

**PERCEPCIONES DE LAS PERSONAS ACUDIENTES SOBRE EL
BIENESTAR EMOCIONAL DEL ESTUDIANTE DE GRADO 7-5 DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESPAÑA DEL MUNICIPIO DE JAMUNDÍ 2025**

Yazmin Mina Gómez

Lina María Poveda Cañón

Isabella Peláez Espitia

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL

SEDE NORTE DEL CAUCA

2025

**PERCEPCIONES DE LAS PERSONAS ACUDIENTES SOBRE EL
BIENESTAR EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO DE GRADO 7-5 DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESPAÑA DEL MUNICIPIO DE JAMUNDÍ 2025**

Yazmin Mina Gómez

Lina María Poveda Cañón

Isabella Peláez Espitia

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

Trabajadora Social

Dirigido por:

Diana Lorena Arias Cuellar

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL

SEDE NORTE DEL CAUCA

2025

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de grado es el resultado de un proceso académico y personal que no habría sido posible sin el apoyo de muchas personas que me acompañaron en el camino.

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la fortaleza, la salud y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa.

A mi familia, especialmente a mi madre, por su amor incondicional, paciencia y confianza; gracias por ser mi mayor motivación y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles.

A mis docentes y asesores, quienes, con sus orientaciones, conocimientos y dedicación, hicieron posible la construcción de este trabajo, aportando no solo en el ámbito académico, sino también en mi formación personal y profesional.

A mis compañeros y amigos, por compartir experiencias, aprendizajes y palabras de ánimo que hicieron más llevadero este proceso.

Finalmente, agradezco a todas las personas e instituciones que, de alguna manera, contribuyeron con su apoyo, tiempo o recursos para que este proyecto se llevara a cabo.

A todos, mi más sincera gratitud.

Yazmin Mina Gomez

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Dios por acompañarme en cada paso de este gran proceso, en los días llenos de pasión y gratitud, pero también en aquellos en los que dudé de mis capacidades. Gracias por estar presente en cada momento.

A mis padres, les agradezco por cada uno de sus esfuerzos para cumplir un anhelo y un sueño para ellos. Gracias por darme la oportunidad de seguir educándome y ser la primera trabajadora social de mi familia.

A mi compañero de vida, gracias por llenarme de valentía y sabiduría, por secar mis lágrimas en los “jueves de llorar” durante el periodo de prácticas y por escucharme hablar de todo lo que aprendía. Gracias por demostrarme que los sueños, cuando se trabajan, se convierten en metas y que estas se cumplen.

A mis perrhijos, Noha y Samm, gracias por cada ladrido, por cada caricia, por hacer mi vida menos pesada y más tranquila. Gracias por llenarme la vida de pelos y felicidad, y por ser mi soporte incondicional, aunque no puedan hablar ni aconsejar.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi abuela, la estrella más bonita que tiene el cielo. Aunque no estés aquí para compartir este momento conmigo, sé que estás sonriendo desde el cielo. Gracias por hacer mi vida más bonita y por crear los mejores recuerdos de mi infancia. Te honro, te admiro y deseo convertirme en una mujer como tú: sabia, paciente, llena de amor y compasión. Te extraño, abue, y te amo de aquí al cielo, ida y vuelta

Lina María Poveda Cañón

Agradezco a Dios, quien nunca me ha abandonado y me ha permitido alcanzar cada uno de mis propósitos y sueños, incluyendo la culminación de esta meta tan importante. Su guía y fortaleza han sido mi mayor sustento en los momentos de incertidumbre y dificultad.

Mis agradecimientos más profundos son para mi mamá, quien, siendo madre soltera, nunca dejó de luchar por mí ni de acompañarme en los caminos más difíciles de mi vida. A ella le debo no solo mi formación, sino también el ejemplo de dedicación, entereza y valentía. Gracias, mamá, por enseñarme a no rendirme, por ser mi fuerza, mi compañía y mi mayor inspiración.

A mi madrina, quien, sin obligación alguna, ha estado siempre a mi lado, brindándome su cariño, compañía y apoyo incondicional. Este logro también es tuyo, porque has creído en mí y me has acompañado en cada paso del camino.

A mi novio, gracias por ser mi compañero en esta etapa, por tu paciencia, comprensión y amor incondicional. Gracias por acompañarme en los días de cansancio y motivarme a seguir cuando las fuerzas flaqueaban. Tu apoyo constante ha sido un pilar fundamental en este proceso, y este logro también te pertenece.

Y a toda mi familia, gracias por creer en mí y celebrar mis logros como propios. Este triunfo también les pertenece a ustedes: tíos, primos y a mi abuela, por su amor constante y por ser parte esencial de mi historia.

Isabella Peláez Espitia

RESUMEN

El documento es el resultado de una investigación en la que se analizaron las percepciones que tienen los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes de grado 7-5 de la Institución Educativa España, del municipio de Jamundí en el año 2025, para ello se desarrolló una metodología cualitativa de enfoque interpretativo y tipo descriptivo, en la que se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada como técnica para recolectar información, participaron 5 acudientes. Teóricamente se abordó el interaccionismo simbólico, la percepción social y el bienestar emocional como ejes para realizar la interpretación de los resultados. Los hallazgos muestran que el sentido que los acudientes otorgan a las actividades psicosociales escolares no es uniforme ni estático, sino que depende de múltiples factores: las experiencias familiares, la disposición emocional, el momento vital, la relación con la institución y el tipo de vínculo con sus hijos e hijas. Asimismo, la efectividad de la educación emocional en la escuela depende de la interacción entre estudiantes, padres y docentes. Adicionalmente, el manejo de emociones en el hogar constituye un factor fundamental para el bienestar emocional de los estudiantes, al ofrecer espacios seguros para la expresión de sentimientos, la resolución de conflictos y el desarrollo de la resiliencia. Al final, se concluye que el bienestar emocional de los estudiantes es producto de la acción conjunta de la familia y la institución educativa, en donde los padres y madres no son agentes pasivos, sino actores que interpretan, negocian y transforman las experiencias escolares y familiares.

Palabras clave: bienestar emocional, percepción social, actividades psicosociales, participación parental.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 ANTECEDENTES.....	15
1.2 JUSTIFICACION.....	23
1.3 PREGUNTA PROBLEMA.....	24
2. OBJETIVOS	25
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	25
2.1.1 Objetivos específicos.....	25
3. REFERENTES TEORICOS CONCEPTUALES.....	26
3.1 EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	26
3.2 PERCEPCIÓN SOCIAL.....	30
3.3 BIENESTAR EMOCIONAL.....	33
4. MARCO CONTEXTUAL.....	39
5. METODOLOGIA.....	42
5.1 CONSIDERACIONES ÉTICAS	44
6. HALLAZGOS	46

6.1 LAS ACTIVIDADES PSICOSOCIALES Y ORIENTACIÓN ESCOLAR: UN ESPACIO DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO PARA LOS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS.....	46
6.1.1 Las actividades Psicosociales desde la orientación escolar: la mirada de los acudientes	47
6.1.2 Significados atribuidos por los acudientes a las actividades psicosociales desde la interacción con la institución educativa.	54
6.2 BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON LA ORIENTACIÓN ESCOLAR	63
6.2.1 Conocimiento y percepción de las acciones institucionales.....	64
6.2.2 Bienestar emocional y su impacto en el desempeño escolar	65
6.2.3 Participación y expectativas de los acudientes.....	67
6.3 ENTORNOS SOCIOFAMILIARES Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES.....	69
6.3.1 Estructuras familiares, vínculos afectivos y su influencia en el bienestar emocional	70
6.3.2 El Manejo de emociones: percepción, disciplina, comunicación familiar y apoyo en situaciones escolares.	75
7. CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXOS.....	94

Tabla 1. Matriz operativa.....	94
Anexo 2. Consentimiento informado	102

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el bienestar emocional se ha consolidado como un componente esencial en la formación integral de los estudiantes, al incidir de manera directa en su desarrollo personal, social y académico. Las instituciones educativas, además de su función pedagógica, enfrentan el desafío de atender las necesidades emocionales de sus estudiantes, mientras que las familias deben adaptarse a transformaciones sociales, económicas y culturales que modifican los modos de acompañar la vida escolar de sus hijos. En este contexto, la relación entre la escuela y los acudientes se convierte en un eje central para comprender cómo se promueve o se limita el bienestar emocional dentro del entorno educativo.

La presente investigación, titulada *“Percepciones sobre el bienestar emocional de acudientes de los estudiantes de grado 7-5 de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí, 2025”*, tiene como propósito analizar las percepciones, actitudes y significados que los padres y madres atribuyen al bienestar emocional de sus hijos, así como su participación en las actividades psicosociales que promueve la institución. El estudio parte del reconocimiento de la escuela como un espacio de interacción simbólica donde confluyen valores, normas, emociones y vínculos, en el que la familia cumple un papel fundamental para el desarrollo integral y la estabilidad emocional de los estudiantes.

Desde el plano teórico, el trabajo se apoya en el interaccionismo simbólico, la percepción social y el bienestar emocional como ejes conceptuales que permiten comprender la forma en que los acudientes interpretan sus experiencias con la escuela y el modo en que estas influyen en su comprensión del bienestar de sus hijos. El interaccionismo simbólico posibilita analizar cómo los significados se construyen en la interacción social; la percepción social explica los procesos mediante los cuales las personas interpretan las acciones y emociones de otros; y el bienestar emocional se entiende como un estado de equilibrio psicológico y social que integra el autocontrol, la empatía, la motivación y la capacidad de establecer relaciones sanas y constructivas. En el plano metodológico, se adoptó un enfoque

cualitativo con una perspectiva interpretativa y descriptiva, que permitió explorar los relatos y vivencias de los acudientes desde su subjetividad. Para la recolección de información se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a cinco participantes, con el fin de comprender las representaciones y sentidos que atribuyen al bienestar emocional y a las acciones institucionales orientadas a su fortalecimiento.

Los resultados de la investigación muestran que las percepciones de los acudientes son diversas y, en algunos casos, contradictorias. Una parte de ellos asocia las actividades psicosociales con la corrección de conductas o con llamados de atención, mientras que otros reconocen su valor como espacios de acompañamiento y aprendizaje que contribuyen a fortalecer la comunicación familiar y el manejo de las emociones. Las percepciones sobre el bienestar emocional oscilan entre la idea de “estar tranquilo” y la comprensión más amplia de un proceso que involucra la autoestima, la regulación emocional y la empatía. Se identifican además factores que inciden en la participación familiar, como los horarios laborales, la falta de información sobre las actividades de orientación escolar y la limitada comunicación entre la institución y los acudientes. Todo ello evidencia la necesidad de promover una visión compartida del bienestar emocional como responsabilidad conjunta entre la familia y la escuela.

En términos generales, el estudio permite afirmar que el bienestar emocional de los estudiantes se construye de manera relacional y colectiva, a partir de la interacción constante entre los diferentes actores educativos. Los acudientes no deben ser vistos como agentes externos, sino como protagonistas activos en el acompañamiento emocional de sus hijos. El trabajo reafirma, además, el papel del Trabajo Social en el ámbito educativo, al ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para promover intervenciones que fortalezcan la educación emocional, la comunicación familiar y la participación corresponsable en la formación integral de los estudiantes.

El documento se encuentra estructurado en siete capítulos que orientan al lector desde la identificación del problema hasta las conclusiones del estudio. El primero presenta el planteamiento del problema, en el que se describe la situación que dio origen a la

investigación, las transformaciones sociales y familiares que inciden en el bienestar emocional de los adolescentes y la manera en que la escuela responde a estas nuevas dinámicas. En este apartado se incluyen los antecedentes teóricos y empíricos que sustentan el estudio, la justificación académica y social del tema, y la pregunta de investigación que orienta el proceso. El segundo capítulo expone los objetivos, tanto general como específicos, los cuales establecen el propósito central del trabajo y marcan la ruta metodológica a seguir para lograr una comprensión profunda del fenómeno investigado.

En el tercer capítulo se desarrollan los referentes teóricos y conceptuales que sustentan la investigación. Allí se profundiza en el interaccionismo simbólico, la percepción social y el bienestar emocional, categorías que permiten interpretar las percepciones de los acudientes sobre las experiencias escolares y familiares. Este capítulo constituye el soporte conceptual que orienta el análisis de los hallazgos y otorga coherencia a la interpretación de los resultados. El cuarto capítulo describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, presentando las características geográficas, sociales y educativas del municipio de Jamundí y de la Institución Educativa Técnica Industrial España. En este apartado se destacan las condiciones institucionales, los programas de orientación escolar y las acciones que promueven el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo cual permite comprender el escenario en el que se desarrollan las experiencias de los acudientes.

El quinto capítulo corresponde a la metodología, donde se explican las decisiones epistemológicas y técnicas que guiaron el proceso investigativo. Se detalla el enfoque cualitativo de carácter interpretativo y descriptivo, el tipo de muestra, los criterios de selección de los participantes y la técnica de recolección de información basada en entrevistas semiestructuradas. También se describe el proceso de categorización y análisis de la información, desarrollado mediante un ejercicio de triangulación, así como las consideraciones éticas que garantizaron la validez, el respeto y la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Este capítulo refleja la rigurosidad metodológica con la que se abordó la investigación.

El sexto capítulo presenta los hallazgos obtenidos del análisis de la información, los cuales se agrupan en tres grandes categorías: las actividades psicosociales y la orientación escolar, el bienestar emocional de los estudiantes y los entornos sociofamiliares. A través de los testimonios de los acudientes se reconstruyen las experiencias, percepciones y significados atribuidos a las acciones institucionales y familiares que influyen en el bienestar emocional de los jóvenes. El análisis evidencia cómo la comprensión del bienestar depende de factores personales, relacionales y contextuales, y cómo las experiencias previas determinan la manera en que los padres se vinculan con la escuela.

Finalmente, el séptimo capítulo presenta las conclusiones y reflexiones finales derivadas del estudio. En él se resalta la importancia de fortalecer la relación entre la escuela y la familia como condición indispensable para el bienestar emocional de los estudiantes, entendiendo que ambos espacios cumplen funciones complementarias en la formación integral del ser humano. Se reafirma la necesidad de consolidar estrategias de acompañamiento emocional, programas de orientación y acciones participativas que promuevan la empatía, la comunicación y la corresponsabilidad. Asimismo, se destacan los aportes del Trabajo Social educativo en la promoción de procesos de intervención que contribuyan a la construcción de entornos protectores y emocionalmente saludables.

De esta manera, el presente trabajo de grado ofrece un recorrido analítico que permite comprender las percepciones de los acudientes frente al bienestar emocional de sus hijos, aportando al fortalecimiento de la relación familia-escuela y al desarrollo de una educación más humana, empática y consciente de las emociones como parte esencial del proceso formativo y de la transformación social.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es innegable el cambio que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas en todos los ámbitos, desde lo social y lo público hasta lo familiar. Dicho cambio ha generado transformaciones en las relaciones y en los roles que desempeñan las personas; por ello, no resulta extraño que hoy existan tipologías de familia tan diversas, en las que un abuelo pueda convivir en un mismo espacio físico con sus nietos y bisnietos, o una madre jefa de hogar comparta su vida con una nueva pareja y los hijos de ambos. Estas configuraciones consolidan dinámicas internas que estructuran las relaciones y las formas de organizar los roles familiares.

Para Pinillos Guzmán (2020), el concepto mismo de familia y las implicaciones que este tiene en el funcionamiento de las sociedades resultan especialmente relevantes. Si bien se ha pasado de familias numerosas a núcleos más pequeños, en los que las mujeres se incorporan al mercado laboral y los hijos quedan bajo el cuidado de otros adultos que también forman parte del espacio familiar, no puede desconocerse que esta situación ha afectado el rol parental y, en consecuencia, el desempeño de los hijos dentro del sistema educativo.

Es precisamente en este contexto donde se sitúa el problema de investigación identificado en una institución educativa del municipio de Jamundí. Allí, los padres de familia cumplen con sus deberes en el acompañamiento escolar de sus hijos, asistiendo a reuniones para recibir boletines, atender llamados de atención por problemas de convivencia u otros asuntos académicos. Sin embargo, el equipo psicosocial de la institución ha señalado que muchos padres muestran una actitud reacia frente a las actividades relacionadas con el bienestar emocional de sus hijos. Esta situación se refleja en la poca asistencia a orientaciones psicológicas, reuniones con profesionales de salud mental o remisiones a instituciones especializadas. En general, los procesos vinculados al fortalecimiento del bienestar emocional no son considerados prioritarios.

La explicación de esta situación puede deberse a que los acudientes no comprenden con claridad la importancia del bienestar emocional como parte del desarrollo integral de sus hijos, centrándose únicamente en el ámbito académico. No se sabe con certeza si dicha actitud responde al desconocimiento del tema o a problemáticas internas propias de la dinámica familiar. Por ello, resulta de especial interés identificar qué factores podrían estar asociados a la falta de atención de los padres hacia los asuntos emocionales de sus hijos, considerando que esta omisión puede afectar su rendimiento escolar y su capacidad para afrontar los desafíos de la vida personal y educativa de manera equilibrada.

A partir de lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Qué percepciones tienen los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí, en el año 2025?

1.1 ANTECEDENTES

En este apartado expone el resultado de la revisión de documentos que se relacionan directamente con el tema de la corresponsabilidad familiar y su relación con la escuela. La búsqueda permitió identificar tres tendencias: la primera, denominada corresponsabilidad familiar y escuela, en ella se describen como la familia asume su rol parental cuando se trata de lograr que los hijos puedan obtener los logros demandados dentro del sistema educativo; la segunda es la corresponsabilidad familiar en la primera infancia, donde se explica cuáles son los aspectos más relevantes que permiten asumir el rol de los padres cuando los hijos son niños están aún muy pequeños, especialmente en el ámbito educativo, cuando empiezan su vida escolar; la tercera es la corresponsabilidad familiar y género, en ella se describen los elementos que caracterizan el papel de la mujer y el hombre frente al cuidado de los hijos en el marco del laboral y social actual.

Con respecto a la tendencia que relaciona **familia y escuela**, se revisó una primera investigación realizada en Barranquilla (Colombia) por Jiménez Oliveros y Pérez Montero (2021), consignada en una tesis de maestría, que tuvo como objetivo Transformar la relación familia-escuela a partir de la corresponsabilidad de los padres de familia, docentes y estudiantes de sexto grado de la sede Simón Bolívar, IEDT Francisco de Paula Santander de

Fundación Magdalena. Metodológicamente, se realizó una investigación acción, con enfoque cualitativo, en la que encuestas, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, fueron las técnicas de recolección de datos e información. Los resultados obtenidos muestran que existe incongruencia en la claridad que tienen los padres de familia frente a las metas para lograr la formación integral, lo cual se expresa en el acompañamiento insuficiente de su parte en las actividades realizadas por los docentes para dicho fin, producto de la falta de compromiso de los padres.

Además, la familia y la escuela cumplen con sus responsabilidades por coacción de las disposiciones legales y no por convicción, dado que la relación entre ambas ante las dificultades para el dialogo, como canal de comunicación, se refleja en la falta de cooperación, de empatía y de trabajo conjunto para aportar al desarrollo de un proceso formativo de los estudiantes, en el que éstos encuentren satisfacción y realización, obteniendo mejores resultados el desempeño escolar. Se concluye que la corresponsabilidad familiar es un espacio olvidado, porque los padres de familia asumen de manera responsable el compromiso de la relación que la familia y escuela, en la formación de sus hijos/as, para que hagan parte de una sociedad generadora de cambios significativos.

En la ciudad de Pereira (Colombia), Muñoz Casas et al. (2020) publicaron un artículo de investigación, que tuvo como objetivo comprender el papel de la corresponsabilidad de los padres de familia en el proceso educativo de estudiantes de preescolar A de las instituciones educativas Sofía Hernández Marín y Ciudadela Cuba de la ciudad de Pereira. Desarrollaron un estudio cualitativo de tipo descriptivo, en el que se aplicaron encuestas, entrevistas y grupos focales con directivos, padres de familia, estudiantes y docentes, para recoger datos e información. Hallaron que las características económicas de la familia definen la forma en que se asume la corresponsabilidad, la cual se desarrolla a través de indicadores como: tareas escolares, remisión a especialistas y participación en proceso de formación parental. Se concluye que se requiere avanzar hacia mayores niveles de corresponsabilidad, que abarque la apropiación del deber y la práctica, porque contribuye al desarrollo integral de los estudiantes de preescolar, ya que genera ambientes de bienestar.

En Chía, Cundinamarca, Ramírez Escobar y Vera Rivera (2020) realizan una tesis de maestría que tuvo como objetivo general diseñar e implementar una estrategia mediada por TIC para transformar las dificultades comunicativas en la relación familia-escuela, influyendo en la corresponsabilidad familiar, los procesos académicos y de convivencia de niños y niñas. La metodología utilizada, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo bajo el diseño Investigación Acción Educativa, tuvo como fuentes primarias a las familias de los estudiantes de primer grado del Colegio Técnico Rodrigo de Triana de la localidad de Kennedy y a las de estudiantes de quinto grado del Colegio La Aura, ubicado en la localidad de Usme. Se realizó un diagnóstico cuyos resultados permitieron la formulación e implementación de una propuesta de intervención.

Encontraron que docentes y directivos no hacen lo necesario para que los padres de familia interactúen con la institución, programando las reuniones en horarios que no se crucen con su jornada laboral; tampoco utilizan los canales alternativos dispuestos por las tecnologías interactivas. Sin embargo, muchos de los padres tienen dificultades con el manejo de aplicaciones de mensajería. Se concluye que el fortalecimiento de la relación familia-escuela, de manera aleatoria con el enriquecimiento de los vínculos entre padres, estudiantes-docentes y estudiantes-padres, permite identificar que la escuela debe crear estrategias para acercar a la familia, incentivando su participación activa y continua en las actividades que allí se desarrollan.

En Manizales, Franco Marín (2022) realiza una tesis de maestría que tuvo como propósito comprender las limitaciones y/o posibilidades de la familia para relacionarse con la escuela en la ciudad de Manizales. Se aplicó el método hermenéutico; la entrevista en profundidad fue la técnica de recolección de información. Se encontró que, entre las distintas maneras de abordar la relación con la escuela, las estrategias educativas son la mejor forma de hacer esto posible, porque permiten el acercamiento con la escuela, dado que estas estrategias funcionan como mediación en favor del fortalecimiento de la relación familia-escuela, por lo cual se logra que el núcleo familiar reconozca la importancia de los procesos

escolares, al mismo tiempo que posibilita a la familia tener mayor participación en la formación de sus hijos y actividades escolares, en un trabajo conjunto con los docentes.

Se concluye que los horarios en los que se programan las reuniones de padres de familia son uno de los factores que obstaculiza la relación familia-escuela; además, los docentes expresan poca disposición y falta de creatividad e innovación frente a las estrategias educativas para integrar a los padres, lo cual afecta negativamente a la corresponsabilidad familiar, debido a que los docentes citan a los padres en horarios laborales, por lo tanto, la mayoría no obtiene permiso de sus empleadores, y las reuniones son un espacio para regaños, instrucciones y seguimientos. La entrega de boletines, reuniones, talleres y otros espacios han permitido un acercamiento a la escuela, pero no significa la creación de un vínculo con ella; los padres no se sienten parte de la comunidad educativa.

En Sincelejo, Sucre (Colombia), Lastra Ferrer (2021) desarrolló una tesis de especialización que tuvo como objetivo general formular un plan estratégico para el fortalecimiento de procesos de corresponsabilidad familia-escuela en favor del desarrollo formativo de estudiantes de quinto grado en la Institución Educativa Víctor Manuel Meneses del Municipio de Pitalito, Huila. Se llevó a cabo una investigación cualitativa, empleando la entrevista semiestructurada para recoger información de fuentes primarias: 3 docentes y 4 padres de familia de estudiantes de quinto grado (5-2) de la jornada de la tarde.

Los resultados obtenidos muestran que tanto docentes como padres de familia desconocen el concepto de corresponsabilidad; en especial, los padres expresaron el deseo de aprender para fortalecer el desarrollo integral de sus hijos trabajando conjuntamente con los docentes, los cuales potenciarían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que los padres de familia, docentes y estudiantes cumplan con sus responsabilidades en el marco del rol que corresponde a cada uno como actores de la comunidad educativa, de manera que se aporte al logro escolar a través de un proceso formativo óptimo, sustentado en la mejoría del rendimiento académico.

Con respecto a la tendencia denominada **corresponsabilidad familiar en la primera infancia**, se lograron identificar los temas abordados, en los cuales se busca comprender la corresponsabilidad en relación con la primera infancia, especialmente en el contexto escolar.

Por ejemplo, la investigación realizada por Rodríguez Hernández (2020), quien determinó la incidencia de las concepciones que tienen sobre familia y escuela los docentes y familias al momento de ejercer la corresponsabilidad en el proceso de formación de niños y niñas de primera infancia. Para cumplir ese objetivo, desarrollaron una investigación de enfoque mixto, utilizó encuestas para recolectar información; la población participante de la investigación fueron 15 docentes, 1 docente orientador, 1 directivo y 114 familias. Entre los resultados y conclusiones más importantes se destaca que, en las respuestas de los actores educativos, se identificaron dos conceptos de familia muy generales: la primera se refiere a aspectos sociales como la funcionalidad de la familia, la educación, disciplina y formación, mientras que el segundo destaca aspectos biológicos y de cuidado; se reconoce que ambas miradas aparecen constantemente en lo manifestado por ellos.

Perero Rosado et al. (2023) realizaron una investigación en Ecuador, en la que determinaron la relación entre la corresponsabilidad de la familia y el desempeño escolar en instituciones educativas. Para cumplir con este propósito, desarrollaron una metodología de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo en la que diseñaron, validaron y aplicaron un instrumento a 32 estudiantes. Los resultados mostraron que existe una correlación significativa entre corresponsabilidad y el desempeño escolar, razón por la cual consideran que es necesario realizar una labor planificada por parte de las familias en el acompañamiento de los estudiantes para que puedan lograr los objetivos académicos propuestos.

Otro documento revisado fue la propuesta de intervención implementada por Galindo Niño, Guerrero Silva y Tibocha Ríos (2022), en la que se promovió la participación y articulación de las familias de un jardín infantil, utilizando estrategias lúdico-pedagógicas para aportar al desarrollo integral de la primera infancia. El cumplimiento del objetivo fue posible porque desarrollaron una metodología de enfoque cualitativo; las herramientas utilizadas para recolectar información fueron el grupo focal, una guía de planeación y las actividades lúdico-pedagógicas. Al final, sugieren que la propuesta es favorable para lograr que los padres de familia puedan acompañar más a sus hijos, pese a todas las limitaciones que puedan tener; lo importante es articular lo desarrollado en el aula con lo que ellos deben hacer en sus hogares.

En la investigación realizada por Aburto Pajuelo (2019), se describieron los beneficios que aporta la evaluación de tipo formativa y la cooperación entre familia y escuela en el mejoramiento de los aprendizajes en estudiantes de preescolar. Al final, concluye que la evaluación formativa es pertinente para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes porque está enfocada en el proceso, es más flexible y permite avanzar de forma más acertada; al mismo tiempo, cuando se relaciona con el apoyo de las familias, los resultados pueden ser mucho más satisfactorios para los estudiantes.

Por último, en la tendencia denominada **corresponsabilidad familiar y género**, se revisaron investigaciones que relacionan la corresponsabilidad con el tema de género como parte de la construcción social del ser hombre y mujer para cumplir con las actividades que implican la crianza de los hijos. Una primera investigación encontrada fue la realizada por Guzmán Barquet (2023), quien analizó la formulación e implementación de políticas públicas relacionadas con la conciliación y corresponsabilidad familiar que están presentes dentro de los países que hacen parte de la Comunidad Andina de Naciones. La metodología desarrollada en esta investigación fue de enfoque cualitativo; se utilizaron como técnicas de recolección de información la revisión documental y la entrevista. Uno de los resultados más importantes de la investigación muestra que, si bien hay políticas públicas que favorecen a la mujer en aspectos como la maternidad, paternidad y lactancia, hacen falta las que permitan conciliar la vida familiar con la laboral, porque, de no ser así, se puede seguir profundizando el hecho de que las mujeres no puedan cuidar de sus hijos.

El siguiente documento revisado fue la investigación realizada por Pisaca Tierra (2020), en la que analizó la corresponsabilidad en las tareas en el ámbito familiar; para ello, desarrolló una metodología de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo; la técnica utilizada para recolectar la información fue la encuesta, que fue aplicada a 39 personas. Entre los resultados se destaca el hecho de que, si bien hay una actitud más abierta de parte de los hombres en los que se empiezan a incorporar tareas del hogar que en otro momento eran consideradas de mujeres, se sigue reproduciendo el mismo esquema de relaciones en el que la mujer es la encargada de cuidar a los hijos y mantenerse dispuesta para atender a su esposo o cualquier hombre con el que conviva, lo que deja la corresponsabilidad en sus manos.

Por otra parte, en España, Cuevas Monzonís et al. (2020) realizaron un artículo de investigación en el que analizan el significado de las responsabilidades educativas que futuros docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria cumplen a la familia y la escuela para el desarrollo de distintas competencias desde la perspectiva de género. La investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo; la encuesta fue la técnica de recolección de información de 376 docentes.

Encontraron que se limita el rol de la familia al ámbito personal, en el que las mujeres, en razón de representar el género femenino, tienen mayores responsabilidades en el desarrollo integral de los hijos, especialmente en el aspecto personal y social, asumiendo el rol de cuidadora y responsable de la crianza y educación en el ámbito doméstico. Se concluye que el mercado laboral ha transformado los roles parentales y, con ello, la corresponsabilidad; aunque el padre y la madre comparten algunas tareas (como trabajar), sigue siendo la mujer la responsable de la crianza y educación de los hijos dentro y fuera del hogar. Además, muestra mayor preocupación y compromiso frente a la escuela.

Adicionalmente, Castillo Ladd y Soria Arredondo (2022) realizan una tesis de pregrado, con el objetivo de determinar la vinculación entre los roles de género y la corresponsabilidad familiar de madres y padres en el distrito de El Agustino, 2021. Aplicando el método cuantitativo, el tipo de estudio no experimental, transversal con alcance descriptivo-correlacional, encuestaron a 40 familias. Hallaron que el nivel de corresponsabilidad es bajo, con un 47 %, debido a los factores producidos por los estereotipos de género, que dejan en manos de las mujeres la crianza y la educación de los hijos en la casa y con la escuela.

Concluyeron que los roles de género están directamente relacionados y de manera significativa con la corresponsabilidad familiar, debido a que los estereotipos de género crean desigualdades en el rol parental, siendo la madre quien asume las tareas relacionadas con la corresponsabilidad en razón del género femenino, lo cual debilita las relaciones dentro de la familia, produciendo un desequilibrio que altera la convivencia entre el padre y la madre.

Los estudios publicados abordan el papel de la familia en el desarrollo académico de los niños en los entornos escolares, entendiendo que la parentalidad es un asunto de carácter

dinámico que se tensiona debido a las características socioculturales, económicas y las formas de interactuar entre las instituciones educativas y los padres; no hay un conocimiento claro de la corresponsabilidad como obligación social, lo que eventualmente puede afectar el desempeño académico de los niños y las relaciones con sus entornos. Se destaca el hecho de que sean las mujeres quienes más asumen dicha corresponsabilidad en medio de un contexto caracterizado por una carga excesiva en su rol de madres. Teniendo en cuenta lo planteado en los estudios, puede plantearse que estos no abordan visiones o percepciones de lo que implica el bienestar emocional de los estudiantes y mucho menos las implicaciones que ello tiene para su desempeño escolar, al igual que las formas en las que se pretende asumir la corresponsabilidad desde lo formal, lo que puede mostrar un vacío que amerita ser investigado.

1.2 JUSTIFICACION

Entre las razones que justificaron la realización de esta investigación, se puede empezar argumentando que, al abordar la corresponsabilidad familiar y el bienestar emocional en adolescentes en contexto escolar, es un tema importante debido a las transformaciones que ha traído consigo el mercado laboral a la relación entre la familia y la escuela. La corresponsabilidad se trata del compromiso del padre y la madre con las necesidades y la calidad de vida de los hijos, en la medida que favorece la dimensión socioafectiva, que involucra el bienestar emocional a través de los estilos y pautas de crianza que se manifiestan en la realización de tareas de crianza como parte del rol parental. Esto tiene un impacto significativo en el desarrollo socioafectivo de los adolescentes, que se refleja en el comportamiento del adolescente y el rendimiento escolar.

Sin embargo, hoy los horarios de trabajo limitan al padre y la madre a estar presentes en el hogar, con un bajo nivel de participación en la vida escolar de sus hijos, dejando la responsabilidad de formarlos y educarlos a cargo de la escuela, en la medida que solo asisten a la entrega de boletines o a la interacción con los docentes a través de canales de comunicación mediados por TIC para atender asuntos académicos, pero hacen caso omiso cuando la escuela solicita su presencia para abordar juntos el bienestar emocional de sus hijos/as; de ahí la motivación de realizar este ejercicio investigativo.

Por otro lado, dentro del escenario académico, la presente investigación se constituye en una forma de comprender cómo los padres y madres de familia asumen su rol parental en relación con la escuela. Se configura en una interacción mediada por el mercado que aporta elementos para la reflexión y análisis sobre las transformaciones de la familia, la dinámica familiar y el rol parental frente a la importancia de la formación como ciudadanos y la educación de los menores en la sociedad actual, en la cual son sujetos de derechos, lo que exige mayor compromiso y cumplimiento de los deberes de parte de los progenitores en el marco de la corresponsabilidad parental, ya que esto incide en la relación familia-escuela, que implica reconocer transformaciones o cambios que ha sufrido la vinculación.

Además, la presente investigación es relevante desde el campo del Trabajo Social porque permite ubicar nuevos escenarios para la intervención social en el contexto educativo, el cual está abordado principalmente por la psicología. En este sentido, los sujetos participantes del estudio, entendidos como actores de la comunidad educativa, pueden aportar a la construcción de estrategias tendientes al mejoramiento del proceso formativo de estudiantes de primaria, al hacer un trabajo en equipo en el que los padres reciban apoyo de la escuela en el desarrollo socioemocional de sus hijos. Se trata de comprender qué ha generado que los padres no trabajen conjuntamente por el bienestar emocional de sus hijos para aportar a su desarrollo socioafectivo, como elemento fundamental de su desarrollo integral y del proceso formativo y de educación.

Finalmente, es necesario explorar el papel que juega el bienestar emocional en una sociedad en la que la corresponsabilidad familiar gira en torno a la relación social con el mercado, por lo cual se han configurado nuevos roles parentales, nuevas masculinidades y una concepción distinta acerca de la escuela. Esto devela un nuevo escenario educativo que supone retos para los actores de la comunidad educativa.

1.3 PREGUNTA PROBLEMA

¿Qué percepciones tienen los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí, 2025?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar las percepciones que tienen los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí, 2025.

2.1.1 Objetivos específicos

- Identificar los sentidos que le otorgan los acudientes a las actividades psicosociales que se ofrecen a los estudiantes desde la orientación escolar de la institución educativa España.
- Describir las actitudes y opiniones respecto a las acciones que brinda la institución educativa, relacionadas con el bienestar emocional de los estudiantes.
- Explorar los entornos sociofamiliares de los acudientes para entender la forma en la que sus experiencias y contexto social influyen en la percepción sobre el bienestar emocional.

3. REFERENTES TEORICOS CONCEPTUALES

Ahora bien, se abordó el interaccionismo simbólico como teoría que permite analizar la problemática identificada, luego se problematizaron las categorías de percepción y bienestar emocional, las cuales componen el referente conceptual.

3.1 EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El interaccionismo simbólico es una teoría de nivel micro en sociología que explica la manera en que los individuos construyen y mantienen la sociedad por medio de interacciones personales constantes y significativas (Carter & Fuller, 2015). De acuerdo con Blumer (1982), existe un sistema de significados intersubjetivos en el cual participan los sujetos, entendidos como actores que reaccionan frente a la acción de otros en un contexto social, dicha reacción en el contenido del significado, en la medida que el sujeto crea conciencia de sí mismo, al igual que la conciencia que tiene de los objetos, las cuales son producto de la interacción social. Por lo tanto, el interaccionismo simbólico se centra y da gran importancia a los significados y la interpretación, por ser procesos humanos fundamentales, ya que los sujetos construyen y comparten significados mediante la interacción con otros, que ocurren en la propia realidad. Es por eso que el sujeto (yo) y el contexto social tienen una relación indisoluble, por cuanto la interacción social sucede primero y elabora su autoconciencia y su capacidad de reflexión; es decir que, solo por medio de la reacción de los otros frente al sujeto (conducta) tiene la posibilidad de descubrirse a sí mismo como objeto y sujeto simultáneamente.

El sujeto puede observarse a sí mismo por medio de la mirada que los otros tienen sobre él, porque es observado por ellos; así es contemplado por los otros y un yo que observa y actúa. Se trata entonces de que los individuos se confrontan a sí mismos mediante las reacciones que los demás tienen ante sus propias acciones. Según Blumer (1982), el yo y la identidad no son otra cosa que una relación, de ahí que el interaccionismo estudie la relación del sujeto con los otros (individuos en interacción), el cual puede elegir, pero que también es

definido por las experiencias de la interacción con los demás, con la oportunidad de ver con objetividad sus propias acciones para luego reflexionar sobre estas a partir de la naturaleza y consecuencias de la interacción social.

En ese contexto, el interaccionismo simbólico explica el accionar de los sujetos de acuerdo con las relaciones estructurales, posiciones sociales o roles que tienen en la estructura social, lo cual los hace capaces de definir por sí mismos las situaciones con las que se encuentran para actuar en función de estas, lo que significa que se estudia la conducta externa de los sujetos al mismo tiempo que se detiene en ellos situándolos en un contexto social determinado; de ahí que el carácter intersubjetivo debe llevarse a la acción (símbolo y el individuo) para acceder a su significado a fin de ser interpretado.

Según Blumer (1982), en la primera premisa, las cosas hacen referencia a todo aquello que las personas perciben en su mundo (objetos físicos), personas, categorías de seres humanos (enemigos, amigos), instituciones (como la escuela), ideales relevantes (independencia individual o la honradez), actividades ajenas (órdenes o peticiones de otros) y situaciones de todo tipo que experimenta en la vida cotidiana, pero a menudo se resta importancia al significado que da por sobreentendido, atribuyendo la responsabilidad del comportamiento de las personas a factores de influencia, cuando, para el interaccionismo simbólico, el significado de las acciones es esencial para explicar la conducta de las personas, porque representa un elemento fundamental en sí mismo.

La segunda corresponde al significado de las cosas, lo cual es resultado de la interacción con otros. El significado es parte natural de la estructura de las cosas, es decir, que el significado es la expresión de los elementos psicológicos que intervienen en su percepción. Con esto se quiere decir que es producto del proceso de interacción entre las personas, ya que el significado de una cosa o situación para una persona es el resultado de las diferentes maneras en que los demás actúan o se comportan frente a la cosa o situación; de ahí que el significado sea una construcción social.

De modo que la tercera señala que los significados pueden ser manipulados y modificados a través del proceso de interpretación que hace la persona en la interacción con

otros. En el proceso de interacción social, las personas interpretan la comunicación en relación consigo mismas, lo cual implica una manipulación, debido a que selecciona, verifica, elimina, reorganiza y agrupa los significados de acuerdo con la situación o asunto en la que esté inmersa y de la dirección de su acción o acto. Por lo tanto, se indica a sí misma las cosas o elementos a los que orienta su accionar o actuar.

Al respecto, Mead (1993) afirma que los individuos construyen su identidad y entienden la realidad social en la interacción social con los demás utilizando símbolos como el lenguaje, gestos y normas socialmente compartidas, dado que la interacción les permite interiorizarlas, las cuales guían su comportamiento. En este sentido, la identidad es algo que se forma dinámicamente por medio de la relación con otros, a partir de la reflexión que el individuo hace de manera consciente sobre cómo lo ven los demás. De modo que la consciencia de la propia existencia y la diferenciación con los otros solo se comprende en la relación con estos, producto de la interacción social, por la cual el individuo aprende a reconocer su identidad, aunque de manera fragmentada, ya que la forma en que es visto por otros representa partes de su propia identidad.

Por lo anterior, los símbolos juegan un papel fundamental e importante por medio de la comunicación y construcción de significados en la realidad social, por lo que el lenguaje es un símbolo por el cual se comunica y comparte significados; está compuesto por palabras, gestos, expresiones corporales y otros elementos simbólicos que crean un impacto significativo en la manera en que el individuo, en la interacción con otros, percibe la realidad material y objetiva, ajustando los significados al conocimiento que tiene sobre la misma en relación consigo mismo en un medio social específico. La realidad social no es algo dado, sino que es construida por los individuos en interacción, por lo que atribuyen significados a las cosas para entender, explicar e interpretar la realidad social por medio de los símbolos socialmente compartidos.

Ello es posible, debido a que el individuo posee la capacidad para apropiarse de la perspectiva de la sociedad, entendida como el todo, actuando en función de las expectativas que los demás en su propio entorno tienen de él, en sintonía con las normas y valores sociales

generalizados; esto es lo que denominó como el *generalized other*, la capacidad del individuo de adaptarse y comportarse de acuerdo con las expectativas sociales colectivas sobre él, lo cual representa el carácter simbólico de la interacción social en la relación con otros, que forman parte de su entorno social (Mead, 1993).

De acuerdo con Baldwin (1986), los significados y sentidos de la interacción social están dados por el proceso de la experiencia social, donde el individuo se hace consciente de su cuerpo; es decir, vive toda clase de emociones y sensaciones como una parte de su entorno subjetivo. Solo después de una experiencia duradera reconstruye las percepciones de los estímulos de las distintas partes de su cuerpo en una concepción unificada del YO con la forma en que es percibido por los demás. Así, el YO surge del lenguaje y asume roles sociales, adoptando las actitudes de otros hacia sí mismo en un entorno organizado de relaciones sociales, lo que obedece a una lógica que se encuentra presente en lo simbólico de la significación del juego de las palabras, que hace que el individuo estructure su YO de afuera hacia dentro en correspondencia con la estructura de modelos, instituciones, normas y roles del mundo social del individuo.

De ese modo, cada individuo experimenta un sentido de pertenencia y de diferenciación en relación con los demás, actitudes que permiten entender que la estructura de la mente es reflejo de la estructura social, donde los pensamientos reflejan el funcionamiento de la comunidad a la que pertenece. Por tanto, ambas actitudes situadas hacen parte de su subjetividad, permitiéndole juzgar y evaluar los rasgos comunes y diferenciadores como positivos o negativos en razón de sus emociones y sensaciones que estructuran el YO, que estimulan una respuesta al crear una impresión de sí mismo a partir de las percepciones de los otros en función de él mismo, por lo cual atribuye significaciones y da sentido a su relación con ellos en función del YO y el mí. Así, el individuo estructura y organiza su YO, convirtiéndose de manera consciente en objeto de sí mismo, de manera que el mí representa el YO subjetivado a través de la propia percepción, una construcción de adentro hacia fuera en la que las emociones y sensaciones son entendidas como producto de estímulos del medio social y simbolizan la experiencia de la propia existencia de acuerdo con cómo ser y estar en el mundo social en el que está inmerso (Baldwin, 1986).

3.2 PERCEPCIÓN SOCIAL

La percepción está relacionada con la capacidad de los individuos para interpretar y entender los significados de las acciones y reacciones de los otros a través de la conducta en un contexto social específico. Las reacciones están condicionadas al pensamiento en relación con las mismas y a la consciencia de lo que se está haciendo, porque la percepción está condicionada a la experiencia o consciencia (está ubicada en el espíritu), lo cual está atravesado por un paralelismo entre la información que el individuo tiene del objeto u otra persona, debido a la experiencia vivida en un momento pasado en relación con alguno de estos, que es posible cuando se presentan estímulos que lo conectan con el pasado (Mead, 1993).

En ese sentido, cuando se trata de personas y no de objetos físicos, el individuo en la interacción con otros recibe información a través de lo que observa en los gestos corporales, las actitudes, el lenguaje verbal, los símbolos, los significados y el ambiente (entorno social) en que se producen tales cosas, que relaciona consigo mismo para interpretarlas por medio de los significados que se esconden en los símbolos de la conducta de los demás. La conducta es la unidad de su explicación desde la experiencia; por lo tanto, es intencionada, dado el pensamiento reflexivo de los sujetos sobre la información recibida, organizada y reinterpretada desde la experiencia.

Según Mead (1993), la conciencia, como materia o como experiencia, es el ambiente social del individuo creado por él y depende del mismo al ser producto de su inteligencia reflexiva y otra en relación con aspectos personales y subjetivos de la experiencia, contrastados con elementos socialmente comunes, porque está ligada al proceso social de la conducta. Este proceso está relacionado con la forma en que los individuos experimentan la experiencia, porque los actos creados por los gestos generan reacciones adaptativas de los demás o resultantes de la misma, indicadores de la complementación de los actos.

El contenido del mundo objetivo, tal y como lo experimentan los sujetos, está construido por las relaciones del proceso social, el cual es responsable de la aparición del individuo, que existe a partir de la experiencia; es decir, existe a partir de la percepción que

otro tiene de él, lo que conduce al YO, ya que la percepción de varios individuos sobre un sujeto representa partes de su identidad, porque hay fragmentos del sujeto que solo existen en relación consigo mismo. Cabe resaltar que los actos sociales expresan el pensamiento, que es preparatorio de la acción del individuo, en la medida que el pensamiento es reflexivo e involucra una conversación interna sobre los gestos de los demás en relación consigo mismo a través de la comunicación con el lenguaje oral, porque el significado permite que separe la conversación real de la que sostiene con los demás. Así, la relación social del individuo es con él mismo y con los otros de forma paralela; fiscaliza la experiencia según su intensidad (Mead, 1993).

Heider (1946) plantea que la percepción social de los individuos es un proceso por el cual interpretan y atribuyen significado a las acciones de otros a partir de inferir la causa de los comportamientos, basados en factores internos de los demás, como la personalidad, y factores externos, como las circunstancias, lo cual influye en la manera en que juzgan las acciones de otros. Vargas Melgarejo (1994) explica que los juicios son una característica básica de la percepción, como resultado de los estímulos que recibe el individuo en la interacción con otros en el medio social, experimentando sensaciones que intelectualiza, elaborando juicios u opiniones acerca de ellas de manera consciente, puesto que repara en algunas de las sensaciones por considerarlas importantes, porque pone en juego referentes ideológicos y culturales que se reproducen para explicar la realidad percibida, los cuales aplica a las experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas.

De este modo, el reconocimiento de las experiencias cotidianas es un elemento relevante de la percepción, porque permite recordar experiencias y conocimientos que el individuo ha adquirido en la vida, que compara con experiencias nuevas, por lo que puede identificarlas y aprenderlas en función de la interacción con el medio social, reconociendo las características de los objetos que producen y reproducen modelos culturales e ideológicos para explicar la realidad social, usando la inteligencia y los significados construidos sobre la experiencia, que llegan a tener sentido gracias al acervo cultural. Aquello que se percibe es identificado y seleccionado, ajustándolo a los referentes que le dan sentido a dicha experiencia; así es comprensible para la adaptación y manejo del medio social, lo cual es

moldeado por las circunstancias, de manera que la clase social y otras características sociales del individuo influyen en la forma en que percibe la realidad, que pone de manifiesto el orden y significado que la sociedad asigna al contexto social. De ahí que su conducta sea flexible en la medida en que le otorga la capacidad de adaptarse a las condiciones en que se desarrolla (Vargas Melgarejo, 1994).

Al respecto, Bruner (1990) plantea que las personas se apropian de sistemas de símbolos a través del lenguaje, los cuales están dados por la cultura, siendo esto lo que les permite adaptarse a su entorno social, porque dichos sistemas son socialmente compartidos mediante la actividad humana y la convivencia en comunidad; por lo tanto, el pensamiento está condicionado por la cultura. Un mundo al que las personas se adaptan media el lenguaje, que hace posible acceder a los significados de los actos humanos, debido a que los mensajes que se producen en la interacción con otros recrean la memoria y la experiencia del mundo social en relación con un objeto, cuyo significado es reelaborado por el individuo en función de él mismo.

La realidad social es producida, aprendida y recreada por los individuos a través de la interacción social bajo la estructura y orden social, en la que la cultura funciona como una fuente de ideologías, símbolos y creencias que se expresan mediante el lenguaje; por lo tanto, se trata de un proceso complejo, en el que la interacción social entre las personas se configura en una experiencia, donde se percibe al otro en función de sí mismo, elaborando significados que permiten entenderla y ajustarla de acuerdo con las circunstancias del medio social, donde están presentes elementos de la vida social que visibilizan la estructura y orden del funcionamiento del sistema social bajo el cual actúan, en el que las sensaciones y emociones son la base para evaluar las actitudes y conducta de los demás para actuar en consecuencia (Vargas Melgarejo, 1994).

Así, la percepción está influenciada por significados y conocimientos socialmente compartidos, representación conductual de lo que son las cosas, lo que estas significan y el sentido que pueden tener de acuerdo con la conducta de los individuos, cuya consciencia de lo que hacen devela su intencionalidad, ya que aquello que se percibe genera una impresión

sujeta al cúmulo de experiencias pasadas de la persona, donde la información del contexto social influye en su percepción (Aramburu Oyarbide, 2004).

3.3 BIENESTAR EMOCIONAL

Para lograr problematizar lo que se entiende por bienestar emocional, es necesario hacer algunas precisiones acerca de su origen como concepto, los autores y sus planteamientos, y la forma de abordarlo empíricamente. Lo primero que debe señalarse es que este proviene de las reflexiones, análisis e investigaciones realizadas en el marco de las inteligencias múltiples, proveniente de los planteamientos de Gardner (1995), quien señaló la necesidad de entender cómo las emociones están conectadas con el pensamiento, razón por la cual describió ocho tipos de inteligencias (lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista-pictórica) que son claves en el momento en que las personas enfrentan situaciones en las que deben tomar decisiones, razón por la cual este autor sugirió orientar la educación en la escuela desde la exploración que, al mismo tiempo, dinamizara las actividades pedagógicas, lo que eventualmente serviría para mejorar el desempeño de los educandos al tiempo que van encontrando su vocación.

El aporte de Gardner (1995) es clave para entender cómo las emociones se logran conectar con el pensamiento, especialmente con dos de las inteligencias: la intrapersonal, que se relaciona con los aspectos internos de las personas y que eventualmente les permite explorar sus necesidades, intereses, emociones y objetivos de vida, siendo una persona madura; y la interpersonal, que se vincula con la capacidad para establecer relaciones empáticas y armónicas con las demás personas.

Otro aporte importante lo ha hecho Seligman (2003) desde la psicología positiva, la cual se refiere a una perspectiva que se sustenta en el estudio de las experiencias que son positivas para las personas, los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que favorecen el desarrollo y los programas que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida, lo cual se distancia de la perspectiva psicopatológica, en la que se busca tratar la enfermedad mental.

Adicionalmente, se señalan tres pilares que involucran los elementos descritos en el párrafo anterior: estos son la emoción positiva, el estudio de los rasgos positivos, en el que se destacan las fortalezas y virtudes, al igual que las habilidades como la inteligencia y la capacidad atlética; al mismo tiempo, se ubican en las instituciones que se consideran positivas, entre ellas la democracia, la unidad de las familias y la posibilidad de ejercer el derecho a la libertad de información (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A partir de lo anterior, es necesario recordar que la perspectiva de Gardner (1995) y Seligman (2003) encuentran un punto importante en común, que es el tema de las emociones como parte de la inteligencia emocional, las virtudes y experiencias, debido a que no solo se piensa en lo que se siente, sino que se explora un camino para potenciarlo y validarlo en la cotidianidad de la vida.

Hasta aquí se pueden señalar los aportes de estos autores para entender cómo se llega al bienestar emocional; sin embargo, es necesario explorar las emociones como parte del bienestar emocional. Para ello es necesario acudir a Bisquerra (2000), quien considera que estas no fueron parte de los estudios en el campo de la psicología debido a la influencia del conductismo y el positivismo, pero en los años 60 surgió la necesidad de comprender cómo parte de los comportamientos de las personas pueden ser guiados por estas en su cotidianidad.

Bisquerra (2000) señala que, si bien hay teorías que privilegian aspectos biológicos, psicoanalíticos, neurobiológicos, filosóficos y sociales relacionados con la definición de emoción, hay un acuerdo en señalar que esta es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 68). Adicionalmente, describe los componentes que se han identificado para entenderla; estos son: neurofisiológico, que se relaciona con los cambios o manifestaciones físicas que se pueden asociar a ellas; comportamental, que se vincula con las expresiones faciales que eventualmente se pueden disimular; y cognitivo, porque implica una denominación de la misma a través del lenguaje.

Las emociones suelen provocar o motivar reacciones en las personas, por lo que se asume que, al no entenderlas, es imposible lograr mantener un equilibrio mental. Como bien propuso Goleman (1995), las emociones son la manera como el ser humano ha venido construyendo la vida y la relación con su entorno; ello no quiere decir que sean lo único, pero son sobresalientes debido a que mantienen una relación cercana con el entorno, que básicamente son las otras personas.

Lo explicado hasta aquí sobre los aportes de los autores antes mencionados acerca de la forma como se configura el bienestar emocional sugiere que, para entenderlo, es necesario reconocer que hay una conexión con al menos dos de las inteligencias planteadas por Gardner; desde la psicología positiva se abordan las experiencias del individuo en relación con las emociones, según lo expuesto por Seligman; y, por último, el concepto de emoción de Bisquerra se considera el eje inicial sobre el que se desarrolla su estudio.

Ahora bien, otro elemento que, si bien no es central para la presente investigación, sí debe abordarse, es el de la educación emocional, la cual se define según Bisquerra (2000) como un proceso educativo que debe ser continuo y permanente, cuyo principal objetivo es buscar el desarrollo emocional como un complemento del cognitivo, ya que ambos hacen parte de la personalidad. Esto implica desplegar conocimientos y habilidades que buscan comprender las emociones como parte de la vida diaria, pero que buscan el bienestar de la persona y su entorno social.

Como se puede notar, lo planteado por Bisquerra (2000) sugiere que la educación emocional tiene como principal objetivo el bienestar personal y del entorno, lo que permite comprender que el bienestar emocional es fundamental en ese proceso. Sin embargo, este también es un concepto con diferentes definiciones, por lo que conviene abordarlo señalando elementos que pueden ser retomados en la investigación.

Inicialmente, es necesario señalar que el bienestar emocional es un concepto construido a partir de la definición de bienestar psicológico aportada por Ryff (1989), quien lo describió a partir de elementos hedónicos, es decir, no por la cantidad de emociones positivas que generan placer como una forma de medirlo, sino como una consecuencia de lo

que se experimenta con ellas. Por esta razón sugiere un modelo que contempla seis dimensiones: autoaceptación, que se refiere a las actitudes positivas que se tienen consigo mismo, señalando las limitaciones y defectos de cada uno; relaciones positivas, como una forma de mantener relaciones sociales con las cuales se puedan experimentar confianza y seguridad; autonomía, que se relaciona con la percepción de seguridad por parte del individuo hacia sí mismo en cualquier contexto; dominio del entorno, que se refiere a la capacidad de elegir cuál es el camino más conveniente para el individuo según sus particularidades, deseos, aspiraciones y objetivos delimitados; propósito en la vida, que no es otra cosa que incorporar objetivos o metas que permitan alcanzar la plenitud y tener un sentido claro de la vida; y crecimiento personal, que implica la potenciación de las competencias y seguir creciendo personalmente.

Lo planteado por Ryff (1989) concuerda con los autores mencionados al inicio, debido a que aborda las emociones como parte de la satisfacción de las personas cuando intentan comprender cómo sus aptitudes pueden ser una manifestación de aquello que los presiona o los hace sentir plenos, entendiendo que necesitan desenvolverse social y personalmente. Si bien esta conceptualización es sobre el bienestar psicológico, sirvió como punto de partida para otras caracterizaciones. Por ejemplo, Keyes, Ryff y Shmotkin (2002) proponen un modelo que parte de la definición de bienestar social en el marco de la salud mental positiva, en la que distinguen tres dimensiones: bienestar subjetivo, en donde hay afectos positivos altos y una satisfacción elevada de la vida; bienestar psicológico, que retoma la propuesta de Ryff; y bienestar social, que se corresponde con la vida privada, implicando un funcionamiento de carácter social y comunitario.

Por último, está la propuesta de Bisquerra (2009), quien propone el desarrollo de las competencias emocionales como la confluencia del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para tener una comprensión, expresión y regulación apropiada de los asuntos emocionales que están presentes en el individuo, tanto en su vida privada como social, lo que permite establecer habilidades como la conciencia emocional, que se relaciona con la capacidad de entender las emociones propias y las de los demás; los climas emocionales que se desarrollan en diferentes contextos; regulación emocional, que implica

el manejo adecuado de las emociones y su manifestación; autonomía emocional, entendida como la autogestión personal de las mismas; competencia social, que implica el manejo de las habilidades sociales básicas; y, por último, la competencia para la vida y el bienestar, lo cual permite tener la capacidad de asumir un comportamiento responsable cuando se enfrentan situaciones de cualquier tipo.

Se entiende entonces que el bienestar emocional parte de la capacidad para buscar un equilibrio psicológico, social y subjetivo, que implica el manejo de las emociones, buscando afrontar situaciones y atender requerimientos que permitan a las personas comprender lo que experimentan, lo que sugiere una búsqueda de su equilibrio personal y social. No se trata de suprimir las emociones, sino de dar un manejo responsable de ellas en diferentes contextos, entendiendo que se debe tener un desarrollo de la inteligencia y una búsqueda de emociones positivas, sin que ello signifique dejar de lado las negativas, porque, al fin de cuentas, se convive con los demás y se toman decisiones para actuar.

Por otro lado, debe plantearse que, en las escuelas, el bienestar emocional es un factor fundamental en la promoción del desarrollo integral de los estudiantes y un óptimo rendimiento académico a través de la orientación escolar, que sirve como instrumento clave en la medida que gestiona un buen estado emocional, potenciando la efectividad del bienestar emocional. Por lo tanto, ambos se significan mutuamente en una estrecha relación que resulta en el fortalecimiento del desarrollo integral de la comunidad estudiantil, porque la orientación escolar favorece el bienestar emocional, proporcionando apoyo psicosocial, psicoeducativo y académico al estudiantado a cargo de un docente orientador u orientador educativo, lo cual impacta de manera directa y positiva en su bienestar emocional (Mora, 1984).

Ambos configuran un enfoque centrado en el estudiante para que mantenga o despierte el interés y la motivación para aprender, logre mayor concentración, autoconfianza y atención, favoreciendo la convivencia escolar al construir mejores relaciones interpersonales con sus pares y docentes, ya que la orientación escolar, en el marco del bienestar emocional, ayuda a los estudiantes a afrontar los momentos difíciles de la vida que

los afectan a nivel personal, académico y familiar, en la medida que influyen negativamente en el desempeño escolar (Mora, 1984; Bisquerra Alzina, 2009).

A través de la atención escolar, el estudiante experimenta un proceso de desarrollo o fortalecimiento de habilidades socioemocionales, como lo son la empatía hacia sus pares, lo que favorece el asertividad a la hora de expresar sus emociones y opiniones, así como el incremento de la autoestima y la autorregulación en la interacción con los demás integrantes de la comunidad educativa (Bisquerra Alzina, 2009).

Según Parras Laguna et al. (2009), la orientación educativa se entiende como una ciencia de la intervención psicopedagógica que se nutre de distintas disciplinas, donde la intervención es un proceso orientador de ayuda que busca llegar a toda la comunidad educativa, por lo cual no está delimitada en un espacio o tiempo, ya que su propósito es el desarrollo personal, social, académico y profesional de los individuos en el contexto escolar.

Por lo tanto, es un proceso que se desarrolla en la escuela y a la par del proceso educativo, profesional y vital del individuo, de ahí que no sea una intervención aislada, ya que participan agentes educativos y sociales a la cabeza del orientador/a escolar. La intervención está dominada principalmente por el modelo sistémico de intervención psicopedagógica, que se desarrolla por medio de programas comprensivos que se integran al currículo escolar, en tanto que está disponible y funciona como un servicio para la comunidad educativa de acuerdo con las necesidades del contexto escolar.

La orientación escolar se entiende como un proceso interdisciplinario y transdisciplinario, fundamentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del estudiantado, donde los demás integrantes de la comunidad educativa (orientador educativo, padres de familia, docentes y comunidad) son agentes que tienen como función facilitar y promover el desarrollo integral de los educandos para que sean sujetos capaces de transformarse ellos y su contexto (Molina Contreras, 2004).

4. MARCO CONTEXTUAL

La investigación se realizó en el municipio de Jamundí, que, de acuerdo con la Alcaldía Municipal de Jamundí (2024), está ubicado al sur del departamento del Valle del Cauca. Limita al norte con el Distrito de Cali, al sur con los municipios caucanos de Buenos Aires y Santander de Quilichao, al oriente con otros dos municipios del Cauca, Puerto Tejada y Villarrica, y al occidente con el puerto de Buenaventura.

Según datos de la Alcaldía Municipal de Jamundí (2020), este es uno de los más antiguos del Valle del Cauca y tiene una población aproximada de 167.147 habitantes, de los cuales el 77,8 % vive en la zona urbana. Su población ha crecido sustancialmente debido al acelerado proceso de urbanización que ha experimentado en los últimos años, impulsado por la construcción de vivienda entre este municipio y Cali, al igual que en la zona sur del casco urbano.

De acuerdo con López Restrepo (2021), el municipio ha experimentado un crecimiento acelerado debido a que, dentro de las prioridades urbanísticas definidas por los gobiernos locales tanto de Cali como de Jamundí, se tomó la decisión de expandir el área de construcción de vivienda para poder cubrir la demanda existente a nivel regional, teniendo en cuenta que se encuentra en medio de una dinámica caracterizada por la influencia de lo que se ha denominado como área metropolitana, la cual se constituye en un eje para el desarrollo regional, lo cual se manifiesta en el crecimiento de actividades económicas.

Con respecto a la situación educativa del municipio, según Escobar Lizano et al. (2021), hay 114 instituciones educativas en Jamundí, en las cuales se ofrece educación preescolar, básica primaria, secundaria y media. El sector oficial tuvo un total de 85.659 matrículas entre 2016 y 2019. En esa misma dirección, la Fundación Empresarios por la Educación (2024) señala que la cobertura neta educativa en secundaria disminuyó en 11,1 puntos, mientras que en primaria disminuyó un 10,2 punto; por su parte, uno de los problemas

que más se ha identificado es el aumento del indicador de repitencia, reprobación y deserción, que supera el promedio nacional entre 2 y 5,6 %.

Una de las instituciones que hace parte de la oferta educativa del municipio es la Institución Educativa Técnica Industrial España, que nació de la fusión entre el Instituto Técnico Industrial Municipal – ITIM y la Escuela España, amparada en la resolución número 2046 del 10 de septiembre de 2002, como parte del sector oficial. Los proyectos transversales que implementa son los siguientes: Proyecto Cátedra para la Paz, Proyecto Ambiental “Mejoramiento del ambiente escolar a través del manejo adecuado de los residuos sólidos, del agua, la disminución del ruido y el mantenimiento ornamental de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí”, Democracia Participativa, Educación Sexual, Proyecto Etnoeducativo Reconocimiento y Diversidad Étnica, y Escuela para Padres.

Entre las principales acciones de la orientación escolar desde la escuela se encuentra la promoción de competencias socioemocionales mediante talleres y actividades que fortalecen el autoconocimiento, el manejo de emociones, la empatía y las habilidades de comunicación asertiva. Estas iniciativas contribuyen a que los estudiantes reconozcan y gestionen de manera adecuada sus emociones, favoreciendo la prevención de problemáticas como la ansiedad, el estrés o la depresión.

Asimismo, se desarrollan programas de prevención de riesgos psicosociales, orientados a sensibilizar frente al consumo de sustancias, el acoso escolar, la violencia y otros factores que afectan la salud mental de los adolescentes. Estas acciones suelen estar acompañadas de campañas institucionales y actividades pedagógicas diseñadas para generar conciencia en la comunidad educativa.

Otro componente esencial es la atención individual y grupal a través de procesos de acompañamiento psicológico, intervención y orientación personalizada, que permiten atender de manera oportuna situaciones de crisis o dificultades emocionales. De igual forma, se promueve la construcción de estrategias de convivencia escolar, fomentando el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la consolidación de espacios seguros de interacción.

La orientación escolar también involucra a los padres y acudientes en el proceso educativo, mediante talleres y charlas dirigidas a padres de familia, que fortalecen las pautas de crianza y la comunicación con los adolescentes. Esta participación activa de la comunidad favorece el trabajo conjunto en la protección y el bienestar de los estudiantes.

A nivel institucional, la orientación escolar aporta al diseño e implementación de proyectos y políticas de bienestar, incluyendo planes de convivencia y protocolos de atención a crisis emocionales. Estas estrategias están respaldadas por procesos de capacitación docente, que brindan herramientas a los profesores para identificar señales de malestar emocional y acompañar de forma adecuada a sus estudiantes.

Finalmente, integran prácticas de inclusión y respeto por la diversidad, incorporando enfoques de género, derechos humanos y diversidad cultural, así como el uso de herramientas psicoeducativas innovadoras (ejercicios de mindfulness, dinámicas lúdicas y artísticas) que favorecen la expresión y regulación emocional. La evaluación periódica de estas intervenciones permite retroalimentar las acciones y garantizar que respondan a las necesidades reales del estudiantado.

5. METODOLOGIA

De acuerdo con los objetivos planteados y las características de la población, la investigación fue de tipo cualitativa porque permitió el abordaje de realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico, en el que el estudio de la vida cotidiana, entendida como el escenario natural en el que se construye, constituye y desarrolla los diversos aspectos que conforman e integran las dimensiones particulares del mundo social. De manera que la necesidad de estudiar fenómenos como la significación (significado) de las acciones humanas, como parte de un proceso de construcción sociocultural e histórico, cuyo entendimiento es fundamental para el acceso a un conocimiento oportuno y válido de lo humano (Sandoval Casilimas, 2002).

Al respecto, Vasilachis de Gialdino (2006) plantea que los estudios cualitativos son multimetódicos, naturalistas e interpretativos, en la medida que investigan situaciones naturales buscando darles sentido o interpretar los fenómenos en términos del significado, características y símbolos que las personas construyen de estos; es decir, que se interesa en las maneras en que el mundo social es interpretado, entendido, vivido y producido por las personas en un contexto social, donde se abarca la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Por otro lado, la investigación planteó un enfoque interpretativo que, de acuerdo con González Monteagudo (2000), se caracteriza por comprender la realidad social como un asunto en el que se tienen diferentes puntos de vista de los participantes sobre ella, buscando la conexión entre ellos para luego hacer inducción y poder tener una perspectiva que apoye las afirmaciones o reflexiones derivadas de los hallazgos.

La investigación es de tipo descriptivo porque solo busca mostrar la realidad tal como la describen o perciben quienes participan de ella. En este caso, se trató de abordar lo que piensan los padres de familia acerca del bienestar emocional de sus hijos; a partir de allí, se logra configurar una mirada que puede servir como punto de partida para explicar el

comportamiento de sus hijos frente a situaciones que involucran sus emociones y la manera de regularlas, para después entender la relación que construyen con su entorno. De acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación de tipo descriptiva no busca sino mostrar la realidad a partir del entorno de los participantes, por lo que el investigador solo puede acercarse interactuando con ellos.

La recolección de información se realizó utilizando la entrevista semiestructurada, que, a diferencia de las estructuradas, es flexible, partiendo de preguntas planeadas que permiten formular otros interrogantes de acuerdo con los intereses del investigador (Hernández Sampieri et al., 2014; Sandoval Casilimas, 2002).

La entrevista cualitativa es una conversación o diálogo mediante la cual los participantes de la investigación reflexionan sobre sus vivencias en relación con el fenómeno investigado, por cuanto la interacción entre estos y el investigador es recíproca e interpersonal, teniendo como resultado el surgimiento de significados fruto de la experiencia, dado que los sujetos la reviven a través de los relatos, los cuales están cargados de valores, sentimientos y perspectivas que solo la entrevista permite captar a modo de información sobre los fenómenos (Fernández Carballo, 2001). Como señala Carvajal Burbano (2012), la entrevista semiestructurada permite extraer y analizar información a partir de las propias palabras de los sujetos, lo que implica una forma de desarrollar conceptos en base a lo dicho por estos para intentar entenderlos en un contexto social que sirve de marco de referencia, que posibilita tener una comprensión profunda de los fenómenos.

La población se correspondió a los padres y/o madres de familia de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí, Valle del Cauca, mientras que la muestra estuvo conformada por cinco padres de familia del grado séptimo, quienes han sido atendidos por el orientador escolar de la institución y accedieron a participar en la investigación.

Para el análisis de la información recolectada se llevó a cabo un proceso de categorización y triangulación, con el propósito de organizar, interpretar y validar los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas. Inicialmente, se realizó una lectura detallada

de cada una de las transcripciones, lo que permitió identificar fragmentos de discurso que contenían significados relevantes frente al bienestar emocional, la orientación escolar y la corresponsabilidad familiar. Estos fragmentos se agruparon en unidades de sentido, que sirvieron como base para la construcción de categorías iniciales de análisis, las cuales se configuraron a partir de la recurrencia de ideas, la intensidad de las expresiones y su relación con los objetivos de la investigación.

Posteriormente, se desarrolló un ejercicio de triangulación con el fin de fortalecer la rigurosidad y validez del proceso analítico. Este consistió en contrastar los datos obtenidos en las entrevistas con los referentes teóricos y conceptuales del estudio, así como con la información proveniente del contexto institucional. De esta manera, se aplicó una triangulación de datos, al comparar los relatos de los acudientes entre sí; una triangulación teórica, al relacionar los hallazgos con las categorías propuestas desde el interaccionismo simbólico, la percepción social y el bienestar emocional; y una triangulación metodológica, que permitió verificar la coherencia entre las técnicas de recolección de información y los resultados interpretativos alcanzados.

Este proceso permitió identificar coincidencias, divergencias y matices en las percepciones de los participantes, consolidando categorías finales que orientaron la interpretación de los resultados presentados en los capítulos posteriores. En conjunto, la categorización y triangulación contribuyeron a garantizar la consistencia interna del análisis, otorgándole profundidad y coherencia a la comprensión del fenómeno investigado, además de respaldar la credibilidad de los hallazgos en relación con los objetivos y el enfoque cualitativo planteado.

5.1 CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente trabajo de grado se enmarca en los principios éticos que regulan la investigación social y la práctica profesional del Trabajo Social en Colombia. Para ello, se adoptaron como referentes normativos el Código de Ética Profesional del Trabajo Social

(Ley 53 de 1977), los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Trabajo Social, así como las disposiciones internacionales contenidas en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y la normativa vigente sobre protección de datos personales en Colombia (Congreso de la República, 2012).

En coherencia con estos marcos normativos, se garantizó que la participación de los sujetos fuese libre, consciente y voluntaria, a través de la socialización de los objetivos, alcances, procedimientos y posibles implicaciones de la investigación, asegurando así la obtención del consentimiento informado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se respetó el principio de confidencialidad, asegurando el manejo reservado de la información recolectada y preservando el anonimato de los participantes mediante seudónimos y la codificación de datos. Los registros físicos y digitales fueron custodiados por el equipo investigador, con acceso restringido, en cumplimiento de la Ley de Habeas Data (Congreso de la República, 2012).

En concordancia con el principio de no maleficencia, se adoptaron medidas orientadas a prevenir cualquier riesgo físico, psicológico, social o legal derivado de la participación. Asimismo, en situaciones donde los temas abordados pudieran suscitar emociones sensibles, se contemplaron estrategias de contención y orientación, articuladas con recursos institucionales pertinentes (Robson & McCartan, 2016).

En el escenario institucional se obtuvo la autorización formal de la Institución Educativa España, respetando sus protocolos y dinámicas internas, de modo que la investigación no interfiriera con sus procesos ni con la atención a las personas usuarias (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2016).

En síntesis, el desarrollo de este estudio se realizó bajo un marco ético y normativo que aseguró la protección de los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes, a la vez que fortaleció la validez científica de los hallazgos y la responsabilidad social del Trabajo Social en la producción de conocimiento

6. HALLAZGOS

A continuación, se presentan los resultados y su interpretación de acuerdo con las entrevistas personales realizadas a los acudientes (padres de familia) de estudiantes de grado 7-5 de la Institución Educativa España, lo cual se ha organizado en tres apartados: el primero recoge los sentidos que tienen para ellos las actividades psicosociales realizadas desde la orientación escolar para los estudiantes; el segundo da cuenta de las actitudes y opiniones de los acudientes sobre las acciones de la institución educativa en favor del bienestar emocional de los estudiantes; y el tercero muestra la relación entre los entornos de los acudientes, lo que permite explicar sus experiencias y la forma en que todo esto influye en su percepción sobre el bienestar emocional de los estudiantes. Cada uno de los apartados comienza con una breve descripción de su contenido para introducir y ubicar al lector en el tema a abordar, buscando responder a los objetivos específicos que se desarrollan.

6.1 LAS ACTIVIDADES PSICOSOCIALES Y ORIENTACIÓN ESCOLAR: UN ESPACIO DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO PARA LOS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS.

El presente apartado tiene como propósito identificar los sentidos que los acudientes atribuyen a las actividades psicosociales ofrecidas a los estudiantes desde la orientación escolar en la institución educativa España. Para ello, se analizan las percepciones y experiencias de cinco padres y madres de familia a partir de entrevistas semiestructuradas, poniendo especial énfasis en cómo interpretan, valoran y se relacionan con estos espacios de acompañamiento.

Se parte de la premisa del interaccionismo simbólico, el cual sostiene que los individuos otorgan significado a su entorno y a las interacciones que viven, y actúan de acuerdo con los sentidos que atribuyen a las situaciones, personas y objetos que los rodean (Blumer, 1982; Mead, 1993). Desde esta perspectiva, la participación de los acudientes en las actividades psicosociales no puede entenderse únicamente desde factores logísticos o

institucionales, sino también desde las experiencias previas, las emociones y las relaciones establecidas con la escuela y con sus hijos.

Se estructura en dos secciones: 1) Percepción y significado de las actividades psicosociales; 2) Sentidos atribuidos desde la interacción con la institución educativa. La primera sección da cuenta de cómo los acudientes perciben y asignan significado a las actividades psicosociales, considerando tanto experiencias positivas como aquellas vinculadas a conflictos o situaciones problemáticas. La segunda sección examina los sentidos que los acudientes atribuyen desde la interacción con la institución, evidenciando la relevancia de la orientación escolar como un espacio de apoyo emocional, contención y aprendizaje, no solo para los estudiantes, sino también para los padres y madres.

A lo largo del capítulo se evidencia que los significados atribuidos por los acudientes a las actividades psicosociales son dinámicos y situacionales, contruidos a partir de la interacción con docentes, orientadores, hijos y otros miembros de la comunidad educativa. Comprender estos sentidos permite profundizar en el papel que desempeña la orientación escolar en el fortalecimiento de vínculos familiares, la promoción del bienestar emocional y la consolidación de la escuela como un espacio relacional y formativo.

6.1.1 Las actividades Psicosociales desde la orientación escolar: la mirada de los acudientes

La percepción, entendida como la capacidad de interpretar las acciones y reacciones de los otros en un contexto social, es un proceso activo, influido por la experiencia pasada y los referentes culturales del sujeto (Mead, 1993; Vargas Melgarejo, 1994). Varios acudientes dicen que su asistencia a actividades psicosociales se ha dado únicamente en situaciones problemáticas, como llamados disciplinarios o conflictos escolares. Esta experiencia específica condiciona su percepción sobre estos espacios, los cuales son vistos, en muchos casos, como escenarios de queja más que de orientación. Algunos acudientes señalaron que su presencia en actividades psicosociales se ha dado solo ante situaciones críticas: menciona un padre al decir que fue citado únicamente por problemas de comportamiento:

Es primera vez en el edificio, ...con la doctora, sí.... cuando llamaron por los cortes en el cuerpo de mi hija. Llamó a la mamá, la mamá me llamó a mí y yo vine (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Otro acudiente agrega

No, muy seguido no. Solamente invitan cuando sucede algo (Entrevistado 4, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

En este sentido, Heider (1946) sostiene que la interpretación de las acciones de los demás depende de las atribuciones causales (es decir, procesos mentales para determinar una causa o comportamiento) que el sujeto realiza. Es decir, si el acudiente percibe que su presencia en la escuela está motivada por un problema en el comportamiento de su hijo, tenderá a interpretar la actividad como una acción de castigo o de control. Esta atribución afecta la disposición emocional hacia la participación y, en consecuencia, la conducta frente a futuros llamados.

Por su parte, Vargas Melgarejo (1994) destaca que la percepción está atravesada por juicios que se elaboran a partir de sensaciones significativas. De esta manera, el sentido que los acudientes atribuyen a las actividades psicosociales esta mediado por la experiencia cotidiana, sobre la cual han construido significados frente al objeto percibido (las actividades psicosociales) en función de la importancia del hecho que lo origina, partiendo de la base de experiencias previas en relación con el mismo. Siendo esto lo que les permite atribuir sentido a la experiencia.

Gracias al acervo cultural (conocimientos, valores, tradiciones, costumbres, lenguaje, creencias etc.), los acudientes dan un sentido disciplinario o de conflictos escolares a las actividades psicosociales, en la medida que las experiencias previas con estas actividades han tenido relación con problemas de los estudiantes que exigen su presencia por el hecho de ser sus padres. Así, las experiencias previas y las circunstancias en que se requiere de la presencia de los padres en la institución influyen en la forma en que percibe la realidad en función de

dichas actividades, lo cual esta mediado por el orden y significado que la sociedad asigna a los padres en el contexto social y educativo.

Ahora bien, la familia y el entorno social tiene un papel en la atribución de sentido. Desde el interaccionismo simbólico, la sociedad se mantiene y transforma a través de las interacciones cotidianas entre individuos que comparten y negocian significados (Carter & Fuller, 2015). Según Blumer (1982), los individuos no responden automáticamente a los estímulos, sino que interpretan lo que sucede a su alrededor y actúan en función de los significados que atribuyen a las situaciones. En este proceso, la conducta del otro se convierte en símbolo que informa al sujeto sobre sí mismo y sobre cómo debe actuar. Así, la percepción de los acudientes sobre la orientación escolar no es neutral, sino producto de un proceso interpretativo sostenido en la interacción con docentes, hijos, instituciones y otros acudientes, siendo esto lo que motivo su participación en las actividades psicosociales, lo cual está condicionado por aspectos como el tiempo en relación con la actividad laboral. Esto fue lo dicho por los acudientes:

De pronto el tiempo. El tiempo, como yo trabajo, entonces es muy difícil lo que trabajo, también como el tiempo que pasó a mí ¿Qué me motiva? Que me ayuda como a uno a guiarse para poder como seguir con el proceso de los niños. (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025)

Otro agregó que:

Bueno, el trabajo, o sea, la verdad, por ejemplo, hoy me habían citado a las ocho y media, pues imposible, ahorita logré tomar como pues un espaciecito de unos cuarenta minutos, como para venir y presentarme, porque pues sí me gusta, porque usted sabe que uno como acudiente, como padre de familia, pues, también sí uno está pendiente de lo que, entonces no estamos en nada, entonces muchas veces nuestros hijos dicen, ah, pero es que como yo cito, no vienen, no vienen, y es que hay que estar, entonces yo digo, no, yo voy, entonces pedí pues un espaciecito allí, no, yo voy, yo no me demoro, voy a ver qué pasa y eso, pero sí, o sea, hay veces el trabajo, pero aunque la

mayoría de veces lo que te digo que, que a mí me han citado, siempre he estado allí, siempre he estado allí. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

También, otro dijo que:

A veces el tiempo, o sea que cuando uno trabaja no todo el tiempo le van a dar permiso. Eso diríamos en cuanto a lo que le impide ir y qué la motiva a ir. Porque a veces le dan, como te digo, herramientas que uno desconoce y las puede utilizar en casa.... Porque, pues, igual ellos tratan de como orientarlo a uno en muchas situaciones que pasan en el colegio y cómo debe uno reaccionar. Entonces me parece útil porque pues a veces uno tiene desconocimiento de cositas pequeñas, pero que son útiles (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025)

Por otra parte, uno de los acudientes considera que es obligatorio:

Pues la que me invitaron fue porque teníamos que ir obligatoriamente. Pero el resto sí que nos habían invitado como tal la hora. ¿Y qué es, digamos, en alguna reunión de aquí al colegio que le impiden ir a esas reuniones? No, la verdad sí he venido en las reuniones del colegio, ya la única que sí. Solo hubo una que no vino, pero fue por salud. (Entrevistado 4, comunicación personal, 4 de agosto, 2025)

Al respecto, Mead (1993) plantea que los individuos desarrollan una autoconciencia a partir de la forma en que son percibidos por los demás, y es en esa interacción donde construyen su identidad. Esto se observa en acudientes que, al sentirse valorados y tomados en cuenta por la institución, se apropian de su rol con mayor compromiso. En cambio, cuando la interacción institucional es impersonal o autoritaria, se refuerza la distancia y el desinterés. Como dice Blumer (1982), el “yo” es una relación que se forma al observarse uno mismo a través de los ojos de los otros.

Por lo tanto, se entiende que para los acudientes las actividades psicosociales adquieren un sentido de compromiso y responsabilidad con la institución educativa en relación con la educación sus hijos/os en función del su rol como padres de familia. Además,

han encontrado el sentido y valor de ellos como padres en estas actividades, las cuales son útiles en la medida que son espacios, donde adquieren herramientas y orientaciones necesarias para los distintos procesos que se desarrollan con sus hijos en casa, lo que se traduce en una guía producto del intercambio simbólico experimentado en las interacciones con otros miembros de la comunidad educativa, en especial, el orientador escolar.

Según Blumer (1982), el significado de una situación no está dado por las cosas en sí mismas, sino por la forma en que las personas interactúan con ellas. Esto implica que el sentido atribuido a una reunión escolar no es fijo, sino que puede ser modificado a través de la experiencia y la interpretación. Así, los acudientes que inicialmente veían estas actividades como una carga o una imposición, pueden resignificarlas si perciben que su voz es escuchada o que reciben información valiosa.

Cabe destacar que, algunos acudientes expresan preocupación por el efecto que su ausencia tiene en la percepción que sus hijos tienen de ellos, lo cual es muestra de un proceso de autorreflexión generado por la mirada de otros (hijos/as) y los significados que construyen alrededor los padres y su participación de las actividades psicosociales significativos. Mead (1993) plantea que el individuo se reconoce a sí mismo como objeto a través de la interacción con los demás. Esta capacidad de verse desde la perspectiva ajena permite construir una identidad y una autoconciencia como padre/madre. Esto es lo que denomina el “otro generalizado”: la capacidad del sujeto de imaginar y asumir las expectativas sociales que los demás tienen sobre él.

Por lo tanto, la participación en las actividades psicosociales no responde solamente a una decisión individual, sino a una conciencia del rol que se espera que cumpla como madre/padre. En este sentido, la identidad del acudiente se configura en diálogo con el entorno escolar, en función de cómo los docentes y los hijos valoran su implicación. En ese contexto, los sentidos que los acudientes atribuyen a las actividades psicosociales, están mediado por el lenguaje, entendido como conjunto de símbolos compartidos, es el medio a través del cual los individuos interpretan su experiencia y se comunican con los demás.

Para Bruner (1990), los sistemas simbólicos permiten a las personas adaptarse a su entorno social, ya que a través de ellos acceden a significados compartidos. En el contexto escolar, el lenguaje utilizado por la institución para convocar a los acudientes puede influir directamente en la percepción que tienen de la actividad. El uso de términos técnicos, burocráticos o amenazantes puede generar rechazo, mientras que un lenguaje claro, cercano y empático puede facilitar la participación.

Los símbolos no se reducen al lenguaje verbal. También se expresan en la corporalidad, en las actitudes y en las formas de organización de la reunión. Cuando un acudiente es recibido con amabilidad y se le brinda un espacio para opinar, estos gestos funcionan como símbolos de reconocimiento que impactan en su disposición emocional y en el significado que otorga a la actividad. Esto fue lo dicho por algunos acudientes:

Bien, con ella, con Airea y Pedro. A mí me gusta porque ella le habla a usted de frente todas las cosas. Igual como la psicóloga, ¿ya? Eso sí me gustó. Y como le digo a ella, ya mi hija ha estudiado desde pequeñita acá y nunca he tenido problemas. Primera vez. Ni con abuela, pues. Nunca he cortado las manos con la abuela, nada... Sí, sí, que me llamaron...Exactamente. O cuando me necesita, pues me... Vengo a preguntar cómo está la niña...Sí, porque pues, papá no es ese que uno le di... No le doy mucho tiempo, pero cuando la saco, ella disfruta mucho conmigo. No la puedo tener porque trabajo todo el día y para dejarle a la niña sola en la casa, me cambié todo. Ella ya es una señorita. yo miro mucho a eso (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Otro acudiente también dijo sentirse bien:

En esa reunión sí me sentí bien (Entrevistado 4, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Mientras otro manifestó lo contrario:

Me sentí mal, porque la niña nunca la he visto así. Pues yo como te digo, nunca le he pegado. Una sola vez le pegué. De los 14 años, yo le pegué cuando tenía 13 [¿Pero por qué?] Porque se ha hallado mucho por la prima. ¿Me entiendes? La prima que corta el pelo, ella también. Y uno le habla y ella se queda callada. Eso es lo único. Pero pues me sentí mal cuando me llamaron por mostrarme esa marca (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025)

De acuerdo a Baldwin (1986) la conciencia del yo está anclada en el cuerpo y en las sensaciones que se experimentan en el contacto con otros. Algunos acudientes relatan experiencias de tensión o incomodidad frente a las reuniones escolares, asociadas a momentos en que se sintieron juzgados o poco comprendidos. Estas emociones generan una representación negativa de sí mismos como acudientes, que luego es difícil de modificar. En cambio, cuando la interacción escolar permite experimentar sensaciones agradables como sentirse escuchado o apoyado, se fortalece una imagen del yo más competente y participativo.

De este modo, el “yo” no es una entidad cerrada, sino una construcción dinámica que se organiza desde afuera hacia adentro, en diálogo con los modelos, roles y normas del entorno social (Baldwin, 1986). Así, cada interacción con la escuela representa una oportunidad para que el sujeto reorganice su identidad como acudiente, reevalúe su papel y modifique o afiance su conducta futura.

Los sentidos que los acudientes otorgan a las actividades psicosociales escolares no dependen exclusivamente del contenido formal de estas actividades, sino que se constituyen a partir de las experiencias previas, las emociones vividas, la calidad de la interacción con los agentes escolares y las condiciones personales y sociales de los propios acudientes. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, se evidencia que el significado de estas actividades es cambiante, y que puede transformarse a partir del lenguaje, los gestos, el reconocimiento y la inclusión en el diálogo educativo. La percepción de los acudientes sobre su rol y sobre la utilidad de estos espacios se configura a través de las interacciones cotidianas con sus hijos, docentes y orientadores, donde cada gesto o palabra adquiere un valor simbólico relevante.

6.1.2 Significados atribuidos por los acudientes a las actividades psicosociales desde la interacción con la institución educativa.

La orientación escolar cumple un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes, especialmente en contextos donde las problemáticas psicosociales afectan el desarrollo académico, emocional y familiar de los niños y adolescentes. En este marco, el análisis del sentido que los acudientes otorgan a las actividades psicosociales ofrecidas por la institución educativa permite identificar no solo las percepciones frente a la intervención profesional, sino también el grado de apropiación, compromiso y reconocimiento que tienen respecto a su valor formativo y preventivo.

Desde un enfoque del interaccionismo simbólico, se entiende que el significado que los sujetos atribuyen a sus experiencias no está dado de antemano, sino que se construye a partir de la interacción social y del lugar que ocupan en un entorno específico (Blumer, 1982; Mead, 1993). Así, los sentidos que los acudientes construyen respecto a las actividades de orientación escolar están mediados por sus propias trayectorias familiares, creencias, experiencias emocionales, relaciones con la institución y con sus hijos.

El individuo se define a partir de cómo es percibido y tratado por los otros en la interacción social, y que el significado de una situación o experiencia es producto de dicha interacción. En este sentido, explorar cómo los acudientes interpretan y se posicionan frente a los espacios psicosociales escolares permite comprender no solo sus juicios sobre estas actividades, sino también la manera en que se configuran sus prácticas y discursos en torno a la salud mental, el acompañamiento educativo y el rol parental.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, el individuo construye su identidad en relación con los demás, a partir de las reacciones que estos tienen frente a su comportamiento y a través del uso de símbolos compartidos, como el lenguaje, los gestos y las normas (Mead, 1993; Blumer, 1982). En este marco, la familia no solo actúa como agente

de socialización primaria, sino que también es un espacio donde se negocian y resignifican las experiencias, especialmente en lo que respecta a la salud emocional y la educación.

En las entrevistas realizadas, se identifican diferentes niveles de reflexividad y disposición al diálogo sobre temas emocionales o de salud mental en el entorno familiar, lo cual influye directamente en el sentido que se otorga a los espacios de orientación escolar. Un acudiente, por ejemplo, destaca el cambio de actitud dentro del hogar frente a la importancia de estos temas, aunque reconoce que aún hay resistencias:

Con la mamá ha cambiado, creo que ha cambiado. Pero le falta mucho cambiar ...La niña misma lo dijo acá porque lo analizaron. Dijo la niña que ella va y busca amor de madre... siente como un favoritísimo (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De acuerdo lo anterior, la experiencia emocional del niño o adolescente es filtrada a través de las dinámicas familiares, y cómo la institución escolar se convierte en mediadora de estas tensiones al dar voz a los estudiantes. A su vez, esto permite a algunos acudientes iniciar procesos de autoobservación y reflexión sobre sus propias prácticas, lo que, desde el interaccionismo simbólico, representa un ejercicio de construcción del "yo" a partir de la mirada del otro.

Otro acudiente señala que, a raíz de un episodio crítico, comenzó a conversar más frecuentemente sobre salud mental en su hogar:

Sí, hay veces lo dialogamos...Porque ya pasamos por un momento bastante difícil, entonces ahora hablamos mucho de ese tema (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De acuerdo con lo anterior, el significado atribuido a las actividades psicosociales no es estático, sino que puede modificarse a partir de la experiencia, especialmente cuando esta es intensa o disruptiva, como señala Blumer (1982) en su tercera premisa del interaccionismo

simbólico. La experiencia emocional vivida reconfigura la interpretación de las intervenciones institucionales, lo que puede fortalecer el vínculo entre familia y escuela.

Otros acudientes reconocen que las actividades psicosociales facilitan el acercamiento emocional con sus hijos, en la medida que permiten abrir canales de dialogo o comunicación que no siempre están disponibles en la cotidianidad familiar. Uno de ellos señala:

Yo le quiero decir algo y ella... Y comienza con esos... Pero dice la oración en voz baja, que yo le tomo a mí mismo a decir algo. Dígame. En la casa yo la veo bien, del momento que yo estoy ahí. Pero ya fuera que yo me venga, no sé” (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Como se puede observar, para los padres de familia puede ser difícil leer las emociones del hijo/a en el espacio familiar, lo que como acudiente le permite reconocer la importancia del acompañamiento psicosocial que ofrece el colegio, como espacio desde el cual se puede acceder a información relevante para comprender lo que ocurre con los menores fuera del entorno doméstico. Además, otro acudiente expresó:

Uno cree que están bien, pero a veces ellos con uno hablan unas cosas y con otros hablan otras cosas diferentes. Es bueno, me parece bueno porque así los pueden evaluar cómo están mentalmente (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Este tipo de reconocimiento tiene relación con lo planteado por Baldwin (1986), quien indica que el sujeto adquiere consciencia de sí mismo y del otro mediante la experiencia duradera con su entorno, en donde las emociones, las sensaciones y la interpretación de los símbolos (como el lenguaje verbal o el gesto) contribuyen a la comprensión del “yo” y del otro. En este sentido, los acudientes interpretan el acompañamiento psicosocial no solo como un mecanismo de intervención, sino también como un canal de traducción emocional entre el niño/a y el adulto.

De esa manera, el entorno familiar con sus tensiones, límites y capacidades de escucha constituye un elemento central para comprender cómo los acudientes dan valor a las actividades psicosociales del colegio. Esta valoración se vincula con sus propias experiencias emocionales y sociales y con la percepción que tienen de sus hijos y de sí mismos en la relación con ellos.

En ese sentido, se puede entender que existe una relación simbólica establecida entre los acudientes con la institución escolar, lo cual tiene influencia relación en la participación, el sentido y el valor atribuido a las actividades psicosociales ofrecidas desde orientación escolar. Desde el interaccionismo simbólico, la conducta de los individuos no puede entenderse sin considerar los significados que ellos otorgan a las situaciones sociales.

Por lo tanto, la institución educativa es percibida por los acudientes no solo como un espacio educativo, también como un escenario donde se manifiestan y negocian significados relacionados con la autoridad, el cuidado, la salud mental y la responsabilidad de la familia, lo cual se expresa en la manera en que los acudientes se vinculan con las actividades psicosociales, que a su vez están medidas por estos significados y por la percepción de la accesibilidad, utilidad y pertinencia de dichos espacios. Para algunos acudientes, la orientación escolar representa un recurso confiable que permite intervenir positivamente en el bienestar emocional de sus hijos:

Yo creo que los muchachos en todas las ocasiones deben estar ahí porque ellos están apenas como crecían en el crecimiento y ellos mantienen con la cabeza muy alborotada. Yo creo que es muy necesaria siempre la orientación aquí en el colegio (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Adicionalmente, otro acudiente resaltó la importancia de las actividades psicosociales:

No, pues de pronto yo diría que para mí todas son necesarias. Entonces, hay que estar allí en todo, porque eso le sirve mucho a uno como acudiente, como padre de familia, aprender (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De acuerdo a lo anterior, las actividades psicosociales tienen para los acudientes un sentido funcional en la medida que las interpretan como herramientas útiles no solo para los estudiantes, sino también para los adultos responsables, así la institución educativa como un espacio de acompañamiento y formación integral, más allá del aspecto académico. Sin embargo, la mirada sobre la institución educativa no es uniforme, ya que, para otros acudientes, la relación con la institución está marcada por limitaciones en la comunicación, barreras de acceso físico o simbólico y experiencias previas que afectan la confianza en la misma:

Yo vengo a preguntar, pero no lo dejan a uno, como digamos, entrar, sino desde afuera yo pregunto o a los profesores” (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Otro de los acudientes manifestó lo siguiente:

Sí, solamente tuve la diferencia con la psicóloga esa vez, pues, que me envió allá al hospital, pero el resto no (Entrevistado 4, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Por lo anterior, la institución educativa también puede ser percibida por los acudientes como un espacio excluyente o distante, donde no siempre se sienten acogidos, lo cual incide directamente en la frecuencia y disposición con la que los acudientes participan de las actividades psicosociales. De hecho, algunos indican que su asistencia depende de la iniciativa institucional y no de una búsqueda activa por parte suya:

No, en el momento que usted me llame. Para mí, el día malito, malito, si es por la tarde, mucho mejor. Pero como usted no puede tocarse por la mañana. Y si va a ser por la mañana, que sea temprano (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Asimismo, aunque muchos acudientes reconocen la importancia de estos espacios, la participación activa aún está condicionada por factores logísticos, laborales y emocionales, lo cual remite a lo planteado por Blumer (1982), en tanto la interpretación de una situación

como asistir o no a una actividad psicosocial depende de cómo se construye el significado de esa experiencia en relación con su contexto inmediato. De acuerdo a Bisquerra (2000), lo experimentado por los acudientes es complejo, en la medida que la emoción es un estado complejo del organismo que se expresa a través de componentes neurofisiológicos, conductuales y cognitivos. De modo que, sus experiencias están mediadas por las emociones, que están presentes en la vida cotidiana afectando directamente su comportamiento, por lo que su gestión se vuelve un elemento esencial del bienestar emocional.

Al respecto Seligman (2003) plantea que, en el marco del bienestar emocional, las personas valoran su experiencia como positiva o negativa en función de las emociones que experimentas frente a un suceso en la participación activa en un contexto social como la escuela que se espera sea saludable. Esto se debe a que el bienestar emocional se ha consolidado como una dimensión fundamental del desarrollo integral de los estudiantes, al estar directamente vinculado con su desempeño académico, relaciones interpersonales y adaptación social. Este concepto ha evolucionado a partir de diversas aproximaciones teóricas que han puesto en el centro el papel de las emociones en la vida cotidiana, en especial en contextos educativos, donde estas se manifiestan con fuerza y requieren ser comprendidas, gestionadas y acompañadas.

En esa dirección, otros acudientes mencionan que la intervención psicosocial les permitió tomar conciencia sobre aspectos emocionales de sus hijos que hasta entonces no habían sido evidentes:

En el momento en que te dije lo de mi hija. Cuando yo vi que mi hija me mandó un video y todo, que estaba en el baño, para nosotros fue muy útil eso” (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Lo anterior, evidencia cómo la función simbólica de la escuela puede ser resignificada en situaciones críticas, donde se convierte en un canal de intervención directa, generando confianza y sentido de apoyo emocional. Es decir, el significado atribuido a la escuela no es fijo, sino dinámico, que puede transformarse en función de la experiencia vivida, tal como lo

plantea Baldwin (1986), al señalar que las emociones y sensaciones reconstruyen el sentido del “yo” en función del entorno social.

Además, algunos acudientes resaltan que estas actividades permiten observar aspectos de sus hijos que no logran identificar en casa, reforzando el valor simbólico de la escuela como espacio de observación y contención emocional:

Uno cree que están bien, pero a veces ellos con uno hablan unas cosas y con otros hablan otras cosas diferentes (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De acuerdo a lo anterior, la relación simbólica con la institución escolar se configura desde la experiencia intersubjetiva entre padres, escuela y estudiantes. Esta relación no es neutra ni unidireccional, sino que está compuesta por significados, expectativas, tensiones y representaciones que influyen directamente en el sentido que los acudientes atribuyen a las actividades psicosociales. Su disposición a participar, colaborar o incluso cuestionar estos espacios, está mediada por el valor que les otorgan como oportunidades para comprender, acompañar o transformar las realidades emocionales de sus hijos.

En ese contexto, retomando a Bisquerra (2009) desde su concepto de educación emocional en el contexto educativo, las actividades psicosociales se traducen en la práctica para los acudientes en un proceso permanente que busca el desarrollo de competencias emocionales tanto en los padres como en los estudiantes para mejorar la calidad de vida. Estas competencias incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía, la competencia social y la competencia para la vida y el bienestar. Habilidades necesarias para que los estudiantes puedan comprender y expresar sus emociones, regular su conducta y relacionarse de forma saludable con su entorno.

De modo que, los sentidos que las actividades psicosociales adquieren para los acudientes son como espacios de escucha, acompañamiento y contención emocional, oportunidades de orientación para los adultos responsable, sentidos ambivalentes, tensiones y barreras de acceso y en función de las crisis o llamados institucionales. Los significados no

son inherentes a las cosas o a las instituciones, sino que son contruidos y modificados por los sujetos a través de la interacción. De ahí que, las actividades psicosociales desarrolladas desde la orientación escolar no poseen un valor único para los acudientes; por el contrario, su significado está condicionado por la experiencia, la interpretación y el lugar que ocupan dentro del entramado de relaciones familiares y escolares.

Según Blumer (1982), estos sentidos revelan que los acudientes no son agentes pasivos, sino actores que reflexionan, interpretan y adaptan su conducta en función de la información y experiencias obtenidas a través de la interacción con la escuela. El significado que otorgan a las actividades psicosociales está anclado a su propia necesidad de comprender mejor el mundo emocional de sus hijos.

Los sentidos atribuidos están mediados por experiencias previas, impresiones subjetivas, y en algunos casos, por la percepción de exclusión o de juicio por parte de la institución. Según Baldwin (1986), las emociones y sensaciones que los sujetos experimentan en sus relaciones sociales son fundamentales para estructurar su identidad; por lo tanto, cuando las interacciones con la escuela están cargadas de incomodidad, juicio o ambigüedad, el valor otorgado a estas actividades puede verse debilitado.

Finalmente, los sentidos que los acudientes atribuyen a las actividades psicosociales desde la orientación escolar no son homogéneos. Estos se construyen desde la experiencia individual y familiar, desde la historia emocional que cada acudiente tiene con la institución escolar, y desde las relaciones que establecen con sus propios hijos/as.

Se evidencian sentidos de acompañamiento, aprendizaje, vigilancia emocional, contención en la crisis, pero también barreras simbólicas que dificultan una participación plena y sostenida. De acuerdo con el interaccionismo simbólico, estos sentidos pueden modificarse mediante nuevas experiencias de interacción, por lo cual el trabajo psicosocial debe reconocer el carácter dinámico, situacional e intersubjetivo del vínculo entre escuela, familia y estudiante.

A lo largo de este capítulo se logra evidenciar cómo los acudientes atribuyen significados a las actividades psicosociales realizadas por la institución educativa a partir de los significados que construyen en torno a las mismas al ser sujetos activos que interpretan y resignifican estas experiencias desde sus trayectorias, relaciones y emociones. Tal como lo plantea Blumer (1982), los individuos actúan respecto a las cosas según los significados que estas tienen para ellos, significados que surgen a partir de la interacción social y se transforman a través de procesos interpretativos.

En conjunto, los hallazgos muestran que el sentido que los acudientes otorgan a las actividades psicosociales escolares no es uniforme ni estático, sino que depende de múltiples factores: las experiencias familiares, la disposición emocional, el momento vital, la relación con la institución, y el tipo de vínculo con sus hijos e hijas. Desde la teoría del interaccionismo simbólico, esto confirma que los significados son producidos en la acción y en la relación, y que cualquier transformación significativa en estos espacios debe pasar por el fortalecimiento de las interacciones humanas, el reconocimiento de la subjetividad de los actores involucrados y la generación de nuevas formas de confianza mutua. Por lo tanto, comprender estos sentidos no solo permite mejorar el diseño de las intervenciones psicosociales, sino también ampliar el horizonte de acción de la escuela como un espacio relacional, afectivo y socialmente significativo.

Los sentidos que los acudientes atribuyen a las actividades psicosociales permiten comprender cómo sus experiencias, emociones y relaciones con la institución escolar influyen en la participación y en la manera en que acompañan a sus hijos. Esta perspectiva sirve de base para adentrarse en el siguiente capítulo, en el que se explorará de manera directa el bienestar emocional de los estudiantes, mostrando cómo las intervenciones de orientación escolar y los espacios de acompañamiento psicosocial no solo impactan a los padres, sino que también se reflejan en el desarrollo emocional, la autorregulación y la construcción de competencias socioemocionales en los propios estudiantes, evidenciando la estrecha relación entre la experiencia familiar y el crecimiento integral dentro del entorno educativo.

6.2 BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

El apartado anterior abordó cómo los acudientes atribuyen sentidos a las actividades psicosociales desde su interacción con la escuela, evidenciando que la percepción, la experiencia emocional y la participación familiar influyen de manera directa en la dinámica educativa. Partiendo de este contexto, el presente apartado se centra en describir las actitudes y opiniones de los acudientes respecto a las acciones que brinda la institución educativa, específicamente aquellas relacionadas con el bienestar emocional de los estudiantes, objetivo que orienta este análisis.

Se estructura en tres secciones: 1) Conocimiento y percepción de las acciones institucionales, donde se explora el nivel de reconocimiento que los acudientes tienen sobre las estrategias de acompañamiento implementadas por la institución y cómo interpretan estas acciones a partir de la información recibida y la interacción con sus hijos; 2) Bienestar emocional y su impacto en el desempeño escolar, que analiza cómo los acudientes perciben la relación entre el apoyo emocional, la motivación, la autoestima y el aprendizaje de los estudiantes, integrando los referentes conceptuales sobre competencias socioemocionales y educación emocional; 3) Participación y expectativas de los acudientes, en la que se examinan los niveles de involucramiento de los padres en las actividades escolares, las barreras que enfrentan y sus expectativas frente al papel de la institución en la promoción del bienestar emocional. Las secciones permiten comprender cómo los significados atribuidos por los acudientes, sus actitudes y experiencias se articulan con las acciones de la institución.

De esta manera, se examinan las actitudes de los padres y madres frente a las estrategias implementadas por la escuela, así como la percepción del impacto de estas acciones en el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes. Se analiza la capacidad de los niños y adolescentes para regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y desenvolverse en distintos contextos escolares, destacando el papel de la orientación escolar como mediadora del bienestar emocional y facilitadora de la participación activa de la comunidad educativa.

6.2.1 Conocimiento y percepción de las acciones institucionales

Uno de los hallazgos centrales refiere al nivel de conocimiento que los acudientes poseen sobre las estrategias de acompañamiento implementadas por la institución. Algunos acudientes reconocen y valoran la labor de la orientadora escolar en la atención directa a los estudiantes, mientras que otros evidencian desconocimiento o percepción limitada de estas acciones. Por ejemplo, un acudiente manifiesta:

Sí, siempre. Igual eso es lo que siempre hacemos. Llega y nos sentamos a hablar. Cuéntame. Yo siempre pregunto. ¿Cómo te fue? ¿Qué pasó? Cuéntame. ¿Qué hiciste hoy? ¿Qué pasó hoy en esa noche? Ya se me olvidó ¿Pasó esto? ¿Pasó aquello? (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De manera similar, otros padres destacan la comunicación con sus hijos como un mecanismo de retroalimentación sobre lo que ocurre en la institución:

Sí. Sí, en la casa, por lo menos cuando no le gusta algo, él me dice, ah, mamá, sí, no entiendo por qué tengo que hacer esto... y en el colegio lo mismo, llegan, ay, mamá, y este examen me ha hecho mal... siempre es comunicativo, no se guarda las cosas (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025) [...] Pues ella hay cosas que sí, de pronto no. No todas. Sí, pero hay cosas que ella hay veces me dice... me está molestando, pues ella es una niña pues mucho mayor que ella... allí pues la aprendí y listo, ya eso no volvió a pasar, pero sí me contó” (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Estas citas reflejan cómo los acudientes construyen su percepción sobre la institución a partir de la interacción directa con sus hijos y el seguimiento de sus experiencias diarias. Desde la perspectiva de la percepción social, Mead (1993) explica que los individuos interpretan los gestos, actitudes y el lenguaje de los demás, incorporando experiencias pasadas y referentes culturales para elaborar juicios conscientes sobre su entorno. Los padres que observan y escuchan activamente a sus hijos interpretan y otorgan significado a las acciones de la escuela, reforzando la visibilidad de las estrategias institucionales.

El interaccionismo simbólico profundiza este análisis al señalar que los significados no existen de manera aislada, sino que se construyen en la interacción entre los actores (Blumer, 1982). Las acciones de la escuela, como las visitas de la orientadora a los salones o el seguimiento de los estudiantes, adquieren significado en la medida en que los acudientes las interpretan y reaccionan frente a ellas. Por ejemplo, la descripción de un padre sobre la dinámica de diálogo con su hijo (Entrevistado 5) no solo indica un hecho observable, sino que refleja un significado de cuidado, acompañamiento y compromiso con el bienestar emocional del estudiante.

Además, se observa que la percepción de los acudientes está mediada por la información disponible y la experiencia previa, generando diversidad en los juicios sobre la labor de la institución. Aquellos que han participado de talleres, reuniones y seguimiento personalizado tienden a reconocer un esfuerzo real en la promoción del bienestar, mientras que quienes dependen de información indirecta o escasa pueden percibir las acciones como insuficientes o poco relevantes. Esta diferencia evidencia la necesidad de estrategias de comunicación más efectivas que fortalezcan la comprensión y valoración de las acciones institucionales.

6.2.2 Bienestar emocional y su impacto en el desempeño escolar

Los testimonios de los acudientes evidencian una conexión estrecha entre el bienestar emocional y el desempeño académico, aunque con distintos niveles de comprensión y reflexión. Algunos padres destacan que el bienestar emocional se refleja en la motivación, la autoestima y la disposición para aprender:

Sí. Sí, en la casa, por lo menos cuando no le gusta algo, él me dice, ah, mamá, sí, no entiendo por qué tengo que hacer esto... y en el colegio lo mismo, llegan, ay, mamá, y este examen me ha hecho mal... siempre es comunicativo, no se guarda las cosas (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Otros acudientes enfatizan que las emociones pueden impactar la concentración y la interacción con los compañeros, afectando directamente el aprendizaje:

Pues ella hay cosas que sí, de pronto no. No todas. Sí, pero hay cosas que ella hay veces me dice... me está molestando, pues ella es una niña pues mucho mayor que ella... allí pues la aprendí y listo, ya eso no volvió a pasar, pero sí me contó (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Desde la perspectiva conceptual, el bienestar emocional puede entenderse como un estado de equilibrio psicológico, social y subjetivo, que permite a los individuos manejar adecuadamente sus emociones, afrontar situaciones difíciles y mantener relaciones armónicas con los demás (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995). Gardner (1995) aporta una mirada clave al resaltar que las emociones se conectan con el pensamiento, destacando las inteligencias intrapersonal e interpersonal como ejes fundamentales: la primera permite explorar necesidades, intereses, emociones y objetivos de vida; la segunda favorece relaciones empáticas y armónicas con otros. Esta visión sostiene que la educación debe orientarse a dinamizar las actividades pedagógicas y fomentar experiencias que conecten emociones y aprendizaje, fortaleciendo así la vocación y el desempeño académico del estudiante.

Complementariamente, Seligman (2003) y Bisquerra (2000, 2009) enfatizan que el bienestar emocional se desarrolla mediante la exploración de experiencias positivas, fortalezas personales y competencias emocionales, alejándose de un enfoque psicopatológico y promoviendo la calidad de vida. Según estos autores, los pilares del bienestar emocional incluyen la emoción positiva, la valoración de fortalezas y virtudes, y la construcción de instituciones y contextos que favorezcan la autonomía, la democracia y el derecho a la información.

En el contexto escolar, esto se traduce en programas de orientación que ofrecen apoyo psicoeducativo, emocional y académico, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante (Mora, 1984; Bisquerra Alzina, 2009). Los padres reconocen que la intervención emocional es crucial para desarrollar competencias socioemocionales en sus hijos, como la regulación emocional, la autoconfianza y la empatía hacia sus pares.

Desde la percepción social (Mead, 1993), los padres interpretan las emociones y conductas de sus hijos a partir de sus experiencias y contexto cultural, atribuyendo significados específicos a los esfuerzos institucionales. Cuando perciben que su hijo enfrenta dificultades, como problemas de bullying o baja autoestima, reconocen la importancia del acompañamiento emocional y refuerzan la relevancia de los programas de orientación escolar.

El interaccionismo simbólico (Blumer, 1982; Baldwin, 1986) permite comprender que la relación entre bienestar emocional y aprendizaje se construye socialmente: las emociones de los estudiantes son interpretadas y retroalimentadas por los padres, quienes comunican sus observaciones a la escuela, reforzando o modificando la percepción de eficacia de las estrategias institucionales. Esta interacción constante genera un circuito simbólico de cuidado, reconocimiento y acompañamiento, donde la escuela, la familia y el estudiante participan activamente en la construcción de significados sobre la educación emocional.

Finalmente, los hallazgos muestran que un bienestar emocional adecuado potencia la concentración, la motivación, la autoestima y la autogestión, mientras que la ausencia de apoyo emocional puede afectar negativamente el rendimiento académico. Los programas de orientación escolar se presentan como un recurso estratégico para promover estas competencias, facilitando un desarrollo integral que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social, en consonancia con los planteamientos de Gardner (1995), Seligman (2003) y Bisquerra (2009).

6.2.3 Participación y expectativas de los acudientes

La participación de los acudientes en actividades escolares vinculadas al bienestar emocional constituye un elemento clave para fortalecer la efectividad de los programas institucionales. Los testimonios revelan que la mayoría de los padres no ha participado activamente, citando barreras como la falta de tiempo, desinformación o percepción de que las actividades son poco relevantes:

Sí, siempre. Igual eso es lo que siempre hacemos. Llega y nos sentamos a hablar. Cuéntame. Yo siempre pregunto. ¿Cómo te fue? ¿Qué pasó? Cuéntame... (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Otros señalan que la desmotivación o el enfoque limitado de algunas reuniones reduce su participación, generando un vacío entre las políticas institucionales y la experiencia cotidiana de las familias, lo que puede limitar la construcción de significados compartidos sobre la educación emocional.

Desde la percepción social (Mead, 1993; Vargas Melgarejo, 1994), los padres atribuyen valor a las actividades según la información disponible y la relevancia percibida. Aquellos que reconocen utilidad y pertinencia en talleres, charlas y seguimientos tienden a involucrarse más, mientras que quienes consideran las actividades irrelevantes o difíciles de atender reducen su participación, afectando la construcción de un entorno emocionalmente favorable para los estudiantes.

El interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) permite comprender que la participación de los padres es un proceso simbólico donde se negocian roles, expectativas y significados. La asistencia a talleres o reuniones no solo tiene valor funcional, sino que representa un compromiso explícito con el bienestar emocional y la educación integral del estudiante. Las interacciones con docentes y otros padres refuerzan estos significados, promoviendo la cooperación y la construcción de un clima escolar positivo.

Los acudientes expresan expectativas claras sobre el papel de la institución en la promoción del bienestar emocional: seguimiento constante, talleres que fomenten la autoestima, la autogestión y habilidades socioemocionales. Por ejemplo:

De pronto, talleres. Aparte del estudio, o sea, talleres que les ayuden a ellos como a trabajar en la parte personal. ¿A subir la autoestima? Sí, a subir la autoestima, a quererse en ellos mismos, a aceptarse (Entrevistado 4, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Estos comentarios reflejan que la orientación escolar y el bienestar emocional son comprendidos por los padres como componentes esenciales del desarrollo integral, donde lo académico y lo emocional se interrelacionan y se potencian mutuamente (Mora, 1984; Bisquerra Alzina, 2009). La participación activa de los acudientes refuerza estas estrategias, mientras que la ausencia o desinterés limita la construcción de significados compartidos y la eficacia de los programas institucionales.

En conclusión, las entrevistas sugieren que la efectividad de la educación emocional en la escuela depende de la interacción entre estudiantes, padres y docentes, en un marco de percepción social e interaccionismo simbólico, donde el bienestar emocional se traduce en mejores competencias académicas, sociales y personales, y los programas de orientación escolar actúan como eje integrador de estas dimensiones.

Así, los hallazgos del apartado muestran que, la percepción de los acudientes frente a las acciones institucionales influye directamente en el bienestar emocional y el desempeño académico de los estudiantes. La orientación escolar, combinada con la participación familiar, crea un entramado simbólico donde las emociones, las actitudes y las expectativas se interrelacionan, fortaleciendo el desarrollo integral del estudiante. Estas percepciones no solo reflejan la valoración de los programas y estrategias de la institución, sino que también configuran prácticas y rutinas familiares que amplifican o limitan el impacto de dichas acciones. Este análisis establece un puente hacia el tercer apartado, donde se explorará cómo los entornos sociofamiliares de los acudientes inciden en la construcción del bienestar emocional de los estudiantes, consolidando la interacción entre familia, escuela y estudiante como eje central del proceso educativo.

6.3 ENTORNOS SOCIOFAMILIARES Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado se busca explorar la relación de los entornos sociofamiliares de los acudientes con el bienestar emocional. La reflexión parte de los hallazgos del capítulo anterior, trasladando el foco al espacio familiar como primer núcleo de socialización y escenario donde se configuran las bases del desarrollo emocional de los estudiantes.

Este análisis se organiza en dos secciones: 1) la percepción y construcción de significados en los entornos sociofamiliares, así como el impacto de las dinámicas familiares en el bienestar emocional de los estudiantes, y 2) las estrategias de acompañamiento familiar y participación en el desarrollo socioemocional. Ambas secciones permiten comprender cómo las relaciones familiares, las experiencias emocionales y las prácticas de cuidado influyen de manera significativa en la formación integral de los estudiantes, fortaleciendo su bienestar emocional y su desempeño académico.

De esta manera, el capítulo examina cómo los padres y madres perciben, interpretan y actúan frente a las necesidades emocionales de sus hijos, destacando la importancia del hogar como espacio de aprendizaje afectivo y el papel de la institución educativa como mediadora del bienestar emocional. Asimismo, se evidencia cómo la interacción entre familia y escuela fortalece el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo competencias socioemocionales, habilidades de autorregulación y relaciones interpersonales saludables, consolidando un entorno de acompañamiento que integra experiencias escolares y familiares de manera coherente y significativa.

6.3.1 Estructuras familiares, vínculos afectivos y su influencia en el bienestar emocional

Las familias de los estudiantes presentan configuraciones diversas que reflejan tanto las condiciones sociales y económicas del contexto como las dinámicas internas de cada hogar. Estas estructuras, que van desde la familia extensa hasta la nuclear o monoparental, determinan las formas de acompañamiento y cuidado que reciben los niños y adolescentes. Comprender estas realidades es fundamental, pues los vínculos familiares no solo ofrecen soporte material, sino que también constituyen el primer escenario en el que se construyen significados, se transmiten valores y se moldea el bienestar emocional de los estudiantes.

Los estudiantes forman parte de familias con diversidad de estructuras familiares y las formas en que se organizan para acompañarlos. Algunas familias mantienen una composición extensa donde varios miembros aportan en el cuidado, como señala un acudiente:

No, siempre es con la mamá. Ella vive con la mamá, la hermanita, el padrastro y los dos hermanos. Pues no los hermanos de ella, sino los dos tíos (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

En otros casos, la familia nuclear asume un papel activo en la distribución de responsabilidades y en la atención emocional. esto fue lo dicho por un acudiente:

En mi casa somos 4 personas y nos repartimos, o sea, cualquier problema que la niña tenga emocional, siempre estamos allí... Entre todos, gustan resolver (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Sin embargo, también se observan situaciones en las que la responsabilidad recae principalmente en uno de los padres, debido a las condiciones laborales del otro. Así lo expresó un acudiente:

Nosotros somos una familia de cuatro... Normalmente la que siempre está con ellas soy yo... Creo que mi esposo siempre está trabajando... Entonces yo soy papá y mamá en ese momento (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Estas configuraciones responden a realidades sociales y económicas que, como plantea Mead (1993), se constituyen en contextos de interacción donde los gestos, roles y símbolos generan significados que son apropiados por los individuos en la vida cotidiana. En este sentido, las dinámicas familiares no solo cumplen funciones de cuidado material, sino que también representan escenarios simbólicos en los que se transmiten valores, normas y formas de interpretar la realidad. La familia, al ser el primer espacio de socialización, moldea la manera en que los estudiantes perciben y gestionan sus emociones, pues las interacciones con padres, madres y cuidadores están cargadas de significados que estructuran su experiencia subjetiva y social.

Desde esta perspectiva, Gardner (1995) señala que la inteligencia interpersonal e intrapersonal se desarrollan en entornos de interacción que favorecen la empatía, la autorreflexión y la comprensión de los propios estados emocionales. De ahí que los

estudiantes que cuentan con redes familiares cohesionadas, con acompañamiento y comunicación constante, tengan más oportunidades de fortalecer dichas inteligencias, lo cual redundaría en un mayor bienestar emocional. Este bienestar no es un estado aislado, sino una construcción que se afianza en la medida en que el entorno familiar provee seguridad, confianza y modelos de afrontamiento frente a las dificultades.

Asimismo, Ryff (1989) sostiene que el bienestar emocional está asociado a dimensiones como la autoaceptación, las relaciones positivas con otros, la autonomía y el propósito en la vida. Dichas dimensiones se ven profundamente influidas por las condiciones que ofrecen los entornos familiares. Así, un hogar que promueve el diálogo, el reconocimiento mutuo y la validación de las emociones contribuye al fortalecimiento de la autoestima y del sentido de propósito en los estudiantes. Por el contrario, entornos fragmentados, con vínculos débiles o atravesados por tensiones constantes, limitan la posibilidad de que los niños y adolescentes construyan relaciones positivas y desarrollen un equilibrio emocional adecuado.

Por lo tanto, la interacción familiar no solo provee un marco de referencia inmediato para la conducta de los estudiantes, sino que también se convierte en el espacio donde se definen las bases de su bienestar emocional. Como lo explica Mead (1993), los significados se producen y reproducen en la interacción social, y en el caso de los estudiantes, el hogar constituye ese primer escenario en el que se gesta la manera en que perciben, interpretan y gestionan sus emociones frente al mundo escolar y social.

Lo anterior, ha producido cambios en la organización familiar debido al impacto emocional de las relaciones de padres e hijos/as. De modo que, la calidad de la relación entre padres e hijos aparece como un eje central. Mientras algunos señalan distancia o falta de confianza. Así lo dijo un acudiente:

Yo hago lo que más pueda, pero ella conmigo no tenemos confianza. Ella nomás me tiene como, digamos, como dice el dicho, como la billetera que anda a necesitar. Nada más. Ella no es como, digamos, que uno llegue, papi, y usted cómo le juega. O que se siente con uno, papi, venga, ven, ¿cómo te fue hoy? No, siempre la mamá tiene que

decir, pregúntele cómo le ha ido en el trabajo. Pregúntele y ya comió. Que pregúntele tal cosa, eso. Pero de que ella que le nazca, no. Nada (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025)

Otros resaltan el diálogo constante:

Tengo mucha confianza con mi hija, siempre hablo con ella y la aconsejo. Hubo un tiempo en que cambió mucho, me sorprendía su comportamiento, pero empecé a dialogar con ella y volvió a ser la niña de antes. Creo que su cambio se debió a las amistades, porque algunos niños tienen mucho libertinaje. Ahora seguimos hablando, le insisto en que estudie, que mire el ejemplo de su hermana y que dé lo mejor de sí. Siempre mantenemos el diálogo (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Este contraste ilustra lo planteado por Vargas Melgarejo (1994), quien destaca que la percepción no es un reflejo mecánico de la realidad, sino una construcción activa que se configura a partir de juicios conscientes mediados por la cultura y la experiencia social. En el caso de los entornos familiares, estos juicios se materializan en la manera en que los acudientes interpretan la cercanía, la distancia o el compromiso en las relaciones afectivas. Así, las prácticas cotidianas, las normas compartidas y los significados atribuidos a las emociones se convierten en referentes que condicionan la forma como los estudiantes entienden el apoyo o la indiferencia de quienes los rodean.

En este sentido, cuando en la dinámica familiar se logra consolidar un ambiente de confianza y comunicación, se generan condiciones favorables para que los estudiantes desarrollen recursos emocionales y sociales sólidos. Ryff (1989) sostiene que la autoestima, entendida como autoaceptación y valoración de sí mismo, depende en gran medida de la calidad de las relaciones interpersonales, particularmente aquellas que se construyen en la intimidad del hogar. De este modo, los vínculos familiares que validan las emociones, escuchan activamente y promueven la expresión sincera fortalecen no solo la autoestima, sino también el sentido de propósito y la capacidad de afrontar retos.

Por su parte, Bisquerra (2009) enfatiza que la regulación emocional no es una habilidad innata, sino una competencia que se aprende y se cultiva en contextos de interacción significativa. Las familias que promueven la comunicación abierta y el acompañamiento emocional proveen a los estudiantes un modelo de autorregulación, mostrándoles cómo manejar la frustración, el enojo o la tristeza. Esta experiencia temprana resulta fundamental, ya que los procesos de regulación emocional inciden directamente en la adaptación escolar y en la construcción de relaciones sociales saludables.

En contraste, cuando predomina la distancia emocional o la ausencia de comunicación, se debilita el sentido de pertenencia, lo que puede llevar a sentimientos de soledad, aislamiento o incluso rechazo. Este vacío afectivo limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar un autoconcepto positivo y genera una mayor vulnerabilidad frente a factores de riesgo como la baja autoestima, la ansiedad o el bajo rendimiento académico. Así, las observaciones de los acudientes confirman que la calidad del vínculo familiar no solo repercute en el bienestar emocional, sino que constituye la base sobre la cual se erige la percepción de apoyo y pertenencia en el ámbito escolar y social.

En ese sentido, el tiempo compartido en las actividades cotidianas compartidas y los vínculos construidos refuerza los lazos emocionales. Algunos acudientes resaltan las actividades de esparcimiento:

Nosotros salimos al río, salimos a comer helado. A veces no es tanto salir, sino que en la casa hacemos parte de ver películas, así, pero es bueno (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025) [...] Vemos películas o salimos, damos una vuelta. Cosas así son muy pocas porque la verdad a veces por el tiempo no nos da. Y es algo que ya tengo que implementar también para esa parte con ella (Entrevistado 4 comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Estos espacios de disfrute consolidan lo que Seligman (2003) denomina emociones positivas, las cuales constituyen un eje fundamental del bienestar subjetivo y de la psicología positiva. Dichas emociones —como la alegría, la gratitud, el interés y la serenidad— no solo generan placer inmediato, sino que además amplían los repertorios cognitivos y conductuales

de los individuos, permitiéndoles afrontar de mejor manera situaciones de estrés o adversidad. En el caso de los estudiantes, compartir actividades recreativas y momentos de gozo con sus familias les brinda un soporte emocional que refuerza la confianza en sí mismos y en sus vínculos, configurando un clima afectivo favorable para su desarrollo integral.

De igual forma, Gardner (1995) resalta que las experiencias de interacción cotidiana contribuyen al fortalecimiento de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, las cuales son determinantes en la madurez emocional. La primera permite reconocer y comprender las emociones y motivaciones de los demás, fomentando la empatía y la capacidad de establecer relaciones sociales saludables; mientras que la segunda facilita la autorreflexión y el conocimiento de las propias emociones, generando mayor control y autoconciencia. Cuando los entornos familiares promueven espacios de disfrute compartido, no solo se refuerza el vínculo afectivo entre padres e hijos, sino que también se ofrecen oportunidades de aprendizaje emocional que fortalecen estas inteligencias y potencian las habilidades sociales de los estudiantes.

En consecuencia, la dinámica familiar que incluye actividades recreativas y momentos de convivencia se convierte en un recurso pedagógico y emocional, pues a través de estas experiencias los estudiantes aprenden a gestionar la cooperación, el respeto, la comunicación y la confianza mutua. Tal como advierte Seligman (2003), el cultivo de emociones positivas no es accesorio, sino que constituye un factor protector que favorece la resiliencia y la construcción de una vida significativa. Así, el disfrute compartido dentro de los hogares no solo aporta bienestar inmediato, sino que sienta las bases para un desarrollo emocional más estable y equilibrado a lo largo del tiempo.

6.3.2 El Manejo de emociones: percepción, disciplina, comunicación familiar y apoyo en situaciones escolares.

El presente apartado analiza las estrategias que los acudientes emplean para manejar las emociones y conductas de sus hijos, destacando la diversidad de prácticas que van desde el uso del castigo hasta el diálogo y la educación emocional. Estas estrategias reflejan la coexistencia de modelos tradicionales y enfoques más centrados en la comprensión afectiva,

evidenciando cómo las experiencias individuales y los contextos sociales influyen en la manera en que los padres y cuidadores acompañan el desarrollo emocional de sus hijos. Asimismo, se explora la percepción que los acudientes tienen de las emociones infantiles y la importancia de la comunicación familiar como herramienta fundamental para el bienestar y la adaptación escolar.

Los acudientes utilizan distintas estrategias para manejar las emociones y conductas de sus hijos, que oscilan entre prácticas correctivas como el castigo. Así lo refirió un acudiente:

Cuando se porta mal, lo castigo con el teléfono, o no lo dejo salir a jugar fútbol, que le gusta, pero digo no, no sale (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Además, otro acudiente dijo recurrir al diálogo:

Hablo con ella y le explico las cosas porque pues no puedo apoyarla todo el tiempo a que ella se derrote (Entrevistado 4, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Este abanico de respuestas refleja la coexistencia de modelos tradicionales de disciplina con prácticas más cercanas a la educación emocional. Tal como señala Bisquerra (2009), la regulación emocional y el desarrollo de la autonomía se fortalecen en contextos que privilegian el acompañamiento reflexivo frente a la mera imposición de normas. Cuando el adulto se limita al castigo, transmite al niño un modelo de control externo de la conducta; en cambio, cuando abre espacios de diálogo y explicación, fomenta la autorregulación, el pensamiento crítico y la responsabilidad personal.

Desde la perspectiva de la interacción simbólica, Blumer (1969) explica que la percepción social está mediada por los significados culturales que las personas reproducen en sus prácticas cotidianas. Los acudientes no solo disciplinan desde sus decisiones individuales, sino que replican patrones heredados de sus propias experiencias de crianza y del contexto social en el que están inmersos. Así, algunos reproducen esquemas de punitivos

(formas de castigo) que asocian el orden con la sanción, mientras que otros han incorporado referentes más cercanos a la negociación y al acompañamiento emocional. En ambos casos, los estudiantes reciben mensajes que moldean su manera de entender la autoridad, el respeto y la gestión de las emociones, lo cual repercute directamente en su bienestar emocional y en su adaptación escolar.

En ese contexto, los acudientes son capaces de identificar a través de la percepción las distintas emociones de sus hijos/as, permitiendo que logren responder a ellas de la mejor forma posible en la medida que conocen y comprenden a sus hijos/as. Algunas de ellas son la tristeza, rebeldía, ansiedad o alegría y procuran responder a ellas según sus posibilidades. Así lo ilustró un acudiente:

Cuando hablamos de la abuela muerta, ella se pone triste... Pero pues yo hago lo posible para verla reírse. De que yo la saque a pasear, sí. Anda, pues, hay veces yo me la llevo acá, hay veces a una... Yo mami la llevo para la casa y dice que no quiere quedarse conmigo, le gusta quedar más tiempo conmigo que con la mamá (Entrevistado 1, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Otro refiere las emociones como un rasgo de la personalidad:

Una rebeldía. Es como rebeldía a veces... De por sí él no lo tiene casi triste. De pronto ahora por lo de la novia, pero el resto es muy alegre, no es que tenga problemas, ni es loca, ni no. Ahorita es por lo de la novia (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

No obstante, otro acudiente manifestó que las emociones también pueden ser producto de otros eventos, que comprometen la salud mental del estudiante:

...ella normalmente está contenta, pero a veces ella tiene un problema de ansiedad. Entonces a veces se entristece porque no puede hacer las ciertas cosas que ella quiere. Entonces eso está predominando ahorita en ella. Porque hay que cohibirla de muchas

cosas... está restringida en muchas cosas (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Estas percepciones evidencian que acudientes como padres son capaces de reconocer indicadores emocionales, aunque con distintos grados de profundidad y comprensión. como explica Ryff (1989) el bienestar psicológico se sustenta en dimensiones como la autoaceptación, las relaciones positivas y el dominio del entorno. Cuando los padres logran identificar y validar las emociones de sus hijos, facilitan procesos de autoaceptación y fortalecen las relaciones afectivas, creando un contexto de apoyo que contribuye al equilibrio emocional.

Como explica Aramburu Oyarbide (2004) la percepción está influenciada por significados y conocimientos socialmente compartidos, representación conductual de lo que son las cosas, su significado lo cual permite al padre atribuir el sentido que pueden tener de acuerdo a la conducta del hijo/a, cuya consciencia de lo que hacen, devela su intencionalidad, ya que la emoción percibida produce una impresión sujeta que está relacionada con experiencias pasadas, donde la información del contexto social influye en su percepción

En esta misma línea, Bisquerra (2000) sostiene que la educación emocional implica aprender a reconocer, expresar y regular las emociones en interacción con los demás. Los testimonios analizados muestran que, aunque no siempre de manera sistemática, los acudientes aplican estrategias que se alinean con este enfoque: unos intentan consolar, otros escuchan, y algunos más buscan derivar las dificultades hacia apoyos externos.

El reconocimiento de las emociones de los hijos, aunque no siempre estructurado, constituye un primer paso hacia la construcción de competencias emocionales en el ámbito familiar. La validación afectiva no solo permite atender necesidades inmediatas, sino que además se convierte en una herramienta preventiva frente a riesgos como la depresión, la ansiedad o el bajo rendimiento escolar.

De esa manera, la comunicación entre los miembros de la familia, en especial, entre padres e hijos, es fundamental para el apoyo sobre todo cuando se presentan situaciones

escolares que requieren de su intervención. Por lo tanto, La comunicación surge como un recurso central para el acompañamiento familiar. Esto fue lo dicho por uno de los acudientes entrevistados:

Cuando está triste, pues la llamo, la abrazo y converso con ella. Cuando está molesta, no. Yo la dejo quieta, porque normalmente yo soy así. O sea, cuando estoy molesta no me gusta que me hable. No me gusta que me hable, entonces yo hago lo mismo con ella. Yo la dejo quieta que le pase. Cuando se pase, hablamos (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025)

Asimismo, otros resaltan la importancia del diálogo como mecanismo de apoyo emocional. Sin embargo, también emergen límites y resistencias:

No, pues hablar, entrar y como hablar con ella, preguntar. ¿Siempre, así esté triste o molesta? Así esté triste, si yo venga, ¿qué le pasa, ¿qué tiene? No, pronto no mami, no, usted tiene algo, usted no es así, cuénteme, cuénteme. O sea, que hay veces es difícil. Sí, claro, porque no siempre quiere contar. No siempre quiere contar, sí, entonces, esa parte, pues hay veces es, pero siempre estoy allí, como porque uno pues aprende a conocer las personas. No, mira, que ella no es así, hoy la noto así, entonces, pero siempre lo hago (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De acuerdo a lo anterior, la comunicación en los hogares no es diverso y cambiante, está mediada por factores como la disposición de los hijos a compartir sus vivencias. Bruner (1990) sostiene que el lenguaje es el medio privilegiado para acceder a significados compartidos y, en ese sentido, el diálogo familiar constituye un espacio donde se negocian realidades, se transmiten valores y se construye confianza. Cuando la comunicación fluye, los estudiantes encuentran un canal para expresar inquietudes escolares y emocionales; cuando no ocurre, el silencio genera vacíos que pueden traducirse en aislamiento o desconfianza.

Desde la perspectiva educativa, Mora (1984) y Parras Laguna et al. (2009) subrayan que la orientación escolar puede actuar como un puente que fortalezca los procesos

comunicativos en las familias. La escuela, a través de talleres y acompañamiento, tiene la posibilidad de ofrecer herramientas que mejoren el diálogo intergeneracional, de modo que los padres no solo escuchen, sino que también comprendan y acompañen activamente las experiencias de sus hijos. De esta forma, la comunicación se convierte en un recurso protector, capaz de articular el apoyo familiar con las acciones de la institución educativa, en favor del bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Entonces, los acudientes tienen diferencias en las estrategias empleadas, la identificación y validación de las emociones de los hijos constituye un elemento clave para su desarrollo emocional y psicológico. La comunicación familiar emerge como un recurso central que facilita el acompañamiento, la comprensión y el fortalecimiento de relaciones afectivas, mientras que la colaboración con la escuela puede potenciar estas prácticas en beneficio del bienestar integral de los estudiantes. Así, el manejo emocional en el hogar no solo influye en la conducta y adaptación escolar, sino que también sienta las bases para la construcción de competencias emocionales duraderas.

De esa manera, se puede entender que los entornos familiares constituyen espacios fundamentales para el desarrollo del bienestar emocional de los estudiantes, tal como plantean Gardner (1995) y Seligman (2003). Los acudientes muestran una preocupación activa por las emociones de sus hijos, promoviendo espacios de comunicación donde los estudiantes pueden expresar lo que sienten y compartir preocupaciones escolares o experiencias positivas. Por ejemplo, un acudiente indicó:

Sí, siempre. Igual eso es lo que siempre hacemos. Llega y nos sentamos a hablar. Cuéntame. Yo siempre pregunto. ¿Cómo te fue? ¿Qué pasó? Cuéntame. ¿Qué hiciste hoy? ¿Qué pasó hoy en esa noche? Ya se me olvidó ¿Pasó esto? ¿Pasó aquello? (Entrevistado 5, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De manera similar, otros acudientes destacan que sus hijos suelen expresar inquietudes o molestias ocurridas en el colegio:

Sí. Sí, en la casa, por lo menos cuando no le gusta algo, él me dice, ah, mamá, sí, no entiendo por qué tengo que hacer esto... y en el colegio lo mismo, llegan, ay, mamá, y este examen me ha hecho mal... siempre es comunicativo, no se guarda las cosas” (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025) [...] Pues ella hay cosas que sí, de pronto no. No todas. Sí, pero hay cosas que ella hay veces me dice... me está molestando, pues ella es una niña pues mucho mayor que ella... allí pues la aprendí y listo, ya eso no volvió a pasar, pero sí me contó” (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Estas prácticas de comunicación reflejan la creación de un espacio seguro para la expresión emocional, fomentando la inteligencia intrapersonal al permitir que los estudiantes reconozcan y comprendan sus propios sentimientos y la inteligencia interpersonal al facilitar la empatía y la comprensión de los demás, de acuerdo con Gardner (1995). Además, tal como señala Bisquerra (2000), la educación emocional en el hogar se desarrolla de manera continua cuando los padres identifican, comprenden y regulan las emociones de sus hijos, enseñándoles a afrontar situaciones y a gestionar conflictos. En este sentido, un acudiente comentó como acompaña a su hija tras experiencias negativas:

Se enoja, pero ya vuelve, cuando ella llega a la casa chatea o algo, entonces ya vuelve a estar algo de ánimo normal... Le hago algo de comer, le gasto algo, o la escucho, o también la regaño... cuando de pronto es con compañeros le digo que se aísle... sino que se aísle nomás (Entrevistado 4, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

Asimismo, los padres refuerzan las emociones positivas y enseñan a gestionar las negativas, fortaleciendo la autoestima y la resiliencia de los estudiantes. Tal como afirmó un acudiente:

Cuando hace algo mal, pues obviamente le damos la atención, igual cuando hace algo bien, yo lo felicito muchísimo... pero también cuando ella ha hecho algo malo, también se lo recrimina (Entrevistado 2, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De manera similar, otros acudientes destacan que sus hijos suelen expresar lo que les ocurre:

A mí, me da mucha felicidad. Igual también siento esa, esa alegría de compartir con ella, pues algo bueno, algo bonito que le pase, que me lo cuente, me da mucha motivación (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de agosto, 2025).

De acuerdo a lo anterior, la comunicación constante, la validación de emociones y el acompañamiento afectivo en los hogares fortalecen la regulación emocional, la resiliencia y las competencias socioemocionales de los estudiantes, en línea con los planteamientos de Gardner (1995), Seligman (2003), Ryff (1989) y Bisquerra (2009). Las familias funcionan como espacios protectores y formativos, donde las experiencias emocionales positivas y las estrategias de manejo de emociones se articulan con la construcción de bienestar emocional, promoviendo el equilibrio psicológico, social y subjetivo de los niños y adolescentes, y contribuyendo a su desarrollo integral dentro del contexto escolar y familiar.

En conclusión, el manejo de emociones en el hogar constituye un factor fundamental para el bienestar emocional de los estudiantes, al ofrecer espacios seguros para la expresión de sentimientos, la resolución de conflictos y el desarrollo de la resiliencia. Las estrategias familiares, que van desde la disciplina hasta el diálogo y la educación emocional, permiten fortalecer la autorregulación, la autoestima y la empatía, aspectos esenciales de la inteligencia intrapersonal e interpersonal según Gardner (1995). Además, la comunicación constante y la validación de emociones facilitan la construcción de competencias socioemocionales, promoviendo un equilibrio psicológico, social y subjetivo en los niños y adolescentes. De esta manera, se evidencia que la interacción familiar, en conjunto con el acompañamiento educativo, potencia el desarrollo integral de los estudiantes y sienta las bases para competencias emocionales duraderas que impactan positivamente en su adaptación escolar y en su vida cotidiana.

Asimismo, los entornos sociofamiliares juegan un papel central en el bienestar emocional de los estudiantes, pues la calidad de los vínculos afectivos y la comunicación familiar determinan la forma en que los niños y adolescentes perciben, comprenden y

gestionan sus emociones. Las familias que promueven el diálogo, la validación emocional y el acompañamiento constante generan condiciones que fortalecen la autoestima, la resiliencia y las competencias socioemocionales, favoreciendo la adaptación escolar y las relaciones interpersonales.

Las estrategias familiares, que integran disciplina, educación emocional y espacios de disfrute compartido, permiten desarrollar la autorregulación y la inteligencia intrapersonal e interpersonal, sentando las bases para competencias emocionales duraderas. Asimismo, la combinación de estos recursos con el apoyo educativo amplifica el impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes, ofreciendo un entorno seguro y protector que potencia su bienestar psicológico y social.

De este modo, se evidencia que la familia constituye el primer escenario formativo y protector, en el que la interacción cotidiana, la comunicación efectiva y el acompañamiento afectivo consolidan las habilidades emocionales necesarias para enfrentar desafíos académicos, sociales y personales, asegurando un desarrollo integral sostenible a lo largo del tiempo.

7. CONCLUSIONES

La presente investigación se centró en analizar las percepciones de los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes del grado 7-5 de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí, durante el año 2025. A partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a padres y madres de familia, se abordaron tres ejes fundamentales: la valoración de las actividades psicosociales ofrecidas desde la orientación escolar, la percepción sobre las acciones de la institución educativa en relación con el bienestar emocional, y la influencia de los entornos sociofamiliares en la formación emocional de los estudiantes.

El análisis evidenció que los acudientes asignan sentidos diversos a las actividades psicosociales, los cuales dependen de sus experiencias previas, la interpretación de las interacciones con la escuela y la percepción del comportamiento de sus hijos. La participación no se limita a cuestiones logísticas, sino que está mediada por emociones, percepciones y juicios subjetivos. Se observó que, cuando estas actividades se asocian con conflictos o situaciones problemáticas, los padres pueden percibirlas como espacios de control o supervisión, generando respuestas emocionales ambivalentes que condicionan su disposición a participar en futuras intervenciones. Por el contrario, cuando la interacción con los orientadores escolares se caracteriza por la escucha activa, el reconocimiento y la empatía, los acudientes resignifican estas experiencias, otorgándoles un valor positivo asociado al aprendizaje, al acompañamiento y al fortalecimiento del vínculo con sus hijos.

Asimismo, los padres y madres valoran las estrategias implementadas por la institución educativa para promover el bienestar emocional, reconociendo la importancia de estas acciones no solo para el desarrollo de los estudiantes, sino también para su propio aprendizaje como adultos responsables. La percepción de los acudientes sobre la relación entre bienestar emocional y desempeño escolar es clara, dado que identifican cómo la estabilidad afectiva influye en la motivación, la autoestima, las relaciones interpersonales y la disposición al aprendizaje. A su vez, se evidenció que el nivel de participación de los

acudientes depende en gran medida de la accesibilidad, la inclusión y la calidad de la comunicación institucional, así como de factores laborales y personales. Cuando los padres perciben que su voz es escuchada y que reciben herramientas prácticas para acompañar a sus hijos, su compromiso se fortalece y se consolida una colaboración efectiva entre familia y escuela.

El análisis también mostró que los entornos sociofamiliares constituyen un elemento central en la construcción del bienestar emocional de los estudiantes. Las dinámicas familiares, las prácticas de cuidado, la comunicación y las experiencias emocionales vividas en el hogar influyen de manera directa en la regulación emocional, la autoestima y la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y sociales. Los padres que participan activamente en las actividades psicosociales y mantienen un diálogo constante con la institución desarrollan estrategias más efectivas de acompañamiento, integrando los aprendizajes adquiridos en la escuela con la vida cotidiana y los vínculos afectivos. Por el contrario, cuando existen barreras de comunicación o limitaciones en la participación, se observa un impacto negativo en la percepción de apoyo emocional y, por consiguiente, en la estabilidad emocional de los estudiantes.

Se identificó que los sentidos atribuidos a las prácticas familiares y escolares son dinámicos y se construyen de manera interrelacional, siendo la interacción constante entre escuela y familia un mecanismo que permite a los acudientes reflexionar sobre sus propias actitudes, mejorar sus prácticas de cuidado y adaptarlas a las necesidades emocionales de los estudiantes. La investigación evidencia que la percepción del bienestar emocional de los estudiantes está determinada por una compleja interacción de factores individuales, familiares e institucionales, los cuales se articulan para conformar una visión integral del desarrollo emocional. Los padres y madres actúan como agentes activos que interpretan, resignifican y adaptan las estrategias de la escuela según sus experiencias, emociones y posibilidades de involucramiento, mientras que la institución educativa cumple un papel mediador, generando espacios de contención, aprendizaje y desarrollo socioemocional que impactan tanto en los estudiantes como en los adultos responsables.

En consecuencia, se puede afirmar que el bienestar emocional de los estudiantes del grado 7-5 está estrechamente vinculado con las percepciones, experiencias y participación de los acudientes, quienes interpretan y valoran las acciones de la escuela en función de sus necesidades y las de sus hijos. La interacción constante entre familia y escuela constituye un elemento fundamental para la construcción de competencias socioemocionales, la regulación emocional y el desarrollo integral de los estudiantes, evidenciando que la educación emocional y la orientación escolar son procesos compartidos y colaborativos que requieren la implicación activa de todos los actores del entorno educativo.

Los hallazgos destacan que la percepción de los acudientes sobre las actividades psicosociales influye directamente en su participación y en la efectividad de estas acciones para promover el bienestar emocional. El reconocimiento de las estrategias institucionales refuerza la comprensión de los estudiantes sobre sus emociones y su capacidad para enfrentarse a retos académicos y personales. Las dinámicas familiares y el entorno socioemocional del hogar se constituyen como factores determinantes en la construcción del bienestar emocional, subrayando la necesidad de fortalecer la colaboración y comunicación constante entre familia y escuela. La interacción entre ambos espacios es un proceso simbólico, dinámico y continuo que permite resignificar experiencias, consolidar competencias socioemocionales y promover una educación integral centrada en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Finalmente, esta investigación evidencia que el bienestar emocional de los estudiantes es producto de la acción conjunta de la familia y la institución educativa, en donde los padres y madres no son agentes pasivos, sino actores que interpretan, negocian y transforman las experiencias escolares y familiares. La educación emocional, el acompañamiento psicosocial y la participación activa de los acudientes constituyen elementos esenciales para garantizar la formación integral de los estudiantes, reafirmando que el desarrollo socioemocional requiere estrategias integrales que reconozcan la importancia del rol activo de los padres, la calidad de la interacción con la institución y la relevancia de los entornos familiares en la construcción del bienestar de los estudiantes. En este sentido, se concluye que la percepción de los acudientes y su implicación en los procesos de orientación y acompañamiento

emocional son determinantes para potenciar la autonomía, la regulación afectiva, la resiliencia y las competencias socioemocionales de los estudiantes, cumpliendo así con el objetivo general de la investigación.

En ese orden de ideas, el análisis de los capítulos de resultados en esta investigación permite comprender cómo los acudientes perciben y otorgan significado a las actividades psicosociales y a las acciones de orientación escolar en la Institución Educativa España. Se evidencia que la participación y valoración de estas actividades no dependen únicamente de aspectos logísticos, sino de experiencias previas, la calidad de la interacción con docentes y orientadores, y la percepción del propio rol parental. Los acudientes interpretan estos espacios tanto como oportunidades de apoyo y aprendizaje, como escenarios de conflicto o corrección, lo que refleja la importancia del contexto y la historia emocional de cada familia.

Asimismo, los hallazgos muestran que la relación entre la escuela y los acudientes influye directamente en la percepción del bienestar emocional de los estudiantes y en su desempeño académico. Cuando los padres perciben reconocimiento, acompañamiento y claridad en la información institucional, su compromiso y responsabilidad se fortalecen, favoreciendo la motivación, la autoestima y la regulación emocional de los hijos. Además, la interacción con la institución permite a los acudientes reflexionar sobre su rol, construir autoconciencia y participar activamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Finalmente, emergen categorías que atraviesan los tres apartados: la percepción del rol parental como mediador del bienestar emocional, la interpretación simbólica y funcional de la orientación escolar, la influencia de las dinámicas familiares en la regulación emocional y la relación entre bienestar emocional y desempeño académico. Estos hallazgos permiten concluir que el bienestar emocional de los estudiantes se construye de manera dinámica e intersubjetiva a partir de la interacción entre familia, escuela y estudiante, respondiendo así al objetivo general de la investigación al analizar las percepciones de los acudientes sobre el bienestar emocional de los estudiantes del grado 7-5 de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí.

BIBLIOGRAFÍA

- Aburto Pajuelo, M. (2019). Beneficios de la evaluación formativa y la corresponsabilidad familia escuela en preescolar [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19763>
- Aramburu Oyarbide, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. Revista Iberoamericana de Educación, 34(1), 2-18. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3412902>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki/>
- Baldwin, J.D. (1986). The Self and Society. En Golden, R. (Eds). George Herbert Mead: a unifying theory for sociology (pp.106-115). SAGE PUBLICATIONS. <http://ndl.ether.net.edu.et/bitstream/123456789/23419/1/268.pdf.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Wolters Kluwer-Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método (p. 69). Barcelona. https://data.over-blog-kiwi.com/1/38/03/91/20190327/ob_fae56e_blumer-interaccionismo-simbolico-pe.pdf
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24926w/Actos-de-significado.pdf>
- Carter, M.J & Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism. Sociopedia.isa, 1(1), 1-17. https://www.researchgate.net/profile/Michael-Carter-10/publication/303056565_Symbolic_Interactionism/links/57364c7e08ae9ace840af382/Symbolic-Interactionism.pdf

- Carvajal Burbano, A. (2012). Elementos de investigación social aplicada. , 1a. reimpresión de la 3ª. Edición, Cali, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano-Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Castillo Ladd, Y. F., & Soria Arredondo, A. M. (2022). Roles de género y la corresponsabilidad familiar de madres y padres en el distrito de El Agustino, 2021 [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/10369>
- Congreso de la República de Colombia. (1977). Ley 53 de 1977. Por la cual se reglamenta la profesión de Trabajo Social en Colombia. Diario Oficial 34967.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Diario Oficial 48587.
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2016). Lineamientos ético-disciplinarios del ejercicio profesional en Colombia. CNTS.
- Cuevas Monzonís, N. C., Gabarda Méndez, V. G., & Cánovas Leonhardt, P. C. (2020). Responsabilidades educativas de familia y escuela: análisis en el contexto español desde una perspectiva de género. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (93), 864-891. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7820381>
- Fernández Carballo, R. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa. Pensamiento Actual, 2(3), 14-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>
- Franco Marín, K. V. (2022). Familia y escuela: límites y posibilidades en la construcción de vínculos educativos [Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6127>

- Galindo Niño, L. M., Guerrero Silva, C. A., & Tibocho Ríos, A. A. (2022). Estrategias lúdicas que fortalezcan el acompañamiento y la corresponsabilidad familiar en el desarrollo de los niños y niñas de primera infancia [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/aaef19b0-67e0-4096-b93e-526307ef8764/content>
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. España, Paidós.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional, Barcelona, Kairós.
- Guzmán Barquet, L. (2023). Conciliación y Corresponsabilidad familiar en clave de género a partir de la política pública de los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones CAN [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil]. <http://biblioteca.uteg.edu.ec/xmlui/handle/123456789/2312>
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. The Journal of Psychology, 21, 107-112. <https://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/heider49balance.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta Edición. McGraw-Hill
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill
- Jiménez Oliveros, H. D., & Pérez Montero, R. E. (2021). Relación familia-escuela desde la corresponsabilidad [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/11323/8183>
- Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 1007-1022.

- Lastra Ferrer, K. P. (2021). Percepciones sobre la corresponsabilidad familia-escuela desde los docentes y padres de familia de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Municipal Víctor Manuel Meneses en Pitalito, Huila [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria del Caribe-CECAR]. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2453>
- Mead, G. (1993). Espíritu, persona y sociedad. Editorial Paidós.
- Molina Contreras, D. L (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Revista iberoamericana de Educación, 35(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Mora, J. A. (1984). Acción tutorial y orientación educativa. Quinta edición. Narcea Ediciones. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=E5P5_xDBYcIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=La+orientaci%C3%B3n+educativa+en+la+escuela&ots=wEU39S5hrD&sig=qIfp-CbE1LHbY0kJ2vxDsZuUsw#v=onepage&q=La%20orientaci%C3%B3n%20educativa%20en%20la%20escuela&f=false
- Muñoz Casas, S. M., Girón Ocampo, A., y Ospina Botero, M. (2020). Corresponsabilidad: una mirada desde la relación familia-escuela. Del dicho al hecho: ocupaciones pedagógicas en clave de desarrollo humano, 79-102. https://www.researchgate.net/publication/355057209_Corresponsabilidad_una_mirada_desde_la_relacion_familia-escuela
- Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., & Navarro Asencio, E. (2009). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/152d8145-e2fa-49d6-a36c-2c9248ac878d/content>

- Perero Rosado, C. E., Chávez Loor, M. P., Ramírez Loor, F. R., & Loor García, B. C. (2023). Corresponsabilidad de la Familia y Desempeño Escolar en Instituciones de EGB de Jama, Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3548-3567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8935
- Pinillos Guzmán, M. (2020). Configuraciones de la familia en su diversidad. *El Ágora USB*, 20(1), 275-288 DOI: 10.21500/16578031.4197
- Pisaca Tierra, B. S. (2020). La corresponsabilidad en el ámbito familiar actual con un estudio exploratorio desde la visión juvenil [Tesis de pregrado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21443>
- Ramírez Escobar, D. J., & Vera Rivera, C. A. (2020). Transformación de las dificultades comunicativas entre familia y escuela a través del uso del tic para el fortalecimiento de la corresponsabilidad familiar [Master's thesis, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/39805>
- Rodríguez Hernández, I. J. (2020). La Primera Infancia, objetivo de los sistemas sociales: familia y escuela desde su ejercicio de corresponsabilidad [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/14998>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research* (4th ed.). Wiley.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Modulo Cuatro, Investigación cualitativa*. ARFOS Editores. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. American Psychologist, 55 (1), 5-14.

Seligman, M. (2003). La auténtica felicidad. Barcelona, España: Vergara.

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4(8), 47-53.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. (1a. ed.). Gedisa.

ANEXOS

Tabla 1. Matriz operativa

Pregunta de investigación: ¿Qué percepciones tienen los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes de grado Séptimo de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí 2025?						
Objetivo general: Analizar las percepciones que tienen los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes de grado Séptimo de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí 2025.						
Objetivos específicos	Categoría	Conceptualización	Temas	Preguntas	Técnicas	Fuente
Identificar los sentidos que le otorgan los acudientes a las actividades psicosociales que se ofrecen a los estudiantes desde la orientación escolar de la institución educativa España.	Sentidos de las actividades psicosociales.	la percepción está influenciada por significados y conocimientos socialmente compartidos, representación conductual de lo que son las cosas, lo que estas significan y el sentido que pueden tener de acuerdo a la conducta de los individuos. (Aramburu	Experiencia Participación Contexto Confianza	¿Qué piensa usted de las actividades Psicosociales que hacen los niños con el orientador del colegio? ¿Ha participado alguna vez en alguna de esas actividades? ¿Qué recuerda de la última vez que lo invitaron a una charla o reunión con orientación escolar? ¿Cómo se	Entrevista semiestructurada	Primaria-padres de familia y acudientes.

		Oyarbide, 2004).		sintió cuando fue? ¿Le pareció útil? ¿Qué tan seguido lo invitan a ese tipo de actividades? ¿Qué lo motiva o le impide ir a esas reuniones o espacios? ¿Qué ha escuchado del apoyo estudiantil o del equipo de consejería estudiantil? ¿En su familia, cómo ven ese tipo de actividades sobre emociones o salud mental? ¿Su trabajo o sus horarios influyen para poder participar o no?		
--	--	---------------------	--	---	--	--

				¿Cómo se siente con las personas que orientan estas actividades, en qué momento acude, ha sentido la necesidad de acudir las consejerías escolar, en qué situación usted considera que debe acudir a estas actividades y en qué situaciones considera que no es necesario? ¿Siente que podría hablar con ella si tuviera alguna preocupación sobre su hijo?		
Describir las actitudes y opiniones respecto a las acciones que brinda la	Actitudes y opiniones sobre las actividades psicosociales.	Cada individuo experimenta un sentido de pertenencia	Importancia Conocimiento Participación	¿Conoce qué actividades realiza el colegio para	Entrevista semiestructurada	Primaria-padres de familia y acudientes.

institución educativa, relacionadas con el bienestar emocional de los estudiantes.		y de diferenciación en relación con los demás, actitudes que permiten entender que la estructura de la mente es reflejo de la estructura social, donde los pensamientos reflejan el funcionamiento de la comunidad a la que pertenece. (Baldwin, 1986).	Expectativas Barreras	apoyar emocionalmente a los estudiantes? ¿Alguna vez ha escuchado hablar del equipo de orientación o psicología del colegio? ¿Cree que el desempeño escolar del estudiante depende exclusivamente de su aprendizaje o está vinculado con sus emociones o sentimientos? ¿Ha visto usted que el bienestar emocional afecta el rendimiento de su hijo/a? ¿Usted ha participado o le han invitado a alguna actividad en la escuela relacionada		
--	--	---	-------------------------------------	---	--	--

				con la salud emocional o el bienestar de los estudiantes? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Qué le gustaría que hiciera el colegio para ayudar a su hijo/a a sentirse mejor? ¿Qué tipo de apoyo cree usted que sería útil para los padres y para los estudiantes? ¿Por qué cree que algunos padres no participan en las actividades que el colegio organiza sobre estos temas? ¿Qué cree que se podría hacer para que más		
--	--	--	--	--	--	--

				familias se interesen?		
Explorar la relación de los entornos sociofamiliares de los acudientes con el bienestar emocional.	Entorno familiar y bienestar emocional	El reconocimiento de las experiencias cotidianas es un elemento relevante de la percepción, porque permite recordar experiencias y conocimientos que el individuo ha adquirido en la vida, que compara con experiencias nuevas, por lo que puede identificarlas y aprenderlas en función de la interacción con el medio social. (Vargas Melgarejo, 1994).	Estructura Vínculos Crianza Comunicación	¿Quiénes viven en casa con usted y cómo se organizan para cuidar o acompañar al niño o niña? ¿Ha cambiado esta forma de organizarse en el último año? ¿cuáles han sido los cambios? ¿Cómo describiría la relación que tiene con su hijo/a? ¿Qué tipo de actividades disfrutaban hacer juntos? ¿En casa se suele hablar de cómo se sienten, en	Entrevista semiestructurada	Primaria-padres de familia y acudientes.

				qué ocasiones específicamente? ¿Usted reconoce qué tipo de emociones son más frecuentes en su hijo o hija? Cuando su hijo/a está triste o molesto/a, ¿Qué suele hacer usted? ¿Cómo maneja usted los momentos en que su hijo(a) se porta mal o se siente triste? ¿Suelen hablar en casa sobre cómo se sienten? ¿Su hijo/a le cuenta si algo le molesta o preocupa en el colegio? ¿Cómo		
--	--	--	--	--	--	--

				responde usted cuando él o ella le expresa una emoción?		
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Consentimiento informado

Consentimiento informado para recolección de información en el marco del trabajo de grado de estudiantes de Trabajo Social.

Objetivo general del proyecto: Analizar las percepciones que tienen los acudientes acerca del bienestar emocional de los estudiantes de grado 7-5 de la Institución Educativa España del municipio de Jamundí 2025.

Investigadoras: Yazmin Mina Gómez, Lina Maria Poveda, Isabella Pelaez Espitia.

Institución: Universidad del Valle, sede Norte del Cauca.

En el marco de un estudio académico, se tiene previsto realizar entrevistas semiestructuradas a padres de familia o acudientes de estudiantes de la institución educativa Técnica Industrial España. A continuación, se describen los aspectos de la investigación:

Procedimiento:

Se aplicarán entrevistas semiestructuradas a acudientes de los estudiantes. Dichas entrevistas serán grabadas en audio y posteriormente transcritas con el fin de facilitar su análisis cualitativo.

Confidencialidad:

Se garantiza la total confidencialidad de la información brindada por los participantes. Los datos serán anónimos y utilizados únicamente con fines académicos. En ningún momento se divulgarán nombres ni información que permita identificar a los participantes.

Beneficios

del

estudio:

Este estudio busca aportar a la comprensión de la salud mental de los estudiantes desde la perspectiva de sus acudientes. Los resultados pueden ser de utilidad para fortalecer estrategias institucionales, así como para el diseño de políticas y prácticas educativas más integrales.

Compromisos del investigador:

- La identidad de los participantes será protegida en todo momento.
- Los resultados del estudio serán entregados a la institución educativa y estarán disponibles para los participantes que lo soliciten.

Yo, _____, en calidad de directivo, profesor o acudiente de la Institución Educativa, manifiesto que he leído y comprendido la información relacionada con la realización de entrevistas a los acudientes. Por tanto, autorizo la ejecución de dichas entrevistas con fines académicos, en el marco del respeto por la privacidad y la confidencialidad de los participantes.

Firma: _____

Cargo: _____

Fecha: _____