

# USO DE LA TECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Betty Patiño  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
bettypati3003@gmail.com

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 24, N° 2  
Diciembre 2024  
pp 106 -116

Recibido: Septiembre 2024  
Aprobado: Octubre 2024

## RESUMEN

*El presente artículo forma parte de un trabajo investigativo en desarrollo, cuyo propósito general es promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para fomentar la participación familiar en el aprendizaje de los niños y niñas del Centro de Educación Inicial Bolivariano Barinas, estado Barinas. La investigación surge ante la limitada implicación de padres y representantes en las dinámicas escolares, atribuida a la débil articulación entre la escuela y la familia, así como a la escasa utilización de medios tecnológicos con fines pedagógicos. Desde el paradigma socio-crítico y mediante una metodología cualitativa, se adopta el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), siguiendo la propuesta de Rojas (2014), estructurada en cuatro momentos: diagnóstico inicial, planificación, ejecución del plan de acción y evaluación reflexiva. En este artículo se presentan avances correspondientes a la fase diagnóstica y hallazgos preliminares sobre las percepciones docentes, como insumo para el diseño de estrategias inclusivas y sostenibles que integren a las familias mediante el uso contextualizado de las TIC.*

**Palabras clave:**  
*tecnologías de la información y la comunicación, participación familiar, educación inicial, acción pedagógica, investigación en desarrollo.*

## USE OF TECHNOLOGY AS A TOOL FOR FAMILY PARTICIPATION IN CHILDREN'S LEARNING.

### ABSTRACT

*This article is part of an ongoing research project whose general purpose is to promote the use of information and communication technologies (ICT) as a tool to foster family participation in children's learning at the Centro de Educación Inicial Bolivariano Barinas, in Barinas State. The study responds to the limited involvement of parents and guardians in school activities, attributed to weak links between school and family, and the underutilization of technology for pedagogical purposes. Based on the socio-critical paradigm and through a qualitative approach, the study adopts the Participatory Action Research (PAR) methodology, as proposed by Rojas (2014), developed in four stages: initial diagnosis, planning, action implementation, and reflective evaluation. This article presents progress related to the diagnostic phase and preliminary findings from teacher interviews, which serve as the basis for designing inclusive and sustainable strategies to engage families through the contextualized use of ICT.*

**Key words:**  
*information and communication technologies, family participation, early childhood education, pedagogical action, ongoing research.*

## **UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE COMME OUTIL DE PARTICIPATION FAMILIALE À L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article fait partie d'un travail de recherche en cours dont l'objectif principal est de promouvoir l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme outil pour renforcer la participation familiale dans l'apprentissage des enfants du Centre d'Éducation Initiale Bolivarien de Barinas, dans l'État de Barinas. La recherche répond à la faible implication des parents et représentants dans les dynamiques scolaires, attribuée à une articulation limitée entre l'école et la famille, ainsi qu'à une utilisation restreinte des technologies à des fins pédagogiques. S'appuyant sur le paradigme socio-critique et une approche qualitative, l'étude adopte la méthodologie de Recherche-Action Participative (RAP), selon la proposition de Rojas (2014), structurée en quatre moments : diagnostic initial, planification, mise en œuvre de l'action et évaluation réflexive. Cet article présente les avancées correspondant à la phase de diagnostic et des résultats préliminaires issus d'entretiens avec les enseignants, en vue de concevoir des stratégies inclusives et durables favorisant l'implication des familles via l'usage contextualisé des TIC.*

**Mot clefs:**  
*technologies de l'information et de la communication, participation familiale, éducation préscolaire, action pédagogique, recherche en cours.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

En el contexto contemporáneo, signado por una vertiginosa transformación digital, la tecnología ha dejado de ser un recurso accesorio para convertirse en un elemento estructural del quehacer educativo. La presencia creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los entornos escolares redefine las formas de enseñar y aprender, y a su vez amplía los marcos de vinculación entre los actores que intervienen en el proceso educativo. En ese sentido, la articulación efectiva entre escuela y familia cobra una renovada vigencia cuando se analiza desde la potencialidad de las TIC como herramientas de acercamiento, comunicación y corresponsabilidad.

La problemática abordada en esta investigación surge de una realidad concreta y observable en el Centro de Educación Inicial Bolivariano Barinas, en la que se manifiesta una reducida participación de padres, madres y representantes en la vida escolar de los niños y niñas. Esta situación, lejos de constituir un hecho aislado,

responde a una serie de factores interrelacionados, entre los que destacan: el escaso liderazgo de los docentes en la promoción de actividades inclusivas, la rigidez de las prácticas institucionales, la ausencia de estrategias comunicacionales adaptadas al contexto sociofamiliar y el desconocimiento del potencial integrador de las herramientas tecnológicas.

En esa línea, se retoma el planteamiento de Epstein (2006), quien reconoce a la escuela, la familia y la comunidad como esferas interdependientes cuya articulación favorece el éxito escolar y el desarrollo integral de los educandos. A partir de este enfoque, la participación familiar se reconfigura como un componente esencial, no solo desde una perspectiva de apoyo logístico o de asistencia a reuniones, sino como una dimensión activa, consciente y transformadora del proceso educativo. En este marco, las TIC pueden fungir como vehículo para dinamizar esa participación, siempre que su uso responda a criterios pedagógicos, sociales y culturales.

Este trabajo se propone, por tanto, generar un espacio de reflexión e

intervención pedagógica que permita visibilizar las potencialidades del uso educativo de la tecnología para fomentar la participación familiar. La intención no es instrumentalizar la tecnología, sino resignificarla como medio para favorecer la comunicación horizontal, el reconocimiento mutuo y la inclusión de las voces familiares en el diseño y acompañamiento de los procesos de aprendizaje.

La investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, en coherencia con una visión educativa que trasciende la reproducción de estructuras para centrarse en la transformación de realidades. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye colectivamente a partir de la interacción dialógica entre los sujetos, quienes son considerados actores sociales con capacidad de acción y agencia. En consecuencia, se adopta el enfoque cualitativo con la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), que promueve la implicación directa de los involucrados en todas las fases del estudio.

El propósito general que orienta este trabajo es promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para fortalecer la participación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con base en las condiciones particulares del C.E.I.B. Bolivariano Barinas. Para ello, se parte del reconocimiento de las limitaciones y potencialidades del contexto, del saber pedagógico de los docentes, y del papel activo que pueden asumir padres y representantes cuando se les ofrece un espacio real de intervención.

La estructura del estudio se desarrolla en varios apartados. En primer lugar, se exponen los sustentos teóricos que brindan el andamiaje conceptual de la investigación, abordando dimensiones como las TIC, la participación familiar, el aprendizaje significativo, el constructivismo y el conectivismo. Luego, se presenta el abordaje metodológico con los criterios de selección, las estrategias de recolección de información y las fases de acción. Posteriormente, se detallan los hallazgos preliminares derivados del proceso de diagnóstico y las primeras interacciones con los docentes participantes. Finalmente, se ofrecen reflexiones orientadas a proyectar acciones futuras que integren a las familias mediante el uso contextualizado y pedagógico de la tecnología, destacando su potencial para enriquecer los vínculos entre escuela y comunidad desde una perspectiva humanizadora e inclusiva.

Cabe precisar que este artículo recoge avances preliminares de una investigación en curso, centrada en la fase diagnóstica y la for-

mulación inicial de un plan de acción, razón por la cual los hallazgos aquí presentados no constituyen resultados definitivos, sino aproximaciones reflexivas que orientan la construcción progresiva del objeto de estudio.

## **II. SUSTENTOS TEÓRICOS**

### ***Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)***

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) comprenden un conjunto de herramientas asociadas a la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de la información, así como los procesos y productos derivados del uso de estas herramientas —hardware y software— en los escenarios educativos (Luna, 2021). En este sentido, una de las funciones esenciales de las TIC en la educación consiste en facilitar la circulación, organización y conservación eficaz de la información. Su incorporación permite compartir recursos educativos de manera más accesible, crear materiales interactivos y almacenar datos de los estudiantes de forma sistemática.

El uso de las TIC en el campo educativo se ha vuelto progresivamente frecuente, especialmente en el contexto contemporáneo, marcado por la emergencia de nuevas formas de comunicación, trabajo y educación mediadas por tecnologías digitales. La diversidad de recursos que respaldan los procesos de enseñanza-aprendizaje se manifiesta en la incorporación de software interactivo, entornos virtuales, internet, blogs, videos, foros, chats, videoconferencias y otros canales de comunicación y gestión informativa que contribuyen de manera eficaz a la adquisición de conocimientos generales y específicos mediante actividades interactivas (García, 2020).

Al respecto, Rappoport (2020) sostiene que:

En el nuevo escenario, la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación sincrónicas (inmediata) y asincrónicas (no inmediata) y el diseño de planes o guías de trabajo para desarrollar el aprendizaje autónomo, por nombrar algunos

ejemplos (p. 4).

En otras palabras, el docente debe no solo conocer y manejar las herramientas tecnológicas, sino también integrarlas de manera creativa y estratégica en su praxis pedagógica. Esto implica incorporarlas en el diseño de actividades, en los mecanismos de evaluación del aprendizaje y en la comunicación sostenida con la comunidad educativa. Asimismo, se hace necesario que el profesional docente elabore planes y guías de trabajo orientadas al fomento del aprendizaje autónomo, proporcionando a los estudiantes las condiciones y los recursos pertinentes para alcanzar sus metas formativas.

En esta línea, el aprendizaje digital emerge como una innovación pedagógica derivada de la apropiación significativa de las TIC, cuyo propósito central es facilitar procesos formativos efectivos y dinámicos a través de entornos tecnológicos. Dicha metodología se apoya en el carácter interactivo de la tecnología, lo cual permite transformar al estudiante en sujeto activo y reflexivo dentro de su propio proceso de construcción del conocimiento.

### ***La participación activa de los padres en los procesos pedagógicos***

La participación activa de los padres en la educación de sus hijos representa un componente fundamental para el éxito académico y el desarrollo integral de los niños y niñas. Al asumir un rol proactivo, comprometido y corresponsable en el proceso formativo, las familias pueden incidir de manera significativa en el aprendizaje, crecimiento personal y bienestar emocional de sus hijos. En este sentido, es importante resaltar que la participación activa no se restringe a un único modelo o fórmula, sino que debe adaptarse a las características, dinámicas y condiciones de vida de cada núcleo familiar.

Desde la perspectiva de Hernández y López (2006), dos de los entornos más influyentes en la formación de los niños son, precisamente, la familia y la escuela. Ambos espacios mantienen una relación estrecha e interdependiente, lo cual supone que la función educativa de la familia no puede desvincularse del trabajo escolar, ni viceversa. En este marco, se reconoce que los padres suelen depositar grandes expectativas en el rol de la escuela en la formación de sus hijos, transfiriendo a la institución una alta cuota de responsabilidad, sin que ello implique necesariamente desentenderse del proceso de

aprendizaje. Por el contrario, una adecuada implicación familiar complementa y potencia la acción pedagógica, siempre que existan condiciones de inclusión y diálogo mutuo.

Por tanto, fomentar la participación activa de los padres implica diseñar estrategias de colaboración que reconozcan sus saberes, experiencias y tiempos, facilitando su integración genuina a la vida escolar. La utilización de tecnologías comunicacionales en este contexto puede constituir una vía efectiva para ampliar las oportunidades de involucramiento y fortalecer el vínculo familia-escuela, mediante canales accesibles, empáticos y sostenidos..

### ***Aprendizaje significativo***

El concepto de aprendizaje significativo fue introducido en la década de 1960 por David Ausubel, psicólogo educativo, quien centró sus investigaciones en el análisis de los procesos intelectuales que tienen lugar en el ámbito escolar. Durante esa época, predominaba la idea de que el aprendizaje más eficaz era aquel que resultaba de descubrimientos individuales, lo que llevó a Ausubel a desarrollar una propuesta alternativa: el aprendizaje receptivo significativo, concebido como una forma de adquisición de conocimientos que se produce tanto en contextos escolares como en experiencias cotidianas (Rodríguez, 2011).

Según Ausubel (1976) y sus seguidores, como Novak y Gowin (1988), este enfoque marcó un hito en la psicología educativa, particularmente en la corriente cognitiva. Para Ausubel, la característica central del aprendizaje significativo es la integración sustancial y no arbitraria del nuevo conocimiento dentro de la estructura cognitiva previa del estudiante. Esta integración ocurre cuando los elementos del contenido — ideas, conceptos, proposiciones— se enlazan de manera lógica con los saberes ya existentes en la mente del aprendiz, los cuales actúan como subsumidores.

Los subsumidores constituyen estructuras de pensamiento que otorgan significado al nuevo contenido, permitiendo su asimilación y reorganización. Es importante subrayar que esta relación no es superficial ni literal; se trata de una interacción conceptual que propicia el enriquecimiento, la diferenciación progresiva y la estabilidad de las estructuras cognitivas ya formadas. De este modo, el aprendizaje significativo permite que la nueva información no se acumule de forma mecánica, sino que contribu-

ya al desarrollo de una comprensión profunda y funcional del conocimiento.

Por su parte, Waldo (1983) plantea que todo conocimiento preexistente debe funcionar como punto de “anclaje” para que las nuevas ideas, conceptos o proposiciones puedan ser aprendidas de forma significativa. Esta premisa implica que los conocimientos previos del estudiante deben estar disponibles, organizados y activos en su estructura cognitiva, de modo que puedan servir como base para el procesamiento del nuevo contenido.

Según Ausubel (1976), la construcción de un aprendizaje significativo exige la concurrencia de dos condiciones fundamentales:

Una actitud potencialmente significativa por parte del aprendiz. Esta condición se refiere a la disposición motivacional, cognitiva y afectiva del estudiante para comprometerse con el aprendizaje. Requiere que el aprendiz manifieste una apertura hacia el nuevo conocimiento y una intención genuina de relacionarlo con lo que ya sabe.

La presentación de un material potencialmente significativo. Este requisito involucra dos aspectos esenciales:

- Que el contenido posea un significado lógico, es decir, que esté estructurado de forma coherente, con una organización interna que facilite su comprensión y conexión con la estructura cognitiva del aprendiz.
- Que existan en el sujeto ideas previas o subsumidores adecuados, capaces de establecer vínculos sustantivos con el nuevo contenido. Estos subsumidores deben ser pertinentes, relevantes y suficientemente desarrollados para ejercer su función mediadora.

La interacción entre estos elementos — actitud del aprendiz, significatividad lógica del material e idoneidad de los subsumidores— es la que posibilita la construcción de nuevos significados y su integración sólida en la estructura cognitiva del estudiante. Este proceso, que Ausubel denominó aprendizaje significativo, se diferencia claramente del aprendizaje memorístico o mecánico, en el cual los contenidos se repiten sin comprensión ni conexión.

Además, es preciso destacar que el aprendizaje significativo no ocurre de forma instantánea, sino que constituye un proceso gradual y dinámico. Los nuevos conceptos ganan claridad, solidez y aplicabilidad en la medida en que se integran con los conocimientos previos, se reorganizan y se reafirman a través de nuevas ex-

periencias. Este enfoque atribuye al estudiante un papel activo en la construcción de su saber, subrayando la importancia de la motivación intrínseca, la reflexión crítica y la autorregulación en el proceso formativo.

### ***Teoría del aprendizaje constructivista***

La teoría del aprendizaje constructivista sostiene que el conocimiento no se transmite de forma pasiva a través de la mera exposición a contenidos, como sucede en enfoques tradicionales, sino que se construye activamente por el propio aprendiz. En este modelo, el estudiante asume un papel consciente, reflexivo y responsable en la elaboración de sus saberes, convirtiéndose en el agente principal de su proceso formativo. Esta implicación personal da lugar a un conocimiento genuino, interiorizado, que se desarrolla con el acompañamiento del docente y el contexto institucional en el que se inserta.

El punto de partida de la construcción del conocimiento, según esta perspectiva, son las ideas previas, creencias, experiencias y estructuras cognitivas que ya posee el estudiante. A partir de ese andamiaje inicial, el sujeto incorpora nuevos contenidos que, lejos de imponerse como información externa, se transforman a través de la interacción con lo que ya conoce. Esta característica diferencia radicalmente al constructivismo del enfoque conductista, que concibe el aprendizaje como una respuesta a estímulos externos, sin reconocimiento del sujeto como constructor activo del saber.

Piaget (1997), uno de los referentes fundamentales del constructivismo, define el aprendizaje como un proceso interno de construcción en el que el individuo participa activamente, adquiriendo estructuras mentales cada vez más complejas, a las que denomina “estadios” del desarrollo. Desde esta óptica, el proceso educativo debe orientarse hacia la vivencia, la exploración, la experimentación y la interacción, privilegiando actividades que promuevan la autonomía del estudiante y reduzcan la dependencia de la verbalización expositiva del docente.

La aplicación del enfoque constructivista en la práctica pedagógica implica reconocer que cada individuo aprende de forma distinta, y que es necesario adaptar las estrategias metodológicas para estimular las potencialidades particulares, propiciando así un aprendizaje significativo. Este enfoque busca formar estudiantes que confíen en sus capacidades para resolver problemas, expresarse con claridad y continuar

aprendiendo a lo largo de la vida.

Bengochea (2006) sostiene que el aprendizaje debe entenderse como un proceso de construcción de significados, en el cual el estudiante se asume como sujeto autónomo, capaz de autorregular sus procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, el rol del docente no consiste en transferir conocimiento, sino en acompañar al estudiante, facilitar el diálogo, generar interrogantes y promover la reflexión. Es decir, el maestro participa en la construcción del conocimiento como mediador cultural.

Este cambio de paradigma implica que el docente deje de ser un transmisor de contenidos para transformarse en un facilitador del aprendizaje. Su función es la de crear ambientes de aprendizaje estimulantes, motivar el pensamiento crítico, ofrecer herramientas cognitivas y generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprender, transformar y aplicar el conocimiento. Este saber, lejos de ser una acumulación de datos, se convierte en una herramienta significativa para interpretar la realidad, tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera creativa.

Arnay (citado por Vera, 2009) refuerza esta visión al afirmar que “la perspectiva constructivista del aprendizaje sostiene la idea de que se debe promover que el alumno realice aprendizajes significativos, es decir, que no memorice literalmente la información nueva, sino que la comprenda” (p. 27). En otras palabras, el propósito del enfoque constructivista es formar estudiantes que no solo retengan contenidos, sino que comprendan, analicen, relacionen y transfieran lo aprendido a diversas situaciones, tanto escolares como extraescolares.

En la misma línea, Barraza (2002) propone considerar el constructivismo no solo como una teoría del aprendizaje, sino también como una propuesta pedagógica integral. Esta concepción, que algunos autores denominan “pedagogía constructivista”, se fundamenta en cuatro categorías clave: el constructivismo como enfoque epistemológico, el aprendizaje significativo como proceso cognitivo, los esquemas de conocimiento como estructura organizadora y la interactividad como dinámica didáctica. Para que la construcción del conocimiento tenga lugar en la escuela, es necesario considerar el triángulo interactivo propuesto por Barraza, conformado por la actividad mental constructiva del estudiante, los contenidos culturales socialmente elaborados y la mediación docente que los articula.

### **Conectivismo como teoría de aprendizaje**

El conectivismo es una teoría de aprendizaje formulada por George Siemens (2007), concebida para dar respuesta a los desafíos educativos de la era digital. Esta propuesta teórica emerge en un contexto caracterizado por la proliferación de información, la expansión de las redes digitales y la creciente interdependencia entre conocimiento, tecnología y procesos sociales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede entenderse como un proceso exclusivamente individual, sino como una actividad distribuida que se apoya en la creación de redes de conocimiento, tanto humanas como tecnológicas.

El conectivismo surge como una alternativa a las teorías del aprendizaje tradicionales — conductismo, cognitivismo y constructivismo —, que, si bien han sido fundamentales, no explican con suficiencia los fenómenos asociados al aprendizaje en entornos virtuales e hiperconectados. Según Floridi (2008), este nuevo paradigma responde a una lógica de producción de valor basada en redes de inteligencia colectiva, donde el conocimiento se genera, transforma y comparte de manera colaborativa y dinámica.

Siemens (citado por Gutiérrez, 2012) sostiene que “el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente nebuloso de elementos cambiantes, los cuales no están enteramente bajo el control del individuo” (p. 113). Esta afirmación subraya que el conocimiento actual está fragmentado, en constante evolución, y que su apropiación requiere habilidades específicas para interactuar con múltiples fuentes y formatos informativos. En tal sentido, el aprendiz debe desarrollar capacidades no solo para adquirir información, sino para gestionarla, filtrarla, interpretarla y aplicarla de manera crítica y pertinente.

Entre los principios fundamentales del conectivismo propuestos por Siemens, se destacan los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones
- El aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información.
- El conocimiento puede residir en artefactos no humanos.
- La capacidad de conocer más es más importante que el conocimiento actual.
- Es necesario alimentar y mantener conexiones para facilitar el aprendizaje conti-

nuo.

- La habilidad para reconocer relaciones entre conceptos, ideas y áreas es clave.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje.
- Seleccionar qué aprender y determinar el significado de la información depende del contexto y de una realidad cambiante.

Estos principios ilustran una concepción del aprendizaje como una práctica social, interconectada y flexible. La diversidad de opiniones y la existencia de múltiples fuentes constituyen no una amenaza, sino una riqueza epistemológica. El aprendizaje ocurre, por tanto, a través de la construcción de redes personales de conocimiento, que pueden incluir personas, bases de datos, entornos virtuales, aplicaciones digitales, documentos colaborativos, entre otros.

Asimismo, el conectivismo reconoce que el aprendizaje no está limitado al individuo, ni a los espacios escolares tradicionales, sino que puede extenderse hacia objetos inteligentes, sistemas informáticos y redes sociales digitales. Esta afirmación implica que los artefactos tecnológicos —como buscadores, plataformas educativas o asistentes virtuales— pueden desempeñar un rol activo en el proceso de adquisición y circulación del conocimiento.

Finalmente, la teoría conectivista enfatiza la necesidad de mantener una actitud de apertura permanente al cambio, a la actualización y a la construcción continua del saber. En contextos educativos, esto se traduce en la necesidad de diseñar entornos de aprendizaje dinámicos, centrados en la colaboración, la navegación crítica de la información, la alfabetización digital y la capacidad para construir significado en red. Su adopción representa un aporte sustantivo a los fines de esta investigación, ya que permite comprender cómo las tecnologías pueden facilitar la participación familiar mediante conexiones múltiples, flexibles y culturalmente significativas.

### **III. ABORDAJE METÓDICO**

El presente estudio se sustenta en el paradigma socio-crítico, el cual ofrece un marco teórico-metodológico adecuado para comprender y transformar las prácticas educativas desde una perspectiva participativa, reflexiva y emancipadora. Este paradigma se orienta a la problematización de la realidad social, reconociendo las relaciones de poder, las estructuras institucionales y los factores socioculturales que inciden en los procesos escolares. A diferencia de enfo-

ques puramente empíricos o interpretativos, el paradigma socio-crítico integra el conocimiento con la acción transformadora, promoviendo la construcción colectiva de saberes orientados al cambio.

De acuerdo con Arnal (1992), “el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 67). Esta postura permite abordar la realidad educativa desde una mirada holística, reconociendo a los actores involucrados como sujetos activos y capaces de incidir en la transformación de su entorno. En consecuencia, este enfoque resulta pertinente para analizar cómo el uso pedagógico de la tecnología puede contribuir a fortalecer la participación familiar en contextos escolares, en especial en aquellos caracterizados por barreras comunicativas, culturales o institucionales.

En coherencia con este marco, la investigación adopta un enfoque cualitativo, centrado en la interpretación de los significados construidos por los participantes en su contexto natural. El paradigma cualitativo permite comprender la complejidad de los fenómenos educativos, atendiendo a las experiencias, percepciones y discursos de los sujetos implicados. Según Rodríguez, Gil y García (1996), este tipo de investigación “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”. La riqueza de este enfoque radica en su capacidad para captar matices, relaciones simbólicas y procesos subjetivos que difícilmente pueden ser abordados desde metodologías cuantitativas.

Asimismo, Koh y Owen (2000) señalan que el enfoque cualitativo permite una comprensión profunda de los procesos sociales y educativos, enfatizando las creencias, actitudes, valores e interpretaciones de los participantes. Vasilachis (2006) complementa esta visión al señalar que el investigador cualitativo construye una imagen holística y compleja de la situación estudiada, a partir del análisis de discursos, prácticas, historias de vida y significados emergentes. En este proceso, la reflexividad del investigador es esencial, ya que debe reconocer sus propios supuestos, intereses y perspectivas, así como su influencia en la interpretación de los datos.

En consonancia con lo anterior, esta investigación en desarrollo se enmarca en la metodología de la Investigación-Acción Participativa

(IAP), lo que refuerza su carácter dialógico, situado y transformador. La IAP articula la producción de conocimiento con la acción colectiva, involucrando activamente a los sujetos del contexto en todas las fases del proceso investigativo. Este enfoque propicia la formación de comunidades de reflexión crítica y acción compartida, donde los saberes académicos y populares dialogan para generar propuestas contextualizadas y culturalmente pertinentes.

En este estudio, se sigue la propuesta metodológica de Rojas (2014), quien estructura la IAP en cuatro momentos secuenciales y complementarios: (1) reflexión inicial o diagnóstico, orientado a identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre el uso de las tecnologías y la percepción institucional acerca de la participación familiar; (2) planificación del plan de acción, donde se diseñan las estrategias formativas y comunicacionales; (3) ejecución de las acciones, aplicadas en contextos reales y adaptadas a las condiciones del centro educativo; y (4) evaluación reflexiva, momento en el cual se analizan los efectos de las estrategias implementadas, se identifican aprendizajes emergentes y se proyectan ajustes futuros.

Cabe destacar que, al tratarse de una investigación en curso, el presente artículo se enfoca en el desarrollo de los dos primeros momentos de esta metodología: el diagnóstico inicial y la planificación. En esta etapa, se han priorizado las tareas de reconocimiento del contexto, exploración de necesidades formativas y construcción colectiva de propuestas, con base en las voces de los actores educativos involucrados.

En cuanto a la selección de informantes clave, se incorporaron tres docentes del C.E.I.B. Bolivariano Barinas, elegidos por su experiencia profesional, conocimiento del contexto institucional y disposición para participar en el proceso de investigación colaborativa. Según Robledo (2009), “los informantes clave son aquellos que, por su experiencia, capacidad de empatía y relaciones en el campo, pueden apadrinar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información y facilitando el acceso a otros participantes y escenarios” (p. 54). La selección intencional de estos docentes responde al criterio de acceso a información relevante, legitimidad comunitaria y compromiso ético con el mejoramiento de la práctica educativa.

Para la recolección de la información, se emplearon técnicas propias del enfoque cualitativo, tales como la observación no participante y la entrevista abierta. Estas herramientas permitieron aproximarse a las percepciones, experien-

cias y expectativas de los docentes en relación con el uso pedagógico de las TIC y la participación familiar. Hernández (2018) sostiene que las técnicas e instrumentos de recolección de datos “permiten obtener información primaria y secundaria, facilitando sistemáticamente la recopilación de datos pertinentes para responder a las interrogantes de la investigación” (p. 55). En particular, la observación proporcionó evidencia contextualizada sobre las dinámicas comunicativas y organizacionales en el entorno escolar, mientras que la entrevista ofreció un espacio de diálogo reflexivo con los informantes clave.

Finalmente, para garantizar la validez y confiabilidad de la información recabada, se aplicó la técnica de triangulación metodológica, la cual consiste en contrastar los datos obtenidos mediante diferentes fuentes y procedimientos. Martínez (2004) indica que la triangulación “implica recopilar información a través de diversas técnicas (entrevistas, observaciones, encuestas), comparar los resultados, analizar posibles discrepancias y determinar si los datos son confiables o si es necesario profundizar en la investigación”. Este procedimiento contribuye a fortalecer la interpretación de los hallazgos preliminares, aumentando la credibilidad del estudio y permitiendo una comprensión más integral de la problemática abordada.

#### **IV. HALLAZGOS PRELIMINARES Y APRENDIZAJES EMERGENTES**

Durante la fase diagnóstica inicial de esta investigación, se identificaron una serie de percepciones compartidas entre los docentes participantes en relación con la limitada implicación de las familias en las actividades escolares. A través de las entrevistas abiertas realizadas, emergieron opiniones que sugieren que dicha situación no responde a la falta de interés de los representantes, sino a la ausencia de estrategias comunicacionales eficaces que favorezcan su integración. En particular, se evidenció que muchas familias desconocen los medios institucionales disponibles para establecer contacto con los docentes, o bien consideran que su participación no es debidamente valorada por la escuela.

De igual forma, se observó que, aunque los docentes reconocen la importancia de involucrar a las familias en el proceso educativo, el uso de herramientas tecnológicas con fines de integración comunitaria es aún esporádico y poco sistemático. Las tecnologías digitales tien-

den a utilizarse fundamentalmente como instrumentos de apoyo a la planificación docente, sin que medie una intención explícita de articularlas con estrategias para fortalecer el vínculo con padres y representantes. Esta brecha tecnológica no solo limita las posibilidades de participación familiar, sino que acentúa las desigualdades de acceso a la información y a los recursos pedagógicos.

En este escenario, la percepción generalizada entre los informantes clave apunta a la necesidad de reorientar el uso de las tecnologías hacia una dimensión más pedagógica, comunicacional y humanizante. Los docentes manifestaron disposición para formarse en el uso educativo de las TIC y reconocieron que estas herramientas podrían facilitar una interacción más fluida y constante con las familias, siempre que sean adaptadas a las condiciones sociotécnicas del entorno. Este reconocimiento constituye un punto de partida valioso para el diseño de acciones transformadoras, ya que expresa una apertura institucional a la innovación y a la participación colectiva.

En consecuencia, uno de los principales aprendizajes emergentes de esta etapa diagnóstica ha sido la identificación de oportunidades concretas para incorporar recursos tecnológicos de fácil acceso como mecanismos de contacto y colaboración entre docentes y familias. Se sugirieron, por ejemplo, estrategias como el uso de aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp), la producción de videos explicativos de corta duración, la creación de grupos escolares virtuales, y la implementación de encuestas digitales para conocer las inquietudes y sugerencias de los representantes.

Este conjunto de ideas revela la disposición del cuerpo docente a repensar sus prácticas y a generar un plan de acción realista, contextualizado y sostenible. Asimismo, permite vislumbrar la posibilidad de avanzar hacia una cultura institucional más abierta al diálogo, al acompañamiento mutuo y a la construcción compartida de los procesos educativos. Estos hallazgos, aunque preliminares, resultan fundamentales para orientar los siguientes pasos del estudio y fundamentar las decisiones metodológicas en torno a la planificación y ejecución de estrategias de participación familiar mediadas por tecnología.

Se reafirma, por tanto, el carácter progresivo y constructivo de la investigación en curso, cuyos resultados definitivos dependerán de los aprendizajes continuos que se generen en las próximas fases. En este sentido, los hallazgos

obtenidos hasta ahora permiten delinear una ruta de acción coherente con el propósito general del estudio, así como con los principios del paradigma socio-crítico y la metodología de Investigación-Acción Participativa que lo sustentan.

## **V. REFLEXIONES FINALES**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se consolidan, en el contexto educativo actual, como herramientas indispensables para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su utilización adecuada permite optimizar la transmisión, procesamiento y almacenamiento de la información, facilitando el acceso a contenidos actualizados, la creación de recursos interactivos y la comunicación efectiva entre los distintos actores del hecho educativo. En especial, las experiencias recientes derivadas de la pandemia y otras contingencias han demostrado que la integración de estas tecnologías no es un lujo, sino una necesidad para garantizar la continuidad pedagógica y adaptarse a nuevas formas de interacción académica y social.

En ese sentido, la presente investigación ha permitido reconocer que, a pesar del avance en la disponibilidad de dispositivos y plataformas digitales, aún persisten limitaciones importantes en cuanto al uso pedagógico intencionado de las TIC. En el caso del C.E.I.B. Bolivariano Barinas, se constató que las herramientas tecnológicas se emplean, en su mayoría, para fines administrativos o de planificación interna, sin que se traduzcan en mecanismos efectivos para promover la participación activa de las familias en el proceso educativo. Esta situación refleja la necesidad de repensar el rol de las tecnologías desde una mirada crítica y contextualizada, que supere el enfoque instrumental y permita explorar sus posibilidades como mediadoras del vínculo escuela-familia.

Por otro lado, se reafirma la importancia de la participación activa de los padres y representantes como un componente esencial del desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Cuando las familias se involucran en la trayectoria escolar de sus hijos, no solo se fortalecen las expectativas académicas, sino también el sentido de pertenencia, la autoestima y la construcción de aprendizajes significativos. En consecuencia, fomentar la corresponsabilidad educativa requiere de estrategias institucionales orientadas a facilitar la integración, el diálogo y

el reconocimiento mutuo entre los actores escolares y comunitarios.

En esta perspectiva, el aprendizaje significativo y el constructivismo aportan fundamentos valiosos para comprender cómo los estudiantes construyen el conocimiento a partir de sus experiencias previas, del acompañamiento pedagógico y del entorno social que los rodea. Ambos enfoques subrayan el papel del docente como mediador, la necesidad de generar condiciones para la autonomía del estudiante y la urgencia de transformar el aula en un espacio de reflexión, participación y sentido. En este proceso, las TIC no deben verse como herramientas neutras, sino como entornos dinámicos que pueden enriquecer la práctica docente y fortalecer el protagonismo de los estudiantes y sus familias.

A su vez, el conectivismo, como teoría emergente para la era digital, invita a repensar el aprendizaje como una red de conexiones distribuidas entre personas, artefactos y sistemas digitales. En este enfoque, la capacidad para identificar relaciones, acceder a fuentes diversas, interpretar datos y tomar decisiones informadas se convierte en una competencia central del sujeto que aprende. Esta visión es coherente con la intención de esta investigación, en tanto plantea la necesidad de formar comunidades educativas abiertas, flexibles y colaborativas, donde la tecnología sea un puente —y no una barrera— para la construcción compartida del conocimiento.

Por todo lo expuesto, se concluye que el uso contextualizado, crítico y pedagógico de las TIC puede constituirse en una vía privilegiada para promover la participación familiar en la educación, especialmente en escenarios donde existen dificultades estructurales para el encuentro presencial. A través de estrategias simples pero significativas —como la mensajería educativa, los contenidos audiovisuales, las plataformas de seguimiento escolar y la creación de espacios de interacción digital— es posible construir una nueva cultura de comunicación entre la escuela y las familias, orientada al acompañamiento, la confianza y la transformación.

Si bien la presente investigación se encuentra en desarrollo y los hallazgos compartidos son aún preliminares, los avances alcanzados hasta esta fase permiten delinear con claridad una ruta de acción pedagógica pertinente y viable. Se espera que las próximas etapas de ejecución y evaluación del plan de acción permitan validar, enriquecer y proyectar estas reflexiones, generando impactos positivos tanto en la prác-

tica docente como en la cultura de participación de las familias. En definitiva, se ratifica que toda transformación educativa profunda debe contar con la voz y la presencia activa de la comunidad, y que la tecnología, cuando se pone al servicio del vínculo humano, puede ser una aliada poderosa para lograrlo.

## REFERENCIAS

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. España: Labor.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Barraza, M. (2002). *Constructivismo social: Un paradigma en formación*. Recuperado el 4 de febrero de 2024 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-222-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.pdf>
- Bengochea, P. (2006). *Aprendizajes constructivistas y no constructivistas: Una diferenciación obligada para nuestras aulas*. *Aula Abierta*, (87), 27–54.
- Epstein, J. L. (2006). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Floridi, L. (2008). *Glossary of term for the digital era*. University of Hertfordshire & University of Oxford.
- García, N. (2020). *Entorno virtual de aprendizaje para fortalecer el razonamiento lógico matemático en educación inicial utilizando JIMDO [Trabajo de titulación para optar al grado de Magíster]*. Universidad Tecnológica Israel, Quito.
- Gutiérrez, L. (2012). *Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones*. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111–122.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: Guía para recopilar y analizar datos*. México: McGraw-Hill.
- Koh, E. T., & Owen, W. L. (2000). *Descriptive research and qualitative research*. En *Introduction to Nutrition and Health Research* (pp. 219–247). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1401-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1401-5_12)
- Luna, N. (2021). *Qué son las TIC*. *Entrepreneur*. Recuperado de <https://www.entrepreneur.com>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1997). *La teoría del desarrollo cognoscitivo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rappoport, S. (2020). *Reflexiones sobre la docencia en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Robledo, J. (2009). *Observación participante: Informantes clave y rol del investigador*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724016>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Editorial Aljibe.
- Rodríguez, M. (2011). *Teorías del aprendizaje y enseñanza en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital*. Consultado en: <https://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, E. (2009). *Pedagogía crítica y transformación educativa*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS.
- Waldo, A. (1983). *La interacción significativa en el aula [Disertación de Maestría Inédita]*. Instituto de Física, Caracas.