

JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA RURAL ECUATORIANA

ERNESTO VELÁSQUEZ KUFFO

Daniel Calderón-Zevallos
Cindy Heredia-Silva
Jorge Albuja-Tutivén
José Daniel Merchán-Naranjo

Recibido: 20-09-2025
Aprobado:09-12-2025
Publicado:30-12-2025



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autor

Daniel Calderón-Zevallos*

*Ecuatoriano. Máster Universitario en Liderazgo de la Innovación Pedagógica y Dirección de Centros Educativos, Licenciado en Ciencias de la Educación con concentración en Administración Educativa. Universidad Casa Grande.

Correo electrónico:

dcalderon@casagrande.edu.ec

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0004-4426-4988>

Cindy Heredia-Silva**

**Ecuatoriana. Magister en Educación Superior, Investigación e Innovaciones Pedagógicas, Universidad Casa Grande. Máster Universitario en Juventud y Sociedad, Universitat de Girona. Licenciada en Comunicación con concentración en Relaciones Públicas. Universidad Casa Grande.

Correo:

cheredia@casagrande.edu.ec

Orcid

<https://orcid.org/0009-0005-3147-3171>

Jorge Albuja-Tutivén***

***Ecuatoriano. Máster Universitario en Educación Inclusiva e Interculturalidad, Universidad Internacional de la Rioja. Ingeniero en Planificación Turística énfasis en Operación Turística, Universidad Tecnológica ECOTEC. Universidad Casa Grande

Correo:

jalbuja.1@casagrande.edu.ec

Orcid

<https://orcid.org/0000-0001-9387-7669>

José Daniel Merchán-Naranjo

Ecuatoriano. Magíster en Políticas Públicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales con Mención en Gestión Social y Desarrollo. Universidad Casa Grande

Correo:

jose.merchan@casagrande.edu.ec

Orcid

<https://orcid.org/0000-0001-8749-4549>

JUSTICIA SOCIAL Y AMBIENTAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA RURAL ECUATORIANA ERNESTO VELÁSQUEZ KUFFO

Social and Environmental Justice in the Educational Practices of the Ernesto Velásquez Kuffo Ecuadorian Rural School

Resumen

Este artículo expone un estudio cuyo objetivo fue explorar las prácticas educativas guiadas por principios de Justicia Social y Ambiental (JSA) en la escuela rural Ernesto Velásquez Kuffo (Ecuador). Se diseñó un estudio de caso mixto. Participaron 3 docentes, 6 estudiantes y 43 miembros de la comunidad. Se aplicaron cuestionarios, fichas de observación, talleres proyectivos. Los estudiantes evidencian conciencia ambiental y los docentes metodologías inclusivas. El 62,8% de comuneros valora la JSA, aunque un 60,7% percibe insuficiente articulación con autoridades. Se concluye que la JSA está presente pero fragmentada; existe una brecha entre práctica y teoría que demanda fortalecer la reflexión pedagógica y la cohesión territorial para su consolidación.

Palabras clave: Justicia social y ambiental; Aprendizaje activo; Valores democráticos; Educación respetuosa; Educación comunitaria.

Cómo citar este artículo:

Calderón-Zevallos, D., Heredia-Silva, C., Albuja-Tutivén, J. & Merchán-Naranjo, D. (2025) Justicia Social y Ambiental en prácticas educativas de la escuela rural ecuatoriana Ernesto Velásquez Kuffo. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(15), 145-167

Abstract

This article presents a study that explored educational practices guided by Social and Environmental Justice (SEJ) principles at the Ernesto Velásquez Kuffo rural school (Ecuador). A mixed-method case study was designed. Participants included 3 teachers, 6 students, and 43 community members. Surveys, observation forms, and projective workshops were applied. Students show environmental awareness and teachers employ inclusive methodologies. While 62.8% of community members value SEJ principles, 60.7% perceive insufficient coordination with authorities. SEJ is present but fragmented in the community. A gap between practice and theory exists. Strengthening pedagogical reflection and territorial cohesion is required.

Keywords: Social and environmental justice; Active learning; Democratic values; Respectful education; Community education.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un estudio derivado de un proyecto de investigación sobre la educación para la Justicia Social y Ambiental (JSA), entendida como un principio orientado a transformar desigualdades mediante proyectos educativos que vinculan la escuela con la comunidad (Young, 2011; Carneros, 2018; Díaz Barriga et al., 2021; Jones et al., 2024). El objetivo del estudio es explorar las prácticas educativas orientadas por principios de JSA que desarrollan docentes, estudiantes y habitantes comuneros de la unidad educativa rural Ernesto Velásquez Kuffo, ubicada en Ayampe, cantón Puerto López, Ecuador. Desde 2018, la Fundación Unidos por la Educación y la Fundación Vueltas han implementado en dicha escuela el Modelo Pedagógico ChanGo. Dicho modelo se guía por principios de JSA para fortalecer comunidades mediante la educación (ChanGo, 2023; Sánchez y Tapia, 2024).

Creado en 2008 en El Salvador, el ChanGo se describe como un “modelo de desarrollo territorial que se orienta a la construcción de territorios justos y sostenibles, empleando la educación, la gobernanza y los medios de vida como herramientas para el cambio y la transformación social” (Carneros et al., 2023, p. 9). El modelo de ChanGo (2023) se basa en tres pilares. Primero, el área educativa se orienta a mejorar las escuelas y los métodos de enseñanza para formar agentes de cambio. Segundo, la gobernanza promueve la unión entre la comunidad y entidades públicas o privadas. Por último, los medios de vida impulsan emprendimientos bajo criterios de justicia y sostenibilidad para elevar la calidad de vida.

Parte importante del área educativa del Modelo ChanGo (2023) son cuatro principios que guían su accionar. Primero, se encuentra la educación democrática, o el que la escuela sea espacio para ejercer derechos de participación. Segundo, la educación activa, que inculca la proactividad y autonomía estudiantil. Tercero, la educación respetuosa, que fomenta el desarrollo integral y respeta la individualidad de cada estudiante. Cuarto, la educación comunitaria, o la participación de la población en los asuntos escolares y comunitarios. En su conjunto, la integración de estos principios orienta las prácticas de los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad hacia la consecución de la Justicia Social y Ambiental.

La escuela pública rural Ernesto Velásquez Kuffo, conocida como la Escuela de Ayampe, es uno de los proyectos emblemáticos de ChanGo en Ecuador. Desde 2018, la escuela fue remodelada, se implementaron metodologías de enseñanza innovadoras y disruptivas y se invirtió significativamente en formación docente (Carneros et al., 2023; Carneros, 2018). Ubicada en una zona rural, esta escuela ha sostenido el modelo ChanGo mediante alianzas público-privadas y comunitarias. Este modelo, aplicado en Ayampe, ha superado obstáculos documentados en anteriores proyectos educativos de JSA, como docentes no capacitados, infraestructura escolar débil, persistencia de metodologías tradicionales y escasa libertad para complementar currículos educativos (Díaz Barriga et al., 2021; Prosser y Caro, 2021; Moreno, 2022; Jones et al., 2024). La Escuela de Ayampe es

un caso único y excepcional para comprender cómo se concretan los principios de la Justicia Social y Ambiental en las prácticas educativas (Moreno, 2022).

El presente estudio de caso, de enfoque mixto y alcance exploratorio-descriptivo, se desarrolla en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas educativas orientadas por principios de JSA que desarrollan los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad de la Escuela Ernesto Velásquez Kuffo? Para responder la interrogante, se estableció como objetivo general explorar dichas prácticas desarrolladas por los actores educativos. Este propósito se desglosa en los siguientes objetivos específicos: a) Identificar las prácticas pedagógicas de JSA por parte de los docentes, b) Caracterizar la experiencia de los estudiantes respecto a las prácticas de JSA y c) Identificar la valoración de la comunidad sobre las prácticas orientadas a la JSA.

MARCO CONCEPTUAL

Modelo Pedagógico ChanGo

El Modelo Pedagógico ChanGo surgió en 2008 en El Salvador como parte de un enfoque de desarrollo territorial orientado a la construcción de comunidades justas, participativas y sostenibles. Su propuesta articula tres dimensiones: educación, gobernanza y medios de vida, que interactúan de manera integral para promover transformaciones sociales y ambientales en territorios históricamente vulnerados (Carneros, 2018; Carneros et al., 2023). Esta visión se aparta de modelos educativos centrados exclusivamente en la escuela y propone, en cambio, un enfoque amplio donde la comunidad, las organizaciones locales y las instituciones gubernamentales participan como actores corresponsables del desarrollo educativo.

En su dimensión educativa, ChanGo busca fortalecer la calidad de la enseñanza mediante cuatro estrategias: (a) mejora de infraestructura y espacios pedagógicos, (b) formación continua del personal docente, (c) innovación metodológica orientada a la participación y a la exploración activa, y (d) articulación entre escuela, familias y comunidad para convertir al territorio en un espacio educativo (ChanGo, 2023). Bajo esta mirada, la escuela no se limita a impartir contenidos académicos, sino que se concibe como un agente dinamizador del desarrollo local.

El modelo se sostiene en cuatro principios educativos que orientan tanto las prácticas pedagógicas como las relaciones sociales en la escuela y la comunidad: 1) Educación democrática, 2) Educación activa, 3) Educación respetuosa y 4) Educación comunitaria.

Estos principios no operan como componentes aislados, sino como un entramado que expresa la intencionalidad política y pedagógica del modelo. En conjunto, configuran una propuesta educativa que busca articular el desarrollo personal, la participación social, el cuidado del entorno y la transformación territorial (ChanGo, 2023).

Justicia Social y Ambiental

El Modelo ChanGo se inscribe en una tradición educativa que concibe la justicia social y ambiental (JSA) como una práctica orientada a transformar las estructuras que reproducen desigualdad y deterioro ecológico. Para Rawls (1971), la justicia implica la distribución equitativa de derechos y oportunidades; sin embargo, Young (2011) amplía esta perspectiva al reconocer que la injusticia también opera a través de mecanismos menos visibles como la opresión, la explotación, la invisibilización cultural y la marginación política. Desde el ámbito educativo, Smith (2018) subraya que la justicia requiere revisar críticamente prácticas escolares que, aun sin intención explícita, perpetúan inequidades estructurales.

En paralelo, la justicia ambiental integra las dimensiones ecológica y social. Schlosberg (2007) propone un marco basado en tres ejes: distribución (quién recibe beneficios y quién asume riesgos ambientales), reconocimiento (qué grupos son valorados o ignorados) y participación (quiénes tienen voz en las decisiones territoriales). Estas dimensiones conectan directamente con la misión de ChanGo de fortalecer territorios sostenibles mediante procesos educativos que fomenten la agencia comunitaria y el empoderamiento colectivo. Martínez et al. (2024) refuerzan que la educación ambiental crítica debe cuestionar modelos de desarrollo que generan deterioro ambiental y promover alternativas colectivas diseñadas desde la comunidad.

En América Latina, la JSA se ha consolidado como un marco que redefine el rol de la escuela en contextos de desigualdad. Murillo y Hernández (2014) plantean que una escuela justa debe promover redistribución, reconocimiento y participación; esta tríada coincide con la estructura del modelo ChanGo, que combina acciones pedagógicas, comunitarias y de gobernanza territorial. Carneros (2018), uno de los autores vinculados al diseño del modelo, sostiene que la escuela orientada a la JSA debe promover equidad, sostenibilidad e interrelación respetuosa entre seres humanos y naturaleza, desarrollando sujetos capaces de incidir en la transformación de su comunidad.

Autores recientes, como Díaz Barriga et al. (2021) y Jones et al. (2024), agregan una dimensión identitaria. Los docentes y estudiantes deben reconocerse como sujetos políticos capaces de interpretar, cuestionar y transformar las desigualdades que atraviesan su territorio. Esta dimensión es especialmente relevante para el modelo ChanGo, que concibe al estudiantado y a la comunidad como agentes activos en la construcción de territorios justos y sostenibles.

Educación democrática

La educación democrática tiene raíces en la obra de Dewey (1998), quien concibió la escuela como una comunidad donde la democracia se experimenta mediante participación, deliberación y corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, la democracia no es un contenido curricular, sino una práctica cotidiana que moldea relaciones pedagógicas y formas de organización escolar.

Investigaciones recientes confirman esta visión. Belavi y Murillo (2020) destacan que las culturas escolares democráticas promueven inclusión, reconocimiento de la diversidad y participación del estudiantado en decisiones relevantes. Cerrillo et al. (2023), por su parte, muestran que el liderazgo democrático crea condiciones institucionales que favorecen la toma de decisiones compartida, la transparencia y la colaboración entre comunidad educativa y territorio. Murillo y Hernández (2014) enfatizan que estas prácticas son indispensables en proyectos orientados a la justicia social. En el modelo ChanGo, la educación democrática se traduce en prácticas como asambleas institucionales, participación comunitaria en procesos escolares y autonomía estudiantil para planificar jornadas de aprendizaje, elementos que permiten vincular este principio con la JSA.

Educación activa

La educación activa, segundo principio, se fundamenta en la epistemología constructivista, particularmente en Piaget (1995), quien plantea que el aprendizaje se construye a través de la acción, la exploración y la reflexión. Esta perspectiva promueve metodologías participativas y ritmos de aprendizaje flexibles, orientados al desarrollo integral.

En la literatura reciente, este enfoque se vincula con la formación de pensamiento crítico y con la capacidad de interpretar problemas del entorno. Bejar y Quispe (2020) señalan que el aprendizaje activo favorece la construcción colectiva de significados, mientras que Díaz Barriga et al. (2021) y Cerrillo et al. (2023) subrayan que las pedagogías activas son esenciales para proyectos educativos que buscan desarrollar conciencia social y ambiental.

Educación respetuosa

El tercer principio, educación respetuosa, se fundamenta en planteamientos clásicos como los de Adler (1930), quien propuso enfoques de disciplina basados en cooperación y responsabilidad, rechazando modelos autoritarios que generan obediencia sin reflexión. Esta base teórica ha evolucionado hacia perspectivas contemporáneas centradas en derechos, empatía y convivencia no violenta. Guichot-Reina (2021) señala que una educación respetuosa implica reconocer a cada estudiante como sujeto de derechos, construir climas de aula basados en diálogo y promover prácticas que valoren la diversidad. Moreno (2022) refuerza esta visión desde un análisis cultural de escuelas situadas en contextos vulnerables. Tarozzi (2014) agrega la dimensión intercultural, destacando que la educación debe favorecer el reconocimiento de diferencias socioculturales como base para la justicia social. Este principio orienta la observación hacia prácticas de convivencia, relación docente-estudiante y estrategias de disciplina positiva.

Educación comunitaria

El cuarto principio, educación comunitaria, propone una visión de la escuela como centro articulador del tejido social del territorio. Elboj et al. (2006) sostienen que cuando las escuelas trabajan con las familias y organizaciones comunitarias se generan procesos profundos de transformación

educativa. Alonso y Díez (2023) destacan el carácter emancipador de la educación comunitaria, especialmente en contextos históricamente excluidos.

En el campo ambiental, Moreno y Navarro (2015), Prosser y Caro (2021) y Ferrada et al. (2024) evidencian que los proyectos comunitarios fortalecen la justicia ambiental al integrar saberes locales, participación colaborativa y construcción de soluciones colectivas. En el modelo ChanGo, la educación comunitaria se expresa en iniciativas como talleres intergeneracionales, ferias, asambleas y proyectos productivos que vinculan escuela, familias y actores territoriales, reforzando la sostenibilidad del modelo.

METODOLOGÍA

La metodología del presente artículo se adscribe a los procesos sistemáticos, empíricos y críticos propios de los métodos mixtos (Hernández et al., 2014). Dichos métodos se distinguen por utilizar estadísticas, testimonios, observaciones u otras evidencias de carácter cuantitativo y cualitativo que se integran de una manera sistemática (Hernández et al., 2014; Creswell y Plano Clark, 2018). Los métodos mixtos también se enmarcan en una postura epistemológica pragmatista, que consiste en emplear los métodos más idóneos para un estudio en específico (Hernández et al., 2014). Los estudios mixtos también son adecuados para la integración de los participantes en el estudio (Creswell y Plano Clark, 2018).

Este estudio, que exploró las prácticas orientadas por principios de Justicia Social y Ambiental de docentes, estudiantes y comuneros de una escuela rural, recurrió al enfoque mixto por dos motivos. Primero, facilitó involucrar satisfactoriamente a los participantes del estudio: docentes, estudiantes y comuneros/as. Para cada tipo de participante, se elaboraron técnicas y herramientas flexibles y contextualizadas. Segundo, la integración de datos cuantitativos y cualitativos generó múltiples fuentes de evidencia, contribuyendo a la comprensión integral de las prácticas educativas guiadas por principios de Justicia Social y Ambiental.

El alcance del estudio fue exploratorio-descriptivo y de temporalidad transversal. Es decir, se interesó por caracterizar las prácticas educativas orientadas por principios de Justicia Social y Ambiental. Asimismo, el diseño de la investigación siguió la lógica del estudio de caso. Según Yin (2018), el diseño de investigación de estudios de casos se recomienda cuando se interesa comprender un fenómeno contemporáneo dentro del contexto que ocurre. Este diseño es idóneo para la investigación planteada. Los principios educativos de Justicia Social y Ambiental están insertados en un modelo pedagógico que propone transformaciones educativas en la comunidad y en un contexto que propicia respuestas a la pregunta y objetivos de investigación. La adopción de prácticas orientadas a la JSA de los miembros de la Escuela de Ayampe constituye un caso crítico, siendo este un criterio de selección del caso para observar la presencia de conceptos y teorías en el marco conceptual (Yin, 2018). En concreto, la perdurabilidad del Modelo ChanGo en la escuela Ernesto Velásquez Kuffo constituye una oportunidad única para observar los principios de la JSA en las prácticas educativas tal como aparecen en la literatura.

Este estudio de caso recurrió a la técnica para el análisis de datos conocida como coincidencia de patrones o pattern matching y consiste en comparar los patrones de los hallazgos con proposiciones teóricas (Yin, 2018). Dicho de otro modo, se buscó identificar la presencia de los principios de JSA en las prácticas de los participantes.

Participantes del estudio

Participaron tres docentes, seis estudiantes de Educación General Básica Elemental entre los seis y nueve años de edad, y 43 comuneros/as vinculados con la Escuela de Ayampe en el año 2022. El criterio de selección de la muestra fue no probabilística e intencional, mediante la técnica de bola de nieve, según la disponibilidad de los participantes. Como criterio de selección, los participantes debían ser parte directa del proceso educativo bajo el Modelo ChanGo. La Tabla 1 presenta los participantes.

Tabla 1
Participantes del estudio

Categoría de participante	Número de participantes	Codificación de participantes*
Estudiantes	6	P01
		P02
		P03
		P04
		P05
Docentes	3	P06
		D01
		D02
Comuneros/as*	43	D03

**Nota:* los comuneros/as fueron encuestados, por lo que su identidad no fue codificada. El trabajo de campo fue realizado en septiembre de 2022.

Recolección de datos

El equipo de investigadores diseñó las técnicas y herramientas con la participación de estudiantes universitarios en calidad de asistentes, quienes recibieron supervisión y acompañamiento en la investigación y el trabajo de campo. Los docentes definieron cinco categorías a priori, derivadas de la revisión de literatura y transversales a los objetivos de investigación, como aparece en la Tabla 2. Dichas categorías son definiciones de los principios de la JSA. Estas ayudaron al diseño y elaboración de técnicas y herramientas y el procedimiento de análisis de datos.

HaVla &

Definición de categorías

Categoría	Definición
Justicia Social y Ambiental	Cultura escolar en la comunidad orientada a la equidad, la distribución de beneficios y el acceso de derechos, libertades y oportunidades. Viene acompañada de la participación activa de la comunidad para alcanzar estos fines. Reconoce el medio ambiente como necesario para la calidad de vida.
Educación para la democracia	Liderazgo escolar que promueve la participación activa del estudiantado en procesos decisorios y el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas a mejorar el entorno.
Educación activa	Construcción del conocimiento mediante la exploración, experimentación y reflexión, para fomentar un aprendizaje significativo, personal y con sentido crítico de las problemáticas locales.
Educación respetuosa	Promoción de la autodisciplina, responsabilidad personal y empatía para fortalecer el bienestar individual y colectivo priorizando la comunidad y cooperación.
Educación comunitaria	Integración de la comunidad en el proceso de aprendizaje, atendiendo sus necesidades con pertinencia social, cultural y ambiental.

Nota. Categorías definidas a partir de la revisión de literatura.

Para los docentes, se diseñaron dos instrumentos. En primer lugar, un cuestionario de percepción compuesta por treinta ítems que preguntó con cuánta frecuencia los docentes realizan en la actualidad actividades que integran la JSA y sus principios. Cuatro ítems versaron sobre la Justicia Social y Ambiental en clases. Cinco posteriores ítems tratan sobre educación para la democracia. Nueve ítems abordaron la educación activa. Cuatro ítems indagaban sobre la educación respetuosa. Finalmente, ocho ítems fueron de educación comunitaria.

Además, se construyó una ficha de observación áulica para examinar la presencia o ausencia de acciones áulicas JSA que realizan los docentes. El instrumento cuantificó la presencia o ausencia de diez aspectos de las actividades de los docentes, centrados en las categorías descritas en la Tabla 2. Siete ítems abordaron la JSA. Tres trataron la educación para la democracia. Nueve fueron sobre educación activa, cinco abordaron la educación respetuosa y seis indagaron en la educación comunitaria.

Con los estudiantes, dada su edad, se realizaron talleres con técnicas proyectivas que permitió dialogar sobre las categorías de estudio. El taller estuvo compuesto en tres partes. La primera parte trató del desarrollo individual del estudiante, para identificar experiencias significativas vinculadas con la JSA, el manejo y expresión de sus emociones y la relación del estudiante con su escuela y comunidad. La segunda y tercera partes fueron de desarrollo grupal; los estudiantes conversaron sobre los temas tratados en la primera parte y los socializó al resto de participantes del taller. El equipo investigador grabó el audio y observó el comportamiento de los estudiantes, registrados en fichas de observación.

Para los comuneros de Ayampe, se diseñó un cuestionario de percepción compuesto por diez ítems. Los primeros cuatro ítems trataron de la presencia de la JSA percibida por los comuneros. Las dos siguientes preguntas abordaron el principio de educación democrática. Finalmente, los cuatro últimos ítems preguntaron por la educación comunitaria. También se recurrió a la observación no participante durante la recolección de datos con docentes, estudiantes y comuneros. Se tomaron notas de campo cuya función fue complementar los datos de las herramientas descritas.

La recolección de datos se realizó durante una visita a la Escuela de Ayampe, en septiembre del 2022. El análisis de datos inició con el procesamiento de datos por cada tipo de participante. En el cuestionario y ficha de observación de docentes, se identificó la frecuencia (f) y porcentaje (%) de respuestas que los docentes marcaron como también la presencia o ausencia de acciones y prácticas en el aula. Los talleres de los estudiantes fueron grabados y transcritos, para analizar las transcripciones a partir de las categorías definidas a priori. Con las respuestas al cuestionario para comuneros/as, se identificó frecuencias (f) y porcentajes (%) por cada ítem.

Consideraciones éticas

La investigación fue aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa (DNIE) del Ministerio de Educación del Ecuador, siendo un requisito para cualquier estudio en escuelas públicas. El equipo investigador presentó la propuesta de estudio a la escuela y la comunidad, quienes autorizaron libre y voluntariamente el levantamiento de información. La identidad de los participantes permaneció confidencial. Firmaron un consentimiento informado previo a la recolección de datos. De los estudiantes se obtuvo su asentimiento y la autorización de sus representantes legales.

RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados según las categorías analíticas derivadas de los principios del Modelo Pedagógico ChanGo: Justicia Social y Ambiental, Educación para la democracia, Educación activa, Educación respetuosa y Educación comunitaria. Se describen de manera diferenciada los datos obtenidos de docentes, estudiantes y comuneros, en coherencia con los objetivos de estudio.

Justicia Social y Ambiental (JSA)

Docentes

En el cuestionario aplicado a los docentes ($n = 3$), 66,67 % (2 docentes) seleccionaron la opción “con mucha más frecuencia que antes” para actividades relacionadas con la atención a la diversidad, la planificación con criterios JSA, el fomento de aprendizajes prácticos y la reflexión pedagógica.

En las observaciones de aula se registraron prácticas asociadas a la participación estudiantil, uso de materiales accesibles y ecológicos, y organización del espacio con criterios de accesibilidad. La Tabla 3 presenta los resultados del cuestionario.

Tabla 3

Frecuencia de acciones docentes relacionadas con la JSA según docentes ($n = 3$)

Ítems	Con menos frecuencia que antes		Con mucha más frecuencia que antes	
	f	%	f	%
Realiza acciones de Justicia Social y Ambiental	1	33,33%	2	66,67 %
Se siente más preparado para atender la diversidad	1	33,33%	2	66,67 %
Integra aprendizajes prácticos y relevantes	1	33,33%	2	66,67 %
Incluye criterios de JSA en la planificación	1	33,33%	2	66,67 %
Declara reflexionar más sobre su práctica	1	33,33%	2	66,67 %

Nota. Datos del cuestionario a docentes.

Estudiantes

En los talleres, los estudiantes ($n = 6$) mencionaron elementos del entorno natural y social de Ayampe:

“El sonido de Ayampe es el sonido del grillo.” (P01)

“Las ranas, el mar [...] otro sonido de aquí.” (P02)

“Hay un lugar para comer ceviches [...] venden un bolón riquísimo.” (P03)

Sus respuestas se centraron en el reconocimiento de la naturaleza y espacios comunitarios. Sin embargo, no describieron acciones ambientales específicas vinculadas con la JSA.

Comuneros/as

En la encuesta aplicada a comuneros y comuneras (n = 43), el 51,2 % de las personas participantes (22 individuos) señaló que el incremento de la población estudiantil en la Escuela de Ayampe ha sido “muy notorio”. Asimismo, el 60,5 % (26 personas) indicó que en la comunidad se conversa con mayor frecuencia sobre temas de cultura y medio ambiente. El 53,5 % (23 personas) percibió mejoras en los hábitos de salud, alimentación e higiene. Finalmente, también el 53,5 % (23 personas) consideró que la comunidad desconoce el Modelo ChanGo, mientras que el resto manifestó conocerlo poco o parcialmente. La Tabla 4 presenta los resultados.

Tabla 4

Resultados de la encuesta a comuneros/as relativos a JSA (n = 43)

Ítems	Respuesta	f	%
Aumento percibido de matrícula en la escuela	Muy notorio	22	51,2 %
	Poco notorio	14	32,6 %
	De acuerdo	26	60,5 %
En la comunidad se habla sobre cultura y medio ambiente	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	23,3 %
	En desacuerdo/no responde	7	16,2 %
Mejoras en hábitos de higiene, alimentación y salud	De acuerdo	23	53,5 %
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	27,9 %
Conocimiento de la comunidad sobre el Modelo ChanGo	No conoce	23	53,5 %
	Conoce poco	13	30,2 %
	Sí conoce	7	16,3 %

Educación para la democracia Docentes

En el cuestionario, dos de los tres docentes, 66,67% de los docentes indicaron aplicar metodologías colaborativas y de participación del estudiantado. Solo un docente reportó un incremento

significativo en actividades explícitas de formación democrática, como consta en la Tabla 5. En las observaciones se registró participación y trabajo colaborativo, pero menos actividades sistemáticas de deliberación o toma de decisiones.

Tabla 5

Prácticas docentes relacionadas con educación democrática (n = 3)

Ítems	Igual que antes		Con mucha más frecuencia que antes	
	f	%	f	%
Uso de metodologías colaborativas	1	33,33%	2	66,67 %
Promueve participación del estudiantado	1	33,33%	2	66,67 %
Fomenta valores democráticos explícitamente	2	66,67%	1	33,33 %
Evalúa aprendizajes relacionados con democracia	2	66,67%	1	33,33 %

Nota. Resultados del cuestionario a los docentes

Estudiantes

Se observó participación voluntaria en talleres, colaboración espontánea y respeto en turnos de intervención. No se registraron actividades estructuradas de los estudiantes en la toma de decisiones o representación.

Comuneros/as

De los 43 comuneros y comuneras encuestados, el 58,1 % (25 personas) valoró positivamente la participación de madres y padres en las actividades escolares. El mismo porcentaje, 58,1 % (25 personas), indicó que otros miembros de la comunidad que no tienen hijos matriculados también participan en dichas actividades. Durante la asamblea observada en el trabajo de campo se registró una alta asistencia de habitantes de Ayampe, aunque con una intervención verbal limitada por parte de los asistentes.

Tabla 6

Participación de comuneros en actividades escolares (n = 43)

Ítems	Respuesta	f	%
Participación de madres y padres en actividades vinculadas a la escuela	Sí participan	25	58,1 %
	No participan / participación baja	18	41,9 %
Participación de comuneros/as sin hijos en la escuela en actividades escolares	Sí participan	25	58,1 %
	No participan / participación baja	18	41,9 %

Nota. Datos obtenidos de la encuesta aplicada a comuneros/as de Ayampe (n = 43).

Educación activa Docentes

En el cuestionario aplicado a los docentes, destaca que dos docentes (66,67% de la muestra) aplican metodologías participativas y flexibilizan el ritmo de enseñanza. Asimismo, el 33 % o uno de los tres docentes refirió la implementación de prácticas asociadas con la evaluación de habilidades y actitudes, el fomento del pensamiento crítico y el uso de tecnologías de información y comunicación, como consta en la Tabla 7. En las observaciones de aula, los tres docentes incorporaron prácticas coherentes con la educación activa en ocho aspectos, como son promover reflexión de la acción, planificar actividades a ser ejecutadas, emplear metodologías activas e innovadoras, entre otras. Se exceptúa la presencia de mobiliario en el aula, pues solo hubo dos docentes que tienen dichos muebles y uno ausente.

Tabla 7
Prácticas docentes relacionadas con educación activa (n = 3)

Ítem	Ligeramente más que antes		Con mucha más frecuencia que antes	
	f	%	f	%
Uso de metodologías participativas	1	33,33%	2	66,67 %
Promueve trabajo autónomo	2	66,67%	1	33,33 %
Flexibiliza ritmo de enseñanza	1	33,33%	2	66,67 %
Evalúa habilidades de enseñanza	2	66,67%	1	33,33 %
Fomenta pensamiento crítico	2	66,67%	1	33,33 %
Uso de tecnologías de información y comunicación	2	33,33%	1	33,33 %

Estudiantes

Los estudiantes mencionaron rutinas del hogar asociadas a responsabilidad y autonomía. Expresaron valoración positiva por el aprendizaje en la escuela, con frases como, “es muy divertido y se puede aprender un poco más.” (P04)

Comuneros/as

Se observaron, en las notas de campo, talleres prácticos intergeneracionales (gastronomía, reciclaje, hostelería) con participación colectiva.

Educación respetuosa Docentes

En el cuestionario aplicado a los docentes, el 66,67 % de las respuestas (correspondientes a dos de los tres docentes) indicó la realización de prácticas vinculadas con la inclusión, el respeto y la reflexión pedagógica, como consta en la Tabla 8. Por su parte, en las observaciones de aula, tres de los docentes evidencian promover un clima de aula caracterizado por relaciones respetuosas, disponibilidad de materiales accesibles y un ambiente general que favorecía la convivencia.

Tabla 8
Prácticas docentes relacionadas con educación respetuosa (n = 3)

Ítem	Ligeramente más que antes		Con mucha más frecuencia que antes	
	f	%	f	%
Considerar criterios de inclusión	1	33,33%	2	66,67 %
Inculcar valores relacionados con el respeto	2	66,67%	1	33,33 %
Estudiantes valoran contenido de las clases hechas por docentes	1	33,33%	2	66,67%
Reflexionar sobre el impacto de su gestión en estudiantes	1	33,33%	2	66,67 %

Estudiantes

En las observaciones de los talleres con técnicas proyectivas se registró que los estudiantes escuchan activamente, hacen preguntas de manera libre y trabajan colaborativamente. Al trabajar juntos, los estudiantes comparten materiales y se ayudan mutuamente a recordar respuestas sobre sus experiencias en la escuela.

Comuneros/as

Las notas de campo indican que los familiares de estudiantes del plantel consultan a docentes sobre disciplina positiva. Estos datos fueron autorreportados por docentes y comentados al equipo investigador.

Educación comunitaria Docentes

En el cuestionario, 66,67 % (2 de 3 docentes) seleccionaron la categoría de mayor frecuencia en los cinco ítems referidos a actividades vinculadas al territorio, colaboración comunitaria y alineación con la visión institucional. La Tabla 9 presenta los cinco ítems más representativos.

Tabla 9
Prácticas docentes relacionadas con educación comunitaria (n = 3)

Ítem	Ligeramente más que antes		Con mucha más frecuencia que antes	
	f	%	f	%
Considerar pertinencia territorial de contenidos	1	33,33%	2	66,67 %
Participar en construcción de comunidad de aprendizaje	1	33,33%	2	66,67 %
Expresar compromiso con el desarrollo comunitario	1	33,33%	2	66,67 %
Alinearse con visión institucional	1	33,33%	2	66,67 %
Contribuir con ideas y acciones institucionales y comunitarias	1	33,33%	2	66,67 %

Estudiantes

En talleres, identificaron elementos culturales y geográficos de Ayampe (mar, iglesia, fauna, locales). Mencionan que su conocimiento sobre elementos de su cultura, como platos típicos y leyendas, proviene principalmente de su entorno cotidiano, no necesariamente de los procesos de enseñanza dentro de la escuela: “Todo el mundo habla de eso [historias ancestrales de la comunidad]. Aquí ahorcaban a las brujas y piratas. Las ballenas son traviesas, y siempre que ves a un macho, está con una hembra. De la historia de Ayampe, no sé”. (P05)

Los estudiantes reiteran reconocer el entorno que habitan, siendo indicio de una consciencia de su comunidad. La Figura 1 presenta un mapa creado por las y los estudiantes en los talleres.

Figura 1

Representación del entorno de Ayampe desde la percepción de estudiantes



Nota. Datos tomados del trabajo de campo (septiembre de 2022). Los estudiantes dibujaron con tiza un mapa de su comunidad, como parte del taller.

P05 describe el mar, la abundancia de árboles y el cuidado con serpientes, gatos grandes y que “no debemos tocar los animalitos [salvajes]”. Identificaron lugares inmediatos a su comuna, como “una iglesia al lado de la escuela” (P06), o “las cabañas [restaurante de comida típica]” (P01). Según las notas de campo, los estudiantes participan activamente en iniciativas de limpieza de playas y proyectos de reciclaje comunitario. Sin embargo, estas no aparecen como parte de un aprendizaje estructurado.

Comuneros/as

En cuanto a los 43 comuneros y comuneras encuestados, el 62,8 % (27 personas) señaló sentirse más motivado a partir de las actividades vinculadas al modelo. Asimismo, el 48,8 % (21 personas) indicó que las necesidades y propuestas de la escuela se discuten con mayor frecuencia en las asambleas comunitarias.

En cuanto a la articulación institucional, el 60,7 % (26 personas) consideró que la comunicación entre la escuela y las autoridades locales es insuficiente. Por último, el 46,5 % (20 personas) valoró como “muy importante” la participación del gobierno local en los procesos de mejora escolar.

Tabla 10

Percepciones comunitarias sobre participación y articulación institucional (n = 43)

Ítems	Categoría de respuesta	f	%
Motivación comunitaria asociada a acciones del Modelo ChanGo	Motivación mayor	27	62,8 %
	Motivación igual o menor	16	37,2 %
Discusión de necesidades escolares en asambleas locales	Aumentó	21	48,8 %
	No aumentó / no responde	22	51,2 %
Percepción sobre la comunicación entre escuela y autoridades locales	Adecuada	17	39,3 %
	Insuficiente	26	60,7 %
Importancia atribuida a la participación del gobierno local en mejoras escolares	Muy importante	20	46,5 %
	Ligeramente importante	18	41,9 %
	Poco importante / no responde	5	11,6 %

Nota. Tabla elaborada a partir de los datos de la encuesta a comuneros/as de Ayampe (n = 43).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las prácticas pedagógicas de JSA desarrolladas por los docentes, los hallazgos muestran la presencia de acciones vinculadas con la inclusión, la participación estudiantil, la organización de ambientes de aprendizaje accesibles y el uso de metodologías activas. Estas prácticas se alinean con los principios de la Justicia Social y Ambiental (JSA) que promueve el Modelo ChanGo, particularmente con la educación respetuosa y activa. Sin embargo, dichas prácticas no siempre son reconocidas explícitamente por los propios docentes como parte de un enfoque de JSA, lo que coincide con estudios que señalan una brecha frecuente entre la práctica pedagógica y su conceptualización teórica (Bejar y Quispe, 2020; Díaz Barriga et al., 2021). Esta situación plantea la necesidad de fortalecer procesos de reflexión docente que permitan resignificar prácticas existentes desde marcos conceptuales de justicia.

Respecto al segundo objetivo específico, centrado en caracterizar la experiencia de los estudiantes, los resultados evidencian que las niñas y niños reconocen su entorno natural y comunitario, participan activamente en dinámicas escolares y valoran positivamente la experiencia educativa. Estas expresiones pueden interpretarse como indicios de prácticas educativas que favorecen el vínculo con el territorio, la autonomía y la participación, aspectos coherentes con la JSA. No obstante, la experiencia estudiantil aparece mediada principalmente por la vivencia cotidiana, más que por procesos explícitos de reflexión crítica sobre las problemáticas sociales y ambientales del entorno. Este hallazgo coincide con la literatura que advierte que la construcción de conciencia crítica requiere intencionalidad pedagógica progresiva y acorde a las etapas de desarrollo (Murillo y Hernández, 2014).

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a identificar la valoración de la comunidad sobre las prácticas educativas de JSA, la discusión muestra una percepción mayoritariamente positiva de la participación comunitaria en actividades escolares y una valoración del rol de la escuela como espacio dinamizador de la vida local. Sin embargo, también se evidencian límites importantes, como el desconocimiento del modelo pedagógico por parte de una parte significativa de los comuneros y la percepción de una articulación insuficiente con las autoridades locales. Estos elementos reflejan una participación comunitaria que, si bien es activa en lo operativo, no siempre se acompaña de una comprensión compartida de los fundamentos y propósitos de la propuesta educativa, tal como señalan Alonso y Díez (2023) y Ferrada et al. (2024) en estudios sobre educación comunitaria.

De manera transversal, la discusión sugiere que las prácticas orientadas por principios de JSA en Ayampe se expresan de forma fragmentada y con distintos niveles de apropiación entre los actores educativos. La JSA aparece más claramente integrada en las dinámicas escolares que en los procesos comunitarios ampliados, lo que pone de relieve los desafíos de articular escuela, comunidad y territorio en contextos rurales. Estas tensiones no invalidan la propuesta pedagógica y los principios de JSA, sino que evidencian la complejidad de implementar modelos con enfoque territorial y la necesidad de procesos sostenidos de formación, comunicación y construcción de sentido compartido.

CONCLUSIONES

El estudio de caso exploró las prácticas educativas orientadas por principios de Justicia Social y Ambiental (JSA) desarrolladas por docentes, estudiantes y comuneros de la unidad educativa rural Ernesto Velásquez Kuffo, en la comunidad de Ayampe, Ecuador. Los hallazgos permiten identificar la presencia de prácticas coherentes con los principios de Justicia Social y Ambiental, integrales al Modelo Pedagógico ChanGo, sin pretender establecer relaciones causales ni evaluar impactos en el tiempo.

En relación con los docentes, se identifican prácticas pedagógicas vinculadas con la inclusión, la participación estudiantil, la organización de ambientes de aprendizaje respetuosos y el uso de metodologías activas. Estas prácticas se alinean con los principios de la JSA, aunque no siempre son reconocidas explícitamente por los propios docentes como parte de dicho enfoque, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos de reflexión pedagógica y formación conceptual. Respecto a los estudiantes, la experiencia educativa se caracteriza por el reconocimiento del entorno natural y comunitario, la participación activa en las dinámicas escolares y una valoración positiva del aprendizaje. Estas experiencias sugieren la presencia de prácticas educativas orientadas por la JSA, aunque con una limitada explicitación de procesos reflexivos y críticos, acorde al carácter exploratorio del estudio y a las edades del grupo participante.

En cuanto a la comunidad, los comuneros/as valoran positivamente la participación en actividades escolares y reconocen el rol de la escuela en la vida comunitaria. No obstante, el desconocimiento parcial del modelo pedagógico y la percepción de una débil articulación con las autoridades locales evidencian desafíos para la consolidación de una apropiación comunitaria más amplia de los principios de la JSA.

En conjunto, las conclusiones indican que las prácticas educativas orientadas por principios de JSA en la Escuela Ernesto Velásquez Kuffo se manifiestan de manera heterogénea entre los distintos actores educativos. La JSA opera principalmente como un marco orientador de prácticas escolares, más que como una identidad colectiva plenamente compartida en el territorio. Estos hallazgos subrayan la importancia de continuar profundizando en procesos de formación, socialización y articulación territorial que fortalezcan la coherencia entre los principios del modelo pedagógico y las prácticas educativas en contextos rurales.

Finalmente, se reconoce que este apartado debe leerse considerando las limitaciones del estudio, particularmente su carácter transversal y exploratorio. Investigaciones futuras podrían ampliar el análisis mediante diseños longitudinales, incorporar instrumentos dirigidos a las familias y autoridades locales, y profundizar en los procesos de construcción de sentido que permitan consolidar la JSA como parte de una identidad educativa y comunitaria.

REFERENCIAS

- Adler, A. (1930). *The pattern of life*. (W. B. Wolfe, Ed.). Chicago, EE.UU.: *Cosmopolitan Book Corporation*. <https://doi.org/10.1037/13354-000>
- Alonso, H., y Díez, E. (2023). *Educación en los márgenes del sistema: educación comunitaria para la emancipación*. *Educación* 2023, 59 (2), 419-435. doi: 10.5565/rev/educar.1687
- Bejar, L., y Quispe, F. (2020). *Educación constructivista: un compromiso transformador*. *Publicaciones*, 50 (2), 73–85. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13944
- Belavi, J., y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 18 (3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la Justicia Social y Ambiental* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685437>
- Carneros, S., Paredes, S., y Zamboni, V. (2023). Construcción colectiva. Repensando en modelo ChanGo! Fundación Vueltas, *Red Internacional de Educación y Unidos por la Educación*. <https://bit.ly/4kPKIM4>
- Cerrillo, R., López, H., e Hidalgo, N. (2023). Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12 (1), 141-160. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008>
- ChanGo. (2023). *¿Qué es ChanGo? Modelo Chango*. Recuperado el 22 de septiembre de 2025, de <https://www.modelochango.com/queeschango>
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3ra Ed.). Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE Publications Inc.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.

- Díaz Barriga, F., y Barroso, R., y López, E.A. (2021). Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz "Ayotzinapa: Lugar de Tortugas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10 (1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. (5ta Ed.). Barcelona, España: Graó.
- Ferrada, D., Del Pino, M., Astorga, B., Dávila, G., y Bastías, C. (2024). *Una educación con justicia social: aulas comunitarias dialógicas en Chile*. *Perfiles Latinoamericanos*, 32 (64), 1-22. doi: [dx.doi.org/10.18504/pl3264-006-2024](https://doi.org/10.18504/pl3264-006-2024)
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Guichot-Reina, V. (2021) Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 173-195. <https://doi.org/10.14201/teri.22984>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Jones, S., Eady, S., y Craig, L. (2024). *Considering social justice: Lived experiences of education students during the first course year*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19 (2), 218-235. <https://doi.org/10.1177/17461979221138737>
- Martínez, J., Frutos, A., Esteban, E., y Satrústegui, A. (2024). Educación para la Justicia Ambiental en una Provincia Despoblada: Percepciones y Propuestas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13 (1), 109-131. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.13.1.006>
- Moreno, O., y Navarro, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 176-186. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470>
- Moreno, I. (2022). Educación, pobreza y Justicia Social. Un análisis cultural de escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes (Resumen de tesis doctoral). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 187-189. DOI: 10.7179/PSRI_2022.41.15
- Murillo, F.J., y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3 (2), 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>
- Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño*. México D.F., México: Grijalbo.
- Prosser, G., y Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 101-118. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.07
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia. Fondo de la Cultura Económica*.
- Sánchez, P., y Tapia, B. (2024). *Implementación del Modelo ChanGo: un acercamiento a las buenas prácticas desde una perspectiva técnica y docente*. En P.J. Cardenas, R. Castellanos, y M. Martínez (Coords.), *Retos avances y reflexiones transdisciplinarios desde contextos educativos diversos* (pp. 569-580). Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/retos-avances-reflexiones-transdisciplinarios-desde-contextos-edu>

- Schlosberg, D. (2007). *Defining Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199286294.001.0001>
- Smith, E. (2018). *Key Issues in Education and Social Justice*. (2da Ed.). Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE.
- Tarozzi, M. (2014). *Building an “intercultural ethos” in teacher education*. *Intercultural Education*, 25 (2), 128-142. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. (6ta Ed.). Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE Publications Inc.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid, España: Morata.