003
	Dentro de grupos	201,878	249	0,811		
	Total	211,317	251			
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Entre grupos	9,693	2	4,846	5,279	0,006
	Dentro de grupos	225,857	246	0,918		
	Total	235,550	248			

En la Tabla 169 podemos observar que existe significación en la relación con todas las variables contrastadas del constructo de Convivencia escolar para la dimensión 1 y el subgrupo de Primaria. Respecto al ítem [¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?] tiene una $p \leq 0,006$, el ítem [¿Tus compañeros/as e meten contigo?] muestra una $p \leq 0,027$, el ítem [¿Tus compañeros/as se pelean contigo?] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?] tiene una $p \leq 0,003$ y el ítem [¿A tus

compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?] tiene una $p \leq 0,006$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 170 podemos observar que el puntaje de todos los ítems es variado. Algunas medias se presentan bastante bajas. El ítem con mayor puntaje es el ítem de [*¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?*] así que podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem tiene mayor percibe mayor justicia social escolar. Esto quiere decir que el interés de los y las profesionales de la educación por el alumnado de Primaria, mostrándoles interés para que existan unas buenas relaciones en el ambiente escolar, tanto entre los pares como entre profesionales de la educación y alumnado (y viceversa) marca diferencias a la hora de percibir la justicia social en el alumnado de Primaria, dentro de un contexto escolar. Adicionalmente los ítems relacionados con el modo en que los compañeros se llevan en clase, si se meten o pelean contra el que responde o insultan a otros, tiene una relación inversa con la percepción de la JSP-E. Es decir, el buen clima, las buenas relaciones de convivencia se asocian con una mayor satisfacción respecto a la JSP-E.

Tabla 170.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Dimensión 1.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Bajo	57	2,65	0,935	0,124	2,40	2,90
	Medio	153	2,66	0,788	0,064	2,53	2,79
	Alto	39	3,13	0,833	0,133	2,86	3,40
	Total	249	2,73	0,845	0,054	2,63	2,84
¿Tus compañeros/as se meten contigo?	Bajo	57	2,21	1,145	0,152	1,91	2,51
	Medio	154	2,01	0,973	0,078	1,85	2,16
	Alto	38	1,63	1,025	0,166	1,29	1,97
	Total	249	2,00	1,034	0,066	1,87	2,13
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Bajo	58	2,05	1,083	0,142	1,77	2,34
	Medio	155	1,77	0,851	0,068	1,63	1,90
	Alto	38	1,29	0,732	0,119	1,05	1,53
	Total	251	1,76	0,920	0,058	1,65	1,88

¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Bajo	58	2,83	1,028	0,135	2,56	3,10
	Medio	155	3,12	0,837	0,067	2,98	3,25
	Alto	39	3,46	0,942	0,151	3,16	3,77
	Total	252	3,10	0,918	0,058	2,99	3,22
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Bajo	56	2,07	1,158	0,155	1,76	2,38
	Medio	155	1,70	0,893	0,072	1,56	1,84
	Alto	38	1,45	0,891	0,145	1,15	1,74
	Total	249	1,74	0,975	0,062	1,62	1,86

Nota: Mínimo 1 y Máximo 4.

En el siguiente apartado se presentan los ítems contrastados con JSP-E respecto a la muestra de Secundaria y de la dimensión 1.

10.2.4.1.4 Ítems de Convivencia escolar – Secundaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se ofrecen los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Convivencia escolar con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 1 dentro del subgrupo de Secundaria. A continuación, se presenta la Tabla 171.

Tabla 171.

ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 1.

Ítems		Suma de		Media		
		cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Entre grupos	4,900	2	2,450	4,676	0,010
	Dentro de grupos	344,764	658	0,524		
	Total	349,664	660			
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Entre grupos	3,692	2	1,846	2,724	0,066
	Dentro de grupos	445,283	657	0,678		
	Total	448,976	659			
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Entre grupos	7,024	2	3,512	9,538	0,000
	Dentro de grupos	241,938	657	0,368		
	Total	248,962	659			
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Entre grupos	20,454	2	10,227	17,036	0,000
	Dentro de grupos	393,223	655	0,600		
	Total	413,678	657			

¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Entre grupos	27,845	2	13,923	14,694	0,000
	Dentro de grupos	620,606	655	0,947		
	Total	648,451	657			

En lo que refiere al puntaje que se muestra en la Tabla 171 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con la mayoría de las variables contrastadas del constructo de Convivencia escolar para la dimensión 1 y el subgrupo de Secundaria. Respecto al ítem [*¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?*] tiene una $p \leq 0,010$, el ítem [*¿Tus compañeros/as se pelean contigo?*] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?*] tiene una $p \leq 0,000$ y el ítem [*¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?*] tiene una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 172 podemos observar que el puntaje es medio-bajo. El ítem con mayor promedio es el ítem de [*¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?*] muy seguido del ítem [*¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?*]. Únicamente en el ítem [*¿Tus compañeros/as e meten contigo?*] no se llega a observar en este nivel educativo que se den diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,066$), si bien la tendencia de la diferencia apunta en la misma dirección que la observada en primaria. Así que podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems percibe mayor justicia social escolar. Como en los casos anteriores, referidos a clima social de aula y convivencia, esto quiere decir que el interés de los y las agentes educativos del centro por el alumnado de Secundaria en lo que refiere a preocuparse por los y las estudiantes para que existan unas buenas relaciones en el ambiente escolar, tanto entre los pares como entre profesionales y alumnado (y viceversa) marca diferencias a la hora de percibir la justicia social por parte del alumnado de Secundaria en el contexto escolar.

Tabla 172.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 1.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Bajo	339	2,26	0,765	0,042	2,18	2,34
	Medio	313	2,43	0,682	0,039	2,36	2,51
	Alto	9	2,44	0,527	0,176	2,04	2,85
	Total	661	2,35	0,728	0,028	2,29	2,40
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Bajo	338	1,57	0,842	0,046	1,48	1,66
	Medio	313	1,43	0,794	0,045	1,34	1,52
	Alto	9	1,67	1,118	0,373	0,81	2,53
	Total	660	1,51	0,825	0,032	1,44	1,57
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Bajo	338	1,42	0,703	0,038	1,35	1,50
	Medio	313	1,23	0,492	0,028	1,18	1,28
	Alto	9	1,00	0,000	0,000	1,00	1,00
	Total	660	1,33	0,615	0,024	1,28	1,37
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Bajo	337	2,43	0,799	0,044	2,34	2,52
	Medio	312	2,79	0,745	0,042	2,70	2,87
	Alto	9	2,67	0,866	0,289	2,00	3,33
	Total	658	2,60	0,794	0,031	2,54	2,66
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Bajo	336	2,08	1,045	0,057	1,97	2,20
	Medio	313	1,69	0,897	0,051	1,59	1,79
	Alto	9	1,33	0,707	0,236	0,79	1,88
	Total	658	1,89	0,993	0,039	1,81	1,96

En el próximo apartado se aborda el contraste de JSP-E con ítems de metodología didáctica para la muestra de Primaria y en la dimensión 1.

10.2.4.1.5 Ítems de Metodología didáctica – Primaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En esta sección se ofrecen los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología didáctica con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 1 dentro del subgrupo de Primaria. A continuación, se presenta la Tabla 173.

Tabla 173.

ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Dimensión 1.

Ítems		Suma de cuadrados	de Gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Entre grupos	2,018	2	1,009	0,824	0,440
	Dentro de grupos	303,551	248	1,224		
	Total	305,570	250			
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Entre grupos	1,463	2	0,731	0,504	0,605
	Dentro de grupos	356,786	246	1,450		
	Total	358,249	248			

En la Tabla 176 podemos observar que no existe significación en ninguno de los dos los ítems escogidos a contrastar del constructo de Metodología didáctica. Las medias de estos mismos ítems se presentan medio-altas (Tabla 174). Esto quiere decir que la metodología didáctica que lleva a cabo la escuelaal menos en cuanto a los comportamientos docentes a los que se refieren estos ítems, no influye a la hora de que el alumnado de Primaria perciba justicia social en el contexto escolar.

Tabla 174.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica – Primaria y Dimensión 1.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Bajo	57	2,77	1,150	0,152	2,47	3,08
	Medio	155	2,78	1,106	0,089	2,61	2,96
	Alto	39	3,03	1,038	0,166	2,69	3,36
	Total	251	2,82	1,106	0,070	2,68	2,95
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Bajo	58	2,55	1,273	0,167	2,22	2,89
	Medio	152	2,44	1,200	0,097	2,25	2,63
	Alto	39	2,64	1,112	0,178	2,28	3,00
	Total	249	2,50	1,202	0,076	2,35	2,65

En el próximo punto se muestra el resultado del contraste de JSP-E y los ítems de Metodología didáctica para la muestra de Secundaria y para la dimensión 1.

10.2.4.1.6 Ítems de Metodología didáctica – Secundaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología didáctica con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 1 dentro del subgrupo de Secundaria. Veamos ahora la Tabla 175.

Tabla 175.

ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 1.

Ítems		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Entre grupos	0,169	2	0,085	0,104	0,902
	Dentro de grupos	535,640	656	0,817		
	Total	535,809	658			
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Entre grupos	0,088	2	0,044	0,056	0,946
	Dentro de grupos	520,853	656	0,794		
	Total	520,941	658			

En la Tabla 175 podemos observar que no existe significación en ninguno de los dos los ítems escogidos a contrastar del constructo de Metodología didáctica. Las medias de estos mismos ítems se presentan medio-bajas (Tabla 176). Con estos resultados se puede considerar que este constructo (Metodología didáctica) para las muestras de Primaria y Secundaria y para la dimensión 1 (justicia social percibida en la institución) no está estrechamente vinculada con la percepción de justicia social de los y las escolares. Esto quiere decir que la metodología didáctica que lleva a cabo la escuela, en cuanto a los comportamientos docentes que se han considerado, no influye a la hora de que el alumnado de Secundaria perciba justicia social en el contexto escolar.

Tabla 176.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 1.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Bajo	337	1,93	0,936	0,051	1,83	2,03
	Medio	313	1,96	0,867	0,049	1,86	2,05
	Alto	9	1,89	0,928	0,309	1,18	2,60
	Total	659	1,94	0,902	0,035	1,87	2,01

¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Bajo	337	1,78	0,929	0,051	1,68	1,88
	Medio	313	1,76	0,846	0,048	1,66	1,85
	Alto	9	1,78	0,972	0,324	1,03	2,52
	Total	659	1,77	0,890	0,035	1,70	1,84

En el siguiente apartado se ofrecen los resultados del contraste de JSP-E y los ítems de Metodología de evaluación respecto a la muestra de Primaria y para la dimensión 1.

10.2.4.1.7 Ítems de Metodología de evaluación – Primaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología de evaluación con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 1 dentro del subgrupo de Primaria. Los ítems seleccionados de este constructo presentan un mayor número de ítems en comparación con el número de ítems escogidos de otros constructos en este apartado 9.3.4, pues hacen un total de 14 ítems contrastados. A continuación, se ofrece la Tabla 177.

Tabla 177.

ANOVA para Ítems de Metodología de Evaluación–Primaria y Dimensión 1.

Ítems		Suma de gl cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Entre grupos	7,520	2	3,760	3,253 0,040
	Dentro de grupos	283,153	245	1,156	
	Total	290,673	247		
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Entre grupos	6,680	2	3,340	3,723 0,026
	Dentro de grupos	219,820	245	0,897	
	Total	226,500	247		
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?	Entre grupos	9,185	2	4,593	4,256 0,015
	Dentro de grupos	262,250	243	1,079	
	Total	271,435	245		
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Entre grupos	7,710	2	3,855	2,674 0,071
	Dentro de grupos	358,969	249	1,442	
	Total	366,679	251		

¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Entre grupos	1,327	2	0,664	0,457	0,633
	Dentro de grupos	356,970	246	1,451		
	Total	358,297	248			
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Entre grupos	7,431	2	3,715	8,099	0,000
	Dentro de grupos	114,232	249	0,459		
	Total	121,663	251			
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Entre grupos	5,033	2	2,517	1,891	0,153
	Dentro de grupos	326,092	245	1,331		
	Total	331,125	247			
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Entre grupos	8,704	2	4,352	4,620	0,011
	Dentro de grupos	230,780	245	0,942		
	Total	239,484	247			
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Entre grupos	8,408	2	4,204	5,772	0,004
	Dentro de grupos	178,431	245	0,728		
	Total	186,839	247			
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Entre grupos	13,972	2	6,986	13,03	0,000
	Dentro de grupos	129,726	242	0,536	2	
	Total	143,698	244			
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Entre grupos	21,389	2	10,695	13,42	0,000
	Dentro de grupos	192,750	242	0,796	7	
	Total	214,139	244			
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Entre grupos	26,759	2	13,380	11,56	0,000
	Dentro de grupos	282,237	244	1,157	7	
	Total	308,996	246			
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Entre grupos	1,154	2	0,577	0,604	0,547
	Dentro de grupos	228,238	239	0,955		
	Total	229,393	241			

¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Entre grupos	2,310	2	1,155	0,994	0,372
	Dentro de grupos	270,788	233	1,162		
	Total	273,097	235			

En la Tabla 177 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con la mayoría de las variables contrastadas del constructo de Metodología de evaluación para la dimensión 1 en el subgrupo de Primaria. Respecto al ítem [*¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?*] tiene una $p \leq 0,040$, el ítem [*¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?*] presenta una $p \leq 0,026$, el ítem [*¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?*] se muestran con una $p \leq 0,015$, el ítem [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [*Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?*] con una $p \leq 0,011$, el ítem [*La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?*] presenta una $p \leq 0,004$, el ítem [*¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?*] presenta una $p \leq 0,000$ y por último el ítem [*¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?*] también muestra una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 178 podemos observar que el puntaje es bastante alto. Los ítems con mayor promedio son el ítem de [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*] y el ítem [*¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*]. De esta manera, podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems tiene percibe mayor justicia social escolar. Esto quiere decir que la metodología de evaluación que establece la institución educativa influye a la hora de que el alumnado de Primaria perciba justicia social en el contexto escolar.

Tabla 178.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Primaria y Dimensión 1.

Ítems		N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media	
						Lím inf	Lím sup
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Bajo	58	2,86	1,083	0,142	2,58	3,15
	Medio	152	3,01	1,113	0,090	2,83	3,18
	Alto	38	3,42	0,889	0,144	3,13	3,71
	Total	248	3,04	1,085	0,069	2,90	3,17
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Bajo	59	2,98	1,042	0,136	2,71	3,25
	Medio	150	3,29	0,924	0,075	3,14	3,44
	Alto	39	3,49	0,885	0,142	3,20	3,77
	Total	248	3,25	0,958	0,061	3,13	3,37
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	Bajo	57	3,12	1,053	0,140	2,84	3,40
	Medio	150	3,05	1,089	0,089	2,87	3,22
	Alto	39	3,59	0,785	0,126	3,34	3,84
	Total	246	3,15	1,053	0,067	3,02	3,28
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Bajo	59	3,02	1,167	0,152	2,71	3,32
	Medio	154	2,62	1,178	0,095	2,43	2,80
	Alto	39	2,56	1,334	0,214	2,13	3,00
	Total	252	2,70	1,209	0,076	2,55	2,85
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Bajo	58	2,69	1,231	0,162	2,37	3,01
	Medio	153	2,63	1,168	0,094	2,45	2,82
	Alto	38	2,84	1,305	0,212	2,41	3,27
	Total	249	2,68	1,202	0,076	2,53	2,83
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Bajo	59	3,39	0,965	0,126	3,14	3,64
	Medio	154	3,71	0,613	0,049	3,62	3,81
	Alto	39	3,92	0,270	0,043	3,84	4,01
	Total	252	3,67	0,696	0,044	3,58	3,76
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Bajo	57	2,65	1,157	0,153	2,34	2,96
	Medio	152	2,90	1,126	0,091	2,72	3,08
	Alto	39	3,10	1,252	0,201	2,70	3,51
	Total	248	2,88	1,158	0,074	2,73	3,02

Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Bajo	59	3,03	1,066	0,139	2,76	3,31
	Medio	150	3,25	0,989	0,081	3,09	3,41
	Alto	39	3,64	0,707	0,113	3,41	3,87
	Total	248	3,26	0,985	0,063	3,13	3,38
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Bajo	58	3,17	0,994	0,130	2,91	3,43
	Medio	151	3,37	0,853	0,069	3,23	3,51
	Alto	39	3,77	0,583	0,093	3,58	3,96
	Total	248	3,39	0,870	0,055	3,28	3,50
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Bajo	59	3,24	1,040	0,135	2,97	3,51
	Medio	148	3,68	0,670	0,055	3,57	3,79
	Alto	38	3,97	0,162	0,026	3,92	4,03
	Total	245	3,62	0,767	0,049	3,52	3,72
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Bajo	57	2,09	1,106	0,147	1,79	2,38
	Medio	151	1,45	0,838	0,068	1,32	1,59
	Alto	37	1,24	0,723	0,119	1,00	1,48
	Total	245	1,57	0,937	0,060	1,45	1,69
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Bajo	56	2,54	1,190	0,159	2,22	2,85
	Medio	154	1,92	1,051	0,085	1,75	2,09
	Alto	37	1,49	0,989	0,163	1,16	1,82
	Total	247	2,00	1,121	0,071	1,86	2,14
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Bajo	55	3,33	0,818	0,110	3,11	3,55
	Medio	149	3,21	1,028	0,084	3,04	3,37
	Alto	38	3,11	0,981	0,159	2,78	3,43
	Total	242	3,22	0,976	0,063	3,10	3,34
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Bajo	56	2,79	1,022	0,137	2,51	3,06
	Medio	142	2,76	1,104	0,093	2,58	2,94
	Alto	38	2,50	1,059	0,172	2,15	2,85
	Total	236	2,72	1,078	0,070	2,59	2,86

En la siguiente sección se muestra el contraste de JSP-E con los ítems de Metodología de Evaluación para la muestra de Secundaria y para la dimensión 1.

10.2.4.1.8 Ítems de Metodología de evaluación – Secundaria y Dimensión 1 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En esta sección se muestran los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología de evaluación con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para

la dimensión 1 y dentro del subgrupo de Secundaria. A continuación, mostramos los resultados en la Tabla 179.

Tabla 179.

ANOVA para Ítems de Metodología de evaluación–Secundaria y Dimensión 1.

Ítems		Suma de gl cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Entre grupos	5,991	2	2,995	3,498	0,031
	Dentro de grupos	556,677	650	0,856		
	Total	562,668	652			
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Entre grupos	34,495	2	17,247	25,945	0,000
	Dentro de grupos	432,093	650	0,665		
	Total	466,588	652			
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?	Entre grupos	27,796	2	13,898	19,541	0,000
	Dentro de grupos	463,005	651	0,711		
	Total	490,801	653			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Entre grupos	7,346	2	3,673	4,657	0,010
	Dentro de grupos	515,093	653	0,789		
	Total	522,439	655			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Entre grupos	8,435	2	4,217	4,690	0,010
	Dentro de grupos	588,125	654	0,899		
	Total	596,560	656			
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Entre grupos	21,540	2	10,770	27,628	0,000
	Dentro de grupos	254,164	652	0,390		
	Total	275,704	654			
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Entre grupos	1,118	2	0,559	0,505	0,604
	Dentro de grupos	722,250	652	1,108		
	Total	723,368	654			

Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Entre grupos	15,429	2	7,714	9,203	0,000
	Dentro de grupos	549,059	655	0,838		
	Total	564,488	657			
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Entre grupos	9,450	2	4,725	6,164	0,002
	Dentro de grupos	502,069	655	0,767		
	Total	511,520	657			
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Entre grupos	43,594	2	21,797	44,362	0,000
	Dentro de grupos	315,929	643	0,491		
	Total	359,523	645			
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Entre grupos	47,503	2	23,752	31,910	0,000
	Dentro de grupos	480,088	645	0,744		
	Total	527,591	647			
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Entre grupos	36,552	2	1	21,478	0,000
				8,276		
	Dentro de grupos	549,679	646	0,851		
	Total	586,231	648			
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Entre grupos	9,941	2	4,970	7,050	0,001
	Dentro de grupos	454,720	645	0,705		
	Total	464,660	647			
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Entre grupos	1,121	2	0,560	0,747	0,474
	Dentro de grupos	483,655	645	0,750		
	Total	484,776	647			

En la Tabla 179 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con casi todas las variables contrastadas del constructo de Metodología de evaluación para la dimensión 1 y el subgrupo de Secundaria. Respecto al ítem [¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?] tiene una $p \leq 0,031$, el ítem [¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?] con una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?] tiene una $p \leq 0,010$, el ítem [¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?] presenta una $p \leq 0,010$, el ítem [Lo que te

preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?]) tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?] con una $p \leq 0,000$, el ítem [La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?] presenta una $p \leq 0,002$, el ítem [¿El profesor/a te evalúa de manera justa?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?] muestra una $p \leq 0,000$ y por último el ítem [¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?] también muestra una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 180 podemos observar que el puntaje puede variar bastante de un ítem a otro. Los ítems con mayor nivel medio son: [Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?], seguido por el ítem [¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?] y el ítem [¿El profesor/a te evalúa de manera justa?]. De esta manera, podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems perciben mayor justicia social escolar. Esto quiere decir que la metodología de evaluación que establece la institución educativa marca diferencias a la hora de que el alumnado de Secundaria perciba justicia social en el contexto escolar.

Tabla 180.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Secundaria y Dimensión 1.

Ítems		N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media	
						Lím inf	Lím sup
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Bajo	334	2,38	0,937	0,051	2,28	2,48
	Medio	310	2,56	0,907	0,052	2,46	2,67
	Alto	9	2,67	1,118	0,373	1,81	3,53
	Total	653	2,47	0,929	0,036	2,40	2,54
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Bajo	336	2,51	0,825	0,045	2,42	2,60
	Medio	309	2,91	0,811	0,046	2,82	3,00
	Alto	8	3,75	0,463	0,164	3,36	4,14
	Total	653	2,72	0,846	0,033	2,65	2,78
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas	Bajo	335	2,84	0,896	0,049	2,75	2,94
	Medio	310	3,24	0,786	0,045	3,15	3,33
	Alto	9	3,56	0,726	0,242	3,00	4,11

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Justicia Social Percibida en la Escuela

vuestro/a profesor/a habla con él?	Total	654	3,04	0,867	0,034	2,98	3,11
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Bajo	336	2,35	0,889	0,048	2,26	2,45
	Medio	311	2,55	0,882	0,050	2,45	2,65
	Alto	9	2,78	1,093	0,364	1,94	3,62
	Total	656	2,45	0,893	0,035	2,38	2,52
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Bajo	337	2,64	0,937	0,051	2,54	2,74
	Medio	311	2,87	0,952	0,054	2,77	2,98
	Alto	9	2,67	1,225	0,408	1,73	3,61
	Total	657	2,75	0,954	0,037	2,68	2,82
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Bajo	335	3,13	0,698	0,038	3,06	3,21
	Medio	311	3,48	0,538	0,030	3,42	3,54
	Alto	9	3,78	0,441	0,147	3,44	4,12
	Total	655	3,31	0,649	0,025	3,26	3,36
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Bajo	335	2,40	1,030	0,056	2,29	2,51
	Medio	311	2,48	1,074	0,061	2,36	2,60
	Alto	9	2,33	1,118	0,373	1,47	3,19
	Total	655	2,44	1,052	0,041	2,36	2,52
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Bajo	337	2,62	0,940	0,051	2,52	2,72
	Medio	312	2,90	0,889	0,050	2,80	3,00
	Alto	9	3,33	0,866	0,289	2,67	4,00
	Total	658	2,76	0,927	0,036	2,69	2,84
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Bajo	337	2,68	0,881	0,048	2,59	2,78
	Medio	312	2,92	0,868	0,049	2,83	3,02
	Alto	9	2,89	0,928	0,309	2,18	3,60
	Total	658	2,80	0,882	0,034	2,73	2,87
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Bajo	330	2,81	0,776	0,043	2,73	2,90
	Medio	308	3,31	0,615	0,035	3,24	3,38
	Alto	8	3,75	0,463	0,164	3,36	4,14
	Total	646	3,06	0,747	0,029	3,00	3,12
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Bajo	332	2,19	0,953	0,052	2,08	2,29
	Medio	307	1,67	0,763	0,044	1,58	1,75
	Alto	9	1,22	0,441	0,147	0,88	1,56
	Total	648	1,93	0,903	0,035	1,86	2,00
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Bajo	333	2,72	0,933	0,051	2,62	2,82
	Medio	307	2,30	0,919	0,052	2,20	2,40
	Alto	9	1,56	0,527	0,176	1,15	1,96
	Total	649	2,51	0,951	0,037	2,43	2,58

¿Pienzas que las personas que estudian triunfan más?	Bajo	331	3,05	0,873	0,048	2,95	3,14
	Medio	309	3,28	0,809	0,046	3,18	3,37
	Alto	8	3,63	0,518	0,183	3,19	4,06
	Total	648	3,16	0,847	0,033	3,10	3,23
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Bajo	331	1,92	0,886	0,049	1,83	2,02
	Medio	309	1,84	0,838	0,048	1,75	1,94
	Alto	8	2,00	1,069	0,378	1,11	2,89
	Total	648	1,89	0,866	0,034	1,82	1,95

A continuación, se presenta el contraste de JSP-E con los diversos ítems para la dimensión 2.

10.2.4.2 Dimensión 2.

10.2.4.2.1 Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula – Primaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2 dentro del subgrupo de Primaria. Véase la Tabla 181.

Tabla 181.

ANOVA para Ítems de Clima social y de Aprendizaje en el Aula–Primaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿En tu clase los profesores/as alumnos/as preocupáis unos/as de otros/as?	Entre grupos	6,323	2	3,162	5,463	0,005
	Dentro de grupos	145,271	251	0,579		
	Total	151,594	253			
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Entre grupos	17,320	2	8,660	18,427	0,000
	Dentro de grupos	118,429	252	0,470		
	Total	135,749	254			
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Entre grupos	9,597	2	4,798	11,168	0,000
	Dentro de grupos	107,840	251	0,430		
	Total	117,437	253			
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Entre grupos	3,743	2	1,872	9,672	0,000
	Dentro de grupos	48,375	250	0,194		

Total	52,119	252
-------	--------	-----

En la Tabla 184 podemos observar que existe significación en la relación de todas las variables contrastadas del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula para la dimensión 2 y el subgrupo de Primaria. Respecto al ítem [*¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?*] tiene una $p \leq 0,005$, el ítem [*¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?*] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?*] presenta una $p \leq 0,000$ y el ítem [*¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?*] tiene una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 182 podemos observar que el puntaje de todos los ítems respecto a las medias es alto. En concreto, el ítem con mayor puntuación media es el ítem de [*¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?*] y va muy seguido del ítem [*Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?*], así que podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems tiene mayor capacidad para percibir la justicia social escolar. Esto también se interpreta como que el interés del profesorado por el alumnado marca diferencias a la hora de percibir la justicia social del alumnado de Primaria en el aula (dimensión 2 de JSP-E).

Tabla 182.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima social y de aprendizaje en el aula–Primaria y Dimensión 1.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím. Sup.	
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Bajo	57	3,21	0,901	0,119	2,97	3,45
	Medio	139	3,39	0,776	0,066	3,26	3,52
	Alto	58	3,67	0,543	0,071	3,53	3,82
	Total	254	3,41	0,774	0,049	3,32	3,51
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Bajo	57	3,09	0,892	0,118	2,85	3,32
	Medio	140	3,51	0,694	0,059	3,40	3,63
	Alto	58	3,86	0,348	0,046	3,77	3,95
	Total	255	3,50	0,731	0,046	3,41	3,59
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Bajo	56	3,29	0,680	0,091	3,10	3,47
	Medio	140	3,42	0,730	0,062	3,30	3,54
	Alto	58	3,83	0,381	0,050	3,73	3,93
	Total	254	3,48	0,681	0,043	3,40	3,57

¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Bajo	57	3,58	0,625	0,083	3,41	3,74
	Medio	138	3,86	0,373	0,032	3,79	3,92
	Alto	58	3,90	0,360	0,047	3,80	3,99
	Total	253	3,80	0,455	0,029	3,75	3,86

En el siguiente punto se muestran los resultados del contraste de JSP-E y los ítems de Clima social y aprendizaje en el aula para la muestra de Secundaria y la dimensión 2.

10.2.4.2.2 Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula – Secundaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto continuamos con los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2, pero esta vez observaremos el puntaje obtenido dentro del subgrupo de Secundaria. Seguidamente consideramos la Tabla 183.

Tabla 183.

ANOVA para Ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula– Secundaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Entre grupos	28,287	2	14,143	20,736	0,000
	Dentro de grupos	448,794	658	0,682		
	Total	477,080	660			
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Entre grupos	40,954	2	20,477	40,230	0,000
	Dentro de grupos	335,434	659	0,509		
	Total	376,388	661			
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Entre grupos	27,112	2	13,556	29,049	0,000
	Dentro de grupos	307,061	658	0,467		
	Total	334,172	660			
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Entre grupos	42,169	2	21,085	39,470	0,000
	Dentro de grupos	348,829	653	0,534		
	Total	390,998	655			

En la Tabla 183 podemos observar que existe significación en la relación de todas las variables contrastadas del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula para la dimensión 2 y el subgrupo de Secundaria. Respecto al ítem [¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?] tiene una $p \leq 0,000$,

el ítem [¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?] presenta una $p \leq 0,000$ y el ítem [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?] tiene una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 184 podemos observar que todos los ítems presentan medias altas. En concreto, el ítem con mayor puntaje es el ítem de [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?], así que podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem tiene mayor mejor percepción de la la justicia social escolar. En este sentido, las respuestas de Secundaria coincidirían con la significación de Primaria. Parece que el Clima social es un constructo muy ligado a la percepción de la justicia en la escuela. Esto viene a significar que el interés del profesorado por el alumnado influye a la hora de percibir la justicia social del alumnado de Secundaria en el aula y así también lo considera el alumnado de Primaria como hemos visto en el apartado anterior.

Tabla 184.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Secundaria y Dimensión 2.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup.	
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Bajo	430	2,43	0,818	0,039	2,35	2,51
	Medio	219	2,86	0,842	0,057	2,75	2,97
	Alto	12	2,92	0,793	0,229	2,41	3,42
	Total	661	2,58	0,850	0,033	2,51	2,64
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Bajo	431	2,65	0,750	0,036	2,58	2,72
	Medio	219	3,16	0,645	0,044	3,07	3,24
	Alto	12	3,42	0,515	0,149	3,09	3,74
	Total	662	2,83	0,755	0,029	2,77	2,89
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Bajo	430	2,70	0,709	0,034	2,64	2,77
	Medio	219	3,12	0,624	0,042	3,04	3,20
	Alto	12	3,25	0,754	0,218	2,77	3,73
	Total	661	2,85	0,712	0,028	2,80	2,90
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Bajo	429	2,94	0,777	0,038	2,87	3,01
	Medio	215	3,47	0,632	0,043	3,38	3,55
	Alto	12	3,58	0,669	0,193	3,16	4,01
	Total	656	3,12	0,773	0,030	3,06	3,18

En el siguiente apartado se observan los resultados del contraste resultante de JSP-E y Convivencia escolar para la muestra de Primaria y en la dimensión 2.

10.2.4.2.3 Ítems de Convivencia escolar – Primaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Convivencia escolar con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2 dentro del subgrupo de Primaria. Consideramos ahora la Tabla 185.

Tabla 185.

ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Entre grupos	12,238	2	6,119	11,952	0,000
	Dentro de grupos	338,399	661	0,512		
	Total	350,637	663			
¿Tus compañeros/as se meten contigo?	Entre grupos	0,240	2	0,120	0,174	0,840
	Dentro de grupos	455,464	660	0,690		
	Total	455,704	662			
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Entre grupos	3,490	2	1,745	4,677	0,010
	Dentro de grupos	246,593	661	0,373		
	Total	250,083	663			
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Entre grupos	17,670	2	8,835	14,613	0,000
	Dentro de grupos	398,429	659	0,605		
	Total	416,098	661			
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Entre grupos	6,948	2	3,474	3,553	0,029
	Dentro de grupos	644,327	659	0,978		
	Total	651,275	661			

En la Tabla 185 podemos se observa que existe significación en la relación de todas las variables contrastadas del constructo de Convivencia escolar para la dimensión 2 en el subgrupo de Primaria. Respecto al ítem [¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Tus compañeros/as se pelean contigo?] presenta una $p \leq 0,010$, el ítem [¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?] tiene una $p \leq 0,000$ y el ítem [¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a

compañero/a?] tiene una $p \leq 0,029$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 186 podemos observar que el puntaje de todos los ítems es variado. Algunas medias son bastante bajas. El ítem con mayor nivel promedio es el ítem de [¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?] así que podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem tiene un valor más positivamente la justicia social escolar. Esto quiere decir que el interés del profesorado por el alumnado de Primaria en relación a la preocupación del profesorado para que existan unas buenas relaciones en el aula, tanto entre los pares como entre profesorado y alumnado (y viceversa) marca diferencias a la hora de percibir la justicia social en el aula por parte del alumnado de Primaria.

Tabla 186.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia escolar-Primaria y Dimensión 2.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup.	
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Bajo	433	2,25	0,722	0,035	2,18	2,32
	Medio	219	2,54	0,705	0,048	2,44	2,63
	Alto	12	2,42	0,669	0,193	1,99	2,84
	Total	664	2,35	0,727	0,028	2,29	2,40
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Bajo	432	1,50	0,789	0,038	1,42	1,57
	Medio	219	1,53	0,890	0,060	1,41	1,65
	Alto	12	1,58	1,165	0,336	0,84	2,32
	Total	663	1,51	0,830	0,032	1,45	1,57
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Bajo	433	1,38	0,645	0,031	1,32	1,44
	Medio	219	1,22	0,533	0,036	1,15	1,29
	Alto	12	1,42	0,669	0,193	0,99	1,84
	Total	664	1,33	0,614	0,024	1,28	1,37
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Bajo	431	2,49	0,759	0,037	2,42	2,56
	Medio	219	2,84	0,813	0,055	2,73	2,94
	Alto	12	2,67	0,778	0,225	2,17	3,16
	Total	662	2,61	0,793	0,031	2,55	2,67
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Bajo	432	1,95	1,008	0,049	1,86	2,05
	Medio	218	1,78	0,963	0,065	1,65	1,91
	Alto	12	1,42	0,669	0,193	0,99	1,84
	Total	662	1,89	0,993	0,039	1,81	1,96

En la siguiente sección se muestra el puntaje del contraste resultante de JSP-E y Convivencia escolar para la muestra de Primaria y en la dimensión 2.

10.2.4.2.4 Ítems de Convivencia escolar – Secundaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Convivencia escolar con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2 dentro del subgrupo de Secundaria. A continuación, se presenta la Tabla 187.

Tabla 187.

ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de		Media		
		cuadrados	Gl	cuadrática	F	Sig.
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Entre grupos	12,238	2	6,119	11,952	0,000
	Dentro de grupos	338,399	661	0,512		
	Total	350,637	663			
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Entre grupos	0,240	2	0,120	0,174	0,840
	Dentro de grupos	455,464	660	0,690		
	Total	455,704	662			
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Entre grupos	3,490	2	1,745	4,677	0,010
	Dentro de grupos	246,593	661	0,373		
	Total	250,083	663			
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Entre grupos	17,670	2	8,835	14,613	0,000
	Dentro de grupos	398,429	659	0,605		
	Total	416,098	661			
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Entre grupos	6,948	2	3,474	3,553	0,029
	Dentro de grupos	644,327	659	0,978		
	Total	651,275	661			

En la Tabla 187 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con la mayoría de las variables contrastadas del constructo de Convivencia escolar para la dimensión 2 y el subgrupo de Secundaria. Respecto al ítem [¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Tus compañeros/as se pelean contigo?] presenta una $p \leq 0,010$, el ítem [¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?] tiene una $p \leq 0,000$ y el ítem [¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a

compañero/a?] tiene una $p \leq 0,029$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 188 podemos observar que el puntaje es medio-bajo. El ítem con mayor puntaje es el ítem de [¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?], muy seguido del ítem [¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?], así que podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems percibe mayor justicia social escolar. Esto quiere decir que el interés del profesorado por preocuparse en que existan unas buenas relaciones en el aula, tanto entre los pares como entre profesorado y alumnado (y viceversa) marca diferencias a la hora de percibir la justicia social en el aula por parte del alumnado de Secundaria.

Tabla 188.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Dimensión 2.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup.	
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Bajo	433	2,25	0,722	0,035	2,18	2,32
	Medio	219	2,54	0,705	0,048	2,44	2,63
	Alto	12	2,42	0,669	0,193	1,99	2,84
	Total	664	2,35	0,727	0,028	2,29	2,40
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Bajo	432	1,50	0,789	0,038	1,42	1,57
	Medio	219	1,53	0,890	0,060	1,41	1,65
	Alto	12	1,58	1,165	0,336	0,84	2,32
	Total	663	1,51	0,830	0,032	1,45	1,57
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Bajo	433	1,38	0,645	0,031	1,32	1,44
	Medio	219	1,22	0,533	0,036	1,15	1,29
	Alto	12	1,42	0,669	0,193	0,99	1,84
	Total	664	1,33	0,614	0,024	1,28	1,37
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Bajo	431	2,49	0,759	0,037	2,42	2,56
	Medio	219	2,84	0,813	0,055	2,73	2,94
	Alto	12	2,67	0,778	0,225	2,17	3,16
	Total	662	2,61	0,793	0,031	2,55	2,67
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Bajo	432	1,95	1,008	0,049	1,86	2,05
	Medio	218	1,78	0,963	0,065	1,65	1,91
	Alto	12	1,42	0,669	0,193	0,99	1,84
	Total	662	1,89	0,993	0,039	1,81	1,96

A continuación, se muestran los resultados del puntaje del contraste de los ítems entre JSP-E y los ítems de Metodología didáctica para la muestra de Primaria y para la dimensión 2.

10.2.4.2.5 Ítems de Metodología didáctica – Primaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología didáctica con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2 dentro del subgrupo de Primaria. En la Tabla 189 se ofrecen los resultados obtenidos.

Tabla 189.

ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de cuadrados	de Gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Entre grupos	16,678	2	8,339	7,153	0,001
	Dentro de grupos	290,287	249	1,166		
	Total	306,964	251			
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Entre grupos	10,920	2	5,460	3,858	0,022
	Dentro de grupos	349,576	247	1,415		
	Total	360,496	249			

En la Tabla 189 podemos observar que no existe significación en las dos variables contrastadas para este constructo. El ítem [*¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?*] presenta una $p \leq 0,001$ y el ítem [*¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?*] tiene una $p \leq 0,022$. Respecto a las medias, observamos que son medio altas. El ítem con media superior es el ítem [*¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?*]. Por ello consideramos que el alumnado que es capaz de discriminar una percepción alta de este ítem también lo es para percibir más fácilmente la justicia escolar. Esto quiere decir que la metodología didáctica que lleva a cabo el profesorado dentro del aula se relaciona con percepción de la justicia social por parte del alumnado de Primaria. Veamos los estadísticos descriptivos que se asocian a estos resultados (Tabla 190).

Tabla 190.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Dimensión 2.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Bajo	54	2,39	1,123	0,153	2,08	2,70
	Medio	140	2,85	1,092	0,092	2,67	3,03
	Alto	58	3,16	1,005	0,132	2,89	3,42
	Total	252	2,82	1,106	0,070	2,68	2,96
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Bajo	55	2,38	1,194	0,161	2,06	2,70
	Medio	139	2,40	1,214	0,103	2,19	2,60
	Alto	56	2,89	1,123	0,150	2,59	3,19
	Total	250	2,50	1,203	0,076	2,35	2,65

En la siguiente sección se ofrece el resultado del contraste de JSP-E y los ítems de Metodología didáctica para la muestra de Secundaria y para la dimensión 2.

10.2.4.2.6 Ítems de Metodología didáctica – Secundaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se muestran los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología didáctica con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2 dentro del subgrupo de Secundaria. Veamos ahora la Tabla 191.

Tabla 191.

ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de		Media cuadrática	F	Sig.
		cuadrados	gl			
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Entre grupos	18,699	2	9,350	11,892	0,000
	Dentro de grupos	518,887	660	0,786		
	Total	537,587	662			
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Entre grupos	15,240	2	7,620	9,920	0,000
	Dentro de grupos	506,989	660	0,768		
	Total	522,229	662			

En la Tabla 191 podemos considerar que existe significación en ambos ítems. El ítem [¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?] presenta una $p \leq 0,000$ y el ítem [¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?] tiene una

$p \leq 0,000$. Las medias de estos mismos ítems se presentan medio-bajas. El ítem con mayor media es el ítem [*¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?*]. Esto significa que la metodología didáctica que lleva a cabo el profesorado dentro del aula marca diferencias a la hora de percibir la justicia social por parte del alumnado de Secundaria, así como también hemos visto que ocurre para el alumnado de Primaria. A continuación, los resultados de los estadísticos descriptivos (Tabla 192).

Tabla 192.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Dimensión 2.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Bajo	662	1,89	0,993	0,039	1,81	1,96
	Medio	432	1,82	0,866	0,042	1,74	1,90
	Alto	219	2,14	0,920	0,062	2,02	2,26
	Total	12	2,50	1,000	0,289	1,86	3,14
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Bajo	663	1,94	0,901	0,035	1,87	2,01
	Medio	432	1,66	0,842	0,040	1,58	1,74
	Alto	219	1,97	0,940	0,064	1,84	2,09
	Total	12	2,08	0,900	0,260	1,51	2,66

En la siguiente sección se ofrecen los resultados del contraste entre la JSP-E y los ítems de Metodología de evaluación para la muestra de Primaria y en la dimensión 2.

10.2.4.2.7. Ítems de Metodología de evaluación – Primaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología de evaluación con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2 dentro del subgrupo de Primaria. Seguidamente presentamos la Tabla 193.

Tabla 193.

ANOVA para Ítems de Metodología de Evaluación–Primaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de cuadrados	de Gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Entre grupos	12,231	2	6,116	5,385	0,005
	Dentro de grupos	279,367	246	1,136		
	Total	291,598	248			

Diseño y Validación de un Instrumento para Evaluar la Justicia Social Percibida en la Escuela

¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Entre grupos	17,483	2	8,741	10,260	0,000
	Dentro de grupos	209,578	246	0,852		
	Total	227,060	248			
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?	Entre grupos	9,380	2	4,690	4,355	0,014
	Dentro de grupos	262,774	244	1,077		
	Total	272,154	246			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Entre grupos	1,202	2	0,601	0,409	0,665
	Dentro de grupos	367,154	250	1,469		
	Total	368,356	252			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Entre grupos	8,629	2	4,314	3,047	0,049
	Dentro de grupos	349,771	247	1,416		
	Total	358,400	249			
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Entre grupos	7,895	2	3,948	8,667	0,000
	Dentro de grupos	113,875	250	0,456		
	Total	121,771	252			
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Entre grupos	21,906	2	10,953	8,713	0,000
	Dentro de grupos	309,234	246	1,257		
	Total	331,141	248			
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Entre grupos	27,629	2	13,815	16,000	0,000
	Dentro de grupos	212,403	246	0,863		
	Total	240,032	248			
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Entre grupos	12,612	2	6,306	8,896	0,000
	Dentro de grupos	174,376	246	0,709		
	Total	186,988	248			

¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Entre grupos	14,618	2	7,309	13,744	0,000
	Dentro de grupos	129,223	243	0,532		
	Total	143,841	245			
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Entre grupos	23,744	2	11,872	14,697	0,000
	Dentro de grupos	196,288	243	0,808		
	Total	220,033	245			
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Entre grupos	28,038	2	14,019	12,181	0,000
	Dentro de grupos	281,962	245	1,151		
	Total	310,000	247			
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Entre grupos	2,836	2	1,418	1,502	0,225
	Dentro de grupos	226,605	240	0,944		
	Total	229,440	242			
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Entre grupos	0,574	2	0,287	0,246	0,782
	Dentro de grupos	272,599	234	1,165		
	Total	273,173	236			

En la Tabla 193 podemos observar que existe significación en la relación con JSP-E en todas las variables contrastadas del constructo de Metodología de evaluación para la dimensión 2 en el subgrupo de Primaria excepto en el ítem [*¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?*] que presenta una $p \leq 0,782$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 194 podemos observar que el puntaje es bastante alto. Los ítems con mayor nivel promedio son el ítem de [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*], el ítem [*¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?*], el ítem [*¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*] y el ítem [*La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?*]. De esta manera, podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems, a su vez, percibe mayor justicia social escolar. Esto significa que la metodología de evaluación que lleva a cabo el profesorado dentro influye en la percepción de la justicia social por parte del alumnado de Primaria.

Tabla 194.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Primaria y Dimensión 2.

Ítems		N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media	
						Lím inf	Lím sup
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Bajo	53	2,79	0,988	0,136	2,52	3,06
	Medio	140	2,98	1,115	0,094	2,79	3,16
	Alto	56	3,43	1,006	0,134	3,16	3,70
	Total	249	3,04	1,084	0,069	2,90	3,18
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Bajo	55	2,78	0,975	0,132	2,52	3,05
	Medio	136	3,32	0,926	0,079	3,17	3,48
	Alto	58	3,53	0,863	0,113	3,31	3,76
	Total	249	3,25	0,957	0,061	3,13	3,37
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	Bajo	53	2,85	1,133	0,156	2,54	3,16
	Medio	136	3,15	1,046	0,090	2,98	3,33
	Alto	58	3,43	0,920	0,121	3,19	3,67
	Total	247	3,15	1,052	0,067	3,02	3,29
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Bajo	55	2,58	1,228	0,166	2,25	2,91
	Medio	140	2,73	1,187	0,100	2,53	2,93
	Alto	58	2,78	1,257	0,165	2,45	3,11
	Total	253	2,71	1,209	0,076	2,56	2,86
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Bajo	55	2,53	1,184	0,160	2,21	2,85
	Medio	138	2,60	1,175	0,100	2,40	2,80
	Alto	57	3,02	1,232	0,163	2,69	3,34
	Total	250	2,68	1,200	0,076	2,53	2,83
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Bajo	55	3,36	0,910	0,123	3,12	3,61
	Medio	140	3,71	0,651	0,055	3,60	3,82
	Alto	58	3,88	0,422	0,055	3,77	3,99
	Total	253	3,67	0,695	0,044	3,59	3,76
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Bajo	54	2,50	1,077	0,147	2,21	2,79
	Medio	138	2,82	1,185	0,101	2,62	3,02
	Alto	57	3,37	0,993	0,132	3,10	3,63
	Total	249	2,88	1,156	0,073	2,73	3,02

Al finalizar la	Bajo	54	2,70	1,075	0,146	2,41	3,00
evaluación, ¿el/la	Medio	137	3,30	0,973	0,083	3,13	3,46
profesor/a os explica	Alto	58	3,69	0,627	0,082	3,52	3,85
personalmente dónde	Total	249	3,26	0,984	0,062	3,14	3,38
habéis fallado y qué							
podéis hacer para							
mejorar?							
La información que	Bajo	54	3,04	1,027	0,140	2,76	3,32
recibís al finalizar la	Medio	139	3,39	0,847	0,072	3,25	3,53
evaluación, ¿te dice en	Alto	56	3,71	0,594	0,079	3,56	3,87
qué debes mejorar?	Total	249	3,39	0,868	0,055	3,28	3,49
¿El profesor/a te evalúa	Bajo	53	3,17	0,995	0,137	2,90	3,44
de manera justa?	Medio	135	3,70	0,681	0,059	3,59	3,82
	Alto	58	3,84	0,523	0,069	3,71	3,98
	Total	246	3,62	0,766	0,049	3,53	3,72
¿Tus profesores/as creen	Bajo	53	2,17	1,105	0,152	1,87	2,47
que vas a suspender?	Medio	135	1,41	0,766	0,066	1,28	1,54
	Alto	58	1,43	0,975	0,128	1,17	1,69
	Total	246	1,58	0,948	0,060	1,46	1,70
¿Tienes compañeros/as	Bajo	53	2,51	1,031	0,142	2,23	2,79
que aprueban sin	Medio	136	2,01	1,135	0,097	1,82	2,21
merecérselo?	Alto	59	1,51	0,954	0,124	1,26	1,76
	Total	248	2,00	1,120	0,071	1,86	2,14
¿Piensas que las personas	Bajo	53	3,23	0,824	0,113	3,00	3,45
que estudian triunfan	Medio	131	3,30	0,982	0,086	3,13	3,47
más?	Alto	59	3,03	1,066	0,139	2,76	3,31
	Total	243	3,22	0,974	0,062	3,10	3,34
¿Los/as políticos/as de tu	Bajo	49	2,63	1,093	0,156	2,32	2,95
país hacen muchas cosas	Medio	129	2,76	1,088	0,096	2,57	2,95
para que tu educación sea	Alto	59	2,73	1,048	0,136	2,46	3,00
mejor?	Total	237	2,73	1,076	0,070	2,59	2,86

En el siguiente apartado se presentan los resultados del contraste entre los ítems de Metodología de evaluación y el constructo de JSP-E para la muestra de Secundaria y para la dimensión 2.

10.2.4.2.8 Ítems de Metodología de evaluación – Secundaria y Dimensión 2 - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se muestran los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología de evaluación con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la dimensión 2 dentro del subgrupo de Secundaria. Seguidamente mostramos los resultados de la Tabla 195.

Tabla 195.

ANOVA para Ítems de Metodología de Evaluación–Secundaria y Dimensión 2.

Ítems		Suma de cuadrados	de Gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Entre grupos	15,559	2	7,779	9,217	0,000
	Dentro de grupos	551,988	654	0,844		
	Total	567,546	656			
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Entre grupos	47,020	2	23,510	36,370	0,000
	Dentro de grupos	422,755	654	0,646		
	Total	469,775	656			
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?	Entre grupos	40,912	2	20,456	29,710	0,000
	Dentro de grupos	450,980	655	0,689		
	Total	491,892	657			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Entre grupos	16,944	2	8,472	10,951	0,000
	Dentro de grupos	508,304	657	0,774		
	Total	525,248	659			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Entre grupos	5,702	2	2,851	3,158	0,043
	Dentro de grupos	594,110	658	0,903		
	Total	599,812	660			
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Entre grupos	26,470	2	13,235	34,729	0,000
	Dentro de grupos	249,998	656	0,381		
	Total	276,467	658			

Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Entre grupos	16,651	2	8,325	7,651	0,001
	Dentro de grupos	713,850	656	1,088		
	Total	730,501	658			
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Entre grupos	61,544	2	30,772	40,218	0,000
	Dentro de grupos	504,222	659	0,765		
	Total	565,766	661			
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Entre grupos	27,012	2	13,506	18,341	0,000
	Dentro de grupos	485,268	659	0,736		
	Total	512,279	661			
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Entre grupos	51,157	2	25,579	53,128	0,000
	Dentro de grupos	311,503	647	0,481		
	Total	362,660	649			
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Entre grupos	23,482	2	11,741	14,921	0,000
	Dentro de grupos	510,682	649	0,787		
	Total	534,164	651			
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Entre grupos	23,089	2	11,545	13,240	0,000
	Dentro de grupos	565,873	649	0,872		
	Total	588,962	651			
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Entre grupos	14,584	2	7,292	10,466	0,000
	Dentro de grupos	451,480	648	0,697		
	Total	466,065	650			
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Entre grupos	1,072	2	0,536	0,717	0,489
	Dentro de grupos	485,300	649	0,748		
	Total	486,373	651			

En la Tabla 195 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con casi todas las variables contrastadas del constructo de Metodología de evaluación para la dimensión 2 y el subgrupo de Secundaria Respecto al ítem [¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas

vuestro/a profesor/a habla con él/ella?] con una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?*] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [*Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?*] con una $p \leq 0,001$, el ítem [*Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?*] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [*La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?*] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?*] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?*] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?*] también presenta una $p \leq 0,000$ y por último el ítem [*¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?*] ofrece una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 196 podemos observar que el puntaje puede variar bastante de un ítem a otro. Los ítems con mayor puntaje son el ítem de [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*] junto con el ítem [*¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?*]. De esta manera, podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems tiene mayor capacidad para percibir la justicia social escolar. Esto indica que la metodología de evaluación que lleva a cabo el profesorado dentro del aula conlleva diferencias a la hora de percibir la justicia social por parte del alumnado de Secundaria. Ya hemos visto que esta opinión también coincide con el alumnado de Primaria.

Tabla 196.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de Evaluación – Secundaria y Dimensión 2.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Bajo	428	2,36	0,908	0,044	2,27	2,44
	Medio	217	2,66	0,935	0,063	2,53	2,78
	Alto	12	2,92	0,996	0,288	2,28	3,55
	Total	657	2,47	0,930	0,036	2,40	2,54
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Bajo	431	2,54	0,809	0,039	2,46	2,61
	Medio	215	3,02	0,809	0,055	2,91	3,13
	Alto	11	3,82	0,405	0,122	3,55	4,09
	Total	657	2,72	0,846	0,033	2,65	2,78
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	Bajo	429	2,86	0,888	0,043	2,78	2,94
	Medio	217	3,39	0,693	0,047	3,30	3,48
	Alto	12	3,17	0,937	0,271	2,57	3,76
	Total	658	3,04	0,865	0,034	2,97	3,11
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Bajo	431	2,34	0,876	0,042	2,25	2,42
	Medio	217	2,68	0,880	0,060	2,56	2,80
	Alto	12	2,33	0,985	0,284	1,71	2,96
	Total	660	2,45	0,893	0,035	2,38	2,52
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Bajo	432	2,68	0,958	0,046	2,59	2,77
	Medio	217	2,88	0,917	0,062	2,75	3,00
	Alto	12	2,92	1,240	0,358	2,13	3,70
	Total	661	2,75	0,953	0,037	2,68	2,82
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Bajo	430	3,16	0,670	0,032	3,10	3,23
	Medio	217	3,57	0,505	0,034	3,50	3,64
	Alto	12	3,75	0,452	0,131	3,46	4,04
	Total	659	3,31	0,648	0,025	3,26	3,36
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Bajo	430	2,33	1,016	0,049	2,23	2,42
	Medio	217	2,66	1,086	0,074	2,51	2,80
	Alto	12	2,67	1,231	0,355	1,88	3,45
	Total	659	2,44	1,054	0,041	2,36	2,52

Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Bajo	432	2,54	0,918	0,044	2,45	2,63
	Medio	218	3,17	0,792	0,054	3,06	3,27
	Alto	12	3,42	0,669	0,193	2,99	3,84
	Total	662	2,76	0,925	0,036	2,69	2,83
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Bajo	432	2,65	0,859	0,041	2,57	2,73
	Medio	218	3,06	0,862	0,058	2,95	3,18
	Alto	12	3,25	0,754	0,218	2,77	3,73
	Total	662	2,80	0,880	0,034	2,73	2,87
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Bajo	423	2,86	0,729	0,035	2,79	2,93
	Medio	215	3,43	0,621	0,042	3,34	3,51
	Alto	12	3,67	0,651	0,188	3,25	4,08
	Total	650	3,06	0,748	0,029	3,00	3,12
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Bajo	423	2,07	0,926	0,045	1,98	2,15
	Medio	217	1,71	0,823	0,056	1,60	1,82
	Alto	12	1,25	0,452	0,131	0,96	1,54
	Total	652	1,93	0,906	0,035	1,86	2,00
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Bajo	420	2,64	0,925	0,045	2,55	2,73
	Medio	220	2,28	0,952	0,064	2,16	2,41
	Alto	12	1,92	0,900	0,260	1,34	2,49
	Total	652	2,51	0,951	0,037	2,43	2,58
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Bajo	421	3,06	0,852	0,042	2,98	3,14
	Medio	219	3,33	0,815	0,055	3,22	3,44
	Alto	11	3,73	0,467	0,141	3,41	4,04
	Total	651	3,16	0,847	0,033	3,10	3,23
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Bajo	421	1,86	0,845	0,041	1,78	1,94
	Medio	220	1,94	0,909	0,061	1,82	2,06
	Alto	11	1,73	0,647	0,195	1,29	2,16
	Total	652	1,88	0,864	0,034	1,82	1,95

Seguidamente se presenta el contraste de JSP-E con los diversos ítems para la dimensión de escala total.

10.2.4.3 Escala Total.

10.2.4.3.1 Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula – Primaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la Escala Total dentro del subgrupo de Primaria. Véase la Tabla 197.

Tabla 197.

ANOVA para Ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula-Primaria y Escala Total.

Ítems	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Entre grupos	2	4,483	7,889	0,000
	Dentro de grupos	251	0,568		
	Total	253			
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Entre grupos	2	8,262	17,462	0,000
	Dentro de grupos	252	0,473		
	Total	254			
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Entre grupos	2	5,422	12,768	0,000
	Dentro de grupos	251	0,425		
	Total	253			
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Entre grupos	2	1,537	7,833	0,001
	Dentro de grupos	250	0,196		
	Total	252			

En lo que refiere al puntaje que se muestra en la Tabla 197 podemos observar que existe significación en la relación de todas las variables contrastadas del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula para la escala total y el subgrupo de Primaria. Respecto al ítem [¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?] presenta una $p \leq 0,000$ y el ítem [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?] tiene una $p \leq 0,001$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 198 podemos observar que el puntaje de todos los ítems respecto a las medias es alto. En concreto, el ítem con mayor puntaje es el ítem de [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?], así se puede considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem percibe mejor justicia social escolar. Esto definitivamente se interpreta como que el interés de los agentes educativos por el alumnado marca diferencias a la hora de percibir la justicia social del alumnado de Primaria en el contexto escolar.

Tabla 198.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Primaria y Escala Total.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Bajo	67	3,18	0,936	0,114	2,95	3,41
	Medio	117	3,38	0,764	0,071	3,24	3,52
	Alto	70	3,69	0,498	0,059	3,57	3,80
	Total	254	3,41	0,774	0,049	3,32	3,51
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Bajo	67	3,13	0,952	0,116	2,90	3,37
	Medio	118	3,51	0,650	0,060	3,39	3,63
	Alto	70	3,83	0,380	0,045	3,74	3,92
	Total	255	3,50	0,731	0,046	3,41	3,59
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Bajo	66	3,30	0,723	0,089	3,13	3,48
	Medio	118	3,39	0,728	0,067	3,26	3,52
	Alto	70	3,81	0,392	0,047	3,72	3,91
	Total	254	3,48	0,681	0,043	3,40	3,57
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Bajo	67	3,63	0,599	0,073	3,48	3,77
	Medio	116	3,84	0,394	0,037	3,76	3,91
	Alto	70	3,91	0,329	0,039	3,84	3,99
	Total	253	3,80	0,455	0,029	3,75	3,86

En el siguiente apartado se ofrecen los resultados del contraste de JSP-E y los ítems del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula para la muestra de Secundaria y para la dimensión de escala total.

10.2.4.3.2 Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula – Secundaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto continuamos con los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la escala total, pero esta vez observamos el puntaje obtenido dentro del subgrupo de Secundaria. Véase la Tabla 199.

Tabla 199.

ANOVA para Ítems de Clima Social y de Aprendizaje en el Aula– Secundaria y Escala Total.

Ítems	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Entre grupos 30,436	2	15,218	22,444	0,000
	Dentro de grupos 446,821	659	0,678		
	Total 477,257	661			
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Entre grupos 39,408	2	19,704	38,588	0,000
	Dentro de grupos 337,009	660	0,511		
	Total 376,416	662			
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Entre grupos 24,927	2	12,464	26,558	0,000
	Dentro de grupos 309,268	659	0,469		
	Total 334,195	661			
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Entre grupos 43,118	2	21,559	40,441	0,000
	Dentro de grupos 348,648	654	0,533		
	Total 391,766	656			

En referencia a los resultados que se muestran en la Tabla 199 podemos observar que existe significación en la relación de todas las variables contrastadas del constructo de Clima Social y de aprendizaje en el aula para la escala total y el subgrupo de Secundaria. Respecto al ítem [¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?] muestra una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?] presenta una $p \leq 0,000$ y el ítem [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?] tiene una $p \leq 0,000$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 200 podemos observar que el puntaje de todos los ítems presenta medias altas. En concreto, el ítem con mayor promedio es el del ítem [¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?], así que se puede considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem aprecia mayor justicia social escolar. En este sentido, las respuestas de Secundaria coincidirían con la significación de Primaria para este constructo. Esto definitivamente se interpreta como que el interés de los agentes educativos por el alumnado marca diferencias a la hora de percibir la justicia social del alumnado de Secundaria en el contexto escolar, así como también pasa en la muestra de Primaria.

Tabla 200.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Clima Social y de aprendizaje en el aula–Secundaria y Escala Total.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?	Bajo	471	2,44	0,831	0,038	2,37	2,52
	Medio	178	2,91	0,805	0,060	2,79	3,03
	Alto	13	3,00	0,816	0,226	2,51	3,49
	Total	662	2,58	0,850	0,033	2,52	2,64
¿La relación entre el profesorado y el alumnado es correcta?	Bajo	472	2,68	0,752	0,035	2,61	2,75
	Medio	178	3,17	0,618	0,046	3,08	3,27
	Alto	13	3,62	0,506	0,140	3,31	3,92
	Total	663	2,83	0,754	0,029	2,78	2,89
¿Las relaciones entre vosotros/as y los profesores/as son agradables?	Bajo	471	2,73	0,713	0,033	2,67	2,79
	Medio	178	3,12	0,598	0,045	3,04	3,21
	Alto	13	3,46	0,776	0,215	2,99	3,93
	Total	662	2,85	0,711	0,028	2,80	2,90
¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?	Bajo	470	2,97	0,780	0,036	2,90	3,04
	Medio	174	3,50	0,596	0,045	3,41	3,59
	Alto	13	3,85	0,376	0,104	3,62	4,07
	Total	657	3,12	0,773	0,030	3,07	3,18

En el siguiente punto se reflejan los resultados del contraste de JSP-E y los ítems de Convivencia escolar para la muestra de Primaria y para la dimensión de escala total.

10.2.4.3.3 Ítems de Convivencia escolar – Primaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Convivencia escolar con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la escala total dentro del subgrupo de Primaria. Considérese la Tabla 201.

Tabla 201.

ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Escala Total.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Entre grupos	10,992	2	5,496	8,100	0,000
	Dentro de grupos	167,584	247	0,678		
	Total	178,576	249			
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Entre grupos	9,224	2	4,612	4,437	0,013
	Dentro de grupos	256,760	247	1,040		
	Total	265,984	249			
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Entre grupos	8,861	2	4,430	5,399	0,005
	Dentro de grupos	204,326	249	0,821		
	Total	213,187	251			
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Entre grupos	15,719	2	7,860	10,005	0,000
	Dentro de grupos	196,399	250	0,786		
	Total	212,119	252			
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Entre grupos	13,458	2	6,729	7,465	0,001
	Dentro de grupos	222,642	247	0,901		
	Total	236,100	249			

Respecto al puntaje que se ofrece en la Tabla 201 podemos observar que existe significación en la relación de todas las variables contrastadas del constructo de Convivencia escolar para la escala total y el subgrupo de Primaria. Respecto al ítem [*¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?*] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Tus compañeros/as e meten contigo?*] muestra una $p \leq 0,013$, el ítem [*¿Tus compañeros/as se pelean contigo?*] presenta una $p \leq 0,005$, el ítem [*¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?*] tiene una $p \leq 0,000$ y el ítem [*¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?*] tiene una $p \leq 0,001$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 202 podemos observar que el puntaje de todos los ítems es variado. Algunas medias se presentan bastante bajas. El ítem con mayor puntaje es el ítem de [*¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?*] así que podemos considerar que el alumnado que puntúa más alto en este ítem tiene mayor capacidad para percibir la justicia social escolar. Estos resultados coinciden con los

obtenidos en las otras dimensiones (dimensión 1 y dimensión 2) para la muestra de Primaria. Esto quiere decir que el interés de los agentes educativos por el alumnado de Primaria en relación a la preocupación de los profesionales para que existan unas buenas relaciones, tanto entre los pares como entre profesorado y alumnado (y viceversa) marca diferencias a la hora de percibir la justicia social por parte del alumnado de Primaria en el contexto escolar.

Tabla 202.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Primaria y Escala Total.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Bajo	64	2,56	0,924	0,115	2,33	2,79
	Medio	117	2,63	0,772	0,071	2,49	2,77
	Alto	69	3,07	0,810	0,098	2,88	3,27
	Total	250	2,74	0,847	0,054	2,63	2,84
¿Tus compañeros/as e meten contigo?	Bajo	64	2,25	1,069	0,134	1,98	2,52
	Medio	117	2,01	1,038	0,096	1,82	2,20
	Alto	69	1,72	0,938	0,113	1,50	1,95
	Total	250	1,99	1,034	0,065	1,86	2,12
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Bajo	65	1,92	1,005	0,125	1,67	2,17
	Medio	118	1,86	0,936	0,086	1,69	2,03
	Alto	69	1,46	0,739	0,089	1,29	1,64
	Total	252	1,77	0,922	0,058	1,65	1,88
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Bajo	65	2,71	0,980	0,122	2,46	2,95
	Medio	118	3,17	0,799	0,074	3,02	3,32
	Alto	70	3,37	0,935	0,112	3,15	3,59
	Total	253	3,11	0,917	0,058	2,99	3,22
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Bajo	63	2,13	1,129	0,142	1,84	2,41
	Medio	118	1,66	0,879	0,081	1,50	1,82
	Alto	69	1,52	0,885	0,106	1,31	1,73
	Total	250	1,74	0,974	0,062	1,62	1,86

En el siguiente apartado se muestran los resultados de JSP-E y el constructo de Convivencia escolar para la muestra de Secundaria y para la dimensión total.

10.2.4.3.4 *Ítems de Convivencia escolar – Secundaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.*

En este punto se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Convivencia escolar con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la escala total dentro del subgrupo de Secundaria. Véase la Tabla 203.

Tabla 203.

ANOVA para Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Escala Total.

Ítems		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Entre grupos	11,791	2	5,896	11,514	0,000
	Dentro de grupos	338,967	662	0,512		
	Total	350,758	664			
¿Tus compañeros/as se meten contigo?	Entre grupos	0,478	2	0,239	0,347	0,707
	Dentro de grupos	455,468	661	0,689		
	Total	455,946	663			
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Entre grupos	3,126	2	1,563	4,183	0,016
	Dentro de grupos	246,957	661	0,374		
	Total	250,083	663			
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Entre grupos	15,179	2	7,589	12,475	0,000
	Dentro de grupos	400,919	659	0,608		
	Total	416,098	661			
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Entre grupos	11,995	2	5,998	6,183	0,002
	Dentro de grupos	639,279	659	0,970		
	Total	651,275	661			

En la Tabla 203 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con la mayoría de las variables contrastadas del constructo de Convivencia escolar para la Escala Total y el subgrupo de Secundaria. Respecto al ítem [*¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?*] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Tus compañeros/as se pelean contigo?*] presenta una $p \leq 0,016$, el ítem [*¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?*] tiene una $p \leq 0,000$ y el ítem [*¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?*] tiene una $p \leq 0,002$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 204 podemos observar que el puntaje es medio-bajo.

El ítem con mayor puntaje es el ítem de [¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?] muy seguido del ítem [¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?], así que se puede considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems tiene mayor capacidad para percibir la justicia social escolar. Estos resultados coinciden con los de la dimensión 2 para el mismo subgrupo. Esto quiere decir que el interés de los agentes educativos por el alumnado en relación a la preocupación de los profesionales para que existan unas buenas relaciones, tanto entre los pares como entre profesorado y alumnado (y viceversa) marca diferencias a la hora de percibir la justicia social por parte del alumnado de Secundaria en el contexto escolar.

Tabla 204.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Convivencia Escolar–Secundaria y Escala Total.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tus compañeros/as se portan bien en clase?	Bajo	474	2,27	0,731	0,034	2,20	2,33
	Medio	178	2,57	0,679	0,051	2,47	2,67
	Alto	13	2,31	0,630	0,175	1,93	2,69
	Total	665	2,35	0,727	0,028	2,29	2,40
¿Tus compañeros/as se meten contigo?	Bajo	473	1,50	0,800	0,037	1,43	1,57
	Medio	178	1,52	0,878	0,066	1,39	1,65
	Alto	13	1,69	1,182	0,328	0,98	2,41
	Total	664	1,51	0,829	0,032	1,45	1,57
¿Tus compañeros/as se pelean contigo?	Bajo	473	1,37	0,648	0,030	1,31	1,43
	Medio	178	1,22	0,515	0,039	1,15	1,30
	Alto	13	1,15	0,376	0,104	0,93	1,38
	Total	664	1,33	0,614	0,024	1,28	1,37
¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?	Bajo	471	2,51	0,777	0,036	2,44	2,58
	Medio	178	2,85	0,784	0,059	2,73	2,96
	Alto	13	2,77	0,832	0,231	2,27	3,27
	Total	662	2,61	0,793	0,031	2,55	2,67
¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?	Bajo	472	1,97	1,025	0,047	1,88	2,06
	Medio	177	1,69	0,897	0,067	1,56	1,83
	Alto	13	1,46	0,519	0,144	1,15	1,78
	Total	662	1,89	0,993	0,039	1,81	1,96

En el siguiente punto se muestra el puntaje resultante del contraste de JSP-E y los ítems del constructo de Metodología didáctica para la muestra de Primaria y para la dimensión de escala total.

10.2.4.3.5 Ítems de Metodología didáctica – Primaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología didáctica con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la Escala Total dentro del subgrupo de Primaria. Seguidamente se ofrecen los resultados de la Tabla 205.

Tabla 205.

ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Escala Total.

Ítems		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Entre grupos	12,065	2	6,033	5,094	0,007
	Dentro de grupos	294,899	249	1,184		
	Total	306,964	251			
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Entre grupos	13,213	2	6,606	4,699	0,010
	Dentro de grupos	347,283	247	1,406		
	Total	360,496	249			

En el puntaje que se muestra en la Tabla 205 podemos observar que no existe significación en las dos variables contrastadas para este constructo. El ítem [*¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?*] presenta una $p \leq 0,007$ y el ítem [*¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?*] tiene una $p \leq 0,010$. Respecto a las medias, observamos que son medio altas. Ambos ítems tienen media bastante alta y muy similar (Tabla 206). Ambos ítems pueden ser buenos predictores de la justicia social percibida en la institución. Esto quiere decir que el alumnado que tiene capacidad de discriminar estos ítems está también capacitado para percibir la justicia social escolar de una manera fiable. Dicho de otro modo, la metodología didáctica que se aplica en la institución marca diferencias en el alumnado de Primaria a la hora de percibir justicia social en el contexto escolar.

Tabla 206.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Primaria y Escala Total.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Bajo	64	2,53	1,126	0,141	2,25	2,81
	Medio	118	2,80	1,098	0,101	2,60	3,00
	Alto	70	3,13	1,034	0,124	2,88	3,38
	Total	252	2,82	1,106	0,070	2,68	2,96
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Bajo	64	2,55	1,234	0,154	2,24	2,85
	Medio	118	2,29	1,192	0,110	2,07	2,51
	Alto	68	2,84	1,128	0,137	2,57	3,11
	Total	250	2,50	1,203	0,076	2,35	2,65

En el siguiente punto se ofrecen los resultados para el contraste de JSP-E y los ítems de Metodología didáctica para la muestra de Secundaria y para la dimensión de escala total.

10.2.4.3.6 Ítems de Metodología didáctica – Secundaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología didáctica con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la Escala Total dentro del subgrupo de Secundaria. A continuación, podemos ver los resultados en la Tabla 207.

Tabla 207.

ANOVA para Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Escala Total.

Ítems		Suma	de	Media	F	Sig.
		cuadrados	gl	cuadrática		
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Entre grupos	10,916	2	5,458	6,840	0,001
	Dentro de grupos	526,670	660	0,798		
	Total	537,587	662			
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Entre grupos	10,459	2	5,230	6,744	0,001
	Dentro de grupos	511,770	660	0,775		
	Total	522,229	662			

Respecto al puntaje que se muestran en la Tabla 207 podemos observar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de JSP-E para Secundaria y en la puntuación de escala total de JSP-E. En ambos casos el nivel de p es menor o igual a 0,001. En cuanto a las puntuaciones medias, podemos observar que para la variable [¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?] la mayor diferencia se establece entre grupo bajo y alto y también entre alto y medio. Las puntuaciones de medio y alto son similares (diferencia de 0,01 punto promedio). Para el ítem [¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?] las diferencias mayores también se muestran entre nivel bajo y medio y menor entre bajo y alto. Las medias de estos mismos ítems se presentan medio-bajas por lo general (Tabla 208).

Tabla 208.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología Didáctica–Secundaria y Escala Total.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?	Bajo	472	1,86	0,898	0,041	1,78	1,94
	Medio	178	2,14	0,862	0,065	2,01	2,27
	Alto	13	2,15	1,144	0,317	1,46	2,84
	Total	663	1,94	0,901	0,035	1,87	2,01
¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?	Bajo	472	1,69	0,871	0,040	1,61	1,77
	Medio	178	1,97	0,898	0,067	1,84	2,10
	Alto	13	1,85	0,987	0,274	1,25	2,44
	Total	663	1,77	0,888	0,034	1,70	1,84

En el siguiente punto se ofrecen los resultados para el contraste de JSP-E y los ítems de Metodología de evaluación para la muestra de Primaria y para la dimensión de escala total.

10.2.4.3.7 Ítems de Metodología de evaluación – Primaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este punto se presentan los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología de evaluación con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la Escala Total dentro del subgrupo de Primaria. Consideramos ahora la Tabla 209.

Tabla 209.

ANOVA para Ítems de Metodología de evaluación–Primaria y Escala Total.

Ítems		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Entre grupos	15,673	2	7,837	6,987	0,001
	Dentro de grupos	275,925	246	1,122		
	Total	291,598	248			
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Entre grupos	18,119	2	9,059	10,666	0,000
	Dentro de grupos	208,941	246	0,849		
	Total	227,060	248			
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?	Entre grupos	9,483	2	4,742	4,404	0,013
	Dentro de grupos	262,671	244	1,077		
	Total	272,154	246			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Entre grupos	1,018	2	0,509	0,346	0,708
	Dentro de grupos	367,338	250	1,469		
	Total	368,356	252			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Entre grupos	5,550	2	2,775	1,942	0,146
	Dentro de grupos	352,850	247	1,429		
	Total	358,400	249			
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Entre grupos	7,128	2	3,564	7,772	0,001
	Dentro de grupos	114,643	250	0,459		
	Total	121,771	252			
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Entre grupos	12,618	2	6,309	4,872	0,008
	Dentro de grupos	318,523	246	1,295		
	Total	331,141	248			

Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Entre grupos	26,895	2	13,448	15,521	0,000
	Dentro de grupos	213,137	246	0,866		
	Total	240,032	248			
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Entre grupos	12,509	2	6,255	8,818	0,000
	Dentro de grupos	174,479	246	0,709		
	Total	186,988	248			
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Entre grupos	17,279	2	8,639	16,588	0,000
	Dentro de grupos	126,563	243	0,521		
	Total	143,841	245			
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Entre grupos	24,523	2	12,262	15,240	0,000
	Dentro de grupos	195,509	243	0,805		
	Total	220,033	245			
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Entre grupos	33,915	2	16,958	15,048	0,000
	Dentro de grupos	276,085	245	1,127		
	Total	310,000	247			
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Entre grupos	0,910	2	0,455	0,478	0,621
	Dentro de grupos	228,530	240	0,952		
	Total	229,440	242			
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Entre grupos	0,835	2	0,418	0,359	0,699
	Dentro de grupos	272,338	234	1,164		
	Total	273,173	236			

En la Tabla 209 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con la mayoría de las variables contrastadas del constructo de Metodología de evaluación para la Escala Total y el subgrupo de Primaria. Respecto al ítem [*¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?*] tiene una $p \leq 0,001$, el ítem [*¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?*] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [*¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?*] con una $p \leq 0,013$, el ítem [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*] tiene una $p \leq 0,001$, el ítem [*Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer*

para mejorar?] muestra una $p \leq 0,008$, el ítem [Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?] con una $p \leq 0,000$, el ítem [La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?] presenta una $p \leq 0,000$, el ítem [¿El profesor/a te evalúa de manera justa?] tiene una $p \leq 0,000$, el ítem [¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?] presenta una $p \leq 0,000$ y por último el ítem [¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?] también muestra una $p \leq 0,000$.

Seguidamente se ofrecen los resultados descriptivos de los ítems de la metodología de evaluación para Primaria como escala total en la Tabla 210.

Tabla 210.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de evaluación – Primaria y Escala Total.

Ítems	N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media		
					Lím inf	Lím sup	
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Bajo	63	2,76	1,043	0,131	2,50	3,02
	Medio	118	2,97	1,117	0,103	2,76	3,17
	Alto	68	3,43	0,967	0,117	3,19	3,66
	Total	249	3,04	1,084	0,069	2,90	3,18
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Bajo	65	2,83	1,009	0,125	2,58	3,08
	Medio	115	3,31	0,912	0,085	3,14	3,48
	Alto	69	3,55	0,850	0,102	3,35	3,75
	Total	249	3,25	0,957	0,061	3,13	3,37
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	Bajo	63	2,86	1,162	0,146	2,56	3,15
	Medio	115	3,17	1,028	0,096	2,98	3,36
	Alto	69	3,39	0,927	0,112	3,17	3,61
	Total	247	3,15	1,052	0,067	3,02	3,29
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Bajo	65	2,82	1,236	0,153	2,51	3,12
	Medio	118	2,67	1,199	0,110	2,45	2,89
	Alto	70	2,67	1,213	0,145	2,38	2,96
	Total	253	2,71	1,209	0,076	2,56	2,86
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Bajo	65	2,49	1,239	0,154	2,19	2,80
	Medio	117	2,66	1,115	0,103	2,45	2,86
	Alto	68	2,90	1,283	0,156	2,59	3,21
	Total	250	2,68	1,200	0,076	2,53	2,83
Lo que te preguntan en los controles/exámenes,	Bajo	65	3,40	0,932	0,116	3,17	3,63
	Medio	118	3,72	0,598	0,055	3,61	3,83

¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Alto	70	3,84	0,500	0,060	3,72	3,96
	Total	253	3,67	0,695	0,044	3,59	3,76
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Bajo	63	2,57	1,118	0,141	2,29	2,85
	Medio	116	2,85	1,152	0,107	2,64	3,07
	Alto	70	3,19	1,133	0,135	2,92	3,46
	Total	249	2,88	1,156	0,073	2,73	3,02
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Bajo	65	2,72	1,097	0,136	2,45	2,99
	Medio	115	3,38	0,904	0,084	3,22	3,55
	Alto	69	3,57	0,795	0,096	3,37	3,76
	Total	249	3,26	0,984	0,062	3,14	3,38
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Bajo	65	3,05	1,052	0,131	2,79	3,31
	Medio	115	3,42	0,805	0,075	3,27	3,57
	Alto	69	3,65	0,660	0,079	3,49	3,81
	Total	249	3,39	0,868	0,055	3,28	3,49
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Bajo	65	3,18	1,029	0,128	2,93	3,44
	Medio	113	3,74	0,609	0,057	3,63	3,86
	Alto	68	3,84	0,507	0,061	3,72	3,96
	Total	246	3,62	0,766	0,049	3,53	3,72
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Bajo	64	2,11	1,086	0,136	1,84	2,38
	Medio	113	1,38	0,748	0,070	1,24	1,52
	Alto	69	1,41	0,929	0,112	1,18	1,63
	Total	246	1,58	0,948	0,060	1,46	1,70
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Bajo	63	2,54	1,105	0,139	2,26	2,82
	Medio	115	1,99	1,080	0,101	1,79	2,19
	Alto	70	1,53	0,989	0,118	1,29	1,76
	Total	248	2,00	1,120	0,071	1,86	2,14
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Bajo	62	3,32	0,805	0,102	3,12	3,53
	Medio	111	3,18	1,029	0,098	2,99	3,37
	Alto	70	3,19	1,026	0,123	2,94	3,43
	Total	243	3,22	0,974	0,062	3,10	3,34
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Bajo	60	2,75	1,068	0,138	2,47	3,03
	Medio	107	2,66	1,090	0,105	2,45	2,87
	Alto	70	2,80	1,071	0,128	2,54	3,06
	Total	237	2,73	1,076	0,070	2,59	2,86

Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 209 podemos observar que el puntaje es bastante alto. Los ítems con mayor puntaje son el ítem de [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*] y el ítem [*¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?*]. De esta manera, podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems realiza una mejor valoración de la justicia social escolar. Esto quiere decir la metodología de evaluación que lleva a cabo la institución educativa marca diferencias a la hora de que el alumnado de Primaria perciba justicia escolar dentro del contexto escolar. Dependiendo de la metodología que se lleve a cabo, los estudiantes percibirán la justicia escolar de una manera u otra.

10.2.4.3.8 Ítems de Metodología de evaluación – Secundaria y Escala Total - ANOVA y Estadísticos Descriptivos.

En este apartado se muestran los resultados obtenidos para los ítems del constructo de Metodología de evaluación con la prueba ANOVA y los resultados descriptivos para la Escala Total dentro del subgrupo de Secundaria. A continuación, mostramos los resultados de Tabla 211.

Tabla 211.

ANOVA para Ítems de Metodología de evaluación–Secundaria y Escala Total.

Ítems		Suma de cuadrados	de GI	Media cuadrática	F	Sig.
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Entre grupos	11,516	2	5,758	6,772	0,001
	Dentro de grupos	556,031	654	0,850		
	Total	567,546	656			
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Entre grupos	45,884	2	22,942	35,396	0,000
	Dentro de grupos	423,891	654	0,648		
	Total	469,775	656			
¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él/ella?	Entre grupos	36,480	2	18,240	26,234	0,000
	Dentro de grupos	455,412	655	0,695		
	Total	491,892	657			
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Entre grupos	14,227	2	7,114	9,146	0,000
	Dentro de grupos	511,021	657	0,778		
	Total	525,248	659			

¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Entre grupos	8,054	2	4,027	4,478	0,012
	Dentro de grupos	591,758	658	0,899		
	Total	599,812	660			
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Entre grupos	28,210	2	14,105	37,271	0,000
	Dentro de grupos	248,257	656	0,378		
	Total	276,467	658			
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Entre grupos	13,030	2	6,515	5,957	0,003
	Dentro de grupos	717,470	656	1,094		
	Total	730,501	658			
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Entre grupos	50,841	2	25,420	32,533	0,000
	Dentro de grupos	514,925	659	0,781		
	Total	565,766	661			
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Entre grupos	25,108	2	12,554	16,982	0,000
	Dentro de grupos	487,171	659	0,739		
	Total	512,279	661			
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Entre grupos	50,278	2	25,139	52,067	0,000
	Dentro de grupos	312,382	647	0,483		
	Total	362,660	649			
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Entre grupos	31,114	2	15,557	20,070	0,000
	Dentro de grupos	503,051	649	0,775		
	Total	534,164	651			
¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Entre grupos	34,949	2	17,474	20,470	0,000
	Dentro de grupos	554,013	649	0,854		
	Total	588,962	651			
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Entre grupos	14,923	2	7,462	10,718	0,000
	Dentro de grupos	451,141	648	0,696		
	Total	466,065	650			

¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Entre grupos	0,132	2	0,066	0,088	0,916
	Dentro de grupos	486,241	649	0,749		
	Total	486,373	651			

En lo que respecta al puntaje que se muestra en la Tabla 211 podemos observar que existe significación en la relación de JSP-E con todas las variables contrastadas del constructo de Metodología de evaluación para la Escala Total y el subgrupo de Secundaria excepto en el ítem [*¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?*] que muestra una $p \leq 0,916$. Si tenemos en cuenta los resultados de estadísticos descriptivos obtenidos en la Tabla 212 podemos observar que el puntaje es bastante alto. Los ítems con mayor puntaje son el ítem de [*Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?*] y junto con el ítem [*¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?*]. De esta manera, podríamos considerar que el alumnado que puntúa más alto en estos ítems tiene mejor valoración de la justicia social escolar. Esto quiere decir que la metodología de evaluación que lleva a cabo la institución educativa marca diferencias a la hora de que el alumnado de Secundaria perciba justicia escolar dentro del contexto escolar. Dependiendo de la metodología que se lleve a cabo, los estudiantes percibirán la justicia escolar de una manera u otra.

Tabla 212.

Estadísticos Descriptivos de Ítems de Metodología de evaluación – Secundaria y Escala Total.

Ítems		N	\bar{X}	DT	SEM	95% del intervalo de confianza para la media	
						Lím inf	Lím sup
¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	Bajo	467	2,38	0,918	0,042	2,30	2,47
	Medio	177	2,67	0,921	0,069	2,53	2,80
	Alto	13	2,77	1,092	0,303	2,11	3,43
	Total	657	2,47	0,930	0,036	2,40	2,54
¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	Bajo	470	2,56	0,810	0,037	2,48	2,63
	Medio	174	3,07	0,809	0,061	2,95	3,19
	Alto	13	3,69	0,480	0,133	3,40	3,98
	Total	657	2,72	0,846	0,033	2,65	2,78

¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	Bajo	468	2,89	0,882	0,041	2,81	2,97
	Medio	177	3,41	0,686	0,052	3,31	3,51
	Alto	13	3,38	0,870	0,241	2,86	3,91
	Total	658	3,04	0,865	0,034	2,97	3,11
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	Bajo	470	2,36	0,878	0,041	2,28	2,43
	Medio	177	2,68	0,886	0,067	2,55	2,82
	Alto	13	2,62	0,961	0,266	2,03	3,20
	Total	660	2,45	0,893	0,035	2,38	2,52
¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	Bajo	471	2,69	0,956	0,044	2,60	2,77
	Medio	177	2,93	0,902	0,068	2,80	3,07
	Alto	13	2,62	1,261	0,350	1,85	3,38
	Total	661	2,75	0,953	0,037	2,68	2,82
Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?	Bajo	469	3,18	0,657	0,030	3,12	3,24
	Medio	177	3,62	0,498	0,037	3,55	3,70
	Alto	13	3,77	0,439	0,122	3,50	4,03
	Total	659	3,31	0,648	0,025	3,26	3,36
Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?	Bajo	469	2,35	1,022	0,047	2,26	2,45
	Medio	177	2,67	1,084	0,082	2,51	2,83
	Alto	13	2,46	1,330	0,369	1,66	3,27
	Total	659	2,44	1,054	0,041	2,36	2,52
Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?	Bajo	471	2,59	0,927	0,043	2,50	2,67
	Medio	178	3,17	0,765	0,057	3,06	3,29
	Alto	13	3,46	0,776	0,215	2,99	3,93
	Total	662	2,76	0,925	0,036	2,69	2,83
La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?	Bajo	471	2,68	0,862	0,040	2,60	2,75
	Medio	178	3,10	0,844	0,063	2,98	3,23
	Alto	13	3,15	0,987	0,274	2,56	3,75
	Total	662	2,80	0,880	0,034	2,73	2,87
¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Bajo	462	2,89	0,738	0,034	2,82	2,95
	Medio	176	3,47	0,585	0,044	3,38	3,55
	Alto	12	3,83	0,389	0,112	3,59	4,08
	Total	650	3,06	0,748	0,029	3,00	3,12
¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Bajo	462	2,07	0,939	0,044	1,99	2,16
	Medio	177	1,62	0,729	0,055	1,51	1,73
	Alto	13	1,31	0,480	0,133	1,02	1,60
	Total	652	1,93	0,906	0,035	1,86	2,00

¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Bajo	460	2,65	0,922	0,043	2,57	2,74
	Medio	179	2,18	0,931	0,070	2,04	2,32
	Alto	13	1,85	0,899	0,249	1,30	2,39
	Total	652	2,51	0,951	0,037	2,43	2,58
¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Bajo	460	3,07	0,858	0,040	2,99	3,15
	Medio	179	3,36	0,790	0,059	3,24	3,47
	Alto	12	3,75	0,452	0,131	3,46	4,04
	Total	651	3,16	0,847	0,033	3,10	3,23
¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Bajo	461	1,89	0,862	0,040	1,81	1,97
	Medio	179	1,87	0,883	0,066	1,74	2,00
	Alto	12	1,83	0,718	0,207	1,38	2,29
	Total	652	1,88	0,864	0,034	1,82	1,95

En el siguiente apartado recogemos las conclusiones de este capítulo.

10.3 Síntesis y discusión de los resultados.

A continuación, mostraremos un compendio de resultados obtenidos para el apartado de otras evidencias de validez:

- Resultados del contraste de la variable *sexo*:

Respecto a los contrastes por sexo observamos que las chicas perciben menos injusticias que los chicos. Y esto puede venir dado por varias razones, algunas de ellas podrían ser: que sean más conformistas que los chicos, que tengan menos sensibilidad para considerar las injusticias, que se porten mejor y por ello sean estudiantes más disciplinadas o que se les trate mejor en el contexto educativo en comparación con los chicos. En este sentido tendríamos que seguir investigando. En la agrupación de chicas y Secundaria es donde mayor significación de respuesta existe, es decir, es donde se presenta una mayor varianza de respuestas. Pero en general podemos asegurar que las chicas, para el estudio de JSP-E y siguiendo el patrón de respuestas obtenidas, parecen mostrar que no perciben grandes injusticias en los centros valorados.

- Resultados del contraste de la variable *etapa*:

Los y las estudiantes de la etapa de Secundaria tienen mayor capacidad de discriminar contextos que comportan actos de injusticia. Quizá este resultado se deba a la mayor madurez psicológica del alumnado de Secundaria y su conocimiento sobre experiencias sea más amplio que los de Primaria y ello puede llegar a comportar una

mayor capacidad de reflexión crítica. Es posible que los estudiantes de Primaria sean más benévolos en sus respuestas debido a su inconsciencia madurativa.

- Resultados del contraste de JSP-E con las variables de otros constructos relacionados (*competencia emocional, resiliencia e inclusividad sociocultural*):

Inclusividad Sociocultural y JSP-E.

En lo que refiere al puntaje obtenido para Primaria y dimensión 1 (institución) el constructo que presenta medias superiores y con significación mayor es el de Inclusividad Sociocultural. En este sentido podemos considerar que el alumnado de Primaria que presenta mayor capacidad de inclusión muestra también una mejor capacidad para discriminar la percepción de la justicia social escolar en la institución. Quizá venga dado porque este alumnado es más abierto de mente, observador, más sensible con las diferentes realidades que se dan a su alrededor y se caracteriza también por ser más empático y abogar por el respeto y la diversidad. Es posible que estas características le hagan sentirse más receptivo hacia la identificación de situaciones que comporten justicias e injusticias en el ámbito institucional educativo (dimensión 1). En este sentido se confirma la hipótesis investigadora que habíamos establecido de la relación de justicia social percibida y la relación con el constructo de inclusividad sociocultural y basándonos en los estudios de Pachón-Iglesias (2007), Escarbajal (2014) y Shen (2019), entre otros.

Competencia Emocional y JSP-E.

Si tenemos en cuenta los resultados de Primaria y Secundaria para la dimensión 2 (aula) y los de Primaria y de Secundaria para la escala total (justicia social en el contexto escolar) observamos que el constructo con mayor relación para la percepción de la justicia escolar es el de Competencia Emocional. Es importante destacar que no consideramos que el alumnado con mayor competencia emocional sea más emocional, valga la redundancia, sino que tiene mayor capacidad para interpretar las emociones que se dan en ciertas situaciones sociales y por ello, es posible, tengan más capacidad empática que les ayude, a su vez, a diagnosticar más fácilmente situaciones que comporten o no justicia. Parece que la capacidad de regulación emocional en el sentido de querer atender diferentes expresiones sociales a las propias es lo que le ayuda a aumentar la capacidad de percibir injusticias (Alfonso-Adam, 2019). Esta capacidad va estrechamente ligada a la capacidad de inclusión sociocultural y por ello es muy comprensible que ambos constructos resulten altamente vinculados al de JSP-E (Shen,

2019). Sin duda, en estos resultados se justifica las asunciones que realizan Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2002) acerca de la inteligencia emocional como una habilidad esencial y transversal para el desarrollo social y cognitivo del individuo en un contexto escolar.

Inclusión sociocultural, Competencia Emocional y JSP-E.

Si atendemos a los resultados de Secundaria respecto a la dimensión 1 (institución) observamos que los constructos que presentan medias superiores y muestran significación alta son el de Competencia Emocional e Inclusividad Sociocultural. En este sentido podríamos considerar que el alumnado que presenta mayor competencia emocional para interpretar las situaciones que implican interpelaciones emocionales muestra también una percepción superior de la justicia social en el ámbito institucional educativo (dimensión 1). Es por ello que para la muestra de Secundaria respecto a la percepción de justicia social se observa que el alumnado que es competente emocionalmente también es inclusivo y todo ello le hace a su vez mantener una estrecha vinculación con la percepción de justicia social. En el sentido de la edad, vemos como para Primaria y respecto a los actos observados en la institución solo se denota una relación con inclusión sociocultural, mientras que para la muestra de Secundaria ya entra también la importancia de la competencia emocional a la hora de discernir entre situaciones justas de las que no lo son. En esta línea, conocemos los estudios de Gudykunst et al. (1991) los cuales ya consideraban como esencial la gestión de las emociones ante cualquier situación de interacción social. Estos autores también remarcaban que al ser también una capacidad debemos aprender a gestionarla, conocerla, desarrollarla de manera adecuada y adaptarla a las situaciones que más convengan a los propios individuos. Para Elizondo (2020) es necesario atender las necesidades individuales de todos los educandos de manera satisfactoria y promoviendo la incuestionable relación de justicia con inclusión escolar.

Resiliencia y JSP-E.

Nos llama la atención que respecto a los resultados obtenidos no se observe una vinculación entre la capacidad de resiliencia y la justicia social. Partíamos desde la hipótesis interpretativa de que una persona resiliente es una persona que ha afrontado sus problemas y ha sido capaz de superarlos en el sentido en que le han aportado un cierto aprendizaje, una cierta madurez y experiencia para aprender a saber sobreponerse a situaciones futuras desagradables. En este sentido, considerábamos que quizá el alumnado que más ha sufrido sería el alumno capaz de discernir entre situaciones que

denotan o no justicia. Sin embargo, el análisis cuantitativo no arroja esos resultados y tenemos que reconocerlo como tal.

- Resultados del contraste de JSP-E respecto a ítems sueltos pertenecientes a otros constructos:

Dimensión 1: las diferencias que observamos se realizan en la institución educativa conforme a los siguientes constructos:

- *Clima social y de Aprendizaje en el aula:* existen diferencias para Primaria y Secundaria. Esto quiere decir que el interés de los trabajadores y trabajadoras del centro educativo por el alumnado en Primaria y Secundaria marca las diferencias a la hora de percibir la justicia social en el contexto escolar.
- *Convivencia escolar:* resultan diferencias para Primaria y Secundaria. Significa que el interés de los y las profesionales de la educación por el alumnado de Primaria y Secundaria, así como cuidar la organización escolar, el modo de relacionarse y de considerar las características individuales a la hora de relacionarse e interactuar, tanto entre los pares como entre profesionales de la educación y alumnado (y viceversa), influye a la hora de percibir la justicia social en el alumnado de Primaria y Secundaria, dentro de un contexto escolar.
- *Metodología didáctica:* no marca diferencias ni para Primaria ni para Secundaria. Esto quiere decir que las estrategias y los diversos recursos metodológicos que pueden llevar a cabo las instituciones educativas no influyen a la hora de que el alumnado de Primaria y Secundaria perciba justicia social en el contexto escolar. Es posible que exista un amplio desconocimiento del alumnado por estas herramientas debido a la complejidad y a los diversos entramados organizacionales a las que están adscritas. Es decir, aunque el alumnado sea participante activa de ellas no llegan a identificarlas, posiblemente, por mero desconocimiento (vinculado a la edad que tienen) y por desinformación de la propia institución.
- *Metodología de evaluación:* existen diferencias para Primaria y Secundaria. Esto quiere decir que la metodología de evaluación que establece la institución educativa marca diferencias a la hora de que el alumnado de Primaria y Secundaria perciba justicia social en el contexto escolar. En este ámbito, dicho alumnado identifica tener conocimiento acerca de las herramientas que se utilizan de evaluación por parte de la institución, aunque con un estudio cualitativo habría

que averiguar si realmente conocen la metodología evaluativa de la institución o es que están confundiéndola con la del aula y ello les hace extrapolar su conocimiento creyendo que ambas cosas son iguales.

Dimensión 2: las diferencias que observamos se realizan en el aula conforme a los siguientes constructos:

- *Clima social y de Aprendizaje en el aula:* resultan diferencias para Primaria y Secundaria. Esto quiere decir que el interés del profesorado por el alumnado en Primaria y Secundaria marca las diferencias a la hora de percibir la justicia social en el aula.
- *Convivencia escolar:* marca diferencias para Primaria y Secundaria. Significa que el interés del profesorado por el alumnado de Primaria y Secundaria, así como cuidar la organización escolar, el modo de relacionarse y de considerar las características individuales a la hora de relacionarse e interactuar, tanto entre los pares como entre profesorado y alumnado (y viceversa), influye a la hora de percibir la justicia social en el alumnado de Primaria y Secundaria, dentro de un contexto escolar.
- *Metodología didáctica:* existen diferencias para Primaria y para Secundaria marcan diferencias. Al contrario de lo que pasa en la dimensión 1 (justicia social percibida en la institución), en la dimensión 2 (justicia social percibida en el aula) las estrategias y los diversos recursos metodológicos que puede llevar a cabo el profesorado en el aula influyen a la hora de que el alumnado de Primaria y Secundaria perciba justicia social en el contexto escolar. Esta consideración es muy interesante puesto que se observa que, según el alumnado, mediante la metodología (cooperativa, individualista, por actividades en grupos, etc.) se puede percibir actos que comporten o no justicia (Salmerón-Pérez, 1988).
- *Metodología de evaluación:* marca diferencias para Primaria y Secundaria. Esto quiere decir que la metodología de evaluación que establece el profesorado marca diferencias a la hora de que el alumnado de Primaria y Secundaria perciba justicia social en el contexto escolar. El alumnado identifica tener conocimiento acerca de las herramientas que se utilizan de evaluación y las relaciona con la percepción de justicia.

Dimensión escala total: las diferencias que observamos se realizan en contraste con JSP-E total (considerándose dimensión 1 y dimensión 2 en su conjunto):

Es necesario consultar cada una de las dimensiones anteriores (dimensión 1 y dimensión 2 por separado) para entender la relación que tiene la JSP-E con cada uno de los ítems contrastados pertenecientes a cada uno de los constructos anteriormente mencionados (Clima Social y de Aprendizaje en el aula, Convivencia escolar, Metodología didáctica y Metodología de evaluación). En esta sección realizamos un breve resumen de los resultados globales obtenidos para la escala de JSP-E.

Existen diferencias en los siguientes constructos para las muestras de Primaria y Secundaria:

➤ Clima Social y de Aprendizaje en el aula.

Por lo general, se da una estrecha vinculación en el constructo de Clima Social con el de JSP-E ya que es necesario generar un buen clima escolar para que las interacciones sociales y el aprendizaje se lleven a cabo de manera fructífera. Si no se establece un clima de respeto y escucha se daña el reconocimiento de los individuos y eso repercute a su vez en las oportunidades de justicia de participación. El clima está estrechamente vinculado a la convivencia escolar, como establece en su estudio Morcillo-Loro (2018).

➤ Convivencia escolar.

La educación basada en justicia escolar crea una buena convivencia escolar puesto que desarrolla para que se cree una buena convivencia escolar se tienen que desarrollar las tres dimensiones de justicia escolar: la representación y oportunidad de participación en las diferentes actividades, el reconocimiento del trabajo realizado, de la buena y mala conducta, la identificación y asunción de errores y el fomento de la redistribución de oportunidades para que todo el alumnado tenga oportunidad de llegar a conseguir los objetivos de aprendizaje. Como destaca Geneyro (2009) es indispensable la labor de los agentes educativos a la hora de establecer justicia escolar para crear una buena convivencia escolar, puesto que las interacciones humanas están estrechamente ligadas a problemas de disciplina que hay que resolver y la manera de buscar soluciones determina cómo se percibe la justicia.

➤ Metodología didáctica.

En el contexto educativo es esencial una buena organización escolar. Según hemos visto en los resultados cuantitativos, para el alumnado no es lo mismo trabajar en una metodología cooperativa, que en una metodología individualista o en una basada en

proyectos, por poner un ejemplo. Dependiendo de cómo el profesorado escoge una u otra metodología el alumnado irá creándose su propia concepción de justicia (Honneth, 2010b).

➤ Metodología de evaluación.

Para el alumnado, la evaluación es el recurso donde más perciben las injusticias que se dan en el contexto escolar. Quizá se deba a que muchas veces el alumnado no está informado de cómo se le va a evaluar, ni es consciente de en qué momentos, ni del cómo, aparte de los exámenes, está siendo o va a ser evaluado (Vázquez-Garrido, 2021). No reflexionar sobre los resultados de la evaluación es una grieta abierta y candente para el alumnado puesto que es cuando se dan las frustraciones de no haber conseguido los objetivos esperados por parte del profesorado. Las expectativas y los prejuicios asumen también un rol importante en la percepción del alumnado sobre justicia e injusticia escolar.

Breve conclusión del contraste de ítems.

Aunque parece que ambas muestras (Primaria y Secundaria) sigan un patrón similar, Primaria puntúa más alto (ve más justicia) y Secundaria más bajo (ve más injusticias). Sin embargo, ambas muestras coinciden en los ítems con mayor y menor puntuación respecto al conjunto de ítems. Es decir, el ítem que puntúa alto para Primaria suele puntuar también más alto para Secundaria (a veces con valores muy similares y otras veces con valores dispares). Y lo mismo pasa con los ítems de puntuación inferior. Remarcar que, respecto al contenido de los ítems, una de las cosas que más aprecian los educandos de Primaria es su percepción de ellos mismos con su entorno más cercano y de si este le reconoce su participación y su actitud positiva. Mientras que la muestra de Secundaria ya empieza a discriminar la justicia en un contexto social más amplio como son los actos políticos, aunque no acaban de entender la injusticia o justicia del mundo como no la saben identificar, es visible que el contexto social se va ampliando mientras que los y las estudiantes de Primaria se centran en el contexto social más cercano, principalmente en el aula. A grandes rasgos podemos ver cómo el alumnado de Secundaria ya no está tan centrado en el yo como centro de todas las cosas y se observan a sí mismos como individuos localizados en una comunidad, preocupados por la relación entre pares, pero sin prestar todavía mucha atención a las grandes problemáticas del mundo que les rodean (como son los problemas de pobreza, discriminación, éxodo, etc.). Estas reflexiones están acordes con las teorías sociales de Bandura (1977) y su *teoría del*

aprendizaje vicario (Bandura, 1984) y Vigotsky (1989) con su *teoría del aprendizaje escolar*, entre otros, acerca de cómo el contexto determina en gran medida la visión y la percepción subjetiva que crean los educandos a partir de los fenómenos sociales que les rodean. En su teoría del aprendizaje por observación, Bandura, remarca que la respuesta emocional de un individuo pasa por tres fases psicoafectivas para que posteriormente se convierta en un sentimiento: primeramente se parte de la observación del contexto en el que rodea, seguidamente se va creando un sentimiento más permanente (como por ejemplo una idea) y finalmente dicho sentimiento se asienta como tal. Una vez asentados los sentimientos se crean las percepciones, pero para ello consideramos que debe haber habido un desarrollo psicoafectivo previo. A partir de estas consideraciones teóricas podemos llegar a preguntarnos hasta qué punto la percepción puede llegar a ser evolutiva y de cómo las escuelas están desarrollando estas consideraciones psicoafectivas. Bajo nuestra perspectiva consideramos que el alumnado se construye una idea de justicia social de manera mantenida a raíz de lo que observan en la escuela y ello crea los sentimientos que posteriormente podrán determinar sus decisiones o las conceptualizaciones futuras que muestran del mundo que les rodea.

Por otra parte, es importante consultar el desglose de resultados del apartado 10.4 de este capítulo para conocer en profundidad cuales son los ítems (de cada uno de los cuatro constructos anteriormente señalados) que influyen a la hora de percibir la justicia social en el contexto escolar. Para no repetir la información de manera innecesaria no se va a entrar en este apartado al detalle más que las tablas que se presentan a continuación. A modo de resumen, en la Tabla 213 (para la dimensión 1), Tabla 214 (para la dimensión 2) y Tabla 215 (para la escala total) se muestra un compendio de los reactivos con mayor y menor puntuación estadística además de la relación de significación que marca cada uno de estos ítems con respecto al constructo de JSP-E.

Tabla 213.

Resumen de puntuaciones en el contraste de puntuaciones de diversos ítems con el constructo de JSP-E. Dimensión 1.

Ítems con mayor media		Media	Sig.	Ítems con menor media		Media	Sig.
CLIMA SOCIAL Y DE APRENDIZAJE EN EL AULA							
PRI.	[¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?]	3,80	0,000	[¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?]	3,41	0,007	
SEC.	[¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?]	3,13	0,000	[¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?]	2,58	0,007	
CONVIVENCIA ESCOLAR							
PRI.	[¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?]	3,10	0,003	[¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?]	1,74	0,006	
SEC.	[¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?]	2,60	0,000	[¿Tus compañeros/as se pelean contigo?]	1,74	0,000	
METODOLOGÍA DIDÁCTICA							
PRI.	[¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?]	2,82	NO	[¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?]	2,50	>0,05	
SEC.	[¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?]	1,94	NO	[¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?]	1,77	>0,05	
METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN							
PRI.	[Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?]	3,67	0,000	[¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?]	1,57	0,000	
SEC.	[Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?]	3,31	0,000	[¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?]	1,89	>0,05	

Nota: PRI= primaria; SEC= secundaria.

Tabla 214.

Resumen de puntuaciones en el contraste de puntuaciones de diversos ítems con el constructo de JSP-E. Dimensión 2.

Ítems con mayor media		Media	Sig.	Ítems con menor media		Media	Sig.
CLIMA SOCIAL Y DE APRENDIZAJE EN EL AULA							
PRI.	[¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?]	3,80	0,001	[¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?]	3,41	0,000	
SEC.	[¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?]	3,12	0,000	[¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?]	2,58	0,000	
CONVIVENCIA ESCOLAR							
PRI.	[¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?]	2,61	0,000	[¿Tus compañeros/as se pelean contigo?]	1,33	0,010	
SEC.	[¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?]	2,61	0,000	[¿Tus compañeros/as se pelean contigo?]	1,33	0,010	
METODOLOGÍA DIDÁCTICA							
PRI.	[¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?]	2,82	0,001	[¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?]	2,50	0,022	
SEC.	[¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?]	2,50	0,000	[¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?]	2,08	0,000	
METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN							
PRI.	[Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?]	3,67	0,000	[¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?]	1,58	0,000	
SEC.	[Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?]	3,31	0,000	[¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?]	1,88	>0,05	

Nota: PRI= primaria; SEC= secundaria.

Tabla 215.

Resumen de puntuaciones en el contraste de puntuaciones de diversos ítems con el constructo de JSP-E. Escala Total.

Ítems con mayor media		Media	Sig.	Ítems con menor media		Media	Sig.
CLIMA SOCIAL Y DE APRENDIZAJE EN EL AULA							
PRI.	[¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?]	3,80	0,011	[¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?]	3,41	0,005	
SEC.	[¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?]	3,12	0,000	[¿En tu clase los profesores/as y los alumnos/as os preocupáis unos/as de otros/as?]	2,58	0,000	
CONVIVENCIA ESCOLAR							
PRI.	[¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?]	3,11	0,000	[¿A tus compañeros/as les divierte insultar o pegar a algún/a compañero/a?]	1,74	0,001	
SEC.	[¿Tus compañeros/as respetan a su profesor/a?]	2,61	0,002	[¿Tus compañeros/as se pelean contigo?]	1,33	0,016	
METODOLOGÍA DIDÁCTICA							
PRI.	[¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?]	2,82	0,007	[¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?]	2,50	0,010	
SEC.	[¿Tu profesor/a os premia cuando atendéis durante las explicaciones?]	1,94	0,001	[¿Tu profesor/a os premia cuando cuidáis los materiales?]	1,77	0,001	
METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN							
PRI.	[Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?]	3,67	0,000	[¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?]	1,58	0,000	
SEC.	[Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?]	3,31	0,000	[¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?]	1,88	NO	

Nota: PRI= Primaria; SEC= Secundaria.

APARTADO III

CONCLUSIONES

Capítulo 11.

Discusión y conclusiones

Capítulo 11. Discusión y conclusiones

Este capítulo se desglosa en cuatro secciones: discusión de nuestra propuesta de JSP-E a la luz de la teoría académica, síntesis de los resultados obtenidos, limitaciones que han definido nuestro estudio y líneas futuras de investigación que nos gustaría seguir trabajando.

11.1. Discusión.

El término de justicia está en constante proceso de reflexión y de cambio por ser un concepto que engloba muchos criterios (McArthur, 2019). Obtiene pleno sentido cuando es un adjetivo que guía y regula las acciones e interacciones de los individuos, de acuerdo a ciertos principios consensuados, implícita y explícitamente, por un grupo social particular del que depende su pertenencia y su compromiso. Y desde el que se establecen una ideología y una ontología basadas en el respeto y convivencia (Barreiro, 2018).

Es lamentable que las relaciones sociales se hayan reducido a relaciones exclusivamente legales, las cuales han tenido “una fatal consecuencia para el concepto de justicia social” (Honneth, 2014a, p.67) y debemos luchar en promover otra visión de justicia social, estimuladora de prácticas sociales más justas y no solo para el ámbito legislativo.

Nuestra propuesta intenta recoger la percepción de la justicia social desde la propuesta de un sistema de evaluación alternativo al convencional, el Modelo de Evaluación de la Educación basado en la Cohesión Social, *en y por* medio de la educación. Lo que se pretende observar es si la escuela tiene un funcionamiento que permite que el alumnado perciba si la justicia social es la que orienta las relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Es importante hacer hincapié en que la JSP-E se construye a partir de las interacciones que el alumnado tiene con los diferentes agentes de la comunidad educativa y se basa, en definitiva, en recoger la percepción que el alumnado desarrolla a partir de sus experiencias escolares. Por ejemplo, en cómo es, a su modo de ver, la interacción entre iguales o qué perciben, al relacionarse con los otros actores del aula o del centro escolar, o al observar las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Sin ninguna duda, los estudiantes perciben la justicia según sus experiencias de interacción y relación social, como demuestra el estudio de Sandoval-Mena et al. (2016). Siguiendo nuestra línea de investigación encontramos estudios como el de

Flint y Johnson (2011), quienes destacan la importancia de estudiar la justicia interpersonal o de las interacciones en el ámbito escolar.

Respecto al campo de la investigación educativa, observamos que a día de hoy existen pocos estudios internacionales y nacionales que centren su interés en JSP-E como nosotros lo entendemos. Existen trabajos similares como son los de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014), Jacott et al. (2014), Murillo-Torrecilla (2014), Carreño (2015), Sepúlveda-Parra et al. (2016), Juanes-García et al. (2017), Juanes-García (2018), Alarcón-Sánchez et al. (2018), Awad-Carrillo (2018), Awad-Carrillo et al. (2019), Sainz y Jacott (2020) y Franco-Parra (2020). Estos estudios coinciden con algunos de nuestros propósitos y recogen opiniones sobre justicia social del alumnado en el ámbito de la educación básica general (desde los 6 hasta los 12 años, aproximadamente). Sin embargo, y por otro lado, la mayoría de estos trabajos lleva a cabo una metodología investigadora cualitativa basada en dilemas, como se ha venido haciendo en la mayoría de estudios de sociología y psicología hasta ahora (Kohlberg et al., 1980). Es por ello que encontramos de especial relevancia los trabajos que presentan un enfoque aproximativo-cuantitativo, muy similar al nuestro con escala de Likert, como son los de Awad-Carrillo (2018) y Awad-Carrillo et al. (2019). En el caso particular del estudio de Franco-Parra (2020) vemos la importancia de destacar que es el único estudio que presenta un enfoque mixto que se interesa por la justicia social representativa en estudiantes, basando sus análisis en métodos incrustados (cuantitativo) y predominantes (cualitativo).

En definitiva, el estudio de JSP-E trata de buscar la opinión que llega a construirse el alumnado respecto a si el profesorado o los agentes educativos en general mantienen una postura similar a la hora de relacionarse con cada uno de los y las alumnas en el contexto escolar. Nuestra escala refleja consideraciones referidas a reconocimiento y participación del alumnado, al igual que hace hincapié en la redistribución de oportunidades y recursos educativos de todo tipo. Bajo nuestra perspectiva, puede llegar a ser previsible que esta percepción, que el alumnado vive en primera persona en la escuela, afecte y determine la cosmovisión futura que se crea el alumnado acerca de la justicia e injusticia del mundo social que le rodea. En esta línea, McArthur (2019, p.34) argumentaba en su estudio que “tan poderosas son algunas experiencias de evaluación y percepción de la justicia e injusticia, que las personas pueden recordarlas muchos años después”. La importancia de las interacciones positivas en educación ha sido trabajada por diversos autores (García-Yeste et al., 2017 y McArthur, 2019) y nosotros queremos apoyar esta línea de investigación.

Como indica Anderson (2011) es indudable no llegar a observar cómo se va construyendo la sociedad del futuro a través del producto de actividades continuas de interpretación de los actos sociales y la lucha por obtener derechos de reconocimiento, redistribución de oportunidades y recursos y participación en los diferentes actos sociales.

Tal y como remarcan algunos estudios, cuando nos preocupamos por obtener la opinión del alumnado es cuando estamos demandándoles su voz y su participación. Y es cuando verdaderamente estamos convirtiéndoles en sujetos activos de su enseñanza-aprendizaje (Fielding, 2011; Rodríguez-Gómez et al., 2014). Porque desgraciadamente, y como destacan Alarcón-Sánchez et al. (2018), al tratarlos como criaturas pueriles tendemos a menospreciar su criterio reflexivo. Estos mismos autores, al igual que nosotros, consideran indispensable trabajar la relación de justicia e infancia. La crítica que realiza de manera muy acertada el estudio de Rodríguez-Gómez et al. (2014) es que para que el alumnado obtenga un adecuado juicio reflexivo personal y social primero se les tiene que formar y educar en cómo desarrollar una buena reflexión crítica a partir del trabajo que se realiza desde la escuela. Esta institución es la responsable de educar en objetividad (dentro de la subjetividad inherente del ser humano) teniendo el deber de formar honesta, positiva y pausadamente los juicios de valor. Según Barreiro (2018) la percepción de la justicia nunca llega a ser ni subjetiva ni objetiva de manera total, puesto que la justicia se suele pensar en el marco de un sistema social que involucra normas colectivas y roles individuales, más allá de la experiencia personal directa. Sin embargo, consideramos que es imprescindible ser lo más objetivo posible a la hora de opinar sobre el trabajo de los demás y el trabajo personal. Asimismo, no se puede olvidar tampoco que el uso y el reconocimiento del respeto entre individuos deben ser un pilar fundamental ante el juicio y el auto-juicio. Otro pilar fundamental es el trabajo de la frustración y la enseñanza del perdón, porque en el aprendizaje, en la enseñanza y en la evaluación no podemos evitar cometer errores humanos (McArthur, 2019). Indudablemente, todas estas responsabilidades las tiene que enseñar la escuela al ser una institución esencial para la socialización de los individuos. Y hay que educar para que los individuos se desarrollen, como entes sociales que son, para ser activos y partícipes de su propia gestión de recursos, medios y oportunidades. Como la mayoría de aprendizajes, los procesos de reflexión se aprenden poniéndolos en práctica y no observándolos exclusivamente. Es imprescindible que el alumnado vaya adquiriendo la capacidad de evaluar y autoevaluarse. Honneth (2010b), desde una postura similar a la nuestra, defiende las prácticas reflexivas en el

ámbito de la educación con el fin de adaptarse a las necesidades cambiantes del mundo actual y sus implicados.

La evaluación se trata con frecuencia como *verdad natural* obvia. Y esto no hace sino reforzar el *statu quo*. Es por ello que consideramos indispensable librar la batalla para proponer una evaluación enfocada desde la perspectiva de justicia social, tanto para el campo de la evaluación de sistemas como para el aula (McArthur, 2019).

Para conocer el verdadero rendimiento académico de los estudiantes debemos tener en cuenta todas las características individuales y sociales previas que les definen. Y para ello es importante aplicar los cuestionarios de contexto (Jornet-Meliá, 2012a). En este sentido, no podemos obviar que todo proceso de evaluación es complejo. Evaluar estudiantes no es como evaluar un conjunto de manzanas procedentes de la misma cosecha. Autores como McArthur (2019) y Torres-Harding et al. (2014) remarcan la importancia de evaluar desde la perspectiva de justicia social no solo a los educandos de los colegios e institutos, sino también a los de las universidades.

En definitiva, la escuela es un contexto donde existen referencias y normas, y es en donde se marca lo que puede llegar a ser o lo que es aceptable. Desde esta perspectiva, los agentes educativos son los máximos responsables de impartir justicia (Rawls, 1971) y ello puede determinar la concepción de justicia social del alumnado e incluso que esta pueda llegar a influir en sus decisiones futuras. Sin duda, la calidad del aprendizaje depende en gran medida de cómo los agentes educativos traten los problemas de convivencia, disciplina, desarrollen su metodología, etc. en la escuela. En este sentido, el compromiso por utilizar un vocabulario distinto, junto con las prácticas centradas en valores distintos a los asociados con regímenes políticos mercantilistas marcan el motor de cambio educativo y social (McArthur, 2019). A pesar de esto, resolver todos estos problemas considerados como “humanos” requiere la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y de aprendizaje, incluidas las familias, para que entre todos se pueda encontrar una solución óptima que sea aceptada y desarrollada por todos. Porque solo trabajando juntos por y para obtener lo mejor de los educandos es cuando se podrá lograr una escuela verdaderamente cohesionada, encontrando objetivos sociales y educativos comunes. Además, no podemos avanzar hacia una mayor justicia social hasta que el compromiso social configure todas las prácticas y las políticas educativas (McArthur, 2019). En esta línea, estamos de acuerdo con la visión de la teoría crítica y la pedagogía crítica (Freire 1974, 1993) cuando defiende que es importante repensar el modo en que se llevan a cabo las prácticas educativas, en términos de justicia social, para

que esto pueda concluir en una mejora de los sistemas educativos. Sin duda, La labor está dentro y fuera de las aulas y todavía queda un largo camino por recorrer.

11.2 Síntesis de los resultados.

El objetivo principal de esta investigación ha sido proponer un diseño y validación de un instrumento que permita la evaluación de la percepción de la Justicia Social en la Educación. Dicho objetivo se ha cumplido en la medida en que, mediante las fases de estudio, hemos podido valorar de manera cuantitativa la imagen que se crea el alumnado a partir de las relaciones e interacciones establecidas entre agentes educativos y educandos con niveles de fiabilidad apreciables.

Respecto a los objetivos concretos, se ha de hacer hincapié en que se han cumplido todos y cada uno de ellos. Se ha revisado el marco teórico del concepto de justicia social teniendo en cuenta que es un término muy amplio y complejo. Se ha tenido en cuenta las múltiples propuestas teóricas al respecto y se ha considerado seguir la línea teórica propuesta por Fraser (2008) y sus dimensiones de justicia (*de reconocimiento, de participación y de redistribución*), puesto que es esta una de las revisiones más amplias para el término de justicia social (objetivo 1). Para ello, hemos considerado adecuado escoger la definición iniciada por Jornet et al. (2015a yb) de *Justicia Social Percibida por el alumnado* o JSP y continuada por Llorens (2016) y Llorens et al. (2018) de *Justicia Social Percibida en la Educación* o JSP-E ya que tiene en cuenta las consideraciones que queríamos investigar: las percepciones del alumnado en contextos educativos de educación primaria y secundaria (objetivo 2). Hasta llegar a esta conclusión se ha revisado el marco teórico sobre consideraciones acerca de justicia social percibida en contextos educativos. A partir de esta verificación hemos diseñado unas escalas que pudieran recoger todas las consideraciones que pretendemos (objetivo 3) y hemos considerado reflexionar acerca de los criterios, indicadores e ítems que debían desarrollar dicha definición. Para ello, a partir del análisis de jueces, hemos presentado unas primeras evidencias de validación de constructo de JSP-E a partir de los análisis descriptivos y métricos. De todos ellos se han obtenido resultados favorables (objetivo 4). Los resultados analizados han sido sobre susceptibilidad de cambio, relevancia, claridad, adecuación y sesgo de los criterios propuestos. En base a las reflexiones obtenidas del proceso de valoración hemos pasado a diseñar nuestras propuestas de cuestionario piloto (un solo cuestionario ha sido adaptado para Educación Primaria y Secundaria; objetivo 5). Una vez establecida la escala piloto hemos pasado a aplicarla en centros educativos

de la ciudad de Valencia. Para ello, hemos pedido colaboración a cuatro colegios y a dos institutos (objetivo 6). Los primeros han colaborado con nosotros para poder obtener las valoraciones del alumnado de Primaria, donde en total han sido tres colegios públicos y uno concertado. Y los segundos han trabajado para que podamos obtener las opiniones de los educandos de la ESO, los cuales han sido un instituto público y uno concertado. A partir de los cuestionarios completos obtenidos, 126 para Primaria y 174 para Secundaria, hemos pasado a analizar las propiedades métricas de los resultados (objetivo 7). En base a los buenos resultados obtenidos por el estudio piloto consideramos aumentar la muestra y pasar el cuestionario a una mayor cantidad de estudiantes. Esta vez a 954 estudiantes de la Comunidad Valenciana y Cuenca, 266 estudiantes de Primaria y 688 de Secundaria. Para ello han colaborado 9 colegios y 11 institutos (objetivo 8). En este momento no nos extenderemos más con los resultados obtenidos puesto que se han ido analizando de manera desarrollada capítulo por capítulo. De manera general, nuestra pretensión de medir la justicia social a partir de las percepciones del alumnado sobre las relaciones que establece este con los agentes educativos y el profesorado indica que las valoraciones son positivas. El cuestionario consta de una escala Likert, del 1 al 4, donde el 1 es lo que se percibe como mayor injusticia y el 4 como mayor justicia. En general, las valoraciones se consideran próximas a 3 tanto para el estudio piloto como para el estudio final, aunque las respuestas de Secundaria son un poco inferiores a las de Primaria. Respecto a los análisis métricos más concretos, hemos considerado analizar variables categóricas (objetivo 9). Siguiendo el proceso de reflexión y estudio de la escala de JSP-E cruzamos las respuestas de los ítems según las categorías de sexo, etapa y también los hemos relacionado con otros constructos y variables aisladas del Modelo SECS-EVALNEC. En este sentido, hemos podido aportar algunas evidencias del funcionamiento diferencial del instrumento observando que, dependiendo de los ítems, ciertas categorías pueden ser más críticas que otras. Hay que destacar que no hemos identificado tendencias de interés y consideramos que en estudios posteriores es donde debemos estudiarlas de manera más detallada. Así, por ejemplo, en lo que se refiere a las respuestas comunes entre escalas, hemos concluido que el alumnado de diferentes etapas coincide en que no se le reconoce de manera adecuada el esfuerzo aportado a su trabajo o a sus avances respecto a su comportamiento individual, entre otras consideraciones, como también ocurre en el estudio realizado por Panchón-Iglesias (2007). Dicha valoración es la que consideran más injusta de todas las cuestiones que se han abordado en las escalas. A lo largo de todo el estudio se ha ido interpretando y discutiendo los datos obtenidos a partir de las

consideraciones teóricas establecidas (objetivo 10). En el apartado de discusión, previamente presentado, hemos recogido algunas de las consideraciones más relevantes.

Como conclusión, y a partir de las consideraciones recogidas en este trabajo, queremos únicamente hacer mención a dos grandes aspectos: a) acerca del instrumento en desarrollo, y b) acerca del desarrollo de la percepción de justicia en la escuela. En el primer caso, acerca del instrumento, señalar que tan solo hemos realizado una primera aproximación a su definición. Requiere de un análisis pormenorizado de sus propiedades métricas, basándonos en muestras representativas y, en cuanto a su validez, profundizar no solo en las que pueden aportar comités de expertos, sino en el análisis de las relaciones con diferentes tipos de variables diferenciales. Asimismo, como ya hemos destacado, es necesario aportar evidencias cualitativas basadas en procesos observacionales en el aula. El proceso de validación del constructo muestra que los análisis de consistencia inter-jueces obtenidos a partir de la Correlación Intra-clase (fiabilidad de Cronbach) y las tendencias de valoración de los jueces no son muy similares. Ello puede deberse al elevado número de jueces que han juzgado cada una de las fases de valoración –en la primera fase se valoraba susceptibilidad de cambio y relevancia y constaba de 30 jueces y en la segunda, se consideraba la claridad y la adecuación, contando con 26 jueces–. Además, debemos hacer hincapié en la variedad de jueces que han participado de este proceso: profesores universitarios, maestros de primaria e infantil, inspectores de educación, maestros de educación secundaria y FP, etc. En todo momento hemos considerado oportuno que participase un número elevado de jueces, bajo la premisa de que toda perspectiva enriquece el proceso de reflexión. Quizá es difícil llegar a una conclusión común desde perspectivas tan diferentes. Observamos también que, aunque no se ha controlado voluntariamente la equiparación entre jueces por sexo, el grupo estaba bastante igualado. Igualmente, estos resultados no los consideramos negativos porque, y quizá, si las respuestas hubieran sido más uniformes el proceso de reflexión podría haber estado más sesgado o más limitado. A continuación, presentamos los resultados presentados en dos partes, por una los resultados asociados al estudio piloto y por otra los relativos al estudio final.

11.2.1. Estudio Piloto.

El total de la muestra de participantes en el estudio piloto es de 300 alumnos y alumnas (126 de Primaria y 174 de Secundaria). En lo que se refiere a la valoración de

los datos obtenidos en el estudio piloto por parte del alumnado, según los análisis descriptivos y métricos, las medias de valoración son altas.

Respecto a la valoración de Primaria el análisis se ha realizado del constructo completo ya que no eran demasiados ítems a valorar. Respecto a esta escala, los datos obtenidos son muy positivos. Concretamente, el alumnado de Primaria encuestado no percibe que existan injusticias significativas en su contexto escolar. Los ítems peor valorados son:

- *¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?*
- *¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?*

Podríamos asumir que en estos ítems que hacen mención al reconocimiento es donde los niños de Primaria perciben mayores injusticias. El ítem mejor valorado para el cuestionario de Primaria en el estudio piloto es el de:

- *¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*

Es en esta respuesta donde los niños identifican las prácticas más justas. Es por ello que la mayoría de educandos de Primaria concluye que todos los alumnos y las alumnas son incluidos en la escuela adecuadamente.

Respecto a la valoración de Secundaria para el estudio piloto, vemos que a partir de los análisis realizados, las medias de valoración vuelven a ser altas. Para la valoración de esta escala se han realizado dos análisis diferentes. La dimensión 1 se ha analizado conjuntamente, pero para la dimensión 2 se ha dividido al profesorado por asignaturas académicas (como se ha justificado en el Capítulo 7) según la legislación en el momento del estudio. Según los resultados generales, los ítems peor valorados coinciden con los de la escala de Primaria. Los adolescentes coinciden en que el profesorado no les reconoce de manera adecuada ni su trabajo ni su comportamiento en clase. Esta sería la percepción que ellos presentan de injusticia: la valoración de las relaciones a partir del reconocimiento personal. Por lo que respecta a los ítems mejor valorados, el alumnado de Secundaria identifica actuaciones justas en la respuesta a los ítems:

- *¿Crees que tus profesores crean normas de clase injustas?*
- *¿Se enfadan tus profesores si los alumnos os equivocáis en clase?*

Consideran que estas actuaciones se están llevando a cabo de manera adecuada por el profesorado en general. Las valoraciones que peor resultado obtienen de

Secundaria y para el estudio piloto respecto a la percepción del reconocimiento por parte del profesorado son la de Inglés, seguida de la de Geografía-Historia. Respecto a la valoración sobre el trabajo realizado, vemos que las que peor resultado obtienen son el profesorado de Física-Química y Ed. Física. De este modo, vemos que las valoraciones críticas de los ítems son similares para el alumnado de ambas etapas en el estudio piloto. Todos apelan a la demanda de reconocimiento que menciona Fraser (2008). En cuanto a los análisis de fiabilidad para ambas escalas vemos que los resultados obtenidos para el constructo en general, y por parte del alumnado, son muy favorables. En el análisis detallado del Capítulo 7 obtenemos pequeñas variaciones. Respecto a la fiabilidad de ambas escalas los resultados son muy positivos. Para la escala de Primaria, los análisis de α de Cronbach son de 0,811 y para la de Secundaria de 0,953. En lo que se refiere a los resultados obtenidos por dimensiones, la dimensión 1 de Primaria obtiene mejores resultados que la de Secundaria. Sin embargo, en la dimensión 2 ocurre lo contrario, los mejores resultados se dan en Secundaria.

En las valoraciones realizadas para cada una de las asignaturas, observamos que las medias por lo general son muy altas. De la escala de valoración del 1 al 4, ninguna de las asignaturas presenta su media por debajo de 2,9.

El resultado más significativo a señalar en el estudio piloto es el referido a la percepción que tiene el alumnado de Secundaria acerca de si se trata el tema de la justicia en las escuelas, enseñándolo y reflexionando sobre él, consideración que destaca Connell (1997) como fundamental. La mayoría de valoraciones se posicionan cercanas a 2 (“pocas veces”). Pero considérese que estas valoraciones se diferencian con las de Primaria puesto que la mayoría de alumnos/as de esta última etapa valoran esta respuesta con un 3 (“muchas veces”). En este sentido, podríamos mantener la hipótesis interpretativa de “a mayor edad, mayor análisis crítico y mayor percepción de las injusticias”.

11.2.2. Estudio final.

El total de participantes en el estudio final, muestra totalmente independiente de alumnado respecto al estudio piloto, es de 954 estudiantes, 266 de Primaria y 688 de Secundaria. En lo que resulta a la valoración de los datos obtenidos en el estudio final por parte del alumnado según los análisis descriptivos y métricos, las medias de valoración son bastante altas. La dimensión 1 es la que presenta mayor puntuación media total.

En concreto, la valoración de los datos obtenidos por Primaria es muy positiva. Al igual que ha resultado en el estudio piloto, el alumnado de Primaria encuestado no percibe que existan injusticias significativas en su contexto escolar.

Los ítems peor valorados para Primaria en el estudio final son:

- *¿Hay maestros que te riñen demasiado?*
- *¿Crees que tus profesores/as tienen estudiantes preferidos?*

Una vez más, al igual que pasaba con el estudio piloto, el alumnado de Primaria le da mucha importancia a la justicia entendida como reconocimiento. El ítem mejor valorado para el cuestionario de Primaria en el estudio final es el de:

- *¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*

Este ítem coincide también con la respuesta del estudio piloto para esta muestra. Es curioso cómo, ambas muestras de Primaria (estudio piloto y estudio final) están compuestas por alumnado totalmente diferente y llegan a la misma conclusión. En esta respuesta es donde consideramos que el alumnado relaciona la justicia social percibida con impartir prácticas más justas en lo que refiere al trabajo de la inclusión y el respeto hacia lo que pueden ser temas muy personales como son la religión o el nacimiento en un lugar en concreto. Es por ello que la mayoría de educandos de Primaria concluye que todos los alumnos y las alumnas son incluidos en la escuela adecuadamente, como también sucede con el estudio piloto.

Respecto a la valoración de Secundaria para el estudio final vemos que, a partir de los análisis realizados, las medias de valoración vuelven a ser bastante altas, aunque inferiores a las de Primaria. Para la valoración de esta escala se han trabajado con el análisis de los mismos reactivos. Esto es una novedad respecto al estudio piloto, puesto que la dimensión 2 de la escala de Secundaria estaba planteada por asignaturas. En este caso, el instrumento utilizado para Primaria es el mismo que para el de Secundaria. Una de las razones es que debido a la inclusión de la escala de JSP-E en un cuestionario mucho más amplio con muchos más constructos y reactivos no queríamos que el alumnado respondiente se pudiera confundir a la hora de emitir sus respuestas con una dimensión planteada por asignaturas y de forma mucho más compleja y diferente a las demás. Por ello, para facilitar la respuesta y evitar la confusión en el alumnado, en la valoración de grupo de expertos se ha decidido dejar el mismo instrumento para ambas muestras. Según

los resultados de Secundaria, los ítems peor valorados no coinciden con las respuestas de Secundaria para el estudio piloto como sí ocurre en el estudio piloto y estudio final para las muestras de Primaria. De esta manera los dos ítems peor valorados son:

- *¿Crees que tus profesores/as tienen estudiantes preferidos?*
- *¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?*

Una vez más, observamos que ambos resultados podrían incluirse en la dimensión de justicia por falta de reconocimiento. Cabe destacar que el primer ítem peor valorado de Secundaria para el estudio final coincide con el ítem peor valorado para Primaria dentro del estudio final también. En general, encontramos que también el alumnado de esta etapa acusa falta de muestra de interés por considerar importante que el profesorado vele por una adecuada relación e interacción entre pares. A estas edades sabemos que la relación entre el grupo de iguales cobra un importante peso y ello lo refleja aquí el alumnado de Secundaria. Para ellos no solo es importante que el profesorado imparta ciertas asignaturas y conocimientos, sino también lo es que velen por ellos durante todo el proceso de aprendizaje. Respecto a los ítems mejor valorados, el alumnado de Secundaria identifica actuaciones justas en la respuesta a los ítems:

- *¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*
- *¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?*

Con estas respuestas vemos que el alumnado de Secundaria también observa una buena inclusión de todas las personas en la comunidad educativa, así como también lo hace el alumnado de Primaria para el estudio final. En este sentido, el alumnado considera que la escuela está haciendo una buena labor de inclusión y preocupación por cada una de las diferencias que se dan en todo el alumnado y sus familias. Sin embargo, observamos que es posible que el alumnado de Secundaria y Primaria no entiendan el contexto global del mundo y que no presenten todavía mucha atención a problemáticas generales como la pobreza o el analfabetismo (y a la hora de hablar de oportunidades en educación) puesto que consideran que todo el contexto global que les rodea también es justo. En definitiva, el alumnado de Secundaria considera que tanto la inclusión como las

injusticias globales del barrio donde residen son dos consideraciones que se trabajan desde la escuela o la comunidad social en que residen.

En definitiva, al igual que pasa con los resultados del estudio piloto, los resultados que aquí se destacan están estrechamente vinculados a la teoría de Fraser (2008) de reconocimiento, participación y redistribución de la justicia. Si de estos tres pilares de justicia tuviéramos que escoger cuáles son los que más preocupan a los educandos de Primaria y Secundaria en el estudio final podríamos decir que son principalmente las cuestiones referentes a la falta de reconocimiento y la falta de participación; puesto que, en ciertos momentos, apelan a la falta de consideración a la hora de valorar la representación social y de querer un trato igualitario en comparación con el grupo de iguales. Sin embargo, y por otro lado, lo que no acaban de entender a estas edades tempranas es la redistribución de la justicia como recursos materiales u oportunidades sociales que se dan fuera del ámbito escolar como es la compensación de recursos económicos o de acceso, como son las oportunidades en los estudios o en el mundo laboral, por ejemplo. Es por ello que los resultados obtenidos denotan que la justicia como redistribución de oportunidades no se muestra tan comprendida por el alumnado a la hora de valorar si se lleva a cabo o no en el centro.

En lo que refiere a los análisis de fiabilidad para ambas escalas vemos que los resultados obtenidos para el constructo en general, y por parte del alumnado, son favorables y esto se ha observado en el análisis detallado del Capítulo 8, aunque con pequeñas variaciones. Respecto a la fiabilidad de ambas escalas los resultados son muy positivos. Para la escala de Primaria, los análisis de α de Cronbach son de 0,855, con valor muy parecido al estudio piloto, y para la de Secundaria de 0,861. En cuanto a los resultados obtenidos por dimensiones, la dimensión 1 de Primaria obtiene mejor resultados que la de Secundaria. Sin embargo, en la dimensión 2 ocurre lo contrario, los mejores resultados se dan en Secundaria. Respecto a estos resultados por dimensiones, el estudio final coincide con los resultados del estudio piloto.

En relación a la facilidad y dificultad para responder a los ítems encontramos las siguientes respuestas. Los ítems más fáciles de ser respondidos para las tres audiencias totales (escala total, Primaria y Secundaria) son:

- *¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?*

- *¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?*

En los ítems con mayor dificultad de respuesta, una vez más para las tres escalas (escala total, Primaria y Secundaria) encontramos:

- *¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?*
- *¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?*

Otro resultado a señalar, que coincide con los resultados del estudio piloto, es el referido a la percepción que tiene el alumnado de Secundaria acerca de si se trata el tema de la justicia en las escuelas debidamente, de si se les explica o no la diferencia. Vemos que los resultados son medios y, sobre todo, el alumnado de Secundaria destaca que “pocas veces” (puntuación 2) se les enseña la diferencia entre lo que se puede considerar justo de lo que no lo es. Sin embargo, el alumnado de Primaria, y quizá, debido a su falta de criticismo madurativo observamos que indica que sí que se les enseña en “bastantes ocasiones” (puntuación 3) dicha diferencia.

Por el lado de los análisis de TRI, mediante los mapas de Wright, los resultados obtenidos nos indican que el grupo de Secundaria es el grupo que mejor ajusta su actitud de respuesta para la escala de JSP-E. Ello refuerza la consideración de que el grupo de Secundaria está más capacitado para responder la escala de JSP-E en comparación con el de Primaria. En concreto, los subgrupos que mejor funcionan para la escala teórica de JSP-E propuesta son el de Secundaria para la dimensión 2 y el de Secundaria para la escala completa.

En lo que respecta a la dimensionalidad de la escala, abordamos su análisis mediante análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua (Oblimin). La estrategia de validación ya se ha presentado con mayor desarrollo en el Capítulo 9. Solo destacar que las evidencias objetivables a nivel interpretativo que ofrece el análisis factorial ha permitido indagar mejor en la identificación de factores o dimensiones resultantes del análisis interpretativo-cuantitativo. De este modo, se han realizado análisis factoriales de primer y segundo orden. En el análisis factorial de componentes principales se han obtenido cuatro factores. Y al realizar un análisis factorial de segundo orden, se ha podido observar que estos cuatro factores iniciales se pueden llegar a asociar en dos factores, lo que nos lleva a afirmar la bidimensionalidad de la escala, aunque resulta que esta es diferente a la teóricamente definida.

En cuanto a las hipótesis interpretativas, vemos que en el estudio final sí que cumple con la suposición de que a mayor edad mayor capacidad crítica y reflexiva se desarrolla para percibir injusticias. Es por ello que también resulta que el alumnado de Secundaria es más crítico que el de Primaria. Sin embargo, observamos que este alumnado más mayor, al igual que el de Primaria, tampoco es capaz de percibir los problemas que acontecen alrededor, en un contexto más lejano, como puede ser el barrio o la zona residencial. Sí que observamos que el alumnado de Secundaria es más crítico respecto a la comparación con el de Primaria respecto a los acontecimientos que se dan dentro del colegio y en otros contextos fuera del aula. Por otro lado, la suposición de que las niñas pueden llegar a ser más críticas, debido al desarrollo biológico y madurativo que tienen en diferencia con los niños, vemos que no se cumple. En el estudio final, los chicos presentan mayor criticismo y ello puede denotar tres cosas: 1) que a las chicas se les trate mejor, 2) que las chicas no den importancia al posible trato diferencial del alumnado y que ello no lo tengan en cuenta como injusticias y 3) que todavía no se hayan percatado de que pueden existir injusticias en su contexto escolar. Sin embargo, llama la atención que, por poner un ejemplo, en la cuestión concreta de percibir injusticias en la zona donde se reside la mayoría de las veces sean las chicas las que presentan respuestas más críticas y se dan mayor cuenta de las injusticias del mundo globalizado. Abiétar-López et al. (2015) consideran que cuando las injusticias se perpetúan pueden llegar a verse como actos normales. Si atendemos a las variables de contraste con otros constructos del Modelo SECS-EVALNEC (donde se han realizado los análisis de contraste de la escala de JSP-E con los constructos completos de Competencia Emocional, Resiliencia e Inclusividad Sociocultural), vemos que estas variables marcan diferencias a la hora de percibir la justicia social en la escuela. Como ya se ha reflejado en el Capítulo 10, según los resultados empíricos obtenidos, los constructos asociados a la mejor atención de JSP-E son el de Competencia Emocional y el de Inclusión Sociocultural. Por ello, es posible que el alumnado que se sea capaz de discriminar estas competencias de una forma más óptima sea capaz de discriminar también, con una mayor certeza de respuesta, qué es de lo que no es justicia. Nos llama la atención que la relación de Resiliencia y JSP-E no sea evidente ya que estudios como el de Sainz y Jacott (2020) reflejan que aquel alumnado que tiene mayor capacidad de percibir las injusticias es aquel que ha vivido de primera mano la no-equidad de las circunstancias.

En cuanto al contraste entre la escala de JSP-E y los ítems aislados de otros constructos de SECS-EVALNEC (como son el Clima Social y de aprendizaje en el aula,

la Convivencia escolar, la Metodología didáctica y la Metodología de evaluación) observamos que el ítem que presenta una buena influencia en la percepción de justicia social y considera que existe mayor justicia escolar es el del constructo de Clima Social y aprendizaje en el aula:

- *¿Tus profesores/as se interesan por lo que aprendéis?*

Y el ítem con buena influencia en la percepción de justicia social escolar y que demuestra mayores injusticias en el contexto escolar es el siguiente ítem de Convivencia escolar:

- *¿Tus compañeros/as se pelean contigo?*

En el caso de este último ítem vemos que las respuestas del alumnado marcan una falta de reconocimiento y atención por parte del profesorado en otros contextos diferentes al aula, la cual ha sido también previamente denotada por el alumnado de Secundaria. Que este resultado vuelva a salir no hace más que reforzar la percepción del alumnado respecto a las injusticias escolares por falta de reconocimiento.

En el siguiente apartado se presenta el instrumento definitivo de JSP-E.

11.2.3. Instrumento definitivo de JSP-E.

A continuación, se presenta la compilación de ítems del instrumento definitivo de JSP-E. Aunque ya se han mostrado previamente en la Tabla 41 dedicamos este apartado específico a facilitar la localización del instrumento para futuras ocasiones en que se requiera su implementación. En total el instrumento cuenta con 24 ítems y estos están repartidos en dos dimensiones que son:

- **Dimensión 1:** La justicia percibida en el centro como organización.
 - 1.1. ¿Las personas que dirigen el centro hacen que se respeten las normas de convivencia?
 - 1.2. ¿Crees que en tu centro todos los profesores/as son igual de importantes?
 - 1.3. ¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
 - 1.4. ¿Los profesores/as permiten que tus compañeros/as te acepten tal y como eres?
 - 1.5. ¿Hay profesores/as que te riñen demasiado?
 - 1.6. ¿Hay profesores/as que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?
 - 1.7. ¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?

- 1.8. ¿Los profesores/as están pendientes de todo el alumnado para que no haya problemas entre vosotros (en el patio, en los pasillos)?
- 1.9. ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?

- Dimensión 2: La justicia percibida en el aula.

- 2.1. ¿Crees que tus profesores/as tienen estudiantes preferidos/as?
- 2.2. ¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as alumnos/as?
- 2.3. ¿Tus profesores/as te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as?
- 2.4. ¿Son tus profesores/as justos/as cuando solucionan problemas entre estudiantes?
- 2.5. ¿Tus profesores/as se enfadan si os equivocáis en clase?
- 2.6. ¿Crees que tus profesores/as crean normas de clase injustas?
- 2.7. ¿Intentan ayudarte tus profesores/as cuando tienes problemas?
- 2.8. ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus profesore/as?
- 2.9. ¿Crees que tus profesores/as ponen mejores notas a los/as alumnos/as que les caen bien?
- 2.10. ¿Te felicitan tus profesores/as cuando te portas bien?
- 2.11. ¿Te felicitan tus profesores/as cuando trabajas bien?
- 2.12. ¿Tus profesores/as reconocen sus propios errores en clase?
- 2.13. ¿Te ayudan tus profesores/as a entender lo que es justo y lo que es injusto? (te explican la diferencia)
- 2.14. ¿Tus profesores/as tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?
- 2.15. ¿Tus profesores/as os animan a participar en las actividades de clase?

El resultado de este instrumento se ha obtenido gracias a los procesos de validación lógica y empírica que se han llevado a cabo a lo largo de esta tesis (Figura 18).

Seguidamente presentamos las limitaciones que se han dado a lo largo de todo el estudio.

11.3 Limitaciones del estudio.

Ahora es el momento de referirnos a las limitaciones del presente estudio. Cabe mencionar que el desarrollo del estudio de la escala JSP-E se ha visto condicionado, hasta cierto punto, por el hecho de que nuestra escala está incluida en un instrumento más amplio: el cuestionario de contexto destinado a alumnado del Modelo de Evaluación de

la Educación para la Cohesión Social con referencia EDU2012-37437. Y es por ello que este hecho ha influido en la delimitación del constructo de la siguiente manera:

- El instrumento que hemos desarrollado a lo largo de esta tesis no puede utilizarse para cualquier fin. Nuestra intención no es utilizarlo para hacer servir el diagnóstico individual del alumnado ni tampoco al diagnóstico particular de las instituciones educativas en las que sucede, sino que pretende ser una de las informaciones que ayuden a aportar una visión sistémica/holística acerca del funcionamiento de centros escolares para la mejora de la evaluación institucional masiva y de sistemas educativos.
- Es posible que pueda estar sobreponiéndose con otros constructos del mismo modelo propuesto a la hora de enfocar ítems con intención de respuesta similar. Esta consideración puede no haber estado discriminada de manera pormenorizada por el conjunto de expertos a la hora de entender el modelo de forma global, ya que se validaron los constructos por separado y no como un “todo” perteneciente al mismo modelo.
- Pueden presentarse diversas faltas de conocimiento que, debido a la cantidad de constructos trabajados en un mismo grupo de investigación y en un tiempo y un espacio determinado, no se hayan identificado hasta el momento.

Además, existen también otras faltas de atención hacia nuestro instrumento, desde el punto de vista logístico, por el hecho de ser parte de un modelo concreto. Identificamos algunos de los elementos a considerar:

- La escala de JSP-E ha estado integrada en un cuestionario muy amplio, lo que ha podido incluir factores de sesgo no controlados y producir ítems omitidos y blancos en el conjunto del grupo de respondientes. A pesar de esta consideración decidimos no imputar los datos debido a que el número de cuestionarios completados inicialmente fue satisfactorio. Aun así, no descartamos que en un estudio específico e independiente de la escala JPS-E podría haber dado mayor seguridad en lo que se refiere a la posibilidad de reducir ciertos factores de sesgo.
- El grupo de estudio es una muestra voluntaria extraída por disponibilidad. Durante el proceso de investigación se crearon condiciones de colaboración con los centros en donde se obtuvo la información, tanto de la muestra del estudio piloto como de la muestra del estudio final, pues recordemos que son dos muestras independientes. Se decidió pasar el instrumento a partir de un acuerdo de participación voluntaria en un proceso experimental del estudio del modelo. Tras la obtención de respuestas, se

facilitaron los resultados a cada centro y se les ayudó a realizar un autoinforme que posteriormente fue validado por el grupo de investigación que actuaba como comité externo de evaluación. Ello posibilitó extraer información suficiente y con una calidad importante. Sin embargo, esta participación voluntaria limita la representatividad de los grupos estudiados. El problema radica en la falta de compromiso y acceso por parte de la administración para llevar a cabo un estudio masivo y completo de todos los centros dependientes de la administración que nos pudiera haber facilitado una muestra mayor y aleatoria. Podemos decir que hemos contado con una pequeña muestra voluntaria, pero que no podemos considerar como representativa a la hora de intentar entender la realidad global de los centros. Lamentablemente, debido a la falta de apoyo que nos aportaron las autoridades de nuestra comunidad autónoma en las legislaturas 2012-2017, ciertas realidades educativas siguen mostrándose como desconocidas en el contexto de la Comunidad Valenciana.

- El estudio interno de la escala de JSP-E en relación a variables demográficas y a otros constructos propios del modelo de evaluación está iniciándose, por lo que no se puede valorar otra cosa diferente de su carácter exploratorio. No obstante, más allá de las características propias de la escala JSP-E, su auténtica valía se podrá comprobar cuando se pueda estudiar su rol funcional en el modelo, teniendo en cuenta los contenidos de los diversos constructos y siendo observado solo y únicamente como un todo aislado.
- Otra de las restricciones que también se han encontrado y que tendremos en cuenta para futuras investigaciones es la heterogeneidad de grupos de jueces dentro del grupo de GemEduco. Consideramos que ello ha reportado una riqueza de reflexión, pero al mismo tiempo no nos ha podido facilitar el conocer si pueden existir diferencias de valoración entre los expertos que proceden de diversos ámbitos educativos.

11.4 Líneas futuras de investigación.

En gran medida, las limitaciones anteriormente destacadas se construyen en base al gusto por estudiar un mejor conocimiento y una adecuada comprensión del funcionamiento de la escala JSP-E y del constructo en donde se enmarca, midiéndose como parte del modelo de evaluación que propone el grupo de investigación. De este modo, y sin pretender ser extenuantes, señalamos algunas de las líneas de investigación que actualmente ya se están orientando como continuidad del estudio. Asimismo, respecto a la escala JSP-E final presentada, estamos ya trabajando en la realización de los siguientes estudios:

- a) Análisis diferencial de otras variables que actualmente no se han llevado a cabo, como la diferencia de respuesta entre centros de diferente titularidad, así como análisis que impliquen el contraste de resultados entre variables clásicas demográficas como: edad (y no solo de etapa, como hemos llevado a cabo), clasificación de centros por nivel socio-económico diferente, por localización entre colegios rurales y urbanos, el país de origen y cultura de las familias y de los y las participantes, entre otras posibles consideraciones a tener en cuenta.
- b) Análisis de perfiles de respuesta a partir de análisis de conglomerados (Clúster) k-medias para tratar de identificar si existen perfiles de respuesta que puedan seguir orientando una mejor construcción y estructuración de la escala de JSP-E.
- c) Estudio de perfiles de respuesta con la variable edad dentro de los análisis de perfiles de la variable etapa.
- d) Asociación de los perfiles de respuesta con otros constructos del modelo (Jornet-Meliá, 2012) como, por ejemplo, los incluidos en la dimensión de Sostenibilidad (valor social de la educación y autoconcepto), de la de Participación (familiar, estilo educativo familiar, estilo educativo docente y estilo de dirección y organización).
- e) Análisis de validez criterial convergente en relación a otras escalas de la literatura que midan el mismo rasgo.
- f) Realización de grupos de jueces homogéneos donde su característica común sea el ámbito educativo al que pertenecen para que puedan opinar desde su propia experiencia las consideraciones educativas que se vayan a tratar.

En segundo lugar, es muy importante poder llegar a analizar la escala JSP-E en el contexto del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social. El estudio en este caso involucra al conjunto de constructos del modelo. De esta manera estaríamos planteando hipótesis derivadas del concepto teórico de calidad como expresión de la aportación de la educación al desarrollo personal y transformación social en el marco de la Cohesión Social propuesto por dicho modelo. Pero hay que tener en cuenta que estas hipótesis solo se podrán ir contrastando en el momento en que dispongamos de todas las escalas depuradas y todavía no hemos llegado a ello. En este sentido, señalamos dos grandes ejes futuros a tener en cuenta:

- a) Optimización de la medida considerando que el marco en que se sitúa la escala JSP-E es un cuestionario de contexto que integra reactivos que pueden ser muy similares a otros que miden diversos constructos que se incluyen dentro del Modelo SECS-

EVALNEC. A día de hoy debemos tener en cuenta que es posible que pueda disminuirse la cantidad de ítems a partir de estudios de optimización de la medida (como ejemplifican Jornet-Meliá et al., 2012) o bien, lo que hemos pasado a denominar como “ítems multi-constructo o multi-indicador”. En este caso haríamos referencia a aquellos ítems que podrían formar parte de escalas que estuvieran dirigidas a medir constructos diferenciados. Anteriormente señalada la línea de trabajo futuro de dimensionalidad en diferentes grupos puede ir encaminada, en conjunto con esta línea de estudio, es decir, la optimización de medida debe ir a mano con el estudio de dimensionalidad.

- b) Análisis confirmatorios, basados en estudios multinivel con ecuaciones estructurales, con la intención de estudiar la comprobación de las hipótesis de relaciones multidimensionales para las escalas integradas en el modelo SECS-EVALNEC. Debe considerarse que los sujetos están anidados en niveles (aula, centro, tipo de centro, localidad del centro, etc.) y el concepto de calidad no puede asociarse únicamente a un modo educativo de estar, sino que debería poder prestar relación con otros posibles resultados, teniendo en cuenta las condiciones que se dan para cada centro (variables de entrada).
- c) Nuestro propósito actual ha sido recoger las opiniones del alumnado a través de las interacciones que establecen con el profesorado, pero este es un estudio muy incipiente que tan solo nos permite recoger unas pequeñas percepciones. Será a nivel evolutivo donde se espera obtener diferencias ya que de este estudio no podemos obtener ninguna afirmación segura debido a la limitación de los análisis realizados y al número de encuestas obtenidas. Está claro que pueden existir otras variables diferenciadoras que deberemos tener en cuenta para comprender mejor el funcionamiento del instrumento y, en su caso, la construcción de la imagen que personalmente se realiza el alumnado respecto a la justicia en el centro escolar. Por ejemplo, nos referimos a tipologías de profesorado, tipologías de alumnado en función de sus niveles de rendimiento o logro escolar o categorizaciones en virtud del nivel socio-económico y cultural familiar o del valor social subjetivo que se dé a la educación por parte de la familia y del alumnado en particular. Sería importante contrastar la opinión recogida del alumnado con la de sus familias y el profesorado. Las discrepancias que se puedan obtener podrían favorecer el proceso de toma de decisiones para el cambio social. Autores como Flint y Johnson (2011) remarcan que las perspectivas de los estudiantes pueden ser inmensamente dispares a las del profesorado y no por ello son menos

adecuadas. En este sentido estamos solo iniciando un camino. A corto plazo asumimos las limitaciones inherentes que tiene el estudio que aquí se presenta.

- d) Falta de complementariedad metodológica entre análisis cuantitativos y análisis cualitativos, es decir, llevar a cabo este estudio desde una aproximación apoyada en el enfoque mixto. Siendo conscientes de la importancia de este tipo de análisis para las ciencias sociales como así lo destacan diversos autores (Bericat, 1998; Jornet-Meliá et al. 2013) deberemos tener en cuenta dichos criterios para aportar mayor fiabilidad y validez a las conclusiones que extraigamos.
- e) Otra cuestión que nos gustaría abordar en un futuro es establecer un estudio comparativo entre los resultados obtenidos y otros estudios que hayan analizado el mismo interés a nivel internacional. En concreto, sería positivo que se compararan nuestros resultados y reflexiones con los del estudio norteamericano de Torres-Harding et al. (2014) y McArthur (2019) ya que estos autores han analizado la Justicia Social Percibida en ambiente universitario. En este sentido, en la línea del actual proyecto UNIVECS desarrollado en el grupo GemEduco (Proyecto *Validación de un Sistema de Evaluación de Titulaciones Universitarias Basado en un Modelo de Cohesión Social* con referencia EDU2016-78065-R), la escala JSP-E podría ser un punto de partida para la valoración de la justicia social dentro del modelo de evaluación de titulaciones universitarias. Como en niveles preuniversitarios, la valoración de hasta qué punto el proceso de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones universitarias (y la percepción de sus estudiantes) son justas debería ser un elemento fundamental en la consideración de si en estos estudios se contribuye a crear cohesión social.

En definitiva, estimamos que estas consideraciones son solo una pequeña parte de las investigaciones futuras en que estamos trabajando. No obstante, es importante asegurar cada paso, conociendo en profundidad las características de los constructos que queremos manejar. En nuestro caso, la aportación se sitúa en el estudio de una escala para valorar la percepción de la justicia social en la escuela.

Finalmente, destacamos la relevancia social del diseño y validación de un instrumento como la escala de JSP-E, enmarcada dentro del Modelo de Evaluación para la Cohesión Social. Que la sociedad y las aulas son reductos en los que se llevan actos que comportan justicias e injusticias es una constatación. La reflexión investigadora planteada en esta investigación, la revisión de las prácticas justas que a día de hoy se están dando en el sistema educativo, poner a disposición de aquel que le interese la Escala JSP-

E para la mejora de la evaluación de los sistemas educativos y la práctica escolar diaria son algunas de las aportaciones que consideramos de indispensable importancia para que la escuela pueda estar atenta a las necesidades del alumnado, cambiando así las prácticas y las estrategias pedagógicas si es preciso. Actualmente son muchos los profesionales que están apostando por la reivindicación de la justicia social en la escuela y eso está contrarrestando los discursos negativos que tradicionalmente han menospreciado o invalidado la opinión del alumnado. Esta escala, dentro del modelo de evaluación, es un instrumento más para visibilizar y dar fuerza al binomio alumnado y profesorado como principal motor de cambio de la escuela, y poder así contribuir verdaderamente a la construcción de esa cohesión social reclamada también desde el modelo social y educativo europeo.

APARTADO IV

BIBLIOGRAFIA Y ANEXOS

Referencias Bibliográficas

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A.A. y Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 145–161. <http://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- ADEAC (2015). *Ecoescuelas*. <http://www.ecoescuelas.org/>
- Adell-Segura, J. (1997). Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 7. <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Adelson, H.L. (1995). The origins of a concept of social justice. En K. D. Irani y M. Silver, *Social Justice in the Ancient World* (pp. 3–8.) Greenwood Publishing Group. <https://catalogue.nla.gov.au/Record/2343839>
- Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social Studies, Literacy, and Social Justice in the Common Core Classroom. A guide for Teachers*. Teacher College Press.
- Alarcón-Sánchez, G.A., Díaz-Ossa, S.Y. y Hernández-Méndez, L.F. (2018). Las nociones de justicia que construyen las niñas en pleno siglo XXI. *Revista Virtual Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 67-89. <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.000>
- Albalá-Genol, M.A., Maldonado-Rico, A. Etchezahar, E. y Ungaretti, J. (2019). *Justicia social y educación: el papel de la orientación política. El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa*, Universidad de Almería, 174-180. <http://hdl.handle.net/11336/120387>
- Albertí-Cortés, M. y Boqué-Torremorell, M.C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación*, 8(1), 36-49.

<https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2015/07/Revista-Mediacion-15-5.pdf>

Alfonso-Adam, E. (2019). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia emocional en evaluación de sistemas educativos*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/72391>

Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa*. CSV. <https://www.uv.es/aliaga/curriculum/ProcesoGeneraldeInvestigacion.pdf>

American Psychological Association (APA), American Educational Research Association (AERA) and National Council on Measurement in Education (NCME) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.

https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf

Anderson, J. (2011). *Situating Axel Honneth in the Frankfurt School tradition*. En D. Petherbridge (Ed.) (2011). *Axel Honneth: Critical Essays*. Brill. 31-57.

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longmans.

Angulo-Rasco, J.F. (2016). Justicia Social en la Escuela Pública: entre la distribución y el reconocimiento. En I.E. Ramírez-Hernández (comp.) (2016). *Voces la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar*. Praxis Editorial y Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

<http://www.redage.org/publicaciones/voces-de-la-inclusion-interpelaciones-y-criticas-la-idea-de-inclusion-escolar>

Anti-Defamation League (2018). *Pyramid of hate*. ADL.

<https://www.adl.org/sites/default/files/documents/pyramid-of-hate.pdf>

Ansa Eceiza, M.M. (2005). Economía y justicia social: cuatro tradiciones estéticas. *ICE, Ética y Economía*, (823), 199-214.

<http://www.revistasice.com/index.php/ICE/article/view/799>

Apple, M. y Beane, J. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.

Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista psicología*, 25(2), 01-18.

<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>

Aramburuzabala, P (Coord.) (2020). Aprendizaje-Servicio y Justicia Social. *Web de GICE (Grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social)*.

<http://www.gice-uam.es/aprendizaje-servicio-y-justicia-social/>

Arendt, H. (1992). *Sobre la revolución*. Alianza.

Arteaga-Martínez, B. y García-García. M. (2010). Diseño y evaluación de estrategias adaptativas para la mejora del rendimiento en Matemáticas en Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(4), 25-36.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29316>

Aron, A.M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-8013.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300010

Awad-Carrillo, A. (2018). Justicia social y participación escolar en estudiantes de enseñanza media de Concepción. [Trabajo fin de Máster. Concepción. Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/4750>

Awad-Carrillo, A., Pérez-Salas, C.P. y Sirlopú, D. (2019) Modelling school participation based on the theory of planned behaviour, *Revista de Psicología Social*, 34(2), 307-330. <http://doi.org/10.1080/02134748.2019.1586035>

- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/56226>
- Ball, E. y Harry, B. (1993). Multi-cultural education and special education: Intersections and divergencies. *Educational Forum*, 57(4), 430-437.
<https://doi.org/10.1080/00131729309335450>
- Ball S. J. (2009). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 85-104.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Barr-De, R. y Tagg J. (1998). *De la enseñanza al aprendizaje: Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. CIEES.
- Barreiro, A. (comp.) (2018). *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros: la construcción del conocimiento social y moral*. Unipe editorial universitaria.
- Barry, B. (1995). *Teorías de la Justicia*. Gedisa Editorial.
- Barry, B. (1997). *La justicia como imparcialidad*. Paidós.
- Battle, R., García-Villatoro, M., Parpal, C. y García-García, M. C. (2015). Dibujando caminos: el Aprendizaje-Servicio en la educación en el tiempo libre. *Ashoka*, 19(1), 60-77. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART4.pdf>
- Beauvais, C. y Jenson, J. (2002). *Social cohesion: updating the state of the research*. Canadian Policy, Research Networks and Heritage.

- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Polity Press.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Belaví, G. y Murillo, F.J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, (RIEJS) 5(1), 13–34.
<http://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
- Bell, L. A. (2013). Theoretical foundations. En M. Adams, W.J. Blumenfeld, C. Castañeda, H.W. Hackman, M.L. Peters, y X. Zúñiga (Eds.) *Readings for diversity and social justice* (pp. 21–26). Routledge.
- Bellido-Cala, J.A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (REOP), 32(1), 76–91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741>
- Benedicto-Guzmán, C. (2012). Evaluación y calidad de las instituciones de educación superior: estudio y validación de un modelo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. [Tesis doctoral, Universitat de València].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/28501>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Bisquert, M. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar los Estilos Educativos Familiares. EVALEF*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/58489>
- Blake, C. (2020). *Teaching Social Justice in Theory and Practice*. [online].
<https://education.cu-portland.edu/blog/news/teaching-social-justice>

- Blanca, M.J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R. y Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552–557.
<http://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Longmans Green.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós e ICE/UAB.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(2), 42-69. <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Boni-Aristizábal, A. (2006). La educación para el desarrollo orientada al desarrollo humano. En Boni-Aristizábal, A. y Pérez-Foguet, A. (Ed.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Intermón-Oxfam, ISF. 41-51.
- Boni-Aristizábal, A. (2011). Educación para la Ciudadanía Global: Significados y Prácticas para un Cosmopolitismo Transformador. *Revista Española de Educación Comparada (RIEJS)*, 17, 65-86.
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545/7213>
- Bonilla-Campos, A. (1996). *Justicia Social, perfiles atributivos y motivación hacia el logro en adolescentes* [Tesis doctoral, Universitat de València].
<http://hdl.handle.net/10550/38714>
- Boone, W. J., Staver, J.R. y Yale, M.S. (2014). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-6857-4>

- Booth, T. y Ainscow. M. (2000). *Index for inclusion*. [Traducción español: Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. ((2002). Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva].
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. En T. Booth y M. Ainscow (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Boqué-Torremorell, M.C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (2).
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/192/159>
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. Boud y N. Falchikov (ed.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Routledge. 14-25.
- Bull, B. (2009). Policy Implications of Social Justice in Education. *Ethics and Education*, 4(2), 141-152. <http://doi.org/10.1080/17449640903326771>
- Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, M. y Rodríguez-Gallego, M.R. (2014). Estudio y análisis de e-actividades formativas para PLE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), Universidad de Zaragoza, 83-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190006.pdf>
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], 18(2), 15-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214003>
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Catarata.
- Carbonell, F. (2004). *Educación en tiempos de incertidumbre*. Catarata.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. <http://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación*, número extraordinario en 2009, 169-191. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/74554>
- Carvalho, A. (2013). Student's perceptions of fairness in peer assessment: Evidence from a problem-based learning course. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 491-505. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.753051>
- Carver, R.P. (1974). Two dimensions of tests: Psychometric and Edumetric. *American Psychologist*, 29(7), 512-518. <https://doi.org/10.1037/h0036782>
- Castañeda-Quintero, L. y Adell-Segura, J. (Eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil. <https://www.um.es/ple/libro/>
- Castillo-Cedeño, I. (2015). Educar en la justicia social por ella y para esta. Una lucha ineludiblemente ética. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 467-478. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017024>
- Castorina, J.A (2010). The Ontogenesis of Social Representations: a Dialectic Perspective. *Papers on Social Representations*, 19, 18.1-18.18. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/397/353>
- CEPAL (2007). *Cohesión Social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-sentido-pertenencia-america-latina-caribe>

CEPAL (2007). *La cohesión social en los países desarrollados: conceptos e indicadores*.

Estudios estadísticos y prospectivos. Naciones Unidas.

https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/4759/S0700669_es.pdf

Cerdas-Montano, V., García-Martínez, J.A. y Slater, C.L. (2018). Escuelas para la justicia social. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 161-183.

<https://doi.org/10.15359/rep.13-2.8>

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

<https://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>

Chapman, L. y West-Burnham, J. (2009). *Education for social justice: Achieving wellbeing for all*. Continuum International Publishing Group.

Chen-Hayes, S.F. (2001). Social justice advocacy readiness questionnaire. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 13(1), 191–203. https://doi.org/10.1300/J041v13n01_13

Chiva-Sanchis, I. (2007). *Proyecto docente*. Universitat de València. (Inédito).

Chiva-Sanchis, I., Perales-Montolío, M.J. y Pérez-Carbonell, A. (2009). Historia de la evaluación educativa. En J.M. Jornet-Meliá y Y.E. Leyva-Barajas, (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. Instituto Internacional de Investigación y Tecnología Educativa de México (INITE).

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.

<https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.171>

Concha-Malo, M. (2003). El compromiso por la justicia social, una exigencia de la ética cívica y política. *Contaduría y Administración*, (211), 31-28.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39521105>

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Ediciones Morata.

Consejo de Europa (2005). *Elaboration concerté des inidcateurs de la cohésion sociale – Guide méthodologique*. Consejo de Europa.

https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf

Corning, A.F. y Myers, D.J. (2002). Individual orientation toward engagement in social action. *Political Psychology*, 23(4), 703–729. <https://www.jstor.org/stable/3792364>

Corrección de errores de la Resolución de 3 de mayo de 2018, del director general de Política Educativa, por la que se modifican los anexos I, II, III y IV de la Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=005257%2F2018

Cortes, F. (2010). Una crítica a las teorías de justicia global: al realismo, a Rawls, Habermas y Pogge. *Ideas y valores*, 59(142), 93-110.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00622010000100005

Cortina, A. (2003). *Republicanism moral y educación*, 257-267. En J. Conill y D. Crocker (Coord.) (2003). *Republicanism y educación cívica: ¿Más allá del liberalismo?* Comares.

Covell, K. (2013). Educación de los derechos humanos de los niños como medio para la justicia social: un estudio de caso desde Inglaterra. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 35-48.

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/324/328>

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 29313-29425 (112 págs.). [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation, *Teaching College Record*, 64, 672-683. <https://cutt.ly/jRYTXjC>
- Cronbach, L.J. (1980). Validity on parole: how can we go straight? En W. B. Schrader (Ed.). *New directions for testing and measurement: Measuring achievement, progress over a decade*. Jossey-Bass.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. Jossey-Bass.
- Cronbach, L.J. (1988). Five perspectives on validation argument. En H. Wainer y H. Braun (Eds.) *Test validity*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cronbach, L.J., Ambron, S. R., Dornbusch, S.M., Hess, R. D., Hornik, R.C., Philips, D. C., Walker, D. F. y Weiner, S. S. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. Jossey-Bass.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. (*RIEJS*), 1(1), 79-93.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/310/313>
- Curcó-Cobos, F. (2017). ¿Hay una teoría normativa de la justicia en Marx? *Tópicos: revista de Filosofía*, (52), 213-238.
<https://doi.org/10.21555/top.v0i52.790>
- Da Rosa, T. (2012). El carácter argumentativo del derecho: una defensa del post-positivismo de MacCormirck. *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (35), 41-58.
<http://hdl.handle.net/10045/47427>
- Daniel-López, E. (2018). Dignidad, justicia social y solidaridad. *Margen*, (89), 1-9.
https://www.margen.org/suscri/margen89/lopez_89.pdf

- De Aquino, T. (2002). *Suma Teológica*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- De Dios, A. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la educación musical en el sistema educativo español*. [Tesis doctoral en proceso, Universitat de València].
- De la Fuente-Fernández, S. (2011). *Tablas de contingencia*. Universidad Autónoma de Madrid, Fac. Económicas y Empresariales.
<https://www.estadistica.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/CONTINGENCIA/tablas-contingencia.pdf>
- De la Orden, A., y Jornet-Meliá, J.M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Revista de Pedagogía Bordón*, 64(2), 69-88. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21988>
- De Prada, M.Á., Pereda, C. y Actis, W. (1998). Mujeres migrantes en España: Proyectos migratorios y trayectorias de género. *Ofrim Suplementos*, (3), 11-37.
- De Sousa Santos, B. (2006). Globalización y democracia. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (73-74); 111-125.
- Deardorff, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at internationalization at institutions of higher education in the United States* [Tesis doctoral, North Carolina State University]. <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, porque el que se establece el currículum de Primaria en la Comunitat Valenciana.
https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1

Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=007259/2015&L=1

Decreto 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

https://dogv.gva.es/datos/2017/07/14/pdf/2017_6394.pdf

Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana.

https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=004238/2018&L=1

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Del Canto, E.J. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, (141), 25-34. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>

Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory, *British Journal of Sociology*, 57(1), 25-47.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2006.00092.x>

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. 91-103.
- https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (1960). *Las escuelas del mañana*. Losada. 3ª Ed.
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. Sucs. Herrero Hermanos.
- Díaz-Salazar, R. (Ed.) (2002). *Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*. Icaria-Intermón.
- Domingo, L. (2009). Reseña de Feito, R. y López, J.I. (Eds.) (2008). Construyendo escuelas democráticas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 14-15. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42245>
- Doyle, L.H. y Doyle, P.M. (2005). Inclusion: The Context for Democratic Leadership. Comunicación presentada en el *University Council of Educational Administration, Annual Convention*, Nashville, Tennessee, del 10 al 13 de noviembre.
- Duart, C. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad funcional*. [Tesis doctoral en proceso, Universitat de València].
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Losada.
- Durkheim, E. (1966). *Lecciones de sociología*. Schapire.
- ECI/Earth Charter Initiative (2000). *La Carta de la Tierra*. ECI Secretariat
- <https://earthcharter.org/library/la-carta-de-la-tierra-y-el-derecho-internacional/>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.

Entwistle, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.

<https://doi.org/10.1007/BF00132287>

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 91-99.

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8179/La_educacion_intercultural.pdf?sequence=2

Escudero-Escorza, F.T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual.

Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348>

Escobar, D. (2008). *De la Justicia Restaurativa a la Disciplina Restaurativa: la justicia restaurativa aplicada a la resolución de conflictos en el colegio*. Corporación Excelencia en la Justicia.

Escudero, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos. En J.M. Escudero y J.M. Moreno (Eds.) *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación y Cultura.

Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>

Escudero-Muñoz, J.M., González-González, M.T. y Rodríguez-Entrena, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.

<http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>

- Etchegoyen, M. A. (1967). La “nueva delincuencia” urbano-marginal: un análisis desde la teoría de Durkheim de un proceso de anomia. Universidad Nacional de Quilmes: Argentina. *1^{er} Congreso Internacional de Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina*.
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades. *ARETÉ, Revista de Filosofía*, 23(1), 53-77. <http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v23n1/a03v23n1>
- Fascioli, A. (2017). ¿Es la vida familiar relevante para la justicia social? *Ideas y Valores*, 66(163), 81-103. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v66n163.49543>
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *RASE*, 2(1), 17-33.
- Feito, R. y López, J.I. (Eds.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Fernández de la Fuente, S. (2011). Análisis factorial. *Ciencias económicas y empresariales*, Universidad Autónoma de Madrid, 1-34.
- Fernández-Díaz, M.J. y González-Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3(1). <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/issue/view/490>
- Fernández-Berrocal, N. y Extremera-Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29). <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Herrería, A. y López-López, M.C. (2010). La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-19. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3310Fernandez.pdf>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(25), 31-61. Universidad de Zaragoza. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741914700>

Fisher, R. A. (1924). The distribution of the partial correlation coefficient. *Menton*, (3), 329-332.

<https://hekyll.services.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/15182/1/35.pdf>

Flecha, R. (2010). Las “escuelas democráticas” de Michael W. Apple y James A. Beane en nuestro contexto. *RASE*, 3(1), 176-178.

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58127/1/576892.pdf>

Flint, N.R. y Johnson, B. (2011). *Towards Fairer University Assessment: Recognising the Concerns of Students*. Routledge.

Flores, M.A., Veiga-Simao, A.M., Barros, A. y Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>

Forero, C.G, Maydeu-Olivares, A. y Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, (16), 625-641.

<https://doi.org/10.1080/10705510903203573>

Frankenstein, M. (2005). Reading the World with Math: goals for a critical mathematical literacy curriculum. En E. Gutstein y B. Peterson (Eds.) *Rethinking Mathematics: teaching social justice by the numbers*. Rethinking Schools, 19-28.

Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press [Traducción al español: Fraser, N. (2009). *Escalas de justicia*. Herder].

- Fraser, N. (2010). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Furman, G.C. y Shields, C. M. (2003). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* Paper prepared for Division A of the American Educational Research Association (AERA) Task force for the Development of an Agenda for Future Research on Educational Leadership and presented at the Annual Meeting of AERA in Chicago.
- Gabilondo, A. (2010). *Pacto Social y Político por la Educación*. Ministerio de Educación.
- Garrido, A. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/exclusión social. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 181-188.
<https://docplayer.es/18203638-Justicia-social-en-la-dialectica-inclusion-exclusion-social.html>
- García, R.J. (2016, 18 diciembre). Escuelas en Red: Justicia Social. *El PAÍS*
https://elpais.com/elpais/2016/12/18/escuelas_en_red/1482049800_148204.html
- García-Bellido, R. (2011). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación*. [Trabajo fin de Máster (inédito). Valencia: Universitat de València, Dpto. MIDE.]
- García-Bellido, R., González-Such, J. y Jornet-Meliá, J.M. (2010). *SPSS: Análisis de Fiabilidad. Alfa de Cronbach*. Material elaborado en el marco de la Convocatoria

- de Innovación de 2010 del Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València. https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- García-Hernández, J.A. y Moreno-Herrero, I. (2003). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (14). <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4308>
- García-Yeste, C., Garial, R. y Ríos, O. (2017). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 97–111. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica [Traducción español de Sergio Fernández Everest].
- Garrido, L. (2012). Para un diagnóstico sobre la formación y el empleo de los jóvenes. *Cuadernos*, (2), (Empleo Juvenil, Círculo Cívico de Opinión). <https://www.circulocivicodeopinion.es/wp-content/uploads/2018/10/cuaderno02.pdf>
- Geneyro, J. C. (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Antropos.
- Geneyro, J. C. (2009). Estado, ciudadanía y educación: Las fuerzas de la democracia. *Serie de Conferencias Magistrales*, (18). Instituto Federal Electoral. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3928/9.pdf>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (2003). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

- 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 and Development*, 3(95), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956701>
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning out-comes: Some questions. *American Psychologist*, 18(8), 519-521.
<https://doi.org/10.1037/h0049294>
- Glaser, R. y Klaus, D.J. (1962). *Proficiency measurement: Assessing human performance*. En R.M. Gagne (Ed). *Psychological principles in systems development*. Holt, Rinehart and Winston, 419-474.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González-González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5443>
- González-González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art4.htm>
- González-Menorca, L., Fernández-Ortiz, R. y Clavel-San Emeterio, M. (2013). *Modelos de gestión de calidad total aplicados a contextos educativos*. En F. Navaridas-Nalda (Coord.) (2013). *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Genuve Ediciones.
- González-Montesinos, M.J. y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales, *RELIEVE*, 14(2), 1-17.

<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/issue/view/297>

González-Montesinos, M.J. (2018). El modelo métrico de Rasch: Fundamentación, Implementación e Interpretación de la Medida en Ciencias Sociales. *Manual de Teoría y Práctica*. Universidad de Sonora – Universitat de València.

<https://cutt.ly/sWMCe85>

González-Patiño, J., Esteban-Guitart, M. y San Gregorio, S. (2017). Participación infantil en la transformación de sus espacios de aprendizaje: Democratizando la creación mediante un proyecto de fabricación digital en un Fablab. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 137–154.

<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.008>

González-Such, J., Bakieva, M. y García-Bellido, R. (2014). Análisis de un cuestionario para evaluar materiales elaborados por personal docente en un espacio colaborativo para la innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 223-237. <http://hdl.handle.net/10486/661858>

Grasa, R. (1990). *Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo*. [En Sanahuja, J.A. (Coord.) (1990). *Juventud, desarrollo y cooperación*, Cruz Roja Española. 97-107].

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.

Gudykunst W.B., Ting-Toomey, S. y Wiseman, R.L. (1991). Taming the beast: designing a course in intercultural communication. *Communication education*, 40, 272-285.

<https://doi.org/10.1080/03634529109378851>

Guion, R.M. (1980). On trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, (11), 385-389. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.11.3.385>

Held, D. (1997). *La Democracia y el Orden Global. Del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita*. Paidós.

- Hellmann, T., Schmidt, P. y Matthias-Hell, S. (2019). *Social Justice in the EU and OECD. Index Report 2019*. BertelsmannStiftung.
<https://www.politico.eu/wp-content/uploads/2019/12/Social-Justice-Index-2019.pdf>
- Hernández-Castilla, R. (2013). ¿Una escuela en crisis? La investigación, comprometida con la Educación y la Justicia Social. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de Educación*, 21(4).
- Hernández-Castilla, R. (2016). Enseñar Justicia Social. *Educación para la Justicia Social: Blog del Seminario y grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid*.
<http://educacionyjusticiasocial.blogspot.com/2016/05/ensenar-justicia-social.html>
- Hernández-Castilla, R. (Coord.) (2018). Escuelas para la Justicia Social. *Grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social*.
<http://www.gice-uam.es/escuelas-para-la-justicia-social/>
- Hernández-Pulido, J.R. (2016). La justicia social desde un nuevo enfoque de la justicia. Análisis del mandato de la organización internacional del trabajo conforme al concepto moderno de la justicia. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (22).
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rlds/n22/1870-4670-rlds-22-00003.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education, Interamericana de España.
- Hidalgo-Farran, N. y Murillo, J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>

- Hidalgo-Farran, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/679765>
- Hively, W. (1970). *Domain-referenced achievement testing*. Symposium paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis.
- Hively, W., Patterson, H.L. y Page, S.A. (1968). A “universe-defined” system of arithmetic achievement tests. *Journal of Educational Measurement*, 5, 275-290. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1968.tb00639.x>
- Honneth, A. (2010a). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Honneth, A. (2010b). The political identity of the Green movement in Germany: Social-philosophical reflections. *Critical Horizons*, 11(1), 5-18. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1558/crit.v11i1.5>
- Honneth, A. (2014a). *Freedom's Right: The Social Foundations of Democratic Life*. Polity Press. [Traducción español: Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática*. Katz Editores].
- Honneth, A. (2014b). *The I in We: Studies in the Theory of Recognition*. Polity Press.
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*. 2(32), 339-361. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- INTERED (2013). *Como ser un cole de cuidado. Propuestas para tu centro*. Actúa con cuidados, transforma la realidad. <https://cutt.ly/7WMBXhc>

- Irani, K.D. (1995). *The idea of social justice in the Ancient World*. En K. D. Irani y M. Silver (Eds.) *Social Justice in the Ancient World* (3–8). Greenwood Publishing Group.
- Iranzo-Garcia, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Síntesis.
- Jacott, L., Maldonado-Rico, A., Sainz, V., Juanes-García, 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*. CiCe, 122-139.
- James, D. (2000). Making the graduate: Perspectives on student experience of assessment in higher education. En A. Filer (Ed.) (2000). *Assessment: Social Practice and Social Product*. Routledge Falmer. 151-167.
- Jeanotte, S. (2003). *Social cohesion round the world: An international comparison of definitions and issues*. Strategic Research and Analysis. Canadian Heritage.
- Jiménez, B. (Ed.) (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis.
- Jiménez-Avilés, A.M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*. 54(21), 103-125.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9782>
- Jiménez-Ramírez, M. (2008). Aproximación Teórica de la Exclusión Social: Complejidad e Imprecisión del término. Consecuencias para El Ámbito Educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186. Universidad Austral de Chile.
- Jiménez-Vargas, F., Lalueza-Sazatornil, J.L. y Fardella-Cisternas, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

- John-Akinola, Y. y Nic-Gabhainn, S. (2014). *Children's participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes*. BMC Public Health, (14), 964–974. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- Johnston, D. (2011). *A Brief History of Justice*. Wiley-Blackwell.
- Jornet-Meliá, J.M. (1987). *Una aproximación teórico-empírica a los métodos de medición de referencia criterial*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
- Jornet-Meliá, J.M. (2001). *Proyecto de acceso a catedráticos de universidad, especialidad Diagnóstico en Educación*. Universitat de València (inédito).
- Jornet-Meliá, J.M. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. [Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado. Universidad de Cádiz. Documento policopiado].
- Jornet-Meliá, J.M. (2010). *Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación*. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Docencia (RIIED): *Valencia, España*. Septiembre.
- Jornet-Meliá, J.M. (2012). Las dimensiones docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4450>
- Jornet-Meliá, J.M. (2014). *Asignaturas pendientes en las evaluaciones a gran escala*. [En M.C. Cardona, y E. Chiner. (Eds.) *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales*. EOS. 115-128].
- Jornet-Meliá, J.M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2019). Una aproximación, mediante juicio, a la validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social (CS) a partir de la Educación. 8º Congreso Iberoamericano de investigación cualitativa. CIAIQ2019. Volumen 1, 1151-1161.

<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2455>

Jornet-Meliá, J.M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La Cohesión Social como Objetivo de la Educación: ¿Podemos Especificar un Modelo de Calidad para Realizar la Evaluación de Sistemas Educativos?, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 239-260

<https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>

Jornet-Meliá, J.M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(16), 103-123.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377007>

Jornet-Meliá, J.M. y González-Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación (ESE)*, (16), 100-130. <https://hdl.handle.net/10171/9172>

Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J. y Perales-Montolío, M. J. (2012a). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón*, 64(2), 89-110.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21999>

Jornet-Meliá, J.M., González-Such y Perales, M. J. (Eds.) (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. CREA.

Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J., Sánchez-Delgado, P., Perales, M.J., Bakieva, M. y Sancho-Álvarez, C. (2012b). *Síntesis de constructos: definiciones, dimensiones y reactivos del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*. Universitat de València: Departamento MIDE (documento interno).

Jornet, J.M., González, J. y Suárez, J.M. (2010). Validación de los procesos de determinación de estándares de interpretación para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 19, 11-29.

<https://hdl.handle.net/10171/18323>

Jornet Meliá, J.M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J.M. y Perales Montolío, M.J. (2014). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 125-145.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28909>

Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J., Perales-Montolío M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2017a). La evaluación educativa como ámbito de especialización profesional. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, (2).

<http://hdl.handle.net/10550/65498>

Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J., Perales-Montolío, M.J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert Martínez, M., Bakieva, M., Sancho-Álvarez, C. Belda-Galbis, A., Llorens-Ferrer, A.J., Bodoque-Osma, A.R. y Ortega-Gaite, S. (2017b). Aproximaciones Cualitativas para la Definición y Validación de Constructos de Instrumentos Estandarizados de Medida. En A. Costa Pedro, M.C. Sánchez-Gómez, M.C. y M.V. Martín-Cilleros (Coord.) *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios*. Ludomedia.

https://ciaiq.org/wp-content/uploads/2017/02/GEM_Propuesta_PanelDiscusion.pdf

Jornet-Meliá, J.M. y Leyva-Barajas, Y.E., (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación y Tecnología Educativa de México (INITE).

- Jornet-Meliá, J.M., López-González, E. y Tourón, J. (2012). Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia. *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía, Bordón*, 2(64), 9-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29031>
- Jornet-Meliá, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico- Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(4), 51-77. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4469>
- Jornet-Meliá, J.M., Sánchez-Delgado, P. y Perales-Montolío, M.J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Universitat de València.
- Jornet-Meliá, J.M., Suárez-Rodríguez, J. y Perales-Montolío, M.J. (2003). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación profesional, ocupacional y continua*. Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, 2003.
- Jornet-Meliá, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015a). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 4(2), 111-126. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Jornet-Meliá, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015b). Validación del Constructo de Justicia Social Percibida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Jornet-Meliá, J.M. y Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163. <https://www.uv.es/gem/archivos/RIE14.PDF>
- Jornet-Meliá, J.M. y Suárez-Rodríguez, J.M. (1989a). Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase. En V. García Hoz (1989). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. (pp. 419-443). Rialp.

- Jornet-Meliá, J.M. y Suárez-Rodríguez, J.M. (1989b). Conceptuablización del Dominio educativo desde la perspectiva integradora en Evaluación Referida al Criterio, *Bordón*, 41(2), 237-275.
- Jornet, J.M. y J.M. Suárez (1994). *Evaluación referida al criterio: construcción de un test criterial de clase*. En V. García Hoz (Ed.) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Rialp. 419–443.
- Jornet-Meliá, J.M., Suárez, J. y Belloch, C. (1998). *Metodología de evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua*. Project Eurodialogue Evaluation. Adeit.
- Jornet-Meliá, J.M., Suárez-Rodríguez, J. y Perales-Montolío, M. J. (2003). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación profesional, ocupacional y continua*. Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, 2003.
- Jost, J.T. y Kay, A.C. (2010). Social justice: history, theory, and research. En Fiske, S.T., Gilbert, D.T. y Lindzey G. (Eds.) (2010). *Handbook of Social Psychology* (pp.1122–1165). <http://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002030>
- Juanes-García, A., Jacott-Jiménez, L y Maldonado-Rico, A. (2017). Representaciones de justicia social en profesores en formación. *REIDOE*, 3(2), 26-45. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/61747>
- Juanes-García, A. (2018). *Representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682707/juanes_garcia_almuden_a.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kant, I. (2013). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Kearns, A. y Forrest, R. (2000). Social cohesion and multilevel urban governance. *Urban Studies*, (37). <http://doi.org/10.1080/00420980050011208>
- Kelly, P. (1998). Contractarian social justice: An overview of some contemporary debates. En D. Boucher y P. Kelly (Eds.) (1998). *Social Justice: From Hume to Walzer*. Routledge. 181-199).
- Kelsen, Hans (1971). *Teoría pura del derecho*. Eudeba.
- Kingsbury, B. y Straumann, B. (Eds.) (2010). *The Roman foundations of the law of nations: Alberico Gentili and the justice of empire*. Oxford University Press.
- Kliksberg, B. (2000). *El judaísmo y su lucha por la Justicia Social*. Fondo de Cultura Económica.
- Koester, J. y Lustig, M.W. (2003) *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1980). High school democracy and educating for a just society. En R. Mosher (ed.) *Moral education. A first generation of research and development*. Praeger.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1985). Just community approach to moral education in theory and practice. En M. Berkowitz y OSER, F. (1985). *Moral education: Theory and application*. Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (2009). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa, Debate Socioeducativo.
- Leathwood, C. (2005). Assessment policy and practice in higher education: Purpose, standards and equity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(3), 307-324. <https://doi.org/10.1080/02602930500063876>
- Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE-A-2006-789. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Gobierno de España (LOE).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad en Educación publicada en el BOE-A-2013-1288. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.

Gobierno de España (LOMCE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE-A-2020-17264. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Gobierno de España (LOMLOE).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Liasidou, A y Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management*, 35(4), 347-364.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>

Linacre, J.M. (2006). *A User's Guide to Winsteps Ministeps. Rasch-Model Computer Program*. www.winsteps.com

Linker, M. (2019). *Intellectual Empathy: Critical Thinking for Social Justice*. University of Michigan Press. https://www.press.umich.edu/5914478/intellectual_empathy

Linn, R.L. (1980). Issues of validity for criterion-referenced measures. *Applied Psychological Measurement*, (4), 547-561.

<http://dx.doi.org/10.1177/014662168000400407>

Little, T. y Ellison, K. (2014). *Loving Learning*. W. W. Norton & Company.

Llevot, N. y Bernat, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 8 (1), 57-

70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>

Llorens-Ferrer, A.J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales: consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de Recerca*, (17), 209-228.

<http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.13>

Llorens-Ferrer, A.J. (2016). Diseño de una Escala para Evaluar la Justicia Social Percibida en la Escuela [Trabajo fin de Máster (inédito). Valencia: Universitat de València, Dpto. MIDE].

Llorens-Ferrer, A.J., Jornet-Meliá, J.M. y Sánchez-Delgado, P. (2018). Un Estudio de Validación de una Escala de Evaluación del Constructo de Justicia Social Percibida en Educación Primaria y Secundaria. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 7(2), 145-173. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.009>

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Miguel, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.

<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

López, E.D. (2018). Dignidad, justicia social y solidaridad. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (89), 209-228.

<http://www.margen.org/suscri/numant89.html>

López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14.

<https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>

López-Fuentes, R., Salmerón-Vílchez, P. y Salmerón-Vílchez, C. (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 29-46.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/203>

- López-Verdugo, I., Ridaó-Ramírez, P. y Sánchez-Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334(1), 143–163. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya-Díez, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
<http://doi.org/10.11144/Jave-riana.UPSY13-3.ece>
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- 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*, 4(40), 194-211.
<http://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909815>
- Lundgren, U.P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(17), 16-29. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42101>
- Luzuriaga, L. (1964). *La educación nueva*. Losada.
- Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L., Navarro-Lashayas, M.A. y Santibáñez-Gruber, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119-140.
<http://doi.org/10.5565/rev/educar.980>
- Marco, M. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la resiliencia*. [Tesis doctoral en proceso, Universitat de València].
- Marín-Ibáñez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. *Revista de educación*, (242), 23-42. <http://hdl.handle.net/11162/71523>

Marshall, T.H. (1945). Ciudadanía y Clase Social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Reis*, (79), 297-321.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760109>

Marszalek, J.M., Barber, C., y Nilsson, J.E. (2017). Development of the social issues advocacy scale-2 (SIAS-2). *Social Justice Research*, 30(2), 117–144.

<http://doi.org/10.1007/s11211-017-0284-3>

Martínez, I. y Vásquez, A. (2006). *La resiliencia invisible infancia, inclusión social y tutores de vida*. Gedisa.

Martínez-Garrido, C.A., Hernández-Castilla, R. y García, R. (2010). Liderazgo escolar para la justicia social. En M. A. Manzanares Moya (Coord.) (2011). *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. Ediciones Wolters Kluwer.

Martínez-González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García-González, M.P. Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, B. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.11.num.19.2000.11326>

Martínez-Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala hacia un sistema equilibrado. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231>

Martínez-Rizo, F. (2014). *Consideraciones sobre la evaluación educativa*. La Educación que queremos para la generación de Bicentenarios. Metas educativas 2021. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación.

<https://oei.int/oficinas/secretaria-general>

- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea. [Traducción español Carlos del Valle Caraballo].
- McLean, M., Abbas, A. y Ashwin, P. (2013). A Bernsteinian View of Learning and Teaching Undergrate Sociology-based Social Science. *Enchancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 32-44. <http://doi.org/10.11120/elss.2013.00009>
- Medeiros, M., y Diniz, D. (2008). Paradigmas de justiça distributiva em políticas sociais. *Revista de Estudos Universitários (Sorocaba, SP)*, 34(1), 19-31. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/348>
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, (35), 1012-1027. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.11.1012>
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.). *Educational Measurement* (3th. Ed.). American Council on Education and Macmillan publishing company.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>
- Miller, D. (1979). *Social Justice*. Oxford University Press.
- Miller, M.J., Sendrowitz, K., Connacher, C., Blanco, S., Muñoz-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. <https://doi.org/10.1037/a0017220>
- Montané-López, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, (20), 1-21. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Mora-Cortés, A.F. (2015). Calidad de la educación, justicia y libertad. *Revista Educación y Ciudad*, (14), 41-60]. <https://doi.org/10.36737/01230425.n14.131>

- Morales-Vallejo, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia de Comillas (Madrid).
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morales-Vallejo, P., Urosa-Sanz, B. y Blanco-Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes de tipo Likert: una guía práctica*. La Muralla.
- Moreno-Pabón, C. (2016). MeTaEducArte; educando desde el arte para la justicia social. *Opción* [en línea]. 32(10), 326-345.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21818>
- Moss, P.A. (1995). Themes and variations in validity theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, (14), 5-13.
<https://doi.org/10.1111/J.1745-3992.1995.TB00854.X>
- Murga-Menoyo, M.A., y Novo-Villaverde, M. (2014). Sostenibilizar el currículum. La Carta de la Tierra como marco teórico. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (46), 163-179.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/166>
- Murillo-Torrecilla, F.J. (2014). *Educación para la Justicia Social*. I Jornadas para la Justicia Social (7 y 8 de Mayo de 2014 en Madrid). Cuadernos Fundación 1 de Mayo, nº 36. <https://1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Cuaderno36.pdf>
- Murillo-Torrecilla, F.J. (2014). Educación para la Justicia Social. Grupo de Investigación Cambio Educativo y Justicia Social (GICE), presentado en el IV Encuentro Nacional de Docentes en Educación para el Desarrollo: creando redes. Del 9 al 11 de mayo de 2014 en El Escorial, organizado por AECID y MECD.
- Murillo-Torrecilla, F.J. y Duk, C. (2010). Escuelas Inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 11-13.
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf

- Murillo-Torrecilla, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de Justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4321>
- Murillo-Torrecilla, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de La Educación*, (4), 19–28.
- Murillo-Torrecilla, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014a). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13–32. <http://hdl.handle.net/10486/666733>
- Murillo, F.J y Hernández-Castilla, R. (2014b). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 5-10.
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/editorial.htm>
- Murillo-Torrecilla, J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social. *La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 5-9. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Murillo-Torrecilla, F.J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo-Farran, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y Evaluación Psicométrica de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 215-233. <http://hdl.handle.net/10486/666798>
- Murillo-Torrecilla, F.J. y Hidalgo-Farran, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 8(1), 43-61. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2975>

- Murillo-Torrecilla, F.J., Krichesky, G., Castro, A. M. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo-Torrecilla, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 97–120.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>
- Murillo-Torrecilla, F.J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7–23. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/4467>
- Muñiz-Fernández, J. (1990). *Teoría de respuesta a los ítems: un nuevo enfoque en la evolución psicológica y educativa*. Pirámide.
- Muthén, B. y Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the mode. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x>
- Nava, M. y Rueda-Beltrán, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1).
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/662>
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Neufeld, J.P. (1992). La reforma curricular y el tiempo del cuidado. *Revista de Educación*, (298), 307-325. <http://hdl.handle.net/11162/70356>
- Neyman, J. y Pearson, E.S. (1928). *On the use and interpretation of certain test criteria for purpose of statistical inference*. *Biometrika*, (20-A), 175-294.

<https://doi.org/10.1093/BIOMET/20A.3-4.263>

Nilsson, J.E., Marszalek, J.M., Linnemeyer, R. M., Bahner, A. D., y Misialek, L. H.

(2011). Development and assessment of the social issues advocacy scale.

Educational and Psychological Measurement, 71(1), 258–275.

<https://doi.org/10.1177/0013164410391581>

Notario-Redondo, L.M. (2013). *Ética para ser persona*. Editorial CCS. Colección educar.

Nussbaum, M.C. (1995). *Poetic Justice. The literary imagination and public life*. Beacon Press.

Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality

Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.

Nussbaum, M.C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.

Nussbaum, M.C. (2009). *Frontiers of justice*. CNIB.

Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*.

Paidós. Capítulo 2: Las capacidades centrales.

OCDE (2011). *Pisa in focus*.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf>

Olivo-Pérez, M.Á. (2016). El performance de los docentes en la idea de justicia:

Elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo. *Revista Internacional*

de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5(2), 131-155.

<http://hdl.handle.net/10486/675581>

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y

Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la

inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del

sistema educativo valenciano.

https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

- Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. https://dogv.gva.es/datos/2014/12/12/pdf/2014_11310.pdf
- Orden 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunitat Valenciana. https://dogv.gva.es/datos/2017/10/10/pdf/2017_8755.pdf
- Orantes, A. (2006). Edumetría y Psicometría: implicaciones para el Diagnóstico y la Evaluación. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, (2), 103-117. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3552/0
- Orozco, S. (2013). El concepto de reconocimiento en Hegel: un principio de justicia social. *Versiones. Revista De Filosofía*, 2(3), 115-124. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/20874>
- Orr, S. (2010). Collaborating or fight for the marks? Student's experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 301-313. <https://doi.org/10.1080/02602931003632357>
- Osburn, H.G. (1968). Item sampling for achievement testing. *Educational and Psychological Measurement*, 28(3), 95-104. <https://doi.org/10.1177/001316446802800109>
- Panchón-Iglesias, C. (2007). Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro. *Revista de Educación*, (342), 147-166. <http://hdl.handle.net/11162/68718>
- Parrilla-Latas, M.Á. (2002). Acerca Del Origen Y Sentido De La Educación Inclusiva, *Revista de educación*, 327, 11–29. <http://hdl.handle.net/11162/66887>

- Peña-Sandoval, C., y MonteDinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 71-86.
<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>
- Perales-Montolío, M.J. (2005). *Programa razonado. Concurso de acceso*. Universitat de València. (Inédito).
- Pérez-Carbonell, A. (2000). *Proyecto docente. Metodología de la investigación evaluativa*. Universitat de València
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y López-González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-251.
<http://hdl.handle.net/11162/76033>
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y López-González, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación, Revista de teoría, investigación y práctica*, 22(3), 259-281.
<http://dx.doi.org/10.1174/11356401080493218>
- Perfetti-Chumpitaz, P. y Núñez-Martín, G. (2013). Un carnaval de tod@s y para tod@s en el Colegio Público Palomeras Bajas: Participación y justicia social: El carnaval como experiencia educativa y ciudadana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 159–172.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/330>
- Perines, H. e Hidalgo-Farran, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 19-38.
<https://doi.org/10.17227/rce.num75-8099>

- Peters, R. (1987). Forma y contenido de la educación moral. En J. Jordan y F. Santaloria (Eds.) (1987). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. PPU.
- Piaget, J. (1983). *El Criterio Moral en el Niño*. Editorial Fontanella, 4ª Ed. (Trabajo original de 1932).
- Pindado, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Ediciones del Serbal.
- Polaino-Lorente, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de Educación Especial en España. *Revista española de pedagogía*, 41(160), 215-248.
<https://www.jstor.org/stable/23764057>
- Popham, W. J. y Husek, T. R. (1969). Implications of criterion-referenced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 6(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1969.tb00654.x>
- Puelles-Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Morata.
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. GEDISA.
- Ramírez-Díaz, L. y Sancho-Royo, F. (1975). Análisis factorial de datos cualitativos: un experimento con datos artificiales. *Anales*. Universidad de Murcia, 33(4), 117-135.
<https://revistas.um.es/analesumciencias/article/view/102861>
- Ramos-Santana, G., Perales-Montolío, M.J. y Pérez-Carbonell, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En J.M. Jornet-Meliá y Y.E. Leyva-Barajas (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación y Tecnología Educativa de México (INITE).
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Danish Institute for Educational Research.

- Rasinski, K.A. (1987). What's fair is fair—or is it? value differences underlying public views about social justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201–211. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.201>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press. Edición electrónica de su libro, 2012. [Edición en español de 1979].
- Rawls, J. (1997). *El derecho de gentes*. Isegoría, (16), 5–36. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1997.i16.182>
- Rawls, J. (2002). *Justicia como Equidad*. Tecnos.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. Disponible on-line en la web de la RAE www.rae.es
- Real Decreto 126/2014 publicado el 28 de febrero y establecido por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, en el cual se considera el currículum de Primaria. Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Real Decreto 1105/2014 publicado el 26 de diciembre y establecido por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, en el cual se considera el currículum de Educación Secundaria y Obligatoria y Bachillerato. Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310/con>
- Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación

de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/06/02/562>

Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Gobierno de España.

<https://www.boe.es/eli/es/rdl/2016/12/09/5>

Recalde, F. (2011). Enseñanza de la Justicia Social. *Revista de Salud Pública*, 1 (2), 26-34. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/11/965960/26-34.pdf>

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos).

<https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

Resolución de 28 de junio de 2018, de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para el cumplimiento de la normativa de protección de datos en los centros educativos públicos de titularidad de la Generalitat.

https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=010935%2F2018

Resolución de 3 de mayo de 2018, del director general de Política Educativa, por la cual se modifican los anexos I, II, III y IV de la Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la cual se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

https://dogv.gva.es/datos/2018/05/18/pdf/2018_4428.pdf

Resolución de 5 de marzo de 2008, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se dictan instrucciones para formalizar los documentos básicos de evaluación y se establece el procedimiento de solicitud de asignación del número de historial académico para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, del Consell.

https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=003304%2F2008&url_lista=

Restorative Justice Consortium. (2005). *Statement of Restorative Justice Principles as applied in a school setting*. Restorative Justice Consortium.

Riquelme, S. y Caravaca, C. (2011). La política social. Presupuestos teóricos y horizonte histórico. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, (50), 1-46.

<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/serferi.pdf>

Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.) *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (47–56). Routledge.

Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M.S. (2013). *Evaluación de los procesos y contextos educativos*. En F. Navaridas-Nalda (Coord.) (2013). *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Genuève Ediciones.

Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M.S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Beyond Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz, y J.M. Merigó Lindahl (Eds.) *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management*. (pp.1-20). Springer-Verlag.

<http://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9>

Rodríguez-Gómez, G; Ibarra-Sáiz, M.S.; Gallego-Noche, B; Gómez-Ruiz, M.A. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje:

un camino por recorrer en la universidad. RELIEVE, 18(2)

<http://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>

Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M. Santos-Villalba, M.J. y Fernández-Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*. 2(1) UMA Editorial: Universidad de Málaga. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>

Royero, J. (2004). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/334royero.pdf>

Rueda-Beltrán, M., Canales, A. Leyva, Y. y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3123>

Rueda-Beltrán, M., Schmelkes, S. y Díaz, A. (2013). La evaluación educativa, *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-205.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362012>

Ruiz-Bernardo, M.P. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón*. [Tesis doctoral, Universidad Jaume I de Castellón]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/83300#page=1>

Ruiz-Primo, A., Jornet-Meliá, J.M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la Validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Sahuí-Maldonado, A. (2016). La igualdad en la medida de la calidad democrática. Una revisión crítica de la propuesta de Leonardo Morlino. *Dossier: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. (227), 273-294.
[https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30029-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30029-0)

- Sainz, V. y Jacott, L. (2020). What Do Secondary Education Students Understand About Social Justice? Students Representations of Social Justice in Different Regions of Spain. *Interchange*, 1-22. <http://doi.org/10.1007/s10780-020-09389-y>
- Salmerón-Pérez, H. (1988). Diagnóstico de la interacción entre alumnos desiguales: cooperativismo y comunicación en aulas desiguales. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 2, 7-16.
- Salmerón-Pérez, H. (1992). Elementos de referencia en la evaluación de alumnos en las aulas. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 6, 209-216.
- Sánchez-Caballero, D. (2020, Febrero 1). 20 años de mercantilización de las aulas: cómo pasamos de pensar en educar a pensar en ganar dinero. *El Diario*.
https://www.eldiario.es/sociedad/educacion-ultimo-gran-mercado_1_1052182.html
- Sancho-Álvarez, C. (2013). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa*. [Trabajo fin de Máster (inédito). Valencia: Universitat de València, Dpto. MIDE].
- Sancho-Álvarez, C. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/59275>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet-Meliá, J.M. y González-Such, J. (2017). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación Iberoamericana: Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles educativos*, 39(157), 14-33. <http://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58438>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet-Meliá, J.M. y Perales, M.J. (2013). *Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares*. Comunicación presentada en el IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la

Docencia (RIIED). *La evaluación de la docencia en Iberoamérica: avances, perspectivas e innovación en Lima, Perú.*

Sandoval-Mena, M., Gerardo-Echeita, S. y Simón-Rueda, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso: revista de educación*, (39), 243-254.

<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/225>

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 71-85.

<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined>

Scannone, J.C. (2012). Trabajo, dignidad y justicia social. *Nuevo Pensamiento*, 2(2).

<http://www.editorialabiertaia.com/nuevopensamiento/index.php/nuevopensamiento/article/view/16>

Schatzki, T.R. (2005). The sites of organisations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484.

<https://doi.org/10.1177/0170840605050876>

Schilling, F. y Angelucci, C. (2016). Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, 46(61), 694-715.

Schraad-Tischler, D. y Schill, C. (2016). *Social Justice in the EU – Index Report 2016. Social Inclusion Monitor Europe*. BertelsmannStiftung.

https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_NW_Social-Justice-Index_2016.pdf

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Sen, A. (2011). *La idea de justicia*. Taurus.

Sen, A. y Williams, B. (1982). Introduction: Utilitarianism and beyond. En A. Sen y B. Williams (Eds.) (1982). *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge University Press, 1–22.

- Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V. y Carreño-González, C. (2016). Justicia Social en la Escuela: Representación de Estudiantes de Educación Secundaria y Desafíos para la Formación del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 109-129.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6873>
- Serrano Caldera, A. (2005). Ética y Política. *Polis: Revista Latinoamericana*.
<https://journals.openedition.org/polis/7541>
- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. Stanford University.
- Shen, M. (2019). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural*. [Tesis doctoral, Universitat de València].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/72412>
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (comp.) *JUSTICIA SOCIAL. La dimensión olvidada de la Formación docente*. Editorial Mutan.
- Sirotnik, K.A. (1974). *Introducing to matrix sampling for the practitioner*. [En W. J. Popham (Ed.) *Evaluation in Education: Current applications*. McCutchan, 451-529].
- Stein, Z. (2016). *Social Justice and Educational Measurement: John Rawls, the history of testing and the future education*. Routledge. Taylor y Francis Group.
- Strathern, M. (2000). New accountabilities: Antropological studies in audit, ethics and the academy. En M. Strathern (Ed. (2000). *Audit Cultures: Antropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. Routledge. 1-18.
- Stuardo-Concha, M. (2017a). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/681388>

- Stuardo-Concha, M. (2017b). Aprendizaje basado en problemas de justicia social: una propuesta didáctica para aulas justas y la formación de agentes de cambio social. *Comunidad EJS*. Recursos para mejora del aula. Aprendizaje, activismo y educación.
- <https://escuelasparalajusticiasocial.net/aprendizaje-basado-en-problemas-de-justicia-social-una-propuesta-didactica-para-aulas-justas-y-formacion-de-agentes-de-cambio-social>
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Paidós MEC.
- Soriano, E. y Osorio, M. (2008). Competencias emocionales del alumnado " autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 129-148. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28841>
- Syverson, M. (2009). Social justice and evidence-based assessment with the learning record. *Forum on Public, Policy*, 1(29), 5-27.
- https://doi.org/10.1163/9789401206815_010
- Taparelli-D'Azeglio, L. (1843). *Saggio teoretico di dritto naturale, appoggiato sul fatto*. 5 vols.
- Taylor, C. (2003). Cross-purposes: The liberal-comunitarian Debate. En Derek Matravers y Jonathan E. Pike (Eds.) *Debates in Contemporary Political Philosophy: An Anthology*. Routledge in Association with the Open University (195-213).
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor y Francis Group. (2020). *Elementary Education in India: Policy shifts, issues and challenges*. Routledge (Edited by Jyoti Raina).

Tejada, J. (2000). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis.

The IB community Blog (2018, 2 febrero). *Guía para los docentes: cómo usar temas de justicia en clase*.

<https://blogs.ibo.org/blog/2018/02/02/guia-para-los-docentes-como-usar-temas-de-justicia-social-en-clase/?lang=es>

The National SEED Project (2013). *SEED: The National SEED project*.

<https://www.nationalseedproject.org/>

Theil, H. (1970). On the estimation of relationships involving qualitative variables. *American Journal of Sociology*, (76), 103-154.

<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/224909>

Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-324.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.21657>

Tiana, A. (1996). La evaluación de sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37-62. <https://doi.org/10.35362/rie1001166>

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), 77–88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>

Torres-Harding, S.R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F. y Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities. *Education, Citizenship y Social Justice*, 1(9), 55-66. <https://doi.org/10.1177/1746197914520655>

Torres-Santomé, Jurjo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

- Trueba-Salas, C. (2012). La dimensión educativa del desarrollo humano. *Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica, Documentos de trabajo sobre cooperación y desarrollo* (1), 1-20.
http://www.ciberoamericana.com/pdf/DT_2012_1.pdf
- Turban, M. (2010). Social justice perceptions of teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 5(11), 668-673. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000293>
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social*. Debate.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad cultural*.
- UNESCO (2012). *La educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consulta*. Instrumentos de aprendizaje y formación. Sector Educación de la UNESCO.
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vázquez-Garrido, E. (s.f.). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metodología de evaluación en el aula*. [Tesis doctoral en proceso, Universitat de València].
- Vázquez-Verdera, V. (2014). *Educación para el cuidado y la sostenibilidad de la vida*. Educación y Territorio, JDC, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes, Universidad de Valencia, 70-81.
- Vázquez-Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.
<https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

- Ventura-León, J.L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-62.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7734962703>
- Verdeja, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado: Un recorrido por leyes de educación de ámbito español. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 6(1), 367-382. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.021>
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.
- Viñao, A. (2006). Educación para todos: ¿Engaño o Derecho Social? *Cuadernos de Pedagogía* (356), 94-97.
- Vogel, L. (2011). Enactin social justice: perceptions of educational leaders. *Administrative Issues Journal. Education, Practice and Research*, 1(2), 69-82.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1055049>
- VV.AA. (2011). Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas. *Revista de educación*. Nº 356 septiembre-diciembre, cuatrimestral. Instituto de Evaluación. Edita: Secretaría General Técnica.
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356.pdf>
- VV.AA. (2017). La red de escuelas Hermanadas por la Educación para la Justicia Social usando ABP de forma colaborativa y con compromiso social. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 67-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=322>
- VV.AA. (2021). Cómo ayudar a tu hijo cuando se siente excluido del grupo. *SerPadres*, <https://www.serpadres.es/mas-6-anos/articulo/como-ayudar-a-tu-hijo-cuando-se-siente-excluido-del-grupo-641455103639>

- Wainer, H. y Braun, H. (1988). *Test validity*. LEA.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: what does the “capabilities” approach offer? *British Journal of Educational Studies*, (51), 168-187.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00232>
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal*, 37(142), 103-119.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414206>
- Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Paidós.
- Walzer, M. (2000). *Just and Unjust Wars*. Basic Books.
- Watkins, M.W. (2017). The reliability of multidimensional neuropsychological measures: from alpha to omega, *The Clinical Neuropsychologist*, (31), 1113-1126.
<https://doi.org/10.1080/13854046.2017.131736>
- West, S.G., Finch, J. F. y Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. Problems and remedies. En R.H. Hoyle (Ed.) *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. (56-75). Sage.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. y Kean, P.D. Development of achievement motivation. En W. Damon, R.M. Lerner y N. Eisenberg. (2006). *Handbook of child psychology, 6th edition, Vol. 3, Social, emotional and personality development* (933–1002). Wiley.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students’ intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of studies in international education*, 9(4), 356-371.
<https://doi.org/10.1177/1028315305277681>

- Woelert, P. y Yates, L. (2015). Too Little and too much trust: Performance measurement in Australian higher education. *Critical Studies in Education*, 56(2), 175-189.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2014.943776>
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wright, B.D. y Douglas, G.A. (1997). Conditional versus unconditional procedures for sample-free item analysis. *Educational and Psychological Measurement*, (37), 573-585. <https://doi.org/10.1177/001316447703700106>
- Wright, B.D. y Linacre, J.M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, 370-337. <https://www.rasch.org/rmt/rmt83b.htm>
- Wright, B.D. y Panchapakesan, N. (1969). A procedure for sample-free item analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 23-47.
<https://doi.org/10.1177/001316446902900102>
- Young, I.M. (2000a). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.
- Young, I.M. (2000b). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.
- Young, I.M. (2001). Equality of Whom? Social groups and judgments of injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1111/1467-9760.00115>
- Young, I.M. (2001). Teoría política: una visión general. En R.E. Goodin y H. D. Klingemann, (2001). *Nuevo manual de ciencia política*. Istmo.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Anexos

1. **Análisis factorial de primer y segundo orden – Estudio final**
2. **Análisis ANOVA – Estudio final**