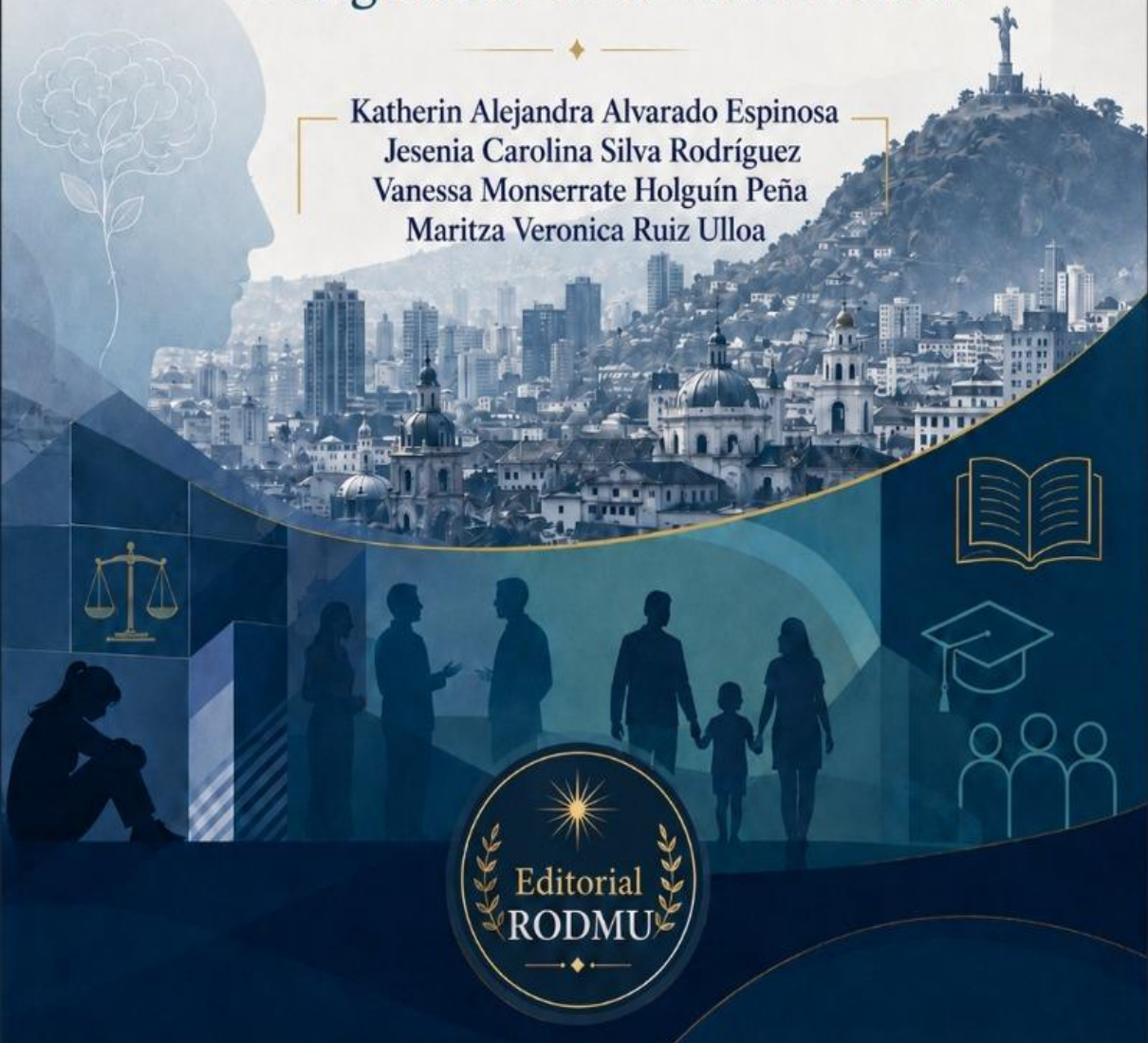


Problemáticas Psicosociales y Educativas del Ecuador Urbano:

Salud Mental, Convivencia y
Desigualdad en la Vida Pública

Katherin Alejandra Alvarado Espinosa
Jesenia Carolina Silva Rodríguez
Vanessa Monserrate Holguín Peña
Maritza Veronica Ruiz Ulloa



Problemáticas psicosociales y educativas del Ecuador urbano

**“Una ciudad no se mide
solo por lo que construye,
sino por cómo cuida, educa e
integra a quienes la habitan.”**

Problemáticas psicosociales y educativas del Ecuador urbano: salud mental, convivencia y desigualdad en la vida pública

Primera edición digital, 2026

ISBN: 978-9907-9569-4-8

© 2026 Katherin Alejandra Alvarado Espinosa, Jesenia Carolina Silva Rodríguez, Vanessa Monserrate Holguín Peña y Maritza Veronica Ruiz Ulloa.

Edición y publicación: RODMU S.A.S.
Ecuador

Diseño de portada: Kevin Andrés Muñoz Enríquez
Diseño y diagramación: Verónica Katherine Vargas Vélez
Corrección de estilo: Cristhian Germán Rodríguez Bonilla

Licencia de uso

Esta obra se encuentra disponible bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Se permite copiar, compartir, distribuir, transformar y adaptar su contenido para cualquier propósito, incluso comercial, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, se identifique la licencia y se indiquen los cambios realizados.

La licencia se aplica exclusivamente al contenido original de esta publicación. Las imágenes, logotipos, marcas, recursos gráficos, documentos institucionales y demás materiales pertenecientes a terceros mantienen sus respectivas condiciones de propiedad intelectual, salvo indicación expresa en contrario.

El instrumento de investigación elaborado para este estudio forma parte del desarrollo metodológico de la obra. Su reproducción, adaptación o utilización deberá reconocer adecuadamente la autoría de esta publicación y respetar las condiciones establecidas por la licencia aplicable. Las fuentes estadísticas, documentos oficiales y demás recursos externos utilizados a lo largo del libro conservan los derechos y condiciones de uso establecidos por sus respectivos titulares.

Forma sugerida de citación

Alvarado, K. A., Silva, J. C., Holguín, V. M., & Ruiz, M. V. (2026). *Problemáticas psicosociales y educativas del Ecuador urbano: Salud mental, convivencia y desigualdad en la vida pública*. RODMU S.A.S.

Las opiniones, interpretaciones y conclusiones expresadas en esta obra son responsabilidad de sus autoras y se sustentan en el análisis desarrollado a partir de las fuentes consultadas y de la información obtenida durante el proceso de investigación.

Declaración de autoría

Las autoras de la presente obra declaran que el libro titulado *Problemáticas psicosociales y educativas del Ecuador urbano: salud mental, convivencia y desigualdad en la vida pública* es una producción académica y científica dirigida al estudio, comprensión y análisis de diversas problemáticas sociales, educativas y psicosociales presentes en contextos urbanos del Ecuador.

La obra ha sido elaborada a partir de fundamentos teóricos, metodológicos y analíticos propios de las ciencias sociales y educativas, englobando aportes de la psicología, la educación, los estudios sobre desigualdad, la convivencia social y el análisis estadístico aplicado. Su objetivo es examinar cómo las condiciones personales, familiares, educativas, económicas, digitales y territoriales se relacionan con el bienestar emocional, las oportunidades, la convivencia y las expectativas de futuro de las personas participantes.

El componente empírico de la investigación se sustenta en información recopilada de 900 participantes de Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo, cuyos datos fueron analizados mediante procedimientos descriptivos, psicométricos, correlacionales y multivariantes, de acuerdo con los objetivos establecidos para el estudio.

Además, las autoras declaran que las ideas, interpretaciones, análisis y conclusiones desarrolladas en este libro son de su responsabilidad académica. Asimismo, reconocen la importancia de la integridad científica, el respeto a la propiedad intelectual, la transparencia metodológica, la confidencialidad de los participantes y el tratamiento ético de la información durante los procesos de investigación, análisis y divulgación del conocimiento.

Las fuentes teóricas, estadísticas, institucionales y documentales utilizadas en la obra han sido reconocidas mediante las correspondientes citas y referencias, respetando los principios de atribución y las normas académicas aplicables.

Las autoras
Ecuador, 2026

ÍNDICE GENERAL

Introducción general.....	1
Referencias.....	6
CAPÍTULO 1.....	8
Ecuador urbano: transformaciones sociales, educativas y territoriales 8	
1.1. Urbanización y transformación social en Ecuador.....	8
1.2. La ciudad como espacio de oportunidades y desigualdades.....	9
1.3. Condiciones económicas y vida cotidiana.....	10
1.4. Educación en los contextos urbanos	11
1.5. Brechas territoriales dentro de las propias ciudades	12
1.6. Juventudes y transformación social.....	13
1.7. La vida pública urbana	14
1.8. Una lectura integrada del Ecuador urbano.....	15
Referencias.....	17
CAPÍTULO 2.....	19
Salud mental, bienestar y experiencia cotidiana.....	19
2.1. Del concepto clínico de salud mental al bienestar psicosocial	19
2.2. Bienestar psicológico y experiencia cotidiana	20
2.3. Estrés y sobrecarga emocional.....	21
2.4. Preocupación, incertidumbre y percepción de control	22
2.5. Soledad, aislamiento y necesidad de conexión.....	24
2.6. Autoeficacia y capacidad para afrontar dificultades.....	25
2.7. Redes de apoyo y protección social cotidiana.....	26
2.8. Familia y bienestar emocional	27
2.9. Educación y bienestar emocional	28
2.10. Determinantes sociales del bienestar: una lectura integrada..	29
Referencias.....	30
CAPÍTULO 3.....	33
Convivencia, vínculos sociales y experiencias de exclusión.....	33

3.1. Qué significa convivir.....	33
3.2. Convivencia en las instituciones educativas.....	34
3.3. Relaciones familiares.....	35
3.4. Relaciones entre pares	36
3.5. Conflicto interpersonal.....	37
3.6. Discriminación	37
3.7. Exclusión social.....	38
3.8. Violencia verbal y psicológica	39
3.9. Acoso escolar y ciberacoso.....	40
3.10. Pertenencia, apoyo y cohesión social.....	41
3.11. Resolución de conflictos.....	41
3.12. Convivencia como factor protector.....	42
Referencias.....	43
CAPÍTULO 4.....	45
Desigualdad, educación y oportunidades	45
4.1. Qué entendemos por desigualdad	45
4.2. Desigualdad y pobreza: conceptos diferentes.....	46
4.3. Vulnerabilidad social.....	47
4.4. Condición socioeconómica y oportunidades educativas.....	48
4.5. Permanencia y abandono educativo.....	49
4.6. Brecha digital	50
4.7. Capital cultural y recursos familiares.....	51
4.8. Desigualdad territorial	52
4.9. Educación y movilidad social.....	53
4.10. Meritocracia, esfuerzo y oportunidades reales.....	54
4.11. Expectativas educativas y laborales.....	55
4.12. Desigualdad y construcción del futuro	56
Referencias.....	57
CAPÍTULO 5.....	59
Tecnología, redes sociales y nuevas formas de interacción	59
5.1. La vida cotidiana en entornos digitales.....	59

5.2. De la conectividad al uso significativo.....	60
5.3. Redes sociales: comunicación, pertenencia y continuidad de los vínculos	61
5.4. Uso frecuente y uso problemático no significan lo mismo	62
5.5. Redes sociales y bienestar emocional.....	63
5.6. Comparación social e imagen personal.....	63
5.7. Uso digital, descanso y organización del tiempo.....	64
5.8. Ciberacoso y continuidad de los conflictos.....	65
5.9. Información, confianza y desinformación	66
5.10. Tecnología y aprendizaje.....	67
5.11. Autonomía y autorregulación digital.....	68
5.12. Una lectura integrada de la experiencia digital.....	69
Referencias.....	70
CAPÍTULO 6.....	72
Escuela, familia, comunidad y vida pública.....	72
6.1. Ninguna institución educa de manera aislada	72
6.2. La escuela como espacio educativo y de protección	73
6.3. La relación familia–escuela: más allá de informar problemas	74
6.4. Corresponsabilidad sin transferencia de obligaciones	75
6.5. La comunidad como espacio de apoyo.....	76
6.6. Espacio público y posibilidad de encuentro	77
6.7. Seguridad, movilidad y uso de la ciudad	78
6.8. Participar en la vida pública.....	79
6.9. Cuando escuela, familia y comunidad no consiguen conectarse	80
6.10. Disponibilidad institucional y acceso efectivo.....	81
6.11. De las intervenciones aisladas a redes de cuidado y oportunidad	81
Referencias.....	83
CAPÍTULO 7.....	85
Metodología de la investigación.....	85
7.1. Enfoque y diseño de la investigación.....	85

7.2. Contexto temporal y territorial	86
7.3. Participantes y estrategia de acceso	86
7.4. Instrumento de recolección.....	87
7.5. Alcance de las dimensiones observadas.....	88
7.6. Procedimiento de aplicación	89
7.7. Revisión y preparación de los datos	90
7.8. Análisis descriptivo	91
7.9. Exploración de la estructura interna del instrumento	91
7.10. Consistencia interna.....	92
7.11. Construcción de las puntuaciones por dimensión	93
7.12. Análisis de relaciones entre dimensiones	93
7.13. Comparaciones entre grupos.....	94
7.14. Modelos multivariantes	94
7.15. Análisis de las preguntas abiertas.....	95
7.16. Integración de la información cuantitativa y abierta.....	95
7.17. Criterios de interpretación	96
7.18. Consideraciones éticas.....	96
7.19. Limitaciones metodológicas	97
Referencias.....	98
CAPÍTULO 8.....	99
Resultados	99
8.1. Integridad de la base y composición general de la muestra.....	99
8.2. Adecuación de los datos para el análisis factorial.....	101
8.3. Consistencia interna y comportamiento general de las dimensiones.....	101
8.4. Bienestar, apoyo y experiencia emocional.....	102
8.5. Convivencia y experiencias de exclusión.....	103
8.6. Percepción de desigualdad y oportunidades	103
8.7. Tecnología y experiencia digital	104
8.8. Entorno urbano y percepción de seguridad.....	104
8.9. Instituciones educativas y función protectora	104

8.10. Expectativas y proyección de futuro.....	105
8.11. Diferencias según la situación económica percibida	105
8.12. Comparaciones entre ciudades.....	107
8.13. Relaciones entre las dimensiones.....	107
8.14. Modelo multivariable de expectativas y agencia.....	109
8.15. Modelo multivariable de malestar emocional.....	109
8.16. Problemas identificados en las respuestas abiertas	109
8.17. Cambios propuestos por los participantes.....	110
8.18. Panorama de los resultados	111
CAPÍTULO 9.....	112
Discusión e implicaciones: hacia entornos urbanos que eduquen, cuiden e integren.....	112
9.1. La condición económica y las posibilidades de construir futuro	112
9.2. Malestar emocional, expectativas y capacidad de acción	114
9.3. Apoyo, convivencia y redes próximas como recursos	115
9.4. La escuela entre la confianza depositada y el apoyo percibido	116
9.5. Tecnología: oportunidad, exposición y autorregulación	118
9.6. Inseguridad, espacio público y experiencia urbana.....	119
9.7. Cuando la situación económica diferencia más que la ciudad	120
9.8. Lo que los participantes identificaron como prioritario.....	121
9.9. De los resultados a las implicaciones	122
9.10. Escuela y bienestar: acompañar sin sustituir a los servicios especializados.....	123
9.11. Familia y escuela: de la comunicación reactiva a la corresponsabilidad	124
9.12. Permanencia educativa y orientación hacia nuevas oportunidades	124
9.13. Alfabetización y autorregulación digital	125
9.14. Espacio público, seguridad percibida y participación comunitaria.....	126

9.15. Redes interinstitucionales de cuidado y oportunidad	126
9.16. Marco integrado de cuidado y oportunidad urbana.....	127
Referencias.....	128
EPÍLOGO	133

Introducción general

Las ciudades concentran buena parte de las oportunidades educativas, laborales, culturales y tecnológicas disponibles en una sociedad, pero también reúnen desigualdades que se expresan de manera concreta en la vida cotidiana. Habitar un espacio urbano supone interactuar con instituciones, servicios, redes familiares y comunitarias, entornos digitales, condiciones económicas y formas de convivencia que no se distribuyen ni se experimentan del mismo modo entre todas las personas. Por esta razón, comprender los problemas psicosociales y educativos contemporáneos exige superar explicaciones centradas exclusivamente en el individuo y observar con mayor atención las condiciones sociales en las que se construyen el bienestar, las expectativas y las oportunidades.

En Ecuador, esta mirada adquiere especial relevancia debido al peso que han alcanzado los espacios urbanos dentro de la configuración demográfica del país. El Censo de Población y Vivienda de 2022 registró 16.938.986 habitantes y determinó que el 63,1 % de la población residía en áreas urbanas, frente al 36,9 % localizado en zonas rurales. Además, la proporción urbana ha aumentado gradualmente respecto de los censos de 2001 y 2010, lo que confirma una concentración sostenida de la población en ciudades y cabeceras cantonales (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2023).

La vida urbana, sin embargo, no garantiza por sí misma condiciones homogéneas de bienestar. Dentro de las ciudades conviven hogares con diferentes capacidades económicas, niveles educativos, posibilidades de acceso tecnológico y redes de apoyo. En diciembre de 2025, la pobreza por ingresos alcanzó el 13,8 % en el área urbana ecuatoriana, mientras que el coeficiente de Gini urbano se situó en 0,451, indicador que evidencia la persistencia de diferencias en la distribución de los ingresos (INEC, 2026). Estos datos permiten advertir que la desigualdad no desaparece con la urbanización, sino que adquiere expresiones particulares relacionadas con el empleo, la educación, la vivienda, el acceso a servicios y las posibilidades de movilidad social.

La desigualdad, además, no puede reducirse a una diferencia económica entre hogares. Sus efectos alcanzan las trayectorias educativas, las condiciones laborales, las expectativas personales, la participación social y las posibilidades de acceder a recursos que favorecen una mejor calidad de vida. En correspondencia con esta perspectiva, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2025) caracteriza la desigualdad regional como un fenómeno histórico, estructural y multidimensional,

estrechamente relacionado con la baja movilidad social y con dificultades persistentes para fortalecer la cohesión social. Desde este enfoque, las oportunidades disponibles para una persona no dependen únicamente de su voluntad o esfuerzo, sino también de las condiciones materiales, educativas, familiares y territoriales desde las cuales intenta construir su trayectoria.

La educación ocupa una posición especialmente sensible dentro de este entramado. Puede ampliar oportunidades, favorecer procesos de movilidad y fortalecer capacidades personales, pero también puede reproducir desigualdades cuando las condiciones para acceder, permanecer y aprender difieren considerablemente entre grupos sociales. En esta misma línea, la CEPAL (2024) ha señalado que los sistemas educativos latinoamericanos continúan enfrentando desigualdades de acceso y aprendizaje, además de problemas de abandono que afectan con mayor intensidad a los hogares en situaciones de vulnerabilidad.

Esta relación se vuelve todavía más compleja cuando se incorpora el bienestar psicológico. El malestar emocional no surge necesariamente de una única causa ni puede comprenderse únicamente desde características individuales. Las condiciones económicas, las relaciones familiares, las experiencias de discriminación, las redes de apoyo, la inseguridad, la calidad del entorno y las oportunidades disponibles pueden intervenir de manera simultánea en la experiencia subjetiva de una persona. En concordancia con este planteamiento, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) propone reorganizar los entornos que influyen en la salud mental y reconoce que su protección requiere intervenciones que trasciendan los servicios clínicos tradicionales.

La evidencia científica reciente también ha reforzado esta comprensión social del bienestar; pues los determinantes vinculados con la pobreza, el empleo, la educación, las condiciones de vida, las experiencias adversas y las relaciones sociales aparecen de manera recurrente en investigaciones sobre salud mental. Como respaldo a esta interpretación, Huggard et al. (2023), al revisar sistemáticamente evidencia procedente de 37 revisiones, identificaron diferentes determinantes sociales relacionados con los problemas de salud mental y advirtieron sobre las limitaciones de explicaciones excesivamente centradas en factores biológicos o individuales. De manera complementaria, Macías et al. (2024) señalan, para el contexto ecuatoriano, la necesidad de considerar conjuntamente factores económicos, sociales y demográficos al analizar las condiciones de salud y calidad de vida.

El entorno urbano es una pieza adicional dentro de esta relación. Vivir en una ciudad puede facilitar el acceso a instituciones educativas, servicios

sanitarios, mercados de trabajo, actividades culturales y redes de comunicación; al mismo tiempo, algunas experiencias urbanas pueden estar asociadas con exposición a inseguridad, aislamiento, desigualdad espacial, dificultades habitacionales o deterioro de los vínculos comunitarios.

En relación con esta doble condición, Xu et al. (2023) encontraron, mediante un metaanálisis global, asociaciones entre urbanicidad y depresión cuya magnitud variaba según el contexto y las características de las poblaciones estudiadas. Asimismo, Sui et al. (2022) observaron en una revisión longitudinal que elementos del entorno social, natural y construido de los barrios pueden mantener relaciones con diferentes indicadores de salud mental. Tales antecedentes aconsejan evitar interpretaciones simples en las que la ciudad aparezca únicamente como una fuente de riesgo o, en el extremo contrario, como un espacio que garantiza bienestar por disponer de mayores servicios.

Las relaciones interpersonales forman parte de esa experiencia urbana. Familia, escuela, trabajo, comunidad y grupos de pares constituyen espacios en los que las personas pueden encontrar reconocimiento, apoyo y pertenencia, pero también experimentar conflicto, exclusión o discriminación. La convivencia, en consecuencia, no debe entenderse como la ausencia de violencia. Incluye la calidad de los vínculos, la posibilidad de expresar opiniones, el respeto a las diferencias, la existencia de redes de apoyo y las formas mediante las cuales se resuelven los desacuerdos. Esta distinción resulta especialmente importante en los contextos educativos, donde las relaciones entre estudiantes, docentes y familias pueden actuar como factores de protección o convertirse en fuentes adicionales de tensión.

Desde esa perspectiva, la institución educativa cumple una función que excede la transmisión de conocimientos. En ella se producen procesos de socialización, reconocimiento, pertenencia y construcción de expectativas. También constituye uno de los lugares en los que pueden identificarse tempranamente situaciones de malestar, violencia, exclusión o dificultades familiares. En consonancia con esta función ampliada, UNICEF Ecuador informó que durante 2024 fortaleció las capacidades de 1.500 docentes dentro de una iniciativa orientada a la promoción de la salud mental adolescente, con un alcance superior a 37.000 estudiantes. La importancia de estas iniciativas radica precisamente en reconocer que el bienestar estudiantil no puede desligarse de los entornos en los que los adolescentes y jóvenes desarrollan su vida cotidiana.

A este escenario se suma la expansión de las tecnologías digitales. En julio de 2025, el 71,3 % de los hogares ecuatorianos disponía de acceso a

Internet, mientras que el 80,1 % de las personas de cinco años o más había utilizado este servicio durante los doce meses anteriores (INEC, 2025). Información más reciente sobre los patrones de consumo de los hogares mostró, además, que la cobertura de Internet alcanzaba el 78,3 % en el área urbana, frente al 62,2 % en la rural. La ampliación de la conectividad ha transformado el acceso a información, educación, entretenimiento y comunicación interpersonal, aunque disponer de conexión no supone automáticamente igualdad en las capacidades de uso, calidad del servicio, disponibilidad de dispositivos o alfabetización digital.

Las redes sociales y las plataformas digitales introducen, además, formas de interacción que atraviesan las fronteras entre lo educativo, lo familiar y lo público. A través de ellas es posible mantener relaciones, acceder a oportunidades formativas y participar en comunidades que antes habrían resultado inaccesibles. Sin embargo, esos mismos espacios pueden favorecer comparación social, exposición a mensajes ofensivos, circulación de desinformación o dificultades para establecer límites entre conexión y descanso. La relación entre tecnología y bienestar, por tanto, requiere evitar posiciones deterministas. No toda exposición digital produce consecuencias negativas ni todo uso tecnológico genera beneficios; los efectos dependen de características personales, sociales y contextuales que deben analizarse con mayor detalle.

Esta complejidad obliga a abandonar explicaciones que estudian cada problemática de manera aislada. Una persona puede experimentar preocupación por su futuro laboral y, simultáneamente, disponer de apoyo familiar, atravesar dificultades económicas, convivir con episodios de inseguridad en su entorno y utilizar Internet como una vía para ampliar sus oportunidades educativas. Ninguna de estas experiencias existe necesariamente de forma independiente. En determinados casos pueden acumularse, mientras que en otros una red de apoyo, una experiencia educativa favorable o una percepción de mayor capacidad personal puede funcionar como recurso frente a circunstancias adversas.

La necesidad de una mirada articulada también se observa en el debate latinoamericano sobre desarrollo social. La persistencia de desigualdades económicas, educativas y territoriales ha llevado a cuestionar la idea de que el crecimiento económico, por sí solo, garantiza mayores niveles de movilidad y cohesión. A partir de esta consideración, la CEPAL (2025) sostiene que las desigualdades educativas y laborales deben abordarse conjuntamente con políticas de protección social, inclusión productiva y fortalecimiento institucional. El planteamiento resulta pertinente para el análisis del Ecuador urbano, donde las condiciones económicas, educativas

y sociales pueden adquirir configuraciones distintas incluso entre habitantes de una misma ciudad.

El presente libro parte precisamente de esa interdependencia; dado que, *problemáticas psicosociales y educativas del Ecuador urbano: salud mental, convivencia y desigualdad en la vida pública* propone examinar las experiencias urbanas desde una perspectiva que conecte dimensiones que con frecuencia son abordadas por campos disciplinares diferentes. La salud mental se analiza en relación con las redes de apoyo y las condiciones sociales; la educación se observa junto con las oportunidades y desigualdades que atraviesan las trayectorias personales; la convivencia se vincula con experiencias de respeto, pertenencia, discriminación y conflicto; mientras que la tecnología, la inseguridad y el espacio público se incorporan como componentes de una experiencia cotidiana cada vez más compleja.

El objetivo general de la obra es analizar las principales problemáticas psicosociales y educativas presentes en contextos urbanos ecuatorianos, considerando sus relaciones con el bienestar emocional, la convivencia, las condiciones socioeconómicas, las experiencias educativas, el entorno digital, la vida pública y las expectativas de futuro. Este propósito busca comprender no solamente la presencia de determinadas problemáticas, sino las relaciones que pueden establecerse entre ellas y los recursos sociales o personales que acompañan la experiencia de los participantes.

Para aportar evidencia propia a esta discusión, la obra incorpora una investigación realizada con 900 participantes residentes en Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo, con una distribución de 225 personas por ciudad. La información se obtuvo mediante un cuestionario estructurado que recoge características sociodemográficas y examina aspectos relacionados con bienestar emocional, convivencia, relaciones familiares, apoyo educativo, desigualdad, oportunidades, tecnología, entorno urbano y expectativas de futuro. Dos preguntas abiertas complementaron la información cuantitativa al permitir que los participantes expresaran, desde su propia experiencia, cuáles consideran que son algunos de los principales problemas sociales o educativos de sus ciudades y qué transformaciones estiman necesarias para mejorar el bienestar y las oportunidades.

La elección de estas cuatro ciudades no pretende convertirlas en una representación exhaustiva de toda la diversidad urbana ecuatoriana. Cada territorio posee trayectorias económicas, demográficas y culturales particulares que no pueden reducirse a un patrón único. En consecuencia, las afirmaciones derivadas de la investigación se circunscriben a la muestra analizada y se presentan evitando generalizaciones que excedan el alcance

del diseño. De igual forma, el carácter transversal del estudio permite examinar asociaciones entre variables, pero no establecer relaciones causales definitivas.

Esta delimitación resulta necesaria porque uno de los propósitos de la obra es mantener una correspondencia estricta entre la evidencia disponible y las interpretaciones desarrolladas. Los datos cuantitativos permiten identificar tendencias, diferencias y relaciones estadísticas; las respuestas abiertas aportan matices sobre la experiencia de los participantes; y la literatura científica ofrece un marco para comprender los hallazgos sin sustituirlos ni forzar explicaciones que la investigación no puede demostrar. La combinación de estas fuentes permite construir una lectura más amplia de las problemáticas estudiadas, aunque no elimina las limitaciones propias de todo proceso investigativo.

A partir de este enfoque, los primeros capítulos examinan las transformaciones sociales y territoriales del Ecuador urbano y desarrollan posteriormente los ejes de salud mental, convivencia, desigualdad, tecnología, familia, escuela y vida pública. Sobre esa base conceptual se presenta el estudio empírico, seguido por el análisis de los resultados y una discusión que contrasta los hallazgos con evidencia ecuatoriana, latinoamericana e internacional. Finalmente, la obra propone orientaciones dirigidas a fortalecer entornos educativos y comunitarios capaces de ampliar oportunidades, favorecer relaciones de apoyo y responder con mayor precisión a los desafíos identificados.

Más que reunir problemas en un mismo texto, el propósito consiste en mostrar que las experiencias educativas, emocionales y sociales se encuentran conectadas. Analizar esas conexiones permite comprender por qué una misma ciudad puede representar oportunidades para unas personas y restricciones para otras, así como reconocer que las respuestas frente a los problemas psicosociales difícilmente serán suficientes cuando se diseñan desde un único sector. El bienestar, la convivencia y las oportunidades se construyen en la interacción entre individuos, familias, instituciones y territorios; precisamente en ese punto de encuentro se sitúa la reflexión que orienta este libro.

Referencias

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2024: desafíos de la protección social no contributiva para avanzar hacia el desarrollo social inclusivo*. CEPAL. <https://acortar.link/l2GtB2>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2025). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2025: cómo salir de la trampa de alta*

desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión social. CEPAL.
<https://acortar.link/YH6FEZ>

Huggard, L., Murphy, R., O'Connor, C., & Nearchou, F. (2023). The social determinants of mental illness: A rapid review of systematic reviews. *Issues in Mental Health Nursing*, 44(4), 302–312.
<https://doi.org/10.1080/01612840.2023.2186124>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Censo de Población y Vivienda 2022: resultados nacionales.* INEC.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): indicadores 2022–2025.* INEC.
<https://acortar.link/sVIR9>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Pobreza y desigualdad: diciembre de 2025.* INEC. <https://acortar.link/5Q97V2>

Macías-Intriago, M. G., Haro-Alvarado, J. I., Piguave-Figueroa, T. J., & Carrillo-Zambrano, G. Y. (2024). Determinantes sociales de la salud y su influencia en la calidad de vida en Ecuador. *Salud y Vida*, 8(16), 155–165.
<https://doi.org/10.35381/s.v.v8i16.4213>

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos.* OMS. [Organización Mundial de la Salud](https://www.who.int/publications/m/item/world-report-on-mental-health-2022)

Sui, Y., Ettema, D., & Helbich, M. (2022). Longitudinal associations between the neighborhood social, natural, and built environment and mental health: A systematic review with meta-analyses. *Health & Place*, 77, 102893. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2022.102893>

Xu, C., Miao, L., Turner, D., & DeRubeis, R. (2023). Urbanicity and depression: A global meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 340, 299–311. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.030>

CAPÍTULO 1.

Ecuador urbano: transformaciones sociales, educativas y territoriales

1.1. Urbanización y transformación social en Ecuador

La organización territorial de una sociedad influye en la manera en que sus habitantes estudian, trabajan, se movilizan, construyen vínculos y acceden a servicios. En Ecuador, esta relación ha adquirido particular importancia debido al crecimiento progresivo de la población residente en espacios urbanos. Las ciudades concentran una parte significativa de la actividad económica, educativa, administrativa y tecnológica del país, pero esa concentración no significa que las condiciones de vida sean equivalentes para todas las personas que las habitan.

Los resultados del Censo de Población y Vivienda de 2022 muestran que el 63,1 % de la población ecuatoriana reside en áreas urbanas, frente al 36,9 % que vive en áreas rurales. Además, la proporción urbana aumentó respecto de 2001, cuando representaba el 61,3 %, y de 2010, cuando alcanzaba el 62,7 %. En relación con esta evolución, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2026) caracteriza el proceso como una urbanización gradual y precisa que, para efectos censales, la distinción entre lo urbano y lo rural responde principalmente a criterios geográfico-administrativos.

El crecimiento urbano, sin embargo, no debería interpretarse únicamente como un cambio en la distribución espacial de la población. Cuando aumenta la concentración de habitantes en las ciudades, también se transforman las necesidades de vivienda, transporte, educación, empleo, conectividad, seguridad y uso del espacio público. Las relaciones familiares y comunitarias se desarrollan dentro de este nuevo escenario y pueden verse condicionadas por tiempos prolongados de desplazamiento, cambios en las dinámicas laborales o diferencias en el acceso a determinados servicios.

Estas transformaciones tampoco ocurren de manera uniforme. Quito, Guayaquil, Cuenca o Santo Domingo poseen historias, estructuras económicas, tamaños poblacionales y procesos de expansión diferentes. Incluso dentro de una misma ciudad es posible encontrar sectores con amplias posibilidades de acceso a servicios junto a otros donde la infraestructura, la movilidad o las oportunidades son más limitadas. El concepto de *Ecuador urbano*, por tanto, no debería utilizarse para describir una realidad homogénea, sino para estudiar un conjunto de experiencias

territoriales que comparten determinadas características y, al mismo tiempo, conservan diferencias importantes.

La relevancia de esta distinción se observa también cuando se examina la población ocupada. El Censo de 2022 registró que el 66,6 % de la población ocupada del país residía en áreas urbanas, mientras que las actividades de servicios concentraban el 41,7 % de las personas ocupadas. A partir de estos datos, puede observarse que la urbanización se encuentra estrechamente vinculada con las transformaciones del mercado laboral y con una economía en la que los servicios tienen un peso considerable.

La ciudad adquiere así un significado que excede su dimensión física. Es simultáneamente un espacio económico, educativo, relacional y simbólico. En ella se construyen aspiraciones y oportunidades, pero también se hacen visibles desigualdades que pueden incidir en la manera en que las personas interpretan su presente y proyectan su futuro.

1.2. La ciudad como espacio de oportunidades y desigualdades

Uno de los principales atractivos de los espacios urbanos reside en la concentración de servicios e instituciones. Centros educativos, universidades, hospitales, establecimientos comerciales, organismos públicos y redes tecnológicas suelen encontrarse con mayor disponibilidad en las ciudades. Esta característica puede ampliar las posibilidades de formación, atención sanitaria, empleo y participación social, aunque la presencia de esos recursos no garantiza que todos los habitantes puedan utilizarlos en condiciones semejantes.

Existe una diferencia importante entre que un servicio esté disponible y que una persona pueda acceder efectivamente a él. Una institución universitaria puede encontrarse a pocos kilómetros de un hogar, pero continuar fuera del alcance de un joven que necesita trabajar, carece de recursos para transportarse o no puede asumir los costos asociados a su formación. De manera similar, disponer de Internet en el hogar no garantiza contar con dispositivos suficientes, conexión estable o competencias digitales que permitan aprovechar esa tecnología con fines educativos.

Los datos recientes ilustran parte de estas diferencias. La Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Urbanos y Rurales 2024-2025 registró que el 78,4 % de las viviendas urbanas disponía de Internet, frente al 62,2 % de las viviendas rurales. Asimismo, el abastecimiento de agua mediante red pública alcanzaba el 91,4 % en el área urbana y el 61,6 % en la rural. En el ámbito educativo, la misma operación estadística muestra otra distancia relevante: las personas de 24 años o más acumulaban

en promedio 12,0 años de escolaridad en el área urbana, mientras que en el área rural el promedio era de 8,6 años (INEC, 2026).

Estas diferencias confirman determinadas ventajas relativas de los espacios urbanos, pero no permiten afirmar que dentro de las ciudades exista igualdad. La desigualdad también se expresa internamente mediante diferencias en vivienda, ingreso, educación, transporte, infraestructura, áreas recreativas y exposición a riesgos ambientales o sociales.

En correspondencia con esta perspectiva, Fernández et al. (2023), a partir de una revisión de investigaciones sobre desigualdades ambientales urbanas en América Latina, encontraron que la distribución de beneficios y cargas ambientales tiende a presentar diferencias entre sectores socioeconómicos. Los autores también señalaron que buena parte de la investigación regional relaciona estas desigualdades con factores sociales y económicos, lo que refuerza la necesidad de estudiar el territorio junto con las condiciones materiales de sus habitantes.

La desigualdad urbana, en consecuencia, no puede explicarse únicamente mediante la distancia entre personas con mayores y menores ingresos. También incluye diferencias en la capacidad para convertir los recursos disponibles en oportunidades concretas. Esta distinción resulta fundamental para comprender por qué dos personas que viven en la misma ciudad pueden experimentar de manera muy diferente su acceso a educación, tecnología, empleo, recreación o servicios públicos.

1.3. Condiciones económicas y vida cotidiana

La situación económica atraviesa gran parte de las decisiones que se toman dentro de un hogar. Los ingresos disponibles intervienen en la alimentación, el transporte, la vivienda y el acceso a determinados servicios, pero también pueden condicionar la posibilidad de continuar estudiando, disponer de equipos tecnológicos, participar en actividades recreativas o responder ante gastos inesperados. Por esta razón, analizar las problemáticas urbanas sin considerar las condiciones económicas reduciría considerablemente la comprensión de las experiencias cotidianas.

En diciembre de 2025, la pobreza por ingresos se ubicó en 13,8 % en el área urbana ecuatoriana, mientras que la pobreza extrema alcanzó el 3,0 %. Durante el mismo período, el coeficiente de Gini urbano fue de 0,451, indicador relacionado con la distribución desigual de los ingresos. De acuerdo con los resultados oficiales del INEC (2026), las cifras urbanas fueron inferiores a las rurales, aunque las diferencias territoriales continuaron siendo considerables.

El hecho de que la pobreza monetaria sea proporcionalmente menor en las ciudades no elimina las restricciones económicas que experimentan

numerosos hogares. Los gastos asociados a la vida urbana pueden adquirir un peso considerable. Según la ENIGHUR 2024-2025, el 22,2 % del gasto de consumo monetario de los hogares ecuatorianos correspondía a alimentos y bebidas no alcohólicas, seguido por transporte con 12,9 % y vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles con 10,9 %. A partir de esta composición, es posible advertir que necesidades esenciales absorben una parte sustancial del presupuesto familiar.

El trabajo constituye otra dimensión inseparable de estas condiciones. En diciembre de 2025, el empleo adecuado o pleno representaba el 46,0 % en el área urbana, mientras que el subempleo alcanzaba el 17,9 % y el desempleo el 3,2 %. En este caso, las cifras del INEC (2026) muestran que encontrarse dentro del mercado laboral no supone necesariamente disponer de una ocupación que cumpla las condiciones consideradas adecuadas en términos de jornada e ingresos.

Esta precisión resulta especialmente importante cuando se analizan las oportunidades educativas. Una familia puede encontrarse por encima de la línea estadística de pobreza y, aun así, tener dificultades para financiar transporte, materiales educativos, conectividad o estudios superiores. Entre la pobreza extrema y la estabilidad económica existe una diversidad de situaciones que no debería desaparecer detrás de una clasificación dicotómica entre hogares pobres y no pobres.

La relación entre economía y oportunidades tampoco debe interpretarse de manera determinista. Una condición económica difícil no impide necesariamente desarrollar un proyecto educativo o profesional; del mismo modo, disponer de mayores recursos no garantiza por sí solo resultados satisfactorios. Lo que cambia son las condiciones desde las cuales las personas intentan alcanzar sus objetivos y la cantidad de obstáculos que deben enfrentar durante ese proceso.

1.4. Educación en los contextos urbanos

La educación mantiene una relación estrecha con las expectativas de movilidad social. Para numerosos hogares, continuar estudiando representa la posibilidad de ampliar alternativas laborales y construir proyectos de vida con mayores márgenes de decisión. Sin embargo, evaluar el funcionamiento educativo exclusivamente a partir del acceso inicial resulta insuficiente. Ingresar a una institución, permanecer en ella, aprender y culminar una trayectoria constituyen procesos diferentes.

La ENIGHUR 2024-2025 ofrece algunos indicadores que permiten observar esta situación. A escala nacional, el 95,3 % de las personas entre 5 y 14 años asistía a Educación General Básica. Para la población de 15 a 17 años, la asistencia a Bachillerato se situaba en 57,0 % en el área urbana

y 51,5 % en la rural. Estos resultados del INEC (2026) muestran que las diferencias territoriales persisten incluso cuando el acceso educativo se encuentra ampliamente extendido en determinados niveles.

La permanencia constituye otro desafío. En el período lectivo 2022-2023, la tasa de promoción del Sistema Nacional de Educación alcanzó el 96,74 %, la no promoción representó el 1,39 % y la tasa de abandono fue de 1,88 %, equivalente a 78.664 estudiantes. De forma particularmente relevante para este libro, el 76 % de los abandonos de ese período se produjo en zonas urbanas. En relación con esta problemática, el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) ha identificado la prevención del abandono y la continuidad educativa como aspectos que requieren seguimiento sostenido.

Estos datos tampoco deberían interpretarse como si el abandono dependiera exclusivamente de la institución educativa. Una trayectoria puede interrumpirse por dificultades económicas, responsabilidades familiares, problemas de movilidad, situaciones de violencia, necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo o múltiples circunstancias que pueden coexistir.

En consonancia con esta comprensión más amplia, UNICEF Ecuador (2024) y el Ministerio de Educación establecieron líneas de cooperación dirigidas a la reinserción escolar, la prevención de la violencia y el bienestar de la comunidad educativa. La propia formulación de estas acciones reconoce que permanecer dentro del sistema educativo requiere atender dimensiones que exceden el aprendizaje estrictamente académico.

La institución educativa se encuentra, por tanto, en una posición compleja. Se espera que enseñe contenidos y desarrolle competencias, pero también que participe en la identificación de necesidades sociales, acompañe determinadas situaciones de vulnerabilidad y contribuya a crear condiciones de convivencia. Esta ampliación de funciones adquiere especial relevancia cuando se analiza la escuela como parte de una red de protección y no como una institución aislada de los problemas que atraviesan las familias y comunidades.

1.5. Brechas territoriales dentro de las propias ciudades

Hablar de desigualdad urbana exige observar las diferencias existentes dentro de las ciudades. Las categorías *centro* y *periferia* suelen utilizarse para describir estas distancias, aunque deben manejarse con cuidado. No toda periferia constituye un espacio de pobreza ni todos los sectores centrales ofrecen condiciones favorables. Las ciudades cambian continuamente y sus fronteras internas se modifican con la expansión de la vivienda, las vías de comunicación, los servicios y las actividades económicas.

Lo territorial adquiere relevancia cuando el lugar de residencia condiciona el tiempo necesario para llegar a una institución educativa, el costo del transporte, la disponibilidad de áreas recreativas o la posibilidad de acceder regularmente a determinados servicios. Bajo estas circunstancias, la desigualdad deja de ser una categoría abstracta y comienza a manifestarse en decisiones concretas de la vida diaria.

La literatura latinoamericana ha identificado este problema desde distintas perspectivas. En relación con las desigualdades producidas dentro del espacio urbano, Fernández et al. (2023) señalan que las ciudades latinoamericanas presentan distribuciones diferenciadas de amenidades y riesgos ambientales entre sectores socioeconómicos. Su revisión también advierte que la investigación se concentra en determinados países y ciudades, lo que deja importantes vacíos de evidencia para otros contextos de la región.

La existencia de estos vacíos hace necesario evitar extrapolaciones automáticas. Una asociación observada en una gran metrópoli latinoamericana no puede trasladarse sin más a Santo Domingo, Cuenca, Quito o Guayaquil. Cada ciudad posee configuraciones territoriales propias y las experiencias de sus habitantes deben investigarse dentro de esas particularidades.

Este principio será importante posteriormente en el análisis empírico del libro. La investigación incorpora participantes de cuatro ciudades, pero no parte de la premisa de que sus realidades sean idénticas ni de que una de ellas represente al conjunto del país. Las comparaciones territoriales deberán surgir de los datos y no de estereotipos previos sobre las ciudades.

1.6. Juventudes y transformación social

Las personas jóvenes experimentan de manera especialmente intensa las transformaciones educativas, laborales y tecnológicas. Durante esta etapa suelen converger decisiones relacionadas con la continuidad de los estudios, el ingreso al empleo, la independencia económica y la definición de proyectos personales. Tales decisiones no se producen de forma aislada, sino dentro de las condiciones sociales y familiares disponibles en cada momento.

La transición entre educación y empleo ha dejado de responder necesariamente a una secuencia uniforme. Estudiar, trabajar, combinar ambas actividades, interrumpir temporalmente la formación o retomarla posteriormente forman parte de trayectorias cada vez más diversas. Esta realidad obliga a revisar interpretaciones que atribuyen las dificultades juveniles exclusivamente a falta de esfuerzo, motivación o planificación.

Las condiciones económicas y educativas pueden ampliar o reducir el margen real de elección. Un joven puede valorar positivamente la educación y, simultáneamente, necesitar incorporarse al trabajo. Otro puede culminar sus estudios y descubrir que las oportunidades laborales disponibles no corresponden con sus expectativas o formación. Estas tensiones influyen en la forma en que se proyecta el futuro y explican por qué las expectativas deberían analizarse junto con las condiciones estructurales.

La permanencia educativa constituye una de las respuestas institucionales frente a estas dificultades. En relación con esta preocupación, UNICEF Ecuador (2025) informó que durante 2024 sus intervenciones educativas alcanzaron a 107.835 estudiantes y 10.626 docentes, incluyendo acciones de reinserción escolar y un Sistema de Alerta Temprana orientado a prevenir el abandono. En su etapa inicial, este sistema fue aplicado en 17 instituciones educativas de tres provincias, beneficiando a 5.820 estudiantes y capacitando a 510 docentes.

Estas iniciativas permiten observar que las trayectorias juveniles requieren acompañamiento antes de que las dificultades se conviertan en rupturas permanentes. La prevención adquiere mayor relevancia cuando se reconocen factores familiares, económicos, emocionales y educativos que pueden acumularse en una misma persona.

La juventud tampoco debería presentarse exclusivamente como un grupo vulnerable. Los jóvenes participan en redes, producen conocimiento, utilizan tecnologías, desarrollan proyectos y elaboran interpretaciones propias sobre los problemas de sus comunidades. Reconocer esa capacidad evita que las políticas y las investigaciones los conviertan únicamente en receptores de decisiones tomadas por adultos o instituciones.

1.7. La vida pública urbana

Las ciudades se viven tanto dentro de los hogares como fuera de ellos. Calles, parques, establecimientos educativos, medios de transporte, espacios deportivos y lugares de encuentro participan en la construcción de la experiencia cotidiana. Su disponibilidad y la manera en que las personas se sienten al utilizarlos pueden favorecer la interacción social o, por el contrario, introducir restricciones sobre determinadas actividades.

La seguridad constituye una de las variables que puede modificar esa relación con el espacio público. Conviene, sin embargo, establecer desde ahora una diferencia conceptual fundamental: criminalidad y percepción de inseguridad no son equivalentes. La primera puede estudiarse mediante registros objetivos de hechos delictivos; la segunda corresponde a la

valoración que las personas realizan sobre los riesgos presentes en su entorno.

Esta distinción será indispensable más adelante, porque el instrumento utilizado en la investigación de este libro recoge percepciones acerca de la seguridad, no estadísticas policiales. Si una persona manifiesta que evita un lugar porque lo considera inseguro, el dato permite conocer cómo esa percepción interviene en su vida cotidiana, pero no demuestra por sí mismo que dicho espacio tenga una mayor incidencia objetiva de delitos.

La vida pública tampoco se agota en la seguridad. El acceso a espacios culturales, deportivos y recreativos puede influir en las posibilidades de encuentro y participación comunitaria. La ENIGHUR 2024-2025 muestra que, dentro del gasto de consumo monetario de los hogares ecuatorianos, la categoría de recreación, deporte y cultura representó alrededor del 3,0 %.

La participación comunitaria añade otra dimensión. Una persona puede residir durante años en un barrio y mantener una relación limitada con sus vecinos, mientras que otra puede formar parte de redes comunitarias activas. Tales diferencias inciden en la percepción de apoyo y pertenencia. Por ello, hablar de ciudad implica analizar no solo edificios, calles o servicios, sino también los vínculos que se construyen en esos espacios.

Esta perspectiva permite comprender mejor la conexión entre territorio y bienestar. Un entorno urbano puede ofrecer numerosos recursos y, al mismo tiempo, generar experiencias de aislamiento o desconfianza; del mismo modo, una comunidad con recursos limitados puede desarrollar redes de colaboración significativas. Ninguna de estas posibilidades debería suponerse de antemano.

1.8. Una lectura integrada del Ecuador urbano

Los elementos examinados hasta ahora muestran que la experiencia urbana ecuatoriana se encuentra atravesada por procesos que difícilmente pueden comprenderse de manera independiente. Urbanización, empleo, economía familiar, educación, conectividad, territorio y participación forman parte de una misma realidad cotidiana y pueden combinarse de formas distintas entre hogares y personas.

Las cifras recientes revelan algunos de estos contrastes. El área urbana presenta mayor escolaridad promedio y mayor disponibilidad de Internet que el área rural, pero continúa registrando pobreza, subempleo y trayectorias educativas interrumpidas. La mayor concentración de servicios, por tanto, no elimina las desigualdades existentes entre quienes viven dentro de las ciudades.

Este escenario coincide con un problema más amplio de América Latina y el Caribe. La desigualdad regional no se limita a la distribución del ingreso y se reproduce mediante diferencias educativas, laborales, territoriales y sociales. En correspondencia con esta interpretación, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2025) sostiene que la región permanece condicionada por una combinación de alta desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión, y plantea que las respuestas requieren articulación entre educación, inclusión laboral, protección social, desarrollo productivo y fortalecimiento institucional.

La relevancia de esta mirada reside en que evita atribuir fenómenos complejos a una sola causa. Una dificultad educativa puede coincidir con limitaciones económicas, pero también con problemas familiares, necesidades laborales o condiciones territoriales. Una preocupación sobre el futuro puede relacionarse con la percepción de oportunidades existentes sin que ello signifique que la situación económica determine por completo las decisiones de una persona. De forma semejante, disponer de redes de apoyo puede modificar la manera de enfrentar circunstancias adversas sin eliminar las dificultades estructurales que las originan.

Por ello, este libro parte de una comprensión relacional de las problemáticas psicosociales y educativas. Las personas actúan, toman decisiones y construyen proyectos, pero lo hacen dentro de contextos que amplían o restringen determinadas posibilidades. Reconocer esos condicionamientos no supone negar la agencia individual; permite comprender mejor desde qué condiciones se ejerce.

El Ecuador urbano aparece así como un espacio de oportunidades y tensiones simultáneas. La educación, la conectividad y la concentración de servicios pueden ampliar las alternativas disponibles, mientras que la desigualdad económica, las diferencias territoriales y determinadas condiciones sociales pueden reducir la capacidad efectiva para aprovecharlas. Esta coexistencia resulta más útil para interpretar la realidad que cualquier descripción exclusivamente positiva o negativa de las ciudades.

A partir de esta base contextual, es posible avanzar hacia una dimensión más específica de la experiencia humana. Si las condiciones económicas, educativas y territoriales forman parte de la vida cotidiana, resulta necesario preguntarse cómo se relacionan con la percepción de bienestar, la preocupación, la capacidad de afrontar dificultades, la soledad y las redes de apoyo. Estos elementos constituyen el punto de partida del siguiente capítulo, dedicado a la salud mental, el bienestar y la experiencia cotidiana.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2025). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2025: cómo salir de la trampa de alta desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión social*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/84175-panorama-social-america-latina-caribe-2025-como-salir-la-trampa-alta-desigualdad>
- Fernández, I. C., Koplow-Villavicencio, T., & Montoya-Tangarife, C. (2023). Urban environmental inequalities in Latin America: A scoping review. *World Development Sustainability*, 2, 100055. <https://doi.org/10.1016/j.wds.2023.100055>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Boletín Estadístico Nacional del VIII Censo de Población y VII de Vivienda: Censo Ecuador 2022*. INEC. https://www.censoecuador.gob.ec/public/Boletin_Nacional.htm
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Urbanos y Rurales 2024-2025. Boletín técnico N.º 1*. INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/enighur/2024-2025/Boletin_tecnico_ENIGHUR.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo: diciembre de 2025*. INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/inec-presenta-resultados-de-la-enemdu-diciembre-2025/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Pobreza y desigualdad: diciembre de 2025*. INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2025/Diciembre/202512_Boletin_pobreza_ENEMDU.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Estadística educativa. Volumen 5*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Estadistica-Educativa-Vol-5.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan nacional Cuidemos de Ti*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Plan-nacional-cuidemos-de-ti.pdf>

UNICEF Ecuador. (2024). *UNICEF ratifica el apoyo al Ecuador para fortalecer la permanencia escolar y la calidad educativa.*
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/unicef-ratifica-el-apoyo-al-ecuador-para-fortalecer-la-permanencia-escolar-y-la>

UNICEF Ecuador. (2025). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024.*
<https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024>

CAPÍTULO 2

Salud mental, bienestar y experiencia cotidiana

2.1. Del concepto clínico de salud mental al bienestar psicosocial

Hablar de salud mental exige evitar una reducción frecuente: asumir que una persona se encuentra mentalmente sana únicamente porque no presenta un diagnóstico clínico. Esta equivalencia deja fuera experiencias como la preocupación persistente, el agotamiento emocional, la dificultad para afrontar determinados problemas, la sensación de soledad o la pérdida de expectativas, situaciones que pueden afectar la vida cotidiana sin constituir necesariamente un trastorno mental.

La salud mental comprende una dimensión más amplia del funcionamiento humano. Incluye la manera en que las personas afrontan las exigencias de su entorno, desarrollan vínculos, toman decisiones, participan en actividades significativas y encuentran recursos para responder a circunstancias adversas. En correspondencia con esta comprensión, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) sostiene que la salud mental forma parte del bienestar individual y colectivo y que su promoción requiere transformar no solo los servicios de atención, sino también los entornos familiares, educativos, laborales y comunitarios en los que se desarrolla la vida.

Este enfoque modifica la manera de analizar los problemas emocionales. La atención clínica continúa siendo imprescindible cuando existe una condición que requiere diagnóstico y tratamiento, pero no todas las experiencias de malestar deberían interpretarse desde categorías clínicas. Sentirse preocupado ante una situación económica incierta, experimentar cansancio después de períodos prolongados de presión o tener dificultades para concentrarse durante una etapa compleja pueden formar parte de respuestas humanas frente a determinadas condiciones de vida.

Por esta razón, a lo largo de esta obra se distinguirá entre trastorno mental, malestar emocional y bienestar psicológico. El primero corresponde a condiciones que requieren criterios diagnósticos específicos; el segundo alude a experiencias subjetivas de tensión, preocupación, agotamiento o dificultad para afrontar determinadas circunstancias; mientras que el bienestar psicológico se relaciona con la valoración que una persona realiza sobre su funcionamiento, sus relaciones, sus capacidades y las posibilidades que reconoce en su propia vida.

La distinción es metodológicamente necesaria. El instrumento aplicado en la investigación que sustenta este libro no fue diseñado para emitir

diagnósticos clínicos. En consecuencia, las respuestas relacionadas con preocupación, agotamiento, soledad o capacidad para enfrentar dificultades serán interpretadas como indicadores de experiencia psicosocial, sin convertir puntuaciones obtenidas mediante un cuestionario en diagnósticos médicos o psicológicos.

La perspectiva psicosocial permite, además, observar que una misma experiencia emocional puede adquirir significados diferentes dependiendo del contexto. La preocupación de una persona frente a una evaluación académica no es equivalente a la de quien enfrenta inseguridad económica prolongada, violencia familiar o incertidumbre laboral. Aunque ambas situaciones puedan producir tensión, sus condiciones de origen y los recursos disponibles para afrontarlas son distintos.

Este carácter contextual ha cobrado importancia en las agendas contemporáneas de salud pública. En consonancia con esta visión, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2023) ha planteado para la Región de las Américas la necesidad de integrar la salud mental en diferentes políticas y sectores, reconociendo que el desempleo, la inseguridad económica, la violencia, las emergencias y otras condiciones sociales intervienen en el bienestar de las poblaciones.

La salud mental deja así de ser un asunto exclusivamente individual para convertirse también en una cuestión social. Este cambio no significa responsabilizar a la sociedad de cada experiencia emocional, sino reconocer que las personas desarrollan su vida dentro de condiciones que pueden proteger, tensionar o limitar sus recursos personales.

2.2. Bienestar psicológico y experiencia cotidiana

El bienestar no puede reducirse a sentirse feliz de manera permanente. Una vida psicológicamente saludable admite preocupación, tristeza, frustración y períodos de incertidumbre. Las emociones desagradables forman parte de la experiencia humana y pueden cumplir funciones adaptativas. El problema aparece cuando determinadas condiciones se prolongan, desbordan los recursos disponibles o comienzan a interferir de manera significativa con las actividades cotidianas.

Desde esta perspectiva, el bienestar implica una combinación de elementos. Sentirse capaz de enfrentar problemas, mantener relaciones significativas, reconocer posibilidades de desarrollo y conservar expectativas sobre el futuro son dimensiones que pueden coexistir con momentos de dificultad. No existe una frontera simple entre bienestar y malestar; ambos pueden presentarse simultáneamente en diferentes ámbitos de una misma vida.

Una persona, por ejemplo, puede sentirse satisfecha con sus relaciones familiares y experimentar al mismo tiempo preocupación intensa por su futuro laboral. Del mismo modo, un estudiante puede mantener altas expectativas educativas y atravesar períodos de agotamiento. Estas combinaciones muestran por qué las investigaciones sobre bienestar deberían evitar clasificar a los individuos mediante categorías demasiado rígidas.

La evidencia reciente respalda una comprensión multidimensional. En relación con esta interacción entre factores personales y sociales, Berdida, Lopez y Grande (2023), en un estudio con 776 estudiantes universitarios de enfermería, observaron relaciones entre estrés, apoyo social, autoeficacia, resiliencia, atención plena y bienestar psicológico. Los autores encontraron que los factores protectores no operaban de manera aislada, sino que mantenían relaciones entre sí y con la experiencia de estrés.

Es importante mantener el alcance de ese resultado: se trató de una población universitaria específica y no de una representación general de todas las personas. Su utilidad para esta obra reside en mostrar empíricamente cómo distintos recursos psicológicos y sociales pueden relacionarse dentro de una experiencia de bienestar.

En contextos urbanos, esta perspectiva resulta especialmente pertinente. Las exigencias laborales, educativas, económicas y familiares pueden coincidir con oportunidades de desarrollo, acceso a servicios y redes de apoyo. La ciudad no genera automáticamente bienestar ni malestar; proporciona un escenario en el que diferentes condiciones interactúan con la historia, los recursos y las relaciones de cada persona.

Por ello, una aproximación rigurosa al bienestar debería preguntar no solo cómo se siente una persona, sino también qué condiciones acompañan esa experiencia. Esta segunda pregunta será esencial cuando posteriormente se analicen las relaciones entre situación económica, apoyo social, convivencia y expectativas.

2.3. Estrés y sobrecarga emocional

El estrés constituye una respuesta frente a demandas que una persona percibe como exigentes, inciertas o difíciles de manejar. No toda experiencia de estrés es necesariamente negativa. Determinados niveles de activación pueden facilitar la preparación ante una evaluación, una responsabilidad laboral o una situación que exige una respuesta rápida. El problema surge cuando las demandas son persistentes y la persona percibe que sus recursos resultan insuficientes para enfrentarlas.

En la vida cotidiana, las fuentes de tensión pueden acumularse. Las obligaciones laborales pueden coexistir con responsabilidades familiares,

dificultades económicas, desplazamientos prolongados, exigencias académicas o conflictos interpersonales. Cada una de estas circunstancias puede resultar manejable por separado, pero su coincidencia puede modificar considerablemente la experiencia emocional.

El concepto de sobrecarga emocional permite describir precisamente esta acumulación sin convertirla automáticamente en una condición clínica. Una persona puede sentirse agotada, irritada o incapaz de desconectarse de sus preocupaciones sin reunir necesariamente criterios para un trastorno psicológico. Desde el punto de vista investigativo, esta distinción evita patologizar respuestas que deben analizarse en relación con las circunstancias que las acompañan.

La relación entre condiciones sociales y salud mental ha sido examinada ampliamente. Como respaldo a esta perspectiva, Huggard et al. (2023), mediante una revisión rápida de revisiones sistemáticas, identificaron múltiples determinantes sociales relacionados con los problemas de salud mental, entre ellos condiciones socioeconómicas, vivienda, empleo, educación, experiencias adversas y relaciones sociales. Los autores también advirtieron sobre las limitaciones de comprender la salud mental mediante explicaciones centradas exclusivamente en factores individuales.

La tensión sostenida puede afectar igualmente funciones cotidianas que no suelen identificarse inmediatamente como problemas de salud mental. Concentrarse, dormir adecuadamente, tomar decisiones o mantener paciencia durante una conversación puede volverse más difícil cuando una persona permanece sometida a múltiples preocupaciones. Esto ayuda a comprender por qué el malestar emocional puede reflejarse posteriormente en el desempeño educativo, laboral o familiar sin que exista una relación causal única entre esas dimensiones.

La respuesta frente al estrés tampoco depende únicamente de la intensidad del acontecimiento. Dos personas que atraviesan circunstancias similares pueden experimentarlas de forma diferente debido a sus redes de apoyo, recursos económicos, experiencias previas, percepción de control o capacidad para solicitar ayuda. Esta variabilidad obliga a analizar conjuntamente los factores de riesgo y los factores protectores.

2.4. Preocupación, incertidumbre y percepción de control

La incertidumbre forma parte de numerosas decisiones humanas. Elegir una carrera, buscar empleo, asumir una responsabilidad económica o enfrentar un cambio familiar implica actuar sin conocer completamente lo que ocurrirá. Una cierta capacidad para convivir con esa falta de certeza resulta necesaria para desenvolverse en la vida cotidiana.

Sin embargo, la incertidumbre puede adquirir un peso diferente cuando se vuelve prolongada o se extiende a múltiples ámbitos al mismo tiempo. No saber si se conservará un empleo, si será posible continuar estudiando o si los ingresos alcanzarán para cubrir determinadas necesidades transforma una posibilidad futura en una preocupación presente.

La diferencia entre pensar en un problema y quedar atrapado en él resulta relevante. La preocupación puede impulsar a planificar y anticipar soluciones, pero también puede convertirse en una actividad mental repetitiva que consume atención sin producir una respuesta efectiva. Cuando esto ocurre, una situación todavía no materializada comienza a afectar el funcionamiento cotidiano.

En relación con esta asociación, Massazza et al. (2023), mediante una revisión de la literatura cuantitativa, encontraron que distintos tipos de incertidumbre se relacionaban con indicadores negativos de salud mental, incluidos estrés y ansiedad, aunque señalaron una importante diversidad en la manera de definir y medir el fenómeno. Esta última observación es especialmente importante porque evita tratar toda incertidumbre como si fuera psicológicamente equivalente.

La percepción de control constituye otro elemento relevante. Una dificultad puede experimentarse de manera diferente cuando la persona considera que dispone de alternativas para responder frente a ella. Por el contrario, situaciones similares pueden generar mayor preocupación cuando las opciones parecen inexistentes o dependen de factores externos difíciles de modificar.

De forma complementaria, Howell et al. (2023) encontraron, en investigaciones desarrolladas en Estados Unidos y China durante el período de COVID-19, relaciones entre incertidumbre, preocupación, percepción de control y bienestar. Los resultados pertenecen a un contexto particular y no deben trasladarse automáticamente al Ecuador, pero contribuyen a entender por qué la percepción de control puede ser relevante al analizar experiencias de preocupación.

Las incertidumbres contemporáneas tampoco pertenecen exclusivamente al ámbito individual. Mercado laboral, cambios tecnológicos, condiciones económicas o transformaciones educativas pueden generar preguntas sobre el futuro que exceden la capacidad de respuesta de una sola persona. En el caso específico de las juventudes, Schweizer, Lawson y Blakemore (2023) han planteado que la incertidumbre relacionada con educación, empleo, salud y vínculos sociales constituye un elemento que merece mayor atención al estudiar la salud mental juvenil.

Esta relación será importante posteriormente al abordar las expectativas de futuro. Preguntarse qué espera una persona de los próximos años implica también considerar cuánto control cree tener sobre las condiciones necesarias para alcanzar aquello que espera.

2.5. Soledad, aislamiento y necesidad de conexión

Soledad y aislamiento social suelen emplearse como expresiones equivalentes, pero describen fenómenos diferentes. El aislamiento se relaciona con la cantidad o frecuencia objetiva de los contactos sociales; la soledad corresponde a una experiencia subjetiva en la que los vínculos disponibles no satisfacen las necesidades de conexión de la persona.

Alguien puede vivir solo y mantener relaciones sociales satisfactorias. También puede suceder lo contrario: una persona puede convivir diariamente con familiares, compañeros o estudiantes y sentirse emocionalmente sola. Esta diferencia permite comprender por qué medir únicamente el número de relaciones resulta insuficiente para evaluar la calidad de la conexión social.

La pertenencia ocupa aquí un lugar importante. Ser parte de una familia, grupo de amigos, institución educativa, equipo de trabajo o comunidad no depende solamente de estar físicamente presente; implica sentir reconocimiento, aceptación y posibilidad de participar. Cuando esas condiciones disminuyen, una persona puede comenzar a experimentar distancia aun dentro de espacios socialmente concurridos.

La conexión social ha adquirido una creciente relevancia en salud pública. En relación con este problema, la Comisión de la OMS sobre Conexión Social (2025) estimó que aproximadamente una de cada seis personas en el mundo experimenta soledad y señaló que esta experiencia es particularmente frecuente entre adolescentes y adultos jóvenes. El informe también distingue claramente entre soledad y aislamiento y advierte que ambos pueden relacionarse con consecuencias para la salud y el bienestar.

No obstante, sería inadecuado convertir toda experiencia temporal de soledad en un problema psicológico. Después de una separación, un cambio de residencia o la pérdida de un vínculo significativo puede aparecer una sensación transitoria de desconexión. La preocupación aumenta cuando esta experiencia se prolonga, se intensifica o coincide con la ausencia de redes de apoyo.

El espacio urbano introduce una aparente paradoja. Una persona puede vivir rodeada de miles de habitantes y mantener pocas relaciones significativas. La densidad poblacional no equivale a integración social. De manera inversa, determinados barrios, organizaciones, centros educativos

o grupos comunitarios pueden facilitar relaciones de proximidad incluso dentro de ciudades grandes.

Por esta razón, el análisis del bienestar urbano debe incorporar la calidad de los vínculos y no solo la presencia física de otras personas. Una ciudad socialmente conectada requiere lugares, instituciones y oportunidades que permitan construir relaciones, pero también condiciones de confianza y reconocimiento que hagan posible mantenerlas.

2.6. Autoeficacia y capacidad para afrontar dificultades

Frente a una situación adversa, no solo importa la magnitud objetiva del problema. También interviene la valoración que una persona realiza sobre su propia capacidad para responder. En esta obra utilizaremos el concepto de autoeficacia para referirnos a la percepción de contar con recursos suficientes para organizar acciones, enfrentar obstáculos y avanzar hacia determinados objetivos.

La autoeficacia no equivale a pensar que todo puede resolverse mediante voluntad individual. Una persona puede confiar en sus capacidades y, sin embargo, enfrentar barreras económicas o estructurales que no dependen de ella. Del mismo modo, determinadas condiciones favorables pueden desaprovecharse cuando alguien percibe que carece de capacidad para actuar.

Esta distinción evita dos extremos. El primero consiste en atribuir todos los resultados a circunstancias externas; el segundo, en responsabilizar completamente al individuo por condiciones que exceden su capacidad de decisión. La experiencia cotidiana se encuentra precisamente en la interacción entre recursos personales y oportunidades disponibles.

La percepción de capacidad puede influir en la forma de aproximarse a los problemas. Cuando una persona considera que dispone de estrategias para actuar, es más probable que explore alternativas, solicite ayuda o persista ante una dificultad. Cuando predomina una sensación de incapacidad, un obstáculo manejable puede percibirse como mucho más amenazante.

La evidencia empírica muestra relaciones entre autoeficacia, estrés y bienestar, aunque su interpretación depende de las poblaciones estudiadas. En consonancia con esta idea, Berdida et al. (2023) encontraron que la autoeficacia se integraba con otras variables protectoras como resiliencia y apoyo social dentro de un modelo relacionado con el bienestar psicológico de estudiantes de enfermería.

Esta interacción resulta particularmente útil para evitar una lectura individualista de la capacidad de afrontamiento. No basta con recomendar a las personas que “sean resilientes” o “confíen más en sí mismas” cuando enfrentan problemas materiales persistentes. Fortalecer recursos psicológicos puede ser importante, pero debería acompañarse de entornos que ofrezcan posibilidades reales para utilizarlos.

2.7. Redes de apoyo y protección social cotidiana

Una red de apoyo está formada por personas y espacios a los que se puede recurrir ante necesidades emocionales, prácticas o informativas. Familiares, amistades, docentes, compañeros de trabajo, vecinos o profesionales pueden desempeñar funciones distintas dentro de esa red. Su importancia no depende únicamente de cuántas personas la integran, sino también de la confianza, disponibilidad y calidad de las relaciones.

El apoyo puede adoptar diversas formas. Escuchar a una persona después de una experiencia difícil constituye apoyo emocional; ayudarla a movilizarse, cuidar a un familiar o resolver un trámite representa apoyo práctico; mientras que brindar información sobre un servicio o una oportunidad corresponde a una forma de apoyo informativo.

Estas modalidades pueden coincidir. Un docente, por ejemplo, puede escuchar a un estudiante y orientarlo posteriormente hacia un servicio especializado. Un familiar puede ofrecer contención emocional y ayudar a financiar una necesidad concreta. En consecuencia, hablar de redes de apoyo implica reconocer funciones diferentes y no suponer que toda relación cercana ofrece el mismo tipo de ayuda.

La evidencia contemporánea ha reforzado la importancia de la conexión social. En este marco, la OMS (2025) plantea que las relaciones sociales constituyen un componente relevante de la salud y propone intervenciones que abarcan políticas públicas, comunidades, infraestructura social y estrategias individuales para fortalecer la conexión entre las personas.

Las redes de apoyo tampoco deben idealizarse. Una familia o grupo social puede proporcionar acompañamiento, pero también convertirse en fuente de tensión. Determinadas relaciones pueden incluir control excesivo, conflicto, discriminación o violencia. Por ello, evaluar apoyo requiere preguntar por la calidad de la interacción y no simplemente por la existencia formal de vínculos.

En términos urbanos, este análisis adquiere otra dimensión. Bibliotecas, parques, organizaciones deportivas, centros comunitarios, instituciones educativas y servicios sociales pueden facilitar encuentros y relaciones. El diseño y la disponibilidad de estos espacios influyen en las

oportunidades para construir conexión social, aunque por sí solos no garantizan que esa conexión se produzca.

2.8. Familia y bienestar emocional

La familia ES uno de los primeros entornos de socialización y, para muchas personas, continúa siendo una fuente importante de apoyo durante diferentes etapas de la vida. Dentro de ella se desarrollan patrones de comunicación, expectativas, formas de resolver conflictos y estrategias para responder frente a problemas.

El apoyo familiar puede adquirir especial importancia durante períodos de incertidumbre. Saber que existe una persona dispuesta a escuchar, orientar o colaborar puede modificar la manera en que se afronta una dificultad. Sin embargo, las familias presentan configuraciones, recursos y dinámicas muy distintas, por lo que no debería asumirse que la convivencia familiar genera automáticamente bienestar.

Las condiciones emocionales de los integrantes pueden influirse mutuamente. En relación con esta interdependencia, Stracke et al. (2023), mediante una revisión sistemática y metaanálisis desarrollado a partir de investigaciones del período de COVID-19, encontraron asociaciones entre problemas de salud mental en padres y madres y dificultades emocionales en niños y adolescentes. Estos resultados corresponden a un contexto extraordinario, pero respaldan la necesidad de observar el bienestar familiar como un proceso relacional y no exclusivamente individual.

La familia también puede intervenir activamente en los procesos de recuperación y acompañamiento. Como evidencia complementaria, van Aswegen et al. (2023) analizaron intervenciones familiares orientadas a síntomas depresivos en niños y adolescentes y encontraron beneficios en determinadas modalidades de tratamiento, aunque los autores también señalaron heterogeneidad entre los estudios incluidos.

En contextos educativos, la relación familia–institución adquiere una importancia adicional. Cuando existe comunicación, las dificultades académicas, emocionales o sociales pueden identificarse con mayor anticipación. Por el contrario, una relación basada únicamente en contactar al representante cuando ocurre un problema limita la posibilidad de construir una colaboración preventiva.

En Ecuador, las iniciativas recientes dirigidas a salud mental adolescente han incorporado expresamente a familias y cuidadores. Como ejemplo de este enfoque, UNICEF Ecuador ha desarrollado recursos destinados a padres, madres y cuidadores para abordar emociones, redes de apoyo y comunicación con adolescentes, lo que refleja una

aproximación que reconoce el entorno familiar como parte de la promoción del bienestar.

La responsabilidad, sin embargo, no debería trasladarse completamente a la familia. Los hogares pueden necesitar apoyo económico, orientación profesional o servicios especializados que exceden sus capacidades. Plantear que una familia debe “resolver” por sí sola un problema complejo puede generar una carga adicional sobre quienes ya enfrentan dificultades importantes.

2.9. Educación y bienestar emocional

Las instituciones educativas ocupan una posición particular porque reúnen durante largos períodos a niños, adolescentes y jóvenes y permiten observar cambios en comportamiento, participación, rendimiento y relaciones. Esa proximidad convierte a la escuela en un espacio potencial para la promoción del bienestar, la detección temprana de dificultades y la derivación hacia servicios cuando sea necesario.

Esto no significa transformar a los docentes en psicólogos ni atribuirles funciones clínicas. El papel educativo consiste, entre otras acciones, en construir ambientes respetuosos, reconocer señales que requieren atención, establecer canales de comunicación y activar los mecanismos institucionales correspondientes. La intervención especializada debe permanecer en manos de profesionales formados para ello.

La relación entre bienestar y educación tampoco se reduce al rendimiento académico. Sentirse seguro, respetado, escuchado y parte de la comunidad educativa puede influir en la experiencia del estudiante aun cuando sus calificaciones permanezcan estables.

La evidencia sobre intervenciones escolares ofrece resultados relevantes, aunque no uniformes. Al respecto, Cohen et al. (2024), en una revisión sistemática y metaanálisis que incluyó 75 estudios y más de 40.000 estudiantes, encontraron efectos pequeños pero estadísticamente significativos de intervenciones psicosociales escolares breves sobre resultados de salud mental y bienestar hasta diferentes períodos de seguimiento. Los autores señalan que estas intervenciones pueden tener utilidad preventiva, aunque todavía existen preguntas sobre su implementación y efectividad en condiciones reales.

La conexión con la institución también puede funcionar como recurso protector. En relación con este aspecto, Welty et al. (2024) revisaron 34 estudios sobre conexión escolar y conductas suicidas en estudiantes de secundaria. Aunque los resultados fueron heterogéneos, la mayoría de investigaciones que examinaron ideación suicida encontraron una relación protectora con la conexión escolar. La prudencia es necesaria: estos

resultados no significan que una buena relación con la escuela elimine por sí sola un riesgo de tal complejidad.

En Ecuador se han fortalecido acciones institucionales vinculadas con esta perspectiva. Durante 2024, UNICEF Ecuador informó la capacitación de 1.500 docentes en una iniciativa orientada a la promoción de la salud mental adolescente, con un alcance superior a 37.000 estudiantes. De manera complementaria, el Ministerio de Educación ha incorporado el bienestar socioemocional dentro del *Plan nacional Cuidemos de Ti*, relacionándolo con habilidades para gestionar emociones, construir relaciones positivas y afrontar situaciones complejas.

Estas acciones muestran un desplazamiento importante: la salud mental comienza a considerarse parte del entorno educativo y no un asunto que aparece únicamente cuando existe una crisis. El desafío consiste en evitar que esta preocupación quede reducida a campañas ocasionales y avanzar hacia prácticas sostenidas de convivencia, prevención y acompañamiento.

2.10. Determinantes sociales del bienestar: una lectura integrada

Las experiencias abordadas a lo largo de este capítulo permiten identificar una idea común: el bienestar psicológico se construye dentro de condiciones concretas. Las características personales importan, pero interactúan con ingresos, empleo, vivienda, educación, familia, relaciones, seguridad y posibilidades de participación.

Los llamados determinantes sociales de la salud mental permiten ordenar esta relación sin asumir que exista una causa única. Su utilidad consiste en reconocer que determinadas condiciones pueden aumentar o reducir la exposición a dificultades y que los recursos necesarios para enfrentarlas tampoco se distribuyen de manera homogénea.

En respaldo de esta comprensión, Huggard et al. (2023) encontraron, en su revisión de revisiones sistemáticas, evidencia sobre asociaciones entre salud mental y una diversidad de factores sociales, incluidos empleo, vivienda, educación, ingresos y experiencias adversas. Los autores advierten, además, que estas relaciones son complejas y pueden operar en diferentes momentos del ciclo vital.

En América Latina, esta perspectiva resulta particularmente relevante debido a la coexistencia de desigualdades socioeconómicas, informalidad laboral, violencia y diferencias en el acceso a servicios. En consonancia con este escenario, la OPS (2023) sostiene que mejorar la salud mental en la Región requiere respuestas intersectoriales y enfoques basados en derechos y equidad, en lugar de depender únicamente de la ampliación de servicios especializados.

Reconocer determinantes sociales no implica afirmar que todas las personas sometidas a una condición difícil desarrollarán problemas emocionales. La experiencia humana está mediada por recursos, relaciones, historia personal y capacidad de respuesta. Dos personas pueden enfrentar condiciones económicas parecidas y experimentar niveles de malestar distintos. Precisamente por ello, la investigación debe analizar conjuntamente condiciones de riesgo y factores protectores.

Tampoco significa que las intervenciones individuales carezcan de valor. El acompañamiento psicológico, el fortalecimiento de habilidades de afrontamiento o las intervenciones educativas pueden producir beneficios importantes. El problema aparece cuando se espera que estas estrategias compensen indefinidamente condiciones estructurales que permanecen intactas.

Una persona puede aprender técnicas para manejar la preocupación, pero seguirá necesitando oportunidades educativas y laborales reales. Una familia puede fortalecer su comunicación y continuar enfrentando restricciones económicas. Una escuela puede desarrollar programas de bienestar y encontrarse inserta en una comunidad expuesta a violencia o inseguridad. Esta coexistencia explica por qué las respuestas frente al malestar requieren diferentes niveles de intervención.

La salud mental, en consecuencia, debería comprenderse como una construcción en la que convergen experiencia individual y contexto social. Esta perspectiva permite analizar el malestar sin patologizar cada emoción y valorar los recursos personales sin convertir la resiliencia en una obligación individual frente a cualquier adversidad.

El siguiente capítulo profundizará precisamente en una de las dimensiones que conecta estos niveles: la convivencia, los vínculos sociales y las experiencias de exclusión. Las relaciones pueden convertirse en fuentes de apoyo y pertenencia, pero también en espacios donde aparecen conflicto, discriminación, violencia y exclusión. Comprender esa doble posibilidad permitirá avanzar desde la experiencia emocional individual hacia las interacciones mediante las cuales las personas construyen su vida social.

Referencias

Berdida, D. J. E., Lopez, V., & Grande, R. A. N. (2023). Nursing students' perceived stress, social support, self-efficacy, resilience, mindfulness and psychological well-being: A structural equation model. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(5), 1390–1404. <https://doi.org/10.1111/inm.13179>

- Cohen, K. A., Ito, S., Ahuvia, I. L., Yang, Y., Zhang, Y., Renshaw, T. L., Larson, M., Cook, C., Hill, S., Liao, J., Rapoport, A., Smock, A., Yang, M., & Schleider, J. L. (2024). Brief school-based interventions targeting student mental health or well-being: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(3), 732–806. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00487-2>
- Howell, J. L., Sweeny, K., Hua, J., Werntz, A., Hussain, M., Hinojosa, B. M., Johnson, A. E., Lindgren, K. P., Meese, W., O'Shea, B. A., & Teachman, B. A. (2023). The role of uncertainty, worry, and control in well-being: Evidence from the COVID-19 outbreak and pandemic in U.S. and China. *Emotion*, 23(5), 1458–1471. <https://doi.org/10.1037/emo0001163>
- Huggard, L., Murphy, R., O'Connor, C., & Nearchou, F. (2023). The social determinants of mental illness: A rapid review of systematic reviews. *Issues in Mental Health Nursing*, 44(4), 302–312. <https://doi.org/10.1080/01612840.2023.2186124>
- Massazza, A., Kienzler, H., Al-Mitwalli, S., Tamimi, N., & Giacaman, R. (2023). The association between uncertainty and mental health: A scoping review of the quantitative literature. *Journal of Mental Health*, 32(2), 480–491. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022620>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan nacional Cuidemos de Ti*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Plan-nacional-cuidemos-de-ti.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos*. OMS. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Organización Mundial de la Salud. (2025). *From loneliness to social connection: charting a path to healthier societies. Report of the WHO Commission on Social Connection*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/978240112360>
- Organización Panamericana de la Salud. (2023). *A new agenda for mental health in the Americas: Report of the Pan American Health Organization High-Level Commission on Mental Health and COVID-19*. OPS. <https://www.paho.org/en/documents/new-agenda-mental-health-americas-report-pan-american-health-organization-high-level>

- Schweizer, S., Lawson, R. P., & Blakemore, S.-J. (2023). Uncertainty as a driver of the youth mental health crisis. *Current Opinion in Psychology*, 53, 101657. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101657>
- Stracke, M., Heinzl, M., Müller, A. D., Gilbert, K., Thorup, A. A. E., Paul, J. L., & Christiansen, H. (2023). Mental health is a family affair—Systematic review and meta-analysis on the associations between mental health problems in parents and children during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4485. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054485>
- UNICEF Ecuador. (2025). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. UNICEF. <https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024>
- UNICEF Ecuador. (s. f.). *Apoya a las y los adolescentes en casa*. UNICEF. <https://www.unicef.org/ecuador/apoya-las-y-los-adolescentes-en-casa>
- van Aswegen, T., Samartzi, E., Morris, L., van der Spek, N., de Vries, R., Seedat, S., & van Straten, A. (2023). Effectiveness of family-based therapy for depressive symptoms in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Psychology*, 58(6), 499–511. <https://doi.org/10.1002/ijop.12926>
- Welty, C. W., Bingham, L., Morales, M., Gerald, L. B., Ellingson, K. D., & Haynes, P. L. (2024). School connectedness and suicide among high school youth: A systematic review. *Journal of School Health*, 94(5), 469–480. <https://doi.org/10.1111/josh.13445>

CAPÍTULO 3

Convivencia, vínculos sociales y experiencias de exclusión

3.1. Qué significa convivir

Una discusión entre dos estudiantes, una diferencia de opinión dentro de una familia o un desacuerdo entre vecinos no revelan, por sí solos, una convivencia deteriorada. Allí donde existen relaciones humanas aparecen intereses, expectativas y formas distintas de interpretar una misma situación. Pretender eliminar por completo esas diferencias supondría confundir convivencia con uniformidad.

Lo que ocurre después del desacuerdo ofrece mucha más información. Algunas personas consiguen expresar lo que piensan, escuchar una posición distinta y alcanzar acuerdos; otras relaciones terminan desplazándose hacia la descalificación, la humillación o la agresión. Es en esa transición donde la convivencia adquiere significado: no por la inexistencia de tensiones, sino por las formas disponibles para tratarlas sin deteriorar la dignidad de quienes participan.

Conviene, por esta razón, separar conceptos que en el lenguaje cotidiano suelen utilizarse indistintamente. Un conflicto puede surgir de intereses contrapuestos sin que exista intención de causar daño. La violencia, en cambio, supone una acción que vulnera física, psicológica o socialmente a otra persona. El acoso incorpora elementos adicionales, especialmente la reiteración y una relación de poder que dificulta a quien lo experimenta defenderse en condiciones equivalentes. Esta diferenciación no responde a una cuestión terminológica menor: condiciona el tipo de respuesta que una institución debería adoptar.

Una pelea ocasional puede requerir esclarecimiento de los hechos y reconstrucción de acuerdos; la intimidación persistente necesita mecanismos de protección. Utilizar la misma respuesta para ambas situaciones puede resultar tan ineficaz como tratar cualquier desacuerdo como si fuera una agresión. La UNESCO ha insistido precisamente en la necesidad de distinguir diferentes formas de violencia escolar y de comprender que las respuestas institucionales más consistentes combinan prevención, participación, formación y actuación frente a los hechos, en lugar de limitarse a sanciones aisladas (UNESCO, 2019).

Por ello, hablar de convivencia a lo largo de este libro significará observar la calidad de las relaciones: la posibilidad de expresar opiniones, el respeto frente a las diferencias, la sensación de pertenencia, la disponibilidad de apoyo y la manera en que se enfrentan los desacuerdos.

Esta delimitación permitirá comprender posteriormente por qué dos espacios aparentemente tranquilos pueden ofrecer experiencias sociales muy distintas.

3.2. Convivencia en las instituciones educativas

Dos estudiantes pueden asistir a la misma institución y describirla de maneras completamente diferentes. Uno puede identificarla como un lugar en el que recibe apoyo y puede participar; otro, como un espacio donde procura pasar inadvertido para evitar burlas o conflictos. Estas diferencias recuerdan que la convivencia escolar no se explica solamente mediante reglamentos, instalaciones o indicadores académicos.

Las relaciones ocupan una parte sustancial de esa experiencia y también intervienen la percepción de seguridad, el modo en que se aplican las normas, la confianza hacia los adultos y las oportunidades de participación. Precisamente por esa amplitud, el concepto de **clima escolar** ha dado lugar a múltiples formas de medición. En una revisión de 37 instrumentos, González et al. (2023) identificaron cuatro grandes dominios recurrentes: relaciones, ambiente, seguridad y disciplina, y componentes académicos. La diversidad encontrada muestra que no existe una única dimensión capaz de describir por sí sola la experiencia de una comunidad educativa.

En la práctica, el clima institucional se construye también mediante acontecimientos aparentemente menores. La reacción del grupo cuando alguien se equivoca al participar, la forma en que un docente responde a una pregunta o la posibilidad de comunicar una situación incómoda sin temor a represalias transmiten información acerca de qué comportamientos son aceptados. Muchas de estas experiencias nunca aparecen en los registros disciplinarios, aunque pueden influir de manera sostenida en la percepción que los estudiantes desarrollan sobre su institución.

De ahí que un reglamento bien redactado no resulte suficiente. Puede existir formalmente una prohibición contra la discriminación y, al mismo tiempo, mantenerse una cultura donde ciertos apodos o comentarios se consideran normales. También puede ocurrir lo contrario: una institución con recursos limitados puede construir relaciones suficientemente cercanas para detectar con rapidez una situación de exclusión.

Esta responsabilidad tampoco recae exclusivamente en el docente que se encuentra dentro del aula. Autoridades, personal de orientación, familias, estudiantes y sistemas externos de protección intervienen en momentos distintos. La Estrategia Nacional de Prevención de Violencia contra la Niñez y Adolescencia presentada en Ecuador en 2024 adopta justamente una lógica socioecológica y articula acciones en hogares,

escuelas, comunidades y servicios de protección, salud, educación y justicia (UNICEF Ecuador, 2024).

La convivencia escolar aparece así como un producto colectivo. Las conductas individuales continúan teniendo consecuencias y responsabilidades concretas, pero el entorno puede facilitar su prevención, permitir su normalización o intervenir cuando comienzan a producir daño.

3.3. Relaciones familiares

Antes de que una persona ingrese a la escuela ya ha tenido numerosas experiencias relacionadas con límites, desacuerdos, afecto, cuidado y comunicación. Buena parte de esos primeros aprendizajes ocurre en la familia, aunque posteriormente se modifica mediante las amistades, la institución educativa, el trabajo y otros espacios sociales.

No todas las familias funcionan de la misma manera ni existe una estructura familiar única que determine una convivencia favorable. Resulta más útil preguntarse cómo se comunican sus integrantes, qué ocurre cuando alguien atraviesa una dificultad, si las opiniones pueden expresarse y de qué manera se establecen los límites. Una estructura aparentemente estable puede contener relaciones deterioradas; otra familia con una configuración distinta puede disponer de vínculos sólidos de apoyo.

Durante la adolescencia, además, los desacuerdos pueden intensificarse sin que ello implique necesariamente una ruptura familiar. Horarios, amistades, estudios, responsabilidades, autonomía o uso de dispositivos suelen convertirse en puntos de negociación. El problema no radica en que padres e hijos mantengan posiciones diferentes, sino en las formas mediante las cuales esas diferencias se procesan.

En Ecuador, las acciones recientes de prevención han incorporado expresamente a padres, madres y cuidadores. La Estrategia Nacional de Prevención de Violencia de 2024 incluye entre sus componentes el fortalecimiento de prácticas de crianza basadas en el respeto y el apoyo a las familias, además de intervenciones sobre seguridad, educación y servicios de atención (UNICEF Ecuador, 2024).

Algunas familias funcionan como primera red de protección; otras requieren acompañamiento para desarrollar esa capacidad. Tampoco sería razonable esperar que resolvieran por sí mismas problemas que necesitan atención especializada o recursos externos. La corresponsabilidad adquiere aquí su verdadero sentido: acompañar no equivale a trasladar toda la obligación de cuidado a un único actor.

La relación con la institución educativa puede ampliar esa red. Cuando familia y escuela mantienen comunicación antes de que aparezca una crisis,

resulta posible reconocer cambios, compartir información y acordar formas de acompañamiento. Si el contacto solo ocurre después de una falta, una sanción o un problema grave, esa posibilidad preventiva se reduce considerablemente.

3.4. Relaciones entre pares

A medida que aumenta la autonomía, las opiniones de los pares adquieren un peso que difícilmente puede explicarse como una simple influencia externa. En un grupo de amigos se ensayan formas de identidad, se comparten preocupaciones que quizá no llegan a los adultos y se obtiene una clase de reconocimiento diferente del que ofrece la familia.

Ese espacio puede convertirse en una fuente poderosa de protección. Una amistad cercana puede favorecer la búsqueda de ayuda, acompañar una dificultad académica o disminuir la sensación de aislamiento. A veces el apoyo no consiste en resolver un problema, sino simplemente en evitar que la persona tenga que enfrentarlo completamente sola.

Pero la necesidad de pertenecer tiene otra cara. Cuando la aceptación del grupo se vuelve importante, el rechazo puede adquirir un impacto considerable. No siempre aparece mediante una agresión evidente: dejar repetidamente a alguien fuera de una conversación, excluirlo de actividades o utilizar el silencio colectivo para marcar distancia también modifica la experiencia de pertenencia.

En esas situaciones, el grupo deja de ser un elemento secundario. Una agresión puede fortalecerse cuando otros ríen, comparten un contenido o permanecen deliberadamente indiferentes. Del mismo modo, puede perder fuerza cuando un compañero interviene, cuestiona lo sucedido o acompaña a quien está siendo afectado. Esta dimensión ayuda a comprender por qué las intervenciones centradas únicamente en “agresor y víctima” pueden resultar insuficientes.

Las investigaciones sobre victimización entre pares muestran que sus efectos no deberían minimizarse, aunque tampoco sea correcto plantear consecuencias inevitables para todas las personas. En el ámbito del bullying tradicional y digital, Li et al. (2024) encontraron asociaciones consistentes con diferentes problemas de salud mental en niños y adolescentes. El metaanálisis también mostró que ambas modalidades pueden coexistir, una circunstancia particularmente relevante cuando las relaciones iniciadas dentro del aula continúan en espacios digitales.

La intensidad, duración, respuesta institucional y disponibilidad de apoyo modifican la experiencia. Por ello, preguntar únicamente si ocurrió una agresión ofrece una información incompleta; importa también conocer qué sucedió después.

3.5. Conflicto interpersonal

En un trabajo grupal, dos estudiantes pueden querer organizar la actividad de manera diferente. Ninguno necesita estar actuando de mala fe para que aparezca un conflicto. Ambos pueden tener razones legítimas y, aun así, resultar difícil compatibilizarlas.

Este tipo de situaciones revela por qué el conflicto no debería utilizarse como sinónimo de violencia. Puede ser incómodo e incluso intenso, pero también ofrece oportunidades para aprender a negociar, argumentar y reconocer intereses distintos. Convertir cada desacuerdo en una falta disciplinaria impediría desarrollar precisamente esas habilidades.

Lo anterior cambia cuando existe miedo, intimidación o una diferencia considerable de poder. Pedir a una persona que dialogue en igualdad de condiciones con quien la agrede de manera reiterada puede terminar responsabilizándola por resolver una situación de la que necesita ser protegida. Antes de elegir una estrategia resulta necesario determinar qué tipo de relación existe entre las partes y qué nivel de riesgo presenta la situación.

Las prácticas restaurativas han ganado espacio precisamente porque ofrecen alternativas a respuestas exclusivamente punitivas. En lugar de concentrarse solamente en la norma infringida, buscan comprender el daño, establecer responsabilidades y, cuando existen condiciones adecuadas, reconstruir relaciones. La evidencia disponible es prometedora, aunque todavía presenta limitaciones, este es el caso de Weber y Vereenooghe (2020), después de revisar 17 estudios realizados en contextos escolares, encontraron indicios de reducción de suspensiones y derivaciones disciplinarias y posibles mejoras en ciertas relaciones; sin embargo, la mayoría de los diseños eran correlacionales o no experimentales, lo que restringe las inferencias causales.

No existe, por tanto, una técnica universal para resolver conflictos. Algunas situaciones admiten conversación; otras necesitan mediación; determinadas conductas requieren consecuencias disciplinarias; y cuando existe violencia, la seguridad debe ocupar el primer lugar. La calidad de la convivencia depende también de saber distinguir entre ellas.

3.6. Discriminación

Hay experiencias de exclusión que no comienzan con una pelea. A veces aparecen cuando una característica personal se convierte en motivo para asumir que alguien vale menos, merece menos oportunidades o no debería ocupar determinados espacios. Cuando esa lógica se traduce en comportamientos, comienza a hablarse de discriminación.

Puede manifestarse mediante insultos abiertos, pero también mediante formas menos visibles: expectativas inferiores, decisiones repetidas de exclusión o barreras para participar. La procedencia, la condición socioeconómica, la apariencia, la discapacidad, el género, la nacionalidad u otras características pueden adquirir relevancia dependiendo del contexto. El análisis riguroso exige no presuponer de antemano cuál de ellas explica una experiencia concreta.

Las consecuencias tampoco se limitan al momento de la interacción. Ser tratado de manera desventajosa comunica una determinada posición dentro del grupo y puede modificar la expectativa con la que la persona enfrenta futuras situaciones. Cuando estas experiencias se repiten, la discriminación deja de ser un hecho aislado y comienza a formar parte de la manera en que se experimenta el entorno.

Existe evidencia experimental que permite ir más allá de una simple asociación transversal. Emmer et al. (2024) integraron 73 estudios experimentales con 12.097 participantes y encontraron efectos inmediatos negativos de experiencias discriminatorias sobre distintos indicadores de salud mental. Este resultado permite sostener que la exposición experimental a discriminación produce efectos psicológicos inmediatos; no autoriza, en cambio, a estimar automáticamente las consecuencias acumuladas de años de discriminación en todos los contextos sociales.

La realidad latinoamericana añade una dimensión estructural. Una revisión de 42 investigaciones realizada por Sánchez-Castro et al. (2024) encontró que las desigualdades económicas y sociales, la discriminación y diferentes formas de exclusión aparecen relacionadas con menor bienestar y mayores dificultades de salud mental entre adolescentes de América Latina y el Caribe. Los autores señalan, además, que la evidencia regional continúa distribuida de manera desigual entre países.

Esto obliga a observar la discriminación en dos planos a la vez: lo que sucede en una interacción concreta y las condiciones sociales que hacen más probable que determinados grupos enfrenten barreras de manera recurrente.

3.7. Exclusión social

No todas las exclusiones hacen ruido. Una persona puede quedar fuera de un grupo sin que exista un insulto, una amenaza o una confrontación visible. Precisamente por esa discreción, algunas formas de aislamiento resultan difíciles de detectar.

La exclusión ocasional forma parte de las relaciones humanas. No todas las personas serán invitadas a todas las actividades ni mantendrán el mismo grado de cercanía. La situación cambia cuando quedar fuera se

convierte en un patrón dirigido a comunicar que alguien no pertenece o cuando limita de manera persistente sus posibilidades de participar.

En una institución educativa puede observarse en la conformación de equipos, los espacios recreativos, los grupos digitales o las conversaciones informales. La persona continúa asistiendo a clases y figura administrativamente como integrante de la institución, pero su experiencia social puede ser muy distinta de la que refleja esa pertenencia formal.

Algo parecido ocurre a escala social. Estar matriculado no garantiza disponer de las mismas posibilidades de aprendizaje; residir en una ciudad no asegura igualdad en el acceso a sus recursos. De esta manera, la exclusión interpersonal conecta con desigualdades económicas, educativas y territoriales que superan las relaciones entre individuos.

La literatura latinoamericana sobre adolescencia muestra precisamente esta superposición. Sánchez-Castro et al. (2024) señalan que las condiciones de vulnerabilidad no suelen aparecer aisladas y que diferentes desigualdades pueden cruzarse con discriminación, dificultades educativas y menor acceso a atención en salud mental.

En el extremo opuesto se encuentra la pertenencia. No exige que todas las personas sean amigas ni que desaparezcan las diferencias; supone reconocer que cada integrante dispone de un espacio legítimo dentro de la comunidad.

3.8. Violencia verbal y psicológica

Un comentario ofensivo puede durar pocos segundos y permanecer mucho más tiempo en la memoria de quien lo recibe. Esta desproporción ayuda a explicar por qué la ausencia de lesiones físicas no convierte una conducta en irrelevante.

Insultos, amenazas, humillaciones y difusión de rumores forman parte de expresiones que pueden producir daño sin contacto físico. También aquí se necesita contexto. Una broma compartida no equivale a una humillación reiterada, y una expresión desafortunada no constituye automáticamente un patrón sistemático de violencia. La frecuencia, la intención, la relación entre quienes intervienen y la respuesta de la persona afectada ayudan a distinguir situaciones.

El argumento “solo era una broma” resulta especialmente problemático cuando se utiliza para continuar una conducta después de que el malestar ha sido expresado. En ese momento, la explicación sobre la intención inicial pierde parte de su relevancia frente a la decisión de persistir.

La prevención contemporánea en Ecuador se está planteando desde una perspectiva más amplia que la simple reacción ante hechos consumados. La Estrategia Nacional presentada en 2024 propone intervenir sobre normas de crianza, entornos seguros, fortalecimiento económico, servicios de atención y educación para la vida, articulando diferentes niveles de prevención (UNICEF Ecuador, 2024).

Esta mención resulta útil para comprender que la violencia verbal tampoco se corrige únicamente prohibiendo determinadas palabras. Es necesario intervenir sobre las normas informales que permiten que una humillación se convierta en una práctica aceptada por el grupo.

3.9. Acoso escolar y ciberacoso

Cuando una agresión deja de ser ocasional y comienza a repetirse dentro de una relación desigual, el problema cambia de naturaleza. Una persona que enfrenta reiteradamente intimidaciones y dispone de menos posibilidades para detenerlas se encuentra en una situación distinta de quienes protagonizan un conflicto puntual.

El entorno digital ha modificado, además, los límites de estas experiencias. Antes, abandonar físicamente la escuela podía representar cierta distancia respecto del conflicto. Un teléfono conectado mantiene abiertas otras vías: mensajes, fotografías, grupos, comentarios y publicaciones pueden trasladar la agresión a espacios y horarios diferentes.

Existe otra particularidad. El contenido digital puede reproducirse aunque quien inició la agresión deje de intervenir. Una imagen reenviada por otras personas prolonga la exposición y amplía la audiencia. La participación indirecta adquiere, por ello, una importancia que no siempre existe con la misma intensidad en una interacción presencial.

Li et al. (2024) examinaron conjuntamente bullying tradicional y ciberbullying y encontraron asociaciones con diferentes problemas de salud mental en población infantil y adolescente. La revisión también refuerza la necesidad de evitar una separación artificial entre ambas formas de victimización, pues pueden presentarse simultáneamente en las mismas trayectorias relacionales.

No obstante, identificar una asociación no permite afirmar que todas las personas expuestas desarrollarán las mismas consecuencias. El apoyo familiar, la respuesta institucional, la duración de la experiencia y otros recursos pueden modificar su evolución. Esta cautela acompañará también la lectura de los datos empíricos del presente estudio.

3.10. Pertenencia, apoyo y cohesión social

Hay una diferencia importante entre estar inscrito en una institución y sentir que se forma parte de ella. La primera condición puede demostrarse con un registro administrativo; la segunda se construye mediante experiencias de reconocimiento, participación y vínculo.

Un estudiante puede obtener buenas calificaciones y no sentirse integrado. Otro quizá enfrente dificultades académicas, pero conserve relaciones que le permiten percibir a la escuela como un lugar propio. Esta diversidad explica por qué la pertenencia no debería considerarse un resultado secundario del aprendizaje.

La literatura reciente ha comenzado a examinarla desde perspectivas más amplias, un ejemplo de ello es el estudio de Štremfel et al. (2024), después de revisar 86 investigaciones, encontraron factores asociados con la pertenencia escolar en distintos niveles del entorno: características individuales, relaciones inmediatas y elementos institucionales y contextuales. Los autores llaman especialmente la atención sobre la escasez de investigaciones que estudien conjuntamente esos niveles, en lugar de responsabilizar al estudiante de su adaptación.

Esta conclusión encaja con una idea desarrollada a lo largo del libro: pertenecer no depende exclusivamente de la disposición personal. Una institución también comunica quién puede participar, qué diferencias tolera y qué formas de identidad encuentran reconocimiento dentro de ella.

El apoyo social se aproxima a esta experiencia desde otro ángulo. Saber que existe alguien dispuesto a escuchar, orientar o acompañar puede cambiar el modo de afrontar una dificultad, aunque no elimine el problema que la originó. En ese sentido, pertenencia y apoyo constituyen recursos relacionados, pero no idénticos.

La cohesión agrega una dimensión grupal. No significa ausencia de diferencias ni conformidad permanente; describe la capacidad de mantener vínculos suficientes para cooperar y sostener responsabilidades compartidas. Un grupo demasiado cerrado incluso puede producir el efecto contrario y fortalecer la exclusión de quienes quedan fuera. La convivencia democrática necesita, por tanto, pertenencia sin convertirla en homogeneidad.

3.11. Resolución de conflictos

¿Qué debería ocurrir después de una conducta que dañó a otra persona? La respuesta tradicional suele concentrarse en identificar la falta y establecer una consecuencia. Esa función continúa siendo necesaria en determinados casos, aunque no siempre permite comprender qué ocurrió

con las relaciones ni qué debe modificarse para evitar que el problema reaparezca.

Las aproximaciones restaurativas desplazan parte de la atención hacia esas preguntas. Se interesan por el daño ocasionado, las responsabilidades derivadas y las posibilidades de reparación. Su aplicación, sin embargo, requiere condiciones concretas: seguridad, participación voluntaria cuando corresponde y ausencia de coerción.

La investigación disponible aconseja mantener expectativas razonables; por ejemplo, Weber y Vereenoghe (2020) encontraron resultados favorables en varios estudios escolares, particularmente en indicadores disciplinarios y algunas relaciones, pero advirtieron que predominaban metodologías incapaces de establecer causalidad con suficiente solidez.

Una revisión posterior de Lodi et al. (2022) llegó a una conclusión semejante: las prácticas restaurativas muestran potencial para mejorar relaciones, manejo de conflictos y determinadas competencias socioemocionales, aunque la heterogeneidad de programas y diseños impide tratarlas como una solución uniforme.

El valor de estas estrategias depende en gran medida de lo que ocurra antes y después de una actividad concreta. Una conversación restaurativa aislada tendrá poco alcance si las interacciones cotidianas continúan basándose en humillación, miedo o respuestas inconsistentes.

Resolver un conflicto exige, por ello, algo más que aplicar una técnica. Supone diagnosticar la situación, determinar si las personas pueden participar en condiciones seguras y seleccionar una respuesta proporcional. En determinados casos habrá espacio para la reparación; en otros, la protección deberá anteceder cualquier intento de reconstrucción relacional.

3.12. Convivencia como factor protector

Hasta ahora se han examinado numerosos problemas que pueden surgir en las relaciones. Sería incompleto terminar ahí. Los vínculos también producen recursos: permiten solicitar ayuda, compartir una preocupación, recibir orientación o simplemente comprobar que una dificultad no debe enfrentarse en aislamiento.

La institución educativa puede convertirse en uno de esos espacios cuando existe conexión real con sus integrantes; al respecto, Welty et al. (2024) revisaron 34 estudios sobre conexión escolar y conductas suicidas en estudiantes de secundaria. Los resultados fueron heterogéneos, pero el 73,3 % de los estudios que evaluaron ideación suicida encontró una asociación protectora con la conexión escolar; para intentos de suicidio, la proporción fue menor. Los propios autores advierten limitaciones

importantes y no presentan la conexión escolar como una garantía frente a un fenómeno de alta complejidad. W

La utilidad de este resultado no reside en convertir a la escuela en responsable de resolver todos los problemas personales. Muestra, más bien, que la calidad del vínculo con una institución puede formar parte del conjunto de recursos disponibles para una persona.

Algo semejante ocurre con la comunidad y la familia. Ninguna red puede sustituir todas las demás. Una amistad no reemplaza atención especializada, la familia no puede solucionar necesariamente una dificultad económica y la escuela no controla las condiciones del barrio. Las redes adquieren mayor capacidad protectora cuando pueden complementarse.

Esta lógica aparece en la estrategia ecuatoriana de prevención de violencia de 2024. Su enfoque articula hogares, escuelas, comunidades y sistemas de atención, precisamente porque los factores de riesgo y protección se distribuyen en diferentes niveles del entorno (UNICEF Ecuador, 2024).

La convivencia deja así de ser una cuestión accesorio frente a los “verdaderos” problemas educativos o sociales. La manera en que las personas se relacionan modifica las posibilidades de pedir ayuda, permanecer en un grupo, resolver diferencias y participar en una comunidad. También determina si una dificultad encuentra una respuesta temprana o permanece oculta hasta alcanzar mayor gravedad.

Con esta perspectiva se cierra el paso desde la experiencia emocional abordada en el capítulo anterior hacia las condiciones sociales en las que esas experiencias se desarrollan. El análisis, sin embargo, todavía necesita incorporar una dimensión adicional. Las relaciones ocurren dentro de sociedades donde los recursos y las oportunidades se distribuyen de manera desigual.

Referencias

- Emmer, C., Dorn, J., & Mata, J. (2024). The immediate effect of discrimination on mental health: A meta-analytic review of the causal evidence. *Psychological Bulletin*, 150(3), 215–252. <https://doi.org/10.1037/bul0000419>
- González, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools*, 60(6), 1781–1836. <https://doi.org/10.1002/pits.22838>
- Li, C., Wang, P., Martín-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., & Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the

digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 2895–2909.
<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

Sánchez-Castro, J. C., Pilz González, L., Arias-Murcia, S. E., Mahecha-Bermeo, V. A., Stock, C., & Heinrichs, K. (2024). Mental health among adolescents exposed to social inequality in Latin America and the Caribbean: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, 12, 1342361.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1342361>

Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., & Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(11), 2901–2917.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. Se conserva como referencia internacional de base por su función conceptual, aunque es anterior al período prioritario 2020–2026.
<https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying>

UNICEF Ecuador. (2024). *Estrategia nacional para prevenir la violencia contra la niñez y adolescencia en Ecuador*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/ecuador/informes/estrategia-nacional-para-prevenir-la-violencia-contra-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-en-ecuador>

Weber, C., & Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100009.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>

Welty, C. W., Bingham, L., Morales, M., Gerald, L. B., Ellingson, K. D., & Haynes, P. L. (2024). School connectedness and suicide among high school youth: A systematic review. *Journal of School Health*, 94(5), 469–480.
<https://doi.org/10.1111/josh.13445>

CAPÍTULO 4

Desigualdad, educación y oportunidades

4.1. Qué entendemos por desigualdad

Dos personas pueden habitar la misma ciudad, encontrarse en edades semejantes y tener aspiraciones educativas parecidas sin disponer, por ello, de las mismas posibilidades para alcanzarlas. Mientras una puede contar con tiempo suficiente para estudiar, conexión estable, recursos familiares y acompañamiento académico, otra quizá deba compartir dispositivos, desplazarse durante largos trayectos o combinar su formación con responsabilidades laborales. A simple vista, ambas forman parte del mismo sistema; sin embargo, las condiciones desde las cuales toman decisiones son distintas.

Esa diferencia inicial permite comprender por qué la desigualdad no puede limitarse a comparar ingresos; dado que, el dinero influye de manera evidente en la posibilidad de acceder a bienes y servicios, aunque alrededor de él aparecen otras dimensiones: educación, territorio, estabilidad laboral, redes familiares, conectividad, información y acceso a instituciones. Cuando unas personas acumulan ventajas en varios de estos ámbitos y otras encuentran obstáculos simultáneos, la desigualdad adquiere un carácter mucho más amplio que una diferencia monetaria.

Precisamente por esta razón, la CEPAL (2025) caracteriza la desigualdad latinoamericana como un fenómeno histórico, estructural y multidimensional. La formulación resulta útil porque obliga a observar cómo distintas brechas se superponen: las educativas pueden relacionarse con el origen económico; las laborales, con la formación disponible; y las territoriales, con la posibilidad de acceder a servicios o participar de determinadas oportunidades. A su vez, cuando estas diferencias persisten entre generaciones, el problema deja de limitarse a una fotografía del presente y comienza a afectar las posibilidades de movilidad social.

Ahora bien, reconocer la influencia de las condiciones de partida no significa asumir que las trayectorias están completamente determinadas. Las personas toman decisiones, desarrollan capacidades y responden de manera distinta frente a circunstancias semejantes. No obstante, esas decisiones se producen dentro de márgenes que tampoco son idénticos. Por ello, el análisis de la desigualdad necesita conservar simultáneamente dos niveles: la capacidad de actuación individual y las estructuras que facilitan o dificultan determinadas elecciones.

La diferencia entre desigualdad de resultados y desigualdad de oportunidades ayuda a precisar todavía más el problema; dado que, no toda diferencia final es por sí misma una desigualdad injusta; personas con intereses o decisiones distintas pueden alcanzar resultados diferentes. La discusión cambia cuando esos resultados están fuertemente condicionados por circunstancias anteriores a la elección individual, como el nivel socioeconómico del hogar, la educación de los padres, el territorio o la calidad de la institución a la que fue posible acceder. Desde esta perspectiva, la OCDE (2025) sitúa precisamente la educación y las competencias entre los mecanismos centrales mediante los cuales puede ampliarse o restringirse la movilidad social en América Latina y el Caribe.

Así, hablar de desigualdad en este libro no supondrá describir a determinadas personas como incapaces o carentes. El interés estará puesto en las relaciones entre recursos, condiciones y oportunidades, evitando convertir una característica socioeconómica en una explicación absoluta de la trayectoria individual.

4.2. Desigualdad y pobreza: conceptos diferentes

Una familia puede no encontrarse estadísticamente bajo una línea de pobreza y, aun así, experimentar grandes dificultades para cubrir transporte, conectividad, estudios o una emergencia médica. Otra puede disponer de ingresos semejantes y contar, en cambio, con vivienda propia o una red familiar capaz de ofrecer apoyo ante una dificultad. Estas situaciones muestran por qué pobreza y desigualdad necesitan ser diferenciadas.

La pobreza monetaria utiliza un umbral para identificar a quienes disponen de ingresos insuficientes respecto de un criterio determinado, de manera diferente, la desigualdad, en cambio, se pregunta cómo están distribuidos los recursos entre distintos grupos y hasta qué punto esas diferencias afectan sus posibilidades. De esta manera, una sociedad puede reducir la pobreza y conservar al mismo tiempo brechas pronunciadas entre los grupos con mayores y menores recursos.

La distinción adquiere especial importancia en América Latina y el Caribe. Aunque la región ha registrado avances sociales durante las últimas décadas, la concentración del ingreso continúa siendo elevada. En 2025, la CEPAL estimó que el 10 % de mayores ingresos concentraba el 34,2 % del ingreso total, mientras que el 10 % de menores ingresos recibía el 1,7 %. Sin embargo, el propio organismo advierte que estas diferencias económicas representan solo una de las dimensiones mediante las cuales se reproduce la desigualdad.

De ahí que pobreza y desigualdad puedan evolucionar de manera distinta. Reducir el número de personas bajo determinado umbral económico constituye un avance importante, pero no garantiza que las oportunidades educativas, laborales o territoriales se distribuyan de forma equivalente. Una parte del análisis social consiste precisamente en observar lo que ocurre después de superar ese umbral.

Además, existe una dimensión subjetiva que tampoco debe confundirse con las mediciones oficiales. Una persona puede considerar que su situación económica es difícil aunque sus ingresos la sitúen fuera de la pobreza estadística; otra puede experimentar estabilidad relativa con recursos monetarios similares debido a menores gastos o a la existencia de redes de apoyo.

Esta precisión será importante para mantener el rigor conceptual de toda la obra: pobreza, desigualdad y percepción económica se relacionan, pero no son equivalentes.

4.3. Vulnerabilidad social

La vulnerabilidad introduce una pregunta diferente: ¿qué sucede cuando una persona o un hogar enfrenta un acontecimiento adverso? La respuesta no depende únicamente del nivel de ingreso disponible en un momento determinado, sino también de la estabilidad laboral, la vivienda, los ahorros, los servicios, las redes familiares y la capacidad para recibir apoyo cuando aparece una dificultad.

Por ejemplo, dos hogares con ingresos parecidos pueden reaccionar de manera muy distinta ante la pérdida temporal del empleo. Si uno cuenta con ahorros, seguros o familiares que pueden ayudarlo, dispone de un margen de respuesta; si el otro depende completamente del ingreso mensual para cubrir necesidades básicas, la misma contingencia puede producir consecuencias mucho más profundas.

En consecuencia, la vulnerabilidad debe entenderse como exposición combinada con capacidad de respuesta. Esto explica por qué determinadas personas pueden encontrarse fuera de la pobreza y continuar expuestas a un deterioro importante de sus condiciones de vida. También permite comprender por qué algunas dificultades educativas aparecen después de cambios familiares o económicos que inicialmente no pertenecían al ámbito escolar.

La relación se vuelve aún más clara al observar la adolescencia y la juventud, por ejemplo Sánchez et al. (2024), al revisar investigaciones desarrolladas en América Latina y el Caribe, identificaron que diferentes formas de desigualdad social pueden coincidir con discriminación, dificultades de acceso a servicios y menor bienestar entre adolescentes. El

interés de estos resultados no radica en asumir que toda situación de vulnerabilidad tendrá las mismas consecuencias, sino en mostrar que los problemas sociales tienden a acumularse y que sus efectos dependen del contexto en que aparecen.

Por eso, hablar de vulnerabilidad no debería convertirse en una etiqueta permanente. Una persona puede atravesar una etapa vulnerable y posteriormente modificar sus condiciones; de la misma manera, alguien que dispone de estabilidad en un momento determinado puede experimentar cambios relevantes ante una crisis. El concepto describe una situación de exposición y recursos, no una identidad fija.

Esta forma de entenderla evita también una mirada asistencialista. Reconocer que una población enfrenta mayores riesgos no significa reducirla a sus dificultades; implica identificar qué condiciones limitan su capacidad para responder y qué recursos podrían ampliar sus posibilidades.

4.4. Condición socioeconómica y oportunidades educativas

La matrícula suele ser el indicador más visible del acceso educativo, pero no explica lo que ocurre durante los años posteriores. Una vez dentro del sistema aparecen necesidades que requieren tiempo, dinero, información y apoyo: desplazarse, disponer de materiales, mantener conectividad, alimentarse adecuadamente, estudiar fuera del horario de clases o afrontar gastos imprevistos.

Por consiguiente, dos estudiantes matriculados en el mismo nivel pueden enfrentar experiencias muy diferentes. Uno dispone quizá de un espacio silencioso, computador propio y apoyo familiar constante; otro realiza sus tareas en un teléfono compartido después de trabajar. Ninguna de estas condiciones permite predecir automáticamente el rendimiento, aunque sí modifica los recursos disponibles para aprender.

La evidencia científica respalda una lectura que evita explicaciones simplistas. Tan (2024), mediante una revisión paraguas de 48 revisiones sobre nivel socioeconómico y aprendizaje, encontró una relación consistente entre ambas dimensiones, pero también mostró que esa asociación está mediada y moderada por múltiples procesos individuales, familiares, escolares y contextuales. En otras palabras, el nivel socioeconómico importa, aunque no actúa de manera aislada ni determina por sí solo los resultados educativos.

Esta matización resulta especialmente relevante porque impide convertir la pobreza en una explicación automática del bajo desempeño. Existen estudiantes con recursos limitados que alcanzan resultados elevados y estudiantes con mayores ventajas que enfrentan dificultades. Lo importante es comprender que la disponibilidad de recursos puede ampliar

o reducir el conjunto de oportunidades de aprendizaje, sin reemplazar otros factores.

El caso ecuatoriano muestra también diferencias territoriales en indicadores educativos, por ejemplo, la ENIGHUR 2024-2025 estimó una escolaridad promedio de 12,0 años entre la población urbana de 24 años o más y de 8,6 años en el área rural. Asimismo, entre las personas de 15 a 17 años, la asistencia a Bachillerato alcanzó el 57,0 % en zonas urbanas y el 51,5 % en las rurales. Estas cifras no explican por sí solas por qué existen las diferencias, aunque confirman que las trayectorias educativas se desarrollan bajo condiciones territoriales distintas.

Por tanto, cuando se habla de igualdad educativa no basta con garantizar que una institución exista. También resulta necesario observar qué condiciones permiten ingresar, permanecer, aprender y completar una trayectoria.

4.5. Permanencia y abandono educativo

La ausencia definitiva de un estudiante suele ser el momento más visible del abandono, pero el proceso puede haber comenzado mucho antes. Faltas recurrentes, rezago, dificultades económicas, pérdida de vínculos con la institución o necesidad de incorporarse al trabajo pueden acumularse lentamente hasta convertir la continuidad educativa en una opción cada vez más difícil.

Por ello, interpretar el abandono como una decisión repentina simplifica un fenómeno que con frecuencia se construye durante meses o años. Incluso la palabra *decisión* debe utilizarse con cautela cuando las alternativas disponibles son muy limitadas. Un adolescente que deja temporalmente los estudios para contribuir económicamente en su hogar ejerce una elección, pero lo hace bajo condiciones que restringen considerablemente el margen de esa elección.

La evidencia regional refuerza esta lectura. Scasso (2024) señala que América Latina ha avanzado durante las últimas décadas en acceso, permanencia y finalización de la educación secundaria; no obstante, persisten procesos de exclusión que afectan de manera desproporcionada a poblaciones vulnerables. Al mismo tiempo, el informe advierte que la expansión de las trayectorias no ha estado acompañada por mejoras equivalentes en los niveles de aprendizaje.

En Ecuador, la preocupación mantiene plena vigencia, como sustento UNICEF informó en 2026 que alrededor de 267.000 niñas, niños y adolescentes se encontraban fuera del sistema educativo y señaló que, en algunos casos, la necesidad de trabajar para contribuir al hogar forma parte de las circunstancias asociadas con esa exclusión. La cifra describe una

situación nacional y no debe utilizarse para atribuir una causa única a cada caso, pero evidencia que la continuidad educativa todavía enfrenta obstáculos relevantes.

Además, completar los años de escolaridad tampoco garantiza aprendizajes equivalentes; puesto que la OCDE (2025) señala que aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes latinoamericanos y caribeños de 15 años evaluados en PISA 2022 no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en matemáticas. Más aún, incluso los estudiantes socioeconómicamente favorecidos de la región presentan desempeños que revelan problemas de calidad sistémica.

Así se comprende mejor por qué acceso, permanencia y aprendizaje deben analizarse conjuntamente. Una política puede mejorar la matrícula y continuar enfrentando problemas de abandono; puede reducir el abandono y mantener brechas importantes de aprendizaje.

4.6. Brecha digital

El crecimiento de la conectividad ha cambiado la pregunta sobre desigualdad tecnológica. Antes resultaba suficiente distinguir entre quienes tenían y quienes no tenían acceso a Internet; hoy esa división continúa siendo relevante, pero ya no explica toda la brecha.

En Ecuador, el 71,3 % de los hogares tenía acceso a Internet en julio de 2025 y el 80,1 % de las personas de cinco años o más había utilizado este servicio durante los doce meses anteriores. Sin embargo, estos indicadores nacionales no muestran por sí solos la calidad de la conexión, la cantidad de dispositivos disponibles o las competencias con las que cada persona utiliza la tecnología.

Las diferencias territoriales aportan otra perspectiva. Según la ENIGHUR 2024-2025, el 78,4 % de las viviendas urbanas contaba con Internet, frente al 62,2 % de las rurales. Aunque esta diferencia describe una brecha de acceso, todavía queda por saber cómo se distribuyen la estabilidad del servicio, los equipos o las posibilidades de realizar actividades educativas complejas.

Justamente ahí aparece el carácter multidimensional de la desigualdad digital. Una revisión sistemática reciente que examinó 77 investigaciones sobre brecha digital educativa identificó factores relacionados con situación socioeconómica, territorio, género, edad, educación familiar y tipo de institución; además, mostró que acceso y uso continúan siendo las dimensiones más estudiadas, aunque las competencias y otras formas de participación digital requieren mayor atención.

La diferencia, entonces, no se limita a tener Internet, sino que continúa en la capacidad de utilizarlo de manera significativa. Buscar información académica, evaluar fuentes, desarrollar un documento, participar en una plataforma educativa o proteger datos personales requiere conocimientos distintos de los necesarios para enviar mensajes o consumir contenidos.

De hecho, la UNESCO (2024) insiste en que la tecnología educativa no debe presentarse como una solución autónoma. Durante las consultas realizadas para su informe juvenil, estudiantes de distintas regiones reclamaron conectividad asequible, dispositivos adecuados, desarrollo de competencias digitales y políticas que tengan en cuenta las condiciones socioeconómicas y territoriales. La misma fuente recuerda que la tecnología puede reducir barreras únicamente cuando responde al contexto y cuenta con apoyo pedagógico.

Por tanto, ampliar la conectividad constituye una condición necesaria, pero no suficiente. La equidad digital requiere preguntarse quién puede acceder, con qué calidad, para qué utiliza los recursos y qué beneficios consigue obtener de ellos.

4.7. Capital cultural y recursos familiares

Hay diferencias educativas que no requieren dinero para hacerse visibles. Saber cómo solicitar una beca, comprender los pasos para ingresar a una universidad, conocer diferentes carreras o contar con alguien que pueda orientar una decisión también constituye un recurso.

En este sentido, la expresión capital cultural puede entenderse como el conjunto de conocimientos, disposiciones, referencias y familiaridad con determinadas prácticas educativas que una persona adquiere principalmente a través de su entorno. No se trata de considerar que unas familias poseen “cultura” y otras no; todas las familias construyen conocimientos y experiencias. Lo relevante es que determinados saberes coinciden más directamente con las formas en que funcionan las instituciones educativas.

Así, un estudiante cuyos familiares ya transitaron por la educación superior puede recibir información temprana sobre carreras, admisiones o requisitos. Otro, aunque cuente con el mismo apoyo afectivo, quizá deba descubrir estos procedimientos por primera vez. La diferencia no implica mayor interés de una familia respecto de otra; refleja trayectorias educativas previas distintas.

La literatura reciente invita precisamente a ampliar la manera en que se analiza la condición socioeconómica. Tan (2024) advierte que reducirla únicamente a ingreso u ocupación familiar limita la comprensión de los procesos educativos. Su revisión propone incorporar de forma más amplia

los recursos económicos, sociales y culturales que las familias movilizan, además de reconocer que los estudiantes también pueden desarrollar capacidades y recursos propios frente a condiciones adversas.

A escala regional, Acevedo et al. (2023) muestran igualmente que las desigualdades educativas latinoamericanas se producen tanto en cantidad de educación como en calidad y que estas diferencias interactúan con el ingreso y las oportunidades posteriores en el mercado laboral. Por esta razón, los recursos familiares no deben observarse solamente como antecedentes del aprendizaje, sino como parte de un proceso más amplio mediante el cual determinadas ventajas pueden acumularse.

Las instituciones educativas pueden intervenir sobre una parte de estas diferencias. Cuando ofrecen orientación clara, información accesible y acompañamiento temprano, disminuye la dependencia respecto del conocimiento previo del hogar. En cambio, sistemas complejos cuya comprensión depende de experiencia familiar previa pueden reproducir desigualdades sin establecer formalmente ninguna barrera.

4.8. Desigualdad territorial

Una distancia de diez kilómetros no significa lo mismo para todas las personas. Puede recorrerse rápidamente mediante transporte privado o convertirse en un trayecto prolongado cuando existen pocas rutas, costos elevados o problemas de seguridad. El territorio, por ello, no debe entenderse solamente como ubicación geográfica; interviene en la forma en que determinados recursos pueden ser utilizados.

Esta relación aparece con claridad en educación. La existencia de una institución dentro de una ciudad no garantiza accesibilidad equivalente para todos los sectores. El tiempo de desplazamiento, el transporte disponible y los horarios pueden modificar el esfuerzo necesario para asistir regularmente. Además, cuando estas condiciones se combinan con obligaciones familiares o laborales, la misma distancia adquiere un peso diferente.

Algo semejante ocurre con conectividad, actividades culturales, empleo y servicios. Por esa razón, no conviene utilizar de manera automática la oposición entre *centro* y *periferia*. Existen periferias consolidadas y sectores centrales con necesidades importantes. Lo que debe analizarse es la disponibilidad real de infraestructura y la capacidad de los habitantes para utilizarla.

Las investigaciones sobre movilidad intergeneracional muestran incluso que el territorio puede mantener relaciones con las oportunidades educativas a largo plazo. Muñoz (2024), utilizando información censal de 24 países de América Latina y el Caribe entre ellos Ecuador, encontró una

importante variación geográfica en la movilidad educativa entre generaciones. El estudio no implica que el lugar de residencia determine de manera irreversible la trayectoria, pero sí muestra que las oportunidades de ascenso educativo difieren entre territorios.

De este modo, las desigualdades territoriales operan mediante acumulaciones pequeñas y cotidianas: tiempo de transporte, acceso a Internet, proximidad a instituciones, posibilidades culturales o costos adicionales. Ninguno de estos elementos explica por sí solo una trayectoria; en conjunto, pueden modificarla considerablemente.

4.9. Educación y movilidad social

Durante generaciones, la educación ha ocupado un lugar central en la expectativa de mejorar las condiciones de vida. Esta confianza tiene fundamento: mayores niveles educativos pueden ampliar conocimientos, capacidades y oportunidades laborales. Sin embargo, la relación no funciona como una garantía automática.

Una persona puede alcanzar un nivel educativo superior al de sus padres y no obtener inmediatamente una mejora proporcional en empleo o ingresos. La estructura productiva, la demanda laboral, la informalidad y las competencias requeridas también intervienen. Por ello, estudiar más amplía posibilidades, pero el resultado final depende de condiciones que trascienden al sistema educativo.

Esta tensión aparece con claridad en el análisis de la OCDE (2025) pues aunque la organización identifica la educación como un mecanismo decisivo para la movilidad social, también advierte que las brechas de calidad y competencias continúan restringiendo las oportunidades en América Latina y el Caribe. De ahí que sus recomendaciones no se concentren exclusivamente en ampliar cobertura: incluyen formación profesional, aprendizaje permanente, orientación y articulación con el mercado laboral.

La CEPAL (2025) llega a una conclusión compatible desde una perspectiva diferente. Para reducir la desigualdad, la mejora educativa necesita articularse con políticas de desarrollo productivo, inclusión laboral, protección social y cuidados. Es decir, la educación puede contribuir a ampliar la movilidad, pero difícilmente podrá hacerlo de forma aislada si el mercado de trabajo continúa ofreciendo oportunidades altamente segmentadas.

Incluso la distribución de recursos educativos puede reproducir desigualdades previas, verbigracia, Bertoni et al. (2023), al comparar financiamiento escolar entre regiones de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú, encontraron diferencias territoriales en el gasto por estudiante

asociadas con condiciones socioeconómicas regionales. El estudio recuerda que la igualdad educativa también depende de cómo se distribuyen los recursos dentro del propio sistema.

Por tanto, afirmar que la educación favorece la movilidad no significa responsabilizar al estudiante por cualquier resultado posterior. Su potencial depende de la calidad de la formación recibida y de las oportunidades disponibles para utilizarla.

4.10. Meritocracia, esfuerzo y oportunidades reales

El esfuerzo constituye una parte indiscutible de muchas trayectorias. Prepararse durante años, persistir ante una dificultad o reorganizar el tiempo para completar una formación exige decisiones personales que deben ser reconocidas. El problema comienza cuando el esfuerzo se utiliza como única explicación de los resultados.

Piénsese en dos estudiantes que obtienen la misma calificación. Uno pudo dedicar varias horas diarias al estudio; el otro necesitó combinar las tareas con un empleo. El resultado es comparable, pero las condiciones bajo las cuales fue alcanzado no lo son. A la inversa, dos personas que invierten esfuerzos semejantes pueden obtener resultados distintos debido a diferencias en la calidad educativa, los recursos o las oportunidades disponibles.

Esta observación no invalida el mérito; lo sitúa dentro de un contexto y precisamente por eso, la discusión sobre igualdad de oportunidades busca que circunstancias ajenas a la voluntad tengan menos capacidad para determinar el futuro. Cuanto más semejantes sean las condiciones básicas desde las cuales las personas participan, mayor sentido adquiere interpretar las diferencias posteriores a partir de decisiones, intereses y esfuerzos individuales.

La evidencia latinoamericana muestra que todavía existe una transmisión importante de condiciones entre generaciones. Brunori et al. (2023), al revisar y estimar desigualdad de oportunidades en nueve países de la región mediante 27 encuestas, encontraron una elevada persistencia de circunstancias heredadas en la desigualdad observada. Dado que los datos cubren períodos entre 2000 y 2015, estos resultados deben entenderse como evidencia histórica comparativa y no como una fotografía exacta de 2026; aun así, muestran la relevancia que el origen ha tenido en la región.

De ahí que meritocracia y equidad no necesiten plantearse como posiciones opuestas. Si se pretende valorar realmente el mérito, importa reducir barreras que hacen que determinadas personas deban recorrer trayectorias mucho más difíciles para acceder a oportunidades semejantes.

En términos educativos, esta distinción ayuda también a evitar juicios simplistas. Un estudiante puede necesitar mayor apoyo sin que ello represente menor capacidad; a veces lo que varía no es el potencial, sino la cantidad de recursos que ha tenido disponibles para desarrollarlo.

4.11. Expectativas educativas y laborales

Mucho antes de ingresar a una universidad o enviar una solicitud de empleo, las personas ya han construido una idea sobre lo que creen posible. Las expectativas cumplen esa función: organizan decisiones presentes a partir de escenarios futuros que todavía no existen.

No se forman únicamente desde los deseos, sino de las experiencias familiares, la información disponible, el desempeño académico, las oportunidades observadas en otras personas y la situación económica participan en su construcción. Por ello, dos jóvenes con aspiraciones parecidas pueden evaluar de forma distinta la viabilidad de continuar estudiando.

La influencia familiar aparece también en la literatura, por ejemplo Pinquart y Ebeling (2020), mediante un metaanálisis, encontraron una asociación entre expectativas educativas parentales y rendimiento académico en niños y adolescentes. Este resultado no significa que las expectativas familiares produzcan automáticamente mejores resultados; más bien, sugiere que forman parte de un conjunto de factores relacionados con el desarrollo de las trayectorias educativas.

A la vez, las expectativas laborales dependen de lo que ocurre fuera de la escuela. Si una persona percibe que las credenciales educativas no se corresponden con empleos adecuados, puede reconsiderar la inversión de tiempo y recursos necesaria para continuar estudiando. En ese punto, educación y mercado laboral comienzan a influirse mutuamente en la manera de proyectar el futuro.

La OCDE (2025) destaca precisamente que la combinación de bajos niveles de competencias, informalidad y empleo de limitada calidad restringe las posibilidades de movilidad en América Latina y el Caribe. Así, una política que pretenda ampliar expectativas educativas necesita también considerar qué oportunidades encontrarán los estudiantes después de completar su formación.

Conviene, no obstante, diferenciar expectativa y resultado; por ejemplo, creer que será posible alcanzar determinado nivel educativo no significa que finalmente ocurra; preocuparse por el empleo tampoco anticipa necesariamente una trayectoria negativa.

4.12. Desigualdad y construcción del futuro

La desigualdad adquiere quizás su dimensión más profunda cuando comienza a modificar lo que una persona considera posible. Una oportunidad no necesita estar formalmente prohibida para quedar fuera del horizonte; puede bastar con percibirla como demasiado costosa, distante o improbable.

De esta manera, las condiciones objetivas y las percepciones se encuentran. Los indicadores oficiales permiten conocer escolaridad, ingresos, conectividad o acceso a servicios; las personas, en cambio, experimentan esas condiciones y construyen interpretaciones sobre ellas. Ambos niveles son necesarios y no deberían confundirse.

Cuando una persona observa repetidamente que determinados recorridos resultan difíciles para quienes comparten su situación económica o territorial, puede ajustar sus expectativas antes incluso de intentarlos. Sin embargo, también existen trayectorias que rompen esas tendencias, especialmente cuando aparecen apoyos, información o instituciones capaces de ampliar las alternativas disponibles.

Por eso, la movilidad social no describe solamente lo que ocurre con el ingreso entre generaciones. También plantea una pregunta sobre cuánto pesa el origen en la capacidad de construir un futuro distinto. En este punto, la CEPAL (2025) sostiene que reducir la desigualdad requiere precisamente debilitar los mecanismos mediante los cuales las ventajas y desventajas se reproducen entre generaciones, y coloca a la educación en una posición central dentro de esa tarea. C

Desde una perspectiva complementaria, la OCDE (2025) insiste en que la expansión educativa necesita ir acompañada de mejoras en calidad, competencias y transición hacia el empleo. Ambas aproximaciones coinciden en un aspecto fundamental: estudiar puede ampliar las oportunidades, pero ese potencial depende de las condiciones sociales e institucionales que permiten convertir la formación en opciones reales.

El futuro, por tanto, no se encuentra completamente determinado por las condiciones de origen ni puede explicarse como producto exclusivo de la voluntad individual. Se construye en la interacción entre recursos, decisiones, relaciones e instituciones. Reconocer esta interacción evita tanto el determinismo como la explicación opuesta, que atribuye todo resultado al mérito personal.

Hasta este punto, la tecnología ha aparecido principalmente como una dimensión de acceso y oportunidad. No obstante, su presencia cotidiana excede ampliamente esa función: modifica la comunicación, la construcción de vínculos, la exposición pública, el aprendizaje y la

circulación de información. Precisamente desde ese cambio de escala se desarrollará el capítulo siguiente, dedicado a la tecnología, las redes sociales y las nuevas formas de interacción.

Referencias

- Acevedo, I., Fernández, R., Pagés, C., & Székely, M. (2023). *Education inequalities in Latin America and the Caribbean*. Inter-American Development Bank.
<https://doi.org/10.18235/0005244>
- Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martínez, M., Santos, H., & Soares, S. (2023). Is school funding unequal in Latin America? A cross-country analysis of interregional disparities in public spending. *Comparative Education Review*, 67(1).
<https://doi.org/10.1086/722831>
- Brunori, P., Ferreira, F. H. G., & Neidhöfer, G. (2023). *Inequality of opportunity and intergenerational persistence in Latin America*. Inter-American Development Bank.
<https://doi.org/10.18235/0005207>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2025). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2025: cómo salir de la trampa de alta desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión social*. CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/84175-panorama-social-america-latina-caribe-2025-como-salir-la-trampa-alta-desigualdad>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Urbanos y Rurales 2024-2025*. Boletín técnico N.º 1. INEC.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/enighur/2024-2025/Boletin_tecnico_ENIGHUR.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Tecnologías de la Información y Comunicación-TIC: indicadores 2022-2025*. INEC.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- Muñoz, E. (2024). *The geography of intergenerational mobility in Latin America and the Caribbean*. Inter-American Development Bank.
<https://doi.org/10.18235/0013050>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Movilidad social y desigualdad en América Latina y el Caribe: perspectivas*

desde la educación y las competencias. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3557f989-es>

Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 463–480.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>

Sánchez-Castro, J. C., Pilz González, L., Arias-Murcia, S. E., Mahecha-Bermeo, V. A., Stock, C., & Heinrichs, K. (2024). Mental health among adolescents exposed to social inequality in Latin America and the Caribbean: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, 12, 1342361.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1342361>

Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares: la educación secundaria en América Latina*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
<https://www.iiep.unesco.org/es/publication/radiografia-de-las-trayectorias-escolares-la-educacion-secundaria-en-america-latina>

Tan, C. Y. (2024). Socioeconomic status and student learning: Insights from an umbrella review. *Educational Psychology Review*, 36, 100.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09929-3>

UNESCO. (2024). *Jóvenes de todo el mundo piden #TechOnOurTerms*. Global Education Monitoring Report.
<https://www.unesco.org/gem-report/es/2024youthreport-call-action>

UNICEF Ecuador. (2026). *El primer día de clases que miles de niños aún esperan en Ecuador*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/ecuador/el-primer-d%C3%ADa-de-clases-que-miles-de-ni%C3%B1os-a%C3%B1-esperan-en-ecuador>

CAPÍTULO 5

Tecnología, redes sociales y nuevas formas de interacción

5.1. La vida cotidiana en entornos digitales

Un mensaje enviado durante la noche puede continuar una conversación iniciada en el aula; una fotografía publicada por la mañana puede recibir comentarios durante todo el día; una duda académica puede resolverse mediante un video, un grupo de mensajería o una búsqueda realizada desde el teléfono. La separación entre lo presencial y lo digital se ha vuelto cada vez menos nítida porque buena parte de las relaciones, actividades educativas y prácticas informativas transitan constantemente entre ambos espacios.

Esa continuidad modifica incluso la forma de entender la tecnología, puesto que, ya no se trata únicamente de dispositivos utilizados para realizar tareas específicas, sino de entornos dentro de los cuales se conversa, se aprende, se construyen vínculos y se accede a información. Por ello, estudiar la experiencia digital desde una oposición simple entre “vida real” y “vida virtual” resulta cada vez menos útil. Las interacciones mediadas por pantallas tienen consecuencias reales, aunque posean características distintas de aquellas que ocurren cara a cara.

En Ecuador, la extensión de estas prácticas puede observarse a partir de los indicadores de conectividad. En julio de 2025, el 71,3 % de los hogares contaba con acceso a Internet, mientras que el 80,1 % de las personas de cinco años o más había utilizado Internet durante los doce meses anteriores. A ello se suma que el 59,3 % de la población de cinco años o más disponía de teléfono inteligente. Frente a los valores registrados en 2022, las tres cifras muestran una expansión del acceso digital durante los últimos años (INEC, 2025).

Ahora bien, mayor conectividad no significa que todas las personas desarrollen las mismas experiencias digitales. La calidad de la conexión, el dispositivo utilizado, el tiempo disponible, las habilidades y los objetivos de uso introducen diferencias importantes. Mientras para algunos usuarios Internet funciona como medio de estudio, trabajo y participación, para otros su utilización puede concentrarse principalmente en comunicación o entretenimiento. Incluso dentro de un mismo hogar pueden existir desigualdades si varios integrantes dependen de un único dispositivo.

Esta distinción evita asumir que el avance tecnológico produce automáticamente inclusión. De hecho, el Informe GEM de la UNESCO advierte que la expansión de la tecnología educativa ocurre de manera

desigual y que los grupos con menos recursos suelen disponer de menos dispositivos y menor conectividad. Al mismo tiempo, el organismo reconoce que la tecnología puede reducir determinadas barreras cuando facilita el acceso a contenidos o permite llegar a estudiantes que enfrentan obstáculos de distancia, tiempo o movilidad (UNESCO, 2023).

La tecnología, por tanto, no opera al margen de las desigualdades examinadas en el capítulo anterior. Puede ampliar oportunidades y también reproducir diferencias previas. Su efecto depende, en buena medida, de las condiciones sociales y educativas desde las cuales es utilizada.

5.2. De la conectividad al uso significativo

Tener Internet disponible constituye un primer nivel de acceso; saber qué hacer con él introduce un problema distinto. Una conexión permite ingresar a millones de contenidos, pero no garantiza que el usuario pueda localizar información confiable, utilizar una plataforma educativa, proteger sus datos o convertir los recursos digitales en oportunidades concretas.

De ahí que resulte útil distinguir entre acceso digital y uso significativo. El primero alude a la posibilidad material de conectarse; el segundo incorpora calidad, competencias, autonomía y capacidad para emplear la tecnología de acuerdo con necesidades específicas. Bajo esta diferencia, dos personas conectadas pueden encontrarse en posiciones digitales considerablemente distintas.

La propia UNESCO ha insistido en que la tecnología educativa solo produce beneficios cuando se combina con infraestructura adecuada, docentes preparados, contenidos pertinentes y competencias para utilizar los recursos disponibles. Más aún, su Informe GEM señala que existe evidencia insuficiente para sostener que la incorporación de tecnología, por sí sola, mejora el aprendizaje. Algunos recursos funcionan en determinados contextos, mientras que otros producen escasos beneficios cuando se incorporan sin una estrategia pedagógica definida (UNESCO, 2023).

La diferencia resulta particularmente importante en educación. Entregar un dispositivo puede resolver una barrera material y, aun así, dejar pendientes dificultades relacionadas con alfabetización digital, acompañamiento docente o calidad del contenido. En dirección contraria, una persona con conocimientos tecnológicos puede encontrar limitaciones si carece de conexión estable o de equipos adecuados.

Así, la inclusión digital se construye mediante una combinación de condiciones. Acceso, competencias y oportunidades de uso no sustituyen unas a otras; se complementan. Esta relación permitirá comprender mejor por qué en las siguientes secciones no se analizará la tecnología únicamente

a partir del tiempo de exposición, sino atendiendo también a qué se hace, con quién se interactúa y qué efectos tiene ese uso sobre la vida cotidiana.

5.3. Redes sociales: comunicación, pertenencia y continuidad de los vínculos

Las redes sociales permiten mantener conversaciones que antes dependían de la proximidad física. Una amistad puede continuar después de un cambio de ciudad; familiares separados geográficamente pueden sostener contacto cotidiano; estudiantes pueden coordinar actividades fuera del horario de clases. Vistas desde esta función, las plataformas digitales amplían las posibilidades de mantener relaciones.

Sin embargo, la comunicación en línea no reproduce exactamente la interacción presencial. Fotografías, reacciones, publicaciones breves y mensajes permiten seleccionar qué se muestra y cuándo se responde. Además, una conversación puede desarrollarse simultáneamente frente a diferentes audiencias, algunas conocidas y otras prácticamente desconocidas. La interacción digital incorpora así nuevas formas de visibilidad que modifican la manera en que las personas administran sus relaciones.

Esta doble condición ayuda a explicar por qué la literatura científica no presenta una conclusión única sobre redes sociales y bienestar. En su revisión de revisiones, Valkenburg et al. (2022) encontraron que la mayoría de los trabajos disponibles calificaban la relación entre uso general de redes sociales y salud mental adolescente como **débil o inconsistente**, aunque algunas revisiones identificaban asociaciones negativas más relevantes. Los autores advierten, justamente, que hablar de “uso de redes sociales” como si se tratara de una actividad homogénea oculta diferencias entre usuarios, actividades y contextos.

Por eso, una hora conversando con amigos no debería interpretarse automáticamente de la misma manera que una hora dedicada a revisar compulsivamente publicaciones o a participar en interacciones hostiles. El tiempo aporta información, pero no describe por completo la experiencia.

A la vez, tampoco conviene idealizar la conexión digital. Mantener numerosos contactos no garantiza disponer de relaciones significativas, del mismo modo que una cantidad reducida de interacciones no implica necesariamente aislamiento. Como se explicó al abordar la convivencia, el apoyo depende más de la calidad y disponibilidad del vínculo que de su presencia formal.

La pregunta relevante deja entonces de ser simplemente cuánto se utilizan las redes. También importa conocer para qué se utilizan, qué tipo

de relaciones se mantienen y qué lugar ocupan esas interacciones dentro del conjunto de la vida cotidiana.

5.4. Uso frecuente y uso problemático no significan lo mismo

Una de las simplificaciones más frecuentes consiste en considerar que un número elevado de horas frente a una pantalla equivale necesariamente a un problema. Esa interpretación omite que actividades diferentes pueden requerir tiempos semejantes: una persona puede permanecer conectada para estudiar, trabajar, comunicarse o entretenerse, y cada actividad tiene implicaciones distintas.

Por esa razón, la literatura ha comenzado a distinguir con mayor claridad entre uso frecuente y uso problemático. En el segundo caso, el interés no se concentra únicamente en la duración, sino en dificultades para regular el comportamiento y en la interferencia que este puede producir sobre otras actividades.

El matiz resulta importante porque incluso el término *problemático* debe utilizarse con cuidado. No toda utilización intensa constituye una adicción clínica. Para hablar de un trastorno se necesitan criterios diagnósticos específicos y una evaluación que excede ampliamente la simple frecuencia de conexión. En este libro, por tanto, expresiones como *dificultad para dejar de utilizar el teléfono o las redes* se interpretarán como indicadores conductuales y no como diagnósticos de dependencia.

La evidencia ayuda a sostener esta diferencia. Shannon et al. (2022), en un metaanálisis de 18 estudios con adolescentes y adultos jóvenes, encontraron asociaciones moderadas entre uso problemático de redes sociales y síntomas de depresión, ansiedad y estrés. No obstante, los propios resultados describen correlaciones y no permiten establecer que el uso problemático sea la causa única de esos estados emocionales.

Una revisión posterior centrada en bienestar llegó a una conclusión compatible. Ansari et al. (2024) encontraron que las relaciones entre uso excesivo o problemático y bienestar no pueden comprenderse adecuadamente mediante una medida general de actividad en redes; la forma de uso y su carácter problemático modifican la asociación observada.

Con esta diferencia se evita un razonamiento circular: una persona no tiene necesariamente un problema porque usa mucho la tecnología, ni todo uso breve es automáticamente saludable. Lo relevante es observar si la actividad desplaza responsabilidades, interfiere con el descanso, dificulta el autocontrol o genera consecuencias persistentes en otras áreas de la vida.

5.5. Redes sociales y bienestar emocional

El debate público suele moverse entre dos posiciones extremas. Una presenta las redes sociales como responsables directas de buena parte del malestar juvenil; la otra las considera herramientas neutrales cuyo efecto dependería exclusivamente del usuario. La evidencia disponible sugiere un escenario más complejo.

Por un lado, las plataformas pueden facilitar apoyo, entretenimiento, expresión y acceso a comunidades donde las personas encuentran intereses compartidos. Para alguien que experimenta aislamiento en su entorno inmediato, la posibilidad de establecer contacto con otros puede adquirir un valor considerable. Por otro lado, esos mismos espacios pueden aumentar la exposición a conflictos, comparaciones, hostigamiento o contenidos que generan malestar.

De ahí que los efectos no parezcan distribuirse de manera uniforme, en sustento, Valkenburg et al. (2022) muestran que las asociaciones promedio entre uso general y salud mental suelen ser pequeñas o inconsistentes; precisamente por ello, los autores proponen prestar mayor atención a diferencias individuales y tipos de uso.

Esta heterogeneidad resulta conceptualmente importante. Una asociación promedio pequeña puede ocultar que determinadas personas experimenten efectos positivos, otras apenas perciban cambios y un grupo diferente encuentre consecuencias negativas. Reducir estas experiencias a una sola cifra dificulta comprender la diversidad de respuestas.

Además, dirección y causalidad no deberían asumirse a partir de estudios correlacionales. Una persona que se siente sola puede utilizar más las redes buscando conexión; al observar posteriormente una relación entre tiempo de uso y soledad, sería incorrecto concluir automáticamente que la red social produjo esa experiencia. Del mismo modo, determinadas formas de interacción digital podrían contribuir al malestar en algunos usuarios. Las dos direcciones son plausibles y pueden coexistir.

Por esta razón, en los análisis posteriores hablaremos de asociaciones entre implicación digital y malestar emocional, no de efectos causales cuando el diseño no permita demostrarlos. Esta cautela no reduce la relevancia del fenómeno; evita atribuirle más de lo que los datos pueden sostener.

5.6. Comparación social e imagen personal

Las redes sociales ofrecen una cantidad extraordinaria de información sobre la vida de otras personas. Fotografías, logros, viajes, relaciones, apariencia física o experiencias personales aparecen continuamente

disponibles para ser observados y comparados. Sin embargo, lo que se muestra suele representar una selección y no necesariamente la totalidad de una vida.

Esa selección adquiere importancia porque las comparaciones sociales no se realizan frente a una realidad completa, sino frente a aquello que otros deciden publicar. Cuando predominan imágenes asociadas con éxito, bienestar o determinados estándares de apariencia, el usuario puede comparar experiencias cotidianas ordinarias con representaciones particularmente cuidadas.

No toda comparación produce el mismo efecto, por ejemplo, en un estudio de evaluación momentánea realizado durante catorce días con adolescentes, Burnell et al. (2024) encontraron que las comparaciones laterales eran más frecuentes que las ascendentes o descendentes. Además, cuando aparecían comparaciones ascendentes se observaban, en ese momento, valoraciones más bajas de autoestima. Los resultados fueron específicos de una muestra pequeña y no justifican generalizaciones universales, pero muestran que la dirección de la comparación importa más que asumir un único efecto de las redes sociales.

A esta dinámica se suma la autopresentación: dado que, publicar implica decidir qué parte de la propia experiencia será visible y bajo qué forma. Esa posibilidad puede facilitar expresión personal y construcción de identidad; al mismo tiempo, puede aumentar la atención concedida a la respuesta de otros cuando reacciones, comentarios o número de seguidores adquieren demasiado peso en la valoración personal.

Sin embargo, tampoco sería apropiado afirmar que toda búsqueda de aprobación digital es patológica. Las personas siempre han buscado reconocimiento en diferentes grupos sociales. Lo novedoso reside en que las plataformas pueden cuantificar parte de esa respuesta mediante señales visibles y comparables.

Por ello, la educación digital necesita incorporar algo más que habilidades técnicas. Comprender que una publicación representa una selección, reconocer mecanismos de comparación y desarrollar criterios propios para interpretar la exposición social forman parte de una alfabetización que también es emocional.

5.7. Uso digital, descanso y organización del tiempo

La tecnología no necesita producir directamente un problema emocional para modificar el bienestar. A veces su influencia aparece a través de rutinas mucho más concretas. El horario en que se utiliza un dispositivo, por ejemplo, puede competir con el tiempo destinado al descanso.

Una conversación nocturna que se prolonga, la expectativa de recibir una respuesta o la reproducción continua de contenidos pueden retrasar el momento de dormir. A esto se añaden las notificaciones y la posibilidad de retomar la interacción casi inmediatamente después de despertarse. Más que un efecto único de “la pantalla”, se produce una combinación entre disponibilidad permanente, hábitos y desplazamiento de otras actividades.

La evidencia acumulada muestra asociaciones consistentes, aunque de magnitud variable. Ahmed et al. (2024) revisaron 182 estudios que reunían más de un millón de participantes y, en los metaanálisis disponibles, encontraron relaciones pequeñas pero significativas entre uso de redes sociales, síntomas de depresión, ansiedad y diferentes indicadores de sueño. La elevada heterogeneidad observada llevó a los autores a evitar interpretaciones simples y a destacar que las características del uso deben ser consideradas.

El descanso introduce así una vía indirecta que merece atención, pues una persona puede no experimentar malestar mientras utiliza el teléfono, pero dormir menos debido a ese hábito y enfrentar posteriormente dificultades de concentración, cansancio o irritabilidad. En este tipo de secuencias resulta especialmente arriesgado atribuir todo el proceso a una única causa.

Además, estudiar autorregulación digital no debería convertirse en una propuesta de prohibición general. Para estudiantes y trabajadores, los mismos dispositivos que pueden prolongar el entretenimiento también permiten realizar actividades académicas, comunicarse o acceder a servicios.

5.8. Ciberacoso y continuidad de los conflictos

En el capítulo anterior se explicó que la violencia entre pares no desaparece al cambiar de espacio. En el entorno digital, esa continuidad puede adquirir características particulares porque una agresión iniciada presencialmente puede continuar mediante mensajes, publicaciones o grupos de conversación.

Al mismo tiempo, la situación inversa también ocurre: una interacción producida en línea puede modificar las relaciones posteriores dentro de la escuela, el trabajo o la comunidad. Esta circulación impide tratar el ciberacoso como un fenómeno completamente separado de la convivencia cotidiana.

Su alcance tampoco depende solamente de quien inicia una publicación. Compartir, reenviar, comentar o reaccionar puede ampliar la audiencia de un contenido y prolongar una situación incluso después de que el autor original deje de intervenir. En consecuencia, la participación

de observadores adquiere una dimensión diferente a la de algunos episodios presenciales.

La evidencia muestra que esta experiencia mantiene relaciones relevantes con la salud mental infantil y adolescente; este es el caso de Li et al. (2024), mediante un metaanálisis sobre bullying tradicional y ciberbullying, encontraron asociaciones entre ambas formas de victimización y distintos problemas de salud mental. Aun así, la coexistencia de factores personales, familiares y escolares impide reducir esas dificultades a una causalidad única.

Por ello, las respuestas educativas necesitan considerar que la frontera entre “dentro” y “fuera” de la institución puede resultar insuficiente. Que una agresión se produzca fuera del horario escolar no elimina necesariamente sus efectos sobre la convivencia del día siguiente.

No obstante, tampoco cualquier discusión digital constituye ciberacoso. Tal como se estableció previamente, deben diferenciarse conflictos puntuales, agresiones aisladas y patrones reiterados de hostigamiento. Mantener esa precisión evita tanto minimizar una situación grave como aplicar categorías desproporcionadas a cualquier desacuerdo en línea.

5.9. Información, confianza y desinformación

Nunca había sido tan sencillo acceder a información y, simultáneamente, tan difícil evaluar una parte de ella. Un usuario puede recibir en pocos minutos contenidos procedentes de medios de comunicación, instituciones, amistades, creadores digitales y cuentas cuya identidad desconoce. Todos aparecen dentro de una misma pantalla, aunque no posean el mismo respaldo.

La dificultad aumenta porque la apariencia visual puede transmitir credibilidad. Un diseño profesional, una gran cantidad de seguidores o una persona que habla con seguridad no garantizan exactitud. Por esa razón, evaluar información digital requiere separar popularidad, persuasión y evidencia.

Esta distinción se vuelve especialmente delicada cuando la información se relaciona con salud, por ejemplo, Freeman et al. (2023), después de revisar 34 estudios sobre adolescentes y contenidos sanitarios en redes sociales, encontraron que la confianza se construye mediante una interacción compleja entre la plataforma, otros usuarios y las características del contenido. Entre los elementos considerados aparecían experiencia atribuida a quien publica, verificación, popularidad, publicidad y opiniones de pares.

Ante este escenario, simplemente advertir a los jóvenes que “no crean todo lo que ven en Internet” resulta insuficiente. Es necesario enseñar procedimientos: identificar la fuente original, contrastar información, revisar evidencia, reconocer intereses comerciales y distinguir opinión de dato verificable.

La investigación sobre alfabetización mediática aporta resultados prometedores. Lu et al. (2024) integraron 33 estudios con más de 36.000 participantes y encontraron que las intervenciones de alfabetización mediática mejoraban de manera significativa la evaluación de credibilidad de noticias falsas, con un efecto global moderado. Sin embargo, ninguna intervención elimina completamente la posibilidad de error; más bien, incrementa recursos para evaluar contenidos de manera crítica.

En una revisión todavía más amplia, Cho et al. (2025) sintetizaron cuatro décadas de intervenciones de alfabetización mediática y observaron efectos positivos especialmente claros en conocimientos, actitudes y creencias críticas, aunque los resultados sobre conductas fueron menos consistentes y este matiz resulta importante: saber identificar información dudosa no garantiza siempre actuar de acuerdo con ese conocimiento.

Así, la alfabetización digital no consiste únicamente en aprender a utilizar herramientas. Implica desarrollar juicio para decidir qué información merece confianza, cuándo es necesario verificarla y qué responsabilidad supone compartirla.

5.10. Tecnología y aprendizaje

Los mismos entornos digitales que introducen riesgos informativos han ampliado de manera extraordinaria las oportunidades para aprender. Bibliotecas digitales, cursos, videos, simulaciones y plataformas permiten acceder a contenidos que anteriormente dependían de la presencia física o de recursos impresos difíciles de obtener.

Sin embargo, disponer de más información no equivale automáticamente a aprender mejor. Cuando los contenidos son abundantes, seleccionar, organizar y comprender adquiere tanta importancia como acceder. Además, una explicación disponible en línea puede ser clara y atractiva sin necesariamente ser rigurosa.

La UNESCO (2023) formula esta tensión con especial claridad: la tecnología puede ampliar el acceso, adaptar determinadas experiencias y reducir algunas barreras, pero su valor educativo depende del propósito pedagógico, del contexto y de la capacidad de docentes y estudiantes para utilizarla. El organismo advierte además que buena parte de la evidencia sobre tecnología educativa procede de países de ingresos altos y que los

productos cambian con mayor rapidez de la que permite evaluarlos rigurosamente.

Por ello, incorporar tecnología no debería convertirse en un objetivo educativo por sí mismo. Una herramienta resulta pertinente cuando mejora una actividad que tiene sentido pedagógico, ofrece una posibilidad antes inexistente o facilita un proceso que de otro modo sería más difícil. Si su utilización añade complejidad sin mejorar el aprendizaje, la novedad tecnológica pierde parte de su justificación.

Esta idea adquiere mayor relevancia con la rápida expansión de sistemas basados en inteligencia artificial. La capacidad para producir texto, imágenes o respuestas inmediatas amplía las posibilidades de apoyo, pero también exige nuevas habilidades para revisar resultados, reconocer errores, citar fuentes y mantener responsabilidad sobre el trabajo realizado. La competencia digital, en consecuencia, evoluciona junto con las herramientas.

La educación del futuro inmediato necesitará enseñar no solo a usar tecnología, sino a decidir cuándo utilizarla, cuándo desconfiar de ella y qué tareas deben permanecer bajo responsabilidad humana.

5.11. Autonomía y autorregulación digital

Regular el uso de tecnología no significa eliminarla de la vida cotidiana. En contextos donde estudiar, comunicarse y trabajar dependen en parte de dispositivos digitales, una política basada únicamente en prohibiciones puede resultar poco realista.

La autorregulación comienza, más bien, por reconocer qué lugar ocupa el dispositivo dentro de la rutina. Algunas personas pueden dejar una conversación sin dificultad; otras sienten la necesidad de revisar continuamente si existe una nueva notificación. La diferencia no se explica exclusivamente por fuerza de voluntad, pues las propias plataformas incorporan mecanismos destinados a mantener la atención.

Aun así, la existencia de esos mecanismos no elimina la capacidad de desarrollar hábitos. Desactivar determinadas notificaciones, establecer momentos sin pantalla, separar períodos de estudio y entretenimiento o evitar prolongar innecesariamente el uso antes de dormir son estrategias que pueden ayudar cuando la tecnología comienza a interferir con otras actividades. Su utilidad dependerá de la persona y del contexto, por lo que no deberían convertirse en reglas idénticas para todos.

Aquí aparece nuevamente la relación entre autonomía y educación. Un estudiante que comprende por qué ciertas prácticas afectan su concentración dispone de mayor capacidad para decidir que aquel que

simplemente recibe una prohibición. Del mismo modo, conocer cómo funcionan recomendaciones, publicidad o indicadores de popularidad permite interactuar con las plataformas de una manera menos automática.

Por consiguiente, la ciudadanía digital implica responsabilidad compartida. Los usuarios necesitan competencias para gestionar su actividad; las familias y escuelas pueden acompañar ese aprendizaje; mientras que plataformas e instituciones mantienen responsabilidades relacionadas con seguridad, privacidad y diseño de los entornos.

5.12. Una lectura integrada de la experiencia digital

Después de revisar acceso, interacción, bienestar, descanso, comparación social, violencia e información, resulta difícil sostener una interpretación única de la tecnología. Los mismos dispositivos pueden conectar o aislar, facilitar aprendizaje o dispersar la atención, ampliar el acceso a información o exponer a contenidos engañosos.

La aparente contradicción desaparece cuando se comprende que la tecnología no es una experiencia única. Su relación con el bienestar depende de prácticas, contextos, contenidos y características personales. Esta conclusión coincide con la literatura reciente que encuentra asociaciones modestas o heterogéneas cuando estudia el uso general, pero relaciones más consistentes cuando analiza patrones problemáticos o experiencias digitales específicas (Valkenburg et al., 2022; Shannon et al., 2022; Ansari et al., 2024).

De la misma manera, la conectividad no debería confundirse con inclusión. Los datos ecuatorianos muestran una expansión importante del acceso a Internet, mientras que la evidencia internacional recuerda que calidad, competencias y formas de aprovechamiento continúan distribuyéndose de manera desigual (INEC, 2025; UNESCO, 2023).

Esta lectura evita tanto el entusiasmo tecnológico acrítico como el alarmismo. Ninguno de los dos permite comprender por qué una misma plataforma puede desempeñar funciones distintas para usuarios diferentes. El análisis requiere observar qué actividad se realiza, qué relaciones intervienen, cuánto control mantiene la persona y qué otras dimensiones de su vida se ven desplazadas o fortalecidas.

Más adelante, cuando se examinen los datos del estudio, esta distinción será indispensable. Las respuestas relacionadas con redes sociales, Internet y dispositivos no se interpretarán como una medición general de “adicción tecnológica” ni como una evaluación automática de riesgo. Representarán diferentes aspectos de la implicación digital, que deberán analizarse junto con bienestar, convivencia, apoyo, condiciones económicas y expectativas.

La tecnología nos conduce, además, hacia otra cuestión que atraviesa todos los capítulos desarrollados hasta ahora. Las experiencias emocionales, las relaciones sociales, las oportunidades educativas y los usos digitales no ocurren dentro de instituciones aisladas. Escuela, familia, comunidad y espacios públicos interactúan de forma continua y comparten responsabilidades diferentes frente al bienestar.

Precisamente esa articulación será el eje del capítulo siguiente: Escuela, familia, comunidad y vida pública.

Referencias

- Ahmed, O., Walsh, E. I., Dawel, A., Alateeq, K., Espinoza Oyarce, D. A., & Cherbuin, N. (2024). Social media use, mental health and sleep: A systematic review with meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 367, 701–712.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.193>
- Ansari, S., Iqbal, N., Asif, R., Hashim, M., Farooqi, S. R., & Alimoradi, Z. (2024). Social media use and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(10), 704–719.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2024.0001>
- Burnell, K., Trekels, J., Prinstein, M. J., & Telzer, E. H. (2024). Adolescents' social comparison on social media: Links with momentary self-evaluations. *Affective Science*, 5(4), 295–299.
<https://doi.org/10.1007/s42761-024-00240-6>
- Cho, H., Carpenter, C. J., & Li, W. (2025). Media literacy interventions: Meta-analytic review of 40 years of research. *Human Communication Research*, 51(2), 57–79.
<https://doi.org/10.1093/hcr/hqaf004>
- Freeman, J. L., Caldwell, P. H. Y., & Scott, K. M. (2023). How adolescents trust health information on social media: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 23(4), 703–719.
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.12.011>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Tecnologías de la Información y Comunicación-TIC: indicadores 2022–2025*. INEC.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- Li, C., Wang, P., Martin-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., & Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent*

Psychiatry, 33(9), 2895–2909.
<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02128-x>

Lu, C., Hu, B., Bao, M.-M., Wang, C., Bi, C., & Ju, X.-D. (2024). Can media literacy intervention improve fake news credibility assessment? A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(4), 240–252.

<https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0324>

Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G. C., & Guimond, S. (2022). Problematic social media use in adolescents and young adults: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4), e33450.

<https://doi.org/10.2196/33450>

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO.

<https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/>

Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58–68.

<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.017>

CAPÍTULO 6

Escuela, familia, comunidad y vida pública

6.1. Ninguna institución educa de manera aislada

Una dificultad escolar puede cambiar de significado según quién la observe primero. Para un docente, las ausencias reiteradas de un estudiante quizá aparezcan inicialmente como un problema de asistencia; en el hogar, esas mismas ausencias pueden coincidir con responsabilidades de cuidado, dificultades económicas o problemas de transporte; mientras tanto, el estudiante puede estar atravesando una experiencia emocional que todavía no ha comunicado a ninguno de los dos espacios. Lo que parece un único problema contiene, en realidad, fragmentos de información distribuidos entre diferentes personas e instituciones.

Esta característica obliga a abandonar una lectura excesivamente cerrada de los contextos educativos. La escuela influye sobre el aprendizaje y las relaciones, pero no controla las condiciones económicas del hogar, el funcionamiento del transporte, la seguridad del barrio o la disponibilidad de servicios de salud. De manera semejante, una familia puede acompañar una trayectoria educativa sin disponer de conocimientos especializados para responder frente a determinadas dificultades. La comunidad, por su parte, puede ofrecer recursos valiosos que permanecen desconectados de ambos espacios.

En lugar de pensar estas esferas como compartimentos independientes, resulta más preciso observar las relaciones que se producen entre ellas. Lo que ocurre en el hogar llega a la escuela; determinadas experiencias escolares continúan en la familia; y las condiciones del entorno pueden facilitar o dificultar lo que ambas instituciones intentan realizar. Bajo esta lógica, la calidad de las conexiones importa tanto como las características de cada espacio por separado.

Una revisión reciente sobre asistencia escolar ilustra bien esta interdependencia. Hidajat et al. (2026) examinaron 37 investigaciones sobre iniciativas de colaboración entre familias y escuelas y encontraron que los problemas de asistencia respondían a factores distribuidos entre el estudiante, el hogar, la institución y la comunidad. A partir de esa evidencia, los autores advierten que las respuestas resultan más útiles cuando no se limitan a corregir la ausencia una vez producida, sino que permiten identificar barreras y coordinar apoyos antes de que el problema se intensifique.

Esta lectura sistémica no significa diluir responsabilidades, dado que, si existe una dificultad pedagógica, la institución educativa mantiene obligaciones propias; si un estudiante requiere atención sanitaria, corresponde activar los servicios pertinentes; y las familias conservan funciones que no pueden ser transferidas enteramente a la escuela. La articulación adquiere valor precisamente cuando permite distinguir responsabilidades y conectarlas, no cuando todos terminan siendo responsables de todo.

6.2. La escuela como espacio educativo y de protección

Durante varias horas al día, la escuela reúne a estudiantes, docentes y otros profesionales en un espacio donde no solo circulan contenidos curriculares. También allí se forman amistades, se producen conflictos, se observan cambios de comportamiento y aparecen señales que pueden anticipar una dificultad más profunda. Esa proximidad cotidiana coloca a la institución en una posición singular: muchas situaciones se hacen visibles en ella antes de que lleguen a un servicio especializado.

Sería excesivo, sin embargo, convertir esta capacidad de observación en una obligación clínica. Un docente puede advertir que un estudiante ha cambiado, escuchar una preocupación o comunicarla a los profesionales correspondientes; otra cosa muy distinta sería asignarle funciones diagnósticas o terapéuticas para las que no ha sido formado. La escuela puede acompañar, orientar y activar mecanismos de apoyo sin reemplazar a los servicios de salud, protección social o atención psicológica.

Precisamente esta distinción aparece en los enfoques internacionales de promoción de la salud escolar. Los estándares desarrollados conjuntamente por la Organización Mundial de la Salud y la UNESCO (2021) conciben la escuela promotora de salud como una institución que integra bienestar dentro de su funcionamiento, sus relaciones, sus servicios y sus vínculos con la comunidad. El planteamiento no reduce la promoción de la salud a una asignatura o campaña ocasional; la sitúa dentro de la organización cotidiana de la institución y de sus relaciones con otros sectores.

Desde el ámbito educativo ecuatoriano aparece una orientación semejante, puesto que, el *Plan nacional Cuidemos de Ti* incorpora el bienestar socioemocional junto con la corresponsabilidad de la comunidad educativa entre sus ejes de intervención. En el documento, dicho bienestar se presenta como una capacidad colectiva en la que participan estudiantes, familias, docentes y profesionales de la educación, lo que desplaza la responsabilidad desde un único actor hacia el conjunto de relaciones que

sostienen la experiencia escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

La dimensión protectora de la escuela se vuelve especialmente relevante cuando existe confianza para comunicar una dificultad. Una institución puede contar con protocolos técnicamente correctos y, aun así, recibir pocas alertas si los estudiantes consideran que hablar producirá burlas, sanciones o indiferencia. De ahí que las rutas formales necesiten una condición previa menos visible: que quienes las necesitan perciban que realmente pueden utilizarlas.

En esa relación entre seguridad socioemocional y experiencia educativa, Dias et al. (2024) revisaron 38 estudios cuantitativos publicados entre 2018 y 2022 y encontraron que las relaciones seguras con padres y pares se vinculaban con participación escolar y desempeño académico. Aunque los estudios incluidos no permiten reducir esos resultados a un único mecanismo, la revisión muestra que aprender y relacionarse no constituyen procesos completamente independientes.

Así, una escuela que enseña bien no deja de ser una institución educativa cuando se preocupa por el bienestar. Tampoco una escuela que atiende problemas sociales debería abandonar su función pedagógica. La dificultad consiste en articular ambas dimensiones sin convertir una en sustituto de la otra.

6.3. La relación familia–escuela: más allá de informar problemas

En muchas instituciones, el contacto más intenso con la familia comienza cuando algo ya salió mal. Una baja calificación, varias ausencias, un conflicto o una sanción desencadenan la llamada que no había ocurrido durante los meses anteriores. Bajo ese esquema, comunicación y problema terminan asociándose: la familia aprende que ser convocada significa que existe una dificultad, mientras la escuela comienza a verla principalmente como destinataria de advertencias.

La colaboración adquiere otra naturaleza cuando la comunicación ocurre también antes de la crisis. Compartir expectativas, explicar procedimientos, reconocer avances o establecer canales claros permite que el vínculo no dependa exclusivamente de episodios negativos. Más todavía, transforma una comunicación unidireccional en una relación donde ambas partes pueden aportar información que la otra desconoce.

No todas las familias, sin embargo, disponen de las mismas posibilidades de participación. Los horarios laborales, el cuidado de otros hijos, las distancias, la conectividad o experiencias escolares previas pueden limitar la asistencia a reuniones sin que esto demuestre automáticamente desinterés. Una lectura que equipare ausencia física con falta de

compromiso corre el riesgo de interpretar una barrera estructural como una actitud personal.

La investigación reciente ayuda a matizar esta cuestión. Ma et al. (2024), mediante un metaanálisis de 50 estudios que reunieron información de 20.043 niños, encontraron una asociación positiva entre la autoeficacia parental y distintas formas de participación en la relación hogar–escuela. Las asociaciones fueron más intensas para el acompañamiento en el hogar y las expectativas parentales que para la participación presencial en la escuela o la comunicación con docentes.

El resultado resulta relevante porque cuestiona una idea muy extendida: que la participación familiar puede juzgarse únicamente por la presencia del representante dentro de la institución. Un padre que no acude con frecuencia a reuniones puede mantener altas expectativas, acompañar actividades o conversar diariamente sobre lo que sucede en clase. A la inversa, asistir a una convocatoria tampoco garantiza necesariamente un acompañamiento sostenido.

Cuando el problema analizado es la asistencia, la necesidad de una relación menos punitiva se vuelve todavía más evidente. Hidajat et al. (2026) encontraron que las iniciativas familiares y escolares podían apoyar la asistencia mediante respuestas preventivas y mediante la ampliación del acceso a apoyos; al mismo tiempo, la revisión advierte que responsabilizar exclusivamente a las familias puede ignorar obstáculos vinculados con transporte, vivienda, salud u otras condiciones del entorno.

Por consiguiente, la corresponsabilidad no puede significar “repartir culpas”. Su sentido es diferente: compartir información, reconocer los límites de cada actor y coordinar respuestas cuando una dificultad supera lo que uno de ellos puede resolver por separado.

6.4. Corresponsabilidad sin transferencia de obligaciones

El término *corresponsabilidad* puede parecer sencillo hasta que se intenta llevarlo a la práctica. Si un estudiante atraviesa dificultades emocionales, ¿hasta dónde debe intervenir el docente? Si existen problemas familiares, ¿qué información necesita realmente conocer la escuela? ¿Cuándo una situación deja de pertenecer exclusivamente al ámbito educativo y requiere la participación de otro servicio?

Estas preguntas muestran que colaborar también exige establecer límites. Una relación adecuada entre familia y escuela no supone invadir espacios privados ni trasladar a los representantes tareas pedagógicas que corresponden a profesionales. Del mismo modo, pedir apoyo a la institución no significa que esta pueda resolver condiciones económicas, sanitarias o sociales para las que carece de competencia.

Dentro del *Plan nacional Cuidemos de Ti*, el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) incorpora precisamente la corresponsabilidad de la comunidad educativa junto con el bienestar socioemocional, la gestión escolar, la investigación sobre abandono y la optimización de recursos. La ubicación de estos componentes dentro de un mismo plan resulta significativa: los problemas de permanencia y bienestar no se plantean como responsabilidad exclusiva de estudiantes o familias, sino dentro de una estructura institucional más amplia.

La corresponsabilidad requiere, además, que la información circule de manera pertinente. No toda persona dentro de una institución necesita conocer detalles sensibles de un estudiante. Una coordinación efectiva protege la confidencialidad y comparte únicamente aquello que permite actuar. Esto cobra especial importancia cuando se trabaja con situaciones de violencia, salud mental o conflictos familiares.

En consecuencia, colaborar no significa eliminar fronteras profesionales. Supone construir puentes suficientemente claros para que un problema pueda pasar de quien lo detecta hacia quien tiene capacidad para intervenir, sin perderse entre procedimientos ni permanecer indefinidamente en manos de alguien que no dispone de los recursos necesarios.

6.5. La comunidad como espacio de apoyo

La vida social no termina en la puerta de la casa ni en la salida de la institución educativa. Iglesias, organizaciones barriales, clubes deportivos, asociaciones culturales, centros comunitarios, bibliotecas, servicios públicos y grupos informales forman parte de los espacios donde las personas establecen relaciones y encuentran recursos. Algunos ofrecen ayuda material; otros proporcionan compañía, información o simplemente un lugar donde participar.

No toda comunidad, por el mero hecho de existir, funciona como red de apoyo. Pueden existir barrios con proximidad física y poca interacción entre vecinos; del mismo modo, grupos pequeños pueden desarrollar vínculos suficientemente sólidos para responder con rapidez cuando alguien atraviesa una dificultad. Lo decisivo no es únicamente compartir territorio, sino la calidad de las relaciones y las oportunidades reales de colaboración.

Esta diferencia aparece también en los estudios sobre cohesión social. Orazani et al. (2023), al revisar intervenciones dirigidas a fortalecerla, encontraron que las estrategias con mejores resultados incluían oportunidades de contacto positivo entre grupos y acciones orientadas a cuestionar estereotipos. No obstante, los autores subrayan que la evidencia

continúa siendo diversa y que fortalecer la cohesión exige algo más que reunir personas en un mismo lugar.

Otros trabajos han examinado intervenciones comunitarias centradas específicamente en la creación de vínculos, un ejemplo de ello es el estudio de Grishina et al. (2023), encontraron un pequeño efecto favorable sobre síntomas depresivos en grupos comunitarios estructurados de amistad, aunque la limitada cantidad de estudios y su heterogeneidad impidieron obtener conclusiones firmes para varias dimensiones de capital social. El resultado resulta útil precisamente por su moderación: las actividades comunitarias pueden favorecer la conexión, pero no cualquier grupo produce necesariamente los mismos efectos.

Las redes comunitarias adquieren mayor relevancia cuando consiguen vincularse con instituciones formales. Un docente puede conocer un servicio local útil para una familia; un centro comunitario puede identificar jóvenes que necesitan reinserirse en procesos educativos; una organización cultural puede ofrecer espacios de participación que una escuela no dispone. En estos cruces, la comunidad deja de funcionar como escenario externo y comienza a formar parte del ecosistema de apoyo.

6.6. Espacio público y posibilidad de encuentro

Un parque vacío y otro utilizado diariamente pueden tener dimensiones similares, pero desempeñar funciones sociales completamente distintas. Bancas, iluminación, accesibilidad, mantenimiento, actividades disponibles y percepción de seguridad modifican la manera en que un espacio es usado. La infraestructura, en consecuencia, no puede separarse de la experiencia que permite construir.

Esta relación ha sido estudiada desde la perspectiva de la cohesión social. Qi et al. (2024), después de revisar 63 investigaciones, identificaron características de los espacios públicos asociadas con mayores oportunidades de interacción, entre ellas accesibilidad, diversidad de usos y elementos que facilitan permanecer en el lugar. Sin embargo, los resultados también mostraron que la relación depende de factores demográficos y perceptivos, como seguridad, apego al lugar y características de quienes utilizan esos espacios.

Un análisis complementario realizado por Ramos y Domínguez de la Ossa (2024) encontró asociaciones positivas, aunque generalmente moderadas, entre calidad percibida de los espacios públicos y sentido de comunidad. La posibilidad de llegar caminando a esos espacios también apareció relacionada con dicha experiencia. Lejos de sugerir que construir un parque produzca automáticamente cohesión social, estos resultados

muestran que diseño, accesibilidad y percepción interactúan con las relaciones que ya existen dentro del territorio.

Aquí aparece una conexión directa con la educación. Un estudiante no pasa toda su vida dentro del aula; sus posibilidades de recreación, encuentro y actividad cultural dependen también de lo que encuentra fuera de ella. Cuando el barrio ofrece lugares utilizables, la vida comunitaria dispone de escenarios adicionales. Cuando esos espacios existen, pero son inaccesibles o percibidos como inseguros, su presencia física pierde parte de su función social.

Por ello, la calidad de la vida pública no puede medirse únicamente contando infraestructuras. También importa saber si las personas pueden utilizarlas, con qué frecuencia lo hacen y qué experiencias tienen cuando permanecen allí.

6.7. Seguridad, movilidad y uso de la ciudad

Salir de casa implica decisiones que suelen parecer rutinarias: qué ruta tomar, a qué hora regresar o si es conveniente atravesar determinado lugar. Cuando aparece la percepción de inseguridad, esas decisiones pueden modificarse. Una persona evita un parque, cambia su horario o deja de participar en una actividad, aun cuando no haya experimentado directamente un hecho delictivo.

Tal como se estableció en capítulos anteriores, percepción de inseguridad y criminalidad objetiva no son sinónimos. La primera describe cómo las personas valoran el riesgo; la segunda necesita información procedente de registros específicos sobre hechos ocurridos. Ambas pueden relacionarse, pero una no sustituye a la otra.

Esta separación conceptual cobra especial importancia en nuestra investigación porque las preguntas aplicadas a los participantes se refieren a cómo experimentan su entorno. Si alguien declara que evita determinadas zonas de su ciudad, podremos afirmar que existe una restricción percibida sobre su movilidad; no podremos deducir, únicamente a partir de esa respuesta, que esas zonas presentan necesariamente mayores tasas objetivas de delito.

Ahora bien, una percepción continúa siendo socialmente relevante aunque no constituya una estadística policial. Si modifica horarios, recorridos, actividades recreativas o participación comunitaria, ya forma parte de la experiencia cotidiana. De manera coherente con esta idea, la revisión de Qi et al. (2024) identificó la seguridad percibida entre los factores que intervienen en la relación entre espacios públicos y cohesión social.

La movilidad conecta así una dimensión territorial con otra psicosocial. Un servicio puede existir y permanecer poco accesible si llegar hasta él exige un trayecto que la persona considera riesgoso. Del mismo modo, una actividad comunitaria gratuita puede quedar fuera de las posibilidades prácticas cuando el transporte es costoso o insuficiente. La oportunidad formal y la oportunidad efectiva vuelven a separarse.

6.8. Participar en la vida pública

La participación no comienza necesariamente con pertenecer a una organización formal. Puede aparecer cuando un estudiante interviene en decisiones escolares, un joven propone una actividad para su comunidad o un grupo de vecinos se organiza frente a una necesidad compartida. En todos estos casos existe un elemento común: las personas dejan de ser únicamente receptoras de decisiones y adquieren algún margen para intervenir sobre aquello que afecta su entorno.

Escuchar, sin embargo, no es lo mismo que permitir incidencia. Una encuesta puede recoger miles de opiniones y continuar siendo una consulta de alcance limitado si las respuestas no llegan a ningún espacio de decisión. Del mismo modo, invitar a jóvenes a una reunión no garantiza participación significativa cuando todas las decisiones importantes ya fueron tomadas.

En Ecuador existen experiencias recientes que muestran diferentes niveles de involucramiento juvenil. Durante 2024, UNICEF Ecuador reportó ocho consultas mediante U-Report sobre seguridad, salud, inteligencia artificial, cambio climático y acceso a justicia, que generaron alrededor de 55.000 respuestas. En el mismo período, jóvenes participaron también en procesos climáticos y en la elaboración de un manifiesto sobre entornos seguros para la niñez y adolescencia.

La actividad continuó durante 2025 y UNICEF informó que su comunidad Generación MÁS reunía a 450 adolescentes y jóvenes de las 24 provincias y que seis consultas realizadas mediante U-Report recibieron 187.274 respuestas. Además, varios procesos incorporaron participación juvenil en iniciativas ambientales y espacios nacionales e internacionales. Estas cifras describen mecanismos concretos de consulta y organización; no deberían utilizarse para afirmar que representan por sí solos el nivel general de participación juvenil ecuatoriana.

Precisamente esa cautela permite distinguir participación observada en un programa de participación social de una población. Una plataforma puede ampliar canales para expresar opiniones sin convertirse automáticamente en representación de todos los jóvenes. La calidad de

estos procesos depende también de quién participa, quién queda fuera y qué ocurre posteriormente con los aportes recibidos.

En términos educativos, la experiencia de participación puede comenzar en espacios más próximos. Consejos estudiantiles, proyectos comunitarios, actividades culturales o iniciativas ambientales permiten aprender deliberación, organización y responsabilidad mediante la práctica. La ciudadanía no se enseña únicamente mediante conceptos; también se construye cuando existe alguna posibilidad real de participar.

6.9. Cuando escuela, familia y comunidad no consiguen

conectarse

Un problema puede ser conocido simultáneamente por varias instituciones y continuar sin respuesta. La familia supone que la escuela está actuando; la escuela considera que corresponde a un servicio externo; el servicio espera una derivación que nunca llega. En ese tipo de situaciones, la existencia de recursos no garantiza atención porque la dificultad se encuentra precisamente en la conexión entre ellos.

La coordinación interinstitucional intenta reducir estos vacíos, dado que, para funcionar, necesita algo más que una lista de contactos: requiere procedimientos comprensibles, claridad sobre responsabilidades y mecanismos para confirmar que una derivación realmente continuó. De lo contrario, “remitir” puede convertirse únicamente en trasladar el problema.

Esta lógica se observa en la Estrategia Nacional de Prevención de Violencia contra la Niñez y Adolescencia presentada en Ecuador en 2024. El documento organiza la prevención alrededor de siete componentes que incluyen entornos seguros, apoyo a cuidadores, fortalecimiento económico, educación para la vida y respuesta de los servicios; al mismo tiempo, plantea articulación entre protección social, educación, salud y justicia.

La propuesta coincide con el enfoque internacional de escuelas promotoras de salud. En sus estándares globales, la OMS y la UNESCO (2021) señalan que la promoción del bienestar necesita conexiones entre política escolar, entorno social, servicios, comunidad y otros sectores. La escuela aparece como nodo de una red y no como institución capaz de producir por sí sola todas las respuestas.

No obstante, la articulación formal tampoco garantiza que las personas utilicen los servicios. Una ruta puede existir y resultar poco conocida; un recurso puede ser gratuito y estar demasiado lejos; una familia puede conocerlo y desconfiar de su funcionamiento. Las políticas y programas

alcanzan su propósito cuando logran convertirse en experiencias accesibles para quienes los necesitan.

6.10. Disponibilidad institucional y acceso efectivo

La existencia de un servicio es una condición necesaria, pero no suficiente para que exista apoyo. Entre la disponibilidad y el uso aparecen horarios, distancias, requisitos administrativos, información, costos indirectos y percepciones sobre la calidad de la atención. Cada una de estas condiciones puede facilitar o interrumpir el recorrido.

Algo semejante ocurre dentro de una institución educativa. Un departamento de orientación puede estar disponible formalmente, pero el estudiante necesita saber que existe, comprender para qué sirve y confiar lo suficiente para acercarse. Si buscar ayuda es interpretado como señal de debilidad o si existe temor a que información sensible circule sin control, una parte del servicio puede permanecer inutilizada pese a su presencia.

Por esa razón, el apoyo institucional no debería evaluarse únicamente mediante inventarios de recursos. La pregunta relevante es si las personas pueden reconocerlos, utilizarlos y obtener una respuesta pertinente. Esta diferencia entre oferta y acceso efectivo atraviesa salud, educación, protección social y participación comunitaria.

En el caso ecuatoriano, las intervenciones desarrolladas por UNICEF durante 2024 ilustran intentos de acercar distintos tipos de apoyo a los territorios. La organización reportó acciones educativas, sistemas de alerta temprana para prevenir abandono, espacios de apoyo integral y proyectos comunitarios de prevención de violencia y salud mental. Tales resultados muestran disponibilidad de iniciativas concretas en determinados lugares; no permiten asumir que todo el territorio nacional dispone del mismo nivel de cobertura.

Esta última precisión es importante, dado que, en programa exitoso en varias localidades no debe presentarse como evidencia de cobertura universal. Del mismo modo, la ausencia de un programa específico no implica necesariamente ausencia total de recursos. El análisis territorial requiere saber qué existe, dónde funciona y quién puede acceder.

6.11. De las intervenciones aisladas a redes de cuidado y oportunidad

A lo largo de los capítulos anteriores hemos observado problemas que aparentemente pertenecen a ámbitos diferentes: malestar emocional, convivencia, desigualdad, acceso educativo, tecnología, inseguridad o expectativas de futuro. Al situarlos ahora dentro de las relaciones entre

escuela, familia y comunidad, comienza a aparecer una característica común: ninguno ocurre en un solo espacio.

Una preocupación económica puede modificar decisiones educativas y, después, trasladarse al bienestar familiar, o un conflicto iniciado en el aula puede continuar en una plataforma digital y repercutir posteriormente en casa. La percepción de inseguridad puede restringir actividades comunitarias y reducir oportunidades de encuentro. Del mismo modo, una relación de apoyo puede comenzar en la familia, fortalecerse en la escuela y encontrar recursos adicionales dentro de la comunidad.

Esta interdependencia explica por qué las soluciones aisladas suelen encontrar límites. Una charla sobre convivencia difícilmente modificará prácticas institucionales si los mecanismos cotidianos continúan tolerando humillaciones; enseñar estrategias de regulación emocional tiene un alcance restringido si una persona permanece expuesta a violencia; proporcionar Internet no garantiza inclusión educativa cuando faltan competencias o dispositivos apropiados. La intervención debe corresponder con la naturaleza del problema y con el nivel donde puede ser modificada.

La evidencia sobre cohesión social conduce a una conclusión semejante, por ejemplo Orazani et al. (2023) encontraron que las intervenciones capaces de favorecer contacto cooperativo y revisar estereotipos muestran resultados prometedores, pero también observaron vacíos relacionados con liderazgo, normas grupales y sostenibilidad de los cambios. En otras palabras, una actividad puntual puede abrir posibilidades sin modificar automáticamente el entorno que la rodea.

Desde la relación familia–escuela ocurre algo parecido, la revisión de Hidajat et al. (2026) señala que las colaboraciones funcionan mejor cuando permiten actuar tanto sobre dificultades inmediatas como sobre barreras más amplias de asistencia. De esta manera, la alianza deja de ser un procedimiento administrativo y se convierte en una estructura desde la cual identificar qué actor puede responder mejor a cada necesidad.

El concepto de red de cuidado y oportunidad resulta útil para integrar estas relaciones sin atribuirles una capacidad que no poseen. Una red no elimina pobreza, violencia o desigualdad por el hecho de estar conectada; sí puede reducir fragmentación, facilitar acceso, detectar dificultades y evitar que determinadas personas tengan que recorrer solas sistemas que desconocen.

Con este capítulo se completa el recorrido teórico y contextual iniciado con el análisis del Ecuador urbano. Hemos pasado de las condiciones territoriales a la experiencia emocional; de allí, a los vínculos y la exclusión; posteriormente, a la desigualdad y las oportunidades; después, a la vida

digital; y finalmente a las instituciones y espacios donde esas dimensiones se encuentran.

El paso siguiente requiere cambiar la naturaleza de la escritura, puesto que, hasta aquí se han construido categorías conceptuales y se ha revisado evidencia externa para comprender el problema y a partir del Capítulo 7 será necesario explicar cómo se produjo la evidencia propia de esta obra: quiénes participaron, cómo se construyó y aplicó el instrumento, qué dimensiones fueron observadas y mediante qué procedimientos se analizaron los datos.

Referencias

- Dias, P., Veríssimo, L., Carneiro, A., & Duarte, R. (2024). The role of socio-emotional security on school engagement and academic achievement: Systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1437297.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437297>
- Grishina, M., Rooney, R. M., Millar, L., Mann, R., & Mancini, V. O. (2023). The effectiveness of community friendship groups on participant social and mental health: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1078268.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1078268>
- Hidajat, T. J., Nguyen, T.-A., Edwards, E. J., Lynch, D., & Carroll, A. (2026). Family–school partnership initiatives to improve student attendance: A systematic review. *Review of Education*, 14(2), e70175.
<https://doi.org/10.1002/rev3.70175>
- Ma, T., Tellegen, C. L., Hodges, J., & Sanders, M. R. (2024). The associations between parenting self-efficacy and parents' contributions to the home-school partnership among parents of primary school students: A multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 93.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09937-3>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan nacional Cuidemos de Ti*. Ministerio de Educación del Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Plan-nacional-cuidemos-de-ti.pdf>
- Orazani, S. N., Reynolds, K. J., & Osborne, H. (2023). What works and why in interventions to strengthen social cohesion: A systematic review. *Journal of Applied Social Psychology*, 53(10), 938–995.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12990>

- Qi, J., Mazumdar, S., & Vasconcelos, A. C. (2024). Understanding the relationship between urban public space and social cohesion: A systematic review. *International Journal of Community Well-Being*, 7, 155–212.
<https://doi.org/10.1007/s42413-024-00204-5>
- Ramos-Vidal, I., & Domínguez de la Ossa, E. (2024). A systematic review to determine the role of public space and urban design on sense of community. *International Social Science Journal*, 74(252), 633–655.
<https://doi.org/10.1111/issj.12472>
- UNICEF Ecuador. (2024). *Estrategia nacional para prevenir la violencia contra la niñez y adolescencia en Ecuador*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/ecuador/informes/estrategia-nacional-para-prevenir-la-violencia-contra-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-en-ecuador>
- UNICEF Ecuador. (2025). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024>
- UNICEF Ecuador. (2026). *Resultados que transforman vidas de niñas y niños en Ecuador*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/ecuador/resultados-que-transforman-vidas-de-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-en-ecuador>
- World Health Organization & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. World Health Organization.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>
- World Health Organization & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. World Health Organization.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240025073>

CAPÍTULO 7

Metodología de la investigación

Los capítulos anteriores permitieron delimitar las dimensiones desde las cuales se abordaron las problemáticas psicosociales y educativas del Ecuador urbano. A partir de ese recorrido se definieron los aspectos que posteriormente serían observados de manera empírica: bienestar y experiencia emocional, convivencia, apoyo familiar y educativo, desigualdad de oportunidades, uso de tecnología, entorno urbano y expectativas de futuro.

Llegados a este punto, la escritura cambia de función; dado que, ya no corresponde ampliar la discusión conceptual, sino explicar cómo se obtuvo la evidencia propia de esta obra. Por ello, este capítulo describe el diseño del estudio, los participantes, el instrumento, el procedimiento de aplicación y las estrategias empleadas para analizar la información.

7.1. Enfoque y diseño de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque predominantemente cuantitativo, complementado por información cualitativa procedente de dos preguntas abiertas incluidas al final del cuestionario. Esta organización permitió trabajar con información estructurada susceptible de análisis estadístico y, simultáneamente, conservar un espacio en el que los participantes pudieran expresar problemas y propuestas sin quedar restringidos por alternativas previamente establecidas.

Conviene precisar que la incorporación de preguntas abiertas no convierte automáticamente el estudio en un diseño mixto en sentido metodológico estricto. En este caso, el componente cualitativo cumple una función complementaria dentro de una investigación cuyo núcleo analítico es cuantitativo. Las respuestas abiertas permiten ampliar la comprensión de determinadas problemáticas y recuperar contenidos que podrían no aparecer con suficiente claridad mediante las preguntas cerradas.

En cuanto a su temporalidad, se trata de un estudio transversal, puesto que la información fue recogida durante un mismo período de investigación y no mediante seguimientos sucesivos de los mismos participantes. De igual manera, corresponde a un diseño no experimental y observacional, ya que no se manipularon variables ni se asignaron deliberadamente condiciones de intervención.

Dentro de este marco se articularon varios niveles de análisis. El componente descriptivo permitió caracterizar participantes y respuestas; el exploratorio psicométrico se utilizó para examinar la organización interna

de los ítems elaborados para el estudio; el correlacional permitió estudiar relaciones entre las dimensiones obtenidas; mientras que los procedimientos comparativos y multivariantes facilitaron observar diferencias entre grupos y asociaciones ajustadas entre distintas variables.

Más que constituir estudios independientes, estas fases forman una secuencia. Primero se examina la calidad y distribución de los datos; posteriormente se analiza la estructura del instrumento y, sobre esa base, se estudian las relaciones entre las dimensiones resultantes.

7.2. Contexto temporal y territorial

La recolección de información se desarrolló durante el período lectivo 2025-2026, en cuatro ciudades ecuatorianas: Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo.

La inclusión de estos territorios permitió trabajar con contextos urbanos distintos en tamaño, dinámica económica, organización territorial y oferta institucional. No obstante, la presencia de cuatro ciudades no convierte el estudio en una encuesta nacional ni autoriza a utilizar sus resultados como representación estadística de toda la población urbana del Ecuador.

Esta delimitación tiene implicaciones directas para la redacción de los capítulos posteriores. Los resultados describirán a los participantes del estudio, la muestra analizada o los grupos correspondientes a las cuatro ciudades consideradas. No se utilizarán formulaciones como “los ecuatorianos consideran” o “la población urbana del país piensa” cuando el diseño no permite sostener ese nivel de generalización.

Al mismo tiempo, las ciudades no serán tratadas como unidades internamente homogéneas. Residir en un mismo territorio no implica compartir condiciones socioeconómicas, experiencias educativas o niveles de bienestar semejantes. Por ello, cualquier comparación territorial será interpretada como una diferencia entre los grupos efectivamente incluidos y no como una característica esencial de cada ciudad.

7.3. Participantes y estrategia de acceso

La base analítica estuvo integrada por 900 participantes, distribuidos de manera equilibrada entre las cuatro ciudades: 225 personas de Quito, 225 de Guayaquil, 225 de Cuenca y 225 de Santo Domingo.

Las edades oscilaron entre 16 y 65 años, lo que permitió incorporar experiencias correspondientes a diferentes momentos educativos, laborales y familiares. Esta amplitud aporta diversidad al estudio, aunque también obliga a reconocer que determinadas preguntas pueden adquirir significados diferentes según la etapa vital de quien responde. Una

expectativa laboral expresada a los 17 años, por ejemplo, no necesariamente representa el mismo proceso que una valoración semejante formulada durante la adultez.

El acceso a los participantes fue posible mediante la colaboración de las autoras en diferentes instituciones de cada una de las ciudades estudiadas. A partir de estos vínculos se realizaron las gestiones necesarias para ingresar a los espacios seleccionados y desarrollar la aplicación del instrumento.

Antes de la recolección de información se solicitaron y obtuvieron los permisos institucionales correspondientes. Esta fase permitió organizar la aplicación de acuerdo con las condiciones de cada institución y evitó que el trabajo de campo se realizara mediante una convocatoria abierta sin articulación con los espacios participantes.

La estrategia de incorporación no respondió a un procedimiento probabilístico de selección. El acceso estuvo condicionado por las instituciones colaboradoras, las autorizaciones obtenidas y la disponibilidad de participantes dentro de esos contextos. Por esta razón, metodológicamente resulta más adecuado describir la muestra como no probabilística, basada en accesibilidad institucional, evitando atribuirle propiedades de representatividad poblacional que no posee.

La distribución equilibrada de 225 participantes por ciudad mejora la comparabilidad interna, pero no significa que cada grupo reproduzca proporcionalmente la estructura demográfica de su territorio. Ese equilibrio fue útil para el análisis comparativo y no es una reproducción censal de Quito, Guayaquil, Cuenca o Santo Domingo.

Además de edad y ciudad, se recogió información sobre sexo, sector de residencia, situación educativa, tipo de institución, actividad laboral, convivencia en el hogar, disponibilidad de Internet y percepción de la situación económica familiar.

7.4. Instrumento de recolección

Para la investigación se utilizó un cuestionario elaborado específicamente para este estudio, compuesto por 77 preguntas. Su construcción respondió a las dimensiones conceptuales desarrolladas en los capítulos precedentes y al propósito de examinar distintas problemáticas psicosociales y educativas presentes en contextos urbanos.

El instrumento debe entenderse como un cuestionario **ad hoc**. No se trata de una escala clínica previamente validada para población ecuatoriana ni de la adaptación de una única prueba psicométrica existente. En consecuencia, los análisis de estructura interna y consistencia que se

presentan posteriormente ofrecen evidencia exploratoria sobre su funcionamiento dentro de esta muestra; no constituyen una validación definitiva.

Las preguntas 1 a 10 recogieron información sociodemográfica y contextual:

edad; sexo; ciudad; sector de residencia; nivel educativo actual; tipo de institución educativa; situación laboral; composición del hogar; disponibilidad de Internet; y situación económica percibida del hogar.

Desde la pregunta 11 hasta la 75 se presentaron 65 afirmaciones con formato Likert de cinco puntos, con opciones comprendidas entre 1 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Durante su construcción, estos ítems se organizaron inicialmente alrededor de diferentes ámbitos conceptuales: bienestar y experiencia emocional; convivencia y relaciones sociales; apoyo familiar y educativo; desigualdad y oportunidades; tecnología y redes sociales; entorno urbano y vida pública; y expectativas de futuro.

Esta estructura inicial dirigió la elaboración del cuestionario, pero no fue asumida como una organización definitiva. Una vez obtenidas las respuestas, se examinó empíricamente cómo se agrupaban los ítems. Tal decisión permitió que la estructura estadística surgiera de los datos en lugar de imponer obligatoriamente la distribución conceptual con la que se había diseñado el instrumento.

Finalmente, las preguntas 76 y 77 fueron abiertas. La primera solicitó identificar el principal problema social o educativo que afecta a las personas de la ciudad del participante; la segunda preguntó qué cambios serían necesarios para mejorar el bienestar, la convivencia o las oportunidades.

La inclusión de estos dos espacios buscó evitar que toda la interpretación quedara restringida a las categorías elaboradas por las investigadoras. Cuando una persona pudo expresar libremente una problemática o propuesta, aparecieron posibilidades temáticas que no necesariamente habrían sido recuperadas mediante una lista cerrada.

7.5. Alcance de las dimensiones observadas

La amplitud del cuestionario requiere una delimitación cuidadosa de aquello que realmente mide. En el ámbito emocional, los ítems incluyen experiencias como preocupación, sobrecarga, dificultad para desconectarse de determinadas inquietudes, percepción de apoyo y capacidad para afrontar problemas. Estas respuestas describen experiencias subjetivas y no permiten diagnosticar trastornos de ansiedad, depresión u otras condiciones clínicas.

Algo semejante ocurre con la convivencia. Se examinan relaciones de respeto, pertenencia, colaboración, conflictos y experiencias de exclusión o discriminación. No obstante, la presencia de un comentario ofensivo o de un desacuerdo no será interpretada automáticamente como acoso, pues cada fenómeno posee características específicas.

Respecto de la situación económica, el instrumento incluye una valoración subjetiva del hogar y afirmaciones relacionadas con oportunidades y desigualdad. Esta información no sustituye indicadores oficiales de ingreso, pobreza o distribución económica. Su valor reside en conocer cómo los propios participantes interpretan sus condiciones.

En materia de seguridad urbana se mantiene la misma cautela. Las preguntas recogen percepciones sobre seguridad y uso del espacio, no estadísticas policiales ni mediciones objetivas de criminalidad. Si una persona señala que evita determinados sectores de la ciudad, el dato informa sobre su comportamiento y percepción; no demuestra por sí solo una mayor incidencia delictiva en esos lugares.

Por último, los ítems relacionados con tecnología examinan conectividad, usos educativos, relaciones digitales, exposición a determinadas experiencias y dificultades para regular el uso. Ninguno fue diseñado para establecer un diagnóstico de dependencia tecnológica.

Estas distinciones delimitan el alcance de las conclusiones. Su función no es reducir el valor de las variables, sino impedir que una puntuación sea convertida en una categoría que el cuestionario nunca pretendió medir.

7.6. Procedimiento de aplicación

La recolección se llevó a cabo durante el período lectivo 2025-2026, con participación de instituciones localizadas en Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo.

El trabajo de campo fue coordinado por las autoras a partir de sus vínculos y colaboración con instituciones de las respectivas ciudades. Una vez obtenidas las autorizaciones correspondientes, la aplicación se adaptó a las condiciones y posibilidades de cada espacio.

Para ello se utilizaron dos modalidades de aplicación. Cuando las condiciones institucionales y de los participantes permitieron el acceso digital, el cuestionario fue administrado mediante Google Forms. En los casos en que esa modalidad no resultaba viable o conveniente, la aplicación se realizó de manera presencial.

Esta combinación respondió a una necesidad práctica de accesibilidad y permitió evitar que la participación dependiera exclusivamente de disponibilidad tecnológica. Si se hubiera utilizado únicamente un

formulario en línea, determinados participantes podrían haber quedado excluidos por limitaciones de conectividad, dispositivos o condiciones de uso.

Al mismo tiempo, utilizar dos modalidades introduce una consideración metodológica. Las condiciones bajo las cuales una persona responde en línea no son necesariamente idénticas a las de una aplicación presencial. Aspectos como privacidad percibida, tiempo de respuesta o acompañamiento durante la aplicación pueden variar. Por esta razón, la modalidad mixta debe reconocerse como una característica del procedimiento y no presentarse como si todos los cuestionarios hubieran sido respondidos en condiciones idénticas.

Lo que sí permaneció constante fue el contenido del instrumento: las preguntas, opciones de respuesta y estructura general fueron las mismas en ambas modalidades.

Tras finalizar el trabajo de campo, las respuestas fueron integradas en una base común para su revisión y posterior análisis.

7.7. Revisión y preparación de los datos

Antes de realizar análisis descriptivos o inferenciales se efectuó una revisión de la base. Esta etapa contempló la consistencia de los identificadores, la presencia de registros duplicados, los valores faltantes y la existencia de respuestas fuera de los rangos previstos.

En el caso de los 65 ítems Likert, los valores admisibles se encontraban entre 1 y 5. Las variables categóricas fueron revisadas de acuerdo con las alternativas definidas originalmente en el cuestionario.

Aunque esta fase suele recibir menos atención que los análisis posteriores, constituye una condición indispensable para su validez. Una respuesta codificada incorrectamente puede modificar una frecuencia, una media o incluso la estructura de una dimensión cuando se combina con numerosos registros.

Una vez revisados los datos, las variables fueron preparadas de acuerdo con su naturaleza. Las características sociodemográficas se conservaron como variables nominales u ordinales según correspondía, mientras que los ítems tipo Likert fueron analizados inicialmente de manera individual para examinar su comportamiento y estructura.

No se construyó un puntaje general único mediante la suma de los 65 ítems. Tal decisión habría supuesto que bienestar, desigualdad, apoyo, tecnología y expectativas representan manifestaciones de una sola característica latente, algo que no fue asumido ni teórica ni estadísticamente.

7.8. Análisis descriptivo

La primera aproximación analítica se orientó a caracterizar la muestra y observar la distribución de las respuestas. Para las variables categóricas se calcularon frecuencias y porcentajes; en las variables cuantitativas y puntuaciones derivadas se utilizaron medidas de tendencia central y dispersión cuando su naturaleza lo permitía.

Los ítems Likert fueron examinados también a partir de la distribución de las categorías de respuesta. Este procedimiento permitió identificar tendencias de acuerdo y desacuerdo sin depender únicamente de una media, ya que dos ítems con promedios semejantes pueden presentar distribuciones internas diferentes.

Para mantener uniformidad en la presentación del libro se adoptó un criterio de redondeo constante: un decimal para porcentajes; dos decimales para medias y desviaciones estándar; y tres decimales para correlaciones, coeficientes y medidas semejantes cuando esa precisión resulte pertinente.

Los valores de p se presentarán con hasta tres decimales y, cuando sean inferiores a .001, se expresarán mediante la forma $p < .001$.

7.9. Exploración de la estructura interna del instrumento

Dado que los ítems fueron desarrollados específicamente para esta investigación, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el propósito de examinar cómo se organizaban empíricamente.

La decisión de emplear un procedimiento exploratorio guarda coherencia con la naturaleza del instrumento. No existía una estructura psicométrica previamente confirmada que debiera ser replicada; por tanto, el interés inicial consistió en identificar agrupamientos estadísticamente consistentes y conceptualmente interpretables.

Antes de extraer factores se comprobó la adecuación de la matriz de correlaciones mediante el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Ambos procedimientos responden a preguntas distintas: el primero informa sobre la proporción de varianza que puede considerarse común entre los ítems, mientras que Bartlett permite evaluar si las relaciones existentes justifican abandonar la hipótesis de una matriz identidad.

Para decidir cuántas dimensiones conservar se incorporó análisis paralelo. Este procedimiento compara los autovalores observados con aquellos que podrían obtenerse de matrices generadas aleatoriamente y ofrece una alternativa más sólida que depender únicamente de la regla de autovalores superiores a uno.

Una vez determinada la cantidad de factores mediante el análisis paralelo, el AFE se estimó sobre la matriz de correlaciones de Pearson de los 65 ítems, utilizando un modelo de análisis factorial por máxima verosimilitud. El análisis paralelo, considerando como referencia el percentil 95 de los autovalores obtenidos aleatoriamente, indicó la retención de nueve factores. Posteriormente se aplicó una rotación Varimax con el propósito de facilitar la interpretación de la solución y obtener agrupamientos factoriales más diferenciados.

Para examinar la estructura resultante se consideraron las cargas de cada ítem en los nueve factores, sus comunales, la presencia de cargas secundarias y la coherencia conceptual de cada reactivo con el conjunto al que quedaba asociado. Los ítems fueron asignados al factor en el que presentaron la mayor carga en valor absoluto, sin aplicar un criterio de eliminación automática basado exclusivamente en un punto de corte numérico. Esta decisión respondió al carácter exploratorio del instrumento y permitió conservar información sobre reactivos cuyo comportamiento requería una interpretación más cautelosa.

La matriz factorial completa, incluida la carga de cada uno de los 65 ítems en los nueve factores, su comunalidad y el factor principal asignado, se presenta en el Anexo A. Esta información permite observar directamente la composición empírica de las dimensiones utilizadas posteriormente en los análisis correlacionales, comparativos y multivariantes.

7.10. Consistencia interna

Una vez identificadas las dimensiones exploratorias, se examinó su consistencia mediante alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω).

Utilizar ambos coeficientes evita depender exclusivamente del alfa. Aunque continúa siendo una medida ampliamente difundida, su interpretación puede resultar problemática cuando se asume automáticamente que valores elevados equivalen a una escala válida o unidimensional.

Flora (2020) señala precisamente que el omega ofrece ventajas en situaciones donde las cargas factoriales de los ítems no son equivalentes y recomienda evitar la utilización automática de un único coeficiente de fiabilidad.

En consecuencia, ninguna dimensión será descrita simplemente como “válida” porque alcance determinado valor de α u ω . La interpretación tendrá en cuenta el número de ítems, la magnitud de los coeficientes, el contenido compartido y el carácter exploratorio del instrumento.

Las dimensiones más breves requieren todavía mayor prudencia. La cantidad de ítems influye sobre algunos coeficientes de consistencia, de manera que comparar directamente una dimensión de pocos reactivos con otra mucho más extensa puede conducir a interpretaciones poco adecuadas.

7.11. Construcción de las puntuaciones por dimensión

Después de revisar la estructura interna se calcularon puntuaciones compuestas mediante el promedio de los ítems pertenecientes a cada dimensión.

La utilización del promedio permitió conservar una métrica próxima a la escala original de 1 a 5, lo que facilita posteriormente la interpretación descriptiva.

No se construyó una puntuación total que reuniera todas las dimensiones. Cada una representa un contenido diferente y será analizada de acuerdo con su significado específico.

Además, una puntuación elevada no tendrá el mismo significado en todos los casos. En algunas dimensiones puede representar mayor apoyo o expectativas más favorables; en otras, mayor malestar, percepción de inseguridad o involucramiento digital. Por ello, cualquier interpretación dependerá siempre del contenido de los ítems y no de una idea general de que “más alto” significa necesariamente “mejor”.

7.12. Análisis de relaciones entre dimensiones

Las asociaciones entre las puntuaciones principales fueron examinadas mediante correlaciones de Pearson.

Una correlación positiva indica que, dentro de la muestra, valores mayores en una variable tienden a presentarse junto con valores mayores en otra. Una correlación negativa refleja una tendencia inversa. Sin embargo, ninguna de estas relaciones permite determinar por sí sola la dirección causal.

Así, si posteriormente aparece una asociación negativa entre apoyo y malestar, la formulación adecuada será que mayores niveles de apoyo se relacionaron con menores niveles de malestar. No sería metodológicamente correcto afirmar que el apoyo “produjo” la reducción observada, pues ambas variables fueron medidas dentro del mismo período.

La magnitud de las correlaciones se examinó con su significación estadística y con una muestra de 900 participantes, incluso asociaciones pequeñas pueden alcanzar valores estadísticamente significativos; por ello,

el análisis no se limitará a la presencia o ausencia de un valor de p inferior a .05.

7.13. Comparaciones entre grupos

Algunas dimensiones fueron comparadas según características contextuales, especialmente ciudad y situación económica percibida del hogar.

Cuando la naturaleza de las variables lo permitió se empleó análisis de varianza de un factor (ANOVA). Sin embargo, la interpretación no se restringió a determinar si existían diferencias estadísticamente significativas.

También se incorporó eta cuadrado (η^2) como medida del tamaño del efecto. Esta decisión permite diferenciar entre una diferencia detectable estadísticamente y una variación de magnitud sustantiva.

La precaución resulta especialmente importante en las comparaciones territoriales. Si una ciudad presenta una media ligeramente superior a otra, esa diferencia no será utilizada para construir una jerarquía ni para atribuir el resultado exclusivamente al territorio. Edad, educación, situación económica y múltiples características individuales pueden intervenir simultáneamente.

Del mismo modo, cuando no se obtengan diferencias significativas no se afirmará que los territorios son idénticos. El resultado indicará únicamente que, para las dimensiones analizadas y dentro de esta muestra, no se encontró evidencia estadística suficiente de una diferencia sistemática.

7.14. Modelos multivariantes

Las correlaciones permiten observar relaciones entre dos variables, aunque no muestran qué ocurre cuando varias condiciones se consideran al mismo tiempo. Con ese propósito se estimaron modelos de regresión lineal múltiple.

Dentro de estos modelos, cada coeficiente permite examinar la relación entre un predictor y la variable dependiente mientras los demás predictores incluidos permanecen estadísticamente controlados.

Este procedimiento no elimina las limitaciones del diseño transversal. El término *predictor* posee aquí un sentido estadístico y no implica que se esté anticipando necesariamente un acontecimiento futuro. Por ello, los coeficientes serán interpretados principalmente como asociaciones ajustadas.

Para fortalecer la inferencia frente a posibles desviaciones de homocedasticidad se utilizaron errores estándar robustos HC3. Long y Ervin (2000) mostraron que este tipo de corrección presenta un comportamiento favorable frente a heterocedasticidad y constituye una referencia metodológica consolidada para este procedimiento.

En la interpretación de los modelos se considerarán los coeficientes estandarizados, su significación y la proporción de varianza explicada. Ninguno de estos elementos será presentado de manera aislada como demostración de causalidad o importancia práctica.

7.15. Análisis de las preguntas abiertas

Las preguntas 76 y 77 permitieron obtener respuestas que no podían organizarse mediante alternativas previamente fijadas. Para su análisis se utilizó una categorización temática con posibilidad de codificación múltiple.

Esto significa que una misma respuesta pudo pertenecer a más de una categoría cuando contenía diferentes problemas o propuestas. Si una persona mencionaba simultáneamente inseguridad, falta de empleo y escasez de espacios recreativos, no se la obligaba a escoger una sola dimensión.

Como consecuencia, los porcentajes de las categorías abiertas no tienen necesariamente que sumar 100 %. El objetivo no es distribuir cada respuesta dentro de compartimentos excluyentes, sino conservar la diversidad temática expresada por los participantes.

La construcción de categorías buscó equilibrar especificidad y capacidad interpretativa. Categorías excesivamente amplias podrían borrar diferencias relevantes; una fragmentación extrema, en cambio, produciría grupos muy pequeños y difíciles de interpretar.

El análisis abierto cumple una función descriptiva y complementaria. Que un tema aparezca con frecuencia en las respuestas no equivale automáticamente a estimar su prevalencia en toda la población de una ciudad.

Posteriormente, la categorización fue sometida a una segunda revisión manual integral con el objetivo de comprobar la coherencia de los criterios empleados, resolver respuestas ambiguas y depurar posibles solapamientos entre categorías.

7.16. Integración de la información cuantitativa y abierta

Los dos tipos de información serán integrados principalmente durante la discusión, aunque sin forzar coincidencias artificiales.

Si una problemática aparece con fuerza en las preguntas abiertas y también se relaciona con determinados patrones cuantitativos, ambas fuentes podrán complementarse. Si ocurre lo contrario, la discrepancia será igualmente informativa.

Este principio resulta importante porque las preguntas cerradas y abiertas poseen estructuras diferentes. Las primeras delimitan previamente el campo de respuesta; las segundas permiten que la persona seleccione espontáneamente aquello que considera más relevante. Por ello, no es metodológicamente razonable esperar que ambas produzcan exactamente los mismos patrones.

La integración consistirá, entonces, en poner las evidencias en diálogo, no en utilizar una fuente únicamente para confirmar a la otra.

7.17. Criterios de interpretación

La muestra de 900 participantes hace especialmente importante diferenciar entre significación estadística y relevancia sustantiva. Un valor de p pequeño puede aparecer incluso cuando una relación o diferencia posee una magnitud reducida.

Por ello, siempre que el procedimiento lo permita se analizarán tamaños de efecto, coeficientes y varianza explicada junto con la significación.

También se evitarán expresiones como *demuestra*, *determina* o *provoca* cuando el diseño no permita sostenerlas. Se preferirán formulaciones como *se observó*, *se encontró una asociación*, *los datos muestran dentro de la muestra* o *los resultados sugieren*.

La misma cautela se aplicará a diferencias territoriales, económicas o generacionales. Una media superior no convertirá automáticamente a un grupo en “mejor” o “peor”, ni una puntuación menor será interpretada sin considerar el significado de la dimensión y la magnitud real de la diferencia.

Asimismo, ninguna puntuación derivada del cuestionario será empleada para etiquetar individualmente a participantes como clínicamente afectados, socialmente vulnerables o tecnológicamente dependientes.

7.18. Consideraciones éticas

La aplicación del instrumento se realizó después de gestionar los permisos de las instituciones participantes en las cuatro ciudades. Esta autorización institucional permitió desarrollar el trabajo de campo dentro de los espacios seleccionados tanto en modalidad virtual como presencial.

El manejo posterior de la información se orienta a la presentación agregada de los resultados. No se utilizarán nombres ni elementos

destinados a identificar individualmente a quienes respondieron el cuestionario.

Las preguntas abiertas exigen especial atención porque una respuesta textual puede incluir referencias personales o contextuales. Si posteriormente se seleccionan fragmentos literales para ilustrar determinadas categorías, deberán revisarse antes de su publicación para garantizar que no permitan reconocer a la persona que los escribió.

Además, la muestra incluye participantes de 16 y 17 años; por tanto, en el caso de los participantes menores de 18 años, la aplicación del instrumento se realizó previa autorización de sus padres o representantes legales.

7.19. Limitaciones metodológicas

La primera limitación corresponde al carácter transversal. Los datos permiten identificar relaciones en un período determinado, pero no establecer qué variable apareció primero ni cómo evolucionaron las experiencias de los participantes con el tiempo.

La segunda se relaciona con el autorreporte. Gran parte de la información refleja percepciones y valoraciones personales, por lo que puede estar influida por memoria, interpretación individual o deseabilidad social. No obstante, en dimensiones como bienestar, percepción de apoyo, expectativas o inseguridad, la experiencia subjetiva constituye precisamente una parte relevante del fenómeno estudiado.

También debe considerarse la naturaleza no probabilística de la muestra. La participación dependió del acceso conseguido mediante instituciones colaboradoras y de las posibilidades de aplicación en cada ciudad. Por ello, los resultados poseen valor para describir y analizar la muestra, pero no deben convertirse automáticamente en estimaciones poblacionales.

A ello se añade la doble modalidad de aplicación. Google Forms facilitó el acceso cuando las condiciones tecnológicas lo permitieron, mientras que la aplicación presencial permitió incorporar personas y espacios donde la modalidad virtual no era adecuada. Aunque el instrumento mantuvo el mismo contenido, las condiciones de respuesta pudieron variar entre modalidades; esta diferencia debe reconocerse como parte de las condiciones reales del trabajo de campo.

Otra limitación deriva del carácter ad hoc del cuestionario. Los análisis factoriales y de consistencia interna permiten examinar su comportamiento dentro de esta base, pero no equivalen a una validación definitiva ni garantizan que la misma estructura aparezca en otras poblaciones.

La amplitud etaria también introduce heterogeneidad. Incluir participantes de 16 a 65 años amplía la diversidad de experiencias observadas, pero algunas variables pueden adquirir significados distintos según la etapa vital.

Finalmente, las categorías construidas a partir de las preguntas abiertas dependen de decisiones analíticas, pues organizar respuestas textuales implica necesariamente un proceso de interpretación. Para reducir inconsistencias, la clasificación fue sometida a una segunda revisión manual dirigida a comprobar la coherencia de los criterios de codificación y resolver posibles solapamientos. Aun así, esta dimensión interpretativa debe considerarse al valorar los resultados cualitativos.

Con esta ruta metodológica definida, el siguiente capítulo podrá concentrarse exclusivamente en los resultados. Allí se presentará primero la composición de la muestra, después el comportamiento de los ítems y la estructura exploratoria del instrumento y, posteriormente, las dimensiones obtenidas, sus relaciones, las comparaciones entre grupos, los modelos multivariantes y las categorías derivadas de las preguntas abiertas.

Referencias

- Flora, D. B. (2020). Your coefficient alpha is probably wrong, but which coefficient omega is right? A tutorial on using R to obtain better reliability estimates. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 484–501.
<https://doi.org/10.1177/2515245920951747>
- Lloret, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Long, J. S., & Ervin, L. H. (2000). Using heteroscedasticity consistent standard errors in the linear regression model. *The American Statistician*, 54(3), 217–224.
<https://doi.org/10.1080/00031305.2000.10474549>
- Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74, 145–154.
<https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>

CAPÍTULO 8

Resultados

Los resultados se presentan siguiendo la secuencia analítica establecida en la metodología. Primero se describe la composición de la muestra y la calidad de la base; luego se examina la estructura interna del cuestionario y la consistencia de las dimensiones obtenidas. A continuación, se presentan los principales patrones descriptivos, las comparaciones según situación económica y ciudad, las relaciones entre dimensiones y los modelos multivariantes y el capítulo concluye con las categorías obtenidas a partir de las preguntas abiertas.

8.1. Integridad de la base y composición general de la muestra

La base final estuvo integrada por 900 registros completos. Los identificadores fueron únicos y no se detectaron casos duplicados ni valores perdidos en las variables utilizadas para los análisis. En los 65 ítems con formato Likert se contabilizaron 58.500 respuestas, todas comprendidas dentro del intervalo previsto de 1 a 5.

La distribución territorial fue intencionalmente equilibrada: Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo aportaron 225 participantes cada una. Esta equivalencia facilita las comparaciones internas entre ciudades sin que ello implique representatividad proporcional de sus respectivas poblaciones.

Las edades oscilaron entre 16 y 65 años. La media fue de 28,57 años ($DE = 12,89$), mientras que la mediana se situó en 23 años. La distancia entre ambas medidas refleja la presencia de participantes adultos de mayor edad junto con una concentración importante en edades jóvenes.

Tabla 1*Características generales de la muestra*

Característica	Resultado
Participantes	900
Quito	225 (25,0 %)
Guayaquil	225 (25,0 %)
Cuenca	225 (25,0 %)
Santo Domingo	225 (25,0 %)
Edad, M (DE)	28,57 (12,89)
Mediana de edad	23
Rango de edad	16–65
Mujeres	52,0 %
Hombres	46,0 %
Prefirió no responder	2,0 %
Sector periférico	54,0 %
Sector urbano central	46,0 %
Trabaja actualmente	48,9 %
No trabaja actualmente	51,1 %

En cuanto a la situación educativa, el 45,0 % indicó que no se encontraba estudiando al momento de la aplicación. Entre quienes sí mantenían una trayectoria educativa, el 29,6 % correspondía a educación superior y el 19,7 % a Bachillerato; porcentajes menores pertenecían a Educación General Básica Superior u otras situaciones formativas.

La disponibilidad tecnológica mostró una situación igualmente diversa. El 71,2 % señaló disponer de Internet estable en el hogar, mientras que el 18,4 % indicó tenerlo solo en algunas ocasiones y el 10,3 % manifestó no contar con conexión estable.

Las respuestas sobre la situación económica familiar se concentraron principalmente en la categoría intermedia, seleccionada por el 41,7 %. A continuación se ubicaron las categorías difícil (26,8 %), buena (16,7 %), muy difícil (10,1 %) y muy buena (4,8 %). Esta variable será retomada posteriormente debido a las diferencias observadas en varias dimensiones del estudio.

8.2. Adecuación de los datos para el análisis factorial

Antes de examinar la estructura interna de los 65 ítems se evaluó la adecuación de la matriz de correlaciones. El índice Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó $KMO = .863$, valor que mostró una proporción suficiente de varianza compartida para continuar con el análisis factorial.

De manera convergente, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa, $\chi^2(2080) = 13.130,84$, $p < .001$. Por tanto, la matriz de correlaciones presentó relaciones suficientes entre los ítems y se descartó la posibilidad de tratarla como una matriz identidad.

El análisis paralelo sugirió conservar nueve factores y una vez examinada la solución rotada y el contenido de los ítems, estos factores fueron interpretados como: expectativas y agencia; desigualdad estructural; convivencia positiva; implicación digital; inseguridad urbana; apoyo familiar-social; creencias institucionales protectoras; malestar emocional; y apoyo educativo recibido.

Los 65 ítems fueron conservados en la solución exploratoria. La mayor parte presentó una carga principal claramente identificable, aunque el comportamiento no fue uniforme en todos los reactivos. Cuatro ítems Q56, Q65, Q68 y Q73 presentaron cargas principales inferiores a .30, mientras que Q11, Q28, Q55 y Q72 mostraron cargas iguales o superiores a .30 en más de un factor. Estos casos se conservaron en esta etapa exploratoria y deben interpretarse con cautela, particularmente al considerar la estructura como evidencia inicial y no como validación definitiva del instrumento. La matriz completa de cargas y comunalidades se incluye en el Anexo A.

En síntesis, la solución retenida explicó aproximadamente el 32,0 % de la varianza común. Dado el carácter ad hoc del instrumento, esta estructura se interpreta de manera exploratoria y se utiliza como base para los análisis posteriores sin atribuirle carácter de validación definitiva.

8.3. Consistencia interna y comportamiento general de las dimensiones

Las nueve dimensiones mostraron niveles diferenciados de consistencia interna y los coeficientes más elevados correspondieron a expectativas y agencia, convivencia positiva, malestar emocional, desigualdad estructural y apoyo familiar-social.

Tabla 2*Consistencia interna y media de las dimensiones obtenidas*

Dimensión	α	ω	M
Expectativas y agencia	.833	.833	3,29
Desigualdad estructural	.779	.787	3,74
Convivencia positiva	.801	.801	3,28
Implicación digital	.698	.703	3,35
Inseguridad urbana	.657	.666	3,84
Apoyo familiar-social	.763	.765	3,67
Creencias institucionales protectoras	.639	.644	4,03
Malestar emocional	.781	.781	3,18
Apoyo educativo recibido	.635	.635	3,05

La media más elevada apareció en creencias institucionales protectoras ($M = 4,03$), seguida de inseguridad urbana ($M = 3,84$), desigualdad estructural ($M = 3,74$) y apoyo familiar-social ($M = 3,67$). En el extremo inferior se situó apoyo educativo recibido, con una media de 3,05.

Las medias no deben compararse como si todas las dimensiones representaran una dirección valorativa equivalente. Por ejemplo, una puntuación elevada en apoyo familiar-social expresa mayor presencia de un recurso favorable, mientras que una puntuación elevada en inseguridad urbana representa mayor presencia de percepciones relacionadas con riesgo o restricción del espacio.

8.4. Bienestar, apoyo y experiencia emocional

Las respuestas individuales permitieron observar simultáneamente recursos de apoyo y experiencias de malestar. El 61,2 % manifestó contar con apoyo familiar cuando atraviesa dificultades y el 60,0 % señaló disponer de personas con quienes hablar cuando necesita hacerlo. De manera semejante, el 62,6 % percibió interés familiar por sus estudios o trabajo.

Las respuestas vinculadas con la capacidad personal mostraron porcentajes algo menores. El 51,9 % expresó una visión optimista de su futuro y el 47,7 % indicó sentirse capaz de enfrentar adecuadamente los problemas que se presentan.

Al mismo tiempo, una parte de los participantes informó experiencias de tensión. El 42,7 % manifestó dificultad para desconectarse de sus preocupaciones; el 36,1 % indicó haber experimentado recientemente una carga emocional difícil de manejar y el 34,6 % señaló que sus preocupaciones afectaban su concentración.

8.5. Convivencia y experiencias de exclusión

Poco más de la mitad de los participantes expresó valoraciones favorables de sus relaciones próximas. El 52,3 % manifestó sentirse respetado por las personas con quienes convive habitualmente; el 52,8 % señaló experimentar pertenencia y el 54,9 % consideró que las personas de su entorno estarían dispuestas a ayudarlo.

En cambio, los porcentajes fueron menores cuando las preguntas se orientaron hacia formas de resolución de conflictos. Solo el 34,7 % consideró que los conflictos suelen resolverse mediante diálogo, mientras que el 33,4 % percibió respeto entre personas con diferentes condiciones sociales, culturales o económicas.

Las experiencias negativas tampoco fueron marginales. El 47,0 % afirmó haber observado situaciones de discriminación. Además, el 17,4 % indicó haber recibido comentarios ofensivos o humillantes y el 10,9 % señaló haberse sentido excluido durante el último año.

8.6. Percepción de desigualdad y oportunidades

Las afirmaciones relacionadas con desigualdad obtuvieron niveles elevados de acuerdo. El 75,2 % consideró que las condiciones económicas influyen sobre las oportunidades educativas; prácticamente en la misma proporción, el 75,0 % reconoció que algunas personas enfrentan mayores dificultades económicas para continuar estudiando.

La percepción de desigualdad también apareció al preguntar por la continuidad educativa: el 70,9 % consideró que las personas no disponen de las mismas oportunidades para continuar su formación. A ello se añadió que el 68,8 % identificó diferencias en las posibilidades de aprendizaje asociadas con el acceso a tecnología.

Estas respuestas explican parcialmente la media alcanzada por la dimensión de desigualdad estructural, aunque en este capítulo no se establecerán causas para esa percepción. Su relación con otras variables será examinada posteriormente mediante correlaciones y modelos ajustados.

8.7. Tecnología y experiencia digital

Las respuestas digitales combinaron una valoración favorable de las oportunidades con la identificación de dificultades. El 60,6 % señaló que Internet ofrece oportunidades educativas y, en igual proporción, consideró que las redes sociales ayudan a mantener relaciones importantes.

A la vez, el 61,6 % manifestó haber observado insultos o agresiones en entornos digitales. Una proporción menor, aunque relevante, correspondiente al 37,3 %, reconoció dificultades para dejar de utilizar el teléfono o las redes sociales cuando debería hacerlo.

La conciencia sobre posibles efectos emocionales fue más amplia: el 78,9 % consideró que las redes sociales pueden afectar el bienestar emocional. Asimismo, el 84,1 % valoró como importante saber identificar información falsa o engañosa en Internet.

8.8. Entorno urbano y percepción de seguridad

La dimensión de inseguridad urbana presentó una de las medias más altas del conjunto analizado. A nivel de ítems, el 77,0 % indicó que la inseguridad afecta las actividades cotidianas de las personas, mientras que el 67,2 % manifestó evitar determinadas zonas de su ciudad debido a consideraciones de seguridad.

En contraste, solo el 16,4 % expresó sentirse seguro en los espacios públicos de su ciudad. Del mismo modo, el 19,3 % consideró suficientes los espacios públicos disponibles para deporte, cultura o recreación.

8.9. Instituciones educativas y función protectora

Las valoraciones sobre el potencial de las instituciones fueron ampliamente favorables. El 83,6 % consideró que la educación puede mejorar las oportunidades de las personas y el 80,7 % señaló que una institución educativa puede convertirse en un espacio de apoyo.

En la misma línea, el 80,1 % manifestó que debería fortalecerse la comunicación entre familia y escuela, mientras que el 75,0 % consideró que los docentes pueden contribuir a mejorar la convivencia.

No obstante, la valoración de las respuestas institucionales existentes fue diferente. Solo el 22,6 % consideró que las instituciones educativas prestan suficiente atención al bienestar emocional. La distancia entre la función protectora atribuida a las instituciones y la percepción sobre la atención efectivamente recibida constituye uno de los contrastes descriptivos más claros del conjunto de ítems.

8.10. Expectativas y proyección de futuro

Las respuestas sobre el futuro mostraron una combinación de metas personales y preocupación frente a las condiciones externas. El 58,4 % señaló tener objetivos claros y el 51,8 % consideró probable alcanzar el nivel educativo que desea.

Las expectativas laborales fueron menos favorables. Solo el 32,3 % expresó confianza en encontrar oportunidades laborales acordes con su preparación, mientras que el 67,3 % manifestó preocupación por la posibilidad de que en el futuro no existan suficientes oportunidades de empleo.

La movilidad territorial apareció también como una alternativa considerada por buena parte de la muestra: el 56,4 % indicó que estaría dispuesto a trasladarse hacia otra ciudad o país para acceder a mejores oportunidades.

Así, las expectativas personales positivas coexistieron con incertidumbres vinculadas principalmente con el escenario laboral.

8.11. Diferencias según la situación económica percibida

Las comparaciones según valoración económica del hogar mostraron diferencias especialmente claras en expectativas y agencia. Las medias aumentaron progresivamente desde la categoría muy difícil ($M = 2,74$) hasta muy buena ($M = 4,00$).

Tabla 3

Expectativas y agencia según situación económica percibida

Situación económica	M
Muy difícil	2,74
Difícil	3,07
Intermedia	3,33
Buena	3,67
Muy buena	4,00

La diferencia global resultó estadísticamente significativa, $F(4, 895) = 69,01$, $p < .001$, $\eta^2 = .236$. En términos de varianza observada, la situación económica agrupada estuvo asociada con aproximadamente el 23,6 % de la variación en esta dimensión dentro de la muestra.

Además, las comparaciones post hoc mediante la prueba de Tukey mostraron diferencias significativas entre todas las categorías de situación económica en expectativas y agencia. El patrón fue progresivo: las puntuaciones aumentaron desde la categoría muy difícil hasta muy buena, de modo que cada grupo presentó una media significativamente distinta de los demás.

El patrón fue inverso en malestar emocional. Las personas que describieron su situación económica como muy difícil presentaron una media de 3,55, frente a 2,67 entre quienes la calificaron como muy buena.

Tabla 4

Malestar emocional según situación económica percibida

Situación económica	M
Muy difícil	3,55
Difícil	3,39
Intermedia	3,17
Buena	2,77
Muy buena	2,67

También en este caso la diferencia global fue significativa, $F(4, 895) = 34,35$, $p < .001$, $\eta^2 = .133$.

Las comparaciones de Tukey mostraron que las categorías buena y muy buena no difirieron significativamente entre sí, ni tampoco difícil y muy difícil. En cambio, las categorías de mejor situación económica presentaron niveles de malestar significativamente menores frente a la mayoría de los grupos con condiciones intermedias o desfavorables.

La dimensión de desigualdad estructural presentó igualmente diferencias según la situación económica, $F(4, 895) = 38,50$, $p < .001$, $\eta^2 = .147$. Debido a que las comparaciones describen asociaciones transversales, estos resultados no permiten establecer que la situación económica percibida sea la causa de las diferencias observadas.

Las comparaciones post hoc indicaron diferencias significativas en la mayoría de los pares de categorías económicas. La excepción principal correspondió a las categorías buena y muy buena, entre las cuales no se observó una diferencia estadísticamente significativa. En términos descriptivos, la percepción de desigualdad estructural fue mayor entre quienes calificaron su situación económica de manera más desfavorable.

También se observaron diferencias según situación económica en convivencia positiva, $F(4, 895) = 12,00$, $p < .001$, $\eta^2 = .051$; apoyo familiar-social, $F(4, 895) = 5,65$, $p < .001$, $\eta^2 = .025$; y apoyo educativo recibido, $F(4, 895) = 3,67$, $p = .006$, $\eta^2 = .016$. En estos casos, los tamaños del efecto fueron menores que los observados para expectativas y agencia, desigualdad estructural y malestar emocional.

8.12. Comparaciones entre ciudades

A diferencia de lo observado con la situación económica, las comparaciones entre Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo no mostraron diferencias estadísticamente significativas en las nueve dimensiones generales.

En expectativas y agencia, las medias de las cuatro ciudades se situaron entre 3,25 y 3,32, con $F(3, 896) = 0,54$, $p = .658$, $\eta^2 = .002$. La variación atribuible a la ciudad fue, por tanto, mínima dentro de esta dimensión.

El malestar emocional mostró un patrón semejante. Las medias oscilaron entre 3,14 y 3,21, sin diferencias significativas, $F(3, 896) = 0,82$, $p = .482$, $\eta^2 = .003$.

La ausencia de diferencias significativas se mantuvo en las demás dimensiones globales y este resultado no implica que las cuatro ciudades sean equivalentes en todas sus características sociales o urbanas; indica únicamente que las puntuaciones generales obtenidas mediante las dimensiones del cuestionario no mostraron diferencias sistemáticas suficientes entre los grupos analizados.

8.13. Relaciones entre las dimensiones

Las correlaciones entre las nueve dimensiones mostraron asociaciones de distinta magnitud y dirección. Con el propósito de presentar de manera transparente el conjunto de relaciones examinadas, la Tabla 5 incluye la matriz completa de correlaciones de Pearson.

Tabla 5

Correlaciones de Pearson entre las nueve dimensiones del estudio

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Expectativas y agencia	—								
2. Desigualdad estructural	-.157**	—							
3. Convivencia positiva	.205**	-.111**	—						
4. Implicación digital	-.001	.085*	-.126**	—					
5. Inseguridad urbana	-.062	.131**	-.069*	-.026	—				
6. Apoyo familiar-social	.298**	.009	.445**	.038	-.016	—			
7. Creencias institucionales protectoras	.076*	-.023	-.007	.079*	.035	.040	—		
8. Malestar emocional	-.505**	.171**	-.290**	.154**	.168**	-.257**	.053	—	
9. Apoyo educativo recibido	.115**	-.054	.144**	-.009	-.018	.202**	.083*	-.096**	—

La asociación de mayor magnitud se observó entre expectativas y agencia y malestar emocional ($r = -.505$, $p < .001$). Dentro de la muestra, mayores puntuaciones de malestar tendieron a coincidir con menores niveles de expectativas y agencia.

El apoyo familiar-social mostró una relación positiva con convivencia positiva ($r = .445$, $p < .001$) y una asociación también positiva, aunque de menor magnitud, con expectativas y agencia ($r = .298$, $p < .001$). A su vez, la convivencia positiva se relacionó negativamente con malestar emocional ($r = -.290$, $p < .001$).

La implicación digital ($r = .154$, $p < .001$) y la inseguridad urbana ($r = .168$, $p < .001$) presentaron asociaciones positivas de magnitud pequeña con malestar emocional. También se observó una relación negativa entre apoyo familiar-social y malestar ($r = -.257$, $p < .001$).

El resto de las asociaciones fueron de menor magnitud. Sin olvidar considerar el tamaño de la muestra, la significación estadística se interpretó conjuntamente con la magnitud de los coeficientes y no como indicador suficiente de relevancia sustantiva.

8.14. Modelo multivariable de expectativas y agencia

El modelo de regresión elaborado para expectativas y agencia explicó el 39,2 % de la varianza observada ($R^2 = .392$; R^2 ajustado = .385).

Una mejor situación económica percibida presentó una asociación positiva con expectativas y agencia, $\beta = .359$, $p < .001$. En dirección contraria, el malestar emocional mostró una asociación negativa, $\beta = -.355$, $p < .001$.

El apoyo familiar-social conservó igualmente una asociación positiva después del ajuste por las demás variables incluidas, $\beta = .176$, $p < .001$.

En cambio, edad, disponibilidad de Internet, inseguridad urbana, desigualdad estructural y apoyo educativo recibido no presentaron asociaciones estadísticamente significativas con expectativas y agencia una vez considerados simultáneamente los demás predictores del modelo.

El resultado es relevante desde el punto de vista descriptivo multivariable: algunas relaciones visibles en análisis simples pueden reducirse cuando otras variables son incorporadas al mismo modelo.

8.15. Modelo multivariable de malestar emocional

El segundo modelo tomó el malestar emocional como variable dependiente y explicó el 23,6 % de su varianza ($R^2 = .236$).

Una mejor situación económica percibida se asoció negativamente con malestar, $\beta = -.303$, $p < .001$. También aparecieron asociaciones negativas para apoyo familiar-social, $\beta = -.162$, $p < .001$, y convivencia positiva, $\beta = -.118$, $p < .001$.

En dirección opuesta, la implicación digital presentó una asociación positiva, $\beta = .168$, $p < .001$, al igual que la inseguridad urbana, $\beta = .143$, $p < .001$.

Los coeficientes fueron estimados utilizando errores estándar robustos HC3 y el patrón indica que las asociaciones con malestar se distribuyen entre variables económicas, relacionales, digitales y urbanas; la explicación de ese conjunto se reservará para el capítulo de discusión.

8.16. Problemas identificados en las respuestas abiertas

La pregunta 76 solicitó señalar el principal problema social o educativo que afecta a las personas de la ciudad del participante. Debido al sistema

de codificación múltiple, una respuesta podía incorporarse en más de una categoría; por esta razón, los porcentajes no deben sumar 100 %.

Además, las frecuencias que se presentan corresponden a la categorización consolidada tras la segunda revisión manual descrita en el apartado metodológico.

Tabla 6

Principales categorías identificadas en la pregunta 76

Categoría	n	% sobre participantes
Acceso y continuidad educativa	311	34,6 %
Espacio público y vida comunitaria	198	22,0 %
Inseguridad y violencia	189	21,0 %
Empleo e inestabilidad económica	158	17,6 %
Desigualdad y dificultades económicas	158	17,6 %

La categoría con mayor presencia correspondió a acceso y continuidad educativa, identificada en 311 respuestas. A continuación aparecieron aspectos vinculados con espacio público y vida comunitaria e inseguridad y violencia.

Empleo, inestabilidad y dificultades económicas también ocuparon un lugar relevante, aunque con menor frecuencia que los problemas educativos.

8.17. Cambios propuestos por los participantes

La segunda pregunta abierta se direccionó hacia posibles respuestas: qué debería cambiar para mejorar el bienestar, la convivencia o las oportunidades.

Tabla 7

Principales categorías identificadas en la pregunta 77

Categoría	n	% sobre participantes
Acceso, permanencia y orientación educativa	286	31,8 %
Seguridad y prevención comunitaria	242	26,9 %
Participación y coordinación institucional	234	26,0 %
Espacio público, cultura y recreación	214	23,8 %
Empleo, emprendimiento y transición laboral	178	19,8 %
Apoyo económico a los hogares	168	18,7 %

La educación volvió a ocupar la primera posición temática, aunque en esta ocasión las respuestas no se limitaron al acceso; también incluyeron permanencia y orientación.

Las propuestas relacionadas con seguridad y prevención comunitaria aparecieron en 242 respuestas, mientras que 234 hicieron referencia a participación o coordinación entre instituciones. Asimismo, los espacios públicos, la cultura y la recreación estuvieron presentes en cerca de una cuarta parte de las respuestas.

8.18. Panorama de los resultados

Observados en conjunto, los datos presentan varios patrones que serán desarrollados conceptualmente en la discusión. En primer lugar, las diferencias asociadas con la situación económica percibida fueron considerablemente más marcadas que las encontradas entre ciudades en las dimensiones generales.

Por otro lado, apoyo familiar-social y convivencia positiva mantuvieron asociaciones favorables con diferentes indicadores, mientras que el malestar emocional mostró una relación inversa especialmente marcada con expectativas y agencia. Las dimensiones digital y urbana también aparecieron relacionadas con malestar, aunque con coeficientes de menor magnitud en los análisis bivariados.

En las respuestas descriptivas se observa, además, una diferencia entre la confianza depositada en la capacidad protectora de las instituciones educativas y la valoración sobre el apoyo emocional que actualmente ofrecen. De manera paralela, los participantes reconocieron oportunidades derivadas del uso de Internet y de las redes sociales, pero también informaron dificultades de autorregulación, agresiones digitales y preocupación por sus posibles efectos.

Las preguntas abiertas ampliaron este panorama al situar la continuidad educativa, la seguridad, los espacios comunitarios, la articulación institucional y las oportunidades económicas entre los problemas y cambios mencionados con mayor frecuencia.

Hasta aquí, estos patrones se presentan únicamente como resultados de la investigación. El siguiente capítulo abordará una pregunta diferente: qué significan estas relaciones cuando se ponen en diálogo con la literatura revisada, qué hallazgos convergen con estudios anteriores, cuáles introducen matices y qué interpretaciones pueden sostenerse sin superar las posibilidades del diseño transversal. Ese será el objetivo del Capítulo 9.

CAPÍTULO 9

Discusión e implicaciones: hacia entornos urbanos que eduquen, cuiden e integren

Los resultados no describen una única problemática dominante, dado que, cuando las dimensiones se observan conjuntamente, aparece una configuración más compleja: las condiciones económicas se relacionan con la manera de proyectar el futuro y con el malestar emocional; los vínculos familiares y sociales coinciden con mejores condiciones de convivencia; la experiencia digital y la inseguridad urbana mantienen asociaciones con el malestar; mientras que las instituciones educativas reciben una valoración favorable respecto de su potencial, aunque bastante más limitada cuando se pregunta por el apoyo emocional efectivamente percibido.

Esta convergencia obliga a abandonar explicaciones simples, puesto que, ninguno de los factores observados opera de forma independiente y, al mismo tiempo, las asociaciones encontradas no permiten establecer relaciones causales. La discusión, por tanto, debe avanzar entre esos dos límites: reconocer los patrones que adquieren consistencia dentro de la muestra sin convertirlos en determinaciones universales.

Desde esa precaución, el capítulo desarrolla dos movimientos complementarios, primero, pone los principales resultados en diálogo con investigaciones nacionales, latinoamericanas e internacionales. Después, utiliza esa interpretación para formular implicaciones educativas y sociales que deriven de la evidencia obtenida, en lugar de construir un catálogo general de recomendaciones desconectadas del estudio.

9.1. La condición económica y las posibilidades de construir futuro

Una de las diferencias más visibles del estudio no apareció entre Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo, sino entre las distintas valoraciones de la situación económica del hogar. Las expectativas y la agencia aumentaron progresivamente desde quienes describieron su situación como muy difícil hasta quienes la consideraron muy buena. En malestar emocional ocurrió el movimiento contrario.

La magnitud de estas diferencias merece atención, por ejemplo, para expectativas y agencia, la situación económica estuvo asociada con el 23,6 % de la variación observada; en malestar emocional, con el 13,3 %. Más que interpretar estos porcentajes como evidencia de determinación

económica, permiten advertir que las condiciones materiales ocupan una posición relevante dentro de la experiencia subjetiva de los participantes.

Esta relación adquiere mayor claridad al considerar que la variable utilizada no representa ingreso familiar ni pobreza monetaria. Los participantes valoraron su propia situación económica. Por tanto, lo que aparece relacionado con expectativas y malestar es también la manera en que el hogar experimenta su capacidad para responder a necesidades y proyectarse.

Una interpretación de este tipo coincide con la literatura sobre determinantes sociales de la salud mental, Huggard et al. (2023), después de integrar revisiones sistemáticas, identificaron asociaciones reiteradas entre salud mental y condiciones vinculadas con ingresos, empleo, educación, vivienda y experiencias de adversidad. En lugar de tratar esas condiciones como antecedentes externos a la vida psicológica, los autores muestran que forman parte de los entornos donde el bienestar se construye o se deteriora.

La discusión cambia ligeramente cuando se introduce la desigualdad, dado que, no basta con preguntar cuánto posee una persona; también importa qué oportunidades puede alcanzar con esos recursos. En esta línea, la CEPAL (2025) plantea que América Latina y el Caribe permanece condicionada por una combinación de alta desigualdad y reducida movilidad social, situación que limita la capacidad de las nuevas generaciones para distanciarse de sus circunstancias de origen.

Desde una perspectiva educativa, la OCDE (2025) llega a una conclusión compatible. La expansión de la escolaridad ha mejorado oportunidades, aunque las trayectorias siguen relacionadas con origen socioeconómico, calidad del aprendizaje y posibilidades posteriores de inserción laboral. Así, el valor transformador de la educación depende no solo de ingresar al sistema, sino de encontrar condiciones que permitan convertir la formación en oportunidades efectivas.

Los datos de este estudio se sitúan precisamente en esa intersección. Una mejor situación económica percibida conservó una asociación positiva con expectativas y agencia incluso después de incorporar otras variables al modelo, $\beta = .359$, $p < .001$. Paralelamente, se relacionó con menor malestar emocional, $\beta = -.303$, $p < .001$.

No sería correcto afirmar que disponer de mejores condiciones económicas “produce” expectativas favorables o bienestar. La dirección también puede ser más compleja y pueden intervenir factores que el modelo no incorporó. Lo que sí puede sostenerse es que, dentro de la muestra, las diferencias materiales percibidas mantuvieron una relación

consistente con dos dimensiones centrales del estudio aun después del ajuste estadístico.

Esa consistencia cuestiona las explicaciones que reducen la construcción del futuro exclusivamente a motivación, disciplina o actitud. Las aspiraciones son personales, pero se proyectan desde condiciones materiales que pueden ampliar o estrechar el margen de posibilidades.

9.2. Malestar emocional, expectativas y capacidad de acción

La correlación más intensa de las analizadas apareció entre malestar emocional y expectativas y agencia ($r = -.505$). Ambas dimensiones fueron estadísticamente diferenciables, pero tendieron a desplazarse en sentidos opuestos: cuanto mayor era el malestar, menores tendían a ser las puntuaciones asociadas con proyección y capacidad percibida.

Esta relación no debería convertirse en una lectura clínica, puesto que, el instrumento no diagnosticó ansiedad o depresión; recogió experiencias como preocupación, dificultad para desconectarse de determinadas inquietudes, sobrecarga emocional y problemas de concentración.

Precisamente allí cobra importancia la incertidumbre, como sustento, Schweizer et al. (2023) han planteado que, especialmente durante la juventud, las incertidumbres educativas, laborales, relacionales y sociales forman parte de las condiciones que pueden relacionarse con el bienestar mental. Esta forma de verlo permite interpretar nuestros resultados sin separar artificialmente presente y futuro: preocuparse por aquello que todavía no ocurre puede modificar la experiencia actual, mientras que un estado de sobrecarga puede dificultar la planificación de aquello que se espera alcanzar.

La literatura sobre incertidumbre ofrece un argumento complementario, autores como Massazza et al. (2023), al revisar estudios cuantitativos sobre incertidumbre y salud mental, encontraron asociaciones con estrés y ansiedad, aunque advirtieron una considerable diversidad conceptual y metodológica entre investigaciones. Esa heterogeneidad resulta pertinente para nuestro caso, porque impide convertir cualquier preocupación futura en un indicador de patología.

Más aún, el modelo multivariable mostró que el malestar mantuvo una relación negativa con expectativas y agencia, $\beta = -.355$, aun después de considerar situación económica, apoyo y otras dimensiones. La magnitud fue cercana a la asociación observada para la situación económica, lo que sitúa ambos factores en planos distintos pero igualmente relevantes dentro de la proyección personal.

Ahora bien, la relación puede operar en más de una dirección. Una persona con escasa confianza respecto de sus oportunidades educativas o laborales puede experimentar mayor preocupación; simultáneamente, una acumulación de preocupaciones puede disminuir la capacidad percibida para planificar o actuar.

Por esa razón, una política dirigida únicamente a “mejorar la actitud” frente al futuro resultaría insuficiente; en este sentido, las intervenciones psicológicas pueden fortalecer recursos de afrontamiento, pero difícilmente sustituyen condiciones educativas y laborales capaces de ofrecer oportunidades reales. De manera inversa, ampliar oportunidades sin atender experiencias persistentes de malestar tampoco garantiza que todas las personas puedan aprovecharlas de igual manera.

9.3. Apoyo, convivencia y redes próximas como recursos

Las relaciones próximas ofrecen otra lectura del bienestar; que radica en que el apoyo familiar-social se asoció positivamente con convivencia ($r = .445$) y con expectativas y agencia ($r = .298$). Además, dentro de los modelos ajustados permaneció relacionado con mayores expectativas ($\beta = .176$) y menor malestar ($\beta = -.162$).

Estos resultados adquieren mayor significado cuando se observa que apoyo y convivencia no fueron dimensiones idénticas. Una persona puede disponer de familiares o amistades que la acompañen y, simultáneamente, desenvolverse en espacios donde existen conflictos, discriminación o dificultades para dialogar. Precisamente por ello, el apoyo cercano y la calidad general de las relaciones deben analizarse por separado.

La investigación sobre determinantes sociales coincide en resaltar el papel de las relaciones, por ejemplo Huggard et al. (2023) incluyen apoyo social y condiciones familiares entre los ámbitos asociados con salud mental; mientras que la Comisión de la OMS sobre Conexión Social (2025) ha situado la calidad de los vínculos y la soledad entre los asuntos relevantes para la salud pública contemporánea.

Dentro del ámbito educativo, la pertenencia también ha recibido atención creciente, este es el caso del estudio de Štremfel et al. (2024), después de revisar 86 investigaciones, identificaron factores asociados con pertenencia escolar en diferentes niveles: personales, relacionales, institucionales y contextuales. El interés de esa evidencia reside en mostrar que pertenecer no depende únicamente de que el estudiante “se adapte”; las propias características del entorno facilitan o dificultan esa experiencia.

En nuestra muestra, poco más de la mitad de los participantes expresó sentirse respetado, pertenecer a su entorno o disponer de personas dispuestas a ayudar. Sin embargo, menos de cuatro de cada diez

consideraron que los conflictos se resolvieran mediante diálogo o que existiera respeto suficiente entre personas de condiciones diferentes.

Esta distancia sugiere que las redes cercanas pueden funcionar como protección aun dentro de contextos sociales más tensionados. La convivencia positiva, a su vez, mantuvo una asociación negativa con malestar emocional tanto en el análisis bivariado ($r = -.290$) como en el modelo multivariable ($\beta = -.118$).

La disminución de la magnitud del coeficiente después del ajuste no vuelve irrelevante la relación; más bien muestra que convivencia, apoyo, economía e inseguridad comparten parte de su variabilidad. Las relaciones humanas ocurren dentro de condiciones materiales y territoriales; separarlas completamente es una simplificación analítica útil para ciertos procedimientos, pero no necesariamente una representación fiel de la vida cotidiana.

Las experiencias negativas también forman parte de ese escenario; puesto que, casi la mitad de los participantes afirmó haber observado discriminación; además, una proporción menor informó comentarios ofensivos o experiencias de exclusión. Como sustento y respaldo de lo anteriormente mencionado, Sánchez et al. (2024), al revisar evidencia latinoamericana y caribeña, muestran que desigualdad, discriminación y exclusión pueden intersectarse con dificultades de bienestar en la adolescencia, en esta misma línea, Emmer et al. (2024), desde evidencia experimental, encontraron asimismo efectos psicológicos inmediatos asociados con experiencias discriminatorias.

La convivencia, entonces, no debe tratarse como un componente ornamental del bienestar; dado que, las relaciones pueden funcionar como recurso, pero también convertirse en una vía mediante la cual determinadas desigualdades adquieren una expresión cotidiana.

9.4. La escuela entre la confianza depositada y el apoyo percibido

Pocos contrastes de los resultados son tan claros como el observado en torno a las instituciones educativas. Más del 80 % de los participantes reconoció que la educación puede mejorar las oportunidades y que las instituciones pueden convertirse en espacios de apoyo; tres de cada cuatro consideraron que los docentes pueden contribuir a la convivencia. Sin embargo, únicamente el 22,6 % estimó suficiente la atención institucional al bienestar emocional.

Esta diferencia no expresa desconfianza generalizada hacia la educación. Ocurre, más bien, lo contrario: las expectativas depositadas en ella son elevadas.

La estructura factorial reproduce esa distinción. Las creencias institucionales protectoras alcanzaron la media más elevada entre las dimensiones ($M = 4,03$), mientras que el apoyo educativo recibido obtuvo la más baja ($M = 3,05$). Si ambas dimensiones hubieran sido integradas dentro de una única puntuación, este contraste habría quedado parcialmente oculto.

La evidencia internacional permite contextualizarlo, por ejemplo el estudio de Cohen et al. (2024), mediante una revisión sistemática y metaanálisis de 75 estudios, encontraron que las intervenciones escolares breves dirigidas a salud mental o bienestar producen efectos favorables, aunque generalmente pequeños. Por consiguiente, la escuela dispone de posibilidades reales de intervención, pero ninguna acción aislada debería presentarse como respuesta suficiente frente a problemas complejos.

Algo semejante ocurre con la conexión escolar, Welty et al. (2024) encontraron en su revisión que una mayor conexión con la institución se relacionaba frecuentemente con menores niveles de ideación suicida, aunque las investigaciones presentaron heterogeneidad y limitaciones que impiden convertir esa relación en garantía preventiva.

Desde otro ángulo, los estándares de escuelas promotoras de salud elaborados por la OMS y la UNESCO (2021) proponen integrar el bienestar dentro de políticas institucionales, relaciones, servicios y vínculos comunitarios. El planteamiento es especialmente pertinente porque no convierte a los docentes en profesionales clínicos; distribuye funciones entre escuela, servicios y comunidad.

En Ecuador, el *Plan nacional Cuidemos de Ti* también ha incorporado bienestar socioemocional y corresponsabilidad educativa entre sus componentes, mientras que UNICEF Ecuador (2025) informó la capacitación de 1.500 docentes y un alcance superior a 37.000 estudiantes mediante acciones relacionadas con salud mental adolescente durante 2024.

El contraste observado en nuestra muestra sugiere que estas líneas resultan pertinentes, aunque su existencia institucional no debe confundirse con cobertura suficiente. Precisamente porque los participantes reconocen ampliamente el potencial protector de la educación, una percepción reducida de apoyo emocional puede interpretarse como una brecha entre expectativa social y experiencia.

Además, el 80,1 % consideró necesario fortalecer la comunicación familia–escuela. La respuesta desplaza el problema desde la disponibilidad de profesionales especializados hacia la calidad de la articulación entre entornos. En esta línea, Ma et al. (2024) muestran que la participación familiar adopta modalidades diversas y no puede medirse únicamente por presencia física en la institución, mientras que Hidajat et al. (2026) destacan la utilidad de las alianzas familia–escuela cuando las dificultades educativas se relacionan con barreras que exceden el aula.

La implicación no sería exigir a la escuela que atienda por sí sola todos los problemas psicosociales. Sería más razonable fortalecer su capacidad para detectar, acompañar, comunicar y derivar, manteniendo claramente diferenciadas las responsabilidades pedagógicas y clínicas.

9.5. Tecnología: oportunidad, exposición y autorregulación

Internet y redes sociales aparecieron en el estudio bajo una configuración ambivalente. El 60,6 % reconoció oportunidades educativas asociadas con Internet y una proporción idéntica valoró las redes como medio para mantener relaciones importantes. Paralelamente, el 61,6 % había observado agresiones digitales, el 37,3 % informó dificultad para dejar el teléfono o las redes cuando debía hacerlo y el 78,9 % consideró que estas plataformas pueden afectar el bienestar emocional.

La coexistencia resulta más informativa que cualquiera de estos porcentajes por separado. Las redes no fueron percibidas exclusivamente como amenaza ni como beneficio. Esta lectura coincide con la revisión de Valkenburg et al. (2022), quienes encontraron asociaciones débiles o inconsistentes entre uso general de redes y salud mental cuando las actividades digitales se analizan como si fueran homogéneas.

Precisamente por ello, la dimensión identificada en nuestro estudio se denominó implicación digital, no adicción. Su relación con malestar fue positiva pero débil ($r = .154$) y continuó siendo estadísticamente significativa después del ajuste ($\beta = .168$).

Shannon et al. (2022) encontraron relaciones entre uso problemático de redes y síntomas de depresión, ansiedad y estrés, mientras que Ahmed et al. (2024), al integrar 182 investigaciones, identificaron relaciones con salud mental y sueño, aunque con una heterogeneidad considerable. Ambos trabajos convergen en un aspecto relevante para nuestra interpretación: la forma de uso aporta más información que una medida indiferenciada de exposición.

El descanso puede actuar, además, como mecanismo intermedio; por ejemplo una persona puede utilizar redes sin experimentar malestar durante

la actividad y, sin embargo, desplazar horas de sueño o aumentar interrupciones que posteriormente afectan su funcionamiento.

La investigación de Burnell et al. (2024) muestra precisamente que las comparaciones sociales realizadas por adolescentes en redes no producen consecuencias uniformes; las comparaciones ascendentes se relacionaron con evaluaciones momentáneas menos favorables de sí mismos, mientras que otros tipos de comparación mostraron patrones diferentes.

Otra dimensión apareció con una intensidad notable: 84,1 % de los participantes consideró importante saber reconocer información falsa o engañosa. Este resultado sitúa la alfabetización digital más allá del manejo instrumental de dispositivos.

Freeman et al. (2023), al estudiar cómo los adolescentes valoran información sanitaria en redes, encontraron que la confianza depende de señales como experiencia atribuida al emisor, popularidad, verificación y opiniones de pares. Por su parte, Lu et al. (2024) hallaron que las intervenciones de alfabetización mediática pueden mejorar la evaluación de credibilidad frente a noticias falsas.

A partir de estas evidencias, la implicación educativa no sería simplemente limitar horas de pantalla. Resulta más consistente trabajar simultáneamente sobre autorregulación, evaluación de fuentes, convivencia digital y uso académico significativo.

9.6. Inseguridad, espacio público y experiencia urbana

La ciudad también apareció en los resultados como experiencia, no solo como territorio. La inseguridad urbana alcanzó una de las medias más altas entre las dimensiones ($M = 3,84$); el 77,0 % consideró que afecta las actividades cotidianas y el 67,2 % manifestó evitar determinadas zonas debido a preocupaciones relacionadas con seguridad.

Debe mantenerse aquí una distinción que atraviesa todo el libro: estos datos describen percepción de inseguridad, no incidencia objetiva de delitos. La pregunta relevante no es si una zona posee estadísticamente más criminalidad, sino qué ocurre cuando las personas creen que determinados espacios representan un riesgo.

Una percepción puede modificar conductas aun cuando no corresponda exactamente con indicadores policiales. Evitar un parque, modificar horarios o renunciar a una actividad comunitaria transforma la manera de utilizar la ciudad. En consecuencia, la inseguridad percibida puede relacionarse con bienestar mediante vías indirectas asociadas con movilidad, recreación y participación.

En consonancia con esta lectura, Sui et al. (2022) encontraron, en su revisión sistemática, relaciones entre componentes del entorno barrial y salud mental, aunque los mecanismos y magnitudes variaron entre estudios. Por su parte, Qi et al. (2024) identificaron seguridad percibida, accesibilidad y posibilidades de interacción entre los elementos asociados con la relación entre espacios públicos y cohesión social.

Ramos y Domínguez de la Ossa (2024) aportan un matiz complementario: la calidad percibida del espacio público y la posibilidad de acceder caminando a esos lugares se relacionaron con sentido de comunidad. Un espacio no cumple, por tanto, una función social únicamente porque figure en un mapa.

Nuestros resultados refuerzan esta lectura desde otro ángulo. Apenas el 19,3 % consideró suficientes los espacios destinados a deporte, cultura y recreación. A su vez, las respuestas abiertas colocaron el espacio público y la vida comunitaria entre las problemáticas mencionadas con mayor frecuencia.

La asociación positiva entre inseguridad urbana y malestar emocional fue pequeña en términos bivariados ($r = .168$), aunque se mantuvo en el modelo multivariable ($\beta = .143$). El hallazgo no convierte la percepción de inseguridad en causa del malestar, pero sí indica que el entorno urbano conserva una relación estadística propia aun después de considerar otros factores.

Así, hablar de bienestar urbano requiere incorporar una cuestión frecuentemente relegada: la posibilidad efectiva de utilizar la ciudad.

9.7. Cuando la situación económica diferencia más que la ciudad

Las comparaciones territoriales produjeron un resultado que merece tanta atención como una diferencia significativa: ninguna de las nueve dimensiones generales mostró diferencias estadísticamente significativas entre las cuatro ciudades.

Para expectativas y agencia, el tamaño del efecto asociado con ciudad fue $\eta^2 = .002$; para malestar emocional, $\eta^2 = .003$. Frente a estos valores, los tamaños de efecto asociados con situación económica fueron sustancialmente mayores.

Esto no significa que Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo sean ciudades equivalentes. Sus estructuras económicas, dimensiones poblacionales, sistemas de transporte, características territoriales y condiciones sociales presentan diferencias que el estudio no pretendió medir exhaustivamente.

Lo que sí muestran los datos es algo más concreto: cuando las experiencias estudiadas se condensaron en estas nueve dimensiones, la ciudad de residencia explicó muy poca variación comparada con la situación económica percibida.

La literatura sobre desigualdad urbana ayuda a interpretar el resultado. Fernández et al. (2023), después de revisar estudios latinoamericanos, muestran que muchas desigualdades ambientales y urbanas se distribuyen dentro de las ciudades según condiciones socioeconómicas, en lugar de seguir exclusivamente diferencias entre ciudades.

Desde una perspectiva más amplia, Muñoz (2024) encontró una considerable variabilidad territorial en movilidad educativa intergeneracional en América Latina y el Caribe, pero también evidencia de heterogeneidad dentro de los propios países. Estos resultados recuerdan que la escala de análisis modifica aquello que aparece como diferencia.

En nuestro estudio, una persona económicamente vulnerable de Quito puede compartir determinadas experiencias con otra en Santo Domingo más que con un hogar económicamente estable de su propia ciudad. Se trata de una interpretación compatible con los datos, aunque no de una conclusión que pueda demostrarse individualmente con el diseño empleado.

La implicación es importante para las políticas. Las intervenciones exclusivamente diferenciadas por ciudad podrían resultar demasiado generales si dentro de cada territorio existen grupos con necesidades muy distintas. La focalización puede necesitar combinar territorio con condiciones económicas, educativas, familiares y de acceso a recursos.

9.8. Lo que los participantes identificaron como prioritario

Las preguntas abiertas modificaron la lógica del cuestionario. Allí ya no se ofrecieron afirmaciones para valorar; los participantes decidieron qué asuntos mencionar.

En la pregunta sobre principales problemas sociales o educativos, acceso y continuidad educativa concentró el mayor número de menciones. Después aparecieron espacio público y vida comunitaria, inseguridad y violencia, empleo e inestabilidad económica y desigualdad o dificultades económicas.

Esta jerarquía espontánea amplía lo observado en los ítems cerrados. La educación aparece como recurso altamente valorado, pero también como un espacio donde se reconocen dificultades de permanencia y acceso.

Scasso (2024) ha mostrado que América Latina avanzó considerablemente en acceso y finalización de la secundaria durante las últimas décadas, aunque las trayectorias incompletas continúan concentrándose en grupos más vulnerables. En Ecuador, UNICEF ha mantenido igualmente entre sus prioridades la permanencia y reinserción educativa.

Cuando la pregunta se orientó hacia posibles cambios, nuevamente apareció la educación en primer lugar, ahora acompañada de dirección. Después surgieron seguridad y prevención comunitaria, coordinación institucional, espacios públicos, oportunidades laborales y apoyo económico.

La aparición de orientación no debería pasar inadvertida. Continuar estudiando no depende únicamente de disponer de una matrícula; también requiere información sobre alternativas, requisitos, trayectorias y oportunidades posteriores. En este punto, las desigualdades de información descritas en capítulos anteriores adquieren una expresión práctica.

La coordinación institucional constituye otro resultado significativo. Una proporción importante no pidió únicamente más recursos, sino mejores conexiones entre actores. Esta respuesta guarda coherencia con la evidencia de Hidajat et al. (2026) sobre colaboración familia–escuela y con los estándares de la OMS y UNESCO (2021), que conciben las instituciones educativas dentro de redes de salud, familia y comunidad.

Los participantes, además, no situaron el bienestar exclusivamente dentro del individuo. Las respuestas espontáneas desplazaron la atención hacia educación, seguridad, trabajo, economía y espacio urbano. Esto respalda una lectura psicosocial del bienestar: muchas experiencias que terminan expresándose emocionalmente son interpretadas primero como problemas materiales, educativos o comunitarios.

9.9. De los resultados a las implicaciones

Interpretar resultados no significa convertir cada relación en una recomendación. Para que una implicación pueda derivarse razonablemente del estudio debe cumplir, al menos, tres condiciones: relacionarse con un patrón observado, ser compatible con evidencia externa y no suponer una causalidad que el diseño no ha demostrado.

Bajo ese criterio, no tendría sentido recomendar una intervención exclusivamente porque una variable mostró significación estadística. Tampoco bastaría con afirmar que “se deben realizar talleres” frente a problemas económicos, educativos y territoriales que requieren respuestas sostenidas.

La evidencia apunta, más bien, hacia la necesidad de intervenciones en diferentes niveles. El malestar se relaciona con condiciones personales y materiales; la convivencia depende de vínculos y contextos; las oportunidades educativas se conectan con economía y orientación; mientras que tecnología y espacio público introducen entornos adicionales.

En consonancia con esta estructura, la OMS (2022) plantea que promover salud mental exige combinar intervenciones individuales, comunitarias y estructurales. La CEPAL (2025) sostiene una lógica semejante para enfrentar la desigualdad, articulando educación, empleo, protección social y desarrollo productivo.

Las propuestas que siguen parten de esa misma lógica: no buscar una solución única para problemas que los propios resultados muestran como interrelacionados.

9.10. Escuela y bienestar: acompañar sin sustituir a los servicios especializados

El contraste entre confianza en la escuela y apoyo emocional percibido convierte este ámbito en una prioridad clara. Sin embargo, la respuesta no debería consistir en transformar a cada docente en terapeuta.

La evidencia disponible sobre escuelas promotoras de salud propone una distribución diferente de funciones. La OMS y la UNESCO (2021) plantean que el bienestar puede incorporarse mediante clima institucional, políticas, relaciones, identificación temprana y articulación con servicios especializados.

En consecuencia, una implicación coherente sería fortalecer la capacidad de las instituciones para reconocer señales, ofrecer una primera respuesta de apoyo y activar derivaciones, manteniendo las intervenciones clínicas en manos de profesionales capacitados.

Las experiencias de conexión escolar también ofrecen fundamento para esta orientación. Welty et al. (2024) muestran que sentirse vinculado con la escuela puede funcionar como recurso protector en determinados resultados, aunque no reemplace atención especializada.

Cohen et al. (2024), por su parte, encontraron beneficios modestos de intervenciones escolares breves sobre bienestar y salud mental. La magnitud de los efectos sugiere precisamente una interpretación equilibrada: la escuela puede contribuir, pero no debería prometerse que una intervención aislada resolverá problemas complejos.

Más que multiplicar actividades ocasionales, la prioridad debería situarse en protocolos claros, docentes capaces de reconocer señales, equipos de orientación accesibles y rutas de derivación efectivas.

9.11. Familia y escuela: de la comunicación reactiva a la corresponsabilidad

El elevado porcentaje que solicita fortalecer la comunicación familia–escuela indica una necesidad percibida de conexión entre ambos espacios.

Muchas relaciones institucionales se activan únicamente cuando existe una dificultad: ausencias, bajo rendimiento o problemas de convivencia. Cuando el contacto aparece exclusivamente en contextos negativos, la comunicación comienza a funcionar como mecanismo de advertencia en lugar de convertirse en una estructura preventiva.

La investigación de Ma et al. (2024) muestra que la participación familiar adopta formas diversas y que acompañamiento en casa, expectativas y comunicación no deben reducirse a asistencia presencial a reuniones. Esta distinción resulta especialmente importante cuando las familias enfrentan jornadas laborales, dificultades de movilidad o responsabilidades de cuidado.

A su vez, Hidajat et al. (2026) encuentran que las alianzas familia–escuela pueden favorecer la asistencia cuando identifican barreras y articulan respuestas, especialmente si se evita responsabilizar automáticamente a las familias.

Una implicación razonable para las instituciones sería establecer mecanismos de comunicación previos a la crisis, con información comprensible sobre trayectoria educativa, alertas tempranas y opciones de apoyo. Corresponsabilidad no significa trasladar trabajo pedagógico a los hogares, sino crear canales mediante los cuales cada actor pueda aportar aquello que conoce.

9.12. Permanencia educativa y orientación hacia nuevas oportunidades

Las respuestas abiertas sitúan acceso y continuidad educativa entre los problemas más mencionados y colocan acceso, permanencia y orientación entre los cambios más solicitados.

Scasso (2024) recuerda que la exclusión educativa no puede analizarse exclusivamente a partir del momento del abandono. Con frecuencia aparece después de rezago, ausencias y acumulación de dificultades.

De ahí que las respuestas no deban concentrarse únicamente en la reinserción después de la salida. Sistemas de alerta temprana, seguimiento de ausencias y orientación pueden actuar antes de la desvinculación completa.

La orientación resulta particularmente importante durante las transiciones. Concluir el Bachillerato plantea preguntas sobre educación superior, formación técnica, becas, empleo y movilidad. Cuando la información depende excesivamente del capital cultural familiar, pueden reproducirse desigualdades incluso sin existir una barrera formal de acceso.

Tan (2024) muestra que la relación entre nivel socioeconómico y aprendizaje está mediada por múltiples procesos familiares y escolares. La OCDE (2025) añade que mejorar movilidad exige combinar educación, competencias y transición laboral.

Por ello, una política de permanencia podría ampliarse hacia una política de trayectoria, acompañando ingreso, continuidad y transición posterior.

9.13. Alfabetización y autorregulación digital

La presencia simultánea de oportunidades y dificultades digitales descarta una respuesta basada únicamente en restricción.

El porcentaje que considera importante reconocer información falsa constituye una base especialmente relevante. Enseñar a identificar fuentes, contrastar afirmaciones y reconocer intereses persuasivos puede tener una utilidad que trasciende las asignaturas tecnológicas.

Lu et al. (2024) encontraron efectos favorables de intervenciones de alfabetización mediática sobre evaluación de credibilidad. Cho et al. (2025), después de integrar cuatro décadas de estudios, observaron resultados positivos principalmente en conocimientos y actitudes críticas, aunque cambios conductuales fueron menos consistentes.

Esto sugiere que conocer las estrategias no siempre garantiza aplicarlas. La educación digital debería combinar comprensión con práctica: verificar una fuente, comparar versiones, revisar autores, identificar publicidad o reconocer manipulación.

La autorregulación requiere un enfoque semejante. Prohibir dispositivos puede reducir temporalmente el acceso, pero no enseña qué hacer cuando la supervisión desaparece. En cambio, comprender notificaciones, hábitos, sueño y desplazamiento de actividades ofrece herramientas para tomar decisiones.

La propia UNESCO (2023) advierte que la tecnología adquiere valor educativo cuando responde a objetivos claros y condiciones de uso adecuadas. La implicación, por tanto, no es incorporar más tecnología, sino desarrollar competencia para utilizarla de manera deliberada.

9.14. Espacio público, seguridad percibida y participación comunitaria

Las respuestas sobre inseguridad y disponibilidad de espacios recreativos muestran que la experiencia urbana forma parte del bienestar.

Una política centrada únicamente en infraestructura podría resultar insuficiente. Qi et al. (2024) muestran que accesibilidad, seguridad, diseño y oportunidades de interacción participan conjuntamente en la relación entre espacio público y cohesión. Ramos y Domínguez de la Ossa (2024) encuentran, además, asociaciones entre calidad percibida y sentido de comunidad.

En consecuencia, mejorar un espacio no significa solamente construirlo. Necesita ser accesible, mantenido y utilizable por diferentes grupos. La percepción de seguridad también importa porque puede condicionar el uso aun cuando la infraestructura exista.

Las respuestas abiertas aportan una dimensión adicional: los participantes no mencionaron únicamente seguridad, sino también cultura, recreación y participación. Esto sugiere que el espacio público puede concebirse como un recurso social, no solo como infraestructura física.

Orazani et al. (2023) muestran que determinadas intervenciones orientadas a fortalecer cohesión funcionan mejor cuando crean oportunidades de contacto cooperativo y reducen estereotipos. Grishina et al. (2023) también encontraron indicios de beneficios emocionales en grupos comunitarios estructurados de amistad, aunque la evidencia disponible todavía es limitada.

Las propuestas comunitarias deberían, entonces, evitar reducirse a eventos aislados. Actividad cultural, deportiva o comunitaria adquiere mayor sentido cuando genera continuidad y oportunidades repetidas de encuentro.

9.15. Redes interinstitucionales de cuidado y oportunidad

Los resultados hacen difícil asignar cada problemática a una única institución. Un estudiante puede experimentar malestar relacionado con una situación económica, presentar dificultades educativas y encontrar apoyo principalmente en su familia.

La Estrategia Nacional de Prevención de Violencia contra la Niñez y Adolescencia desarrollada en Ecuador adopta precisamente un enfoque intersectorial que articula educación, familia, comunidad y servicios especializados (UNICEF Ecuador, 2024).

La lógica coincide con los estándares internacionales de escuelas promotoras de salud y con las investigaciones sobre colaboración familiar. La fortaleza de una red no reside únicamente en cuántas instituciones participan, sino en que exista claridad respecto de quién detecta, quién orienta, quién deriva y quién interviene.

Un sistema donde todos son responsables puede terminar produciendo el efecto contrario: nadie asume una función concreta. Por ello, la articulación necesita diferenciar responsabilidades.

En el ámbito educativo, la escuela puede detectar y acompañar; los servicios especializados pueden intervenir clínicamente; las familias aportan información y apoyo; las comunidades ofrecen espacios de integración; mientras que las políticas sociales y económicas actúan sobre condiciones que ninguna persona o institución individual puede modificar por sí sola.

9.16. Marco integrado de cuidado y oportunidad urbana

La evidencia reunida permite proponer un marco de actuación organizado alrededor de cinco ejes interrelacionados. No se plantea como un modelo causal ni como una estructura validada estadísticamente; representa una síntesis aplicada construida a partir de los patrones observados y de la literatura revisada.

El primer eje corresponde a condiciones materiales y oportunidades. Los resultados muestran que la situación económica se encuentra estrechamente relacionada con expectativas y malestar. Por ello, las políticas educativas deben dialogar con becas, protección social, orientación laboral y mecanismos que reduzcan barreras económicas de permanencia.

El segundo eje se refiere a bienestar y apoyo relacional. Familia, amistades, convivencia y pertenencia no sustituyen atención profesional, pero constituyen recursos capaces de acompañar la vida cotidiana y facilitar la búsqueda de ayuda.

Un tercer eje comprende trayectoria educativa y articulación institucional. La escuela aparece como espacio altamente valorado; sin embargo, la percepción de apoyo emocional resulta mucho menor. Fortalecer detección temprana, orientación, comunicación familiar y

derivación permitiría acercar la función protectora esperada a la experiencia real.

El cuarto eje incorpora entornos digitales y alfabetización crítica. La tecnología debe ser aprovechada como oportunidad educativa y comunicativa, mientras se desarrollan competencias para autorregular el uso, identificar información poco confiable y responder frente a agresiones digitales.

Finalmente, el quinto eje sitúa territorio, seguridad y vida comunitaria. Poder estudiar, relacionarse y participar depende también de contar con espacios utilizables, desplazamientos razonables y oportunidades de encuentro.

Estos cinco ejes no deberían implementarse como programas separados. Su principal valor reside precisamente en la conexión: una trayectoria educativa puede interrumpirse por economía; el malestar puede disminuir la capacidad para aprovechar una oportunidad; una red familiar puede facilitar permanencia; un espacio comunitario puede generar apoyo; y una institución coordinada puede impedir que una dificultad permanezca sin respuesta.

La integración tampoco supone que cada actor deba responder a todo. Su objetivo es el contrario: que cada institución conozca su función y encuentre mecanismos para conectarla con las demás.

A partir de esta lectura, educar, cuidar e integrar dejan de representar tres objetivos independientes. La educación amplía oportunidades; el cuidado sostiene a las personas mientras intentan aprovecharlas; y la integración reduce las barreras que aparecen cuando instituciones, familias y territorios operan de manera fragmentada.

Referencias

- Ahmed, O., Walsh, E. I., Dawel, A., Alateeq, K., Espinoza Oyarce, D. A., & Cherbuin, N. (2024). Social media use, mental health and sleep: A systematic review with meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 367, 701–712.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.193>
- Burnell, K., Trekels, J., Prinstein, M. J., & Telzer, E. H. (2024). Adolescents' social comparison on social media: Links with momentary self-evaluations. *Affective Science*, 5(4), 295–299.
<https://doi.org/10.1007/s42761-024-00240-6>
- Cho, H., Carpenter, C. J., & Li, W. (2025). Media literacy interventions: Meta-analytic review of 40 years of research. *Human Communication*

- Research*, 51(2), 57–79.
<https://doi.org/10.1093/hcr/hqaf004>
- Cohen, K. A., Ito, S., Ahuvia, I. L., Yang, Y., Zhang, Y., Renshaw, T. L., Larson, M., Cook, C., Hill, S., Liao, J., Rapoport, A., Smock, A., Yang, M., & Schleider, J. L. (2024). Brief school-based interventions targeting student mental health or well-being: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(3), 732–806.
<https://doi.org/10.1007/s10567-024-00487-2>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2025). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2025: cómo salir de la trampa de alta desigualdad, baja movilidad social y débil cohesión social*. CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/84175-panorama-social-america-latina-caribe-2025-como-salir-la-trampa-alta-desigualdad>
- Emmer, C., Dorn, J., & Mata, J. (2024). The immediate effect of discrimination on mental health: A meta-analytic review of the causal evidence. *Psychological Bulletin*, 150(3), 215–252.
<https://doi.org/10.1037/bul0000419>
- Fernández, I. C., Koplow-Villavicencio, T., & Montoya-Tangarife, C. (2023). Urban environmental inequalities in Latin America: A scoping review. *World Development Sustainability*, 2, 100055.
<https://doi.org/10.1016/j.wds.2023.100055>
- Freeman, J. L., Caldwell, P. H. Y., & Scott, K. M. (2023). How adolescents trust health information on social media: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 23(4), 703–719.
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.12.011>
- Grishina, M., Rooney, R. M., Millar, L., Mann, R., & Mancini, V. O. (2023). The effectiveness of community friendship groups on participant social and mental health: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1078268.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1078268>
- Hidajat, T. J., Nguyen, T.-A., Edwards, E. J., Lynch, D., & Carroll, A. (2026). Family–school partnership initiatives to improve student attendance: A systematic review. *Review of Education*, 14(2), e70175.
<https://doi.org/10.1002/rev3.70175>
- Huggard, L., Murphy, R., O'Connor, C., & Nearchou, F. (2023). The social determinants of mental illness: A rapid review of systematic

- reviews. *Issues in Mental Health Nursing*, 44(4), 302–312.
<https://doi.org/10.1080/01612840.2023.2186124>
- Lu, C., Hu, B., Bao, M.-M., Wang, C., Bi, C., & Ju, X.-D. (2024). Can media literacy intervention improve fake news credibility assessment? A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(4), 240–252.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0324>
- Ma, T., Tellegen, C. L., Hodges, J., & Sanders, M. R. (2024). The associations between parenting self-efficacy and parents' contributions to the home-school partnership among parents of primary school students: A multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 93.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09937-3>
- Massazza, A., Kienzler, H., Al-Mitwalli, S., Tamimi, N., & Giacaman, R. (2023). The association between uncertainty and mental health: A scoping review of the quantitative literature. *Journal of Mental Health*, 32(2), 480–491.
<https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022620>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Movilidad social y desigualdad en América Latina y el Caribe: perspectivas desde la educación y las competencias*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3557f989-es>
- Orazani, S. N., Reynolds, K. J., & Osborne, H. (2023). What works and why in interventions to strengthen social cohesion: A systematic review. *Journal of Applied Social Psychology*, 53(10), 938–995.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12990>
- Qi, J., Mazumdar, S., & Vasconcelos, A. C. (2024). Understanding the relationship between urban public space and social cohesion: A systematic review. *International Journal of Community Well-Being*, 7, 155–212.
<https://doi.org/10.1007/s42413-024-00204-5>
- Ramos-Vidal, I., & Domínguez de la Ossa, E. (2024). A systematic review to determine the role of public space and urban design on sense of community. *International Social Science Journal*, 74(252), 633–655.
<https://doi.org/10.1111/issj.12472>
- Sánchez-Castro, J. C., Pilz González, L., Arias-Murcia, S. E., Mahecha-Bermeo, V. A., Stock, C., & Heinrichs, K. (2024). Mental health among adolescents exposed to social inequality in Latin America and the Caribbean: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, 12,

1342361.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1342361>

Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares: la educación secundaria en América Latina*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://www.iiep.unesco.org/es/publication/radiografia-de-las-trayectorias-escolares-la-educacion-secundaria-en-america-latina>

Schweizer, S., Lawson, R. P., & Blakemore, S.-J. (2023). Uncertainty as a driver of the youth mental health crisis. *Current Opinion in Psychology*, 53, 101657. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101657>

Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Hellemans, K. G. C., & Guimond, S. (2022). Problematic social media use in adolescents and young adults: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4), e33450. <https://doi.org/10.2196/33450>

Štremfel, U., Šterman Ivančič, K., & Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(11), 2901–2917. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>

Sui, Y., Ettema, D., & Helbich, M. (2022). Longitudinal associations between the neighborhood social, natural, and built environment and mental health: A systematic review with meta-analyses. *Health & Place*, 77, 102893. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2022.102893>

Tan, C. Y. (2024). Socioeconomic status and student learning: Insights from an umbrella review. *Educational Psychology Review*, 36, 100. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09929-3>

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

UNICEF Ecuador. (2024). *Estrategia nacional para prevenir la violencia contra la niñez y adolescencia en Ecuador*. UNICEF. <https://www.unicef.org/ecuador/informes/estrategia-nacional-para-prevenir-la-violencia-contra-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-en-ecuador>

- UNICEF Ecuador. (2025). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. UNICEF. <https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024>
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.017>
- Welty, C. W., Bingham, L., Morales, M., Gerald, L. B., Ellingson, K. D., & Haynes, P. L. (2024). School connectedness and suicide among high school youth: A systematic review. *Journal of School Health*, 94(5), 469–480. <https://doi.org/10.1111/josh.13445>
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- World Health Organization & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>

EPÍLOGO

La ciudad que también educa

Una ciudad educa incluso cuando no se lo propone. Educa a través de sus escuelas, pero también mediante las oportunidades que abre o restringe, la seguridad que permite sentir en sus calles, la manera en que organiza sus espacios públicos, las relaciones que favorece y las expectativas que las personas consideran posibles dentro de ella. Mucho de lo que ocurre en la vida educativa y emocional se construye fuera del aula, aunque después termine expresándose dentro de ella.

A lo largo de esta obra se ha insistido en una idea que adquiere mayor claridad después de observar los resultados de la investigación: las problemáticas psicosociales y educativas difícilmente pueden comprenderse de manera aislada. Las condiciones económicas no permanecen únicamente en el presupuesto de un hogar; pueden relacionarse con decisiones educativas, preocupaciones y expectativas. La inseguridad no termina en una estadística sobre delitos; también puede alterar recorridos, horarios y posibilidades de utilizar el espacio público. La tecnología no es solamente una herramienta disponible o ausente; puede convertirse en oportunidad para aprender y relacionarse, pero también introducir nuevas exigencias de autorregulación y pensamiento crítico.

Algo semejante ocurre con las relaciones humanas. El apoyo de una familia, una amistad o una comunidad no elimina las dificultades estructurales que una persona enfrenta, pero puede modificar la forma en que las atraviesa. La convivencia tampoco se limita a evitar agresiones visibles. Se construye en experiencias cotidianas de respeto, escucha, pertenencia, discriminación, diálogo y reconocimiento. Algunas de ellas fortalecen; otras desgastan lentamente sin necesidad de convertirse en acontecimientos extraordinarios.

La educación ocupa una posición particular dentro de este entramado. Los participantes depositaron en ella una expectativa considerable. La mayoría reconoce que puede ampliar oportunidades y que las instituciones educativas pueden actuar como espacios de apoyo. Esa confianza resulta significativa porque demuestra que la escuela continúa siendo percibida como algo más que un lugar donde se transmiten contenidos.

Al mismo tiempo, existe una distancia que no debería pasar inadvertida. Reconocer el potencial protector de la institución no equivale a sentirse suficientemente acompañado por ella. Esa diferencia obliga a mirar con cuidado aquello que esperamos de las escuelas.

No sería razonable pedirles que solucionen la desigualdad, el desempleo, la inseguridad, los conflictos familiares o todas las formas de malestar emocional. Tampoco sería coherente exigir que cada docente desempeñe funciones para las que no fue formado. Pero sí resulta posible pensar una institución capaz de reconocer dificultades, establecer vínculos, acompañar trayectorias, comunicar tempranamente una alerta y conectarse con otros servicios cuando una situación supera su ámbito de actuación.

La diferencia parece pequeña, pero es sustancial. Una escuela que pretende resolverlo todo termina sobrecargada; una escuela que considera que los problemas sociales y emocionales no le corresponden corre el riesgo de ignorar condiciones que afectan directamente el aprendizaje. Entre ambos extremos existe un espacio de responsabilidad educativa que necesita ser mejor definido.

Las respuestas abiertas de los participantes ayudan a comprenderlo. Cuando tuvieron libertad para señalar aquello que consideran problemático, aparecieron educación, seguridad, empleo, dificultades económicas, espacios públicos y vida comunitaria. Cuando se les preguntó qué debería cambiar, volvieron a mencionar permanencia educativa, orientación, prevención, articulación institucional, oportunidades laborales y apoyo económico.

No construyeron, por tanto, una explicación concentrada en una sola institución ni en una sola dimensión de la vida.

Esa amplitud es quizá uno de los aprendizajes centrales de este estudio. Muchas veces las políticas fragmentan aquello que las personas experimentan de manera simultánea. Educación pertenece a una institución; salud mental, a otra; seguridad, a otra; empleo, a otra. Administrativamente esta división puede resultar necesaria. En la vida cotidiana, sin embargo, las fronteras son mucho menos claras.

Una dificultad económica puede transformarse en una decisión de abandonar temporalmente los estudios. Esa interrupción puede modificar las expectativas laborales. La incertidumbre sobre el futuro puede convivir con preocupaciones persistentes. Una red familiar puede sostener a la persona durante ese proceso o, en otros casos, la ausencia de apoyo puede aumentar su sensación de aislamiento. Ninguno de estos elementos necesita ser la causa única de los demás para que terminen formando parte de una misma experiencia.

Por eso, hablar de corresponsabilidad no significa distribuir la culpa entre todos. Significa reconocer que existen problemas cuya atención requiere conexiones entre actores que poseen capacidades diferentes. La familia no sustituye a la escuela. La escuela no sustituye a los servicios de

salud. Un docente no sustituye a un profesional clínico. Una intervención psicológica tampoco puede reemplazar oportunidades educativas o laborales que no existen.

La articulación cobra sentido precisamente cuando cada actor sabe qué puede hacer y hasta dónde llega su responsabilidad.

Esta perspectiva también modifica la forma de pensar las oportunidades. Los resultados mostraron una relación especialmente clara entre situación económica percibida y expectativas de futuro. La capacidad de imaginar una trayectoria no depende únicamente de la voluntad personal. Las personas pueden esforzarse, planificar y tomar decisiones, pero lo hacen desde condiciones que no son equivalentes.

Reconocer esta desigualdad no implica negar la agencia individual. Al contrario, permite comprender mejor qué recursos necesita una persona para ejercerla. La educación puede fortalecer capacidades, pero su promesa pierde fuerza cuando continuar estudiando exige superar barreras que se acumulan fuera del aula. Las oportunidades no se vuelven reales únicamente porque estén formalmente disponibles; necesitan ser alcanzables.

En este punto, los resultados entre las cuatro ciudades introducen otra reflexión. No se encontraron diferencias relevantes en las dimensiones generales según ciudad, mientras que las diferencias vinculadas con la situación económica fueron considerablemente mayores. El resultado no convierte a Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo en territorios equivalentes. Sí recuerda que las desigualdades también atraviesan internamente a las ciudades y que compartir un espacio urbano no significa compartir las mismas posibilidades.

A veces la distancia social más importante no se encuentra entre dos ciudades, sino entre dos personas que viven a pocos kilómetros y disponen de recursos, apoyos y oportunidades profundamente diferentes.

El entorno digital añade otra capa a esta realidad. Internet amplía acceso a información, aprendizaje y relaciones, pero también exige habilidades que no siempre acompañan al acceso tecnológico. Saber utilizar un dispositivo no equivale a saber evaluar la información que circula en él. Estar conectado tampoco significa necesariamente participar en condiciones favorables.

La elevada importancia que los participantes otorgaron a la capacidad de identificar información falsa recuerda que la alfabetización contemporánea necesita incluir una pregunta que antes ocupaba menos espacio: no solo qué información podemos encontrar, sino por qué deberíamos confiar en ella.

Algo similar ocurre con el espacio público. Una ciudad puede disponer de parques, calles, instalaciones deportivas o espacios culturales y, aun así, esos lugares no cumplir plenamente su función si las personas consideran que no pueden utilizarlos con tranquilidad. La experiencia urbana depende tanto de la infraestructura como de la relación que sus habitantes construyen con ella.

Por eso el bienestar no se produce exclusivamente dentro de hogares, consultorios o instituciones educativas. También se construye en aquellos espacios donde las personas pueden encontrarse, participar, descansar, aprender y sentirse parte de una comunidad.

Sería excesivo pretender que una investigación con 900 participantes de cuatro ciudades explique la totalidad del Ecuador urbano. No es ese el alcance de esta obra. Los datos muestran relaciones dentro de una muestra concreta, obtenida bajo determinadas condiciones y mediante un instrumento exploratorio. Sus resultados necesitan ser leídos desde esos límites.

Pero los límites metodológicos no vuelven irrelevantes las preguntas que los datos permiten formular.

¿Qué significa que una persona confíe en el poder de la educación y, al mismo tiempo, dude de las oportunidades laborales que encontrará después?

¿Qué ocurre cuando una institución es reconocida como posible espacio de apoyo, pero una parte considerable de las personas no considera suficiente la atención emocional que recibe?

¿Qué tipo de ciudad se construye cuando muchos de sus habitantes modifican sus actividades por inseguridad?

¿Qué significa ampliar la conectividad sin desarrollar, al mismo ritmo, capacidades para evaluar información, regular el uso y convivir en entornos digitales?

¿Qué oportunidades son verdaderamente oportunidades cuando las condiciones económicas determinan cuán difícil resulta alcanzarlas?

Estas preguntas no necesitan una respuesta única para ser importantes.

Quizá allí se encuentre el sentido más amplio de este libro: no reducir las problemáticas psicosociales y educativas a una lista de déficits, sino observar las relaciones que existen entre ellas. Una persona no es únicamente estudiante, trabajador, integrante de una familia, usuario de tecnología o habitante de una ciudad. Todas esas dimensiones pueden coincidir en una misma trayectoria.

Las instituciones, en cambio, suelen encontrarse organizadas por sectores. El desafío consiste en evitar que esa división administrativa termine fragmentando también la comprensión de las personas.

Educar requiere enseñar, pero también reconocer las condiciones desde las cuales alguien intenta aprender. Cuidar no significa eliminar toda dificultad, sino construir redes capaces de responder cuando esa dificultad supera los recursos individuales. Integrar no consiste en hacer que todos vivan la misma experiencia, sino en evitar que las diferencias económicas, educativas, territoriales o sociales se conviertan sistemáticamente en barreras.

Una ciudad puede crecer, ampliar infraestructura, incorporar tecnología y multiplicar servicios. Nada de ello resulta menor. Sin embargo, su desarrollo adquiere otro significado cuando esas transformaciones se observan desde la experiencia concreta de quienes la habitan.

Porque una ciudad no se mide solamente por aquello que construye.

También se reconoce en las oportunidades que hace posibles, en los vínculos que ayuda a sostener y en la capacidad que ofrece a sus habitantes para imaginar un futuro que consideren alcanzable.

ANEXO A

Matriz de cargas factoriales del análisis factorial exploratorio

La Tabla A1 presenta la estructura factorial obtenida para los 65 ítems comprendidos entre Q11 y Q75. La solución retuvo nueve factores mediante análisis paralelo y posteriormente se aplicó rotación Varimax. Las cargas corresponden a la matriz rotada. La columna “Principal” identifica el factor en el que cada reactivo presentó la mayor carga en valor absoluto, mientras que h^2 representa la comunalidad correspondiente. La carga principal se presenta en negrita.

Los factores se identifican de la siguiente manera: **F1 = Expectativas y agencia; F2 = Desigualdad estructural; F3 = Convivencia positiva; F4 = Implicación digital; F5 = Inseguridad urbana; F6 = Apoyo familiar-social; F7 = Creencias institucionales protectoras; F8 = Malestar emocional; F9 = Apoyo educativo recibido.**

Tabla A1

Estructura factorial de los ítems Q11–Q75

Código	Ítem	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	Principal	h^2
Q11	Me siento satisfecho/a con la manera en que transcurre mi vida cotidiana.	.395	.057	.125	–.022	–.046	.253	.036	–.322	.020	F1	.346
Q12	Suelo sentirme capaz de enfrentar los problemas que se presentan.	.502	.008	.085	–.022	.017	.053	.001	–.226	.022	F1	.314
Q13	Durante las últimas semanas he sentido una carga emocional difícil de manejar.	–.169	.041	–.132	.096	.118	.019	.001	.600	–.050	F8	.434

Q14	Me resulta difícil desconectarme de mis preocupaciones.	-.162	.032	-.059	.103	-.031	-.076	.038	.635	-.014	F8	.453
Q15	Siento que tengo personas con quienes puedo hablar cuando algo me preocupa.	.094	-.008	.236	.028	.024	.589	-.012	-.098	.059	F6	.426
Q16	Con frecuencia me siento agotado/a emocionalmente.	-.146	.063	-.061	.019	.108	-.114	-.042	.608	-.017	F8	.426
Q17	Considero que puedo controlar adecuadamente la mayoría de las situaciones cotidianas.	.430	-.008	.064	-.014	-.015	.068	.122	-.261	.018	F1	.277
Q18	En ocasiones me siento solo/a aun cuando estoy acompañado/a.	-.131	.072	-.069	.020	.076	-.235	.042	.549	-.028	F8	.392
Q19	Me siento optimista respecto a mi futuro.	.622	.009	.069	.011	.048	.045	.015	-.133	-.011	F1	.414
Q20	Las preocupaciones cotidianas afectan mi concentración en el estudio, trabajo u otras actividades.	-.137	.092	-.127	.032	.073	-.010	.053	.639	-.032	F8	.462
Q21	Me siento respetado/a por las personas con quienes convivo habitualmente.	.032	.056	.593	.013	.028	.118	.038	-.025	.037	F3	.374
Q22	Puedo expresar mis opiniones sin temor a ser ridiculizado/a.	.098	-.010	.536	.038	-.011	.141	.044	-.079	.009	F3	.327
Q23	He observado situaciones de discriminación en mi entorno cercano.	.033	.231	-.322	.009	.019	.016	.054	.099	-.010	F3	.172
Q24	Los conflictos suelen resolverse mediante el diálogo en los espacios donde estudio o trabajo.	.072	-.041	.547	-.051	-.007	.100	-.054	-.021	.070	F3	.327
Q25	He recibido comentarios ofensivos o humillantes por parte de otras personas.	-.050	.017	-.499	.033	.059	-.035	.100	.221	-.001	F3	.317

Q26	Siento que pertenezco al grupo o comunidad donde estudio, trabajo o vivo.	.042	.019	.557	-.047	-.040	.163	.074	-.022	.040	F3	.350
Q27	Las diferencias entre las personas suelen generar conflictos en mi entorno.	-.028	.087	-.537	-.030	-.026	-.051	.032	.177	.004	F3	.333
Q28	Cuando tengo un problema, encuentro personas dispuestas a apoyarme.	.027	.021	.447	.029	.006	.341	-.020	-.085	.041	F3	.327
Q29	Considero que existe respeto entre personas con diferentes condiciones sociales, culturales o económicas.	.029	-.087	.549	-.004	-.009	.129	.040	-.046	.085	F3	.338
Q30	Me he sentido excluido/a de alguna actividad o grupo durante el último año.	-.085	.010	-.507	.070	.047	-.075	.006	.220	.009	F3	.325
Q31	Mi familia o las personas con quienes vivo se interesan por mis actividades educativas o laborales.	.145	.025	.086	.016	.014	.569	-.012	-.100	.059	F6	.367
Q32	Cuando tengo dificultades, encuentro apoyo dentro de mi familia.	.085	.047	.113	.009	-.027	.599	.043	-.051	.068	F6	.390
Q33	En mi hogar podemos conversar sobre los problemas que nos afectan.	.138	.009	.092	.052	.006	.618	-.022	-.095	.048	F6	.424
Q34	Siento que mis opiniones son tomadas en cuenta en mi familia.	.089	.045	.140	.029	.012	.572	.049	-.034	.054	F6	.365
Q35	He recibido apoyo de docentes o profesionales educativos cuando he tenido dificultades.	.031	-.006	.020	-.006	.004	.114	.068	-.001	.592	F9	.369
Q36	En las instituciones educativas se presta suficiente atención al bienestar emocional de los estudiantes.	.062	-.026	.029	.008	.004	.070	.017	-.104	.594	F9	.374
Q37	Considero que los docentes pueden contribuir positivamente a la convivencia entre los estudiantes.	.002	-.021	-.008	.027	.056	-.054	.484	.023	.113	F7	.255

Q38	Siento confianza para solicitar ayuda a un docente cuando tengo un problema.	.057	-.008	.139	.011	-.011	.099	.047	-.019	.565	F9	.355
Q39	La comunicación entre las familias y las instituciones educativas debería fortalecerse.	-.062	.023	-.023	-.010	-.001	.015	.427	.164	.029	F7	.215
Q40	La institución educativa puede convertirse en un espacio importante de apoyo frente a problemas personales y sociales.	.028	.016	.006	-.029	.053	.047	.488	.002	.145	F7	.266
Q41	Las condiciones económicas de una familia influyen en las oportunidades educativas de sus integrantes.	.009	.544	.011	.039	.031	-.003	.006	.028	.017	F2	.300
Q42	No todas las personas de mi ciudad tienen las mismas oportunidades para continuar estudiando.	-.061	.642	-.004	.076	.026	.012	-.032	.018	.028	F2	.425
Q43	El acceso a Internet y a dispositivos tecnológicos genera diferencias en las oportunidades de aprendizaje.	-.034	.619	-.016	-.018	.053	.028	.028	.095	.008	F2	.399
Q44	El lugar donde vive una persona puede limitar su acceso a determinados servicios y oportunidades.	-.036	.590	-.012	-.005	.087	-.036	.011	.042	-.019	F2	.361
Q45	Considero que el esfuerzo personal es suficiente para alcanzar las mismas oportunidades que otras personas.	.204	-.397	.080	.088	-.035	.019	.103	.032	.092	F2	.235
Q46	Algunas personas deben superar mayores dificultades económicas para continuar sus estudios.	-.038	.547	-.017	.057	.060	.057	.013	.012	-.032	F2	.313
Q47	Las desigualdades sociales afectan las expectativas de futuro de los jóvenes.	-.049	.583	-.017	.096	-.005	.065	-.049	.053	-.015	F2	.361
Q48	En mi entorno existen personas que han abandonado sus estudios debido a dificultades económicas.	-.121	.505	-.090	-.000	.018	.017	.053	.113	-.045	F2	.296

Q49	Considero que las instituciones educativas pueden contribuir a reducir determinadas desigualdades sociales.	.097	-.040	.019	-.019	-.011	.013	.513	-.014	-.016	F7	.276
Q50	Siento que tengo oportunidades reales para alcanzar mis metas educativas o profesionales.	.604	-.101	.034	.054	-.031	.054	.043	-.076	.084	F1	.397
Q51	Las redes sociales forman una parte importante de mi vida cotidiana.	-.029	.062	.035	.679	-.029	-.009	.039	.054	.003	F4	.472
Q52	A veces comparo mi vida con la de otras personas que observo en redes sociales.	.046	.026	-.025	.410	-.027	.145	.018	.084	-.059	F4	.204
Q53	Las redes sociales me permiten mantener relaciones importantes para mí.	-.034	.049	.108	.483	.022	.062	-.037	.104	-.005	F4	.265
Q54	He observado insultos, burlas o agresiones dirigidas a otras personas en redes sociales.	.019	.031	-.254	.453	-.039	.035	-.072	.136	-.054	F4	.300
Q55	He recibido comentarios ofensivos mediante redes sociales o aplicaciones de mensajería.	.049	.088	-.356	.332	-.035	-.064	.067	.087	.005	F3	.265
Q56	Considero que las redes sociales pueden afectar el bienestar emocional de algunas personas.	.039	-.013	-.019	.126	.055	.032	.294	.050	-.076	F7	.117
Q57	Me resulta difícil dejar de revisar el teléfono móvil o las redes sociales durante periodos prolongados.	.005	.024	-.055	.679	-.009	.042	.010	.053	.019	F4	.470
Q58	Internet me ha permitido acceder a oportunidades educativas que de otra manera serían más difíciles de obtener.	.161	-.026	.038	.409	.031	.009	-.003	-.049	.086	F4	.206
Q59	Considero importante aprender a reconocer información falsa o engañosa en Internet.	.032	-.027	.048	-.001	.019	-.007	.382	.007	.019	F7	.151

Q60	Me preocupa la manera en que se utilizan los datos personales en plataformas digitales.	-.026	.017	-.030	.180	-.022	.066	.375	.022	-.042	F7	.182
Q61	Me siento seguro/a en los espacios públicos que frecuento habitualmente.	.061	-.034	.091	.069	-.606	.050	.023	-.034	.060	F5	.393
Q62	Existen sectores de mi ciudad donde evito transitar por razones de seguridad.	.020	.018	.040	.011	.653	-.000	-.014	.122	.070	F5	.448
Q63	Los problemas de inseguridad afectan las actividades cotidianas de las personas.	.003	.158	-.007	-.005	.620	.063	.084	.095	-.030	F5	.430
Q64	En mi comunidad existe colaboración entre vecinos cuando surge algún problema.	.016	.005	.362	.028	-.005	.084	.025	.041	.026	F3	.142
Q65	Existen suficientes espacios públicos para actividades deportivas, culturales o recreativas.	.225	-.101	.130	.059	-.108	.036	-.034	-.058	.132	F1	.116
Q66	Considero que mi ciudad ofrece oportunidades adecuadas para los jóvenes.	.367	-.281	.060	.073	-.027	.022	.031	-.014	.089	F1	.233
Q67	Los problemas sociales de mi ciudad afectan la calidad de vida de sus habitantes.	.034	.329	.047	-.011	.290	.018	-.009	.146	.051	F2	.220
Q68	Siento que puedo participar y expresar mi opinión sobre los problemas de mi comunidad.	-.013	.046	.188	-.043	-.017	.040	-.018	.072	.020	F3	.047
Q69	Tengo metas claras respecto a lo que quiero hacer en los próximos años.	.603	-.049	-.027	-.040	.003	.124	.010	-.064	-.002	F1	.388
Q70	Creo que podré alcanzar el nivel educativo que deseo.	.659	-.105	.021	-.005	-.051	.031	.017	-.068	.048	F1	.457
Q71	Considero que tendré oportunidades laborales acordes con mi preparación.	.616	-.014	.074	-.009	-.026	.096	-.018	-.090	.090	F1	.412

Q72	Me preocupa no encontrar oportunidades laborales suficientes en el futuro.	-.386	.056	-.045	.064	.010	-.098	.007	.333	.088	F1	.286
Q73	Estaría dispuesto/a a trasladarme a otra ciudad o país para encontrar mejores oportunidades.	-.256	.178	-.016	.014	-.038	-.034	.066	.091	.079	F1	.119
Q74	Considero que la educación puede mejorar las oportunidades de una persona.	.187	.000	.019	.015	-.020	.014	.430	.031	.031	F7	.223
Q75	Me siento preparado/a para afrontar los cambios que puedan presentarse en mi futuro.	.590	-.023	-.006	.042	.043	.124	.029	-.164	-.072	F1	.401

“El verdadero desarrollo comienza cuando las condiciones de origen dejan de limitar las oportunidades de construir el propio futuro.”

SOBRE LAS AUTORAS

Trayectoria académica y profesional de quienes participaron en la obra



AUTORA 1

KATHERIN ALEJANDRA ALVARADO ESPINOSA

Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa

Licenciada en Educación Básica y Magíster en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa. Docente y escritora, desarrolla proyectos de refuerzo escolar y materiales didácticos orientados al aprendizaje inclusivo. Su vocación educativa y pasión por la literatura guían su trabajo, enfocado en enseñar, crear e inspirar mediante la educación y la escritura.



AUTORA 2

JESENIA CAROLINA SILVA RODRÍGUEZ

Magíster en Educación Inicial

Magíster en Educación Inicial y docente de Educación General Básica. Cuenta con experiencia en docencia, diseño de estrategias pedagógicas inclusivas y gestión académica en educación superior. Su interés profesional se direcciona a la innovación educativa, el fortalecimiento de la práctica docente y la mejora continua de los procesos formativos.



AUTORA 3

VANESSA MONSERRATE HOLGUÍN PEÑA

Magíster en Psicología con mención en Neuropsicología

Psicóloga Clínica y Magíster en Psicología con mención en Neuropsicología. Cuenta con nueve años de experiencia en el Ministerio de Educación del Ecuador y se desempeña como analista DECE en la Unidad Educativa Julio Moreno Espinosa. Su labor se centra en acompañamiento psicoeducativo, orientación vocacional, prevención de riesgos, intervención en crisis, salud mental y promoción de entornos educativos seguros, inclusivos y restaurativos.



AUTORA 4

MARITZA VERONICA RUIZ ULLOA

Magíster en Educación Básica

Licenciada en Educación Parvularia por la Universidad Técnica de Ambato y Magíster en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro. Su formación académica se direcciona al acompañamiento integral de niños y al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su trayectoria refleja un compromiso permanente con la educación, la actualización profesional y el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan una formación significativa desde los primeros niveles educativos.

Una mirada integral a las tensiones, desafíos y oportunidades del Ecuador urbano contemporáneo.

Esta obra analiza, desde una perspectiva académica e investigativa, las principales problemáticas psicosociales y educativas presentes en contextos urbanos del Ecuador. A partir de una lectura que articula salud mental, convivencia, desigualdad, educación, tecnología, espacio público y expectativas de futuro, el libro propone comprender cómo estas dimensiones se relacionan en la vida cotidiana de las personas.

Sustentada en evidencia empírica obtenida con 900 participantes de Quito, Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo, la investigación ofrece resultados descriptivos, psicométricos, correlacionales y multivariantes que permiten reconocer patrones relevantes para el análisis educativo y social contemporáneo.

Más que describir problemas aislados, esta publicación invita a pensar en entornos urbanos capaces de educar, cuidar e integrar, aportando elementos útiles para docentes, investigadores, estudiantes, instituciones y responsables de la toma de decisiones.

Aportes de la obra



Integra evidencia sobre bienestar, convivencia, desigualdad y educación.



Recupera la voz de los participantes sobre los problemas y cambios prioritarios.



Propone orientaciones para fortalecer oportunidades y redes de apoyo.

Editorial RODMU S.A.S.

Primera edición digital, 2026

ISBN: 978-9907-9569-4-8