

## Justicia social en la formación del profesorado: revisión sistemática de intervenciones pedagógicas

### *Social Justice in Teacher Education: A Systematic Review of Pedagogical Interventions*

Berki Yoselin Taveras-Sánchez<sup>a</sup> 

<sup>a</sup> Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Santo Domingo,  
República Dominicana. [yoselin.taveras@isfodosu.edu.do](mailto:yoselin.taveras@isfodosu.edu.do)

### Resumen

La justicia social se refiere a la educación ciudadana orientada a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de la diversidad. La enseñanza formal universitaria puede fortalecer este objetivo al promover prácticas docentes centradas en la equidad y el respeto, lo que convierte este enfoque en un componente clave de la formación inicial docente. Aunque se han realizado numerosos estudios dirigidos a promover la justicia social, resulta necesario revisar sistemáticamente estas investigaciones para determinar su impacto. Con este propósito, el presente artículo analiza el desarrollo de este enfoque en la formación docente a partir de intervenciones pedagógicas recientes. Se realizó una revisión sistemática de dichas intervenciones publicadas en revistas y bases de datos indexadas (WOS, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, ERIC, ProQuest, Dialnet, Google Scholar, Sage Publishing y Wiley Online Library) durante los últimos cinco años, de acuerdo con la metodología PRISMA. Entre los criterios de elegibilidad se incluyeron estudios primarios de intervención pedagógica escritos en español, portugués, francés, italiano, catalán o inglés, publicados entre el 2020 y 2025, con acceso a texto completo. Se seleccionaron 17 estudios en total. De modo general, los hallazgos señalan un impacto positivo en los conocimientos, las prácticas sociales y pedagógicas y las actitudes hacia la educación para la justicia social. Este efecto parece vinculado al uso de la enseñanza basada en la práctica pedagógica, un enfoque que implica la observación de buenas prácticas, la aplicación de los contenidos y estrategias estudiadas en situaciones auténticas, y el análisis y la reflexión sobre la práctica propia y la de otros. En conjunto, los resultados indican que el éxito de la educación para la justicia social depende de la formación y el desarrollo profesional, de un diseño curricular flexible, de la adaptación de estrategias y del acceso a servicios de apoyo especializados.

**Palabras clave:** justicia social, docencia, estudiante, profesor, formación de docentes, práctica pedagógica

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

**CÓMO CITAR:** Taveras-Sánchez, B. (2026). Justicia social en la formación del profesorado: revisión sistemática de intervenciones pedagógicas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, e718. <https://doi.org/10.29197/cpu.v23i.735>



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

## Abstract

*Social justice refers to civic education aimed at building a socially fair, equitable, and diversely respectful society. University-level teacher education can foster a learning process focused on equity and respect, making this approach a key component of initial teacher preparation. Although numerous studies have sought to promote social equity in education, it remains necessary to systematically review this empirical evidence to determine its real impact. For this purpose, the present study analyzes how this approach is developed in teacher education through recent pedagogical interventions. A systematic review of pedagogical interventions was conducted using indexed journals and databases (WOS, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, ERIC, ProQuest, Dialnet, Google Scholar, Sage Publishing, and Wiley Online Library) from the last five years, in accordance with the PRISMA methodology. The eligibility criteria included primary studies of pedagogical interventions written in Spanish, Portuguese, French, Italian, Catalan, or English, published between 2020 and 2025, with full-text access. A total of 17 studies were selected. The findings show a positive impact on knowledge, social and pedagogical practices, and attitudes toward education for social justice, indicating cognitive, attitudinal, and praxeological progress among preservice teachers. This effect appears to be linked to the use of practice-based teaching, an approach that includes observing effective practices, applying studied strategies to authentic pedagogical situations, and engaging in analysis and reflection on one's own and others' practice. Overall, the results suggest that the success of education for social equity depends on the quality of initial and continuing teacher training, flexible curriculum design, the contextual adaptation of teaching strategies, and access to specialized support services.*

**Keywords:** social justice, teaching, student, teacher, teacher education, pedagogical practice

## Introducción

La justicia social se refiere a la construcción de la sociedad de acuerdo con los principios de igualdad, equidad, reconocimiento de la diversidad e inclusión. Implica eliminar la opresión que surge cuando las diferencias se clasifican y jerarquizan, es decir, cuando ciertos grupos sociales reciben de manera desigual poder, ventajas sociales y económicas, así como validez institucional y cultural según su posición en dicha jerarquía (Bell, 2016).

La justicia social es un principio orientado a asegurar la igualdad real de derechos y oportunidades para todas las personas, sin importar sus diferencias sociales, culturales o económicas. Propone que cada individuo desarrolle su potencial, viva con dignidad, supere las desigualdades y venza los obstáculos que limitan el acceso a derechos básicos. Asimismo, promueve la equidad, ya que implica adaptar las condiciones a las realidades y las necesidades para lograr una participación justa y equitativa (Pijanowski y Brady, 2020).

En este sentido, es un constructo amplio que abarca la concreción de los principios antes descritos para alcanzar el pleno desarrollo de los individuos en los distintos ámbitos de la vida (Pijanowski y Brady, 2020). Además, puede entenderse como un ideal en el que

la distribución de los recursos es equitativa y ecológicamente sostenible, y donde todos sus miembros están física y psicológicamente seguros, son reconocidos y se les trata con respeto (Bell, 2016). De acuerdo con Musara et al. (2021), la justicia social contempla, entre otras dimensiones, la inclusión y la diversidad como elementos esenciales del respeto y el disfrute de los derechos humanos, pues eliminan barreras que limitan la participación y favorecen la no discriminación.

Por lo tanto, su comprensión y práctica no pueden separarse de la inclusión y el respeto a la diversidad (Bell, 2016). Cualquier intento de implementar una educación inclusiva debe considerar que esto implica promover y practicar una sociedad socialmente justa (Bell, 2016). La inclusión establece que la educación debe proporcionarse a todos los estudiantes, independientemente de cualquier diferencia o discapacidad social, cultural o intelectual percibida; por lo tanto, implica ampliar el pensamiento, las estructuras y las prácticas convencionales para garantizar que se dé cabida a todo el estudiantado (Musara et al., 2021). La inclusión abarca la necesidad de prácticas educativas y sociales que den cabida a los estudiantes que puedan encontrarse en situación de desventaja o exclusión debido a una amplia gama de factores, como la edad, la capacidad, el género, la identidad étnica, la afiliación religiosa, la ubicación geográfica y el estatus socioeconómico (Musara et al., 2021). Desde esta perspectiva, se trata de un principio de realización de justicia social que, en general, puede incluir la situación de discapacidad, pero no se limita a esta población.

Por su parte, la justicia social también se fundamenta en la diversidad, es decir, en el reconocimiento y la valoración de las diferencias como pilares de una sociedad democrática, así como el rechazo de cualquier intento de uniformidad (Bell, 2016). La diversidad se refiere a las diferencias entre los grupos sociales, como el origen étnico, la clase social, la edad, el género, la orientación sexual, la capacidad, la religión y la nacionalidad; las cuales se reflejan en las experiencias históricas, el idioma, las prácticas culturales y las tradiciones. Un conocimiento concreto y genuino de los diferentes grupos, sus historias, experiencias, formas de construir significado y valores es fundamental para el objetivo de justicia social basado en el reconocimiento y el respeto (Bell, 2016).

De esta manera, la diversidad se concibe como la coexistencia legítima de múltiples identidades, cuyo respeto debe ser reconocido y garantizado como un derecho humano fundamental en todos los ámbitos sociales y educativos. Esta perspectiva exige que las diferencias no perpetúen desigualdades; en cambio, deben convertirse en medidas equitativas que favorezcan a quienes han sido históricamente marginados. Además, promueve un diálogo horizontal entre saberes y cosmovisiones, y demanda transformaciones profundas en las políticas, los contenidos curriculares y las prácticas institucionales para que la diversidad tenga un impacto real y estructural en la vida social y educativa (Bell, 2016).

Estudios previos coinciden en señalar que la justicia social es un tema central en la educación contemporánea. Es especialmente relevante para superar las disparidades socioeconómicas, raciales y culturales que crean, mantienen y reproducen desigualdades educativas (Hosseini et al., 2025; Reagan y Hambacher, 2021). Asimismo, la justicia social busca formar una ciudadanía capaz de vivir en y para una sociedad justa, equitativa y respetuosa de la diversidad (Pijanowski y Brady, 2020). Con tal fin, se requiere interpretar los

problemas que afectan a las personas de contextos desfavorecidos como el resultado de políticas y sistemas injustos, y no como consecuencia de su condición individual (Hosseini et al., 2025). Por tanto, las condiciones estructurales favorables podrían generar mejores resultados educativos, mientras que las desfavorables tienden a limitarlos (Liao et al., 2022; Reagan y Hambacher, 2021).

Algunos estudios indican que la incorporación de la justicia social en la enseñanza formal puede producir mejoras significativas en la educación (Bindhani y Gopinath, 2024; Keles y Munthe, 2025; Reagan y Hambacher, 2021; Ryan et al., 2022). Sin embargo, la formación docente orientada a la justicia social ha sido objeto de diversos cuestionamientos, sobre todo debido a que su implementación privilegia el discurso sobre la práctica y carece de bases estructurales (Kavanagh, 2017; Vaillant, 2020). La formación inicial suele centrarse en contenidos técnicos, al tiempo que deja de lado la reflexión crítica sobre las desigualdades estructurales (Paz-Maldonado, 2019). Aunque forma parte del discurso institucional, persisten limitaciones en la operacionalización de los marcos normativos y las prácticas pedagógicas (Vaillant, 2020; Hernández y Flores, 2021).

Otras investigaciones señalan que la formación se reduce, en muchos casos, a la equidad distributiva, sin prestar suficiente atención a otras dimensiones, como el reconocimiento y la representación (Bell, 2016; Mendoza, 2022). A esto se suma la escasa preparación del profesorado para actuar en contextos diversos; por lo tanto, la formación inicial no aporta las herramientas necesarias para responder a la heterogeneidad cultural, lingüística y socioeconómica del estudiantado (Alsen y Buss, 2022; Paterson, 2023). También se cuestiona la falta de participación docente en el diseño curricular relacionado con la justicia social y la brecha persistente entre formación inicial y continua (Bindhani y Gopinath, 2024; Keles y Munthe, 2025; Liao et al., 2022).

Estas críticas requieren repensar la formación docente para la justicia social e incorporar una perspectiva constructiva, crítica, intercultural y transformadora, que articule teoría, práctica y compromiso ético del profesorado. Enseñar en y para la justicia social exige cambios educativos estructurales (Bindhani y Gopinath, 2024; Keles y Munthe, 2025; Reagan y Hambacher, 2021; Ryan et al., 2022). Específicamente, Bindhani y Gopinath (2024) y Ryan et al. (2022) recomiendan incorporar diseños curriculares flexibles, programas de desarrollo profesional y dispositivos de formación y acompañamiento docente especializado. En el mismo orden, Gordillo y Prado (2024), Kitchen y Taylor (2020), Reagan y Hambacher (2021) y Ryan et al. (2022) resaltan la importancia de la formación del profesorado para identificar y eliminar la injusticia arraigada en las prácticas educativas formales y en las estructuras sociales, actuar como agente de cambio y brindar oportunidades educativas justas, accesibles, equitativas, diversas, respetuosas y de calidad para todos, sin discriminación (Bindhani y Gopinath, 2024; Keles y Munthe, 2025; Reagan y Hambacher, 2021; Ryan et al., 2022).

Además, se debe preparar al profesorado, de forma simultánea, en conocimientos pedagógicos y conceptuales, así como en competencias pedagógicas y técnicas para promover y enseñar en y para la justicia social en su práctica docente. En tal sentido, se han propuesto diversos enfoques formativos. Por ejemplo, Cochran-Smith (2010, como se citó

en Reagan y Hambacher, 2021) destaca la importancia de la igualdad de oportunidades de aprendizaje, el respeto por la diversidad y la preparación de los docentes para sus realidades educativas. Para que este enfoque sea efectivo, se requiere desarrollar conocimientos, marcos interpretativos, estrategias didácticas y actitudes favorables hacia el desarrollo educativo de estos principios de justicia social.

Por su parte, Bondy et al. (2018) conciben la justicia social como una praxis integrada a prácticas educativas democráticas más amplias. Estas incluyen la escucha de todas las voces, el debate y la disidencia. En este marco, los docentes y sus formadores deben reflexionar sobre la transformación de las prácticas injustas en sus entornos y reconocer el carácter sistémico e institucional de la injusticia. Por lo tanto, su transformación exige analizar con sentido crítico sus raíces históricas y socioculturales; cuestionar las relaciones de poder injustas de modo que se favorezca la sanación socioemocional de todos los involucrados; impulsar una transformación integral de la injusticia, no solo mediante el intercambio de conocimiento académico, sino también con la promoción del crecimiento intelectual y espiritual del estudiantado; y, finalmente, examinar sus propias acciones y reconocer que el conocimiento evoluciona de manera constante y que la justicia es una forma de vida que conlleva reflexión, cuestionamiento y acción. De ahí que la formación docente para la justicia social deba emplear enfoques pedagógicos críticos, integrales y constructivos que trasciendan la mera transmisión de información y que, además, desarrollen la actitud y la competencia para trabajar contra la injusticia y fomentar la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, al tiempo que ofrecen una educación de calidad para todos (Kitchen y Taylor, 2020; Reagan y Hambacher, 2021).

La literatura relacionada con la formación docente para la justicia social incluye estudios sobre el impacto de los programas orientados a este valor en las actitudes y la implicación emocional de los docentes y sus formadores (Keles y Munthe, 2025; Kitchen y Taylor, 2020; Reagan y Hambacher, 2021), así como en los cambios observados en sus prácticas pedagógicas (Keles y Munthe, 2025; Kitchen y Taylor, 2020; Reagan y Hambacher, 2021). En este orden, se han documentado prácticas efectivas para fortalecer las creencias, los conocimientos y las habilidades del profesorado, con el fin de implementar una enseñanza basada en los principios de la justicia social, aplicarlos en las distintas disciplinas y escribir autobiografías críticas. Sin embargo, también se han reportado efectos no deseados de los programas de formación del profesorado, como la falta de cuestionamiento, la resistencia a la pedagogía crítica y la tendencia a abandonar la docencia (Keles y Munthe, 2025; Kitchen y Taylor, 2020; Reagan y Hambacher, 2021).

El creciente número de estudios empíricos sobre la formación docente para la justicia social ha impulsado la publicación de varias revisiones en los últimos años, en su mayoría de lengua inglesa. Hosseini et al. (2025) analizaron intervenciones pedagógicas dirigidas a formar docentes en justicia social, con énfasis en las respuestas de los profesores ante dichas prácticas, así como en su comprensión y experiencias socioemocionales. Los resultados indicaron que estas intervenciones mejoraron la conciencia crítica y la sensibilidad hacia temas sociales en los docentes. De manera similar, Kitchen y Taylor (2020) exploraron el diseño y la implementación de programas para la formación inicial docente y determinaron

que un aspecto clave consistía en integrar contenidos que promuevan la reflexión crítica y el compromiso con la equidad desde etapas tempranas, lo cual favorece la preparación de docentes comprometidos con la justicia social.

En otra línea, Keles y Munthe (2025) sintetizaron evidencia sobre intervenciones pedagógicas contra la discriminación, el racismo y los prejuicios, estructuradas en diversos formatos como programas completos, cursos, prácticas, experiencias vivenciales, y enfoques pedagógicos que incluyen el uso de literatura, cine, medios y diálogo crítico. Su revisión mostró que estas estrategias facilitan la reflexión profunda y la transformación de actitudes discriminatorias en docentes. Hambacher y Ginn (2021) abordaron específicamente la visibilización de la raza en la formación docente entre 2002 y 2018. Hallaron que, aunque hubo avances en el reconocimiento del racismo estructural, aún persisten limitaciones en cómo se integra este enfoque en la formación. Por otra parte, Romijn et al. (2021) evaluaron programas de intervención que buscan desarrollar la competencia intercultural docente y observaron mejoras significativas en la capacidad del profesorado para atender la diversidad cultural en el aula.

Por último, el estudio de Donath et al. (2023) evaluó la efectividad del desarrollo profesional docente para la educación inclusiva y confirmó que estas intervenciones mejoran el aprendizaje, el conocimiento técnico, las habilidades pedagógicas y las creencias favorables hacia la inclusión. Reagan y Hambacher (2021) y Liao et al. (2022) presentaron una síntesis sobre la formación orientada a la equidad y su fundamentación teórica. Ambos estudios concluyeron que las intervenciones incrementan la conciencia crítica y se apoyan en marcos teóricos diversos para fortalecer el compromiso docente con la equidad educativa. En conjunto, estas revisiones destacan la importancia de enfoques integrales y reflexivos para formar docentes capaces de promover la justicia social y la inclusión.

Por su parte, las revisiones en español son más escasas. Ramírez (2025) revisó investigaciones iberoamericanas centradas en la justicia social dentro de la didáctica de las ciencias sociales entre 2014 y 2024, y concluyó que la mayoría de estos trabajos destacan la importancia de un enfoque crítico y contextualizado para transformar prácticas educativas. Gordillo y Prado (2024) identificaron los enfoques actuales en la formación docente y su impacto en prácticas pedagógicas inclusivas; además, observaron avances en la incorporación de metodologías participativas que favorecen la equidad. Garay et al. (2023), al sintetizar programas formativos para docentes en torno a la diversidad entre 2015 y 2020, encontraron una tendencia a integrar contenidos sobre multiculturalidad y adaptaciones curriculares, aunque persisten desafíos en su implementación efectiva.

Por otro lado, Soto (2023) analizó estrategias de formación docente para la inclusión educativa en países como México, Colombia, Chile y Argentina. Este autor señaló que, si bien existen políticas y programas específicos, la falta de coherencia y continuidad limita el impacto sostenido en la práctica pedagógica. Asimismo, Sanz-Benito et al. (2023) enfocaron su análisis en el abordaje de la inclusión digital durante la formación inicial docente e identificaron un creciente interés, aunque con diversidad en profundidad y consistencia de los contenidos. Zapata-Chiroque (2023) analizó la educación inclusiva durante el proceso formativo y resaltó la necesidad de fortalecer competencias actitudinales y prácticas



inclusivas de manera integradora. Por último, Hewstone (2022) resaltó la urgencia de promover espacios de innovación educativa en la formación inicial para promover la inclusión y la justicia social, así como emplear enfoques críticos y creativos para formar docentes preparados para contextos complejos.

En primer lugar, estas revisiones hallaron que la eficacia de las intervenciones pedagógicas para la justicia social en la formación docente mejora cuando estas son holísticas, contextualizadas, reflexivas y centradas en la práctica docente y en las realidades vividas por las comunidades marginadas. La participación activa y sostenida, así como la disposición a adaptar y criticar las propias prácticas, son esenciales para lograr un cambio significativo y duradero. Por otra parte, la mayoría de las intervenciones aborda, por separado, la toma de conciencia, el desarrollo de habilidades y competencias y el compromiso emocional de los docentes. Sin embargo, persiste la necesidad de una exploración integral de las investigaciones primarias recientes para determinar si preparan al profesorado para enseñar en y para la justicia social (Bindhani y Gopinath, 2024; Keles y Munthe, 2025; Liao et al., 2022). Además, se observan limitaciones en el diseño metodológico y ausencia de registro previo y de evaluación del riesgo de sesgo en los estudios primarios incluidos. En general, se requiere realizar una revisión más sistemática, con un diseño metodológico que aporte evidencia sólida sobre la formación docente en y para la justicia social.

Con base en los estudios referidos, esta revisión busca responder la siguiente pregunta: ¿cuál es el impacto de las intervenciones pedagógicas dirigidas a desarrollar la justicia social en la formación docente publicadas en los últimos cinco años? A efectos de este estudio, las intervenciones se entienden como toda acción pedagógica intencional destinada a modificar una situación, con el objetivo de mejorarla o evitar que empeore (Keles y Munthe, 2025).

## Metodología

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo para llegar a una comprensión detallada de la justicia social a partir de fuentes primarias. Para garantizar la sistematicidad y el rigor científico, se aplicó la Declaración PRISMA (Page et al., 2021), que orientó el proceso de revisión sistemática. Esto facilitó un examen exhaustivo de la literatura científica reciente, con el objetivo de identificar, analizar, evaluar y resumir estudios sobre intervenciones pedagógicas destinadas a desarrollar la justicia social en docentes en formación, publicados en revistas científicas en los últimos cinco años.

## Procedimientos

### *Primera fase: pregunta de investigación*

Inicialmente, se formuló la siguiente pregunta de investigación que aplica de manera parcial la estrategia PICO (Participantes, Intervención, Comparación y Resultados/desenlace) (Tabla 1): ¿cuál es el impacto de las intervenciones pedagógicas dirigidas a desarrollar la justicia social en la formación docente publicadas en los últimos cinco años?

**Tabla 1***Descripción de la pregunta PICO*

| <b>Criterios</b>       | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                         |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Participantes          | Docentes en formación inicial, docentes en ejercicio en formación continua.                                                                                                |
| Intervención           | Implementación de estrategias o programas dirigidos a desarrollar actitudes, prácticas y conocimientos sobre justicia social.                                              |
| Comparación            | Sin grupo de comparación, experiencias pedagógicas convencionales.                                                                                                         |
| Resultados             | Desarrollo de actitudes, prácticas y conocimientos sobre justicia social.                                                                                                  |
| Diseño de los estudios | Estudios de intervenciones, estudios experimentales cualitativos, cuantitativos o mixtos, estudios preexperimentales pre y postest de informe de experiencias pedagógicas. |

*Nota:* La aplicación estricta del formato PICO limita la selección de estudios a únicamente estudios con diseño cuasiexperimental y experimental, por lo que se eligió ampliar la variedad metodológica de los estudios incluidos.

### **Segunda fase: estrategia de búsqueda**

En esta revisión, la búsqueda de publicaciones científicas se realizó en las siguientes fuentes:

- Fuentes de información electrónica: WOS, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, ERIC, ProQuest, Dialnet, Google Scholar, Sage Publishing, Wiley Online Library.
- Listas de referencias de estudios incluidos.
- Búsqueda manual en revistas especializadas, tales como: *Social Justice*, *Journal of Social Justice*, *Social Justice Research*, *Studies in Social Justice*, *Journal of Education and Social Justice*.
- Redes sociales, reuniones y organizaciones académicas y científicas.

**Descriptores.** La búsqueda se realizó con la combinación de las siguientes palabras clave y el uso de los operadores lógicos booleanos *AND*, *OR* y *NOT*. En la búsqueda en inglés, se utilizaron: *social justice OR social inclusion OR inclusive education OR equality of opportunities OR access to quality education OR recognition of diversity AND pre-service teachers OR in-service teachers OR teaching education NOT college professors NOT school students*. Por otra parte, en español se usaron: *justicia social OR inclusión social OR educación inclusiva AND equidad de oportunidad OR acceso a educación de calidad OR reconocimiento a la diversidad AND docentes en formación OR docentes en servicio OR formación del profesorado OR formación docente NOT profesores universitarios*.



### ***Tercera fase: estrategia de selección***

En esta fase, se evaluó la elegibilidad de los estudios identificados mediante la lectura de títulos, resúmenes y palabras clave, para constatar que eran intervenciones sobre justicia social en formación docente. Luego, se examinó la metodología del estudio para corroborar que se trataba de intervenciones pedagógicas. Por último, se verificó que hubiera acceso al texto completo. En la Tabla 2, se presentan los criterios de elegibilidad.

**Tabla 2**

*Criterios de elegibilidad*

| <b>Criterios de inclusión</b>                                                                                           | <b>criterios de exclusión</b>                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estudios publicados entre 2020 y 2025.                                                                                  | Estudios publicados antes de 2020.                                                                          |
| Estudios en formato de artículo, libro o capítulos de libro y tesis.                                                    | Artículos teóricos, editoriales, revisiones narrativas y políticas educativas.                              |
| Escritos en español, portugués, francés, italiano, catalán o inglés.                                                    | Estudios publicados en idiomas distintos al español, portugués, francés, italiano, catalán o inglés.        |
| Estudios primarios que evalúan intervenciones pedagógicas dirigidas a promover la justicia social en formación docente. | Intervenciones pedagógicas dirigidas a estudiantes o sin relación con formación docente en justicia social. |
| Acceso a texto completo.                                                                                                | Estudios sin acceso a texto completo.                                                                       |

### ***Cuarta fase: estrategia de análisis de la información***

Una vez seleccionados los estudios, se leyeron los textos completos para analizar las variables cuantitativas, tales como: año, país donde se realizó el estudio, tamaño de muestra, número de grupos, intervención de comparación, diseño de investigación, tipo de docentes, estrategias empleadas, aspectos estudiados, objetivo y resultados de las intervenciones. Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido. Por medio de esta última, se compiló información para responder la pregunta de investigación. Se descargaron 14 libros o capítulos de libros, 2 tesis y 105 artículos científicos de las fuentes de información antes descritas, los cuales constituyen la unidad de análisis del presente estudio. A partir de la revisión, surgieron las siguientes categorías: diseño del estudio, características de la muestra, estrategia de intervención empleada, desenlace y aspecto de la justicia social evaluados y resultados del estudio.

### ***Quinta fase: calidad metodológica de los estudios incluidos***

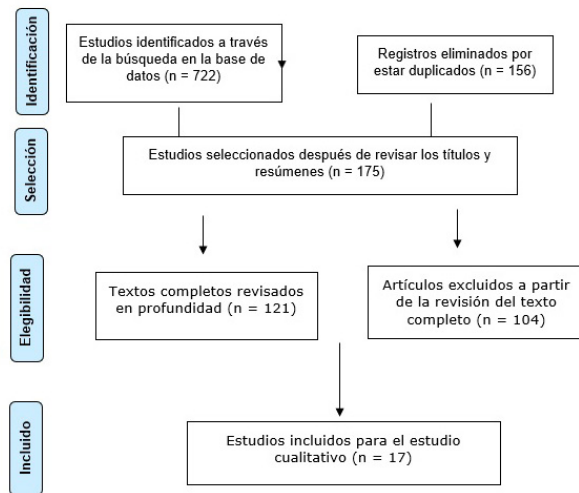
Para el análisis de la calidad metodológica de los estudios incluidos, se emplearon los *Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields* (Kmet et al., 2004), cuyos ítems se describen en la Tabla 3. La calidad general de cada estudio se clasificó como deficiente ( $\geq 50$  % de criterios cumplidos), adecuada (50–69 %), buena (70–80 %) y sólida ( $> 80$  %), de acuerdo con estudios previos en el área.

## Resultados

En el siguiente diagrama de flujo (Figura 1), se describe el proceso de búsqueda y selección de los artículos en este estudio, basado en los criterios establecidos en la Declaración de PRISMA (Page et al., 2021).

**Figura 1**

*Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección de los estudios*



### Descripción de los estudios incluidos

Esta revisión sistemática incluyó diecisiete estudios: siete se basan en enfoques mixtos, siete en cualitativos y tres en cuantitativos. Catorce fueron publicados en inglés y tres, en español. Según el país de realización, la distribución fue la siguiente: seis en Estados Unidos (Alsen y Buss, 2022; Cronin et al., 2021; Larios y Zetlin, 2023; Larson et al., 2024; McCullough, 2022; Zhang-Wu y Tian, 2023), tres en España (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Ceballos y Saiz-Linares, 2022; García-Rico et al., 2020), tres en Chile (García-Rico et al., 2020; Guzmán et al., 2024; Leiva et al., 2021) y uno en Canadá (Paterson, 2023), Turquía (Eren, 2023), Nueva Zelanda (Grudnoff et al., 2021), Hong Kong (Chong et al., 2020), Vietnam (Nguyen y Zeichner, 2021) y Catar (Hassanein et al., 2021). Trece estudios incluyeron docentes en formación y cuatro, en servicio. En total, participaron 1073 docentes en los estudios incluidos. Ocho estudios abordaron la justicia social de forma general; cinco, la inclusión educativa; dos, la conciencia cultural; y dos, los prejuicios, la equidad y la diversidad.

### Calidad metodológica

Los resultados de la evaluación de la calidad metodológica (Kmet et al., 2004) indican que la mayoría de los estudios incluidos cumplió con más del 80 % de los indicadores de calidad analizados y todos cumplieron con más del 70 %. En consecuencia, se puede considerar que tienen calidad sólida (n = 10) y buena (n = 7) (Tabla 3).

**Tabla 3***Evaluación de la calidad metodológica*

| <b>Criterios /estudios</b>                                    | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|---------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>Pregunta/objetivo claramente establecido</b>               | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| <b>Diseño apropiado</b>                                       | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| <b>Aprobación ética</b>                                       | 1  | 2  | 0  | 2  | 0  | 1  | 1  | 1  | 0  | 2  | 0  | 2  | 0  | 0  | 2  | 0  | 1  |
| <b>Contexto del estudio claro</b>                             | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| <b>Conexión con un marco teórico</b>                          | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| <b>Identificación del muestreo</b>                            | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 0  | 1  | 0  | 2  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| <b>Identificación de los métodos de recopilación de datos</b> | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| <b>Identificación del análisis de datos</b>                   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| <b>Identificación de la validación</b>                        | 1  | 0  | 1  | 1  | 1  | 0  | 2  | 1  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  |
| <b>Conclusión respaldada por los resultados</b>               | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| <b>Reflexibilidad de los hallazgos</b>                        | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  |
| <b>Puntuación</b>                                             | 18 | 18 | 17 | 16 | 17 | 17 | 21 | 18 | 17 | 20 | 18 | 21 | 19 | 17 | 20 | 16 | 18 |
|                                                               | S  | S  | B  | B  | B  | B  | S  | S  | B  | S  | S  | S  | S  | B  | S  | B  | S  |

*Nota:* Se asignaron 2 puntos si cumplía con el criterio y 1 punto si cumplía parcialmente, pero no se asignó ningún punto si no lo cumplía. Los indicadores de calidad fueron B (buena) y S (sólida).

### Síntesis

A partir del análisis de los estudios incluidos, surgieron las siguientes categorías de análisis relacionadas con el diseño, el desarrollo, la evaluación y el desenlace de las intervenciones (Tabla 4).

**Tabla 4***Descripción de los estudios incluidos*

| <b>Autor, año, país</b>                 | <b>Diseño</b>               | <b>Muestra</b>   | <b>Estrategia de intervención</b>                                  | <b>Desenlace evaluado</b>             | <b>Criterio</b>     | <b>Resultados</b>                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------|-----------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1: Larios y Zetlin (2023), EE. UU.      | Mixto                       | 74, en servicio  | Taller y modelo de desarrollo profesional eficaz                   | Habilidades, disposición y compromiso | Educación inclusiva | Aumentaron el nivel de compromiso y desarrollaron competencias pedagógicas para la inclusión.                                                                                                                                                      |
| 2: Guzmán et al. (2024), Chile          | Cualitativo, autobiográfico | 12, en formación | Clases virtuales y enfoque de justicia social para la acción       | Identidad y acción docente            | Justicia educativa  | Conocen sobre justicia social para la acción y la transformación de los espacios escolares. No obstante, su participación y autonomía son limitadas, lo cual afecta la práctica pedagógica y la identidad docente.                                 |
| 3: Larson et al. (2024), EE. UU.        | Mixto                       | 24, en ejercicio | Taller y práctica contemplativa: respiración, meditación, gratitud | Puntuación de sesgo racial implícito  | Prejuicios raciales | Después del taller, los participantes disminuyeron el sesgo racial implícito.                                                                                                                                                                      |
| 4: Arnaiz-Sánchez et al. (2023), España | Cualitativo                 | 78, en ejercicio | Enseñanza convencional                                             | Competencia                           | Inclusión educativa | Se registró poco desarrollo de competencias pedagógicas para la atención a la diversidad; tenían información teórica pero esta no tenía relevancia práctica; su enfoque formativo se basaba en modelos mediados por las deficiencias del alumnado. |

| Autor, año, país                   | Diseño                  | Muestra           | Estrategia de intervención                                                                                                         | Desenlace evaluado                  | Criterio                              | Resultados                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5: Zhang-Wu y Tian (2023), EE. UU. | Cualitativo             | 15, en formación  | Clase convencional, translingüismo y conciencia crítica del lenguaje                                                               | Conciencia translingüística crítica | Diversidad cultural                   | Hubo desarrollo de conciencia crítica del lenguaje a nivel ideológico. Además, se observaron dificultades para ponerla en práctica. En la planificación, el desarrollo de la competencia del inglés es el objetivo central; el translingüismo se limita a una estrategia de traducción. |
| 6: Eren (2023), Turquía            | Mixto                   | 15, en formación  | Telecolaboración y modelos de competencia intercultural orientacional y de desarrollo                                              | Conciencia cultural crítica         | Diversidad cultural                   | La telecolaboración promovió el desarrollo intercultural crítico del estudiantado y redujo prejuicios y estereotipos socioculturales.                                                                                                                                                   |
| 7: Paterson (2023), Canadá         | Mixto, estudio de casos | 272, en formación | Clase convencional, teoría crítica de la raza, pedagogía sustentadora cultural y lingüísticamente, y teoría de sistemas ecológicos | Creencias                           | Equidad, diversidad y justicia social | Los egresados tienen mayores conocimientos sobre la justicia social que sus pares que ingresan.                                                                                                                                                                                         |
| 8: Alsen y Buss (2022), EE. UU.    | Mixto                   | 18, en formación  | Clase convencional; enfoque basado en la comunidad de práctica y enfoque basado en el aprendizaje-servicio                         | Conocimientos y habilidades         | Diversidad lingüística y cultural     | Los docentes aumentaron sus conocimientos sobre diversidad lingüística y cultural y su autoeficacia docente y desarrollaron competencias pedagógicas culturalmente responsables.                                                                                                        |

| Autor, año, país                          | Diseño                       | Muestra          | Estrategia de intervención                                           | Desenlace evaluado                       | Criterio                     | Resultados                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------|------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9: Ceballos y Saiz-Linares (2022), España | Cualitativo                  | 65, en formación | Clase convencional e indagación biográfica colaborativa              | Conocimiento, actitudes                  | Justicia social              | Identificaron situaciones discriminatorias en su biografía de forma reflexiva y crítica, al reflexionar sobre discapacidad, género y origen cultural y/o económico y expresiones discriminatorias (risas, bromas, insultos o agresión). |
| 10: McCullough (2022), EE. UU.            | Cualitativo                  | 15, en servicio  | Taller, enfoque dialógico crítico y teoría crítica                   | Conciencia y actitud hacia la diversidad | Justicia social y prejuicios | Hubo receptividad a la integración de las personas diversas en origen étnico y la diversidad corporal como objetivos temáticos de la intervención antisesgos.                                                                           |
| 11: Leiva et al. (2021), Chile            | Mixto                        | 39, en formación | Prácticas docentes y aprendizaje basado en el servicio comunitario   | Conocimientos, prácticas                 | Justicia social              | Mejóro la comprensión de la justicia social, y la actitud hacia el trabajo con niños para aprender sobre la justicia social.                                                                                                            |
| 12: Cronin et al. (2021), EE. UU.         | Cuantitativo, pre y posttest | 88, en formación | Prácticas docentes y aprendizaje basado en el servicio comunitario   | Conocimientos, prácticas                 | Equidad y justicia social    | El aprendizaje basado en servicios es efectivo para trabajar con estudiantes de secundaria LGBTQ.                                                                                                                                       |
| 13: Hassanein et al. (2021), Catar        | Cuantitativo, pre y posttest | 98, en formación | Clases convencionales y prácticas docentes centradas en la inclusión | Actitud                                  | Educación inclusiva          | Mejóro la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva gracias a la combinación de la enseñanza basada en información y en las experiencias de trabajo práctico.                                                                |



| Autor, año, país                             | Diseño       | Muestra          | Estrategia de intervención                                             | Desenlace evaluado                 | Criterio          | Resultados                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------|--------------|------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14: García-Rico et al. (2020), Chile, España | Cuantitativo | 90, en formación | Prácticas docentes y aprendizaje basado en el servicio comunitario     | Percepción práctica                | Justicia social   | El modelo de aprendizaje-servicio tuvo un efecto positivo en la formación inicial para la justicia social.                                                                                                                           |
| 15: Grudnoff et al. (2021), Nueva Zelanda    | Cuantitativo | 84, en servicio  | Práctica docente basada en el aprendizaje centrado en la investigación | Conocimientos, prácticas           | Equidad educativa | La investigación y la aplicación del marco de equidad en contextos pedagógicos auténticos mejoran las competencias para la equidad.                                                                                                  |
| 16: Nguyen y Zeichner (2021), Vietnam        | Cualitativo  | 38, en formación | Prácticas docentes y aprendizaje basado en el servicio comunitario     | Creencias                          | Justicia social   | Las experiencias de campo comunitarias desarrollaron las creencias sobre la enseñanza para la justicia social con niños con desigualdades sociales étnicas.                                                                          |
| 17: Chong et al. (2020), Hong Kong           | Mixto        | 48, en formación | Prácticas docentes y aprendizaje basado en el servicio comunitario     | Conocimiento y percepción práctica | Justicia social   | Los docentes desarrollaron la competencia de enseñanza para la justicia social a través de la investigación y una percepción positiva hacia la integración de las minorías étnicas y el aprendizaje y participación de la comunidad. |

*Nota:* Se requieren más estudios experimentales y cuasiexperimentales.

### ***Técnicas de recolección de datos y evaluación***

Se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos. Predominó la aplicación de cuestionarios estandarizados antes y después de una intervención pedagógica (Alsen y Buss, 2022; Chong et al., 2020; Cronin et al., 2021; Eren, 2023; García-Rico et al., 2020; Hassanein et al., 2021; Larios y Zetlin, 2023; Larson et al., 2024; Leiva et al., 2021; McCullough, 2022; Nguyen y Zeichner, 2021; Paterson, 2023), entrevistas y/o grupos focales (Alsen y Buss, 2022; Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Chong et al., 2020; Eren, 2023; Larios y Zetlin, 2023; Larson et al., 2024; Leiva et al., 2021; McCullough, 2022; Nguyen y Zeichner,

2021; Paterson, 2023) y análisis de trabajos escritos (Ceballos y Saiz-Linares, 2022; Grudnoff et al., 2021; Leiva et al., 2021; Nguyen y Zeichner, 2021). Con menos frecuencia, se analizaron discusiones y publicaciones en línea (Alsen y Buss, 2022; Eren, 2023), diarios digitales (Alsen y Buss, 2022), informes autobiográficos (Guzmán et al., 2024), reflexiones escritas (Larson et al., 2024) y observaciones de actividades de clases (Ceballos y Saiz-Linares, 2022).

### ***Modalidad de intervención empleada***

Se emplearon varias modalidades de intervención. Predominan las prácticas docentes (Leiva et al., 2021), combinadas con las clases convencionales (Chong et al., 2020; Cronin et al., 2021; García-Rico et al., 2020; Hassanein et al., 2021; Nguyen y Zeichner, 2021) o con el desarrollo de proyectos de investigación (Ceballos y Saiz-Linares, 2022; Grudnoff et al., 2021). Además, se realizaron clases convencionales presenciales (Alsen y Buss, 2022; Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Grudnoff et al., 2021; Paterson, 2023) o virtuales (Eren, 2023; Guzmán et al., 2024) y talleres (Larios y Zetlin, 2023; Larson et al., 2024; McCullough, 2022).

### ***Enfoques sobre justicia social***

Se observó variabilidad en el enfoque conceptual adoptado en los estudios incluidos. Aunque la justicia social es el tema central, los estudios difieren en los marcos teóricos, las definiciones conceptuales y operacionales usadas. La mayoría no integra las dimensiones ideológicas, políticas, culturales y pedagógicas de la justicia social, lo cual dificulta obtener resultados concluyentes que fundamenten la aplicación práctica (Leiva et al., 2021; Cronin et al., 2021).

Larios y Zetlin (2023) identificaron limitaciones estructurales y formativas, así como los desafíos que enfrenta el profesorado para atender a una diversidad amplia de estudiantes en aulas inclusivas. No obstante, su enfoque tiende a enfatizar barreras prácticas sin profundizar ni analizar críticamente las causas sistémicas o las ideologías subyacentes que originan la desigualdad. Por otro lado, Guzmán et al. (2024) fundamentaron su estudio en la relación entre la identidad profesional y el compromiso ético-político del docente, al destacar la importancia de construir una conciencia crítica y una subjetividad transformadora para la acción social; sin embargo, no desarrollan la noción de identidad dentro de las prácticas formativas.

Por su parte, Larson et al. (2024) analizaron el impacto de una intervención basada en prácticas contemplativas para neutralizar sesgos raciales implícitos, al enmarcar la justicia social en una propuesta de cambio individual y reflexivo sin considerar los factores estructurales, ideológicos y políticos. En cambio, Arnaiz-Sánchez et al. (2023) adoptaron una perspectiva crítica de justicia social que identifica barreras estructurales y curriculares en la formación inicial, respaldada en modelos estructuralistas y críticos que enfatizan la necesidad de políticas educativas inclusivas y revisión curricular. Asimismo, Zhang-Wu y Tian (2023) se apoyaron en teorías críticas sociolingüísticas dirigidas al reconocimiento de las prácticas culturales y lingüísticas marginadas, aunque sin articular el enfoque sociolingüístico crítico con la propuesta pedagógica. Finalmente, Eren (2023) propuso un modelo de justicia cultural

crítica que explora la telecolaboración como herramienta para el desarrollo de conciencia intercultural, que se sustenta en teorías del aprendizaje social y del poder y la cultura; sin embargo, no esbozó un marco teórico para explicar la justicia social desde la sensibilización cultural.

En los estudios revisados no se priorizó la integración disciplinar ni la perspectiva crítica capaz de articular la justicia social, la inclusión educativa y las políticas públicas dentro de un marco teórico sistémico. Esto limita la comprensión integral de los factores causales y de las posibles soluciones estructurales (Larios y Zetlin, 2023; Grudnoff et al., 2021). Es necesario un abordaje multidimensional de los indicadores de justicia social, con el fin de lograr una comprensión holística de las vías para formar docentes críticos y justos en contextos complejos (Larios y Zetlin, 2023; Guzmán et al., 2024). Además, varios trabajos no indican de forma clara los modelos teóricos de justicia social que sustentan las intervenciones, lo cual dificulta la reflexión crítica y la replicación académica (Larson et al., 2024; Arnaiz-Sánchez et al., 2023). Con todo, los estudios coinciden en resaltar la necesidad de transformaciones estructurales profundas, incluso aquellos basados en enfoques individuales. Finalmente, se observaron limitaciones en la operacionalización pedagógica de la justicia social: se reconocen los objetivos asociados a la justicia social y la necesidad de estrategias didácticas que articulen teoría y práctica de forma sistemática (Zhang-Wu y Tian, 2023; Eren, 2023).

### ***Enfoque pedagógico empleado***

Se observó variabilidad en los enfoques pedagógicos que fundamentan las intervenciones, con predominio de (I) el aprendizaje basado en el servicio (Chong et al., 2020; Cronin et al., 2021; García-Rico et al., 2020; Leiva et al., 2021; Nguyen y Zeichner, 2021), (II) enfoques basados en la investigación (Ceballos y Saiz-Linares, 2022; Grudnoff et al., 2021), (III) propuestas orientadas hacia la inclusión (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Hassanein et al., 2021) y a la equidad (Grudnoff et al., 2021), (IV) el desarrollo de competencias interculturales (Eren, 2023) y (V) comunidades de práctica orientadas a la justicia social educativa (Alsen y Buss, 2022; Guzmán et al., 2024).

Por otro lado, una intervención se basó en la meditación y técnicas de mindfulness, que incluían contemplación, respiración, meditación y gratitud (Larson et al., 2024). Dos se basaron en la pedagogía fundamentada cultural y lingüísticamente (McCullough, 2022; Paterson, 2023) y uno en la indagación biográfica colaborativa (Ceballos y Saiz-Linares, 2022). Las intervenciones incorporaron tres componentes principales: observación de prácticas auténticas, planificación e implementación de las propias prácticas y análisis y reflexión sobre la experiencia de formación.

### ***Desenlaces de las intervenciones***

En cuanto al impacto de las intervenciones en la formación de los docentes, el foco y el alcance de los resultados no fueron homogéneos. La mayoría de los estudios reportó un impacto positivo en componentes cognitivos, afectivos y conductuales de forma integrada, como la actitud hacia la educación inclusiva (Hassanein et al., 2021); los conocimientos, las actitudes, las habilidades y la conciencia sobre la enseñanza acerca de y para la justicia

social (Chong et al., 2020; Cronin et al., 2021; Eren, 2023); conocimientos, percepciones y habilidades pedagógicas sobre la diversidad lingüística y cultural en particular (Alsen y Buss, 2022) y la justicia social en general (García-Rico et al., 2020; Leiva et al., 2021); conocimiento y actitud sobre la justicia social (Ceballos y Saiz-Linares, 2022); conciencia, actitud y disposición de practicar la justicia social (McCullough, 2022); identidad y actuación docente (Guzmán et al., 2024); los conocimientos, actitudes y prácticas sobre prejuicios raciales (Larson et al., 2024); y las creencias educativas sobre la enseñanza para la justicia social (Nguyen y Zeichner, 2021; Paterson, 2023).

Las intervenciones que priorizaron la reflexión crítica y promovieron el cuestionamiento de los prejuicios, creencias y suposiciones de los propios docentes resultaron más efectivas (Ceballos y Saiz-Linares, 2022; Larson et al., 2024; McCullough, 2022). Otras fomentaron exitosamente la participación directa en comunidades diversas y contextos reales, como experiencias de campo, aprendizaje-servicio y proyectos comunitarios, para profundizar la comprensión y el compromiso con la justicia social (García-Rico et al., 2020; Nguyen y Zeichner, 2021; Paterson, 2023). Algunos estudios propusieron integrar la justicia social no como un tema aislado, sino como un eje transversal en varios cursos, actividades y evaluaciones, lo que mejoró su impacto (Alsen y Buss, 2022; Chong et al., 2020).

Además, intervenciones que utilizaron el aprendizaje colaborativo, el diálogo y la indagación mediante proyectos grupales y discusiones entre pares fomentaron con éxito una comprensión profunda y colectiva de la educación (Eren, 2023; Grudnoff et al., 2021). Otras mejoraron significativamente las perspectivas y experiencias de docentes que trabajan con grupos marginados, como el estudiantado LGBTQ y comunidades cultural y lingüísticamente diversas; asimismo, promovieron empatía y acciones de defensa (Cronin et al., 2021; Leiva et al., 2021). También se observó que el paso de la conciencia a la acción supone impulsar la defensa, el activismo y esfuerzos directos para superar inequidades (García-Rico et al., 2020; Paterson, 2023). Finalmente, algunas intervenciones se ajustaron a las necesidades, antecedentes y contextos específicos de los futuros docentes y las escuelas, y ofrecieron apoyo sostenido y mentoría para fortalecer prácticas educativas justas (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Zhang-Wu y Tian, 2023; Hassanein et al., 2021; Larios y Zetlin, 2023).

## Discusión

Este artículo explora el impacto de intervenciones pedagógicas dirigidas al desarrollo de la justicia social en la formación docente inicial y continua con base en una revisión sistemática y actualizada de estudios publicados en los últimos cinco años. La mayoría de las intervenciones tuvieron un impacto positivo en los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de la profesión docente; en línea con la revisión de Donath et al. (2023). Esto indica que se lograron cambios en los conocimientos, las prácticas sociales y pedagógicas y las actitudes hacia la educación para la justicia social, tanto en su conjunto como en sus dimensiones específicas.

La efectividad de las intervenciones podría estar asociada con dos aspectos esenciales para el éxito educativo: por un lado, el uso de enfoques de enseñanza basada en la práctica pedagógica, que incluye la observación de buenas prácticas, la aplicación de contenidos y

estrategias en situaciones pedagógicas auténticas, así como el análisis y reflexión sobre la práctica propia y ajena con mentores (Donath et al., 2023). Por otro lado, la justicia social es uno de los problemas educativos centrales entre los intereses y necesidades del profesorado (Larson et al., 2024; Paterson, 2023).

En revisiones previas se observó que la experiencia en aulas inclusivas favorece el desarrollo de competencias, así como el cambio conceptual y personal a partir de procesos reflexivos y significativos (Garay et al., 2023). Asimismo, se ha encontrado que cuando el profesorado comparte espacios de formación con estudiantes, logra aplicar con mayor facilidad los contenidos en su propia práctica pedagógica. Además, la participación colaborativa en el desarrollo de habilidades pedagógicas y la actitud positiva hacia la enseñanza en y para la justicia social fortalecen su comprensión, amplían sus competencias pedagógicas y aumentan su compromiso profesional (Larios y Zetlin, 2023).

En el mismo tenor, una de las principales contribuciones de esta revisión consiste en identificar la enseñanza basada en la práctica y la reflexión pedagógica como estrategias centrales de las intervenciones más efectivas. Esto confirma la relevancia de los enfoques activos, críticos y experienciales, así como las teorías explicativas de la justicia social (Bondy et al., 2018; Reagan y Hambacher, 2021). Asimismo, evidencia que la mera transmisión de conocimientos es insuficiente y resalta, en cambio, la importancia de fomentar una transformación profunda en las actitudes y comportamientos del profesorado (Bondy et al., 2018; Reagan y Hambacher, 2021). De forma similar, otras revisiones determinaron que el uso del modelo de desarrollo profesional resulta eficaz para implementar la educación inclusiva. Dicho modelo incluye el estudio de contenidos, el aprendizaje activo, la colaboración, la mentoría, la reflexión sobre la práctica pedagógica y la retroalimentación de expertos (Donath et al., 2023).

La mayoría de los estudios incluidos describe estrategias para enseñar en y para la justicia social, pero son escasas las propuestas que la ponen en práctica. Revisiones previas han identificado una tendencia similar (Liao et al., 2022). En este sentido, resulta necesario que las intervenciones pedagógicas materialicen los principios que proponen, de modo que la experiencia promueva el aprendizaje (Kitchen y Taylor, 2020; Reagan y Hambacher, 2021; Ryan et al., 2022). Asimismo, esta revisión subraya el papel fundamental que desempeñan los docentes como agentes de cambio social, capaces de implementar pedagogías inclusivas que valoren la diversidad y promuevan la empatía y el sentido de pertenencia en el aula. Este aspecto es coherente con las perspectivas teóricas que conciben la justicia social como una praxis dinámica y relacional que requiere compromiso emocional y reflexión constante (Keles y Munthe, 2025; Reagan y Hambacher, 2021).

Por su parte, tres estudios analizaron cómo el desarrollo de la conciencia cultural para la diversidad mejora los conocimientos y prácticas educativas para la justicia social (Alsen y Buss, 2022; Eren, 2023; Zhang-Wu y Tian, 2023). De forma similar, otra revisión (Garay et al., 2023) halló que las intervenciones dirigidas a desarrollar conciencia cultural generan cambios en las creencias, prácticas y actitudes de los docentes en formación. En este contexto, la formación docente intercultural fortalece la educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural, ayuda al profesorado a reconocer las particularidades culturales del estudiantado y

permite crear un ambiente de aprendizaje respetuoso, diverso, equitativo y justo (Romijn et al., 2021).

En línea con las cinco dimensiones de la educación multicultural propuestas por Banks (1995), se requieren prácticas docentes que promuevan la equidad y la inclusión; que integren contenidos diversos en el currículo para reflejar múltiples culturas y perspectivas; que planteen alternativas para fomentar el pensamiento crítico y desafiar narrativas dominantes; que aprovechen patrones culturales para empoderar al estudiantado, y así fortalecer su identidad y participación; que interrumpan aquellos patrones que marginan o excluyen, al cuestionar prácticas discriminatorias; que aborden y desmonten prejuicios presentes en el entorno educativo; y, finalmente, que empoderen al estudiantado para que reconozca su agencia, participe activamente y contribuya a la transformación social desde su contexto. En este marco, el profesorado desempeña un papel fundamental en la implementación de la justicia social. El éxito de la educación para la justicia social depende, en parte, de la formación y el desarrollo profesional docente, así como del acceso a apoyo especializado. El profesorado formado podrá adoptar pedagogías inclusivas y enfoques holísticos que fundamenten una instrucción diferenciada, fomenten relaciones positivas, valoren la diversidad, promuevan empatía, comprensión y sentido de pertenencia de todas las personas.

En este artículo, se describe el estado actual de la investigación sobre cómo los programas preparan a los docentes para enseñar en, sobre y para la justicia social, con lo cual se cierra la brecha existente en la literatura en español. Este trabajo proporciona información valiosa para diseñar planes de formación docente y estrategias pedagógicas, formular políticas educativas y promover una educación justa y equitativa, en consonancia con revisiones recientes (Gordillo y Prado, 2024). Sin embargo, son necesarias más investigaciones que integren diferentes dimensiones de la preparación del profesorado y que evalúen con enfoque longitudinal el impacto de las intervenciones en la práctica educativa real.

Por lo tanto, los resultados pueden ayudar a los docentes y sus formadores a mejorar su comprensión de la educación para la justicia social y desarrollar competencias pedagógicas para enseñar con este enfoque. En este sentido, se recomienda que los programas de formación docente preparen al profesorado para reconocer la injusticia institucional, educativa y social, al tiempo que adquieren las habilidades para actuar como agentes de cambio capaces de brindar una práctica educativa justa, equitativa, igualitaria e inclusiva, de modo que el estudiantado se forme de manera integral (Bindhani y Gopinath, 2024; Keles y Munthe, 2025; Reagan y Hambacher, 2021; Ryan et al., 2022). Además, con base en la revisión, se recomienda implementar currículos flexibles que se adapten a los contextos y las características del alumnado, que permitan realizar ajustes en la medida de sus necesidades y garantizar el derecho de todos a aprender.

Asimismo, se propone ofrecer al profesorado acceso a apoyo especializado y la implementación de modalidades constructivas de formación docente basada en la práctica, como el acompañamiento pedagógico. De esta manera, se podría contribuir con la construcción de los nuevos conocimientos y el desarrollo de las competencias propuestas, necesarias para garantizar la sostenibilidad y el éxito de las intervenciones pedagógicas.

Por consiguiente, la formación docente para la justicia social no puede entenderse como un proceso aislado, sino como parte de un sistema educativo que debe facilitar condiciones estructurales favorables para la equidad (Bindhani y Gopinath, 2024; Ryan et al., 2022).

Por lo tanto, con base en los hallazgos, se propone diseñar e implementar intervenciones con un enfoque integral y práctico para aprender a enseñar para la justicia social en la práctica (Kavanagh, 2017) como eje transversal y longitudinal de los programas de formación. De igual modo, se requieren dispositivos de acompañamiento pedagógico que incluyan la identificación de buenas prácticas, la reflexión, el análisis y la crítica de la praxis propia y ajena, con el fin de mejorar los conocimientos y las habilidades pedagógicas, tal como señalan Gordillo y Prado (2024). En este marco, se recomienda el uso de enfoques pedagógicos críticos, integrales y constructivos que trasciendan la transmisión de información y que, además, desarrollen la actitud propositiva y proactiva hacia la justicia social y la competencia pedagógica para erradicar la injusticia del ámbito educativo, fomentar la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y ofrecer una educación de calidad para todos.

Por último, pese a que se logró el objetivo, esta revisión tuvo algunas limitaciones. En primer lugar, la justicia social se abordó de forma global, lo cual dificultó hallar estudios de dimensiones específicas. En segundo lugar, en este estudio se excluyeron los formadores, cuyas percepciones podrían influir en la efectividad de las intervenciones. En tercer lugar, el número de estudios incluidos y la variabilidad metodológica observada dificultan la comparación entre estudios y limitan la posibilidad de realizar generalizaciones.

Dada la escasa investigación experimental de calidad sobre la formación docente en y para la justicia social, se necesitan más investigaciones que complementen y amplíen la evidencia existente sobre el tema. En futuras investigaciones, se podría evaluar el impacto de programas de formación docente basados en la práctica de la justicia social en el aprendizaje y las prácticas sociales del profesorado y del estudiantado. También, sería necesario analizar las percepciones, las prácticas y las actitudes hacia la inclusión, la equidad y la diversidad de docentes en formación y en servicio y del alumnado en los diferentes niveles educativos.

**Recibido: 8/10/2025 | Revisado: 23/10/2025 | Aprobado: 19/11/2025 | Publicado: 23/1/2026**

**Financiamiento:** Esta investigación no recibió financiamiento.

**Conflicto de interés:** La autora declara no tener conflicto de interés.

**Dataset:** <https://data.mendeley.com/datasets/mw9gr8yx7y/1>



## Referencias bibliográficas

- Alsen, E., & Buss, R. (2022). Developing pre-service teachers: a social justice approach for educating culturally and linguistically diverse students. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice*, 7(2), 61–73. <https://doi.org/10.5195/ie.2022.213>
- Arnaiz-Sánchez, P., Haro-Rodríguez, R., Caballero, C., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Banks, J. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390–400. <https://doi.org/10.2307/2967262>
- Bell, L. (2016). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. Bell & P. Griffin. (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 3–26). Routledge.
- Bindhani, S., & Gopinath, G. (2024). Inclusive education practices: A review of challenges and successes. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 6(2), 1–9. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.17341>
- Bondy, E., Beck, B., Curcio, R., & Schroeder, S. (2018). Dispositions for critical social justice teaching and learning. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 6(3), 0–16. <https://doi.org/10.31274/jctp-180810-81>
- Ceballos, N. y Saiz-Linares, Á. (2022). Formación de docentes para la justicia social desde la indagación biográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 257–273. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014>
- Chong, E., Davies, I., & Pao, S. (2020). Teaching about and for social justice in teacher education in Hong Kong. *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(3), 211–227. <https://doi.org/10.1177/2047173420957380>
- Cronin, R., Colvin, S., & Onufer, L. (2021). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *Physiology & Behavior*, 176(1), 139–148. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1851137>
- Donath, J., Lüke, T., Graf, E., Tran, U., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Eren, Ö. (2023). Raising critical cultural awareness through telecollaboration: insights for pre-service teacher education. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 288–311. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1916538>
- Garay, V., Lagos, N., Díaz, P. y Morales, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12–31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. y Martínez-Muñoz, L. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 29–47. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.002>
- Gordillo, M. y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>



- Grudnoff, L., Dixon, H., & Murray, J. (2021). The power of inquiry in equity-oriented teacher education. *Beijing International Review of Education*, 3(3), 368–386. <https://doi.org/10.1163/25902539-03030004>
- Guzmán, M., Villagra, C., Riquelme, A., Mayo, S. y Sánchez, R. (2024). Relatos del proceso de construcción identitaria del profesorado de y para la justicia social. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 1–21. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.74888>
- Hambacher, E., & Ginn, K. (2021). Race-visible teacher education: a review of the literature from 2002 to 2018. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 329–341. <https://doi.org/10.1177/0022487120948045>
- Hassanein, E., Alshaboul, Y., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925>
- Hernández, M. y Flores, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(1), 27–40. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126003/html/>
- Hewstone, C. (2022). Innovación educativa en la formación inicial de docentes para la inclusión y justicia social. *Quaest.Disput*, 15(31), 203–222.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2025). Navigating challenges and tensions in social justice – oriented teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–43. <https://doi.org/10.3102/00346543251325572>
- Kavanagh, S. (2017). Practicing social justice: Toward a practice-based approach to learning to teach for social justice. En R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones, & J. Ryan. (Eds.), *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 161–175). Springer.
- Keles, S., & Munthe, E. (2025). A systematic review of research on how initial teacher education prepares teachers for work on discrimination, racism and prejudices in schools. *Review of Education*, 13(1), 1–34. <https://doi.org/10.1002/rev3.70030>
- Kitchen, J., & Taylor, L. (2020). Preparing preservice teachers for social justice teaching: designing and implementing effective interventions in teacher education. En C. Mullen. (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 1–27). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-29553-0\\_70-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-29553-0_70-1)
- Kmet, L., Cook, L., & Lee, R. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research.
- Larios, R., & Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103945. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Larson, K., Chaturvedi, A., Dunn, M., & Chavers, N. (2024). Using a contemplative practice intervention in teacher education courses to neutralize implicit racial bias: a feasibility study. *Teaching Education*, 35(2), 162–183. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2252353>
- Leiva, L., Miranda, L., & Riquelme-Sanderson, M. (2021). Social justice in the preparation of english language teachers. *Mextesol Journal*, 45(2), 1–14. <https://doi.org/10.61871/mj.v45n2-4>
- Liao, W., Wang, C., Zhou, J., Cui, Z., Sun, X., & Bo, Y. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844>

- McCullough, S. (2022). *Discussing racism and weight bias: a critical-dialogic intervention and professional development for teachers* [Tesis doctoral]. University of Wisconsin.
- Mendoza, D. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 829–853. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n94/1405-6666-rmie-27-94-829.pdf>
- Musara, E., Grant, C., & Vorster, J. (2021). Inclusion as Social Justice: Nancy Fraser's Theory in the South African Context. En C. Mullen. (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 39–60). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-35858-7\\_107](https://doi.org/10.1007/978-3-030-35858-7_107)
- Nguyen, C., & Zeichner, K. (2021). Second language teachers learn to teach for social justice through community field experiences. *Language Teaching Research*, 25(4), 656–678. <https://doi.org/10.1177/1362168819868739>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paterson, K. (2023). *Learning to teach for equity, diversity, and social justice: a mixed methods case study of initial teacher education in Ontario, Canada*. Western University. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/9740>
- Paz-Maldonado, E. (2019). Repensar la formación docente desde una perspectiva de justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(4), 1–4. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/3068>
- Pijanowski, J., & Brady, K. (2020). Defining social justice in education: Comparative perspectives from practitioners and scholars. En C. Mullen. (Ed.), *Handbook of social justice interventions in education* (pp. 1–24). Springer.
- Ramírez, J. (2025). Justicia social e investigación en didáctica de las Ciencias Sociales de Iberoamérica, 2014-2024. *REIDICS*, 16(1), 28–50. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.28>
- Reagan, E., & Hambacher, E. (2021). Teacher preparation for social justice: A synthesis of the literature, 1999–2019. *Teaching and Teacher Education*, 108, 1–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103520>
- Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Ryan, M., Rowan, L., Lunn-Brownlee, J., Bourke, T., L'Estrange, L., Walker, S., & Churchward, P. (2022). Teacher education and teaching for diversity: A call to action. *Teaching Education*, 33(2), 194–213.
- Sanz-Benito, I., Lázaro-Cantabrana, J. y Grimalt-Álvaro, C. (2023). La inclusión digital en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 127–146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94541>
- Soto, V. (2023). La formación docente en el contexto de la educación inclusiva: desafíos y perspectivas en países en desarrollo. *Sapiencia: Revista Científica y Académica*, 3(2), 41–61. <https://doi.org/10.61598/s.r.c.a.v3i2.46>

- Vaillant, D. (2020). Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. En *Políticas públicas para la equidad social*. Instituto de Educación, Universidad ORT (Uruguay). <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/83769/1/formacion-docente-desde-y-para-la-justicia-social-denise-vaillant.pdf>
- Zapata-Chiroque, J. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Horizontes. Revista de Investigación. Ciencias de la Educación*, 7(30), 1930–1945. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>
- Zhang-Wu, Q., & Tian, Z. (2023). Raising critical language awareness in a translanguaging-infused teacher education course: opportunities and challenges. *Journal of Language, Identity and Education*, 22(4), 376–395. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2202589>