

ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN PARA FOMENTAR UNA CULTURA TECNOLÓGICA QUE FAVOREZCA LAS RELACIONES CON EL CONTEXTO FAMILIAR.

Orientation Strategy to Promote a Technological Culture that Strengthens Relationships with the Family Context

Estratégia de orientação para promover uma cultura tecnológica que fortaleça as relações com o contexto familiar

Lcda. Verónica Alexandra Salas Calva *, <https://orcid.org/0009-0008-4329-5298>

Lcda. Wendy Stefania Aspiazu Valverde, <https://orcid.org/0009-0003-3318-7916>

Ph D Lenin Eleazar Tremont Franco, <https://orcid.org/0000-0001-6196-5939>

Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador

*Autor para correspondencia. email vasalasc@ube.edu.ec

Para citar este artículo: Salas Calva, V. A., Aspiazu Valverde, W. S. y Tremont Franco, L. E. (2026). Estrategia de orientación para fomentar una cultura tecnológica que favorezca las relaciones con el contexto familiar. *Maestro y Sociedad*, 23(2), 1514-1525. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: El uso de tecnología en contextos educativos interculturales presenta desafíos como la escasa mediación familiar y la débil articulación escuela-hogar, lo que limita el desarrollo de una cultura tecnológica con sentido educativo. **Materiales y métodos:** Se desarrolló un estudio cualitativo de tipo descriptivo-propositivo en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe "Amarilis Fuentes" (Loja, Ecuador), con 10 estudiantes de 4.º año de Educación General Básica y sus familias. Se aplicaron observación participante, entrevistas semiestructuradas y técnicas expresivas (dibujos y relatos). **Resultados:** El diagnóstico evidenció uso predominantemente recreativo de la tecnología (80 %), bajo acompañamiento familiar (70 %), dificultades para reconocer su función educativa (60 %) y débil relación escuela-familia (75 %). Se diseñó una estrategia de orientación sustentada en el Método Tremont (reconocer, resignificar y proyectar) y mediada por el Divertiaprendizaje, integrando los fundamentos de Piaget, Ausubel, Vygotsky y González Rey. **Discusión:** Los especialistas validaron la propuesta con altos niveles de aceptación (93-96 %), destacando su pertinencia, coherencia teórica y viabilidad en contextos interculturales, así como su potencial para transformar el sentido del uso tecnológico y fortalecer la relación escuela-familia. **Conclusiones:** La estrategia diseñada constituye una alternativa pedagógica viable para fomentar una cultura tecnológica con sentido educativo, articulando la escuela y la familia mediante un enfoque centrado en la transformación subjetiva, superando así las limitaciones de los enfoques meramente instrumentales.

Palabras clave: estrategia de orientación, cultura tecnológica, relaciones escuela-familia.

ABSTRACT

Introduction: The use of technology in intercultural educational contexts presents challenges such as limited family involvement and weak school-home collaboration, which hinders the development of a technology culture with educational value. **Materials and methods:** A descriptive-propositive qualitative study was conducted at the "Amarilis Fuentes" Intercultural Bilingual Community Education Center (Loja, Ecuador) with 10 fourth-grade students and their families. Participant observation, semi-structured interviews, and expressive techniques (drawings and narratives) were used. **Results:** The diagnostic assessment revealed predominantly recreational use of technology (80%), low family involvement (70%), difficulties in recognizing its educational function (60%), and a weak school-family relationship (75%). A guidance strategy was designed based on the Tremont Method (recognize, reframe, and project) and mediated by Divertiaprendizaje (a playful learning approach), integrating the theories of Piaget, Ausubel, Vygotsky, and González Rey. **Discussion:** The specialists validated the proposal with high levels of acceptance (93-96%), highlighting its relevance, theoretical coherence, and viability in intercultural contexts, as well as its potential to transform the meaning of technology use and strengthen

the school-family relationship. Conclusions: The designed strategy constitutes a viable pedagogical alternative for fostering a technological culture with educational value, linking the school and the family through an approach focused on subjective transformation, thus overcoming the limitations of purely instrumental approaches.

Keywords: guidance strategy, technological culture, school-family relations.

RESUMO

Introdução: O uso da tecnologia em contextos educacionais interculturais apresenta desafios como o limitado envolvimento familiar e a fraca colaboração entre escola e família, o que dificulta o desenvolvimento de uma cultura tecnológica com valor educativo. **Materiais e métodos:** Foi realizado um estudo qualitativo descritivo-propositivo no Centro Educacional Comunitário Bilingüe Intercultural "Amarilis Fuentes" (Loja, Equador) com 10 alunos do quarto ano do ensino fundamental e suas famílias. Foram utilizadas observação participante, entrevistas semiestruturadas e técnicas expressivas (desenhos e narrativas). **Resultados:** A avaliação diagnóstica revelou uso predominantemente recreativo da tecnologia (80%), baixo envolvimento familiar (70%), dificuldades no reconhecimento de sua função educativa (60%) e uma relação frágil entre escola e família (75%). Uma estratégia de orientação foi elaborada com base no Método Tremont (reconhecer, reformular e projetar) e mediada pela Divertiaprendizaje (uma abordagem de aprendizagem lúdica), integrando as teorias de Piaget, Ausubel, Vygotsky e González Rey. **Discussão:** Os especialistas validaram a proposta com altos níveis de aceitação (93-96%), destacando sua relevância, coerência teórica e viabilidade em contextos interculturais, bem como seu potencial para transformar o significado do uso da tecnologia e fortalecer a relação escola-família. **Conclusões:** A estratégia elaborada constitui uma alternativa pedagógica viável para fomentar uma cultura tecnológica com valor educativo, vinculando escola e família por meio de uma abordagem focada na transformação subjetiva, superando, assim, as limitações de abordagens puramente instrumentais.

Palavras-chave: estratégia de orientação, cultura tecnológica, relações escola-família.

Recibido: 5/2/2026 Aprobado: 28/3/2026

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la transformación digital se ha consolidado como una dimensión estructural que atraviesa los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización. Organismos internacionales como la OECD, UNESCO y UNICEF coinciden en que el reto actual no se limita al acceso a tecnologías, sino que implica la formación de competencias, prácticas y valores que posibiliten un uso crítico, ético y significativo de los entornos digitales. En este marco, la cultura tecnológica se concibe no solo como dominio instrumental de herramientas, sino como un sistema de significados, hábitos y formas de relación que los sujetos construyen frente a la tecnología en su vida cotidiana y educativa.

Desde esta perspectiva, la relación entre la escuela y la familia adquiere un carácter estratégico. La evidencia empírica señala que los procesos educativos más efectivos en contextos digitalizados son aquellos que logran articular ambos espacios, promoviendo la corresponsabilidad en la formación del estudiante. Sin embargo, persisten limitaciones asociadas a la escasa mediación familiar, la débil comunicación escuela-hogar y la ausencia de orientaciones pedagógicas que permitan integrar la tecnología como recurso formativo.

En el ámbito académico, investigaciones recientes han demostrado que la integración de la tecnología en educación debe comprenderse desde un enfoque contextual, que considere las condiciones socioculturales, las dinámicas familiares y los procesos de apropiación subjetiva. En América Latina, estas tensiones se intensifican debido a las brechas digitales, las desigualdades territoriales y la diversidad cultural, lo que exige propuestas educativas que trasciendan enfoques tecnicistas y se orienten hacia la construcción de sentidos en torno al uso de la tecnología.

En el contexto ecuatoriano, las políticas públicas han avanzado en el reconocimiento de la cultura digital como eje transversal de la educación, destacando la necesidad de articular competencias tecnológicas, pensamiento crítico y ciudadanía digital. No obstante, su implementación enfrenta desafíos en contextos rurales e interculturales, donde la apropiación tecnológica depende de factores como la participación familiar, la contextualización cultural y la mediación pedagógica.

Esta problemática adquiere especial relevancia en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe, donde la construcción del conocimiento se encuentra profundamente vinculada a la identidad cultural, la lengua y las dinámicas comunitarias. En la parroquia San Lucas, perteneciente al pueblo kichwa Saraguro, la integración de la tecnología en el proceso educativo demanda enfoques que respeten y articulen estos elementos. En este contexto se ubica el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe "Amarilis Fuentes", donde se desarrolla la presente investigación con estudiantes de 4.º año de Educación General Básica.

El diagnóstico realizado evidenció que el uso de la tecnología en los estudiantes se caracteriza por una orientación predominantemente recreativa, un acompañamiento familiar limitado y una débil articulación entre la escuela y el contexto familiar. En consecuencia, la problemática no se reduce a la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino a la ausencia de procesos de orientación que permitan resignificar el uso de la tecnología y convertirla en una herramienta para el aprendizaje y la interacción social.

Desde una perspectiva epistemológica cualitativa, la comprensión de este fenómeno exige reconocer que el uso de la tecnología no es un hecho meramente instrumental, sino una producción de sentidos que se configura en la interacción entre el sujeto y su contexto. En este sentido, la subjetividad se entiende como un proceso dinámico, histórico y socialmente constituido, en el cual se integran dimensiones cognitivas, emocionales y culturales que orientan la acción del individuo.

En correspondencia con estos fundamentos, se plantea la necesidad de diseñar una estrategia de orientación que, más allá de la enseñanza de herramientas tecnológicas, permita transformar los sentidos asociados a su uso, articulando la escuela, la familia y el contexto sociocultural del estudiante. Lo anteriormente expuesto da pie a formular la siguiente pregunta científica ¿Cómo diseñar una estrategia de orientación, sustentada en un enfoque de transformación subjetiva, que fomente una cultura tecnológica y fortalezca las relaciones entre la escuela y el contexto?

La formulación de esta pregunta orienta el desarrollo de la investigación hacia la construcción de una propuesta pedagógica contextualizada, que permita abordar la problemática identificada desde una perspectiva integradora. En este sentido, el estudio se enfoca en el diseño de una estrategia de orientación que articule los fundamentos del aprendizaje constructivista, significativo, histórico-cultural y de la teoría de la subjetividad, con el propósito de transformar el sentido del uso de la tecnología en los estudiantes y promover una relación más activa, consciente y participativa entre la escuela y la familia.

De esta manera, la investigación no solo busca describir una problemática, sino aportar una alternativa pedagógica que contribuya al fortalecimiento de una cultura tecnológica con sentido educativo, social y cultural en contextos interculturales.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo, orientado a comprender la realidad educativa en su complejidad, integrando tanto la interpretación de los significados construidos por los participantes como la sistematización de datos cuantificables que permitieran evidenciar la magnitud de la problemática identificada. En este sentido, se asumió una perspectiva epistemológica sustentada en la teoría de la subjetividad de Fernando González Rey, la cual concibe el conocimiento como un proceso interpretativo, dinámico y contextual, donde se articulan dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

El estudio se enmarca en un diseño de tipo descriptivo–propositivo, dado que en una primera fase se orientó al diagnóstico de la situación actual del uso de la tecnología en los estudiantes y su relación con el contexto familiar, y en una segunda fase se dirigió al diseño de una estrategia de orientación como respuesta a la problemática identificada. Se trabajó bajo un diseño no experimental de corte transversal, ya que la recolección de la información se realizó en un único momento, sin manipulación de variables, respetando el contexto natural en el que se desarrollan los procesos educativos.

La investigación se llevó a cabo en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Amarilis Fuentes”, ubicado en la comunidad Pueblo Viejo, parroquia San Lucas, provincia de Loja, Ecuador, en un contexto sociocultural correspondiente al pueblo kichwa Saraguro. La muestra fue de tipo intencional y está conformada por los 10 estudiantes del grupo de 4.º año de Educación General Básica, con edades comprendidas entre 8 y 9 años, así como por sus respectivos padres, madres o representantes legales, considerando que la problemática abordada involucra directamente la relación entre la escuela y el contexto familiar.

Las familias participantes se caracterizan por pertenecer a un entorno rural intercultural, donde el uso de la tecnología está condicionado por factores como el acceso limitado, la disponibilidad de dispositivos, las prácticas culturales y el nivel de conocimiento tecnológico, lo que incide en las formas de acompañamiento y mediación en el hogar.

Para la obtención del diagnóstico se emplearon técnicas de recolección de información tanto cualitativas como cuantitativas, adaptadas a las características de los participantes. En el caso de los estudiantes, se aplicó

la observación participante en el aula, utilizando una guía estructurada que permitió registrar el tipo de uso de la tecnología (recreativo o educativo), el nivel de participación y la interacción con el entorno. Esta técnica facilitó identificar comportamientos reales en situaciones pedagógicas concretas.

De manera complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes, con preguntas formuladas en lenguaje sencillo y acorde a su edad, orientadas a explorar el uso que hacen de la tecnología, los espacios en los que la utilizan y la presencia o ausencia de acompañamiento familiar. Asimismo, se incorporaron técnicas expresivas, como la actividad “dibuja qué haces cuando usas la tecnología”, la cual permitió acceder a los sentidos subjetivos de los estudiantes, facilitando la expresión de experiencias que no siempre emergen en el discurso verbal.

En relación con las familias, se aplicaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres, madres o representantes, orientadas a identificar las formas de acompañamiento, control, percepción y uso de la tecnología en el hogar. Esta información permitió comprender el nivel de mediación familiar y su influencia en la relación de los estudiantes con la tecnología.

El proceso de recolección de la información se desarrolló en un ambiente de confianza, previa coordinación con la institución educativa y con el consentimiento informado de las familias. Posteriormente, los datos obtenidos fueron organizados mediante un proceso de categorización cualitativa, estableciendo categorías de análisis como uso de la tecnología, función educativa, acompañamiento familiar y relación escuela–familia.

De manera complementaria, se realizó un análisis cuantitativo a través de frecuencias simples, expresadas en porcentajes, con el propósito de evidenciar la incidencia de las categorías identificadas y sustentar la necesidad de la propuesta. Para la validación de la estrategia de orientación, se empleó el método de criterio de especialistas, contando con la participación de cinco expertos en el área educativa. Se aplicó una ficha de valoración estructurada bajo una escala tipo Likert de cinco niveles (muy adecuado, adecuado, medianamente adecuado, poco adecuado e inadecuado), la cual permitió evaluar aspectos como la pertinencia, coherencia teórica, viabilidad y relevancia de la propuesta. Los resultados fueron procesados mediante análisis de frecuencias absolutas y relativas, transformándose en porcentajes de aceptación, lo que permitió evidenciar el nivel de consenso entre los especialistas.

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación educativa, garantizando la confidencialidad de la información, la participación voluntaria de los sujetos y el uso responsable de los datos con fines exclusivamente académicos.

RESULTADOS

El proceso de recolección y análisis de la información permitió caracterizar la forma en que los estudiantes de 4.º año del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Amarilis Fuentes” utilizan la tecnología, en el hogar, así como el papel que desempeñan las familias en dicho proceso. Los resultados integran tanto información cualitativa, obtenida mediante observación, entrevistas y técnicas expresivas, como datos cuantitativos expresados en porcentajes, lo que permitió una comprensión más amplia de la problemática.

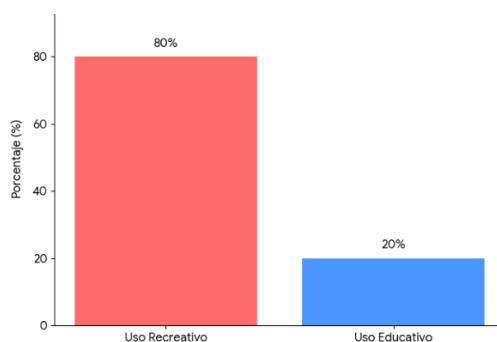


Gráfico 1. Uso de la tecnología por estudiantes

En relación con el uso de la tecnología por parte de los estudiantes, se identificó que el 80 % la utiliza principalmente con fines recreativos, destacándose actividades como ver videos, jugar y consumir contenido digital sin orientación pedagógica. Solo un 20 % manifestó haber utilizado la tecnología con algún propósito educativo, generalmente vinculado a tareas escolares y bajo la guía del docente. Esta tendencia fue confirmada

tanto en la observación en el aula como en las entrevistas, donde los estudiantes asociaron espontáneamente la tecnología con entretenimiento antes que con aprendizaje.

Los resultados obtenidos a través de las técnicas expresivas, particularmente en los dibujos y relatos, evidencian que el uso de la tecnología se desarrolla mayoritariamente de manera individual, sin interacción ni acompañamiento, predominando escenas donde el estudiante consume contenido digital en solitario. Esto refleja una relación poco mediada, en la que la tecnología es utilizada más como un recurso de distracción que como una herramienta de aprendizaje.

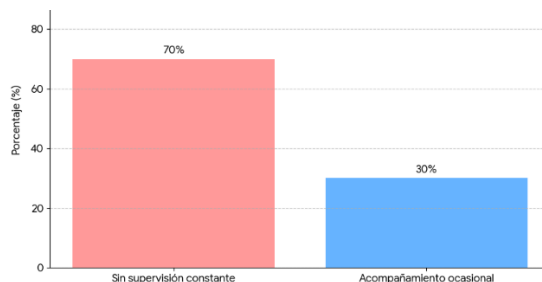


Gráfico 2. Acompañamiento familiar en el uso de la tecnología

En cuanto al acompañamiento familiar, los datos muestran que un 70 % de los estudiantes utiliza la tecnología sin supervisión constante de un adulto, mientras que solo un 30 % indicó recibir algún tipo de acompañamiento ocasional. Esta información se complementa con los resultados de las entrevistas realizadas a padres y representantes, en las cuales se evidenció que, aunque existe preocupación por el uso de la tecnología, la mayoría de las familias reconoce no contar con orientaciones claras sobre cómo acompañar a sus hijos, o considera que no posee los conocimientos necesarios para hacerlo.

De igual manera, el diagnóstico aplicado a las familias permitió identificar que un alto porcentaje de los representantes limita su participación a aspectos de control (tiempo de uso o restricción), sin desarrollar acciones orientadas al acompañamiento pedagógico. Asimismo, manifestaron que la comunicación con la escuela en relación con el uso educativo de la tecnología es escasa, lo que dificulta la construcción de criterios compartidos.

Esta situación evidencia una debilidad significativa en la mediación familiar, lo cual limita las posibilidades de orientar el uso de la tecnología hacia fines educativos. Desde el enfoque histórico-cultural, se pone de manifiesto una insuficiente interacción mediadora entre el estudiante y su entorno, donde la familia no logra consolidarse plenamente como agente activo en el proceso de aprendizaje.

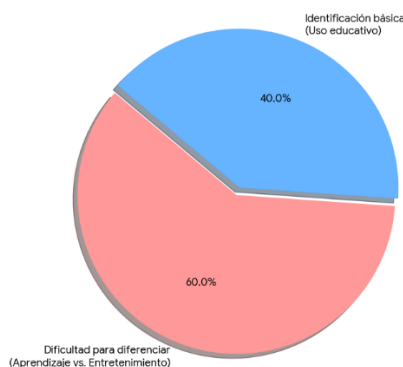


Gráfico 3. Percepción de la función educativa de la tecnología

Por otra parte, se identificó que un 60 % de los estudiantes presenta dificultades para reconocer el uso educativo de la tecnología, mostrando escasa capacidad para diferenciar entre actividades de aprendizaje y de entretenimiento. Solo un 40 % logró identificar de manera básica que la tecnología puede utilizarse para aprender, aunque sin claridad en las formas concretas de hacerlo. Este resultado evidencia una limitada comprensión de la función educativa de la tecnología.

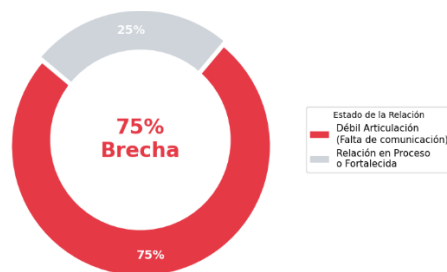


Gráfico 4. Articulación escuela-familia en tecnología

En relación con la articulación entre la escuela y la familia, se constató que un 75 % de los casos presenta una débil relación entre ambos contextos en lo referente al uso de la tecnología, evidenciándose una falta de comunicación, orientación y estrategias compartidas. Las familias señalaron en las respuestas de su entrevista, que reciben pocas indicaciones desde la escuela sobre cómo acompañar a sus hijos, mientras que los estudiantes no perciben continuidad entre las actividades realizadas en el aula y las que desarrollan en el hogar.

En conjunto, estos resultados permiten comprender que la problemática no se limita al acceso o disponibilidad de dispositivos tecnológicos, sino que se sitúa en la ausencia de procesos de orientación pedagógica que articulen el uso de la tecnología con el aprendizaje y la dinámica familiar. Desde la teoría de la subjetividad, se evidencia que los estudiantes utilizan la tecnología desde prácticas cotidianas centradas en el consumo, sin que medie una construcción consciente de su sentido educativo.

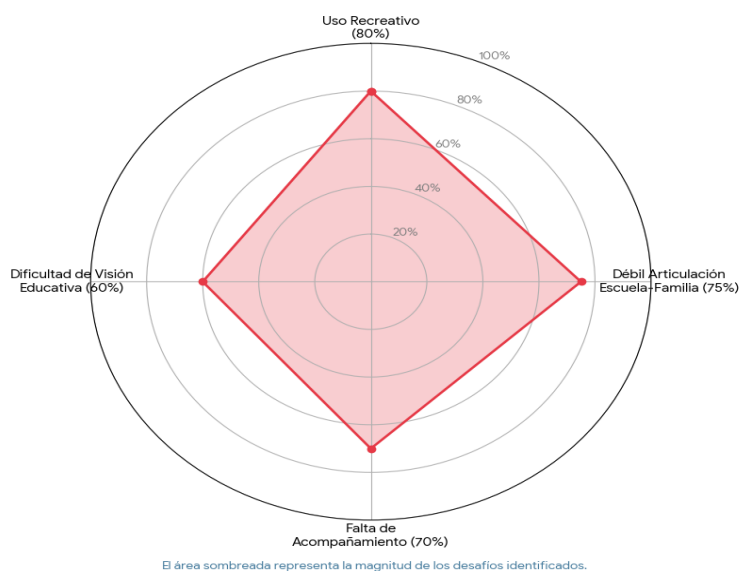


Gráfico 5. Mapa crítico de diagnóstico tecnológico

En síntesis, el diagnóstico evidencia cuatro elementos críticos: un uso predominantemente recreativo de la tecnología (80 %), un bajo nivel de acompañamiento familiar (70 %), dificultades para reconocer su función educativa (60 %) y una débil articulación entre la escuela y la familia (75 %). Estos hallazgos no solo describen una situación, sino que ponen de manifiesto la necesidad de diseñar una estrategia de orientación que permita transformar progresivamente la forma en que estudiantes y familias utilizan la tecnología.

En consecuencia, se justifica el diseño de una propuesta sustentada en el Método Tremont y mediada por el Divertiaprendizaje, orientada a resignificar el uso de la tecnología, fortalecer la mediación familiar y promover una cultura tecnológica con sentido educativo en el contexto estudiado.

ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN PARA FOMENTAR UNA CULTURA TECNOLÓGICA QUE FAVOREZCA LAS RELACIONES CON EL CONTEXTO FAMILIAR

La presente propuesta se concibe como una estrategia de orientación educativa, entendida no como un conjunto de actividades aisladas, sino como un proceso pedagógico intencionado, sistemático y contextualizado que busca acompañar al estudiante y a su familia en la comprensión y transformación de su relación con la tecnología. Su finalidad no es enseñar el uso técnico de dispositivos, sino orientar el sentido de ese uso, favoreciendo una integración consciente, educativa y relacional en la vida cotidiana.

La necesidad de esta estrategia surge de los resultados del diagnóstico, los cuales evidenciaron un uso predominantemente recreativo de la tecnología, un bajo nivel de acompañamiento familiar y una débil articulación entre la escuela y el hogar. En este contexto, la orientación se convierte en un proceso formativo que permite reconstruir la relación con la tecnología desde el aprendizaje y el vínculo.

Esta propuesta se sustenta en una integración coherente de fundamentos teóricos que permiten comprender el aprendizaje en su complejidad. Desde el constructivismo de Jean Piaget, se reconoce que el estudiante construye su conocimiento a partir de la acción, por lo que la tecnología debe ser vivida y experimentada, no simplemente explicada. Desde el aprendizaje significativo de David Ausubel, se asume que todo nuevo aprendizaje debe partir de los conocimientos previos, en este caso, del uso cotidiano que el estudiante ya hace de la tecnología.

El enfoque histórico-cultural de Lev Vygotsky aporta la comprensión de que el aprendizaje se produce en interacción, lo que otorga a la familia un papel esencial como mediadora. Por su parte, la teoría de la subjetividad de Fernando González Rey permite entender que la relación con la tecnología no es neutra, sino que está cargada de sentidos, emociones y experiencias que deben ser transformadas.

En este entramado se integra el Divertiaprendizaje, desarrollado por la Dra. Nelly Hodelín Amable y el Dr. Lenin Tremont Franco, el cual se asume como la herramienta pedagógica que organiza el proceso de enseñanza–aprendizaje, integrando emoción, creatividad, participación y vivencia como condiciones esenciales para que el aprendizaje tenga sentido.

La propuesta se estructura a partir del Método Tremont, entendido como un dispositivo de transformación subjetiva en proceso de validación, que organiza el proceso en tres movimientos: reconocer, resignificar y proyectar. Este método no actúa sobre la conducta de manera superficial, sino sobre los sentidos que organizan la experiencia del estudiante con la tecnología.

En este marco, el objetivo general de la propuesta es diseñar una estrategia de orientación educativa que fomente una cultura tecnológica mediante la transformación del sentido del uso de la tecnología en los estudiantes, fortaleciendo las relaciones entre la escuela y el contexto familiar.

El desarrollo de la propuesta se despliega en tres etapas interrelacionadas que responden directamente a los resultados del diagnóstico.

La primera etapa, reconocer, se orienta a hacer visible la relación que el estudiante mantiene con la tecnología. Aquí no se busca intervenir, sino comprender. A través del Divertiaprendizaje, se organizan actividades como dibujos, relatos y dinámicas participativas donde el estudiante expresa cómo usa la tecnología en su vida cotidiana. Estas acciones permiten, desde Piaget, construir conocimiento desde la acción; desde Ausubel, partir de lo que ya conoce; y desde González Rey, identificar los sentidos subjetivos asociados a la experiencia tecnológica.

ETAPA 1: RECONOCER

“Cuando el niño se da cuenta de lo que realmente hace con la tecnología”

Esta etapa no empieza enseñando nada, empieza mirando la realidad sin maquillarla. Aquí el docente no corrige, no impone, no juzga solo observa y escucha. Porque, como plantea el enfoque constructivista, el aprendizaje nace de la experiencia vivida, no de lo que el docente dice.

Lo que se busca es algo muy sencillo pero profundo: que el niño diga: “así es como uso la tecnología” y que también la familia diga. “así es como estamos acompañando (o no)”.

Aquí el Divertiaprendizaje es clave y si el niño se siente evaluado, no se abre; si se siente cómodo, habla, dibuja y se muestra.

Momento 1: “Así es mi mundo con la tecnología”

El docente no llega con teoría, llega con una hoja en blanco y colores y les dice: “Dibuja qué haces cuando usas el celular en tu casa y no hay respuestas buenas ni malas”

Un niño dibuja TikTok, otro juega, otro ve a su mamá con el celular mientras él también lo usa.

Luego pasa algo clave y cada niño explica su dibujo con sus palabras.

Ejemplo real: “Yo veo videos solo en la noche porque mi mamá está ocupada”

Aquí ocurre algo poderoso porque el niño se empieza a escuchar a sí mismo y el docente empieza a entender su mundo real.

Momento 2: “Nos damos cuenta juntos”

Ahora el aula deja de ser silenciosa y se convierte en conversación.

El docente no explica solo pregunta:

- ¿Quién usa el celular solo?
- ¿Quién lo usa para aprender?
- ¿Qué creen que sí ayuda y qué no?

Se usa una dinámica sencilla conocida como el semáforo (verde, amarillo, rojo)

Ejemplo real:

Un niño dice: “Ver videos de tareas es verde pero ver videos de peleas es rojo”

Aquí aparece Vygotsky en la práctica cuando el aprendizaje ocurre entre ellos, no solo desde el docente

Momento 3: “La familia se mira también”

Aquí es donde muchas propuestas fallan; pero la tuya no.

Se convoca a los padres, pero no con un discurso técnico el docente dice algo así: “Sus hijos usan mucho la tecnología, pero no para aprender, y la mayoría lo hace solo” Se muestran algunos dibujos (sin exponer nombres).

Un padre dice: “Yo pensé que solo jugaba, no sabía que lo hacía tanto tiempo”

Aquí ocurre el primer quiebre real porque la familia toma conciencia

El aula se convierte en un espacio de diálogo donde los estudiantes comparten sus experiencias, identifican similitudes y reflexionan sobre su uso. Este proceso se fortalece con la mediación del docente, en coherencia con Vygotsky. Posteriormente, se integra a la familia mediante encuentros donde se socializan los resultados y se promueve la reflexión sobre el acompañamiento en el hogar. En esta etapa, la tecnología deja de ser un acto automático y comienza a hacerse consciente.

La segunda etapa, resignificar, constituye el núcleo transformador del proceso. En ella se busca cambiar el sentido del uso de la tecnología, pasando de una función recreativa a una experiencia con valor educativo. El Divertiaprendizaje organiza actividades donde el estudiante utiliza la tecnología para observar, explorar, comentar y aprender, siempre de manera guiada y participativa.

ETAPA 2: RESIGNIFICAR

“Cuando el niño descubre que la tecnología también sirve para aprender y la familia lo vive con él”

Aquí no se prohíbe, no se quita, no se regaña. Se transforma porque la evidencia educativa muestra que la tecnología sí puede motivar y mejorar el aprendizaje si se usa con sentido pedagógico

Aquí el cambio no es técnico, es de significado.

Momento 1: “Usamos la tecnología para aprender... pero de verdad”

El docente no dice “vamos a aprender con tecnología”, lo hace.

Ejemplo real de clase:

Tema: animales de la comunidad

El docente pone un video corto (2–3 minutos) pero no para que lo vean pasivos, les pregunta:

- ¿Qué animal viste?
- ¿Dónde vive?
- ¿Lo has visto aquí?

Luego les dice: “Ahora vamos a dibujar ese animal y contar lo que aprendimos”

Aquí pasa algo clave cuando el niño conecta lo digital con su realidad

Esto evidencia el aprendizaje significativo de Ausubel.

Momento 2: “Lo llevo a casa... y ahora sí lo comparto”

El docente manda algo distinto, no una tarea tradicional y les dice: “Hoy en casa, vas a ver esto con tu mamá o papá y le vas a explicar lo que aprendiste”

Ejemplo real:

Un niño llega al día siguiente y dice: “Mi mamá no sabía que ese animal vivía aquí”

Aquí la tecnología deja de ser individual y se vuelve relación y eso transforma el vínculo.

Momento 3: “La familia aprende que sí puede acompañar”

Muchos padres no acompañan y no porque no quieran, sino porque no saben cómo.

Entonces el docente no les da teoría, les da cosas simples:

- Pregunte: ¿qué estás viendo?
- Siéntese 10 minutos con su hijo
- Pídale que le explique

Incluso se puede hacer una mini dinámica en reunión donde un hijo le explica algo al padre en vivo y el padre dice: “Ah sí puedo ayudar”

Ahí cambia todo.

Desde Piaget, el estudiante aprende haciendo; desde Ausubel, integra lo nuevo con lo conocido; desde Vygotsky, aprende en interacción; y desde la subjetividad, reorganiza el significado de su experiencia. Este proceso se extiende al hogar mediante actividades donde el estudiante comparte con su familia lo aprendido, generando diálogo y participación. Paralelamente, se orienta a las familias con acciones simples que les permitan acompañar el proceso educativo sin necesidad de dominio técnico. En esta etapa, la tecnología deja de ser solo entretenimiento y comienza a adquirir sentido.

La tercera etapa, proyectar, se orienta a consolidar el proceso de transformación. Aquí el estudiante integra lo aprendido en su vida cotidiana, utilizando la tecnología como medio para crear, compartir y fortalecer el vínculo familiar. Se desarrollan actividades como la elaboración de relatos familiares, registros de experiencias o pequeñas investigaciones sobre su entorno.

ETAPA 3: PROYECTAR

“Cuando la tecnología deja de ser pantalla y se convierte en vida compartida”

Aquí ya no se enseña, se ve el cambio, el niño ya no solo usa la tecnología, ahora la usa con intención.

Momento 1: “Creamos algo juntos”

Aquí el docente propone algo sencillo pero poderoso: “Con tu familia, van a hacer una historia de su comunidad”

Opciones reales:

- Grabar un audio contando una historia
- Tomar fotos del lugar donde viven
- Hacer un pequeño video con el celular

Ejemplo real:

Un niño graba a su abuela contando cómo era antes la comunidad y esto evidencia que la tecnología conecta generaciones.

Momento 2: “Lo mostramos y nos escuchamos”

En clase, los niños presentan lo que hicieron no es exposición formal sino como conversación.

Un niño dice: “Mi papá me ayudó a grabar”

Otro dice:

“Mi abuela salió en el video” Aquí se ve lo que la teoría dice, pero en vivo el aprendizaje es social, emocional y significativo.

Momento 3: “Ahora decidimos cómo usar la tecnología”

Aquí se construyen acuerdos, no se imponen reglas.

El docente dice: “Vamos a decidir cómo usar mejor la tecnología en casa”

Las familias proponen cosas como:

- No usar el celular solos todo el tiempo
- Ver cosas juntos
- Usarlo también para aprender

Y hacen algo simbólico como un cartel en casa “Aquí usamos la tecnología para aprender y compartir”

Desde Piaget, el aprendizaje se expresa en la acción; desde Vygotsky, se fortalece en la interacción; y desde González Rey, se consolida como un nuevo sentido subjetivo. El Divertiaprendizaje permite que estas experiencias sean vivenciales, creativas y significativas. Asimismo, se generan espacios de intercambio entre la escuela y la familia donde se comparten aprendizajes y se establecen acuerdos sobre el uso de la tecnología en el hogar. En esta etapa, la tecnología deja de ser un recurso aislado y se convierte en una práctica cultural compartida.

Esta propuesta no se limita a modificar conductas, sino que busca transformar la forma en que los estudiantes y sus familias comprenden y viven la tecnología. En este proceso, la escuela deja de ser un espacio aislado y se convierte en un puente que articula experiencias, saberes y relaciones.

La estrategia de orientación propuesta trasciende la enseñanza instrumental de la tecnología para situarse en el plano de la formación integral, al propiciar una transformación progresiva de los sentidos que estudiantes y familias construyen en torno a su uso. A través del Método Tremont (reconocer, resignificar y proyectar) y mediada por el Divertiaprendizaje, la propuesta logra articular la experiencia del aula con la vida familiar, favoreciendo un aprendizaje significativo, social y emocionalmente pertinente. De esta manera, la tecnología deja de ser un elemento de uso aislado para convertirse en un medio de encuentro, comunicación y construcción compartida de conocimiento, consolidando así una cultura tecnológica con sentido educativo en contextos reales.



Figura 1. Estrategia de orientación para fomentar una cultura tecnológica y favorecer relaciones familiares

DISCUSIÓN

La estrategia de orientación diseñada fue sometida a un proceso de validación por criterio de especialistas, con el propósito de valorar su pertinencia, coherencia teórica, viabilidad de aplicación y potencial transformador en el contexto educativo estudiado. Este proceso se concibe no solo como un requisito metodológico, sino como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, en correspondencia con el enfoque cualitativo asumido y con la perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, donde la interacción y el diálogo enriquecen la comprensión de los fenómenos educativos.

Para la validación se contó con la participación de cinco especialistas con formación de cuarto nivel en educación, experiencia en contextos escolares y conocimiento en procesos de orientación educativa. La selección respondió a criterios de idoneidad académica y experiencia profesional, lo que permitió obtener valoraciones fundamentadas y contextualizadas.

Los especialistas analizaron la propuesta a partir de criterios como: coherencia entre el problema diagnosticado y la solución planteada, solidez de los fundamentos teóricos, claridad en la estructuración del Método Tremont, pertinencia del Divertiaprendizaje como herramienta pedagógica, viabilidad en contextos interculturales y potencial para fortalecer la relación escuela–familia.

Los valores porcentuales obtenidos en la validación de la propuesta se derivan de la aplicación de una ficha de valoración dirigida a especialistas, estructurada en escala tipo Likert de cinco niveles (muy adecuado, adecuado, medianamente adecuado, poco adecuado e inadecuado). Los resultados fueron procesados mediante análisis de frecuencias, transformando las valoraciones en porcentajes de aceptación, lo que permitió evidenciar el nivel de consenso entre los especialistas en relación con los criterios evaluados.

Tabla 1. Resultados de la validación de la estrategia de orientación mediante escala tipo Likert

Criterio evaluado	Promedio (1–5)	Nivel de valoración	% de aceptación
Pertinencia de la estrategia en relación con el diagnóstico	4.8	Muy adecuado	96 %
Coherencia teórica de la propuesta	4.7	Muy adecuado	95 %
Potencial para fortalecer la relación escuela–familia	4.8	Muy adecuado	96 %
Claridad metodológica del Método Tremont	4.7	Muy adecuado	94 %
Viabilidad de implementación	4.6	Muy adecuado	93 %

Los resultados de la validación evidenciaron un alto nivel de aceptación general de la propuesta, con valoraciones promedio ubicadas entre 4.6 y 4.8 en la escala Likert, lo que corresponde al nivel de “muy adecuado” en todos los criterios analizados. De manera complementaria, los porcentajes de aceptación superaron el 90 %, reflejando un elevado grado de consenso entre los especialistas.

En particular, se destacó la pertinencia de la estrategia en relación con los resultados del diagnóstico, con un promedio de 4.8 (96 % de aceptación), así como la coherencia entre los fundamentos teóricos y el diseño de la propuesta, con una valoración promedio de 4.7 (95 %). Asimismo, se reconoció su potencial para fortalecer la articulación entre la escuela y la familia, alcanzando un promedio de 4.8 (96 %).

De igual manera, se valoró positivamente la claridad metodológica del Método Tremont, con un promedio de 4.7 (94 %), y la viabilidad de implementación en contextos reales, con una valoración de 4.6 (93 %), considerando las características del entorno educativo.

Desde el análisis cualitativo, los especialistas coincidieron en que uno de los principales aportes de la propuesta radica en su enfoque centrado en la transformación del sentido del uso de la tecnología, más allá de su dimensión instrumental. En este sentido, se reconoce la pertinencia de integrar la teoría de la subjetividad de Fernando González Rey, al considerar que el cambio educativo no se produce únicamente en la conducta observable, sino en los significados que los sujetos construyen en su experiencia.

De igual manera, se valoró la articulación de los aportes de Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vygotsky, los cuales sustentan la propuesta desde la acción, el aprendizaje significativo y la mediación social. Esta integración teórica fue considerada una fortaleza, ya que permite comprender el aprendizaje como un proceso activo, contextualizado y relacional.

Otro elemento destacado fue la incorporación del Divertiaprendizaje, desarrollado por la Dra. Nelly Hodelín Amable y el Dr. Lenin Tremont Franco, como herramienta que organiza el proceso pedagógico. Los especialistas señalaron que este enfoque favorece la participación activa, la motivación y la conexión emocional del estudiante con el aprendizaje, lo cual resulta especialmente pertinente en edades tempranas y en contextos interculturales.

En cuanto a la aplicabilidad, se destacó que la propuesta no depende de recursos tecnológicos complejos, sino de la mediación pedagógica del docente y del acompañamiento familiar, lo que la hace viable en contextos con limitaciones de acceso. Asimismo, se reconoció que las actividades propuestas son coherentes con la edad de los estudiantes y facilitan la participación tanto en el aula como en el hogar.

En síntesis, la validación por especialistas confirma que la propuesta es pertinente, coherente y viable, y que posee un alto potencial para generar transformaciones significativas en la relación entre los estudiantes, la

tecnología y el contexto familiar. Más allá de los resultados cuantitativos, las valoraciones cualitativas permiten afirmar que la estrategia responde de manera efectiva a la problemática identificada, al proponer un enfoque pedagógico que articula aprendizaje, emoción y contexto.

De esta manera, la discusión no solo respalda la calidad de la propuesta, sino que evidencia su valor como alternativa educativa contextualizada, capaz de contribuir a la construcción de una cultura tecnológica con sentido en escenarios reales. En consecuencia, se confirma la viabilidad y el potencial éxito de la estrategia de orientación como respuesta al problema investigado.

CONCLUSIONES

El diagnóstico evidenció que el uso de la tecnología en los estudiantes se orienta principalmente hacia fines recreativos, acompañado de un bajo nivel de mediación familiar y una débil articulación entre la escuela y el hogar. Se determinó que la problemática no radica en el acceso a la tecnología, sino en la ausencia de procesos de orientación que permitan resignificar su uso como herramienta de aprendizaje y vínculo familiar.

La estrategia de orientación diseñada, sustentada en los aportes de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky y Fernando González Rey, demuestra coherencia teórica y pertinencia para el contexto estudiado. La aplicación del Método Tremont, mediado por el Divertiaprendizaje, permite transformar progresivamente los sentidos del uso de la tecnología, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos, participativos y contextualizados. La validación por especialistas confirma que la propuesta es viable, pertinente y con alto potencial para fortalecer la relación escuela-familia y promover una cultura tecnológica con sentido educativo en contextos interculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Gordón, F. (2020). Filosofía de la innovación educativa y desarrollo de competencias con las TIC. Universidad Politécnica Salesiana.

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Bordalba, M. M., & Bochaca, J. (2019). Comunicación familia-escuela mediante tecnologías digitales. Revista de Educación a Distancia, *19*(60), 1-18.

Gómez-Galán, J. (2018). Media education as theoretical and practical paradigm for digital literacy: An interdisciplinary analysis. International Journal of Educational Technology.

González Rey, F. (2011). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología y educación. Editorial Pueblo y Educación.

OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.

UNESCO. (2005). Educación y nuevas tecnologías: Experiencias en América Latina. UNESCO.

UNESCO. (2023). Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO Publishing.

UNICEF. (2023). Digital learning and transformation of education. UNICEF.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Lcda. Verónica Alexandra Salas Calva, Lcda. Wendy Stefania Aspiazu Valverde y Ph D Lenin Eleazar Tremont Franco: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.