

+Q2

masquedós

Revista de Extensión Universitaria

2026
Nº 15



UNICEN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Identificación y Priorización de Necesidades Socioeducativas: Un diagnóstico participativo desde la Vinculación Universitaria

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo

Universidad Nacional de Educación
edwin.penafiel@unae.edu.ec
orcid.org/0000-0002-6559-3914

Raquel Stefania Mendoza Ureta

Universidad Nacional de Educación
raquel.mendoza@unae.edu.ec
orcid.org/0000-0002-8117-8083

Charly Marlene Valarezo Encalada

Universidad Nacional de Educación
charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com
orcid.org/0000-0002-6540-8395

Resumen

La investigación aborda la Vinculación Universitaria como mecanismo de intervención socioeducativa, problematizando la desconexión existente entre las Instituciones de Educación Superior y sus territorios aledaños. El objetivo del trabajo fue identificar y priorizar las necesidades socioeducativas en las comunidades cercanas a la Universidad Nacional de Educación en Ecuador a través de un diagnóstico participativo, con el fin de orientar la actuación institucional. Metodológicamente, se realizó un estudio cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo y corte fenomenológico en las provincias de Azuay y Cañar. Participaron 450 actores, incluyendo docentes, autoridades educativas y líderes comunitarios, mediante grupos focales, entrevistas y análisis documental, procesando la información de forma inductiva con software especializado. Los resultados permitieron categorizar las necesidades en cinco bloques: gestión institucional y articulación intersectorial; gestión pedagógico-curricular y desarrollo docente/estudiantil; condiciones sociocomunitarias y familiares; inclusión, diversidad y bienestar socioemocional; y condiciones socioeconómicas y laborales. Los hallazgos revelan una diversidad de problemáticas socioeducativas, donde las comunidades demandan un acompañamiento que trascienda lo económico. Se concluye que las problemáticas no se limitan a carencias materiales y que la universidad debe constituirse en un actor mediador que, mediante el diagnóstico participativo facilite la reflexión crítica y la gerencia democrática para que los actores locales asuman la corresponsabilidad sus desafíos.

Palabras clave: Diagnóstico participativo; Extensión Universitaria; Necesidades Socioeducativas; Vinculación Universitaria

Para citación de este artículo: Peñafiel Arévalo, E. B., Mendoza Ureta, R. S. y Valarezo Encalada, C. M. (2026). Identificación y Priorización de Necesidades Socioeducativas: Un diagnóstico participativo desde la Vinculación Universitaria. *Revista Masquedós*, 11(15), 1-17. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2026.v11.n15.487>



Sección: Territorio y currícula Recepción: 23/02/2026 Aceptación final: 02/06/2026

Identificação e priorização das necessidades socioeducativas: um diagnóstico participativo a partir da extensão universitária

Resumo

O objetivo do trabalho foi identificar e priorizar as necessidades socioeducativas nas comunidades próximas da Universidade Nacional de Educação do Equador através de um diagnóstico participativo, com o objetivo de orientar a atuação institucional. Metodologicamente, foi realizado um estudo qualitativo de alcance descritivo-interpretativo e corte fenomenológico nas províncias de Azuay e Cañar. Participaram 450 atores, incluindo professores, autoridades educativas e líderes comunitários, por meio de grupos focais, entrevistas e análise documental, processando as informações de forma indutiva com software especializado. Os resultados permitiram categorizar as necessidades em cinco blocos: gestão institucional e articulação intersectorial; gestão pedagógica-curricular e desenvolvimento docente/estudantil; condições sociocomunitárias e familiares; inclusão, diversidade e bem-estar socioemocional; e condições socioeconômicas e laborais. As conclusões revelam uma diversidade de problemas socioeducativos, em que as comunidades exigem um acompanhamento que transcenda o aspecto econômico. Conclui-se que os problemas não se limitam a carências materiais e que a universidade deve constituir-se como um mediador que, através do diagnóstico participativo, facilite a reflexão crítica e a gestão democrática para que os atores locais assumam a corresponsabilidade pelos seus desafios.

Palavras-chave: Diagnóstico participativo; Extensão Universitária; Necessidades Socioeducativas; Vinculação Universitária

Identification and Prioritization of Socio-educational Needs: A participatory diagnosis from university extension

Abstract

This research addresses University Outreach as a mechanism for socio-educational intervention, highlighting the existing disconnect between Higher Education Institutions and their surrounding communities. The objective was to identify and prioritize the socio-educational needs of communities near the National University of Education in Ecuador through a participatory assessment, in order to guide institutional action. Methodologically, a qualitative study with a descriptive-interpretive scope and a phenomenological approach was conducted in the provinces of Azuay and Cañar. Four hundred and fifty stakeholders participated, including teachers, educational authorities, and community leaders, through focus groups, interviews, and document analysis. The information was processed inductively using specialized software. The results allowed for the categorization of needs into five areas: institutional management and intersectoral collaboration; pedagogical-curricular management and teacher/student development; socio-community and family conditions; inclusion, diversity, and socio-emotional well-being; and socio-economic and employment conditions. The findings reveal a diversity of socio-educational problems, where communities demand support that goes beyond economic assistance. It is concluded that these problems are not limited to material deprivation and that the university must become a mediating actor that, through participatory diagnosis, facilitates critical reflection and democratic management so that local stakeholders can assume shared responsibility for their challenges.

Keywords: participatory diagnosis; University Extension; Socio-educational needs; University Linkage

Introducción

La investigación se sitúa en la Educación Superior, abordando específicamente la Vinculación Universitaria conocida también como Extensión Universitaria. Al respecto, en Ecuador, la Vinculación es reconocida en el artículo 117 de la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2022) como una de las tres funciones sustantivas de la Educación Superior junto con la Docencia e Investigación. Concretamente, en la Universidad Nacional de Educación [UNAE] (2019) se concibe a la Vinculación como un espacio de interacción bidireccional universidad-sociedad que, bajo los principios del Buen Vivir (equidad, justicia social, solidaridad, participación), alimenta simultáneamente la Docencia e Investigación y se proyecta hacia la transformación de la realidad comunitaria.

Referente a lo señalado, González et al. (2021) advierten que las instituciones “suelen enfrentar muchas dificultades para establecer los necesarios puntos de contacto con la realidad” (p.5). Esto puede deberse en parte a lo que manifiesta Añaños et al. (2022), quienes sostienen que en las intervenciones socioeducativas tradicionalmente predomina el hacer frente al analizar, reflexionar y construir, lo que deriva en acciones sustentadas más en supuestos que en una comprensión empírica del entorno. Precisamente, la falta de una investigación diagnóstica es lo que impide transitar hacia “prácticas basadas en la evidencia”, como lo mencionan los autores, que legitimen la acción universitaria. En consecuencia, este estudio problematiza la desconexión existente entre las Instituciones de Educación Superior y sus territorios aledaños, proponiendo que una intervención transformadora no puede basarse en la imposición vertical de saberes, sino que requiere un análisis de la realidad fundamentada en la participación de sus actores.

Para comprender la intervención socioeducativa, es imperativo remitirse a la literatura sobre el diagnóstico participativo. Autores como Amado et al. (2003) señalan que el diagnóstico participativo es una herramienta para la elaboración de proyectos que, bajo un enfoque estratégico, permite identificar problemas, relaciones causales y nudos críticos. Continuando con los autores, este proceso debe superar la visión burocrática para promover una gerencia democrática donde la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias participen activamente.

Retomando a Añaños et al. (2022), enfatizan que la intervención socioeducativa tiene como fin último la transformación social y la mejora de la calidad de vida, basándose en principios de derechos humanos y cultura de paz. Para ello, proponen un modelo metodológico que inicia inevitablemente con el Análisis de la Realidad, una fase de investigación en el contexto que permite comprender la dimensión y las interacciones de los problemas antes de diseñar cualquier programa o proyecto. Estos antecedentes teóricos subrayan que la legitimidad de cualquier acción universitaria en el territorio depende de su capacidad para involucrar a los sujetos, empezando desde el diagnóstico, como protagonistas de su propio cambio.

En correspondencia, el objetivo de este trabajo es identificar y priorizar las necesidades socioeducativas en los territorios aledaños a la UNAE a través de un diagnóstico participativo, con el fin de orientar la actuación institucional en el ámbito de la Vinculación. La novedad de esta investigación radica en la sistematización de un diagnóstico participativo de necesidades socioeducativas territorial, que trasciende la visión fragmentada de la necesidad escolar para integrar una perspectiva holística y fenomenológica. Este estudio articula las voces de diversos actores, revelando cómo diversos factores se entrelazan. El trabajo aporta una categorización inductiva

de bloques de necesidades que no solo describe qué falta, sino cómo los actores significan estas carencias, proporcionando una base empírica inédita para reorientar las acciones de Vinculación de la UNAE.

La relevancia de este trabajo en el campo disciplinar estriba en su utilidad para transitar hacia “prácticas basadas en la evidencia” (Añaños et al., 2022), en la gestión de la Vinculación Universitaria. Esto permite que la universidad diseñe intervenciones pertinentes que respondan a la demanda real, fortaleciendo la responsabilidad social universitaria y asegurando que los recursos se destinen a nudos críticos que, de ser abordados, detonarían mejoras significativas en el bienestar comunitario

Metodología

Método

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo-interpretativo, y se desarrolló como un estudio fenomenológico en contextos territoriales aledaños a la UNAE. Su finalidad fue explorar y comprender cómo distintos actores significan, expresan y priorizan sus necesidades socioeducativas, con el propósito de construir un diagnóstico que sirva como insumo para la toma de decisiones institucionales en cuanto a la vinculación universitaria.

Participantes

El muestreo fue intencional debido a que se buscó la participación de actores representativos de los contextos territoriales aledaños a la UNAE, así como los relacionados con los programas de Vinculación con la Sociedad de la institución. La investigación se realizó en las provincias de Azuay y Cañar¹, con la participación de 450 personas: 21 docentes responsables de proyectos de Vinculación con la Sociedad y 58 docentes de la UNAE (además de 21 inscritos en cursos de educación continua de la misma universidad); 244 docentes y 48 autoridades de instituciones educativas; y 58 actores comunitarios clave (presidentes de Gobiernos Autónomos Descentralizados y profesionales responsables del área social). La muestra combina la comunidad universitaria de la UNAE e instituciones educativas y comunitarias, caracterizadas por diversidad socioeconómica y desafíos socioeducativos heterogéneos.

Estrategia

Se empleó una estrategia multimétodo: grupo focal, entrevistas semiestructuradas, entrevistas estructuradas y análisis documental.

- Grupos focales: dirigidos a docentes responsables de proyectos de vinculación. Se realizaron dos sesiones para asegurar la participación total, moderadas por un facilitador y registradas en audio. Se obtuvo 1 hora, 56 minutos y 13 segundos de audio
- Entrevistas estructuradas: administradas mediante cuatro formularios en línea a docentes y autoridades de instituciones educativas de Azuay y Cañar, docentes de la UNAE y participantes de cursos de educación continua.

¹ Aunque el levantamiento de información se realizó principalmente en Azuay y Cañar, para el análisis de necesidades se consideró también el Informe de Diagnóstico Institucional de Necesidades en Territorio, que recoge información proveniente de los centros de apoyo de la UNAE en Pastaza, Morona Santiago, Zamora Chinchipe, Napo, Orellana, Sucumbíos, Manabí y Chimborazo.

- Entrevistas semiestructuradas: aplicadas a actores comunitarios clave. Algunas entrevistas se realizaron de forma grupal para incorporar a varios representantes de una misma comunidad. Se registraron 12 horas, 14 minutos y 53 segundos de audio.
- Análisis documental: se revisó un Informe de Diagnóstico Institucional de Necesidades en Territorio (centros de apoyo UNAE en Pastaza, Morona Santiago, Zamora Chinchipe, Napo, Orellana, Sucumbíos, Manabí y Chimborazo).

Procedimiento y análisis de datos

El estudio se desarrolló en tres fases: prediagnóstico, diagnóstico y priorización de necesidades. En la fase de prediagnóstico se identificaron y clasificaron las fuentes de información: primarias (participantes) y secundarias (documentos institucionales). Este reconocimiento permitió definir las estrategias e instrumentos, asegurando pertinencia contextual y factibilidad.

La fase de diagnóstico comprendió la aplicación de los instrumentos y la recopilación de documentos para el análisis. Todas las personas participantes firmaron un consentimiento informado tras la socialización de objetivos, alcances y usos de la información. Se realizaron transcripciones de los audios y se sistematizaron las respuestas de los formularios administrados en línea, generando un corpus ad hoc que incluyó también las matrices de análisis documental. La confidencialidad y el anonimato se garantizaron mediante la asignación de códigos a cada participante, el almacenamiento en repositorios encriptados y el acceso restringido a los archivos.

El análisis de datos se desarrolló de forma inductiva en el software de análisis de datos cualitativos MAXQDA. Tras la familiarización con el corpus, cada investigador efectuó una codificación abierta para identificar unidades de significado, seguida de una agrupación axial que relacionó códigos según afinidades con las preguntas de investigación. Posteriormente se consolidaron categorías y subcategorías mediante codificación selectiva, dando cuenta de patrones emergentes sobre necesidades socioeducativas y su correspondencia con los programas vigentes. Se incorporó un análisis de frecuencia de palabras y prevalencia de códigos para sustentar la priorización sin perder el énfasis interpretativo.

En la fase de priorización de necesidades se combinaron procedimientos exploratorios con análisis descriptivos e interpretativos para determinar las necesidades socioeducativas más relevantes. Por lo expuesto, metodológicamente, esta investigación se caracteriza por los criterios de credibilidad (triangulación de datos), transferibilidad (descripción densa del contexto y procedimientos) y confirmabilidad (trazabilidad del proceso).

Resultados y discusiones

Este apartado expone las necesidades socioeducativas identificadas y su priorización en el contexto de estudio, a la vez que se discuten con los antecedentes del trabajo evidenciando los portes centrales.

El análisis de 6807 segmentos codificados permitió organizar inductivamente las necesidades socioeducativas en cinco bloques que concentran la mayor densidad de alusiones: 1) gestión institucional y articulación intersectorial ($\approx 24,1\%$; $n = 1639$); 2) gestión pedagógico-curricular y desarrollo docente/estudiantil ($\approx 31,4\%$; $n = 2135$); 3) condiciones sociocomunitarias y familiares ($\approx 12,6\%$; $n = 856$); 4)

inclusión, diversidad y bienestar socioemocional ($\approx 9,7\%$; $n = 662$); y 5) condiciones socioeconómicas y laborales ($\approx 13,3\%$; $n = 905$). Esta distribución, sostenida por la frecuencia relativa de los códigos, orienta la priorización al evidenciar dónde se concentran las demandas de las personas consultadas.

En el bloque gestión institucional y articulación intersectorial, aparecen con fuerza los códigos como **Institución** ($n = 342$), **Apoyo** ($n = 234$), **Necesidades** ($n = 214$), **Sociedad** ($n = 159$) y **Compromisos** ($n = 136$) (Figura 1).

Los testimonios reflejan que las **instituciones** se encuentran en una encrucijada estructural y humana, pues se presenta en las comunidades el deterioro de espacios públicos, pero también la sobrecarga de responsabilidades a funcionarios, entre ellos, los docentes. Las personas participantes señalan, ante la falta de un rol más activo del Estado, “solicitar apoyo a instituciones, fabricas, empresas que puedan colaborar”.

En la **sociedad** se visibilizan factores que inciden en la calidad de vida como: migración, “muchos estudiantes tienen a sus padres en otro país”; discriminación, “hay que romper con la idea de que los del campo son menos”; uso inapropiado de redes sociales “estamos bombardeados con antivalores”; violencia, “tenemos problemas de violencia intrafamiliar que afecta a los niños y niñas”; problemas de alcoholismo, “no teníamos tantos jóvenes como ahora en los CETAD —Centro Especializado de Tratamiento a Personas con Consumo Problemático de Alcohol y Otras Drogas—”; y, más.

En esta línea, el tipo de **apoyo** que se necesita va más allá de lo económico, se requiere afecto, acompañamiento, formación, reconocimiento y trabajo conjunto con las instituciones ante las necesidades, entre ellas: educativas, familiares, emocionales, de aprendizaje, infraestructura, tecnología, salud, alimentación, transporte, entre otros.

Las personas participantes denuncian la falta de **compromiso** de representantes legales, “falta de compromiso en participar de manera activa en tareas, programas y reuniones dentro de la institución”; docentes, “poca dedicación al trabajo, baja productividad, absentismo y deseos de abandonar la docencia”; autoridades, “falta de comunicación”; estudiantes, “estudian por obligación”; universidad “hay una sensación de abandono, llegan una vez y se acabó”; comunidad, “factores del entorno y la cultura crean ambientes con aspiraciones de conformismo”.

En el bloque se evidencia un escenario en el que las comunidades enfrentan tensiones tanto estructurales como humanas. En paralelo, se identifica una crisis de compromisos compartidos y dinámicas comunitarias que normalizan el conformismo. En este escenario, los testimonios señalan que el Estado es percibido como inactivo, por ello se vuelve necesario gestionar apoyo integral, no sólo económico, desde otras instancias. Esto valida los aportes de Añaños et al. (2022), quienes señalan que la presencia de apoyo externo es vital para motivar. No obstante, advierten que cuando el apoyo se retira sin dejar capacidad instalada, baja la motivación y los proyectos se detienen. Los autores destacan que la comunidad suele esperar recetas mágicas a sus problemas, pero el verdadero valor está en el acompañamiento que posibilita el aprendizaje.

Por su parte Alonso y Valdemoros (2024), desde la perspectiva del Aprendizaje-Servicio y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), argumentan que la universidad debe responder con sensibilidad a los requerimientos del entorno. Esto implica que la relación no es transaccional, sino que busca fomentar la sostenibilidad social, la inclusión y la solidaridad, procesos que requieren una interacción humana profunda. De la misma manera, Cortés y Cortés (2021) aportan el concepto de

autodesarrollo. Argumentan que la intervención socioeducativa tiene el propósito de lograr la integración y el autodesarrollo de los individuos. Si la intervención fuera solo económica, crearía dependencia. En cambio, al ser un proceso activo, busca que al final el individuo o comunidad sea competente para continuar por sí mismo.

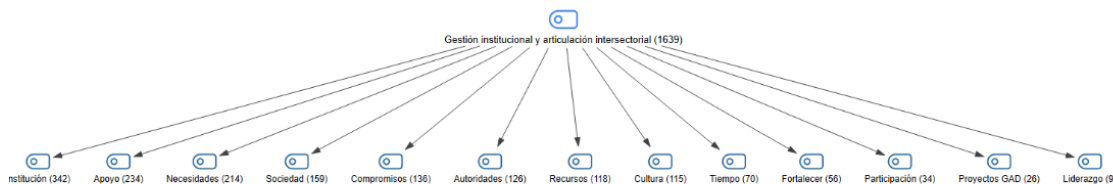


Figura 1. Modelo jerárquico código-subcódigos: gestión institucional y articulación intersectorial

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el bloque gestión pedagógico-curricular y desarrollo docente/estudiantil es el más voluminoso. Aquí aparecen con mayor fuerza los códigos **Estudiantes** (n = 587), **Educación** (n = 502), **Docente** (n = 298), **Capacitación** (n = 240) y **Aprendizaje** (n = 118).

El análisis de los testimonios da cuenta de un panorama complejo con relación al desarrollo académico de los **estudiantes**. Entre los principales hallazgos se encuentran: condiciones socioeconómicas adversas, “la mayoría de los padres no cuentan con un trabajo estable, esto hace que algunos niños no ingresen al sistema educativo”; déficit en el acompañamiento familiar “la situación económica lleva a padres y madres a que migren o trabajen y se descuiden a sus hijos”; problemas emocionales y de salud mental “falta de empatía en los alumnos, dificultad para gestionar emociones”; y, rezago y dificultades académicas, “falta comprensión lectora y, sobre todo, en lo matemático los estudiantes no manejan las cuatro operaciones básicas”.

Respecto a la **educación**, se identifican las siguientes carencias: bajo nivel académico y factores relevantes a considerar, “nivel educativo deficiente, poca práctica de valores, violencia, aculturación, quemameimportismo”; falta de acompañamiento en procesos formativos o sobreprotección, “olvido, descuido, falta de apoyo de los representantes” o “padres sobreprotectores”; deficiente atención a estudiantes con necesidades educativas específicas “hay bastantes niños con discapacidad y presunta discapacidad que no reciben la atención adecuada dentro de las escolitas”; trabajo infantil, “los niños laboran desde los 7 u 8 años, usted lo va a ver normal aquí, niños llevando ganado”; y, escuelas unidocentes, “el profesor trabaja para seis grados”.

Con relación a los **docentes**, las personas participantes dan cuenta de factores que condicionan profundamente la labor docente, se evidencia: falta de presupuesto estatal para educación lo que repercute en la falta de materiales “los docentes carecemos de las herramientas necesarias para impartir nuestras clases”; excesiva carga administrativa, “los docentes estamos más ocupados en labores administrativas, informe más informe”; y déficit de docentes “son muy pocos o escasos los profesionales para el número de alumnos”.

En suma, los docentes expresan sentirse desmotivados por factores como: inestabilidad laboral, “los docentes contratados estamos frustrados al no poder conseguir un nombramiento definitivo”; relaciones entre docentes y autoridades frágiles en las instituciones, “se presentan problemas laborales, rivalidad y

competencia”; además, se aprecia una escasa estimación del rol docente “la valorización y el reconocimiento del rol docente, creo que eso falta muchísimo”.

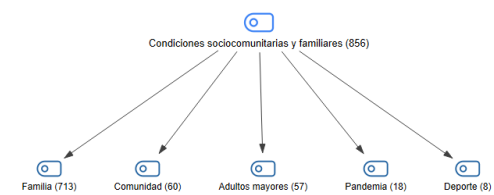
Se destaca que la **capacitación** emerge como un elemento transversal, tanto para docentes como para representantes legales. Se evidencia una fuerte demanda de formación docente en metodologías activas, inclusión educativa, manejo de conductas, salud emocional, tecnologías y trabajo con estudiantes con necesidades educativas específicas, desde los testimonios se afirma “se presenta la necesidad de capacitar a los docentes para que puedan intervenir e integrar de forma plena al sistema educativo a niños”. De igual forma, se considera la importancia de implementar escuelas para los representantes legales, “con capacitaciones a partir de escuela para padres, yo sé que de 10 por lo menos 1 asiste, podemos seguir intentándolo para lograr la corresponsabilidad”.

Finalmente, en el **aprendizaje** se revelan una multiplicidad de factores que inciden negativamente y que se relacionan tanto con los códigos de este bloque, así como del anterior, entre ellos: factores económicos, familiares, condiciones institucionales y pedagógicas y factores individuales que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus competencias académicas.

En el bloque las dificultades de aprendizaje se explican por la convergencia de factores económicos, familiares, institucionales, pedagógicos e individuales que exigen respuestas integrales. En este contexto, la capacitación se posiciona como demanda central para docentes y familias. Los resultados concuerdan con lo expuesto por Correa (2020), quien señala que, en contextos rurales o vulnerables, los docentes enfrentan limitantes que les obligan a realizar adecuaciones curriculares para superar las barreras del entorno. Esta perspectiva valida el enfoque mencionado por Añaños et al. (2022), donde el fenómeno social debe ser intervenido en su conjunto, entendiendo que cada parte (familia, economía, escuela) afecta a la totalidad del proceso de aprendizaje.

Referente a la capacitación docente, su abordaje requiere una mirada crítica que supere la transferencia técnica. Si bien los participantes solicitan formación, es crucial retomar la advertencia de Amado et al. (2003) sobre los riesgos de los modelos de asesoría donde la comunidad espera recetas mágicas. La discusión de estos hallazgos sugiere que la respuesta universitaria debe alinearse con la propuesta de Guerra et al. (2024), quienes enfatizan la formación continua de los actores locales no solo en contenidos académicos, sino en competencias para gestionar el desarrollo humano y atender las vulnerabilidades socioeducativas del territorio. En suma, se expresa también la solicitud de escuela para padres, lo que evidencia la necesidad de legitimar a la familia como un agente educativo activo. Esto resuena con los hallazgos de Ramírez-Ramírez y Fernández de Castro (2023), quienes destacan la relevancia del vínculo familia-escuela para la detección temprana de necesidades y la prevención de violencias, subrayando que la colaboración es indispensable.

Figura 2. Modelo jerárquico código-subcódigos: dimensión pedagógico-curricular y desarrollo docente/estudiantil



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en el bloque condiciones sociocomunitarias y familiares (Figura 3) emerge el código **Familia** —el código más frecuente de todo el sistema— registra 713 menciones. También aparecen con fuerza los códigos **Comunidad** (n = 60), **Adultos mayores** (n = 57), **Pandemia** (n = 18) y **Deporte** (n = 8).

Con relación a la **familia**, se evidencia una marcada inestabilidad conforme a: hogares disfuncionales “presencia de divorcios, violencia familiar, migración”; abandono”, “el abandono se da no solo a niños y jóvenes, por ejemplo de padres migrantes, sino también a adultos mayores”; sobreprotección, “en cuanto a la sobreprotección se debe a que en muchos casos los padres son primerizos y ello trae como consecuencia estudiantes caprichosos, rebeldes”; ausencia de normas, “se ha notado falta de normas y reglas en casa lo que termina en faltas de responsabilidad constante en la escuela”; y, bajo nivel educativo de los padres, “un alto porcentaje de estudiantes provienen de hogares donde sus padres máximo son bachiller, por lo que, se ven limitados en ofrecer una ayuda a sus hijos”.

En la **comunidad**, emergen múltiples dimensiones problemáticas que configuran un entorno adverso como: falta de oportunidades laborales que trae como consecuencia migración, pero también desnutrición infantil “la desnutrición en los niños por la situación económica conlleva a tener problema de aprendizaje”; desarticulación e indiferencia comunitaria, “la comunidad debe conocer más de los temas y comprometerse en la toma de decisiones”; déficit en educación financiera, “lo poco que ganan, buscan la manera de consumirlo todo y no les queda nada para seguir invirtiendo”; pérdida de la identidad cultural, “hay fuerte influencia cultural, política e ideológica del país del norte y se va perdiendo la identidad”; y limitaciones en servicios, “no es fácil acceder al sector sino se tiene auto propio, además no hay una línea de buses urbanos que lleguen hasta acá”.

Por su parte, la situación de los **adultos mayores** revela múltiples formas de vulnerabilidad, entre ellas: abandono familiar y precariedad económica, “hay bastante este problema de abandono con los adultos mayores [...] viven incluso en situaciones económicas difíciles, en casitas remendadas”. En suma, se enfrentan a sentimientos de tristeza e inutilidad, “a veces están solos y necesitan un amigo o amiga que realmente les apoye”, “no tienen los recursos como para solventar su

alimentación, al tener problemas de salud no pueden comprar medicamentos” y “a nivel general, ellos notan, que no se sienten útiles para la comunidad y manifiestan su preocupación”.

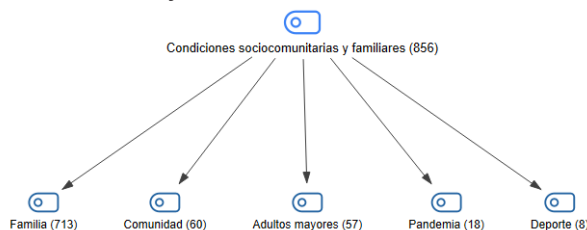
Otro de los códigos que surge en este bloque es la **pandemia**, este código agrupa testimonios que evidencian las consecuencias provocadas por el COVID-19, estas tienen que ver con: retrocesos académicos, “el desafío de nosotros como docentes es con los estudiantes después de la pandemia, no saben que es una oración, no saben cómo se puntúa”; desmotivación generalizada, “a partir de la pandemia los estudiantes no quieren estudiar”; y, carente adaptación tecnológica, “a raíz de la pandemia se dio el uso excesivo de pantallas o dispositivos móviles, pero no se realizó un proceso de adaptación en los contextos”.

Finalmente, aparece en este bloque el **deporte** como una práctica recurrente, valorada y organizada en las comunidades, se realizan actividades de indoor fútbol, caminatas, encuentros de bailoterapia que contribuyen a la salud física, pero también al sentido de pertenencia. No obstante, las personas participantes denuncian desigualdad territorial en su acceso, “los niños en algunas zonas no tienen opciones recreativas o para practicar algún deporte luego de la escuela”; brecha de género en la participación, “solamente está la cancha que por lo general es un espacio donde acuden más los hombres”; y, riesgos asociados al ocio como la reproducción de patrones de consumo de alcohol, “aquí es bastante común jugar campeonatos de indoor, si bien es una actividad de encuentro el problema es que ante los logros se termina siempre en brindar porque se ganó”.

En este bloque los códigos revelan diversos problemas familiares. A nivel comunitario se reportan problemas estructurales. También se observa alta vulnerabilidad en adultos mayores, mientras que la pandemia profundizó rezagos y brechas; el deporte aparece como factor de cohesión, aunque con desigualdades y riesgos asociados al consumo de alcohol. Al respecto, Ramírez-Ramírez y Fernández de Castro (2023), sostienen que la familia es determinante, pues no solo es un agente educativo, sino el primer filtro para la detección de necesidades sociales y la prevención de violencias. Sin embargo, los resultados muestran que esta entidad está fracturada, en gran parte por la migración, la cual, según Ruiz (2024), obliga a una reconfiguración de roles donde abuelas o tíos asumen la crianza, a menudo sin las herramientas afectivas o de autoridad necesarias. Asimismo, la vulnerabilidad detectada en los adultos mayores valida lo expuesto por Miranda y Gamboa (2025), quienes advierten que la migración genera un fenómeno de hogares vacíos que profundiza la soledad y el deterioro de la calidad de vida de los ancianos.

En el nivel comunitario, la coexistencia de problemas estructurales exige que la intervención universitaria trascienda el asistencialismo. Tommasino y Pérez (2022) desde la Educación Popular, argumentan que cualquier estrategia transformadora requiere reconocer y potenciar las formas de organización popular para enfrentar problemas comunes, en lugar de imponer soluciones verticales. En este sentido, la contradicción hallada en el deporte —visto como factor de cohesión, pero también asociado al consumo de alcohol— sugiere que la intervención debe orientarse hacia lo que Añaños et al. (2022), clasifican como “animación sociocultural”; es decir, utilizar estos espacios de encuentro ya existentes (como las canchas deportivas) para dotarlos de contenido pedagógico y preventivo.

Figura 3. Modelo jerárquico código-subcódigos: condiciones sociocomunitarias y familiares



Fuente: Elaboración propia

En el bloque de inclusión, diversidad y bienestar socioemocional (Figura 4) surgen con fuerza los códigos **Valores** (n = 206), **Violencia** (n = 106), **Emocionalidad** (n = 101), **Vulnerabilidad** (n = 99) e **Inclusión** (n = 96).

Los testimonios evidencian la relación de estos códigos con los que surgieron en bloques anteriores. Existe preocupación por el deterioro de **valores** en la familia, en la escuela y en la comunidad como la responsabilidad, empatía, respeto y solidaridad. En la familia se visualiza una falta de corresponsabilidad intensificada por la migración o sobrecarga laboral, en la escuela se exteriorizan tensiones entre docentes y autoridades y en la comunidad los testimonios aluden a una pérdida de tradiciones y de sentido de pertenencia.

Respecto a la **violencia**, se revela preocupación ante la normalización de la agresividad, *bullying* y marginación. Se presentan testimonios como: “hay muchos casos de violencia intrafamiliar y violencia de género, están bastantes normalizados ni siquiera los reconocemos como tal”, “es bastante grande y preocupante el *bullyin* entre los estudiantes, para los profesores está muy generalizado, muy normalizado” y “hay estudiantes que son marginados por situaciones de diferente índole, ya sea migración, situaciones psicológicas, económicas, etc.”.

La **emocionalidad** es un código que también aparece con fuerza dando cuenta de afectaciones emocionales en el contexto. Por un lado, los factores que se siguen acentuando son: migración, desestructuración familiar, abandono, sobreprotección a lo que se suma adicciones en el hogar, “aquí en el campo es normal el alcoholismo”. Por otro lado, la salud mental de los docentes también se encuentra en riesgo, de igual manera considerando factores que se han ido develando con anterioridad como: carga administrativa, inestabilidad laboral, falta de reconocimiento a la profesión, tensiones institucionales, ente otras.

El código **vulnerabilidad** refleja todas las carencias referidas que atraviesan los territorios, descubriéndose también escolaridad interrumpida “hay docentes que trabajan en la educación de jóvenes y adultos, con estudiantes que no pudieron continuar sus estudios regularmente por laborar” y mujeres en riesgo social “se busca generar una residencia universitaria para estudiantes mujeres en situación de vulnerabilidad, pero tenemos una lista donde el número de estudiantes sobrepasa el límite”.

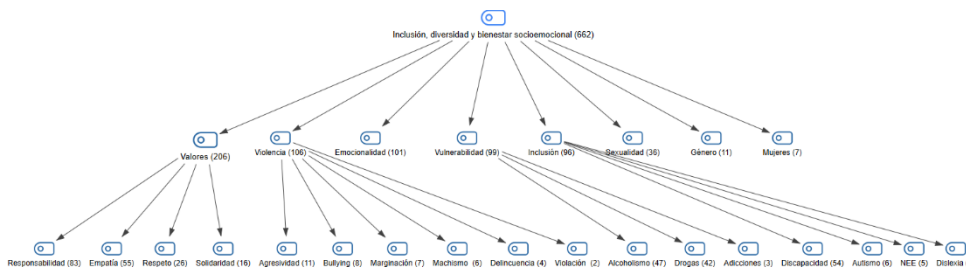
La **inclusión** continúa siendo un desafío urgente para erradicar formas de discriminación, ya sea por condiciones de vulnerabilidad “desigualdades educativas en acceso, permanencia y calidad reproducen y amplifican la exclusión social y económica”, o por condiciones como la discapacidad “no podemos abarcar la atención a todas las personas con discapacidad, cuando cumplen 65-66 años salen del proyecto”.

En el bloque los testimonios señalan deterioro de valores y sentido de pertenencia, normalización de violencias y afectaciones socioemocionales, también se advierte desgaste de salud mental docente. La vulnerabilidad se expresa en carencias acumuladas, escolaridad interrumpida y mujeres en riesgo, mientras que la inclusión sigue siendo un desafío. La normalización de las violencias y el deterioro del sentido de pertenencia deben interpretarse como síntomas de una ruptura en el tejido ético y relacional de la comunidad. Al respecto, Añaños et al. (2022) sostienen que la intervención socioeducativa debe orientarse hacia la construcción de una cultura de paz y el respeto a la dignidad humana. Sin embargo, los resultados muestran que este ideal se ve obstaculizado por afectaciones socioemocionales profundas derivadas de varios factores.

En cuanto al desgaste de la salud mental docente, los hallazgos coinciden con el análisis de Peláez et al. (2021), quienes describen la incertidumbre que enfrentan los maestros al carecer de estrategias para atender a una población estudiantil móvil y con carencias afectivas severas. Esta sobrecarga se ve exacerbada cuando la intervención externa se percibe como una imposición; como advierten Amado et al. (2003), si el acompañamiento no promueve espacios de reflexión crítica y soporte real, puede generar resistencia y mayor desmotivación.

Finalmente, el desafío de la inclusión ante la pobreza, la discapacidad y el riesgo social (especialmente en mujeres) exige ampliar la mirada tradicional de la educación inclusiva. Panizo (2019) argumenta que la política pública suele restringir la inclusión a la discapacidad, ignorando otras formas de exclusión como la movilidad humana o la pobreza extrema, lo que deja a gran parte del alumnado sin respuesta institucional. Para abordar estas carencias acumuladas, Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015), proponen que la intervención se realice desde una responsabilidad social universitaria que no sea vertical, sino que se desarrolle con un sentido comunitario y ético, diseñando estrategias horizontales que dignifiquen a los grupos vulnerados.

Figura 4. Modelo jerárquico código-subcódigos: inclusión, diversidad y bienestar socioemocional



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en el bloque condiciones socioeconómicas y laborales (Figura 5) se manifiestan con fuerza los códigos **Economía** (n = 337), **Trabajo** (n = 244), **Migración** (n = 155), **Salud** (n = 54) y **Alimentación** (n = 54) los cuales sintetizan la precariedad cotidiana.

La situación **económica** emerge como uno de los factores estructurales más críticos que atraviesa todos los bloques de análisis “muchas familias no cuentan con recursos económicos suficientes”, donde se identifican como causas bajos ingresos, migración forzada, falta de cultura financiera y mayores costos de transporte, materiales escolares e incluso alimentación.

La falta de **trabajo** también se presenta como un problema estructural, “en la comunidad pocos cuentan con trabajo estable”. Surgen en este código situaciones antes abordadas como la priorización del trabajo sobre la escolaridad de los hijos, el hecho de que muchos estudiantes trabajan desde edades tempranas, así como, en el ámbito docente, el trabajo representa una sobrecarga administrativa.

La **migración** aparece como una de las problemáticas más complejas y transversales en todo el diagnóstico participativo, está motivada principalmente por la falta de empleo, pobreza y expectativas de una vida mejor, “la mayoría de jóvenes han migrado para obtener una mejor calidad de vida”. No obstante, esta situación ha desencadenado consecuencias críticas a nivel educativo, familiar, afectivo, social y cultural, ha provocado incluso la disminución de la población estudiantil en parroquias rurales llevando al cierre de escuelas, “cuando cambian a los niños a otras instituciones educativas es porque los padres migran al extranjero y optan por pagar una institución privada o mover a otros centros educativos de renombre”.

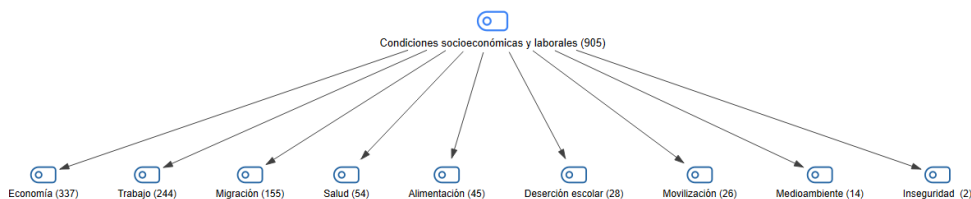
En lo concerniente a **salud**, previamente aparecieron problemas alarmantes como lo es la desnutrición infantil y situaciones de salud mental, pero también se declara como carencia la falta de infraestructura, así como el acceso desigual y precario a la salud, “una necesidad urgente es un centro de salud que no solamente atienda a un número reducido de personas al día”.

De la mano, la **alimentación** insuficiente e inadecuada también constituye una problemática estructural, sumado a la desnutrición infantil surgen problemas alimenticios de obesidad y anorexia, “niños que sufren de obesidad en algunos casos, o también niños que presentan cuadro de anorexia, ya no solamente vemos en la adolescencia, sino también en edades más tempranas”. En este código también se exterioriza como relevante tener un plan de alimentación para adultos mayores, quienes por situaciones económicas no acceden a una alimentación adecuada.

En el bloque los testimonios revelan una precariedad estructural, donde se destacan bajos ingresos e inestabilidad laboral que afectan escolaridad (trabajo infantil y priorización del empleo), incrementan costos básicos y empujan la migración, con impactos educativos y comunitarios, incluso cierre de escuelas. A ello se suman carencias de acceso a salud y problemas de alimentación. En este contexto, la migración emerge nuevamente como el determinante más crítico, actuando no solo como una estrategia de supervivencia económica ante la desigualdad, sino como un factor de desestructuración comunitaria que ha llevado incluso al cierre de escuelas. Esto corrobora el análisis de Miranda y Gamboa (2025), quienes advierten que la migración genera un impacto profundo en quienes se quedan —niños y adultos mayores—, debilitando las redes de apoyo y generando situaciones de abandono y exclusión social. En el ámbito educativo, esto resuena con lo planteado por Peláez et al. (2021), quienes señalan que la movilidad humana implica una ruptura de raíces que desafía al sistema escolar a adaptar sus procesos de socialización y enseñanza para evitar la discriminación.

La identificación de carencias críticas en el acceso a la salud y problemas de alimentación (desnutrición, obesidad) revela que la comunidad educativa enfrenta una vulnerabilidad biológica y social que compromete cualquier intento pedagógico. Este hallazgo valida la perspectiva de Añaños et al. (2022), quienes sitúan a la "educación para la salud" como un campo necesario de la Pedagogía Social, argumentando que la intervención no puede limitarse a la instrucción académica, sino que debe buscar la promoción integral y la mejora de la calidad de vida de los sujetos.

Figura 5. Modelo jerárquico código-subcódigos: condiciones socioeconómicas y laborales



Fuente: Elaboración propia

Este diagnóstico confirma que la realidad socioeducativa no opera en compartimentos estancos, sino como un sistema abierto donde las carencias se retroalimentan, creando una red de vulnerabilidades que exige un abordaje complejo. Al respecto, González-Machado y Santillán-Anguiano (2024) argumentan que el diagnóstico no debe entenderse desde una visión clínica o de deficiencia, sino como una construcción colectiva que busca comprender el contexto situado para orientar acciones transformadoras. Este hallazgo empírico valida la postura de Amado et al. (2003), quienes sostienen que el diagnóstico participativo es la herramienta idónea para identificar estos nudos críticos y relaciones causales, permitiendo transitar de una queja pasiva a una gerencia democrática donde la comunidad asuma un rol protagónico en la solución de sus conflictos.

Ante la evidencia de que las soluciones no pueden abordarse desde una sola institución, la discusión apunta hacia la necesidad de una intervención intersectorial y territorial que redefina el rol de la universidad. Como señalan Guerra et al. (2024), la atención a las vulnerabilidades socioeducativas requiere la formación continua de actores locales y el establecimiento de alianzas estratégicas (en consonancia con la Agenda 2030), pues la universidad debe gestionar el capital cultural para conectar lo local con lo global y moldear la dinámica de desarrollo social. Esto concuerda con la visión de González et al. (2021), quienes advierten que la universidad no puede ser una entidad aislada, sino que debe garantizar un vínculo dinámico que propicie la actividad conjunta con la población. En este sentido, la intervención debe basarse en la RSU descrita por Alonso y Valdemoros (2024), la cual no se limita a la formación académica, sino que responde con sensibilidad ética a los requerimientos del entorno, integrando las funciones de Docencia, Investigación y Vinculación.

Finalmente, la exigencia de una acción sostenida interpela directamente las metodologías de trabajo. Los resultados sugieren abandonar las intervenciones verticales o asistencialistas en favor de modelos de Investigación-Acción Participativa y Educación Popular. Según Tommasino y Pérez (2022), recuperar el saber popular y establecer una relación horizontal entre investigadores y comunidad es indispensable para que los sujetos no sean vistos como beneficiarios pasivos, sino como protagonistas de su propia transformación.

Conclusiones

La principal contribución de este estudio al campo de la Pedagogía Social y la Vinculación Universitaria radica en la sistematización de un diagnóstico territorial, validando empíricamente la necesidad de transitar hacia prácticas basadas en la evidencia tal como sugieren Añaños et al. (2022). Al revelar que las demandas de las comunidades escolares no se limitan a carencias materiales, sino que exigen acompañamiento afectivo. Se demuestra que la universidad no debe ser un proveedor de recursos, sino un actor mediador que, mediante el diagnóstico participativo facilite

la reflexión crítica y la gerencia democrática para que los actores locales asuman la corresponsabilidad en la solución de sus problemáticas (Amado et al., 2003).

No obstante, el estudio presenta limitaciones inherentes a su diseño metodológico y alcance. Al ser una investigación de corte transversal y fenomenológico centrada en las provincias de Azuay y Cañar, los resultados reflejan las percepciones subjetivas de los actores en un momento histórico específico marcado por la post-pandemia y una crisis migratoria agudizada, lo que impide la generalización estadística de los hallazgos a otros contextos rurales con dinámicas demográficas distintas. Asimismo, aunque se logró una alta participación de docentes y actores comunitarios, la voz directa de los niños y adolescentes se encuentra mediada por la interpretación de los adultos, lo cual podría sesgar la comprensión de sus necesidades socioemocionales reales.

De estos hallazgos se derivan líneas futuras de investigación imperativas para el campo. En primer lugar, es necesario diseñar y evaluar longitudinalmente el impacto de los programas de intervención que surjan de este diagnóstico. Por último, se abre una ruta para investigar modelos de gobernanza territorial que articulen de manera efectiva a la universidad, el Estado y la comunidad, superando la fragmentación de esfuerzos.

Referencias

- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. Art. 117. 23 de julio de 2025 (Ecuador)
- Universidad Nacional de Educación [UNAE] (2019). Modelo de gestión de Vinculación con la Sociedad.
- González Fernández-Larrea, M., González González, G. R., González Aportela, O. y Batista Mainegra, A. (2021). Educación y sociedad: universidad, extensión universitaria y comunidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400020&lng=es&tlng=es.
- Añaños Bedriñana, F. T., García Vita, M. del M., y Moles López, E. (2022). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos metodológicos. *Revista De Paz Y Conflictos*, 14(2), 106-130. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.22793>
- Amado, R., Cristalino, F. y Hernández, E. (2003). El diagnóstico participativo como herramienta para la elaboración de proyectos educativos. *Universidad del Zulia*, 91-110.
- Alonso Ruiz, R. S. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (2024). El poder transformador del aprendizaje-servicio universitario. En M. A. Valdemoros San Emeterio y R. S. Alonso Ruiz (Coods.). *Aprendizaje-servicio universitario y adquisición de competencias transversales en el alumnado* (Vol. 1, pp. 15-23) DYKINSON. <http://www.jstor.org/stable/jj.25003649>
- Cortés Coss, A., y Cortés Coss, D. E. (2021). Bases teóricas y metodológicas de los procesos de intervención socioeducativa. *Revista Conrado*, 17(80), 356-362. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1854>
- Correa Terán, J. E. (2020). La intervención socioeducativa: más allá de los muros de una escuela primaria rural. *Eurythmie*, 7(1), 30-41.
- Guerra Solo, O., Steren dos Santos, B., Portuondo Maurelo, Y., y Mafran Dominguez, Y. (2024). La formación continua de los actores locales para la atención a las vulnerabilidades socioeducativas. En B. Steren dos Santos, A. J. C. Kampff, y D. M. R. Clavijo (Orgs.), *Anais do I Congresso Internacional de Educação da PUCRS: Construindo pontes para reimaginar a educação* (pp. 1-9). EDIPUCRS. <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1831/assets/edicoes/2024/arquivos/61.pdf>

Ramírez-Ramírez, L. N. y Fernández de Castro, J. (2023). Vínculo familia-escuela: Análisis de las necesidades sociales desde la perspectiva de padres de familia en Aguascalientes, México. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 81-110. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12903>

Ruiz Castellón, J. A. (2024). Intervenciones socioeducativas con hijos de padres migrantes: una revisión documental. *Revista Científica Estelí*, 13(2), 29-54. <https://doi.org/10.5377/esteli.v13i2.19806>

Miranda Martínez, P. V. y Gamboa Ugalde, A. B. (2025). La migración y las implicaciones en la vida de las personas adultas mayores en situación de abandono. *Tesla Revista Científica*, 5(1), e444. <https://doi.org/10.55204/trc.v5i1.e444>

Tommasino Ferraro, H., y Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *aberes prácticas. revista e Filosofía Educación*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>

Peláez H., O. A., Gallego Henao, A. M., Arroyave Taborda, L. M. y Gaviria Pérez, J. L. (2021). Migración como fenómeno social que afecta la educación, la economía y el bienestar integral. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4). 148-157- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069360011>

Panizo Toapanta, A. G. (2019). Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina De Educación*, 2(2), 24-27. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.2.3>

Olarte-Mejía, D.V. y Ríos-Osorio, L.A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos diez años. *Revista de la Educación Superior*, 44(3), 19-40. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>

González-Machado, E. C. y Santillán-Anguiano E. I. (2024). Nociones del diagnóstico en los proyectos socioeducativos. Aportaciones desde un enfoque participativo. En E. C. González-Machado y J. A. Soto Curiel (Coords.). *El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos* (1 ed., pp. 15-28)

Biografía de autore/as:

Edwin Bolívar Peñafiel Arévalo. Licenciado en Ciencias de la Educación Básica y Magíster en Investigación en Educación, así como Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo. Se desempeña como Docente en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), Codirector del grupo I+D+i de la UNAE "Episteme: Filosofía de la Educación, Ciencia y Tecnología" de la UNAE. Previamente se desempeñó como técnico docente y técnico de investigación en el área de Vinculación con la Sociedad de la UNAE (periodo abril 2021- febrero 2025). Es autor de capítulos y artículos derivados de experiencias y resultados de vinculación.

Raquel Stefania Mendoza Ureta. Licenciada en Ciencias de la Educación Básica y Magíster en Comunicación Educativa. Es docente en la UNAE y Directora en la misma institución del proyecto de Vinculación con la Sociedad "CRSer: Compromiso, Responsabilidad y Servicio". Se desempeñó como técnica docente en el área de Vinculación con la Sociedad de la UNAE (periodo abril 2021- septiembre 2024). Es autora de capítulos y artículos derivados de experiencias y resultados de vinculación.

Charly Marlene Valarezo Encalada. Especialista en Proyectos de Desarrollo y Levantamiento de fondos, Master en Neuropsicología y Educación, Magister en Educación Infantil. Directora e integrante de proyectos de Vinculación con la Sociedad. Editora de la revista de Vinculación Mamakuna. Es miembro del Consejo superior universitario (periodo junio 2023 - diciembre 2025). Se desempeñó como directora de Vinculación con la Sociedad en la UNAE (periodo abril 2023 - mayo 2025). Autora de artículos científicos.