UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

El compromiso social en Educación General Básica en contextos urbano-marginales y las vivencias de los docentes en una parroquia del Azuay

Autora:

Antonella Samantha Morocho Llivisaca

Autor:

Jhon Alejandro Shañay Siavichay

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Línea de investigación

Formación integral y desarrollo profesional docente

Autora:
Antonella Samantha Morocho Llivisaca
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Jhon Alejandro Shañay Siavichay
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Luis Mauricio Bustamante Fajardo
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0034-8608

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Quiero agradecer profundamente a Dios por permitirme culminar esta etapa de mi vida, por ser mi guía en cada paso de este camino, incluso en medio de las dificultades. Con todo mi amor y gratitud, dedico este logro a mis padres, Miriam y Danilo, quienes han sido mi apoyo incondicional y mi fortaleza a lo largo de mi carrera universitaria. Son mi mayor ejemplo de perseverancia y lucha, y gracias a ustedes me he formado como una mujer fuerte. A mi hermana Karla, mi compañera de vida, gracias por tu alegría constante y por estar siempre a mi lado. Esta meta no es solo mía, es de los cuatro. Los amo.

Dedico también a mis abuelos, tanto maternos como paternos, por su cariño, confianza y por estar siempre pendientes de mí. A mis tíos y tías, quienes han sido mi inspiración y ejemplo de superación, y a mis primos, que han compartido conmigo cada momento.

De manera muy especial, dedico a mi tía Valeria, quien ya no me acompaña físicamente, pero cuyo recuerdo vive en mi corazón. Cada vez que pensé en rendirme, sus palabras de fe y la certeza de que partió convencida de que lo lograría me dieron fuerzas para continuar.

Samantha Morocho

Dedico este trabajo, fruto de esfuerzo, constancia y dedicación, en primer lugar, a Dios, por darme la vida, la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa tan importante de mi formación. A mi querido tío Fausto y a mi tío Alex, por su apoyo incondicional, sus consejos y por creer siempre en mí, motivándome a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles.

A mi amada madre, Flor María, por ser mi mayor inspiración, por su amor infinito, su dedicación y por enseñarme, con su ejemplo, el valor del esfuerzo y la perseverancia. A mi hermana Annyelee, por su compañía, su cariño y por brindarme alegría en cada etapa de este camino.

Y, de manera muy especial, a mi abuelito, quien, aunque partió hace tres años, sigue siendo una luz en mi vida. Su amor, dedicación y esfuerzo permanecen como un legado invaluable que guía mis pasos y me inspira a seguir adelante con fortaleza y esperanza. A todos ustedes, gracias por ser parte esencial de este logro.

Alejandro Shañay

RESUMEN

Esta investigación busca examinar cómo se da el compromiso social de los docentes en una parroquia del Azuay en un contexto urbano marginal. El objetivo de este estudio es analizar las condiciones educativas de un contexto urbano-marginal que influyen en el desarrollo del compromiso social en docentes de Educación General Básica. En esta investigación se emplea la metodología historias de vida, entrevistas semiestructuradas y grupos focales para obtener información que permita una comprensión profunda de las experiencias de los docentes y estudiantes. Con esta finalidad, se exploran desde su subjetividad las experiencias, desafíos y logros que han experimentado durante el compromiso que han construido. Entre los principales resultados de esta investigación podemos mencionar que, al ofrecer un acompañamiento que supera el ámbito académico, los docentes se constituyen en agentes de apoyo emocional y referentes importantes para los estudiantes, sobre todo en contextos marcados por la migración parental y la violencia familiar. En conclusión, esta investigación buscar aportar orientaciones que enriquezcan la formación inicial docente, mostrando que el compromiso social se forma desde las vivencias, la reflexión pedagógica y el vínculo con las comunidades.

PALABRAS CLAVES: Compromiso social, Formación docente, Contexto urbano-marginal, Educación General Básica

ABSTRACT

This research seeks to examine how teachers' social commitment occurs in a parish in Azuay in a marginal urban context. The objective of this study is to analyze the educational conditions of a marginal urban context that influence the development of social commitment in teachers of General Basic Education. This research uses life stories, semi-structured interviews, and focus groups to obtain information that allows for a deep understanding of the experiences of teachers and students. To this end, the experiences, challenges, and achievements they have experienced during the commitment they have built are explored from their subjectivity. Among the main results of this research, we can mention that, by offering support that goes beyond the academic sphere, teachers become agents of emotional support and important role models for students, especially in contexts marked by parental migration and domestic violence. In conclusion, this research seeks to provide guidance that enriches initial teacher training, showing that social commitment is formed through experiences, pedagogical reflection, and links with communities.

KEYWORDS: Social commitment, Teacher training, Marginal urban context, Basic general education

ÍNDICE

Introducción 9

Planteamiento del problema 11

Justificación 13

Objetivos 15

Objetivo General 15

Objetivos Específicos 15

Marco Teórico 16

Estado de Arte 16

Internacional 16

Nacional 20

Fundamentación teórica 24

1.1. Concepto de compromiso social docente 24

1.2. Relación del compromiso social docente con la formación docente inicial 25

1.3. Contextos urbano-marginales en educación 27

Marco metodológico 28

Enfoque de investigación 28

Tipo y diseño de investigación 29

Contexto de la investigación 30

Población y muestra 31

Técnicas e instrumentos de recolección de información 32

Procedimiento de recolección de datos.....33
Técnicas de análisis de la información.....34
Consideraciones éticas.....35
Capítulo 1: Desafíos del compromiso social docente en contextos urbanos marginales ... 36
1.1. Condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa.....37
1.2. Desafíos, decisiones y aprendizajes de la comunidad educativa.....41
1.3. La génesis del compromiso social: una respuesta que trasciende el ejercicio profesional docente.....46
Capítulo 2: El compromiso social y su influencia en las decisiones profesionales docentes 50
2.1. Vocación y formación docente: ejes del compromiso social 52
2.2. El compromiso social frente a contextos de vulnerabilidad.....60
2.3. Redefinir el rol profesional: decisiones pedagógicas mediadas por el compromiso social.....66
Capítulo 3: Análisis del vínculo social que establecen los docentes con la comunidad 75
3.1. Proyección del compromiso social docente en la construcción del vínculo con la comunidad.....78
3.2. Perspectivas de la comunidad educativa en la relación escuela-comunidad 83
3.3 Proyectar el futuro profesional desde el compromiso con los estudiantes y la comunidad.....87
Conclusión 95
Referencias bibliográficas 99
Anexos 110

Introducción

La literatura más reciente, enfatiza un estado continuo de tensión entre las demandas institucionales centradas en un currículo, mismo que está basado en estándares y en las necesidades que responden a problemas sociales que impactan el aprendizaje (OECD, 2023). En contextos urbano-marginales, esta tensión afecta las complejas elecciones pedagógicas que implican la priorización de contenido, de evaluación, de problemas familiares y de conflictos comunitarios, mismas elecciones, las cuales no son neutrales desde la perspectiva docente. No obstante, estas decisiones están moldeadas por la agencia social que un docente desarrolla a lo largo de su carrera profesional y las condiciones estructurales que permiten o restringen dicha agencia (Miyagui, 2024).

El compromiso social docente se construye de manera progresiva a partir de la interacción entre componentes individuales, institucionales y contextuales, en donde se identifican acciones tanto a nivel personal, como organizacional y sistémico. A nivel personal, se observa: la vocación, las experiencias formativas, las creencias y la historia del docente; a nivel organizacional, son insustituibles el liderazgo, el clima, la oferta de capacitación y las redes organizacionales de apoyo; en lo relacionado al sistema educativo, las políticas, las evaluaciones y el financiamiento a las escuelas de contextos críticos (Enríquez, 2022). De la interacción de estas y posiblemente otras variables, se explica la dificultad de entender el compromiso social como una simple actitud.

En Ecuador, la ley de educación establece la equidad, la inclusión y la priorización de los grupos vulnerables, sin embargo, existen brechas entre la retórica política y la realidad en las instituciones educativas en áreas urbano-marginales (Ministerio de educación, deporte y cultura, 2025). Estas dificultades se reflejan en la falta de infraestructura, la deserción docente, la baja participación de los padres y la deficiencia en los servicios y cuidados psicosociales, lo que aumenta las cargas primarias y secundarias

de los docentes. Como resultado, el compromiso social se convierte, para muchos profesionales, en un recurso personal que contribuye a los grandes déficits de las políticas de apoyo a rutinas no acompañadas (Tamayo, 2025).

La sensación de impacto social de los trabajos educativos y el sentido de logro social por el cual los docentes, creen que su trabajo mejora las condiciones de vida de los estudiantes y la estructura social de la comunidad, fortalece la identidad profesional, el sentido de la adaptación, la innovación y la mantenencia de prácticas pedagógicas acorde a las necesidades de la comunidad, la cual es de vital importancia para los docentes, aun en las condiciones más difíciles (Talledo et al., 2023). En el extremo opuesto, la inexistencia de reconocimiento y compromiso social, tanto de las instituciones como de la política pública en su efecto de acción, puede producir desgaste profesional, desmotivación, y la odiosa deserción docente en las áreas de más grave vulnerabilidad, la cual agrava la inequidad en el acceso educativo.

Es importante analizar (a) cómo se expresa el compromiso social de los docentes en contextos urbanos marginales específicos y (b) cómo esta expresión influye en las decisiones profesionales que modelan las prácticas educativas cotidianas. Comprender estos aspectos proporciona información que puede ser utilizada para formular iniciativas que faciliten el reconocimiento del compromiso social de los docentes, con el objetivo de desarrollar un enfoque de enseñanza que responda al valor social y educativo, que aporte a la política educativa diferenciada, que aborde la complejidad de la enseñanza en contextos de exclusión (Parra y Mavárez, 2016).

El estudio se sitúa en la intersección de la educación, la justicia social y el desarrollo comunitario, con la intención de contribuir con grupos focales y entrevistas semiestructuradas sobre cómo se construye, sostiene y expresa el compromiso social, a través de decisiones pedagógicas en contextos urbanos marginales. Por ello, el ejercicio

profesional docente en contextos de complejidad, permiten visibilizar las prácticas, el significado, la constancia y el valor que los docentes ejecutan en bien de la comunidad. Además, el evidenciar estos aspectos se contraponen en el ejercicio del profesorado, específicamente en situaciones socialmente complejas. Esto mueve al docente de ser un ejecutor de políticas a un creador de políticas, puesto que le da un carácter profesional, como reformulado de su función, a las demandas de la comunidad educativa.

En el contexto de las parroquias urbano marginal del Ecuador, donde la escuela ocupa un espacio relevante en la integración social y en la construcción de oportunidades psicosociales, se orienta la investigación en el desarrollo del fenómeno del compromiso social del docente desde una perspectiva situada. Desde esta perspectiva, el análisis busca contribuir a la construcción de reflexiones sobre la práctica educativa y a la construcción in situ de tejidos sociales de educación comprometida con el desarrollo humano, la equidad y las políticas de justicia social.

Planteamiento del problema

La educación en contextos urbano-marginales representa uno de los retos más complejos de los sistemas escolares latinoamericanos, al conjugar desigualdades sociales, culturales, económicas e institucionales que afectan la función pedagógica de la escuela y las condiciones de trabajo del docente (Enríquez, 2022). Por otro lado, en la provincia del Azuay, Ecuador, existen parroquias con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica que impone a la escuela un rol activo que trasciende a la transmisión curricular: debe ser un agente activo de inclusión, transformación comunitaria y justicia social (Ministerio de educación, deporte y cultura, 2025).

Desde esta perspectiva, el “compromiso social docente”, entendido como la disposición ética, pedagógica y comunitaria del profesorado, actúa en favor del bienestar

colectivo (entorno urbano-marginal) y del desarrollo social de su contexto. Se convierte en un constructo clave que permite interrelacionar la escuela con la comunidad y viceversa, esto en beneficio de la calidad y gestión educativa. Además, Parra y Mavárez (2016), señalan que “el compromiso social-ético del personal docente desde el paradigma de la complejidad” implica integrar la acción educativa con la transformación de la comunidad (p. 220). De igual modo, Gallegos et al. (2023) afirman que “el compromiso docente es componente esencial del rol del maestro como agente de cambio en su contexto” (p. 2).

Las escuelas en escenarios urbano-marginales enfrentan múltiples barreras: recursos y materiales limitados, infraestructura deteriorada, alta movilidad estudiantil, baja participación familiar y comunitaria, además de una débil articulación entre la escuela y el territorio (Enríquez, 2022). De igual modo, estas condiciones restringen la capacidad de los docentes para desplegar un compromiso social sostenido y efectivo, lo cual plantea tensiones vinculadas con su identidad profesional, bienestar y eficacia pedagógica; esto frente a la mirada de una comunidad que, aunque no sea participativa, demanda eficiencia del cuerpo docente.

De igual modo, la literatura sobre educación situada y educación con sentido comunitario afirman que para responder a contextos vulnerables la escuela debe operar como actor social y no simplemente como espacio técnico de enseñanza (Ramírez, 2017). De hecho, este enfoque cobra mayor relevancia en parroquias del Azuay, donde las dinámicas urbano-marginales como la movilidad, precariedad, falta de redes de apoyo comunitario, exigen que los docentes asuman funciones de mediadores, articuladores comunitarios y promotores de corresponsabilidad social dentro de su contexto como partícipes de un eje que mueve a la comunidad.

No obstante, existe una brecha de conocimiento: aunque se han realizado estudios sobre el compromiso docente y sobre la escuela en contextos vulnerables, pocos reportan investigaciones cualitativas situadas que exploren cómo los docentes de Educación General Básica en parroquias urbano-marginales del Azuay viven, construyen y mantienen su compromiso social. En este sentido, se plantea la siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo influye el compromiso social del docente de Educación General Básica en un contexto urbano-marginal de una parroquia del Azuay?

En resumen, la falta de evidencia sistematizada sobre la manifestación, desarrollo y afrontamiento del compromiso social de los docentes de educación general básica en contextos urbano-marginales de la provincia del Azuay limita la comprensión del fenómeno y la construcción de respuestas pedagógicas, políticas y formativas, viables de ser implementadas y replicadas en otros contextos. Además, se evidencia la escasa oportunidad para que varias instituciones educativas, en situaciones análogas, fortalezcan sus prácticas de intervención social y la mejora de enfoques de atención a las necesidades de sus comunidades.

Justificación

La realización de este estudio se justifica en diversas dimensiones: teórica, metodológica, práctica y social. En el plano teórico, la investigación amplía la comprensión del compromiso social docente en contextos vulnerables ecuatorianos, un ámbito aún poco explorado en Ecuador y particularmente en la provincia del Azuay. Al centrar la atención en las vivencias de los docentes, se enriquece el debate sobre identidad profesional, educación para la justicia social y la función comunitaria de la escuela (Medina, 2009). Asimismo, el enfoque de educación con sentido comunitario reafirma que los procesos

formativos deben complementarse con el territorio, su cultura y sus dinámicas sociales (Ramírez, 2017).

Desde el ámbito práctico, este estudio ofrecerá insumos relevantes para la mejora de la praxis docente en contextos urbano-marginales. Además, al documentar las estrategias que los docentes emplean para atender tanto las demandas curriculares como sociales, al igual que identificar obstáculos (como falta de apoyo institucional, recursos escasos, precariedad laboral) y visibilizar buenas prácticas emergentes, se podrán diseñar programas de formación docente con dimensión comunitaria, acordes a estos contextos, proyectos de aprendizaje y servicio adaptados al mismo (Parra y Mavárez, 2016).

En términos de política educativa y gestión institucional, el estudio aporta evidencia empírica que facilita la planificación diferenciada, la asignación de recursos y el diseño de incentivos docentes orientados a la equidad territorial. A pesar de que la normativa ecuatoriana promueve la equidad y la inclusión educativa, siguen existiendo brechas que no se abordan desde el actor docente ni desde su dimensión comunitaria. Este estudio permite que las autoridades educativas identifiquen necesidades reales y adapten las intervenciones a las realidades específicas de las parroquias urbano-marginales.

Finalmente, desde una dimensión ética y social, esta investigación responde al imperativo de justicia educativa: reconocer el valor del profesorado que actúa en un contexto vulnerable o urbano marginal, pues al dar voz a sus experiencias, se considera sus vivencias profesionales y refuerza su bienestar y sentido de agencia. En efecto, al centrarse en una parroquia del Azuay, se contribuye al desarrollo de una educación más democrática, inclusiva y comprometida con el bien común dentro de la provincia.

Metodológicamente, la elección de un enfoque cualitativo orientado a entrevistas semiestructuradas en profundidad, grupos focales e historias de vida se justifica

plenamente debido a que el fenómeno del compromiso social docente implica sentidos, valores, relaciones y prácticas que no se reducen a variables cuantificables (Veliz et al., 2022). Por consiguiente, esta aproximación permitirá capturar la complejidad de las vivencias docentes y producir hallazgos con relevancia contextual.

En conjunto, este estudio se justifica porque aborda una brecha significativa de conocimiento, ofrece aportes para la mejora de la práctica y promueve un modelo de educación más conectado con la comunidad y con los valores sociales de equidad. De este modo, contribuye al fortalecimiento de una educación de calidad y con sentido social en contextos urbano-marginales con un enfoque que permita que la comunidad educativa sea partícipe y genere un constructo orientado no solo al aspecto físico, puesto que se busca generar una pertenencia sobre cómo aprovechar los recursos y generar nuevos en pro de la mejora de la calidad de la educación hacia los docentes.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la influencia del compromiso social de los docentes de Educación General Básica en un contexto urbano-marginal de una parroquia del Azuay.

Objetivos Específicos

1. Revisar los fundamentos teóricos relacionados con el compromiso social y su desarrollo en docentes que laboran en contextos urbano-marginales.
2. Examinar la influencia del contexto urbano marginal en el desarrollo del compromiso social.

3. Analizar la relación entre el contexto urbano marginal y el desarrollo del compromiso social en docentes de Educación General Básica.

4. Identificar las manifestaciones de los docentes y estudiantes sobre el compromiso social en contextos urbanos marginales.

Marco Teórico

Para abordar el tema sobre el compromiso social y las vivencias de los docentes, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva con el objetivo de comprender cómo se ha conceptualizado y desarrollado el compromiso social docente en el ámbito educativo, particularmente en entornos urbanos marginados. La búsqueda se centró en investigaciones, artículos académicos y documentos institucionales que permitieron analizar las vivencias y el rol transformador de los docentes dentro de estos contextos. Se seleccionaron trabajos que abordan el concepto de compromiso social desde una perspectiva educativa. Se organizó primero las investigaciones internacionales y luego nacionales, se busca observar la evolución del enfoque teórico y práctico a lo largo del tiempo. Esta estrategia facilitó una comprensión más amplia de los cambios, continuidades y desafíos que enfrentan los docentes en su labor y la forma de construir su compromiso docente.

Estado de Arte

Internacional

El compromiso social en el seno de la educación ha ido consolidado como un eje articulador de transformaciones pedagógicas, éticas y sociales en los distintos niveles formativos. En estos momentos, son diversas las investigaciones, tanto internacionales como nacionales, que apuntan a que la didáctica comprometida debe estar orientada hacia

la justicia social, la participación comunitaria y la sostenibilidad. Las aportaciones de las investigaciones observadas no pueden estar alienadas al eje educativo, pero sus conceptos e investigaciones permiten tener un panorama amplio del objeto de estudio que es el compromiso social, dando cuenta de la manera de consolidar el marco teórico de las investigaciones que tratan de entender cómo el compromiso social queda configurado en la educación que tienen en práctica los docentes.

En el ámbito internacional, el autor Durán (2021), nos menciona en su artículo de investigación titulada “Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora”; expone que el aprendizaje-servicio es una metodología que articula la formación académica con la acción comunitaria e insufla el compromiso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El estudio de la investigación realizado en la Universidad de Salamanca muestra que dicha práctica hace crecer la responsabilidad ética y social de los futuros profesionales, hace crecer su capacidad crítica y su sensibilidad respecto a las problemáticas sociales.

Durán argumenta que el compromiso social debe ser incluido como eje transversal de la formación docente, señalando que su impacto se amplía cuando las instituciones promueven políticas sostenibles y una cultura de colaboración. Desde una perspectiva crítica, este planteamiento permite inferir que el compromiso social no solo responde a una vocación individual, sino que también está mediado e influenciado por estructuras institucionales y sociales, lo que resulta especialmente relevante en contextos vulnerables donde la acción docente adquiere un carácter transformador. Esta visión se entiende al compromiso social como vocación, pero también como una acción transformadora y que tiene implicaciones globales en contextos vulnerables (Durán, 2021).

Por otro lado, los autores Ibarrola y Artuch (2016), en su artículo “La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo”, hacen hincapié en la necesidad de que los futuros docentes desarrollen competencias éticas y cívicas. Por lo tanto, su investigación demuestra que las prácticas pedagógicas colaborativas con la comunidad refuerzan la empatía, el liderazgo y la participación ciudadana en situaciones educativas. Asimismo, estos autores plantean que el compromiso social se construye a partir de experiencias reflexivas que integran saber y acción, convirtiendo la educación en el lugar de formación de ciudadanos activos y responsables.

La importancia de esta investigación se basa en que ofrece una base empírica pero enriquecedora, para lograr entender que el compromiso social en la educación universitaria se puede desarrollar a través de metodologías participativas y con procesos educativos contextualizados (Ibarrola y Artuch, 2016). En este sentido, el objetivo va más allá de la formación de conciencia en la universidad y apunta, a la vez, a la Educación General Básica como un marco esencial para la construcción de prácticas didácticas relacionadas con la realidad de los estudiantes. De hecho, la investigación implica reconocer que la educación no solo forma profesionales, sino sujetos capaces de responder a realidades complejas, lo que posiciona al contexto como un elemento determinante en la construcción de dicho compromiso.

Del mismo modo, los investigadores Salazar et al. (2025), abordan el tema en la investigación: “Compromiso y responsabilidad social del docente: la ética profesional docente en su formación inicial”, donde problematizan la relación entre ética profesional y responsabilidad social en la formación docente, y esta investigación también incide en que el profesorado debe ser preparado desde el inicio de la formación para abordar dilemas éticos y para la toma de decisiones que promuevan la equidad, la justicia y el respeto por la diversidad cultural. Por lo tanto, los autores concluyen que la formación inicial del

profesorado debería contemplar que la formación inicial del cuerpo docente posee valores de compromiso social como parte estructural del currículo, con lo cual refuerzan la idea de que la formación con sentido ético y comunitario es primordial el concepto de desarrollo sostenible enfocado en estos contextos (Salazar et al., 2025).

Desde una perspectiva crítica, Alberdi et al. (2025), en su estudio titulado "(Co)Responsabilidad y compromiso social: sentidos docentes en disputa", analizan cómo las narrativas neoliberales han influido en la comprensión que los docentes tienen sobre su responsabilidad y compromiso social. Su investigación, desarrollada en el País Vasco con 32 docentes de educación primaria, combina cuestionarios y entrevistas en profundidad para explotar los significados que los docentes atribuyen a la justicia social y al bien común dentro de su práctica pedagógica. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes asocian su labor con la buena voluntad y el bienestar individual del alumnado, pero no siempre vincula su quehacer con la transformación social ni con la construcción de un mundo más justo.

Por otro lado, los autores manifiestan que las políticas educativas al igual que los discursos hegemónicos que las sostienen están contribuyendo a afianzar una noción individualista de la responsabilidad docente cada vez más alejada de la versión política y colectiva. Desde este posicionamiento, los investigadores sostienen que es posible y necesario repolarizar la educación y fomentar la corresponsabilidad colectiva, de manera que la dedicación del profesorado esté alineada con la justicia social, la equidad y el bien común. (Alberdi et al., 2025).

Finalmente, el trabajo de Ramírez et al. (2023), el de "Responsabilidad social en el ejercicio docente: una perspectiva ética" considera las tareas de la docencia desde la versión ética y transformadora. Los autores argumentan que la docencia tiene que ir más

allá de la mera transmisión de contenidos, asumiendo un compromiso moral y social con lo que entendemos por desarrollo humano, por equidad y por justicia. A través de una revisión documental y teórica, se reflexiona sobre la importancia de que el profesorado integre valores de solidaridad, respeto y empatía en su práctica educativa, convirtiéndose en agente de cambio social en su comunidad.

No obstante, los autores indican que la responsabilidad social del profesorado, integra y al mismo tiempo, crea la escuela y la sociedad en la educación para el bien común y la formación integral de los estudiantes. En función del estudio, se destaca que la responsabilidad social docente implica que la función del docente no es sólo enseñar, también es educar para ser ciudadanos responsables, críticos y solidarios con su entorno. En último lugar, la ética de la profesión y la práctica de la acción educativa responsable son fundamentos necesarios para una educación más humana, más inclusiva y sostenible.

Asimismo, estos autores resaltan la importancia del CS en los distintos contextos mencionados en sus investigaciones, aunque estas no están dirigidas dentro del ámbito educativo, sino dentro de la formación del profesorado y como este influye en su vocación y practica dentro de las distintas realidades donde ejercen su rol como agente de transformación, cambio y canal de comunicación para las distintas necesidades de la comunidad. Por ello, se toma en cuenta estos autores por la cercanía de la formación del profesorado, voluntariado y similitud de contextos en los cuales no son iguales, pero nos permite tener un panorama amplio sobre como estos influyen en la forma de ver y percibir la realidad al futuro docente.

Nacional

En el contexto ecuatoriano, la producción investigativa evidencia un abordaje predominante de la responsabilidad social. Sin embargo, los estudios revisados aportan

elementos relevantes en torno a la formación ética, la gestión institucional y la vinculación con la sociedad, los cuales permiten comprender el compromiso social desde una perspectiva estructural e institucional. Tamayo (2025), en su investigación “La responsabilidad social universitaria en Ecuador: un diálogo entre educación y sociedad”, analiza las prácticas de varias universidades del país y concluye que, aunque la mayoría reconoce la importancia de la responsabilidad social universitaria (RSU), existen debilidades en la planificación estratégica, la evaluación del impacto social y la comunicación con la comunidad. No obstante, la autora señala que la RSU debe entenderse como una política integral que articule docencia, investigación y vinculación con la sociedad, con el fin de garantizar una formación ética y comprometida con el territorio. Finalmente, este estudio demuestra que el CS no puede depender únicamente de la voluntad docente, sino que requiere estructuras institucionales claras (Tamayo, 2025).

De forma complementaria, Cabrera et al. (2022), en “Responsabilidad social universitaria (RSU): percepción de los servidores públicos administrativos de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador”, analizan las percepciones de los servidores administrativos sobre la aplicación de la RSU en su institución. Cabe mencionar, que los autores identifican una discrepancia entre los valores institucionales y las prácticas reales, señalando que, aunque el discurso sobre RS es constante, su ejecución aún presenta vacíos estructurales. En conclusión, este estudio subraya la importancia de la coherencia entre discurso y acción, así como la necesidad de generar una cultura organizacional que integre la responsabilidad social en todos los niveles del sistema educativo (Cabrera et al., 2022).

Por otro lado, los autores Montano y Guillén (2019), desarrollan la investigación “Realidad y perspectiva de la responsabilidad social universitaria en la Universidad Metropolitana del Ecuador”, en donde llevan a cabo la revisión de la relación entre la percepción de la RSU y la satisfacción estudiantil. Cabe también resaltar, que los resultados

evidencian que los estudiantes valoran positivamente a las instituciones que practican la equidad, la participación, la participación de la comunidad y la transparencia de sus procesos. Por lo que, este hallazgo viene a confirmar que el hacer de la responsabilidad social no sólo transforma el entorno, sino también la forma y experiencia de la educación, consolidando de esta manera la identidad institucional (cuerpo docente y administrativo) y el sentido de pertenencia (Montano y Guillén, 2019).

Como señalan Rivadeneira et al. (2024), en el artículo sobre el “Análisis de las dimensiones de la gestión educativa y su impacto en el compromiso docente en una Unidad Educativa de Guayaquil”, destacan que la gestión escolar participativa y estratégica fomenta el compromiso social hacia dentro del aula de clase y hacia fuera de ella. Por consiguiente, el compromiso social es, la cooperación y colaboración que tienen los docentes en la educación que contribuye al desarrollo comunitario de la comunidad educativa. Esta investigación refuerza la idea que las instituciones que desarrollan la participación, las instituciones que desarrollan el liderazgo desarrollan profesorado comprometido con la transformación social y la justicia educativa (Rivadeneira et al., 2024).

Por último, en el trabajo de Miyagui (2024), en la investigación “Prácticas de la gestión e implicaciones del compromiso: hacia la comunidad de aprendizaje”, proponen un análisis que se centra en comprender cómo el trabajo colegiado y la colaboración docente constituyen prácticas esenciales para fortalecer el compromiso social dentro de las escuelas. La autora demuestra que las reuniones colegiadas promueven el diálogo reflexivo, la cooperación y la construcción del aprendizaje, donde el compromiso se asocia a la solidaridad y al sentido de pertenencia. El compromiso social se manifiesta cuando los docentes actúan colectivamente para mejorar la calidad educativa y responder a necesidades de su contexto. Esta investigación subraya que la educación se convierte en

un espacio de transformación social cuando los docentes asumen una responsabilidad compartida en el desarrollo de sus estudiantes y de la comunidad (Miyagui, 2024).

Una vez analizada la información y aportaciones de esos estudios, podemos concluir, que el compromiso social del docente también está representado en el sistema educativo del Ecuador como un proceso institucional que combina la gestión educativa, en términos de cultura organizativa y de comunidad. De hecho, los estudios han podido evidenciar que, en cuanto a la manifestación del compromiso social, las deficiencias sociales más evidentes tienen que ver con la falta de evaluación de la intervención y de sus impactos, así como la incongruencia entre políticas y prácticas de carácter institucional. Debido a, esta distancia entre la práctica y el discurso será enmarcada como deficiencia institucional de orientación hacia el servicio social, que deja en evidencia el escaso trabajo con la problemática educativa en contextos de implicación social.

En consecuencia, los docentes y las organizaciones educativas que estimulan el trabajo colaborativo el liderazgo pedagógico y la activa participación de la comunidad generan mejores condiciones para el desarrollo de prácticas educativas dirigidas hacia el tipo socialmente comprometido (las cuales consolidan el sentido de corresponsabilidad, al intercambio de saberes y a la elaboración de algunas estrategias de educación colectiva intervencionista). Aportan, a lograr mayor coherencia entre las metas técnicas de la estructura y las prácticas educativas que se van desplegando en el aula. Por otra parte, el CS de un docente se teje a partir de la práctica pedagógica dirigida directamente con el alumnado. Esto, indudablemente, es un factor clave para garantizar la sostenibilidad, la sistematización y la practicabilidad en otros contextos educativos afines.

Fundamentación teórica

1.1. Concepto de compromiso social docente

El compromiso social docente se entiende como la propia conciencia del docente de la relación entre el trabajo que realiza en beneficio académico de los estudiantes y la comunidad. Es decir, el profesor cumple el rol de un agente que influye e interviene en procesos educacionales que poseen un sentido humano y una corresponsabilidad social. Por ello, la enseñanza se vincula con valores, actitudes y opciones que tienden a cambiar la realidad de los educandos. Por ejemplo, los autores Parra y Mavárez (2016), explican que el compromiso social-ético va dirigido a la práctica educativa como acciones que poseen un valor responsable, pero que también tienden a ayudar al bienestar colectivo. En este sentido, el docente piensa acerca del, de su papel y reacciona respetuosamente ante las necesidades del contexto donde se ubica.

El compromiso social también se encuentra vinculado con la habilidad y el contexto donde se desarrolla la práctica docente, puesto que cada escuela tiene características sociales, culturales y económicas que influyen e inciden en los aprendizajes. Además, el docente comprometido reconoce estas realidades y se ven obligados a modificar sus estrategias para ayudar a los estudiantes incluso con empatía y sensibilidad. De igual modo, el autor Bustamante (2006), señala que la formación pedagógica debe también sostener una nueva forma de entender la relación que existe entre la educación y la comunidad, puesto que tal relación profundiza la aceptación de la participación familiar, y la colaboración que favorece a los educandos.

Un aspecto también puede ser la ética profesional. El docente ejercita su responsabilidad frente a las oportunidades de aprendizaje que proporciona. Igualmente, su trabajo como modelo de los valores y de la convivencia escolar también repercute en su

ámbito de trabajo. Bustamante (2006), dice que la ética profesional de un docente comprometido es la que construye contextos educativos en donde brilla la solidaridad, la cooperación y el respeto a las diferencias. Esta postura es la que contribuye para el desarrollo de espacios de confianza para el aprendizaje significativo.

En definitiva, el compromiso social docente puede ser considerado representativo de una forma de ejercer profesionalmente la educación con responsabilidad, la que expresa sensibilidad y respeto ante cada decisión pedagógica, es decir lo que permite entender que la educación contribuye al desarrollo social cuando el docente es capaz de reconocer su lugar en el contexto donde se desarrolla. De hecho, se recalca que el compromiso social se entiende como un elemento necesario y suficiente para comprender la práctica del profesorado en otras realidades educativas.

1.2. Relación del compromiso social docente con la formación docente inicial

La forma en que el CS docente se irá construyendo a lo largo de toda la preparación profesional y del trabajo cotidiano en la misma escuela nos permite hacer una comparativa con la formación inicial del mismo. En la formación inicial, las experiencias en un contexto real permiten que los futuros docentes tengan un acceso más comprensivo, más humanista con la educación a partir de las necesidades de los estudiantes y de las familias. En este sentido, para Belavi y Murillo (2020), las escuelas que desarrollan la práctica de la justicia social deben poder promover que los docentes desarrollen valores de equidad, de participación y de respeto por la diversidad, los cuales afectarán su compromiso con la comunidad educativa. En esta línea, la formación docente debe permitir la reflexión en espacios de reflexión sobre la realidad social de modo que los docentes analicen la práctica docente más allá del aula.

Otro de los aspectos más relevantes en la construcción del compromiso social es la formación continua; el docente aprende de la experiencia que vive, del trabajo colaborativo con sus pares y del diálogo con las familias. Al respecto, las investigaciones centradas en la formación del profesorado ponen la mirada sobre los procesos de capacitación y de acompañamiento pedagógico, los cuales ayudan a mejorar la práctica docente y fortalecen la responsabilidad social del docente frente a la problemática que plantea el sistema educativo. Ahora bien, son los estudios en torno a la formación continua los que, por otro lado, permiten poner foco sobre la actualización profesional en relación con la mejora de la capacidad de dar respuesta a las necesidades del alumnado y su contexto social (Barberi y Tur, 2019).

A este respecto también se entiende que la formación con enfoque socio-comunitario permite a los docentes entender la importancia de vincular la escuela con la comunidad. Al mismo tiempo, los estudiantes en formación, al encontrarse en esta condición, al estar participando de proyectos de las comunidades, desarrollan sensibilidad frente a los problemas sociales y aprenden a ir en la búsqueda de soluciones educativas desde su realidad. Por último, en las experiencias formativas de la Universidad Nacional de Educación se recalca que la formación docente debe incluirse con el trabajo en la reflexión sobre la práctica, la investigación educativa y el trabajo en la vinculación con la colectividad, los cuales fortifican el compromiso social del futuro maestro.

La educación docente también guarda relación con la educación para los valores y el desarrollo sostenible, ya que existen varias investigaciones que demuestran que educar en la justicia social, en la inclusión o en el respeto a la diversidad cultural, conlleva a que el profesorado desempeñe su trabajo desde una posición ética. La formación socioformativa, por su parte, defiende el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la participación del

alumnado en la comunidad, lo cual refuerza el compromiso del profesorado con el bienestar de su alumnado y de la sociedad (Vazquez-Ayala, 2020).

En definitiva, la formación del compromiso social del docente se genera desde la formación inicial, la experiencia de la práctica y la formación permanente, coincidiendo los autores en que el contacto con el ámbito social, la reflexión pedagógica y el trabajo comunitario hacen posible que los docentes lleguen a comprender su papel como agentes de cambio. Este aspecto es importante para la investigación, ya que permite comprender formas en que los docentes en contextos vulnerables construyen el compromiso a partir de sus experiencias personales, profesionales y comunitarias.

1.3. Contextos urbano-marginales en educación

Los contextos urbano-marginales se consideran espacios con características que marcan la vida de las familias y, por ende, el proceso educativo de los/as estudiantes. En esos contextos hay problemas de pobreza, migración, violencia o falta de oportunidad que impactan de manera negativa en la asistencia, el aprendizaje y la permanencia de los/as estudiantes en el proceso educativo. Los contextos urbano-marginales implican una educación desarrollada por docentes que sean sensibles a la realidad social de sus/as alumnos/as. Al respecto, la UNESCO (2020) estudia la educación y sus desigualdades indicando que únicamente el acceso a la educación no es suficiente, sino que también hay que tener en cuenta la calidad en el acceso a la educación por parte de los/as estudiantes en América Latina (especialmente los/as estudiantes que habitan en contextos vulnerables donde el acompañamiento de los/as docentes/as es clave).

Además, los contextos urbano-marginales presentan una variabilidad de la cultura y lo social que puede entenderse como oportunidad de aprendizaje en el contexto educativo. De otro lado, el docente y la docente permiten que la cultura y las experiencias

de sus alumnos/as se reconozcan y se incorporen al proceso educativo, volviéndolo rotundamente significativo. El informe de la CEPAL y UNESCO (2020) sobre la educación en tiempos de crisis concluye que la escuela, en contextos vulnerables, debe garantizar el vínculo existente con la comunidad para potenciar el desarrollo integral del alumnado. La escuela de estos contextos puede fiarse más de la comunidad, lo que les permitirá reconocer las necesidades del entorno y crear estrategias educativas más pertinente.

Los diferentes contextos mencionados suponen dificultades sociales que afectan a la educación y que demanda una práctica docente que esté presente en el proceso de aprendizaje y que sea sensible y solidaria. Por consiguiente, los estudios revisados indican que la desigualdad social, la diversidad cultural y las dificultades familiares afectan el aprendizaje, de manera que el docente lleva a cabo una función de acompañamiento de lo que son los estudiantes.

Marco metodológico

Enfoque de investigación

Para esta investigación, se optó por una metodología cualitativa porque el compromiso social del docente y la forma en que este influye en sus decisiones profesionales constituyen un fenómeno complejo, tejido a partir de experiencias, significados, valores y trayectorias de vida. Estos elementos no pueden captarse únicamente mediante cifras o métricas propias de un enfoque cuantitativo. Según Duarte y Guerrero (2024), manifiestan que la mirada cualitativa permite acercarse a las realidades educativas tal como las viven y sienten los propios actores sociales, dando prioridad a la interpretación de su voz y de su práctica cotidiana. Esto resulta especialmente relevante en contextos urbanos empobrecidos, donde las condiciones sociales marcan profundamente la manera en que los docentes ejercen su labor.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se ubica en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad social como una construcción social como una construcción subjetiva originaria en la interacción entre las personas y en los sistemas simbólicos que orientan su acción colectiva. En este marco, comprender implica ir más allá de la observación externa de los fenómenos, pues supone atribuir significado a partir de las vivencias personales, profesionales y comunitarias de los participantes. Por ello, el estudio del compromiso social docente requiere atender a las narrativas, emociones y valores que moldean su identidad, lo que respalda la adopción de un enfoque metodológico centrado en la comprensión profunda antes que en la explicación causal (Zamora y Flores, 2023).

Tipo y diseño de investigación

La investigación se enmarca en un diseño descriptivo, orientado a identificar y caracterizar las expresiones del compromiso social docente, así como a examinar su influencia en las decisiones profesionales dentro de un contexto educativo particular. En este sentido, los objetivos no pretenden demostrar causalidades ni extender los hallazgos a poblaciones amplias; por el contrario, buscan comprender, desde miradas contextualizadas, la complejidad de los procesos sociales que configuran la práctica pedagógica. Esta orientación metodológica se encuentra en consonancia con los principios de la investigación cualitativa en educación, tal como lo plantea Alegre (2022), al privilegiar la interpretación de las experiencias y significados sobre la mera cuantificación de los fenómenos.

El marco metodológico se sustenta en un estudio de caso con enfoque cualitativo, puesto que la investigación se centra en una parroquia ubicada en un sector urbano-marginal de la provincia de Azuay, asumida como una unidad de análisis claramente delimitada. Este planteamiento facilita comprender el compromiso social docente en vínculo

con las dimensiones sociales, culturales e institucionales que moldean la práctica cotidiana. Asimismo, contribuye a evitar lecturas parciales del fenómeno, al proporcionar una perspectiva holística en lugar de analizar sus elementos por separado (Montero, 2024).

El enfoque de múltiples casos propicia la inclusión de varias fuentes de información, lo cual, a su vez, se traduce en mayor profundidad analítica y en una mejor validez interna del estudio. La estructuración de entrevistas, grupos focales e historias de vida permite una reconstrucción más amplia del fenómeno, favoreciendo el contraste de relatos personales, de la dinámica emergente de un grupo y de una trayectoria profesional a través de un tiempo determinado (Calle, 2023). Este enfoque metodológico, además, permite la triangulación de datos e incide positivamente en el proceso de construir interpretaciones más sólidas y coherentes con respecto a la realidad social que se estudia.

Contexto de la investigación

La presente investigación se desarrolló en una institución educativa inserta en un contexto urbano marginal de la provincia de Azuay, caracterizado por condiciones de vulnerabilidad social y económica que inciden en la dinámica escolar. La escuela atiende a estudiantes de nivel inicial y educación general básica, en jornadas diferenciadas, con un número moderado de docentes que acompañan los procesos formativos. Su trayectoria se vincula a la organización y participación comunitaria, aspecto que ha permitido su consolidación a lo largo del tiempo. La infraestructura responde a las necesidades básicas del servicio educativo, con limitaciones propias del contexto

La población estudiantil proviene de familias con diversas realidades sociales, muchas de ellas marcadas por procesos migratorios y condiciones laborales inestables. Se evidencia una participación familiar irregular en las actividades escolares y una débil articulación con redes comunitarias. Estas condiciones configuran un escenario educativo

complejo, en el que la escuela asume funciones de acompañamiento social y psicoeducativo dirigidas a los estudiantes y sus familias, más allá del ámbito estrictamente académico (Ministerio de Educación Deporte y Cultura, 2025).

En este caso, el compromiso social docente ocupa un lugar central, pues se constituye en una vía mediante la cual los profesionales buscan responder a las limitaciones que presentan tanto el sistema educativo como el comunitario. Investigaciones recientes señalan que, en contextos de vulnerabilidad, dicho compromiso se encuentra estrechamente vinculado con el sentido que los docentes otorgan a su práctica y con el impacto que esta tiene en la vida de sus estudiantes (Pastrana y González, 2025). Por ello, el contexto seleccionado resulta pertinente para analizar cómo se configura el compromiso social y, en consecuencia, cómo se expresa en las decisiones que orientan la práctica cotidiana.

Población y muestra

El grupo de estudio estuvo integrado por docentes de educación general básica que laboran en instituciones fiscales de la parroquia urbano-marginal seleccionada. En total participaron 4 docentes, quienes mantienen un contacto directo y constante con estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social, lo que los convierte en informantes clave para analizar el fenómeno del compromiso social docente y comprender cómo, en el ejercicio de su profesión, este se refleja en las prácticas educativas cotidianas. Asimismo, se contó con la participación de 24 estudiantes pertenecientes a esta institución, quienes, al desenvolverse en el mismo contexto, aportaron información relevante desde su experiencia y percepción, contribuyendo a una comprensión más amplia.

La muestra se conformó mediante un muestreo intencional también denominado teórico propio de la investigación cualitativa. Este procedimiento estableció como criterios

la experiencia profesional de los participantes, el tiempo de permanencia en el contexto y su disposición para colaborar en el estudio. Se trata de una estrategia que permite seleccionar sujetos con un nivel de pertinencia y profundidad suficiente para aportar información significativa sobre el fenómeno analizado, garantizado así la riqueza y complejidad de los datos obtenidos (Flores y Mora, 2023). Asimismo, se consideró la heterogeneidad profesional con el fin de abordar el compromiso social docente desde distintas perspectivas y enriquecer la comprensión del fenómeno.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Dado que el propósito de la investigación fue recopilar información desde distintos niveles de análisis del compromiso social docente, se recurrió a entrevistas semiestructuradas, grupos focales e historias de vida con el fin de obtener una visión integral del fenómeno. Estos métodos, además de aportar una amplia diversidad de datos, permitieron a los investigadores realizar una triangulación metodológica que fortaleció la credibilidad de los hallazgos y la coherencia de los resultados (Rojas, 2022).

En este sentido, se recogieron experiencias individuales de los docentes mediante entrevistas semiestructuradas, orientadas a explorar su desarrollo profesional, los fundamentos de su compromiso social y las decisiones pedagógicas que adoptan frente a las demandas del contexto urbano-marginal. Como resultado, el instrumento de la entrevista que se utilizó incluyó preguntas abiertas y algunos temas antes definidos; así se pudo mantener la tensión por los objetivos de la investigación sin restringir la emergencia de otras categorías de análisis (González et al., 2022).

Los grupos focales demostraron ser pertinentes para comprender los marcos colectivos, las dinámicas institucionales y las estrategias compartidas por el profesorado, favorecido así la construcción social de significados y la identificación de problemáticas

comunes. Esta técnica permitió, además, reconocer procesos de negociación y generación de consensos en distintas dimensiones del discurso docente y de las instituciones dentro del contexto estudiado (Gómez, 2024). En contraste, las historias de vida aportaron una perspectiva longitudinal de compromiso social docente, al integrar experiencias personales, formativas y laborales que, con el paso del tiempo, influyen en la configuración de la identidad profesional (Villegas y González, 2011).

Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de información se desarrolló mediante un procedimiento organizado en varias etapas. En la fase inicial, la investigación fue socializada con las autoridades institucionales y con el profesorado participante, espacio en el que se presentaron los objetivos, la metodología y los principios éticos que sustentaban el estudio. Estas fases se orientaron a garantizar la coherencia entre los objetivos del estudio y la interpretación del fenómeno en relación con el contexto urbano-marginal y el compromiso social docente

Posteriormente, se efectuaron entrevistas semiestructuradas individuales en espacios privados dentro de las instituciones educativas, con el fin de resguardar la confidencialidad y favorecer la libre expresión. Con la autorización de los participantes, las conversaciones fueron grabadas y transcritas de manera literal para su posterior análisis sistemático (Saldaña, 2021).

En una segunda etapa, se desarrollaron grupos focales con los estudiantes, lo que posibilitó generar escenarios de diálogo y reflexión sobre la praxis educativa y pedagógica, vinculada tanto a la promoción de derechos sociales como a los desafíos propios del sistema urbano-marginal. Finalmente, se recopilaron historias de vida mediante entrevistas

narrativas dirigidas a reconstruir trayectorias laborales, lo que permitió analizar la evolución del compromiso social docente y su vínculo con los procesos formativos y las experiencias.

Técnicas de análisis de la información

La técnica de la información se utilizó el análisis temático, complementado con un análisis de contenido sustentado en procesos de codificación, categorización e interpretación de los datos. La fidelidad de las transcripciones constituyó el punto de partida del procedimiento, ya que mediante una lectura detallada se examinaron los discursos y se reconocieron las unidades de significado más pertinentes en relación con los objetivos de investigación (Sánchez et al., 2021).

En este proceso se implementó, en primer lugar, una codificación abierta, orienta a identificar los elementos que darían origen a las categorías iniciales, vinculadas a aspectos como el compromiso docente, las decisiones profesionales y las condiciones institucionales y comunitarias. Posteriormente, a través de la codificación axial, dichos elementos se reorganizaron en categorías de mayor nivel de abstracción. Estas categorías, concebidas como analíticas, se articularon entre sí para establecer relaciones que permitieran comprender las interacciones entre los distintos componentes de la práctica docente (Saldaña, 2021).

En este sentido, con el propósito de garantizar entre los objetivos de investigación, la recolección de datos y el proceso analítico, se definieron categorías y unidades de análisis derivadas del problema de estudio y del sustento teórico. Sin embargo, se establecieron tres categorías centrales: compromiso social docente, decisiones profesionales en la práctica pedagógica y vínculo escuela-comunidad. Cada una de estas categorías se estructuró en dimensiones analíticas que permitieron profundizar en el

fenómeno investigado desde distintas perspectivas. Estas categorías orientaron el proceso de codificación de la información.

Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo en concordancia con los principios éticos de la investigación educativa, asegurando el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto a la dignidad de los participantes. En este sentido, los docentes recibiendo información clara sobre los objetivos del estudio, el uso académico de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin que ello generara repercusiones negativas (Paz, 2018).

Con el propósito de resguardar la identidad de los participantes, se utilizaron seudónimos en las transcripciones y en los informes de resultados, evitando referencias que permitieran su reconocimiento. Asimismo, los audios y documentos transcritos fueron almacenados en dispositivos protegidos mediante contraseña y con acceso restringido, garantizando la seguridad de la información recopilada.

Desde una ética relacional, el estudio procuró sostener una práctica investigativa basada en el respeto, la reciprocidad y la responsabilidad social hacia los participantes, valorando sus experiencias como fuentes legítimas para la generación de conocimiento científico. De igual manera, se consideró que dichos relatos pueden aportar a la formulación de políticas educativas y al diseño de programas de formación docente dirigidos a contextos caracterizados por condiciones de pobreza y exclusión social (Torrez, 2024).

Capítulo 1: Desafíos del compromiso social docente en contextos urbanos marginales

En el presente capítulo, se describen las dificultades que enfrentan los docentes y estudiantes en zonas urbanas marginales de una parroquia del Azuay. Para entender, su situación en donde viven es importante considerar los aspectos sociales, económicos y educativos del día a día, ya que esta situación influye en el papel del docente y en su compromiso con la comunidad. El compromiso social de los docentes surge de la interacción con el entorno, de las experiencias compartidas y de las necesidades de las familias y los estudiantes.

En el primer apartado, se explicará las condiciones sociales y económicas que afectan tanto a los docentes como a los estudiantes. Se hablará de la inestabilidad laboral en las familias y de los casos de migración familiar, factores que pueden dificultar la continuidad en la educación y aumentar la desigualdad. Ante estas dificultades, el docente tiene un papel importante para ayudar a reducir estas diferencias dentro de la escuela.

En el segundo apartado, se perciben las principales problemáticas por las que atraviesa la comunidad educativa, así como las decisiones tomadas y los aprendizajes que surgen en respuesta a dichas dificultades. Sin embargo, los docentes, como estudiantes, se ven constantemente interpelados por las realidades complejas y una toma de decisiones conscientes frente a las necesidades del contexto. Estas problemáticas que, si bien limitan, también se constituyen en vías para un aprendizaje colectivo. En este sentido, las vivencias, los aprendizajes y los fracasos, van a permitir resignificar las prácticas educativas y reforzar el compromiso social de manera más contextualizada y en sintonía con la realidad social.

Finalmente, se procederá a reflexionar sobre el compromiso social docente como una respuesta a la que se llega más allá de las funciones profesionales, que se considera

que el compromiso social se coloca a partir el reconocimiento de las problemáticas del contexto y del posicionamiento ético docente frente a la realidad social de los estudiantes. Así, la actuación del docente se establece como agente de la transformación social en la comunidad educativa. Este compromiso se expresa en acciones cotidianas que tratan de favorecer oportunidades de aprendizaje, equidad y la integralidad en el acompañamiento educativo en los procesos.

1.1. Condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa

Las condiciones socioeconómicas de los contextos urbano-marginales se caracterizan por niveles de pobreza y de vulnerabilidad social elevados, constituyendo tal situación limitante importante para que las poblaciones que residen en dichas localidades puedan llegar a desarrollarse plenamente. En este sentido, la inestabilidad de la vivienda, el desempleo y el acceso a servicios básicos limitados constituyen una composición de situaciones desfavorables que afectan de manera directa a los procesos educativos y a la calidad de vida de las familias (Armas, 2019). En este sentido, la escuela tiene un peso importante como un lugar de contención, apoyo y creación de oportunidades para los estudiantes.

En el ámbito educativo se manifiesta estas desigualdades, generando brechas que condicionan el acceso, la permanencia y el rendimiento escolar. Según los autores Bustamante y Cabrera (2022), nos dicen que las brechas socioeconómicas tienden a reproducir ciclos intergeneracionales de desventaja, perjudicando las trayectorias educativas de niños y niñas en contextos urbanos marginales. Sin embargo, la escuela enfrenta el desafío de implementar estrategias pedagógicas inclusivas que contribuyan a mitigar dichas desigualdades y favorecer la equidad educativa.

En el desarrollo de una entrevista, la docente PG, comparó su experiencia en zonas rurales con la realidad urbana marginal. Al respecto, expresó que a pesar de las limitaciones económicas que enfrentan las familias rurales, estas se caracterizan por su compromiso y participación activa en la vida escolar. Señaló que muchos padres subsisten de actividades como la venta de leche o la agricultura para el autoconsumo; sin embargo, demuestra una alta disposición para colaborar en el mejoramiento de la infraestructura educativa mediante mingas, donaciones y gestiones comunitarias (Docente PG, comunicación personal, 08 de diciembre 2025).

La docente comentó que muchos padres de familia asumen un rol proactivo en la gestión de recursos, orientando incluso a los docentes en la elaboración de oficios y solicitudes dirigidas a autoridades locales, como el GAD o líderes comunitarios, con el fin de obtener apoyo para la escuela. Estas experiencias, según la docente, le permitió adquirir aprendizajes significativos sobre el trabajo comunitario y la organización social, contrastando con la realidad de las zonas urbanas, donde, a pesar de existir mayores recursos, la participación de las familias es más limitada (Docente PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

En cambio, la profesora MG nos relata que:

> […] En cuanto a los padres de familia, lamentablemente se han acostumbrado a que todo se les regale, entonces cuando se trata de educación, no tengo dinero, no puedo hacer, no tengo. Sin embargo, en una… en unas, no sé cómo decir, encuesta sería, una encuesta en una investigación que hicieron aquí en esta zona, no hay, así como tal, para decir pobreza, pobreza ya, entonces los padres sí están en posibilidades de cómo apoyarles, pero como les digo lamentablemente se les acostumbra a ellos a no dar un centavo. Cuando se trata de pedir una copia, cuando

> se les pide para algo, para educación, cero. No tienen tiempo, no hay participación de los padres, muy poco, muy poco, poquísimos los que están pendientes de sus hijos, de lo que está pasando, pero el resto no (MG, comunicación personal, 03 de diciembre de 2025).

A partir de las entrevistas, se identificó que en los dos casos se reflejan que las condiciones socioeconómicas influyen en la participación de las familias en la educación, aunque esta no depende únicamente del nivel de ingresos. En el contexto rural, pese a la pobreza material, el capital social se refleja en el trabajo comunitario, las mingas y el apoyo escolar. Sin embargo, en los contextos urbano marginal, aunque existe una mayor disponibilidad de recurso económicos, se observa una menor implicación de los padres en los procesos educativos, debido a prácticas socioculturales que trasladan la responsabilidad educativa exclusivamente a la institución escolar. (Franco, 2016), Otro factor importante es la migración, el desplazamiento de personas de un lugar a otro en busca de mejores condiciones de vida, está presente a lo largo de la historia humana bien sea por problemas ambientales, demográficos, culturales, religiosos o económicos. Según Canales et al. (2019), sostienen que: “La migración es un fenómeno histórico de movilidad humana asociado a cambios estructurales en el desarrollo socioeconómico, que provoca que la mano de obra se traslada entre sectores de la economía, desde zonas rurales a urbanas, o entre países” (p. 17).

De igual forma, se evidenció que la migración a gran escala tiene implicaciones tanto económicas como sociales, porque a menudo produce grandes transformaciones en la vida y la dinámica de la familia. En este sentido, se realizaron grupos focales a estudiantes de básica media, en los cuales uno de los estudiantes manifestó que: “Los profesores siempre nos han ayudado, cuando yo estaba en segundo mi papi se fue a Estados Unidos y yo llegué a clases y comencé a llorar. [empieza a llorar]” (Grupo focal 2, 08 diciembre de 2025).

Este testimonio evidencia el acompañamiento y apoyo brindando por los docentes ante situaciones familiares complejas, como la migración parental, que generan un impacto emocional en los estudiantes, que se encuentran vinculados a la situación socioeconómica de las familias.

En Ecuador, estudios recientes muestran que la emigración parental perjudica el desarrollo emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes, puesto que la ausencia física y afectiva de los padres puede afectar su bienestar emocional y su desempeño académico, lo cual también se relacionada con las condiciones materiales de existencia en las que quedan los hogares cuando uno de los progenitores migra por trabajo o mejor acceso a recursos (Pillacela y Crespo, 2022). En consecuencia, estas dinámicas familiares inciden directamente en las trayectorias educativas de los estudiantes, profundizando situaciones de vulnerabilidad en contextos urbano-marginales.

Así mismo, en las entrevistas realizadas a los docentes, el profesor PK manifestó:

> […] Yo recuerdo que el estudiante Él sabía llorar cuando no venía a la escuela, yo de verdad a veces iba saliendo, iba al baño y el salía corriendo, buscando a mí [sic], llorando, le digo que pasa y el diciendo que ya me voy. Él se enseñó a estar conmigo porque el papá vivía en Estados Unidos, que en ese tiempo se fue, y todos mis compañeros docentes me decían: “ahí va su hijo”, “esta atrás suyo”, porque él solo andaba a lado mío (PK, comunicación personal, 10 de diciembre de 2025).

Este relato evidencia que la ausencia parental, derivada de procesos migratorios motivados por razones económicas, tiene repercusiones significativas en el ámbito emocional de los estudiantes. En este contexto, el vínculo afectivo que el niño establece con la docente se configura como una estrategia de contención ante la carencia de figuras parentales cercanas. Esta realidad evidencia hasta qué punto el rol docente excede la

función pedagógica y la amplia hacia el acompañamiento socioemocional, transformando el hecho escolar en una oportunidad educativa de apoyo integral para niños y niñas que habitan en entornos de separación familiar.

En conclusión, el análisis pone de manifiesto que las condiciones socioeconómicas que tienen lugar en las circunstancias de los contextos urbanos marginales influyen directamente en la participación familiar y en el bienestar socioemocional de los estudiantes. Las vidas narradas evidencian que la participación no tan sólo depende de la disponibilidad de recursos económicos, sino también de las prácticas socioculturales que tienen a derivar la responsabilidad de la educación única y exclusivamente a la institución escolar, lo que limita el visón de corresponsabilidad familia-escuela.

Por otro lado, la migración parental, asociados a la búsqueda de mejores condiciones de vida, emerge como un factor que impacta directamente en el bienestar socioemocional de los estudiantes. En su afán por garantizar un mejor porvenir y alcanzar una mayor estabilidad económica, los padres se ven obligados a ausentarse del hogar, lo que incide negativamente en las trayectorias educativas de sus hijos. La ausencia física y afectiva de los progenitores genera demandas de acompañamiento emocional que son asumidas principalmente por los docentes en los contextos educativos, profundizando las desigualdades educativas y afectivas propias de los contextos urbanos marginales.

1.2. Desafíos, decisiones y aprendizajes de la comunidad educativa

En este segundo apartado, se abordarán los principales desafíos, decisiones y aprendizajes experimentados por la comunidad educativa. Entre los desafíos más recurrentes en estos contextos se identifican las dificultades de acceso a la institución, debido al deficiente estado de la infraestructura vial; al igual como se mencionó anteriormente, las problemáticas socioemocionales que atraviesan los estudiantes; y el

limitado acompañamiento familiar por parte de los padres de familia. El autor Solano (2024), sostiene que el apoyo familiar y las condiciones del entorno constituyen factores determinantes para el bienestar emocional y la permanencia en la institución.

Como se mencionó anteriormente, uno de los desafíos más recurrentes es la mala infraestructura vial, pues algunos estudiantes manifestaron que: “Aquí en mi escuela es que me cuesta venir, porque cuando mi mami me viene a dejar con mi ñaño, como es bebé, tiene que venir con un coche y eso le dificulta porque no están bien hechas las calles” (Grupos focal 2, 08 de diciembre de 2025). También manifestaron que: “Para mí no se me hace muy difícil venir porque vengo en el carro con mi papá, pero por un lado donde vivimos hay bastantes huecos, por eso hay que pasar suave y por eso me atraso” (Grupo focal 1, 08 de diciembre de 2025).

Esta percepción cobra relevancia, puesto que en diversos estudios muestran que las condiciones de acceso y calidad del entorno físico tiene un impacto directo en la educación, no se basa solo en la asistencia regular, sino en la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes. La falta de infraestructura adecuada, incluidas las vías de acceso, genera barreras que dificultan la equidad educativa y amplían las brechas entre zonas vulnerables y sectores más favorecidos (Duarte et al., 2011). En este sentido, las limitaciones de entorno físico refuerzan las desigualdades educativas previamente descritas y condicionan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

También dentro de los desafíos que expresaron los niños están vinculados a dificultades familiares, que se transforman en problemas emocionales, porque los estudiantes manifestaron que “Cuando tenía problemas en la casa, yo llegaba triste al aula y los profesores me preguntaban y me decían que tranquila que todo iba a estar bien” (Grupo focal 3, 08 de diciembre de 2025). Otra estudiante manifestó que: “La profesora

Jackie me ayudó a gestionar con el director para que yo pueda ir donde una psicóloga" (Grupos focal 2, 08 de diciembre de 2025). También mencionaron que: "Cuando tenía problemas en la casa yo llegaba triste al aula y los profesores me preguntaban y me decían que tranquila que todo iba a estar bien" (Grupo focal 1, 08 de diciembre de 2025).

Sin embargo, este tipo de intervenciones pedagógicas y afectivas, caracterizadas por un acompañamiento emocional constante, muestra que el apoyo socioemocional brindado por los docentes no está basado solo en la contribución al ajuste escolar, porque también fortalece la percepción de seguridad, confianza y bienestar emocional de los estudiantes dentro del entorno educativo. En este sentido, el docente se convierte en un agente clave no solo para desarrollar el contenido curricular, sino para la orientación emocional, especialmente en contextos donde la escuela representa un espacio protector y significativo para el desarrollo integral de los estudiantes (Talledo et al., 2023).

Desde una perspectiva educativa, el compromiso social de los docentes implica precisamente esa disposición a reconocer y responder a las necesidades emocionales de los estudiantes. De acuerdo con los estudios sobre aprendizajes socioemocional, el docente que incorpora prácticas que atienden las dimensiones afectivas contribuyen a crear un clima escolar en el que los estudiantes se sienten apoyados, lo cual reduce sentimientos de estrés y favorece su participación en la comunidad educativa (Palacio y Gutiérrez, 2023). Como se mencionó anteriormente, consideramos que el acompañamiento es fundamental sobre todo en situaciones de vulnerabilidad, dado que las carencias de entorno inciden directamente en el bienestar emocional de los estudiantes.

El aprendizaje de los estudiantes no se limita únicamente al desarrollo de destrezas académicas, sino que también comprende la formación en valores, los cuales mejora la convivencia, el comportamiento ético y la responsabilidad social dentro y fuera del entorno

escolar. Por ello, el compromiso social de los docentes se expresa en su función de promotores de valores, donde la labor del docente no solo abarca la transmisión de contenidos, puesto que también comprende la formación integral del estudiantado en principios como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad (Carrascal, 2025).

Desde esta perspectiva, los estudiantes manifestaron que muchos de los docentes les enseña los valores, lo cual refleja que la formación en valores constituye una dimensión esencial dentro del proceso educativo, puesto que se promueve competencias académicas, al mismo tiempo que pautas de comportamiento ético, social y cívico, que impactan su vida dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, en la educación es esencial los valores porque se considera un componente fundamental de la educación integral, esto favorece la construcción de una identidad personal y social responsable, el respeto mutuo y una convivencia pacífica en contextos diversos (Molina y Loor, 2023).

De igual manera, varias investigaciones sostienen que el docente tiene un rol preponderante como formador de valores, puesto que su labor trasciende la simple transmisión de contenidos y se convierte en una guía para el desarrollo ético y moral de los estudiantes. En este sentido, Mora et al. (2023) afirman que los docentes actúan como agentes sociales y educativos que, a través de sus prácticas pedagógicas, inculcan comportamientos basados en principios éticos, fortaleciendo la convivencia y el respeto mutuo. En los grupos focales, una estudiante manifestó que:

> Los valores que nos enseñan cuando somos aún pequeños, por ejemplo, en segundo, y eso me sirvió bastante porque una vez estábamos en la estación de un bus con mi mamá. La profesora Jackie siempre me recordaba la importancia de ceder el asiento a los adultos y una señora mayores estaba ahí y había solo 3 asientos y mi prima y mi mamá estaban sentadas entonces yo me levanté y le di el

> asiento a la señora (Grupo focal 3, 08 de diciembre de 2025). Se puede evidenciar, que la educación en valores trasciende el ámbito escolar y se proyecta en la vida cotidiana (Freire, 2005).

En los grupos focales, cuando se realizó la pregunta: Cuando piensan en su futuro, ¿qué ejemplo o enseñanza de sus profesores recuerda más? Los estudiantes respondieron: “cuando nos enseñaron los valores”, “la enseñanza de los valores”, “los valores y hacer recíprocos”, “que los profesores son muy amables y respetuosos y que nos enseñan los valores”, “los valores para ser una persona mejor cada día” (Grupos focales 1, 2, 3, 08 de diciembre de 2025). Se puede evidenciar que la educación en valores señala que los docentes desempeñan un papel esencial en esta dimensión. Por tanto, ellos moldean y promueven valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, lo cual contribuye al desarrollo moral y social del alumnado (Carrascal,2025).

También en la entrevista a la profesora MG, manifestó que:

> […] yo misma me hago esa gran pregunta y digo qué mismo es educar. Educar es solo dar materia, es solo dar matemáticas o el director me dice: a ver que esta vez va a dar mate, va a dar ciencia, va a dar sociales, o qué mismo significa esa palabra que va más allá de… sembrar valores, de inculcar cosas positivas a nuestros niños y que tanto el tener conocimiento más nuestros valores van de la mano (MG, comunicación personal, 03 de diciembre de 2025).

Esta postura se vincula con enfoques pedagógicos que conciben la educación como un proceso integral, orientando al desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, porque el conocimiento académico se articula también con los principios éticos que guían la conducta y la convivencia. De acuerdo con ello, la investigación sostiene que la incorporación intencionada de la educación emocional y en valores fortalece el

compromiso social de los docentes y favorece el desarrollo personal y cuidado de los estudiantes.

Según los autores Bisquerra y Pérez (2007), señalan que la educación integral permite generar aprendizajes significativos vinculados al bienestar, la convivencia y la responsabilidad social, aspectos que se consolidan a través de prácticas docentes sensibles al contexto y a las realidades de alumnado. En este sentido, la docente MG reflexiona sobre una práctica educativa que se encuentra comprometida en el construir de personas integras, que son capaces de conectar el saber del aula con los valores que estructuran el propio vivir personal social.

1.3. La génesis del compromiso social: una respuesta que trasciende el ejercicio profesional docente

En la presente sección se abordará el compromiso de los docentes, entendiendo no solo como una responsabilidad profesional, sino como una práctica que trasciende las tareas académicas tradicionales para implicarse en la transformación social de las comunidades educativas. Parra y Mavarez (2016), sugieren que el compromiso social de un docente está estrechamente relacionado con el cambio educativo en la justicia, la equidad y la construcción de formas de ser y hacerse ciudadanos que puedan vivir y transformar su entorno, lo que habla de una enseñanza responsable y contextualizada que va más allá de los límites formales de la escuela.

En este sentido, se entiende que el compromiso no surge espontáneamente, sino que se construye a partir de procesos iterativos de autorreflexión, conciencia moral y conciencia de los problemas sociales que rodean a las comunidades educativas, más aún en el contexto actual. Desde una perspectiva crítica, Bustamante (2006), señala que el compromiso del educador implica una responsabilidad con la formación integral de los

individuos y con la sociedad en su conjunto, entiendo a la educación como mediación entre el alumno y el mundo.

En la entrevista realizada a la docente PG, manifestó que:

> […] son sus dos lugares seguros y no funcionada si el uno no funcionaba el otro si tenía que funcionar, pero algo debemos hacer, no podemos hacernos los ciegos por no tener problemas, [señalando además] que como docentes necesitamos ir más allá de; porque ni, no todos tienen una misma realidad [y que su accionar busca atender] (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

Está postura evidencia una concepción del ejercicio docente que trasciende la trasmisión de contenidos académicos, reconociendo a la escuela como un espacio de contención, acompañamiento y formación humana, donde el compromiso social se expresa en la atención a las realidades emocionales y sociales de los estudiantes. En este marco, la labor se orienta a la construcción de vínculos pedagógicos significativos que fortalecen el sentido de pertinencia y el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el compromiso social del docente se configura como una práctica pedagógica que reconocer a los estudiantes como un sujeto integral, cuya formación no se limita al ámbito cognitivo, porque se involucra a dimensiones emocionales, sociales y éticas. Al respecto, Pérez (2012), sostiene que la labor docente en contextos de los estudiantes –donde el profesorado asume reflexiva y comprometida con la realidad social de los estudiantes–, el docente asume una responsabilidad ética orientada a la equidad y al acompañamiento a los procesos de aprendizaje. Por tal motivo, el compromiso social docente se manifiesta como una respuesta consciente frente a las condiciones de vulnerabilidad, trascendiendo el cumplimiento técnico de la enseñanza para consolidarse como una práctica educativa transformadora.

La visión de Rojas (2011), establece que el compromiso social profesional de un docente trae consigo una carga ética que busca el mejoramiento de la educación y la formación de la ciudadanía con valores democráticos y sociales. En el mismo sentido, Pérez (2012), afirma que la educación en la diversidad y la desigualdad demanda una reflexión en la práctica docente que sea capaz de integrar saberes de la academia y de guiar, desde la ética, la convivencia y el desarrollo de la persona. Así, la educación como actividad social y moral va más allá de la simple exigencia de una transmisión de contenidos

Desde el punto de vista de la investigación, el compromiso social, tal como lo describe la docente MG, se consolida en la cotidianidad, cuando el docente, siendo plenamente consciente de su rol, se asume como formador de personas y no como mero transmisor de saberes. Tal como lo plantea Imbernón (2001), la profesionalidad docente en contextos complejos demanda una implicación ética y social que permita responder a las necesidades reales de los estudiantes y su entorno. Así, el compromiso social docente trasciende el ejercicio técnico de la enseñanza y se consolida como una acción pedagógica transformadora, orientada al bienestar integral y a la justicia social.

En las entrevistas realizadas a las docentes PG Y MG permiten identificar una visión compartida de la docencia como una práctica profundamente humana y social. Ambas coinciden en que su rol como educadoras, no es solo “dar contenidos”, puesto que también es importante acompañar a los estudiantes en sus procesos personales y formativos. Desde los relatos, se evidencia que el compromiso social docente se configura a partir del desarrollo de cierta sensibilidad frente a las realidades educativas vinculadas al cuidado, la orientación y la formación ética de los estudiantes, especialmente en escenarios de vulnerabilidad social.

Los resultados obtenidos de los grupos focales permiten evidenciar que los estudiantes reconocen el compromiso social de los docentes, principalmente a través de prácticas de acompañamiento emocional, comprensión y apoyo frente a situaciones personales complejas. Establecer lazos de confianza y cercanía con los estudiantes, y sobre todo con aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables, es una de las funciones sociales más importantes que cumple una escuela, señala (Tenti Fafani, 2007). En estos casos, la referencia de los estudiantes docentes es para que cumplan una función de orientación y protección.

Los estudiantes dejan en claro que la vivencia social de los docentes es una realidad que ellos viven y que se traduce en un impacto favorable en su vida emocional y en su vínculo con la escuela. Al respecto Freire (2005), afirma que la educación es un acto profundamente humano y ético, en el que el docente asume una responsabilidad social al acompañar a los estudiantes en la construcción de su dignidad y autonomía. En este sentido, los relatos estudiantiles confirman que el compromiso social se materializa en prácticas pedagógicas que priorizan el cuidado, la empatía y la formación integral.

Capítulo 2: El compromiso social y su influencia en las decisiones profesionales docentes

El compromiso social del docente es un elemento central en la formación de la identidad profesional y en los procesos de toma de decisiones pedagógicas que guían la práctica educativa cotidiana. En contextos urbanos marginales, este compromiso adquiere una dimensión particular en la que los docentes deben enfrentarse a realidades complejas que van más allá de la mera transmisión de contenidos curriculares y requieren un compromiso ético y afectivo con el bienestar integral de los estudiantes y sus familias. El compromiso social docente se basa en el sentido de vocación y la formación inicial de profesores y tiene que ver con el ejercicio de la docencia en contextos de vulnerabilidad y con el entrelazamiento de decisiones profesionales que redefinen el rol del docente en la escuela.

La influencia del compromiso social docente adquiere especial relevancia en contextos urbano-marginales, caracterizados por problemáticas como la pobreza estructural, la exclusión social, la violencia intrafamiliar y comunitaria, así como la fragilidad del tejido social. Estas condiciones complejas inciden directamente en las trayectorias educativas de los estudiantes y plantean desafíos significativos para el ejercicio profesional docente, que van más allá de la enseñanza de contenidos curriculares, puesto que los factores externos influyen en la predisposición de aprender de los niños dentro del aula.

Ante estas realidades, la escuela no puede limitarse a la transmisión de conocimientos descontextualizados ni a la aplicación de metodologías estandarizadas diseñadas para otros escenarios. Por el contrario, se requiere una práctica pedagógica sensible al contexto, que reconozca la diversidad de experiencias del estudiantado y promueva un entorno de acogida, protección y equidad. En este marco, el compromiso

social docente se convierte en un eje fundamental para la toma de decisiones profesionales orientadas a garantizar el derecho a una educación inclusiva y pertinente.

Desde una perspectiva individual, el compromiso social docente se va construyendo a lo largo de su vida profesional, la cual está formada por las experiencias personales, académicas y laborales que ha vivido durante su trayectoria. Es decir, las experiencias personales, las vivencias en la formación docente y los retos laborales que enfrentan día a día van moldeando su identidad como educador. Estas experiencias previas no solo dan sentido a los valores y creencias sobre la educación, porque también, influyen en cómo los docentes perciben su rol y su capacidad de actuar frente a las dificultades de contexto en donde se encuentran. (Fuentes et al., 2020).

En este sentido, el compromiso social del docente se configura a partir de factores individuales y también de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica educativa. El clima organizacional, el estilo de liderazgo directivo, las oportunidades de formación continua y los sistemas de apoyo institucional influyen en la disposición del docente para asumir un rol social activo dentro de la escuela. De igual manera, una cultura escolar basada en la colaboración y el trabajo conjunto favorece una mayor implicación del docente con los estudiantes, las familias y otros actores de la comunidad educativa, fortaleciendo su compromiso social en el ámbito escolar (Murillo y Krichesky, 2015).

El presente capítulo se organiza en tres secciones que permiten analizar el compromiso social docente desde una perspectiva integral, considerando su incidencia en la identidad profesional y en las decisiones pedagógicas que se adopten en contextos urbano-marginales. En el primer apartado se aborda la vocación y la formación docente como ejes fundamentales del compromiso, articulados a la construcción de las trayectorias de acceso a la profesión. Asimismo, se analizará los elementos que potencian o limitan la

consolidación de una identidad profesional, así como las ausencias y desajustes presentes en la formación inicial y continua de los docentes en contextos vulnerables.

La segunda sección se orienta a explorar las diversas manifestaciones del compromiso social docente en relación con situaciones de vulnerabilidad propias de los contextos urbano-marginales. Entre estas se consideran la limitada participación de las familias en los procesos educativos, la migración y sus efectos en el equilibrio socioemocional de los estudiantes, la presencia de violencia intrafamiliar y el abuso sexual contra la niñez, así como otras situaciones de adversidad que inciden directamente en el estancamiento de los aprendizajes. El análisis de estas problemáticas permite comprender cómo el docente asume un rol de acompañamiento, contención y mediación frente a las múltiples necesidades del estudiantado.

Finalmente, la tercera sección aborda el compromiso social docente como una variable explicativa de determinadas decisiones pedagógicas que se toman en la práctica cotidiana. En este apartado se analizará aspectos como la priorización de determinados contenidos de enseñanza, la sección de estrategias metodológicas y de evaluación, el tipo de relación que se establece con los estudiantes y el trabajo articulado, el tipo de relación que se establece con las familias y la comunidad. Desde esta perspectiva, el compromiso social se comprende como un componente central que orienta las decisiones profesionales del docente y da sentido a su intervención pedagógica en contextos de alta complejidad social.

2.1. Vocación y formación docente: ejes del compromiso social

La formación profesional del docente se ha entendido como una tendencia flexible dirigida hacia la docencia y hacia el desarrollo profesional en la educación. Varias investigaciones afirman que la vocación docente no es un rasgo permanente, ni tampoco

innato; es un resultado de la convivencia de la vida personal, de las experiencias formativas y de las condiciones laborales que permiten la construcción de la identidad docentes en el transcurso de su carrera. En esta línea, investigaciones recientes han evidenciado que el sentido de vocación está relacionado con el sentido de pertenencia y el apoyo institucional, factores que favorecen la consolidación de la identidad profesional del docente y su compromiso con la función educativa (Xipell y Méndiz, 2024).

Según Ávalos y Sotomayor (2012), la vocación docente se va fortaleciendo cuando el docente encuentra sentido en lo que hace, siente satisfacción con su trabajo y percibe que su esfuerzo aporta al bienestar y aprendizaje de sus estudiantes. También crece cuando recibe apoyo y valoración por parte de la institución y de la comunidad educativa. Estos autores especifican que una vocación no es un rasgo de personalidad, sino un constructo de varios elementos estructurales que pueden promoverla o erosionarla. Estos incluyen los salarios de los maestros, la carga docente, las oportunidades de recertificación profesional, el prestigio social de la profesión docente y las políticas de evaluación y rendición de cuentas que provocan una autonomía.

La construcción de una vocación responsable del docente en el sentido de poder transformadora se vincula de manera directa con el compromiso social que asume el docente en su práctica diaria. Desde esta perspectiva, la vocación docente implica una dimensión ética que orienta a los docentes a reflexionar sobre las condiciones estructurales de su entorno y a desarrollar una práctica con sentido transformador. Diversos estudios en el ámbito educativo señalan que una vocación sustentada en valores como: la justicia, la solidaridad y la responsabilidad social favorece la formación de los estudiantes capaces de comprender críticamente su realidad y de participar activamente en ella, fortaleciendo así el papel de la educación como herramienta de cambio social (Romero- Ramírez, 2020).

El estudio muestra que hay múltiples caminos que llevan a las personas a dedicarse a la enseñanza. Por un lado, hay razones de vocación, que son poco comunes, por otro lado, hay razones como problemas de contexto, económico y familiar que afectan la elección de la profesión, aun en ausencia de una vocación, misma que con el tiempo se va adquiriendo durante el ejercicio profesional. Por ejemplo, una de las maestras que se identifican como MG dice que, en su caso, el ingreso a la docencia no fue por una vocación pedagógica, sino que, por una cuestión de falta de empleo, no pudo trabajar en lo que había estudiado que era administración de empresas (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025). Esta docente comenta en sus propias palabras:

> Siempre tengo que compartir mi experiencia porque no tengo el título de educadora, porque mi área no es la educación, estudié administración de empresas, pero la falta de empleos me hizo venir a trabajar como docente, no porque estudié, pero qué puedo decir, decirte que es una experiencia muy bonita, ahí me doy cuenta de que no es necesario tener un gran título para ser docente, solo necesito tener vocación, más que el título (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025).

Con esto se puede observar que la vocación no siempre nace al principio del ejercicio profesional, más bien esta se construye con la interacción con la comunidad educativa. Mirar pensamientos sobre el tiempo que el narrador ha pasado en su trabajo, en varias partes este narrador nos presenta elementos para entender el ejercicio profesional de la docencia en su construcción de la vocación docente.

En primer lugar, sugiere que la construcción de la vocación puede llegar a ser un proceso que inicia y se afianza en el ejercicio profesional, más aún, en el caso de la docente cuando ella se relaciona en términos afectivos, siente la trascendencia de su trabajo en la vida de los alumnos. Desde esta perspectiva, la práctica se convierte en un espacio de

construcción identitaria. La vocación, entonces, no siempre antecede a la práctica profesional, puede surgir de la práctica, a partir de un proceso de reflexión en el sentido del trabajo, ejercicio de la reciprocidad y en la relación pedagógica.

En segundo lugar, el testimonio nos dice que el título académico, aun con el conocimiento que puede proveer en relación con las disciplinas, la pedagogía y la didáctica, no asegura el compromiso social y la disposición afectiva hacia el estudiante, características de un verdadero educador, un verdadero maestro en su entrega al servicio de los otros. Por el contrario, la vocación, entendida como el amor hacia la enseñanza, la disposición ética hacia el otro y la voluntad de facilitar el desarrollo integral del estudiante, constituyen la base del compromiso social. Esto no implica que la formación académica no debe minimizarse; esta formación es indispensable para que la enseñanza tenga calidad, puesto que el conocimiento técnico, la enseñanza y la profesión deben complementarse con elementos afectivos y éticos, para que la docencia sea transformadora.

MG también enfatizó sobre la importancia de la experiencia práctica en comparación con el conocimiento teórico adquirido en la universidad, afirmando que:

> Creo que lo fundamental es la experiencia o, que no tengo que tomar un libro de educación y sentarme a aprender todas las estrategias y diseccionar la teoría y tal, sino la experiencia, y luego estar, estar en las aulas, es donde uno va aprendiendo poco a poco, y puedo conocer la teoría de 10,000 autores en 10,000, no sé…, pero si no tengo esa vocación y ese deseo de enseñar, estaré solo en un papel que dice que tengo un título en tal y cual, pero no proporcionaré, no diré educación (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025).

La valoración de la experiencia práctica como una fuente central del aprendizaje profesional docente se relaciona con enfoques formativos que destacan la reflexión sobre

la acción y el análisis crítico de la práctica educativa. Desde esta perspectiva la formación docente adquiere mayor sentido cuando se vincula con situaciones reales del aula, el estudio de casos concretos, la investigación-acción y el intercambio de experiencias entre pares. Estas estrategias permiten que los futuros docentes comprendan la complejidad de la enseñanza y desarrollen criterios profesionales a partir del contacto directo con los desafíos cotidianos del contexto educativo. De este modo, el aprendizaje profesional se fortalece cuando la teoría se articula con la práctica reflexiva y con procesos colectivos de análisis pedagógico, favoreciendo una formación más situada y coherente con las realidades escolares (Imbernón y Canto, 2013).

El profesor PK, por su parte, cuenta que, para él, comenzar a estudiar en el magisterio tuvo que ver con factores de carácter familiar, la muerte de su padre y la acentuación de problemas económicos que provocaron la necesidad de conseguir de manera urgente una profesión que le sacara del apuro y le permitiera mantener a su familia.

> Al principio, a mí me costaba ingresar al magisterio, o sea no, no era mi don, ser profesor, no sé, algunas veces, mi papá se murió y él siempre me quería ver como profesional. Entonces, mi mamá un día me dijo; yo seguía mecánica y mi mamá dice justo llegó ese tiempo el normal superior de Azogues y ella dice ingresa y dice profesor es más rápido (PK, comunicación personal, 10 de diciembre 2025).

Este relato describe cómo factores externos como las expectativas familiares, las limitaciones del contexto socioeconómico y la urgencia de obtener un título que garantice un ingreso constante, moldean las decisiones profesionales iniciales, incluso en ausencia de una vocación claramente definida o cuando existen predisposiciones hacia otros campos de estudio. A pesar de este comienzo caracterizado por la incertidumbre y la falta de una vocación, el docente PK, a lo largo de casi tres décadas en la profesión, construyó una

identidad docente profundamente arraigada en la experiencia del trabajo comunitario en áreas rurales de alta vulnerabilidad socioeconómica.

Su relato testimonial sobre los primeros años de enseñanza en comunidades rurales de Cochapata, en el cantón Nabón, demuestra esta transformación gradual: “La primera en Nabón en una parroquia Cochapata, yo ingresé ahí y tengo unos lindos recuerdos, tantas amistades. Pasé cuatro años ahí, y ahí uno en la comunidad. Ese tiempo no había ni luz ni agua. Nosotros nos íbamos a un pozo y le cogíamos agua o de la lluvia para cocinar. Porque teníamos que vivir ahí “(PK, comunicación personal, 10 de diciembre de 2025). Este fragmento ilustra cómo los entornos rurales, paradójicamente, fortalecieron su compromiso al construir fuertes lazos comunitarios y por el reconocimiento del papel social del maestro rural en contextos altamente vulnerables.

Este reconocimiento positivo de la experiencia en entornos rurales corresponde con lo que afirma Vaillant (2010), los maestros que trabajan en contextos vulnerables y logran mantenerse comprometidos, desarrollan un fuerte sentido de propósito moral y sienten que su trabajo tiene un inmenso valor. En contraste con las trayectorias de MG y PK, la maestra PG afirma que desde temprana edad sintió el deseo de enseñar, siendo influenciada por modelos de maestros positivos durante su escolarización: “Bueno, sabes que desde que era niña, estaba en sexto grado y siempre quise ser maestra porque me gustaban mis maestras. Las maestras que tuve eran muy buenas, súper amables” (PG, comunicación personal,08 de diciembre de 2025).

El presente caso muestra cómo, en etapas tempranas del proceso de desarrollo del yo, la persona empieza a gestar su vocación a partir de la internalización de valores y prácticas de figuras de referencia. Los profesores comprometidos y con afecto, en su modelar, pueden inspirar a muchos a seguir la vocación de la enseñanza. Respecto a la

voz y formación de los docentes, se evidenció que, en la mayoría de los casos, los programas de formación inicial, no preparan a los docentes en formación, para los desafíos de los ámbitos urbano marginales. La profesora [MG] identificó claramente esta asimetría entre la formación inicial universitaria y el trabajo real en el aula, priorizando la experiencia frente al conocimiento.

Este hallazgo se relaciona con los aportes sobre el desarrollo profesional docente, los cuales destacan la importancia de una formación que integre de manera equilibrada la práctica pedagógica y la reflexión sobre la acción educativa. Es decir, que la formación inicial adquiere mayor sentido cuando prepara a los futuros docentes para enfrentar situaciones reales del aula y para diseñar estrategias pedagógicas acordes a los contextos en donde ejercerán su labor. En contraste, los testimonios recogidos evidencian que la formación universitaria tiende a priorizar marcos teóricos generales, lo que limita la preparación para comprender y atender las particularidades de los contextos educativos vulnerables (Imbernón, 2001).

La profesora PG amplía esta crítica indicando que la educación universitaria deja de lado componentes esenciales para abordar el trabajo en contextos vulnerables.

> Déjame ver cómo, oh, veo, sí, precisamente lo que te estaba diciendo sobre la violencia, el abuso. Eso, en persona, eso no, no, no, no te fundamenta, porque como te dije en la universidad, nadie te dice, vas a enfrentarte a esto, vas a enfrentarte a aquello, solo te dan los casos pedagógicos y los problemas pedagógicos y eso es todo, pero es muy diferente (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

Este testimonio pone en evidencia una de las principales limitaciones de los programas de formación docente, relacionada con la escasa atención a las dimensiones sociales, emocionales y comunitarias que forman parte de la práctica educativa en

contextos de vulnerabilidad. La formación profesional del docente se configura a partir del conocimiento pedagógico y disciplinar, junto con el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas que permiten comprender al estudiante como un sujeto integral, considerando su realidad personal, familiar y social. Estas competencias resultan fundamentales para el docente pueda responder de manera sensible y competencias a las necesidades de los estudiantes y fortalecer su identidad profesional en escenarios educativos complejos (Lozano-Peña et al.,2020).

La profesora PG también señala que, en su experiencia, las instituciones de formación técnica ofrecían una formación práctica más útil:

> El instituto de dónde venían los docentes había tenido docentes; todos habían trabajado en zonas rurales, así que nos decían, cuando nos mandaban a la zona rural, había un docente que nos explicaba y decía, ahí tienes que cortar el cabello de los chicos. Nosotros, ¿cómo? sí, por eso vamos a tener un curso sobre cómo cortar el cabello (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

Esta historia muestra cómo algunos programas de formación docente comprenden la naturaleza multifacética de trabajar en contextos vulnerables y preparan a los futuros docentes para asumir roles más allá de la enseñanza formal. El contexto rural, la formación en habilidades prácticas y el proceso de empoderamiento del docente como defensor social son experiencias de aprendizaje valiosas que fomentan el compromiso social (Vigo-Arrazola et al., 2019).

La mención de la vocación y de la formación docente como ejes del compromiso social, si bien adecuada, requiere de un fortalecimiento y reconfiguración. La vocación no es un atributo innato, sino una disposición que se construye y se consolida en la práctica profesional, sobre todo si el docente establece lazos significativos con sus estudiantes y se

percibe como un agente de cambio. La formación inicial debe ampliar sus dimensiones práctica, socio-emocional y comunitaria, que faciliten la preparación de los futuros docentes para los retos que encierran los contextos urbano - marginales.

2.2. El compromiso social frente a contextos de vulnerabilidad

En los escenarios urbano-marginales hay múltiples intersecciones de vulnerabilidades socioeconómicas, culturales e institucionales que afectan las trayectorias educativas de los alumnos y las condiciones laborales de los docentes. En estos contextos, la mezcla de marginalidad y urbanidad, la/el docente y su compromiso social, cobra un sentido y una importancia sustantiva, porque se convierte en un espacio de resistencia ante las desigualdades y una transformación de la vida de los territorios donde se vive. Sin embargo, esto también se ve agravado por un compromiso que enfrenta dificultades estructurales que limitan la sostenibilidad y la efectividad de su acción.

Diferentes estudios han documentado que los docentes que trabajan en contextos vulnerables sufren niveles aún más altos de estrés, agotamiento emocional y sentimientos de eficacia profesional en contraste con aquellos que trabajan en contextos más favorables. Belavi y Murillo (2020), señalan que trabajar en escuelas ubicadas en áreas altamente vulnerables genera demandas específicas que pueden erosionar el compromiso de los docentes en ausencia de factores de protección relacionados con el apoyo, la colaboración profesional e institucional, y el reconocimiento del impacto del trabajo educativo. Ávalos (2014), añade que, en América Latina, enseñar en contextos vulnerables a menudo se asocia con trabajar en condiciones precarias, materiales educativos e infraestructura inadecuada, y acceso limitado a oportunidades de desarrollo profesional.

En la escuela, en la parroquia de la ciudad de Cuenca, los maestros entrevistados señalan que uno de los principales desafíos es la baja participación de las familias en los

procesos educativos. Esta limitación no solo afecta el rendimiento académico de los alumnos, también sobrecarga al docente con responsabilidades que deberían ser compartidas entre la escuela y las familias. La profesora MG explica esta situación:

> En cuanto a los padres, es desafortunado que estén tan acostumbrados a que todo les salga gratis, así que cuando se trata de educación, no tengo dinero, no puedo hacer nada, no tengo nada. Pero en una, no sé cómo decirlo, una encuesta, sería una encuesta en un estudio que hicieron aquí en esta parroquia, no hay tal cosa como pobreza, pobreza, entonces los padres sí tienen la posibilidad de cómo apoyarlos, pero como digo desafortunadamente es costumbre para ellos no dar ni 1 centavo (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025).

Este testimonio refleja una tensión recurrente en contextos marginales urbanos, aunque las familias no sufren de pobreza extrema, la ausencia de participación no solo se atribuye a la falta de recursos materiales, sino a patrones culturales, así como a las prácticas asistencialistas previas que han llevado a una actitud pasiva hacia la educación. Franco (2016), señala que en contextos urbanos a menudo hay una delegación de la responsabilidad educativa a la escuela, lo que reduce la corresponsabilidad familia-escuela a casi cero y carga al docente con funciones que van más allá de sus responsabilidades.

Esta situación se contrasta con lo que la profesora PG vivió en el contexto rural, en el cual había mayor involucramiento de las familias:

> Unas personas muy humildes que a pesar de que vivían solo de vender leche o de la agricultura para comer en su casita nada más, no para vender, pero que usted decía sabe que la escuelita está de pintar, no se preocupe profe aquí pintamos como sea, lo que no se encuentra aquí, aquí se batalla mucho para tratar de mejorar

> infraestructura y allá ellos no, a pesar de su pobreza y todo ellos están pendientes en dar en donar (PG, comunicación persona, 08 de diciembre de 2025).

La diferencia entre los contextos rurales y urbano-marginados sugiere que la participación familiar rural en las escuelas depende menos de factores económicos y más de factores socioculturales como la cohesión comunitaria, la propiedad colectiva de la educación y tradiciones participativas como las mingas. En las áreas rurales, las escuelas son vistas como activos comunitarios que necesitan ser mejorados a través de esfuerzos colaborativos. En contraste, los contextos urbano-marginales tienden a ver la educación como una necesidad individual e instrumental.

La migración parental es otro factor de vulnerabilidad que impacta directamente el compromiso de los docentes. Afecta el bienestar social y emocional de los estudiantes y requiere un apoyo más atento y contención emocional por parte de los maestros, puesto que el factor psicoemocional tiene que ser resuelto a lo largo del período de formación estudiantil. Canales et al. (2019) argumentan que la migración es un fenómeno recurrente de movilidad humana ligado a cambios estructurales en el desarrollo socioeconómico, donde la fuerza laboral se mueve de áreas rurales a urbanas o de un país a otro en busca de mejores condiciones de vida.

La emigración de Ecuador a EE.UU. ha impactado en las últimas décadas, la migración ecuatoriana hacia los EE.UU. ha afectado fuertemente las estructuras familiares y las dinámicas educativas en Ecuador. Pillacela y Crespo (2022), sugieren que los impactos negativos de la migración parental incluyen la pérdida de apego escolar y el desarrollo emocional de los niños. El bienestar emocional y el rendimiento escolar de los niños sufren más severamente cuánto más afectado esté el apego entre padres e hijos. En

este sentido, los docentes asumen el rol de figuras de referencia, brindando estabilidad y apoyo emocional.

En relación con lo mencionado antes, el maestro PK relata el caso de un estudiante cuyo padre emigró a EE. UU.:

> Recuerdo que el estudiante E sabía cómo llorar cuando no venía a la escuela, a veces, yo salía, iba al baño y él salía corriendo, buscándome llorando, yo decía qué pasa y él decía me voy. Aprendió a estar conmigo porque su papá vivía en EE. UU., porque en ese momento se fue, y todos mis colegas maestros decían: “ahí va su hijo”, “él está detrás de ti”; porque era el único que estaba a mi lado (PK, comunicación personal, 10 de diciembre de 2025).

Este testimonio muestra cómo los maestros asumen, ya sea implícita o explícitamente, roles de contención emocional y figuras parentales sustitutas, que van más allá de las funciones pedagógicas tradicionales. El estudiante busca en el maestro la presencia y el afecto que, debido a la migración de la familia, no recibe, creando así fuertes lazos emocionales, pero también una mayor carga emocional para el maestro, el cual ha expresado que no lo ve como carga, pero que sí contribuye a limitar los aspectos personales que debe abordar el docente en su vida cotidiana.

En el desarrollo de grupos focales con estudiantes se confirmó esta percepción, uno de los estudiantes señaló: "Los profesores siempre nos han ayudado, cuando yo estaba en segundo, mi papi se fue a Estados Unidos y yo llegué a clases y comencé a llorar" (Grupo focal 2, 08 de diciembre de 2025). El testimonio revela que se reconoce a los docentes, en este caso, como apoyos emocionales en situaciones de crisis familiares. A partir de esto, se articula, de nuevo, la afectividad del compromiso social docente, y se recalca la función de la escuela como espacio de contención ante la crisis.

Asimismo, la profesora PG menciona que, hay ocasiones en que los profesores deben lidiar con casos de violencia intrafamiliar, abuso sexual o negligencia parental, los cuales superan cualquier intento de solución:

> Hay momentos o experiencias en el aula que le hayan hecho pensar distinto sobre lo que significa educar […] hemos tenido incluso situaciones de violencia de abusos sexuales, que cuando usted se entera, dice como, en serio y a veces uno se pone a pensar, pero yo nunca me di cuenta, yo no lo noté y ya cuando mejor salen las noticias y sale en todos lados, uno dice no y uno piensa realmente estamos aquí, es parte de la educación (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

Sin embargo, el tipo de problemáticas que los docentes enfrentan en su quehacer cotidiano muchas veces escapa a su control debido a las brechas que existen en el sistema educativo, lo que les genera frustración profesional y, en algunos casos, los lleva a buscar nuevas rutas profesionales. Al mismo tiempo, se reconoce que el ejercicio de la docencia en contextos vulnerables requiere apoyos que trascienden el aula, como el acompañamiento inter y transdisciplinario, la colaboración interinstitucional y estrategias de bienestar que permitan responder de manera integral a las exigencias del entorno educativo y social (López et al., 2024). Estos apoyos no solo fortalecen la práctica profesional, sino que también favorecen la permanencia y motivación docente, al facilitar respuestas más amplias a las necesidades de estudiantes, familias y comunidades educativas.

A pesar de estas limitaciones estructurales, los docentes entrevistados sostienen que su compromiso social reside principalmente en el vínculo emocional con los estudiantes. Esto va más allá de su ejercicio profesional, puesto que siento un vínculo que se podría denominar de lazo familiar, en su percepción de que su trabajo hace una diferencia significativa en la vida de los estudiantes y en el reconocimiento de la importancia

de su rol en contextos donde la escuela es uno de los pocos espacios de protección y oportunidades. El docente PK expresa esta motivación:

> Cuando me voy, recuerdo que estaba ansioso por verlos. He pensado en verlos cuando venía a los estudiantes, tengo algunos que ya son adultos, casados. Me he encontrado con algunos en Cuenca que son de Nabón, de aquí. Siempre nos saludamos. Prepárense, para ver a un estudiante y decir este soy yo. Uno está tranquilo y contento de haber ayudado con algo (PK, comunicación personal, 10 de diciembre de 2025).

El testimonio muestra que los docentes ven con mayor fuerza el impacto de su trabajo social cuando sienten que su trabajo tiene impacto en la vida de los estudiantes, en el aquí y el ahora, porque son los mismos educandos los que les reconocen a lo largo de su vida. Para los docentes, el reconocimiento de los exalumnos y el hecho de haber logrado superar la vulnerabilidad y tener proyectos de vida, da satisfacción profesional, alimenta el compromiso y compensa las dificultades que afrontan en su praxis diaria.

No obstante, ellos experimentan una doble tensión, una desde el sistema educativo, y otra desde las expectativas de la comunidad, que generan satisfacción, pero también un fuerte desgaste emocional. Por lo tanto, la atención a esta problemática exige, en primer lugar, la institucionalización y el sostenimiento de sistemas de apoyo; en segundo lugar, el reconocimiento de la docencia en las crisis como una metodología educativa de alto impacto; en tercer lugar, la expansión de la formación docente en el abordaje de las crisis social y emocional; en cuarto lugar, la promoción de verdaderas redes interinstitucionales de colaboración.

2.3. Redefinir el rol profesional: decisiones pedagógicas mediadas por el compromiso social

El compromiso social de los docentes afecta no sólo las actitudes y motivaciones del personal docente, puesto que moldea las decisiones pedagógicas cotidianas que establecen el modo de práctica educativa. En contextos urbanos marginales, estas decisiones adquieren una dimensión política, ya que involucran posturas éticas sobre qué contenido priorizar, cómo abordar las desigualdades, qué metodologías utilizar y qué tipo de relación establecer con los estudiantes y sus familias. De este modo, el compromiso social redefine el rol profesional y promueve un agente de cambio social comprometido con la transformación de la injusticia social y la exclusión.

Por ello, expresan una tensión permanente entre las demandas curriculares oficiales y la necesidad de formar ciudadanos éticos, solidarios y para el bien común. La profesora MG reflexiona sobre esta tensión:

> Me pregunto esta gran pregunta y digo, ¿qué significa educar? ¿La educación es solo enseñar asignaturas? ¿Es solo dar matemáticas? o me dice el director, ¿qué vas a enseñar esta vez, vas a enseñar matemáticas, vas a enseñar ciencias, vas a enseñar estudios sociales? ¿Qué significa esa palabra que va más allá de inculcar valores, cosas positivas, y sí, saber algo y tener nuestros valores de la mano, a nuestros hijos? (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025).

Esta reflexión muestra cómo el compromiso social lleva a los docentes a cuestionar las visiones meramente instrumentales de la enseñanza y a ampliar su propio significado del acto de educar. Desde este punto de vista, la enseñanza no se completa con la imposición mecánica del currículo oficial. Se trata también de la educación holística del estudiante, incorporando dimensiones éticas, afectivas, sociales e incluso cívicas. Como

indica Freire (2005), la educación es un acto político que busca construir seres críticos que se comprometan a transformar su realidad, que puedan leer el mundo y actuar sobre él para construir un mundo más justo.

Los grupos focales realizados con estudiantes confirman que la educación en valores es una de las lecciones más significativas y duraderas aprendidas a lo largo de su escolarización, según lo expresado por los profesores entrevistados. Por otro lado, cuando se les preguntó a los alumnos qué recordaban más de sus maestros, varios estudiantes respondieron espontáneamente y al unísono en los grupos focales, mencionando los valores como la parte más memorable de su experiencia educativa y la que más se realizaba énfasis por parte de sus docentes.

Los estudiantes expresaron: "cuando nos enseñaron los valores", "la enseñanza de valores", "los valores y hacer recíprocos", "que los maestros son muy amables y respetuosos y nos enseñan los valores", "los valores para ser una mejor persona cada día" (Grupos focales 1, 2, 3, 8 de diciembre de 2025). Como menciona Cadena (2024), los docentes son modelos que se asemejan a una estrategia de enseñanza de los valores. Los estudiantes que observan y replican las conductas de sus profesores y docentes, por lo general, lo hacen de una manera más efectiva que aquel alumnado que escucha una disertación de un maestro.

Estas lecciones de vida de los docentes también son aprendidas y aplicadas por los estudiantes. Los docentes son aprendices y los estudiantes son docentes. Por ejemplo, una alumna relató: "Los valores que nos enseñan cuando somos pequeños, por ejemplo, en segundo grado, me ayudaron mucho porque una vez estábamos en una estación de autobuses con mi mamá. Y la Sra. Jackie siempre solía recordarme la importancia de ceder tu asiento a las personas mayores y había una anciana y solo había 3 asientos y mi primo

y mi mamá estaban sentados, así que me levanté y le di el asiento a la señora" (Grupo focal 3, 8 de diciembre de 2025).

Este testimonio ilustra cómo la formación en valores ayuda en el desarrollo de competencias cívicas y comportamientos prosociales que impactan positivamente la convivencia social. La estudiante aprendió no solo de manera abstracta un valor, sino que lo internaliza de tal manera que guio su comportamiento en una situación particular mostrando respeto y preocupación por un anciano. Como afirma Mora et al. (2023), los docentes actúan como agentes sociales y educativos que, a través de sus prácticas pedagógicas, inculcan comportamientos con base ética.

Asimismo, los testimonios estudiantiles revelan, en lo que respecta a los estados emocionales de los estudiantes, los docentes ofrecen apoyo emocional: “Cuando tenía problemas en casa, me sentaba triste en el aula, y los profesores me preguntaban y me decían que estuviera tranquilo, que todo iba a estar bien” (Grupo Focal 2, 8 de diciembre de 2025). Otro estudiante añadió: “La profesora J. me ayudó a coordinar con el director para que pudiera ver a un psicólogo.” (Grupo Focal 2, 8 de diciembre de 2025). Como señalan Talledo et. al. (2023), el docente se convierte en una figura central no solo en el desarrollo y entrega del currículo, sino también en la orientación emocional, y en el sentido más contextualizado, donde la escuela es un lugar protector y significativo para el desarrollo holístico de los estudiantes.

Palacio y Gutiérrez (2023), explican que cuando los docentes incorporan la dimensión afectiva de los estudiantes, ayudan en la creación de un clima escolar de apoyo, que reduce el estrés, la ansiedad y los sentimientos de exclusión de los estudiantes, y promueve su participación en la comunidad educativa. Este apoyo socio-emocional es crucial en situaciones vulnerables, donde muchos estudiantes carecen de apoyo familiar,

viven en entornos violentos y pobres, o están abandonados, lo que afecta su bienestar psicológico y su capacidad para aprender.

Esta expansión del rol de los docentes, desde la distancia, también crea tensiones profesionales y dilemas. Los docentes sienten que están asumiendo responsabilidades que parecen superar su formación y capacidad, y se frustran cuando se encuentran con problemas que consideran están más allá de su control. La docente PG lo expresa de esta manera:

> Una cosa es la universidad, una cosa es lo que dicen las teorías, pero es una cosa tratar con el individuo […] el niño a veces no lo podemos manejar, intentamos, buscamos, investigamos y no podemos, entonces de nuestra parte si ha habido frustración al menos de la mía digo y ahora ¿qué hago?, no puedo, siento que no puedo hacerlo (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

Además, los maestros deben decidir cómo equilibrar las demandas del currículo y las necesidades contextuales de sus estudiantes. El docente PG señala que, a veces, es necesario modificar las estrategias pedagógicas en función de las características del grupo y las realidades contextuales, incluso cuando esto implica el uso de métodos que van en contra de las pautas de las políticas educativas actuales que son constructivistas y desincentivan el uso de la memorización. El profesor afirma: “No importa cuánto nos digan que no, la memorización es un muy buen método. Nos dicen que memorizar no es bueno. No, es bueno memorizar, especialmente matemáticas. Si no conoces tus tablas… en algunas materias y algunas cosas, es necesario. No importa lo que la gente diga.” (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025)

Esta cita muestra la capacidad profesional del profesor para tomar decisiones pedagógicas con contexto basado en la experiencia y en la comprensión de las

necesidades de sus estudiantes. No obstante, también evidencia la tensión que existe entre los lineamientos institucionales, de hecho, muchas veces, orientados hacia la pedagogía constructivista, con énfasis en el aprendizaje significativo y en la construcción de competencias, y las realidades del aula donde, en ciertos contextos, hay alumnos que necesitan un apoyo en aprendizajes básicos, el cual, a su vez, pueda ser complementado por otras formas que impliquen la memorización, la repetición y la práctica.

Es necesario elaborar propuestas que valoren los períodos excepcionales y la flexibilidad de los marcos, la diversidad de contextos y el juicio del docente como elemento legítimo para construir decisiones pedagógicas. Para Ávalos (2014), la profesionalización del oficio docente exige la posibilidad de construir espacios de autonomía y de decisión en los que los docentes, en función de las especificidades de los contextos, realicen adecuaciones a las orientaciones curriculares. Lo anterior no debe entenderse como falta de orden, anarquía, o capricho, sino como una responsabilidad profesional y, sobre todo, una voluntad para atender las necesidades de los estudiantes.

En la toma de decisiones del educador, la responsabilidad social también juega un papel en cómo se forman las relaciones con los padres y la comunidad. Los docentes comprometidos van más allá de las relaciones formales en el ámbito escolar y buscan comprender los contextos familiares y comunitarios de sus estudiantes, para entender sus necesidades y brindar apoyo. La profesora PG, por ejemplo, menciona que: "A mí me gusta ser muy preguntona en ese sentido, a mí me gusta mucho meterme en la vida de ellos […]. A mí me interesa mucho la realidad de los estudiantes, en especial la realidad económica y social de los que viven en atajaditos de tablas, forrado con cartón y nada más" (PG, comunicación personal,08 de diciembre de 2025).

El testimonio reconoce que el primer aspecto del compromiso social consiste en construir lazos con las familias más allá del ámbito escolar, lo que permite comprender y atender la problemática de manera integral. Esta proximidad con las familias, y el adecuado acercamiento de los docentes, permite el diseño de disposiciones de apoyo más pertinentes, la localización de apoyos en el contexto y la construcción de entrelazamientos de trabajo con otros recursos de la comunidad, como los servicios de salud, las organizaciones sociales y las administraciones municipales.

La profesora PG también señala que, con otros colegas, realizan visitas a los hogares en caso de identificar situaciones de especial vulnerabilidad y poder darle una pronta solución, pese a la indisposición del núcleo familiar:

> A veces con las compañeras de la tarde, ellas también, ellas son así y a veces decimos; dice que el agua no está corriendo, ¿usted sabe dónde vive? sí Gaby yo sé vamos en la tardecita nos sacamos un chance y nos vamos le muestro a la casa y nos vamos, vemos la casa cómo está, hemos tratado de ayudar en lo que podemos (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

Es evidente que las actividades, como las visitas a los hogares de los alumnos y el acompañamiento extracurricular, van más allá de las exigencias contractuales. Manifiestan una convicción ética respecto a la función social que cumple el docente como defensor y promotor de derechos. Sin embargo, generan interrogantes respecto de los límites de la implicación profesional, la distinción entre la esfera personal y la profesional, y la falta de protocolos institucionales para proteger la disponibilidad y los derechos de todos los actores, el orden, el respeto, la dignidad y la autonomía de las familias.

En efecto, el compromiso social transforma nuevamente el rol profesional del docente y lo sitúa en la necesidad de orientar sus decisiones pedagógicas a la formación

integral del estudiante, priorizando el bienestar socioemocional como condición para el aprendizaje, la contextualización del currículo y la metodología a las particularidades de cada estudiante, al igual que el establecimiento de lazos con las familias y la comunidad para el abordaje integral de las diversas dimensiones del desarrollo humano. Estas decisiones conllevan tensiones y dilemas, en cuanto a que requieren competencias, tiempo y recursos, que no siempre se encuentran disponibles, y el riesgo de generar sobrecarga y desgaste emocional.

2.4 Conclusiones del capítulo

El análisis desarrollado en este capítulo muestra que el compromiso social del docente es un eje articulador de la identidad profesional y la toma de decisiones pedagógicas que guían la práctica docente en contextos urbanos marginales. Es importante aclarar que este compromiso no es un atributo innato, ni es una cualidad estática, es un proceso dinámico que se construye de diversas maneras: a través de la vocación, la formación inicial y continua, las experiencias biográficas, los lazos emocionales con los estudiantes, las condiciones de trabajo, el clima institucional y el apoyo que reciben los docentes para desempeñar su labor.

Desde el inicio de la carrera profesional, se puede vislumbrar la vocación docente, ya que la evolución de la vocación docente sucede cuando se consolidan la instalación de vínculos significativos con los estudiantes y el reconocimiento del efecto transformador de la labor educativa, al igual que la maestra encuentra sentido y propósito en su labor cotidiana. Desde el inicio de la carrera profesional, se puede vislumbrar la vocación docente, ya que, en el caso de la profesora MG, por ejemplo, la vocación se va construyendo de manera paulatina en la práctica profesional, a pesar de que no contemplo inicialmente optar por la docencia.

En el caso del profesor PK, la vocación se va fortaleciendo por la experiencia en situaciones difíciles, en el ámbito rural, donde las relaciones comunitarias y la valoración social del docente contrarrestan las condiciones materiales adversas que se presente en su ejercicio profesional. En el caso de la profesora PG, la vocación se fue gestando, debido a que, desde muy temprana edad, fue influenciada por modelos de maestros positivos que impactaron de manera significativa en su formación integral, las cuales se cosecharon en su praxis educativa dentro del salón de clases.

El compromiso social en contextos vulnerables, en situaciones con múltiples roles, implica la superación de funciones formales del cargo docente: la contención emocional ante crisis, la figura parental sustituta frente a estudiantes con padres migrantes, la gestión de casos de violencia o abuso que ameritan derivación a instancias especializadas, la articulación con redes de apoyo comunitario, y la promoción de valores para el desarrollo moral y cívico de los estudiantes. Esta ampliación de la función docente a su vez, en parte, genera satisfacción profesional. Agotamiento y frustración cuando la violencia, abuso o crisis, en el escenario escolar, sobrepasan la contención que el docente puede tener y no recibe apoyo institucional.

Los testimonios también muestran que hay diferencias notables entre contextos rurales y urbanos marginales en cuanto a la participación familiar y los lazos comunitarios. Las zonas rurales suelen tener un sentido de pertenencia por la escuela como un activo de la comunidad que hay que cuidar a través de tradiciones como la minga. En los entornos urbanos, especialmente los más empobrecidos, los vínculos son más distantes, relacionándose de una manera más utilitaria, considerando que la escuela tiene que hacerse cargo de la educación, y carecen de un sentido de comunidad.

El maestro, en la medida que asume un fuerte compromiso social, va a orientar sus decisiones pedagógicas desde un enfoque integrado en la educación como prioridad, entendiendo que el currículo tiene un peso muy secundario y lo que prima es el bienestar social y emocional de los educandos como un requisito para el aprendizaje, utilizando estrategias que se ajusten al contexto de sus estudiantes, y articule el trabajo con las familias y la comunidad. Estas elecciones replantean el propósito de la educación y colocan al docente como un agente de cambio social comprometido con la justicia educativa y la reducción de las desigualdades estructurales que definen los contextos urbanos marginales.

Capítulo 3: Análisis del vínculo social que establecen los docentes con la comunidad

La relación entre la escuela y la comunidad es clave para entender el compromiso social de los docentes en contextos urbanos marginales. Esta relación no se limita al vínculo formal entre la institución educativa y las familias, sino que es una compleja red de interacciones, percepciones, prácticas y expectativas mutuas que dan forma al sentido de pertenencia, al compromiso comunitario y al cambio social. Este capítulo examina el compromiso social de los docentes a medida que construyen relaciones con la comunidad. Explora las perspectivas de varios actores educativos sobre esta relación y analiza cómo los docentes visualizan su futuro profesional en alineación con su compromiso con los estudiantes y la comunidad.

En estas áreas, la relación comunidad-escuela se desarrolla de una manera particular y se destaca de los contextos rurales y los centros urbanos consolidados. En las relaciones comunidad-escuela rurales, hay un fuerte sentido de que la comunidad posee la escuela como un activo comunitario y la cuidan y fortalecen con la participación familiar en mingas, la gestión de recursos con las autoridades locales y la organización de actividades relacionadas con la escuela. En los contextos de margen urbano, la relación es más instrumental y distante. No hay tradiciones participativas establecidas en las que las familias estén involucradas en proyectos educativos.

Esta diferencia no se puede explicar desde el punto de vista de la situación económica. La investigación ha indicado que la inversión de la familia no es solo por el nivel de ingreso disponible, sino que está asociada con la situación socio-cultural de pertenencia a una comunidad, con el valor de la educación como bien público, el capital social, las redes

de confianza, la experiencia de participación, la participación activa en la vida comunitaria, la transmisión de la experiencia y el aprendizaje intergeneracional (Orellana et al., 2025).

La escuela y la comunidad son parte del mismo sistema y es importante entender su interdependencia para poder comprender los márgenes del compromiso social de los y las docentes. El compromiso social no opera solo, se construye y se ejerce en la relación con el otro, en contextos que lo faciliten o lo obstaculicen. Los contextos de confianza, comunicación, colaboración y reconocimiento favorecen una mayor y más fluida construcción del compromiso social. En contraposición, son los contextos de desconfianza, falta de comunicación, conflictos, y de malas percepciones, los que erosionan y debilitan el compromiso generando resistencia o apertura, y en el caso de la educación, son todos estos elementos los que deben ser transformados para generar y construir propuestas educativas (Orellana et al., 2025).

Por otro lado, investigaciones desarrolladas en el contexto latinoamericano evidencian que la implicación familiar en la educación de los hijos tiene efectos significativos en el rendimiento académico, la motivación escolar y la permanencia en el sistema educativo. En particular, Orellana et al. (2025), señalan que cuando las familias participan activamente en los procesos educativos —mediante el acompañamiento escolar, la comunicación con la institución y la transmisión de expectativas positivas sobre la educación— los estudiantes desarrollan mayores niveles de compromiso con el aprendizaje y actitudes más favorables hacia la escuela. Los autores destacan que estos efectos se presentan en distintos niveles socioeconómicos; sin embargo, resultan especialmente relevantes en contextos de vulnerabilidad social y económica, donde el capital social familiar y las redes de apoyo cumplen un papel fundamental para compensar la limitada disponibilidad de recursos culturales y materiales, fortaleciendo así las trayectorias educativas de niños y adolescentes.

El vínculo entre la escuela y la comunidad es un proceso complicado que requiere la superación de varias dificultades, como las condiciones laborales de las familias, que por lo general suponen extensos periodos que no se conjugan, o que son incompatibles con el tiempo escolar. A esto se suman las experiencias negativas de los padres respecto a su propia escolarización, que generan desconfianza o temor hacia la institución educativa. En este sentido, Civís y Longás (2019), explican que muchas prácticas escolares continúan reproduciendo relaciones de poder desiguales, situando a las familias en un rol pasivo, como simples receptoras de servicios o responsables de los problemas educativos de sus hijos, sin reconocer sus saberes, capacidades y aportes como actores fundamentales del proceso educativo. Esta forma de relación limita la construcción de una alianza basada en la confianza y la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad, especialmente en contextos urbanos marginales (Simón et al., 2016).

Este capítulo se divide en tres secciones que abordan el compromiso social docente en contextos urbanos marginales. La primera analiza cómo los maestros construyen vínculos con las familias, los desafíos que enfrentan y los factores que facilitan o dificultan la confianza. La segunda recoge las percepciones de los estudiantes sobre la relación escuela- comunidad, valorando el papel de los docentes y su comprensión de las realidades locales. La tercera explora cómo los docentes proyectan su futuro profesional desde su compromiso con estudiantes y comunidad, incluyendo expectativas, aspiraciones y temores. En conjunto, el capítulo ofrece una visión integral que articula las voces de docentes y estudiantes para fortalecer la práctica educativa.

3.1. Proyección del compromiso social docente en la construcción del vínculo con la comunidad

El compromiso social docente, al ser una dimensión profesional y ética, va más allá de la mera transmisión de contenidos de los programas curriculares, esta sitúa al docente como un agente transformador de la realidad social, el cual tiene como objetivo contribuir a la transformación del entorno. Por consiguiente, la comprensión de cómo se produce este compromiso social docente a partir de la entrevista a la docente PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025) permite que la comunicación social del docente no sólo quede limitada a la interacción en el aula, puesto que se proyecte en la comunicación escolar. Por ende, este compromiso supone el establecimiento de un vínculo en el que concurren sujetos que, por mantener un intercambio personal, los consideran en un vínculo atractivo, complejo y, en el caso de PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025).

Por ello, la experiencia narrada por PG y los otros docentes entrevistados permite observar claramente cómo el establecimiento de ese vínculo social del compromiso depende de la disposición del docente y, a la misma vez, de las condiciones sociales e institucionales en las que este mismo grupo realiza su trabajo. En primer lugar, el compromiso social se refleja como una opción de vocación en el tiempo. Al describir sus alternativas profesionales, PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025) explica que, aunque inicialmente se había vinculado a estudios de otra área profesional, se planteó otro tipo de trayectoria educativa por el placer de enseñar y desear trabajar con los niños. Tal decisión no sólo muestra las preferencias personales, sino en la concepción del propio ser docente como una vocación entendida como un servicio a la sociedad y a la comunidad en donde ella creció.

Cabe mencionar que el tránsito por contextos rurales contribuyó a conformar fuertemente su identidad profesional, puesto que en dichos contextos escolares tuvo conocimiento de una especial relación entre escuela y comunidad, involucrando padres y alumnos con el profesorado en la mejora de la escuela. En estos contextos rurales, según la entrevistada, la escuela era el lugar donde la comunidad toma su pleno sentido. Las mingas para la construcción de la escuela, las gestiones conjuntas ante las autoridades locales, la participación en las actividades del barrio, favorecían la corresponsabilidad educativa PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025). Esta experiencia evidencia que el compromiso social docente se despliega de forma efectiva y real en la medida que el docente pasa a reconocer a la comunidad como un aliado y no tan solo como un receptor del servicio educativo.

Cabe resaltar, en este contexto, la última relación se corresponde con la reciprocidad: el docente enseña, pero también aprende de las familias y de su contexto. ¿Pero por qué se menciona todo esto? Esta idea contrasta con la realidad del contexto urbano-marginal al que se refiere actualmente PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025) y que se apoya en una débil relación entre la escuela y el barrio, distanciada por la desconfianza, la falta de comunicación y, en cierto modo, la disminución de matrícula que ha enfrentado la institución en los últimos años. Esta situación pone de manifiesto que el compromiso social docente no es suficiente de manera intencional, a pesar de la necesidad de este, no es una condición suficiente para que se mantenga la relación con la comunidad, puesto que cuando no hay políticas institucionales de integración claras ni mecanismos sistemáticos de participación, esta relación se fragmenta y se reduce a encuentros sueltos y no participativos.

Uno de los elementos centrales que emerge tras la entrevista es la tensión existente entre la demanda académica exigida por la comunidad y la lectura del contexto

socioemocional de los estudiantes, el cual refleja una débil participación familiar. Así, el compromiso social envuelve necesariamente trascender la lectura del currículum y dar respuesta a la dimensión humana que el estudiante trae consigo, mismo que tiene un trasfondo familiar roto. Pero esto es precisamente, por su propia naturaleza, una ampliación del rol docente, la misma que conlleva el desgaste emocional y la sensación de no ser suficiente, sobre todo cuando las redes de apoyo institucional son limitadas en estos contextos urbano marginales. En conclusión, las intenciones de acercamiento de la institución se muestran invasivas y de poco interés para la comunidad que la rodea, aunque no demerita su accionar. PK (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025)

Por otro lado, el vínculo con la comunidad se consolida cuando el docente se implica y se involucra con la vida de sus estudiantes. PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025) habla de su participación en los actos barriales, de las visitas a las casas, del acompañar a los estudiantes cuando se producen situaciones familiares complicadas de tomo ámbito. Estas prácticas, aunque no necesariamente institucionalizadas, son prácticas de cercanía que facilitan la confianza y el reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, el compromiso social se transforma en experiencia permanente y en predisposición para poder interpretar lo real del otro, y se reconoce también que “hay docentes que optan por no mostrarse más allá de lo estrictamente laboral, la razón que aportan es la del deseo de evitar conflicto” PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025); esta preferencia expresa una concepción simplificada de la función docente vinculada únicamente, a la ejecución formal de tareas. La distancia entre ambas concepciones indica que la construcción del vínculo comunitario depende de la ética del profesorado y del grado de comprensión del impacto social de la enseñanza.

Desde la visión anterior tampoco se separa el compromiso social docente de cómo influye el liderazgo del directivo en la apreciación comunitaria de la escuela PG

(comunicación personal, 8 de diciembre, 2025) avisa que, para los padres de familia, la exigencia y el control de un directivo anterior había propiciado relaciones más confiadas entre profesionales y padres de familia, pero que, con la gestión actual se ha flexibilizado y es interpretada como falta de rigor, lo que indica que el compromiso social de los docentes no puede estar desligado de un directivo de la institución, tanto lo organizativo y el profesorado deben proyectar una imagen coherente, puesto que el colectivo de la comunidad evalúa a la escuela, por lo que la imagen del colectivo de la comunidad repercute directamente en el grado de fortaleza del vínculo, mismo que se encuentra a veces con barrera como la comunicación asertiva y por ello el directivo es puesto a tela de juicio.

Aunque no se trata de desmeritar su gestión, porque su compromiso está presente en la gestión de brigadas de salud, ayuda social y en fomentar un clima adecuado tanto para docente como para padres de familia, esto se vio reflejado en el tiempo donde se realizó la investigación y entrevista al cuerpo docente. Al mismo tiempo, en las entrevistas realizadas se subraya la importancia de la formación en los tiempos adecuados para brindar una calidad educativa oportuna para la comunidad, misma que se complementa con lo implementado con el directivo. La decisión de cursar una maestría y de acudir a procesos de terapia es la expresión del compromiso social que los docentes muestran a la comunidad, no desde un discurso, más bien con acciones concretas, así como lo indica PG “entonces recién terminé una maestría en educación básica y yo siempre estoy tratando de seguir cursos, tratando de ir más allá, incluso la parte psicológica, porque hay partes que no logro entender en los chicos” PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025).

El profesorado que se da cuenta de sus limitaciones y que se esfuerza por ir más allá de ellas está contribuyendo de forma indirecta a construir el vínculo, manifestando responsabilidad, profesionalismo y compromiso a pesar de las diferencias presentadas con

los padres de familia. También se perciben dificultades estructurales: el escaso apoyo de algunos padres y madres, las denuncias públicas por desacuerdo en la calidad de vida de los estudiantes, las agresiones verbales de padres de familia a los educadores, la nula colaboración efectiva de algunas instancias administrativas PG (comunicación personal, 8 de diciembre, 2025) que pueden desmotivar al docente, especialmente a quien no advierte que su labor puede llegar a ser denigrada al querer trabajar conjuntamente con la comunidad. Así las cosas, la construcción del vínculo no discurre sin conflictos y requiere mediación, diálogo y políticas de acompañamiento que estén orientadas a un accionar eficaz por parte de directivo y profesores, demostrando ese compromiso social que, aunque no sea bien recibido, sea lo realiza día a día por los educandos.

Desde otra mirada crítica puede afirmarse que el compromiso social del docente puede ser un puente entre la escuela y la comunidad siempre que esté fundamentado a partir de tres aspectos: empatía, corresponsabilidad y coherencia ética. Por consiguiente, la empatía para poder comprender las condiciones de vida de los estudiantes; como segundo, la corresponsabilidad por articular los esfuerzos de familias y docentes; y por último la coherencia ética que opera en el fortalecimiento de la credibilidad institucional. Sin embargo, carecer de alguno de estos aspectos hace que la relación sea porosa, frágil y que dé lugar a rupturas o malos entendidos, los cuales limitan la proyección a un compromiso social fuerte no solo de docente, sino de la comunidad en general.

Al final, nos queda la idea que la docente pone en palabra en términos de lo que quiere dejar en su alumnado: Valores, conducta y humanidad (PK, comunicación personal, 8 de diciembre, 2025). Esta orientación axiológica es la esencia del compromiso social porque alineado a lo que expresa la escuela en tanto que forma no solo académicamente, sino que se implica también en la construcción moral y social de la futura comunidad proyectada a formar individuos con una mirada puesta en ciudadanos justos. Los docentes

y alumnos tanto en entrevistas y grupos focales se denota que a pesar de sus diferencias con uno de los ejes de cuerpo educativo el cual son los padres de familia, no abandonan la idea de poder trabajar todos conjuntamente con un enfoque priorizado en invertir en la mejora de la calidad educativa, no solo en lo estructural, mas bien prepararlos como ciudadanos que sean justos, solidarios e innovadores, mismo que se menciona en el currículo del 2016 (Ministerio de educación, deporte y cultura, 2026)

Finalmente, el mérito de esta investigación permite defender que el compromiso social docente es un elemento clave en la configuración de la relación comunitaria en su presente y futuro en la medida en que el docente asume su rol como agente social, que el mismo da cuenta de su realidad y que mantiene una actitud ética y reflexiva en la escuela, con esto el se convierte en un espacio de encuentro y de transformación que une al directivo con la comunidad; para ello es necesario abrir una vía que por sí no basta, puesto que si se quedará ahí correría el riesgo de enturbiar el proceso de transformar la realidad y el contexto urbano marginal. En conclusión, la proyección del compromiso social no es un acto puntual, puesto que sería una práctica mantenida y si bien podría haber tensiones y dificultades, e incluso limitaciones, podrían influir a la larga en una comunidad educativa más integrada y que iría asumiendo la responsabilidad compartida, el cual es el objetivo no solo de docente sino de estudiantes.

3.2. Perspectivas de la comunidad educativa en la relación escuela-comunidad

El análisis de la relación escuela - comunidad requiere incorporar las voces de los estudiantes, quienes viven directamente las dinámicas escolares y comunitarias. A través de grupos focales con estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado, se identifican percepciones sobre la escuela, los docentes y la comunidad. Entre los aspectos positivos

destacan el patio como espacio de juego, la compañía de los amigos, la convivencia y la empatía de algunos docentes que transmiten valores y conocimientos. Sin embargo, también señalan problemáticas vinculadas al entorno físico, como el mal estado de las vías de acceso y la presencia de huecos que dificultan la movilidad. Estas percepciones muestran cómo los estudiantes valoran tanto las relaciones pedagógicas como las condiciones materiales que inciden en su experiencia escolar.

Un estudiante mencionó: “Aquí en mi escuela es que me cuesta venir porque cuando mi mami me viene a dejar con mi ñaño, como es bebé, tiene que venir con un coche y eso le dificulta porque no están bien hechas las calles” (Grupo focal 1, 08 de diciembre de 2025). Los testimonios muestran que las condiciones de infraestructura del barrio, más allá de las capacidades de la escuela, afectan directamente el acceso y la experiencia educativa de los estudiantes. Como señalan Duarte et al. (2011), el entorno físico incide en la puntualidad, el estado de ánimo, la seguridad en los desplazamientos y la valoración de las familias hacia la escuela. La falta de infraestructura urbana en los barrios marginales refleja la desigualdad en América Latina, especialmente en las periferias, donde escasean servicios básicos y espacios públicos de calidad. Estas deficiencias impactan tanto la calidad de vida como la equidad en el acceso a oportunidades educativas y sociales

Ellos expresaron: “Sí, creo que me entienden, ya que Ezequiel es mi vecino, él puede prestarme la tarea”, “Sí, por ejemplo, cuando llego tarde porque me sucede algo, el maestro me entiende”, “Porque, por ejemplo, cuando tengo una situación un poco difícil, el maestro fue más amable conmigo, fue más, fue más como más suave” (Grupo focal 1, 8 de diciembre de 2025). Otros estudiantes dijeron que no siempre se sienten entendidos, especialmente al justificar la tarea atrasada, las ausencias y los plazos de los maestros para las tareas, y sienten que los maestros dan más importancia a las reglas y los plazos que a las razones que pueden estar afectando el rendimiento de los estudiantes. Declararon: “No

han logrado entenderme porque me dijeron que tengo que hacer la tarea solo y me bajaron la calificación", "Cuando le digo al maestro que no puedo entregar la tarea a tiempo y los maestros me dicen que tengo que entregarla en el tiempo que ellos dicen, pero cuando estoy enfermo me han ayudado" (Grupo focal 2, 8 de diciembre de 2025).

Las percepciones de los estudiantes muestran que la comprensión y el apoyo docente no son homogéneos, sino que dependen de factores como el tipo de problema, la disposición personal del profesor, la relación previa con el estudiante y las políticas de evaluación de la escuela. Esta diversidad refleja la tensión en el trabajo docente entre mantener estándares académicos y responder con empatía a las crisis estudiantiles. Como señala Ávalos (2014), no existe consenso sobre cuándo ser más rígido o más flexible. Aun así, los estudiantes valoran positivamente las escuelas, destacando que transmiten valores, respeto y conocimientos útiles para la vida comunitaria. Estas percepciones refuerzan la importancia de la relación escuela- comunidad como espacio de formación integral.

Los estudiantes dijeron: "Bien, porque en la escuela nos enseñan cosas que aprendimos en casa, como respetar y aprender más", "Bien, porque en la escuela aprendemos más de lo que ya sabemos, por ejemplo, a respetar y a ser honestos", "Bien porque la escuela nos enseña cosas, cosas que ni siquiera sabíamos que sabíamos" (Grupo focal 1, 8 de diciembre de 2025). Las percepciones de los estudiantes muestran que valoran la escuela principalmente por su función educativa en la transmisión de conocimientos y valores, en coherencia con lo aprendido en el hogar. Sin embargo, no reconoce un papel activo de la escuela en la participación comunitaria, el cambio social o la planificación colectiva. Lo que más destacan es la importancia de las interacciones cotidianas con los docentes, quienes, al escucharlos, atienden sus preguntas, intervienen en conflictos y se preocupan por sus sentimientos, esto genera confianza y reconocimiento. Estas experiencias refuerzan la idea de que la dimensión relacional es clave para la

construcción del sentido de pertenencia escolar. En conjunto, los testimonios evidencian que la valoración estudiantil se centra en la cercanía y empatía docente más que en la proyección comunitaria de la institución.

Algunos estudiantes también dijeron: "Cuando levantamos la mano, porque así es como nos prestan atención, y me sentí comprendido con la maestra Gaby, la maestra Gaby me escucha", "Por ejemplo, cuando levantamos nuestras manos nos prestan atención, también cuando estamos molestos, no dicen que ese es nuestro problema, dicen a la otra persona que nos molesta, no lo molestes" (Grupo focal 1, 8 de diciembre de 2025). Los comentarios de los estudiantes resaltan la importancia de la escucha activa y del enfoque relacional en la construcción de un clima escolar positivo. Como señala Palacio y Gutiérrez (2023), las estrategias efectivas de los docentes generan seguridad, valoración y apoyo, reduciendo la ansiedad y la exclusión. Los estudiantes reconocen que el acompañamiento docente trasciende lo académico, incluyendo apoyo emocional en momentos de dificultad familiar. También destacan la gestión de acceso a servicios de psicología y la atención a problemas de salud durante la clase. Finalmente, valoran la intervención activa de los docentes frente al bullying, lo que refuerza la confianza y la participación en la vida escolar.

Una estudiante manifestó que: “Me ayudó a gestionar con el director para que yo pueda ir donde una psicóloga”, dice otro estudiante sobre la profesora Jackie (Grupo focal 2, 08 de diciembre de 2025). Los esfuerzos de los docentes por vincular a los estudiantes con servicios especializados en apoyo psicológico muestran un compromiso social que transciende el aula y articula redes instituciones. Los estudiantes valoran especialmente la enseñanza de principios con respeto, honestidad, solidaridad y responsabilidad, aplicándolos en su vida cotidiana. Testimonios como el de la alumna que cedió su asiento a un adulto mayor evidencian cómo los valores in interiorizados se convierten en comportamientos prosociales y competencias cívicas. Como señalan Carrascal (2025), la

educación en valores refuerza el papel del docente en la formación moral y social. Además, los estudiantes reconocen la participación de los profesores en actividades comunitarias y escolares, lo que fortalece la convivencia y el sentido de pertenencia.

Algunos estudiantes dijeron: "Sí, ellos participan cuando hacen los juegos de indor", "Por ejemplo, en la rifa y los 100 años de la escuela ellos estaban organizando y coordinando todo", "Haciendo juegos con los chicos y los prácticos" (Grupo focal 1, 08 de diciembre de 2025). Los testimonios muestran que la participación docente en la comunidad se concentra en actividades festivas, deportivas y recreativas, sin extenderse a procesos más permanentes de articulación con organizaciones o propuestas de educación popular. Esta limitación refleja una relación escuela – comunidad más superficial que estructural. Sin embargo, cuando los estudiantes evocan las enseñanzas más significativas de sus profesores, destacan de manera reiterada los valores como respeto, solidaridad y responsabilidad. Estos aprendizajes se consolidan como el legado más duradero de su experiencia escolar. En conjunto, la evidencia confirma que la dimensión ética y formativa de la docencia es la que más impacto tiene en la vida futura de los estudiantes.

3.3 Proyectar el futuro profesional desde el compromiso con los estudiantes y la comunidad

El compromiso social docente no solo se expresa en prácticas cotidianas y decisiones pedagógicas actuales, sino que también guía proyecciones profesionales futuras, expectativas respecto al papel que los docentes desean desempeñar en la transformación de la escuela y la comunidad, y los legados que esperan dejar en la vida de sus estudiantes. Las entrevistas realizadas muestran que los docentes construyen diversos horizontes futuros que van desde la permanencia y el fortalecimiento institucional hasta la jubilación, el reconocimiento social, dejar huellas significativas en la vida de sus estudiantes

y la preocupación por la sostenibilidad de la institución en un contexto de disminución progresiva de la matrícula.

Un aspecto que es más evidente en las proyecciones futuras de los docentes es el fuerte deseo de ver a sus estudiantes superar, avanzar a niveles educativos superiores, asegurar empleos dignos y construir vidas positivas para sí mismos, que les permitan ir más allá de las condiciones vulnerables de sus familias y su comunidad. Estos testimonios muestran que, para los docentes, el compromiso social no es algo efímero, sino más bien algo que tiene un significado más profundo, con una preocupación dirigida al impacto a largo plazo en las trayectorias de vida de sus estudiantes. Recibir reconocimiento a lo largo de los años y encontrarse con antiguos alumnos en las calles que han logrado construir vidas exitosas y satisfactorias, es una recompensa profesional de gran profundidad que reivindica los años de esfuerzo y confirma la importancia de la enseñanza, especialmente en áreas vulnerables donde las oportunidades son limitadas y numerosos adolescentes están en riesgo de exclusión social.

La maestra MG también dice: "Que aprendan, que se superen y que avancen y no se estanquen. Quiero ver a todos mis estudiantes, no sé, cómo y con las mejores profesiones. Justo como siempre se los digo, ¿quién sabe?, podría ser el presidente de la República y un día tendré que estar allí, temblando y gritando, diciendo '¡Fue mi estudiante!' Quiero que tengan éxito." (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025). El futuro es la proyección aspiracional en la que la maestra se ve formando a líderes, a profesionales e incluso a funcionarios de gobierno que transformarían la sociedad ecuatoriana, en positivo. La metáfora de "sembrar conocimiento" indica que, para ella, el trabajo de formar estudiantes es una inversión y que el resultado de esta inversión será, más adelante, el desempeño de sus estudiantes en funciones de liderazgo y en posiciones influyentes.

No obstante, existen preocupaciones significativas sobre la sostenibilidad de la escuela y el mantenimiento de su capacidad operativa, dado el número de estudiantes matriculados que está disminuyendo de manera constante y alarmante. Varios profesores expresaron su preocupación por esta situación, que pone en peligro la existencia de la escuela y sus propias perspectivas de empleo en la parroquia. La profesora MG señala:

> Bueno, la escuela se está quedando poco a poco sin estudiantes. Veo en el futuro que tendremos que unificar las aulas. Veo que no me quedaré aquí. Como docente, al menos podemos ser reubicados […] Por eso pedí un papel grande aquí, en un gran rol. Veo en el futuro que tendremos menos estudiantes. Cuando llegué aquí, teníamos 280, que era mucho. Entré como inspector. Ahora somos, supongo, aproximadamente 150, y cada año sigue disminuyendo (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025).

La pérdida de matrícula escolar en pocos años genera un horizonte de riesgo para la estabilidad institucional y los reclamos laborales de los docentes. Este fenómeno, que puede conducir a la fusión o cierre de escuelas, se relaciona con factores como la mala gestión, la percepción de baja calidad, la competencia con instituciones del centro, la ausencia de estrategias de marketing y la migración de familias. La fuga de matrícula limita la posibilidad de impulsar mejoras y procesos de innovación educativa. Sin embargo, pese al clima de incertidumbre, los docentes mantienen expectativas positivas sobre el crecimiento institucional. Confían en que iniciativas de diversificación y fortalecimiento de la propuesta educativa puedan consolidad la posición de la escuela en la comunidad.

Un grupo de docentes, incluido el Sr. PK, expresó el deseo de implementar la escuela secundaria:

> Creo que, de aquí en adelante, con los estudiantes, viendo la escuela, nosotros poniendo secundaria, en esta escuela queremos y siempre hemos hablado con el director, con los colegas, queremos ver si en dos o tres años podemos crear escuela secundaria aquí. Quiero decir, para los que están aquí, quiero decir, estoy a punto de jubilarme, sería para otros colegas, estoy casi a punto de jubilarme (PK, comunicación personal, 10 de diciembre de 2025).

Este testimonio refleja una dedicación extraordinaria a la consolidación institucional que va más allá del interés personal, ya que el profesor reconoce que ya no se beneficiaría directamente de tal expansión ya que se retirará en unos años. Esta disposición a trabajar por una causa que beneficiará principalmente a otros profesores y futuros estudiantes refleja un compromiso social con lo colectivo y con la construcción de legados institucionales que sean sostenibles y trascienden los caminos individuales.

La profesora PG da un vistazo a algunos retrocesos institucionales positivos significativos y afirma, de manera realista, que su papel sería el de profesora de aula y no el de administradora:

> No me veo, no me gusta. Yo, como profesora, aspiro y espero que nosotros regresemos siquiera a lo que éramos, al menos cuando yo llegué, a un número de estudiantes cerca de los 300 […] que ya tengamos infraestructura un poco mejor, que tengamos un auditorio, que podamos tener una sala de audiovisión, que tengamos computadoras, que podamos ya tratar de manejar el área tecnológica, eso que tengamos […] que mejoremos nuestra convivencia entre docentes y sobre todo que mejoremos nuestra ética profesional, que es lo que nos falta mucho (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

La profesora PG menciona elementos que sugieren el aumento de matrícula y la mejora de la infraestructura para que la docente y sus estudiantes cuenten con auditorio y sala de computadoras para que la docente pueda implementar el uso de la tecnología. Es de destacar su deseo de que haya un cambio positivo en la convivencia entre los docentes. Es de esperarse que estos elementos que PG considera deficitarios, sean también el deseo de los demás docentes. El fortalecimiento de la ética profesional se vuelve clave para enfrentar problemas como la falta de civismo, el incumplimiento de responsabilidades y los conflictos no resueltos. Los estudios sobre clima organizacional muestran que la calidad educativa de los estudiantes. Un ambiente favorable potencia la comunicación abierta, el apoyo mutuo y la colaboración pedagógica. En contextos de alta vulnerabilidad urbana marginal, los consejos de los docentes a quien es inician su carrea se centran en cultivar la vocación y el compromiso ético. Estos elementos son considerados la base de una práctica docente transformadora y satisfactoria (Mardones, 2023).

El profesor MG afirma: “Primero, eh, tener vocaciones, que te guste enseñar, eso es fundamental, que te guste enseñar, si te gusta enseñar, es complicado, porque pasarán los años y lo haremos una costumbre, a ver si son siete y uno para irse. Pero si tienes vocación, vienes aquí con todas las ganas de enseñar” (MG, comunicación personal, 3 de diciembre de 2025). Esta reflexión ilustra la importancia fundamental de la vocación como base del compromiso social y advierte sobre los graves riesgos de ejercer la enseñanza como profesión sin una convicción genuina, lo que puede resultar en una inevitable rutinización, desinterés, un simple cumplimiento formal de las obligaciones laborales y una pérdida completa del sentido del trabajo, al final, es poco más que una forma de generar ingresos.

Por otro lado, PG ofrece consejos pragmáticos y algo desilusionados sobre la dinámica de la convivencia profesional y las estrategias de supervivencia en los complicados contextos institucionales marcados por conflictos y competencia:

> Primero lo primero, primero lo primero, chicos, que el peor enemigo de un maestro es otro maestro, eso para que lo tengan claro. El peor enemigo de un maestro es otro maestro, así que, por favor, nunca confíen en ellos […] Les digo que llegué aquí la primera semana, la primera semana me acerqué a ellos y les pregunté, por favor, ¿me pueden dar el modelo de planificación?, y por supuesto, un colega me dijo; quiero decir, lo tomé, la directora ese día me echó y dijo, ¿y quién te dio este modelo? (PG, comunicación personal, 08 de diciembre de 2025).

Este consejo, aunque quizás parezca desalentador o cínico, se basa en el real, doloroso, conflicto institucional y traición de confianza, y en las relaciones hostiles, competitivas y de sabotaje. Advierte a los maestros recientemente cualificados que piensen de manera discernida y establezcan límites claros en sus relaciones profesionales para protegerse de situaciones potencialmente abusivas, manipulativas y/o instrumentales. Esta advertencia muestra que el compromiso social no significa falta de ingenuidad, vulnerabilidad o falta de protección, sino que el maestro ha desarrollado habilidades socioemocionales sofisticadas como la autorregulación emocional, el establecimiento de límites, redes selectivas, autosoportadas, protectoras y autosostenibles, y la capacidad de atravesar espacios relacionales hostiles mientras se mantiene éticamente dirigido y comprometido con los estudiantes.

En síntesis, las proyecciones futuras de carrera se cruzan con tensiones en términos de los deseos de los maestros de transformación institucional y sus limitaciones estructurales, aspiraciones de crecimiento y la incertidumbre sobre la sostenibilidad de la

escuela, así como preocupaciones por el bienestar de los estudiantes y conflictos en el lugar de trabajo. El compromiso social dirigido hacia la vulnerabilidad de los estudiantes permanece, a pesar de las tensiones sociales. Este compromiso dirigido hacia el futuro refleja las relaciones sociales establecidas por los maestros con la comunidad, que será un legado intergeneracional.

Conclusiones del capítulo

Los lazos que los docentes sociales establecen con la comunidad describen una situación compleja, contradictoria y tensionada por múltiples aristas. Por un lado, hay docentes que se involucran de manera genuina y realizan prácticas de cercanía con las familias, se quedan después de la escuela, participan en la comunidad, se interesan por la problemática de los estudiantes y, con una proyección a futuro, quieren, con sus esfuerzos profesionales, contribuir a la superación de las condiciones de vulnerabilidad del territorio. Por otro lado, hay tensiones. Estos docentes enfrentan múltiples obstáculos, tanto estructurales como relacionales, que limitan la adhesión profunda a vínculos complejos y de transformación.

Algunos obstáculos son: el poco involucramiento de las familias en los procesos educativos, vinculado a patrones culturales urbanos de delegación de responsabilidades y a prácticas asistencialistas anteriores que han promovido conductas pasivas; las relaciones laborales de los docentes que incluyen largos trayectos diarios que dificultan el arraigo necesario para construir redes comunitarias; las tensiones históricas no resueltas entre la escuela y la comunidad que tienen que ver con la gestión institucional, la rotación docente, en períodos sin docentes y el trato no siempre cordial de algunos docentes; y la falta de tradiciones participativas que integren a las familias en torno a proyectos educativos de largo plazo.

Los estudiantes, en líneas generales, expresan una buena apreciación hacia el trabajo de las y los docentes. Sienten que son escuchados y comprendidos, incluso en situaciones en las que el apoyo es más allá de lo académico, y en lo que más aprecian, como el nivel de la educación moral, el cual consideran el aprendizaje más significativo y duradero de su trayectoria escolar. Sin embargo, también evidencian la necesidad de mayor comprensión y flexibilidad de las y los docentes en situaciones que dificultan el cumplimiento de tareas o la puntualidad, así como también, en la deficiencia de la infraestructura urbana del barrio que obstaculiza el acceso a la escuela.

Las proyecciones laborales de los docentes, en cuanto al futuro, se encuentran marcadas por tensiones entre su deseo de transformación y fortalecimiento institucional, y la angustiante incertidumbre sobre la sostenibilidad de la escuela al constatar el alarmante descenso en la matrícula escolar, lo cual pone en peligro su existencia. A pesar de las tensiones y de las dificultades relacionales caracterizadas por la convivencia en el ámbito laboral, se mantiene un compromiso por la problemática social que, en su gran mayoría, se orienta hacia el bienestar de los y las estudiantes, y en el profundo anhelo de ayudar para el fortalecimiento de la escuela como un lugar de oportunidades, resguardo y desarrollo integral, en un contexto de múltiple vulnerabilidad, ya sea socioeconómica como cultural.

El presente compromiso de los docentes, que es capaz de trascender a lo inmediato y que se proyecta hacia un legado para las próximas generaciones, es, sin lugar a dudas, el componente más sustancial del vínculo social que los docentes establecen con la comunidad y, a su vez, ratifica que, a pesar de los obstáculos, los docentes que lo tienen, mantienen la convicción de que la educación es una herramienta fundamental que puede transformar los contextos de injusticia y exclusión, que sufren las zonas más deprimidas de la ciudad.

Para fortalecer este vínculo se deben establecer políticas con un enfoque educativo con las siguientes características: describir estrategias para fomentar la participación familiar en asentamientos urbano-marginales, mejorar las condiciones laborales de los docentes, incluyendo incentivos para que residan en las comunidades donde trabajan, intervenciones para facilitar un clima institucional positivo y relaciones entre los docentes, construir y difundir estrategias para mejorar la imagen de la escuela dentro de la comunidad, fortalecer la comunicación con organizaciones comunitarias y redes locales para apoyar procesos educativos y construir una visión compartida del rol de la escuela en el desarrollo local.

Conclusión

La investigación permitió comprender que el compromiso social docente es un eje articulador en la construcción y fortalecimiento del vínculo entre la institución educativa y la comunidad. Desde el análisis teórico y empírico desarrollado, se evidencia que el compromiso social docente trasciende el acatamiento de las funciones pedagógicas formales y se proyecta como una práctica ética, reflexiva y contextualizada, con incidencia directa y significativa en la cohesión social y en la calidad de las relaciones establecidas dentro de la comunidad educativa.

En relación con el objetivo general de la investigación con la hipótesis planteada, la proyección del compromiso social docentes se expresa mediante acciones concretas de acompañamiento, mediación y participación en los procesos comunitarios, con generación de confianza entre la escuela y las familias. El docente con compromiso social asume su rol de educador como agente transformador del entorno al que pertenece, con una labor que trasciende el aula y se desarrolla dentro de una dinámica de corresponsabilidad con la comunidad.

Dicha forma de comprender el compromiso social docente permite llegar a la conclusión de que la construcción del vínculo comunitario no es un proceso accidental, sino el resultado de prácticas sostenidas que, en función de los actores sociales que involucra, establecen el diálogo, la empatía, la coherencia profesional. Respecto a los objetivos específicos, los resultados indican que la percepción que tiene la comunidad en relación con la institución educativa implica una fuerte relación con la actitud, disposición y liderazgo que tienen sus docentes.

Esta idea se fortalece en el ámbito de la práctica pedagógica si se afianza en valores como el respeto, la responsabilidad, la justicia, debido que se va consolidando la imagen que se tenga de la institución y se va creando un sentido de pertenencia compartido. No obstante, con lo dicho por otros autores dentro de esta investigación se concuerda que la ausencia de vinculación entre la escuela y la comunidad está generando distanciamientos, debilitando los procesos educativos, y reduciendo el impacto social que puede tener la formación escolar dentro del contexto educativo investigado.

Por otra parte, también se señala que el compromiso social del docente es mucho más importante en situaciones de vulnerabilidad o en el contexto urbano-marginal, donde aparecen los conflictos sociales y representan el centro del proceso educativo, puesto que en lugares donde conviven personas urbanas-marginales el profesor no aborda únicamente los conflictos académicos, sino que también las problemáticas a veces vinculadas a la violencia intrafamiliar, la desintegración familiar o la precariedad económica. Para el caso de la realidad descubierta, es un vínculo con la comunidad el que actúa como un mecanismo de ayuda recíproca que permite satisfacer las necesidades del alumnado.

Por ende, la investigación confirma que la dimensión socioemocional del trabajo docente es un elemento imprescindible para fortalecer la relación escuela-comunidad. Del

análisis crítico podemos constatar que la construcción del vínculo comunitario requiere, como condición sine qua non, la voluntad de los y las docentes, así como el respaldo institucional que requiera la construcción del compromiso social: el hecho de que exista un liderazgo directivo consistente, políticas de participación claras, espacios de interacción formal con las familias incide significativamente en el que se afiance el compromiso social.

En la medida en que en la gestión institucional se favorezca la corresponsabilidad, el impulso de la colaboración, el compartir entre la comunidad educativa y la del propio centro, el docente se encuentra en un marco estructural que apoye su trabajo y que de legitime su accionar en la comunidad. En otro sentido, la investigación muestra que el compromiso social por parte de los y las docentes también se cierne mediante un trabajo reflexivo y una formación continuada. La formación académica, la formación en competencias socioemocionales (psicólogo) permiten responder a las demandas del contexto de manera pertinente.

Es en este sentido que podemos concluir que la profesionalización no enriquece la calidad de la enseñanza, al contrario, incide en el hecho de establecer vínculos respetuosos y competitivos con la comunidad educativa. Desde una consideración argumentativa, se puede sostener que el compromiso social docente representa un aspecto estratégico para la transformación del ámbito educativo desde lo estructural (espacio físico) y lo emocional. No se percibe como una simple habilitación personal, existe un componente ético que lo articula. La escuela misma (concebida como espacio social) exige una serie de docentes que sean capaces de articular críticamente su entorno, así como de hacer algo por el bien de la comunidad. Por eso hay que entender el fortalecimiento de este vínculo como un indicador de calidad educativa e intencionalidad de mejora y no como una de las muchas tareas que hay que llevar a cabo dentro de la práctica del profesorado.

Finalmente, y en relación con la investigación, se puede concluir que la construcción de la relación entre escuela y comunidad es un proceso que permite avanzar a través de este y, que además exige corresponsabilidad recíproca. Además, a pesar de que la práctica docente aglutine la actividad más representativa, la participación exigente de las familias y la supervisión de la administración educativa son condiciones necesarias para asegurar y consolidar este vínculo el cual se proyecta a un fortalecimiento creciente.

Por tanto, es necesario que las políticas educativas incorporen estrategias de formación en compromiso social, investigación en la articulación comunitaria y el acompañamiento institucional con la intención de conseguir impulsar el sistema educativo y la formación de los futuros docentes. Asimismo, la proyección del compromiso social docente se constituirá como un elemento clave de la conformación de una comunidad educativa integrada, participativa y orientada hacia el crecimiento de los integrantes de esta y en la que el docente asume su papel con sentido ético y de responsabilidad social, esta se va gestando condiciones propicias para acentuar la confianza, mejorar la convivencia y propiciar una educación con impacto transformador en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Alberdi, A., Imaz, A., y Gezuraga, M. (2025). *(Co)responsabilidad y compromiso social: Sentidos docentes en disputa. Voces y espacios desde la pedagogía crítica e inclusiva para la renovación pedagógica* (pp. 501–517). Octaedro. https://doi.org/10.36006/90043-1

Alegre, M. (2022). Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Una reflexión conceptual. *Población y Desarrollo, 28*(54), 93-100. https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2022.028.54.093

Armas, M. (2019). *Análisis de los factores que inciden en la deserción estudiantil de los niños, niñas y adolescentes ecuatorianos en el periodo 2009–2019* [Tesis de grado, Escuela Politécnica Nacional]. Repositorio Institucional EPN. https://bibdigital.epn.edu.ec/handle/15000/20198

Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, *1*(1), 7.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *40*(Especial), 11-28. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002

Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, *51*(1), 57–86. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74

Barberi, O., y Tur, G. (2019). Formación Docente Socio Comunitaria en la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación. Revista Scientific, 4(11), 196–217. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.10.196-217

Belavi, G., y Murillo, 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 Educación, 18(3)*, 5–28. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.

Bisquerra, R., y Pérez-González, J. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10, 61*–82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bustamante, Á. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación, 37(4)*, 1–8. https://doi.org/10.35362/rie3742694

Bustamante, J., y Cabrera, L. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en el cantón Sucúa, Ecuador. *Ciencia Digital, 6(4),* 97–115. https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2338

Cabrera, E., Jara, K., y Salcedo, E. (2022). Responsabilidad social universitaria: percepción de los servidores públicos administrativos de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9(3).* https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3228

Cadena, E. del C. (2024). La educación en valores y la responsabilidad cognoscitiva; una necesidad de la actividad docente actual. *Caminos De Investigación*, *5*(2), 47–51. https://doi.org/10.59773/ci.v5i2.77

Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016

Canales, A., Fuentes, J., y de León Escribano, C. R. (2019). Desarrollo y migración: desafíos y oportunidades en los países del norte de Centroamérica. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44649

Canales, A., Meza, M., y Gutiérrez, A. (2019). Migración y desarrollo: Desafíos de la población migrante en el contexto ecuatoriano. *Revista Andina de Estudios Sociales, 12(3),* 45-67.

Carrascal, L. (2025). Abordaje de la educación en valores por los docentes en el aula. Dialéctica, *2(24)*. https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i24.3516

Carrascal, N. (2025). Educación en valores en el contexto escolar: Retos y oportunidades. *Revista de Pedagogía Crítica, 18(2),* 112-134.

CEPAL, y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

Duarte, D. y Guerrero, R. (2024). Métodos y técnicas en investigación cualitativa: una revisión integral en ciencias sociales. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay, 29(2)*, 90-102. https://doi.org/10.32480/rscp.2024.29.2.90102

Duarte, J., Gargiulo, C., y Moreno, M. (2011). Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. *Banco Interamericano de Desarrollo.* https://doi.org/10.18235/0010286

Durán, A. (2021). Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria transformadora. *Revista de Educación y Derecho, (Extraordinario),* 215–238. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8215069

Enríquez, J. (2022). Educación y vulnerabilidad social: desafíos para la práctica docente en territorios urbano-marginales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52*(2), 45–67. https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.457

Enríquez, P. G. (2011). El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa. Argonautas. *Revista de Educación y Ciencias Sociales, (12).* https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/450

Flores, F., y Mora, R. (2023). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Educación.*

Franco, I. (2016). Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 8(8*), 71–98. https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.68

Franco, N. (2016). Corresponsabilidad familia-escuela en el marco de la inclusión educativa. *Revista Educación y Humanismo, 18(31),* 307-322.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Fuentes, R., Arzola, M., y González, M. (2020*).* La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio*.* IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11,* 1–20. https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.727

Gallegos, C., Álvarez, J., y Chaparro, M. (2023). El compromiso docente en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional, 5(18)*, 1–17. https://doi.org/10.51896/rilco.v5i18.126

Gómez, A. (2024). Cómo integrar la investigación cualitativa en el diseño de proyectos educativos. Una propuesta para la mejora de los Trabajos Fin de Grado de educación. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-797

Gómez, Á. I. P. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.

González, M., Molina, R., López, A., y López, G. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. New Trends In Qualitative Research, 14, e571. https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571

https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

Ibarrola, S., y Artuch, R. (2015). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos, (19)*, 105–120. https://doi.org/10.18172/con.2763

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, 27-45.

Imbernon, F., y Canto, PJ (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación, (41),* 1-12.

López Sandoval, M. A., García Pesantez, M. J., Benítez, R. L., y Herrera Navas, C. D. (2024). Revelando las causas cotidianas del estrés en docentes de educación básica: caso de dos instituciones ecuatorianas. Uniandes Episteme. *Revista digital*

de Ciencia, Tecnología e Innovación, 11(2), 216-230. https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3414

Lozano-Peña, Macarena, Sáez-Delgado, Mabel, y López-Angulo, Yaranay. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, *15*(1), 1-22.https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598

Mardones, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, *3*(2), 121–145. https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300

Sánchez, L. (2009). La identidad del docente: una cuestión de vocación, compromiso e identidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(2).* https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058716001.pdf

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Currículo de Educación General Básica. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. https://educacion.gob.ec.

Miyagui (2024). Prácticas de la gestión e implicaciones del compromiso: hacia la comunidad de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 94*(1), 133–150. https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v30n1.3154

Molina, E., y Loor, M. (2023). El modelaje docente como estrategia de formación en valores en educación básica. *Revista Ecuatoriana de Educación, 15(4),* 234-256.

Molina, M., y Loor, R. (2023). La educación en valores: Relevancia en la formación cívica. *Revista Cognosis, 6(*0). https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3188

Montano, F., y Guillé, L. (2019). Realidad y perspectiva de la responsabilidad social universitaria en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Espacios, 40(26*). https://www.revistaespacios.com/a19v40n26/19402617.html

Montero, D. (2024). La investigación cualitativa: definiendo otra gran fuerza de indagación científica*. Rhombus., 4(1),* 77-93. https://doi.org/10.63058/rhombus.v4i1.169

Mora, M., Acuña, L., y Vallejo, B. (2023). El rol docente en la educación de la sociedad. *MQR Investigar, 7(2)*, 876–885. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.876-885

Murillo, J., y Krichesky, J. (2015). El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje: Procesos y factores de cambio para la mejora educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 5–26.* https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.001

OECD. (2023). Teachers and school leaders as valued professionals: Status, recognition and well-being. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/7b6f9b5d-en

Orellana, M., Segovia, K., y García, R. (2025). Retornos de la educación en Ecuador: el rol del capital social familiar y las diferencias territoriales. *Investigaciones Regionales – Journal of Regional Research, 63,* 195–227. https://doi.org/10.38191/iirr-jorr.24.039

Palacio, C., y Gutiérrez, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía, 16*(2). https://doi.org/10.15332/25005421.7754

Parra, M., y Mavárez, C. (2016). Compromiso social-ético del personal docente desde el paradigma de la complejidad. *Revista Scientific, 1(2),* 218–233. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.13.218-233

Pastrana, J. y González, M. (2024). La Cultura de Inclusión a Partir del Compromiso Del Docente De Educación Básica. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa., 2(1),* 40-48. https://doi.org/10.70625/rlce/81

Paz, E. (2018). La ética en la investigación educativa*. Revista: Ciencias Pedagógicas E Innovación - CPI, 6(1)*. https://repositorio.upse.edu.ec/items/f5063876-5caf-4e8f-896d-14cf2668f478

Pérez, I. (2012). Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Revista de Educación*, (357), 23–45. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-060

Pillacela, L., y Crespo, L. (2022). Migración parental desde la mirada del desarrollo personal-emocional y el rendimiento escolar en Gualaceo Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVIII(3), 218- 234*.

Ramírez, M., Solano, Y., y Rueda, Á. (2023). Responsabilidad social en el ejercicio docente: una perspectiva ética. *Revista Venezolana de Gerencia, 28(102*), 665–679. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.14

Ramírez, T. (2017). Educación comunitaria y transformación social en contextos urbano-marginales. *Revista de Pedagogía Social, 14*(2), 201-223.

Rivadeneira, M., Paredes, L., y Quintero, D. (2024). Análisis de las dimensiones de la gestión educativa y su impacto en el compromiso docente en una unidad educativa de Guayaquil. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 10*(1), 456–472. https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3521

Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. Studium Veritatis, 20(26), 79-97. https://doi.org/10.35626/SV.26.2022.353

Salazar, P., Medina, R., y Torres, E. (2025). Compromiso y responsabilidad social del docente: la ética profesional en su formación inicial. *Revista Educación y Humanismo, 27*(49), 1–18. https://doi.org/10.17081/eduhum.27.49.6752

Sánchez, M., Fernández, M., y Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo*. Revista Científica UISRAEL, 8(1)*, 107-121. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400

Simón, C., Climent, G., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 25-42. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003

Suárez, G., Rialpe, F., Muñoz, J., Neira, M., y Solano, B. (2024). Factores asociados al rendimiento académico: El apoyo familiar: Associated factors with academic performance: Family suppor. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *5*(4), 2210 – 2222. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2407

Talledo, I., Vera, A., Loor, J., Loor, F., y Cantos, M. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1),* 5095–5113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818

Tamayo, C. (2025). La responsabilidad social universitaria en Ecuador: un diálogo entre educación y sociedad. *Revista Andina de Educación, 8*(1), 21–38. https://doi.org/10.32719/26312816.2025.8.1.3

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI Editores.

Torrez, J. (2024). ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Tribuna Jurídica, 5(8),* 81-89.

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, *22*(234), 1-17.

Vazquez-Ayala, D. (2020). La Formación Docente Socioformativa para el Desarrollo Social Sostenible. Religación, 5(23), 96-104.

Veliz, B., Rivera, G., y Vega, O. (2022). Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema*. Convergencia Educativa, (12),* 7–20. https://doi.org/10.29035/rce.12.7

Vigo-Arrazola, M. B., Dieste-Gracia, B., y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *23*(4), 88–107. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415

Villegas, M., y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad, 10(2)*, 35-59. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-147

Xipell Font, P., y Méndiz Noguero, A. (2024). *Vocación docente: relación con el sentido de pertenencia y el apoyo de la dirección*. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 2*8(2), 47–69. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29678

Zamora, W. y Flores, J. (2024). Metodologías cuantitativa y cualitativa en la investigación científica: un abordaje desde la epistemología. *Revista Científica Multidisciplinaria JIREH, 4(2).*

Anexos

Anexo 1. Guía de la entrevista semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada - Investigación sobre Compromiso Social Docente en Contextos Urbanos marginales de la Escuela Andrés F. Córdova.

1. Preparación

Objetivo: Recoger las percepciones de los docentes sobre el compromiso social en el contexto urbano marginal y cómo influye en su ejercicio profesional.

Duración: Aproximadamente 35 minutos.

Participantes: Mónica Guayllas, Wilmer Gonzales, Tania Lazo y Clever Chimborazo.

Moderador: Jhon Alejandro Shañay Siavichay

Cámara y audio: Antonella Samantha Morocho Llivisaca

Materiales necesarios:

- Grabadora de audio o video (con consentimiento de los mismos).

Introducción (5 minutos)

Buenos días, muchas gracias por tomarse el tiempo para participar en esta entrevista.

Somos estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), y como parte de nuestro Trabajo de Integración Curricular, estamos desarrollando una investigación sobre el compromiso social de los docentes en contextos urbanos marginales.

El objetivo de esta entrevista es conocer más a fondo su historia de vida, su experiencia como docente y cómo estas vivencias han influido en su compromiso con la comunidad educativa. Su testimonio es muy valioso y ayudará a comprender mejor las realidades que viven los docentes en zonas urbano-marginales de la provincia del Azuay.

Categoría: Formación y trayectoria profesional

1. ¿Qué experiencias de su vida lo acercaron a la enseñanza o influyeron en su decisión de trabajar en educación?
2. ¿Cómo recuerda sus primeros años como docente y qué aprendizajes considera que marcaron su manera de enseñar hoy?
3. Si piensa en su historia fuera del aula, ¿qué aspectos de su entorno o de su comunidad cree que han moldeado su forma de mirar la escuela?

Categoría: Experiencia y práctica pedagógica en el contexto urbano-marginal.

4. ¿Cómo describiría el ambiente en el que trabaja: sus estudiantes, las familias y el barrio?
5. En su práctica diaria, ¿qué cosas ha tenido que cambiar o reinventar para llegar de una mejor manera a sus estudiantes?
6. ¿Hay momentos o experiencias en el aula que le hayan hecho pensar distinto sobre lo que significa educar?

Categoría: Escuela, comunidad y vínculos sociales.

7. ¿Cómo percibe la relación entre la escuela y el barrio donde trabaja?
8. ¿Qué tipo de encuentros o colaboraciones suelen darse entre docentes, familias o vecinos para mejorar la práctica educativa dentro de la institución?

-¿Qué es práctica educativa? La práctica educativa es el conjunto de acciones, procesos y situaciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje, abarcando desde la gestión escolar hasta las interacciones en el aula.

9. ¿Ha participado en actividades o proyectos fuera del horario de clases que le hayan permitido conocer de otra forma a sus estudiantes o a sus familias?

Categoría: Desafíos, decisiones y aprendizajes profesionales

10. ¿Cuáles considera que son los principales retos de trabajar en una zona urbana marginal?
11. ¿Ha habido momentos en los que su forma de ver la educación haya cambiado debido a lo que vive en su escuela?

12. Si piensa en decisiones importantes de su carrera, ¿alguna ha estado influenciada por experiencias vividas en este contexto?
13. ¿Qué ha aprendido de su entorno que no está en los libros ni en formación universitaria?

Categoría: Sentido de la docencia y proyección personal

14. ¿Qué significa para usted "ser maestro" en esta institución?
15. ¿Qué espera dejar en sus estudiantes o en la comunidad cuando piensa en su trabajo diario?
16. ¿Qué le motiva a seguir adelante en los momentos difíciles dentro de su labor docente en la institución?
17. Si pudiera hablar con un docente que recién empieza a trabajar en un contexto similar, ¿qué le aconsejaría desde su experiencia?
18. ¿Cómo imagina el futuro de su escuela y qué papel cree que puede tener usted en ese cambio?

Anexo 2. Guía de los grupos focales

Guía de grupo focal para estudiantes

Título del estudio:
El compromiso social en Educación General Básica en contextos urbano-marginales y las vivencias de los docentes en una parroquia del Azuay

Objetivo general:
Explorar las percepciones de los estudiantes sobre las formas en que los docentes se relacionan con ellos, con la escuela y la comunidad, para comprender si sus acciones reflejan un compromiso real percibido por los estudiantes con el contexto escolar.

Datos generales

Participantes: 6 estudiantes del Subnivel Media (quinto, sexto y séptimo)

Duración: 35–45 minutos.

Moderador: Jhon Alejandro Shañay Siavichay.

Registro: Audio/video (con consentimiento de los participantes y sus representantes).

Espacio físico sugerido: aula tranquila, dispuesta en semicírculo o mesa redonda.

Materiales: grabadora, cuaderno de campo, fichas de observación, hojas y marcadores.

Introducción (5 minutos)

Hola chicos y chicas, gracias por participar.
Hoy queremos conversar un poco sobre su escuela, sus profesores y las experiencias que

viven cada día en clase y fuera de ella. No hay respuestas buenas ni malas; queremos conocer lo que ustedes piensan y sienten.
Todo lo que digan será confidencial y no afectará sus calificaciones.
Les pido que hablen con libertad, respetando la opinión de los demás.

Bloques temáticos y preguntas sugerentes

1. La escuela y su entorno

¿Cómo describirían su escuela y el barrio dónde se encuentran? ¿Qué cosas buenas y qué dificultades hay aquí?

¿Cómo sienten que los profesores entienden lo que pasa en su barrio o con las familias de ustedes y sus compañeros?

Si la escuela fuera una persona, ¿cómo creen que se llevaría con la comunidad?

2. El día a día con los profesores

Cuando llegan a clases, ¿qué cosas hacen o dicen los profesores que les hacen sentir escuchados o comprendidos?

¿Recuerdan alguna situación en la que un profesor los haya ayudado con algo que no era solo del estudio?

¿Qué hacen sus profesores cuando ven que algún estudiante tiene problemas o necesita algún tipo de ayuda o apoyo?

3. Aprender dentro y fuera del aula

¿En qué momentos sienten que aprenden cosas que sirven también para la vida fuera de la escuela?

¿Sus profesores usan ejemplos o actividades relacionadas con el barrio, las familias o las costumbres del lugar? ¿Cómo se sienten cuando lo hacen?

4. La relación profesor–estudiante–comunidad

¿Cómo suelen participar los profesores en las actividades del barrio o en celebraciones de la escuela?

¿Han visto a algún profesor ayudar a la comunidad o trabajar con las familias fuera del horario de clases?

¿Qué opinan sus familias sobre los profesores y la escuela?

5. La mirada de los estudiantes sobre su futuro

Cuando piensan en su futuro, ¿qué ejemplo o enseñanza de sus profesores recuerdan más?

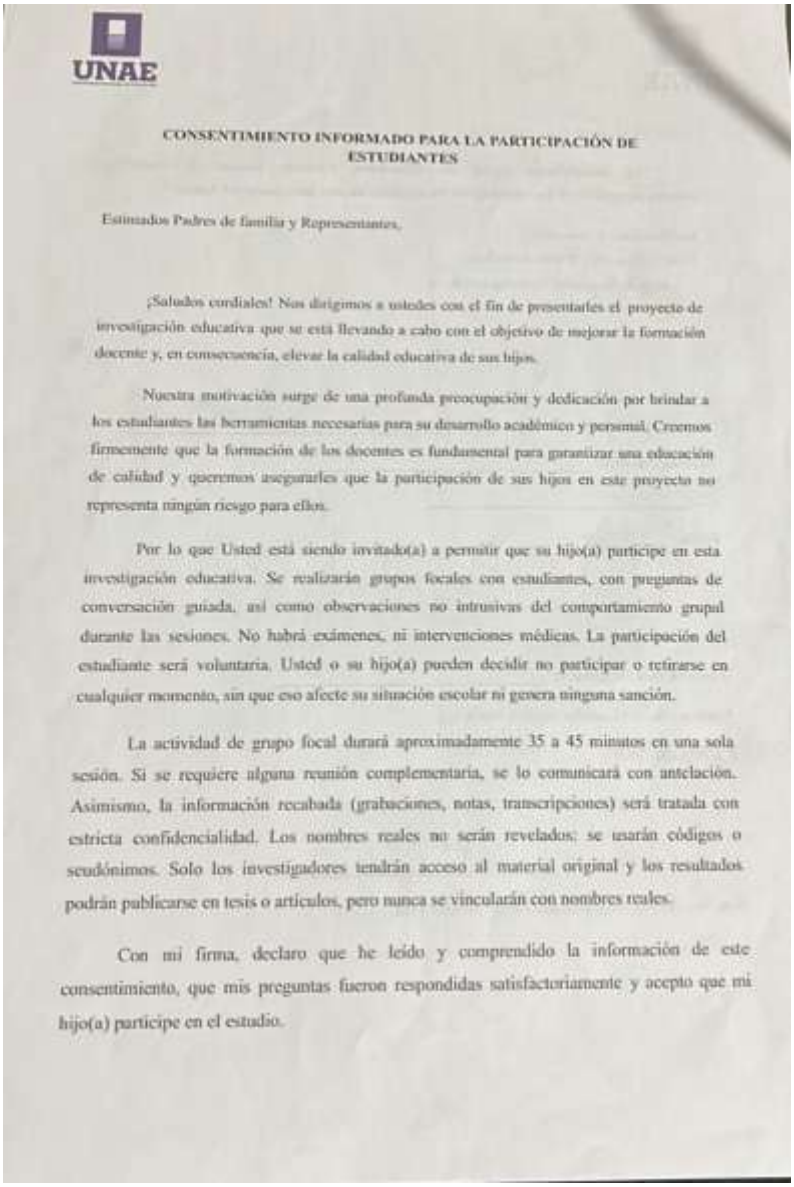
¿Qué tipo de profesor les gustaría tener si pudieran escoger? ¿Por qué?

Si un amigo de otra escuela les preguntara cómo son los profesores aquí, ¿qué le dirían?

Cierre (5 minutos)

Muchas gracias por compartir.
Antes de terminar, ¿hay algo que quisieran decir sobre su escuela o sus profesores que no hayamos comentado?

Anexo 3. Consentimiento informado para la participación de estudiantes



UNAE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES

Estimados Padres de familia y Representantes,

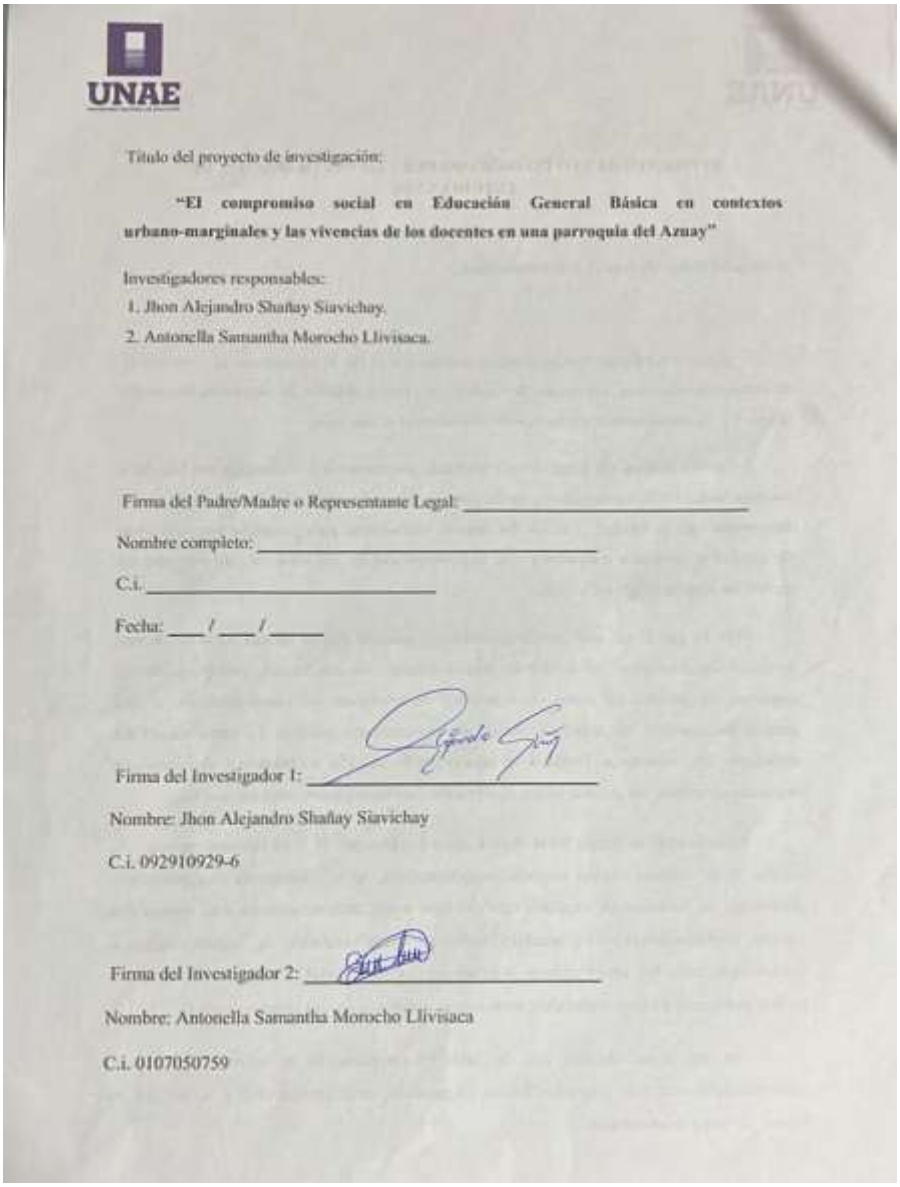
¡Saludos cordiales! Nos dirigimos a ustedes con el fin de presentarles el proyecto de investigación educativa que se está llevando a cabo con el objetivo de mejorar la formación docente y, en consecuencia, elevar la calidad educativa de sus hijos.

Nuestra motivación surge de una profunda preocupación y dedicación por brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo académico y personal. Creemos firmemente que la formación de los docentes es fundamental para garantizar una educación de calidad y queremos asegurarles que la participación de sus hijos en este proyecto no representa ningún riesgo para ellos.

Por lo que Usted está siendo invitado(a) a permitir que su hijo(a) participe en esta investigación educativa. Se realizarán grupos focales con estudiantes, con preguntas de conversación guiada, así como observaciones no intrusivas del comportamiento grupal durante las sesiones. No habrá exámenes, ni intervenciones médicas. La participación del estudiante será voluntaria. Usted o su hijo(a) pueden decidir no participar o retirarse en cualquier momento, sin que eso afecte su situación escolar ni genera ninguna sanción.

La actividad de grupo focal durará aproximadamente 35 a 45 minutos en una sola sesión. Si se requiere alguna reunión complementaria, se lo comunicará con antelación. Asimismo, la información recabada (grabaciones, notas, transcripciones) será tratada con estricta confidencialidad. Los nombres reales no serán revelados; se usarán códigos o seudónimos. Solo los investigadores tendrán acceso al material original y los resultados podrán publicarse en tesis o artículos, pero nunca se vincularán con nombres reales.

Con mi firma, declaro que he leído y comprendido la información de este consentimiento, que mis preguntas fueron respondidas satisfactoriamente y acepto que mi hijo(a) participe en el estudio.



UNAE

Título del proyecto de investigación:

"El compromiso social en Educación General Básica en contextos urbano-marginales y las vivencias de los docentes en una parroquia del Azuay"

Investigadores responsables:

1. Jhon Alejandro Shañay Siavichay.
2. Antonella Samantha Morocho Llivisaca.

Firma del Padre/Madre o Representante Legal: _____

Nombre completo: _____

C.i. _____

Fecha: ___ / ___ / _____

Firma del Investigador 1: _____

Nombre: Jhon Alejandro Shañay Siavichay

C.i. 092910929-6

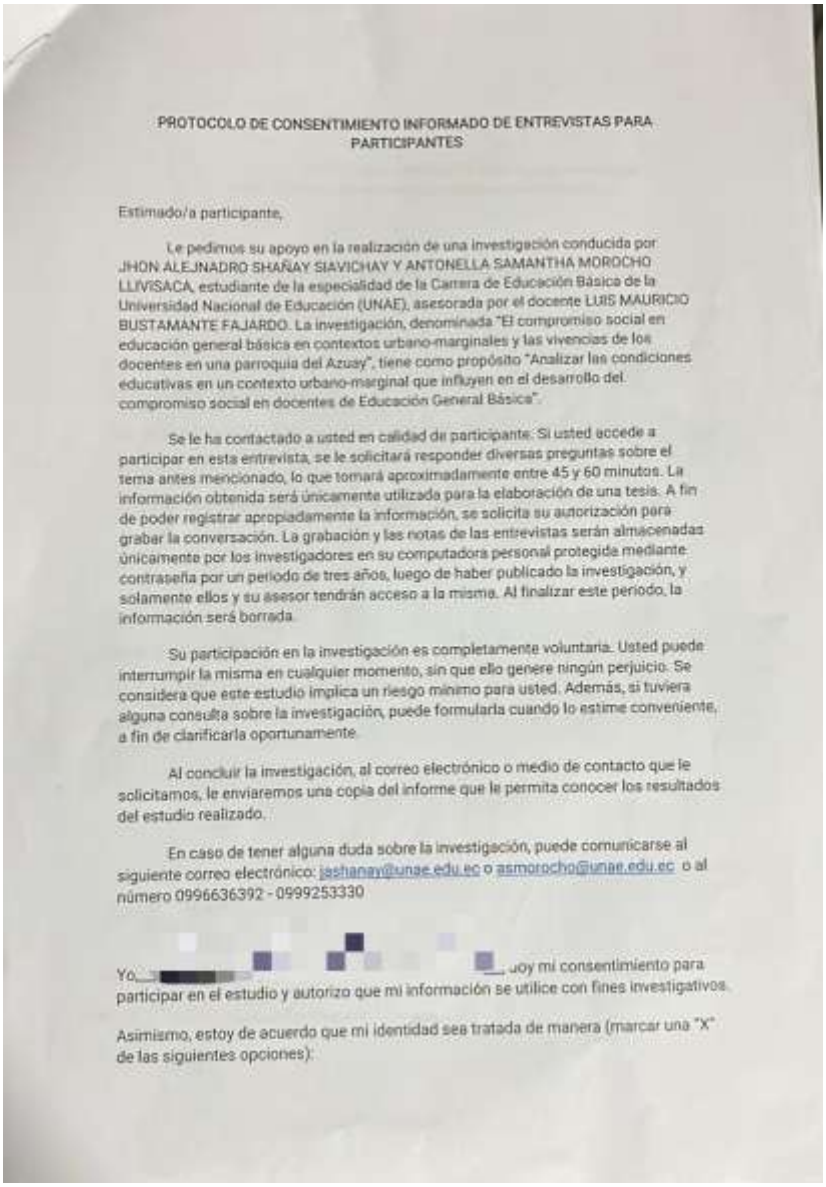
Firma del Investigador 2: _____

Nombre: Antonella Samantha Morocho Llivisaca

C.i. 0107050759

https://drive.google.com/file/d/1Womo2Mbjho2B-dIiPvwWIzX4Fd-Voc3h/view?usp=sharing

Anexo 4. Protocolo de consentimiento informado de entrevistas para participantes



PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por JHON ALEJNADRO SHAÑAY SIAVICHAY Y ANTONELLA SAMANTHA MOROCHO LLIVISACA, estudiante de la especialidad de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), asesorada por el docente LUIS MAURICIO BUSTAMANTE FAJARDO. La investigación, denominada "El compromiso social en educación general básica en contextos urbano-marginales y las vivencias de los docentes en una parroquia del Azuay", tiene como propósito "Analizar las condiciones educativas en un contexto urbano-marginal que influyen en el desarrollo del compromiso social en docentes de Educación General Básica".

Se le ha contactado a usted en calidad de participante. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por los investigadores en su computadora personal protegida mediante contraseña por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ellos y su asesor tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

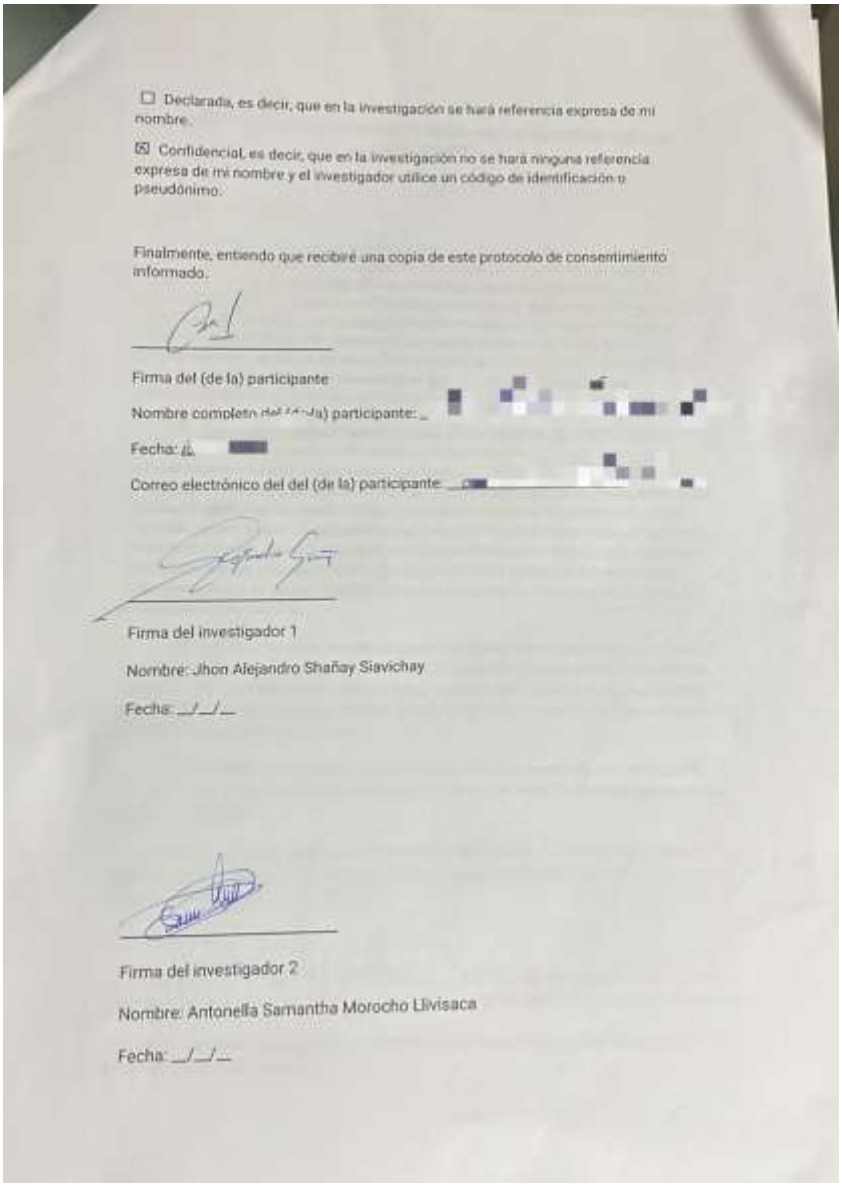
Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Se considera que este estudio implica un riesgo mínimo para usted. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, al correo electrónico o medio de contacto que le solicitamos, le enviaremos una copia del informe que le permita conocer los resultados del estudio realizado.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: jashanay@unae.edu.ec o asmorocho@unae.edu.ec o al número 0996636392 - 0999253330

Yo, [redacted], doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice con fines investigativos.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una "X" de las siguientes opciones):



☐ Declarada, es decir, que en la investigación se hará referencia expresa de mi nombre.

☒ Confidencial, es decir, que en la investigación no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y el investigador utilice un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Firma del (de la) participante

Nombre completo del (de la) participante: [redacted]

Fecha: [redacted]

Correo electrónico del del (de la) participante: [redacted]

Firma del investigador 1

Nombre: Jhon Alejandro Shañay Siavichay

Fecha: __/__/__

Firma del investigador 2

Nombre: Antonella Samantha Morocho Llivisaca

Fecha: __/__/__

https://drive.google.com/file/d/1NEBwZ8fXK-EZ3VAZwz-8-Cms_xh0CUYS/view?usp=sharing

Anexo 5. Transcripción de las entrevistas semiestructuradas

https://drive.google.com/file/d/1DBkEMuaka7ZEmgqdPLE7g_CSHf6zRrCx/view?usp=sharing

Anexo 6. Transcripción de los grupos focales

https://drive.google.com/file/d/1JNfN9dwpKFWmx4DX12zuV6hyY9qgGmq7/view?usp=sharing