

EL IMAGINARIO SOCIAL DE LOS PADRES Y LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Lorena Mora Flechas¹

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7473-7493>

e-mail: loremora80@hotmail.com
Institución Educativa El Rodeo

Esther Elisa Albuja Triana²

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5050-7475>

e-mail: nenafe1728@gmail.com
Colegio Club de Leones

Esperanza Parra Guzmán³

Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2966-227X>

e-mail: esperanzapg_11@hotmail.com
Instituto Técnico Buena Esperanza

Recibido: 04/08/2025

Aprobado: 28/08/2025

RESUMEN

El ensayo analiza cómo los imaginarios sociales de los padres influyen en la incorporación de teléfonos inteligentes en los procesos de aprendizaje de sus hijos, desarrollado desde una perspectiva interpretativa y hermenéutica que prioriza la dimensión cultural y simbólica sobre la mera funcionalidad técnica. Basado en aportes teóricos de autores como Castoriadis, Pintos, Cegarra, García y Vuorikari, se aborda el imaginario social como una construcción colectiva que orienta prácticas, decisiones y actitudes frente a la tecnología. Se identifican tensiones entre los marcos culturales de la escuela y la familia, derivada de valores expectativas y experiencias sobre el uso pedagógico del celular, se reconoce que estos imaginarios pueden actuar como obstáculos o facilitadores, dependiendo de si se concibe la tecnología como amenaza o como recurso educativo. El objetivo central explicar cómo los imaginarios sociales afectan la relación entre la tecnología y educación dentro del entorno familiar. Desde el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. El método utilizado es hermenéutico la técnica de recolección de la información material textual. Por tanto, el texto propone superar la visión tecnocrática mediante la creación de espacios de diálogo entre escuela y familia, así como programas de alfabetización digital crítica dirigidos a padres y docentes, se concluye que comprender e intervenir sobre los imaginarios sociales parentales es clave para reducir brechas no sólo técnicas, sino también simbólicas y culturales. Esto implica democratizar el acceso a la cultura digital, promover la participa-

1. Institución Educativa El Rodeo, Docente de Aula, Colombia. Licenciada en Educación con Énfasis en Matemáticas, Universidad Francisco de Paula Santander. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. (UDES), Colombia. 2. Colegio Club de Leones, Docente de Aula, Colombia. Licenciada en Educación con énfasis en humanidades. Universidad Francisco de Paula Santander. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Universidad de Santander. (UDES) Colombia. 3. Instituto Técnico Buena Esperanza, Docente de Aula, Colombia. Licenciatura en ciencias naturales con énfasis en educación ambiental. Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Magister en Educación Ambiente y Desarrollo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

ción de la familia es y construir una educación digital que articule saberes pedagógicos, tecnológicos, comunitarios y personales.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización digital, cultura tecnológica, imaginario social y mediación tecnológica

THE SOCIAL IMAGINARY OF PARENTS AND TECHNOLOGICAL MEDIATION IN LEARNING PROCESSES

ABSTRACT

This essay analyzes how parents' social imaginaries influence the incorporation of smartphones into their children's learning processes, developing from an interpretive and hermeneutic perspective that prioritizes the cultural and symbolic dimension over mere technical functionality. Based on theoretical contributions from authors such as Castoriadis, Pintos, Cegarra, García, and Vuorikari, the essay addresses the social imaginary as a collective construction that guides practices, decisions, and attitudes toward technology. Tensions are identified between the cultural frameworks of school and family, derived from values, expectations, and experiences regarding the pedagogical use of cell phones. It is recognized that these imaginaries can act as obstacles or facilitators, depending on whether technology is conceived as a threat or an educational resource. The central objective is to explain how social imaginaries affect the relationship between technology and education within the family environment. This essay is based on an interpretive paradigm with a qualitative approach. The method used is hermeneutic the technique of collecting textual material information. Therefore, the text proposes overcoming the technocratic vision by creating spaces for dialogue between school and family, as well as critical digital literacy programs aimed at parents and teachers. It concludes that understanding and intervening in parental social imaginaries is key to reducing not only technical but also symbolic and cultural gaps. This implies democratizing access to digital culture, promoting family participation, and building a digital education that articulates pedagogical, technological, community, and personal knowledge.

Keywords: Digital literacy, technological culture, social imaginary, and technological mediation.

Introducción

En el contexto contemporáneo, marcado por transformaciones aceleradas en las dinámicas sociales, culturales y tecnológicas, la educación enfrenta desafíos complejos al adaptarse a nuevas formas de mediación que trasciendan los enfoques tradicionales del aula entre estos cambios, la incorporación de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha generado intensos debates sobre su pertinencia, beneficios y riesgos. Sin embargo, más allá de las posturas técnicas o pedagógicas, existe una dimensión simbólica y cultural menos visible, la manera en que los padres de familia construyen significados compartidos sobre el uso de la tecnología en la formación de sus hijos.

Por consiguiente, el ensayo se centra explicar cómo los imaginarios sociales de los padres influyen en la aceptación y el rechazo de los teléfonos móviles como herramientas educativas. Desde una perspectiva interpretativa, se parte de la premisa de que dichos imaginarios no son opiniones individuales aisladas, sino construcciones colectivas complejas arraigadas en la cultura, la experiencia y expectativas sobre el futuro. Estos imaginarios actúan como mediadores que orientan de diferentes maneras las prácticas de crianza, la relación con la escuela y las decisiones familiares sobre la tecnología; por ello, comprender su naturaleza es clave para avanzar hacia una inclusión tecnológica más reflexiva y equitativa que tomen en cuenta estas diferencias.

El análisis del escrito se sustenta en aportes teóricos de autores como Castoriadis, Pintos, Cegarra, García y Vuorikari, quienes permiten abordar la complejidad del imaginario social y su papel en la configuración de las prácticas educativas de manera

no uniforme. Así mismo, se recurre a estudios recientes que abordan la mediación tecnológica, la cultura digital y la alfabetización crítica como dimensiones indispensables para reorientar el papel de los dispositivos móviles en los entornos escolares y familiares. Por tanto, el ensayo busca abrir un campo para el análisis y comprensión de los significados que las familias atribuyen a la tecnología condicionan positiva o negativamente los procesos de aprendizaje en los niños y jóvenes. Por ende, transformar los imaginarios sociales no implica únicamente proporcionar dispositivos, ni formar en habilidades técnicas, sino propiciar un diálogo profundo y continuo entre escuela y comunidad que permita construir significados compartidos en torno a la tecnología de manera variada como base para una educación más inclusiva, crítica y culturalmente situada. En los apartados subsiguientes se profundiza en el análisis de las dimensiones simbólicas, culturales y pedagógicas que sustentan las concepciones de los padres frente al empleo de celulares en el proceso educativo; se explican las tensiones y sinergias entre escuela y familia derivada de dichas visiones y se presentan propuesta concreta de mediación tecnológica y alfabetización digital crítica.

Desarrollo Temático

La conceptualización del imaginario social ha sido una de las contribuciones más destacadas de Cornelius Castoriadis al pensamiento contemporáneo al presentarla como la influencia invisible que da forma a cómo las sociedades se perciben y actúan en consecuencia. En su opinión, el imaginario social no es una simple representación colectiva de la realidad, sino una estructura simbólica activa que determina cómo se

entiende a sí mismo una sociedad, cómo se organizan sus instituciones y qué prácticas son legítimas en ella. Castoriadis (2002) plantea que el imaginario es “esa facultad que es constitutiva de las colectividades humanas, y más generalmente, del campo sociohistórico” (p.95). Para el autor, esto no es sólo un aspecto adicional o irrelevante, sin una capacidad fundamental a través de la cual las sociedades generan significados, establecen instituciones y creamos de organización que les permite perdurar y desarrollarse a lo largo del tiempo.

Por consiguiente, esta habilidad creativa se expresa a través de símbolos, relatos, costumbres estructura que no surgen de una lógica estrictamente racional, sino de una producción simbólica colectiva que define el entorno social, el autor sugiere que el imaginario social no sólo influye en las imágenes que las comunidades tienen de sí mismas, sino que también establece las condiciones que hacen posible lo social y lo histórico. Por tanto, para entender los procesos educativos y tecnológicos actuales es necesario examinar los imaginarios que lo sustentan, puesto que son ellas los que proporcionan legitimidad, significado y dirección a las prácticas sociales que la forman.

Adicionalmente, el autor al señalar que las sociedades humanas son productos de creación radical y no simplemente réplica de una racionalidad universal, sugiere la idea de que el imaginario no solo refleja la realidad social en la que se manifiesta, sino que también tiene el poder de transformarla. Para Randazzo (2012) el imaginario social puede dividirse en dos niveles distintos:

Los primarios o centrales, que son creaciones *Ex nihilo*, instituciones imaginadas que no dependen sino de su misma idea para referencia, como

Dios, la familia o el estado. Los secundarios, que surgen y dependen de los primarios, por ejemplo, la idea de ciudadano no puede concebirse sin la idea de estado. Por eso estas representaciones son consideradas instrumentales, jugando un simple papel reproductor de los primarios (p. 86)

La afirmación permite comprender que no todas las ideas sociales tienen el mismo peso ni la misma función. Los imaginarios primarios actúan como los pilares fundamentales de cualquier sociedad, porque son ideas que estructuran la forma de convivir y organizarse. En cambio, los secundarios se construyen a partir de los primarios y dependen de ellos para tener sentido, esta perspectiva muestra cómo las sociedades no sólo reproducen lo que ya existe, sino que constantemente reinventan los marcos de referencia. Castoriadis (2007) también afirma que la imaginación va más allá de simplemente representar lo existente, es una fuerza dinámica del espíritu que puede cambiar energía y materia en atributos perceptibles (p. 205). Esta facultad permite al individuo crear imágenes teniendo en cuenta elementos diferentes trascendiendo barreras inmovilizándose entre temas variados. A través de esta capacidad creativa surge la oportunidad de crear lo novedoso, es decir, aquello capaz de transformar las estructuras sociales en la historia, de igual manera destaca la importancia de la imaginación como impulso clave para el cambio social como una fuerza dinámica que tiene el poder de instaurar cambios y generar nuevas maneras de estructurar la convivencia en sociedad.

Mientras que, para Cegarra (2012) el imaginario social o lo social instituyente de Castoriadis es:

Creación de “significaciones imaginarias sociales y de la institución”, pues como institución es “presentificación” de significaciones tal como están instituidas. Por su parte, el imaginario radical es creación como presentificación de sentido figurado-representado. El imaginario radical es entonces un fenómeno individual antes que social, que se presenta relativamente libre e irreductible a cualquier tipo de racionalidad. Luego este imaginario individual pasa a ser social por la necesidad humana de establecer relaciones sociales en su existir y se colectiviza no como una suma de imaginarios individuales, sino gracias a condiciones históricas dadas y sociales favorables para lograr ser instituidos (p. 10)

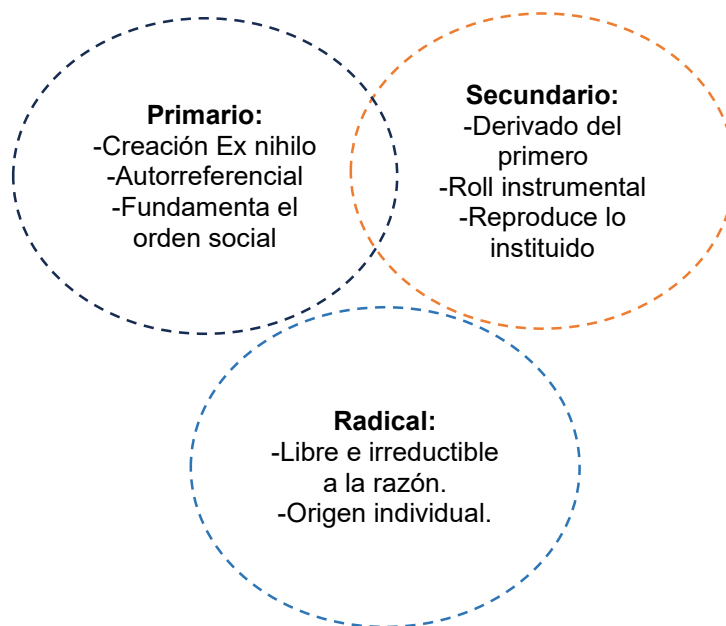
La interpretación que da el autor sobre el pensamiento de Castoriadis se ocupa tanto del imaginario radical como del imaginario social instituyente, reconociendo en ambos una dinámica de creación de significado que va más allá de una personalidad lógica muy instrumental. Para el autor, el imaginario social restablece el significado imaginario y la institución social a la vez que la presentificación lleva estos significados a una forma viable y operativa dentro del conjunto de una sociedad. Por ello, el imaginario radical como facultad originaria del sujeto se manifiesta como fenómeno de creación libre y no racional, dando forma ha sentido para los que aún no se ha consolidado colectivamente su expresión simbólica.

De esta forma, el imaginario social se configura como una construcción simbólica que, aunque arraigada en la subjetividad, tiene su consagración institucional desde que las condiciones sociales lo favorecen su generalidad deviene en motor constituyente del conjunto socio histórico. En este sentido, la visión del autor resulta fundamental para comprender de qué manera los imaginarios parentales acerca de la tecnología y el

aprendizaje pueden convertirse en discursos y prácticas de uso común dentro de una cultura escolar.

Figura 1

Imaginario social de Castoriadis



Por su parte, Pintos (1995) también reconocido por sus aportes al estudio del imaginario social, propone la siguiente definición “Aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (p.8). Esta Concepción enfatiza la estructura imaginaria en la construcción de identidades colectivas y la cohesión de grupos humanos. Por tanto, los imaginarios sociales no sólo organizan la percepción individual de uno mismo y los demás, sino que también permite que lo implícito, tácito o no dicho del orden social adquiera visibilidad. En este sentido, el imaginario social funciona como una lente

interpretativa que permite comprender las profundas dinámicas que atraviesan las sociedades, haciendo evidente los Marcos simbólicos que configuran los vínculos, normas y prácticas sociales compartidas., en contextos educativos, la concepción del autor permite analizar cómo las ideas, creencias y expectativas colectivas de los padres en torno a la tecnología y el aprendizaje no son meras opiniones individuales, sino expresiones de un imaginario común que influye en los procesos de integración, participación y apropiación tecnológica en entornos escolares.

En otra de sus concepciones, sostiene que los imaginarios sociales son estructuras compartidas que permiten a la gente reconocer algo como verdadero y actuar en consecuencia dentro de su contexto, enfatiza la función constitutiva del imaginario en la creación de la realidad social; es decir, no se trata solo de percepciones en común, sino también de marcos de significado que otorgan legitimidad a ciertas prácticas, discursos y formas de interacción. En otras palabras, lo que la comunidad considera válido o posible no depende únicamente de criterios objetivos, sino también de imaginarios elaborados colectivamente que delimitan lo concebible y lo factible.

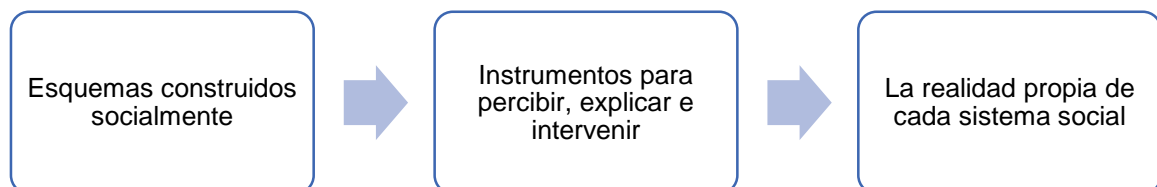
De esta manera, los imaginarios sociales funcionan como directrices de conducta que guían el comportamiento y las decisiones de las personas dentro de contextos culturalmente definidos. En los ambientes escolares, esta concepción resulta fundamental para examinar cómo los padres, al compartir ciertas ideas sobre el uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje, construyen una realidad que influye en sus expectativas, en sus formas de acompañar a los estudiantes y en la aceptación o

resistencia frente al papel de la tecnología en los procesos formativos. En este sentido, García (2019) señala que la perspectiva de Pintos tiene una mirada sistémica, que se centra particularmente en cómo se configura el orden social y su vínculo con los imaginarios sociales. Establece tres componentes esenciales:

- a) Esquemas contruidos socialmente: hacen referencia a estructuras altamente abstractas, similares a aquellas referencias temporales que ayudan al individuo a organizar las percepciones mediadas por un código social.
- b) Instrumentos para percibir, explicar e intervenir: aquí los imaginarios operan como herramientas que permiten a las personas interpretar la realidad y actuar sobre ella.
- c) La realidad propia de cada sistema social: hace referencia a que no existe una única realidad ni una verdad absoluta. Por tal razón, emergen formas de comunicación específicas que permiten a cada sistema responder funcionalmente a su entorno (p.39)

Figura 2

Componentes esenciales de los imaginarios sociales



En la Figura 2 se complementa y amplía la visión de Pintos al interpretar su perspectiva de un enfoque sistémico, centrado en la configuración del orden social y su interrelación con las ideas compartidas por la sociedad. En este sentido, el imaginario social no sólo es una construcción simbólica, sino también elementos constitutivos del funcionamiento de la sociedad que permiten comprender la dinámica interna de los sistemas. Por ello, destaca tres elementos primero, las estructuras abstractas, creada socialmente y entendida como un marco temporal o cognitivo que organiza la percepción individual de acuerdo con códigos culturales comunes. Segundo los imaginarios sociales como instrumento para percibir, explicar o intervenir, es decir, como mediadores entre el sujeto y la realidad que no sólo interpretan el entorno sino también orientan la acción dentro de él. Finalmente, se introduce la noción de realidad propia de cada sistema social, la cual descarta la existencia de una única y absoluta verdad, afirmando que cada grupo construye su propia racionalidad y formas de comunicación adaptadas a sus condiciones contextuales.

Por consiguiente, estos tres componentes permiten comprender cómo los imaginarios sociales operan en los diferentes niveles de interacción social, ofreciendo claves interpretativas para entender, por ejemplo, cómo los padres construyen y reproducen imaginarios sociales sobre el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje de sus hijos, dependiendo del sistema educativo, cultural y familiar al que pertenezcan. Por ende, este enfoque sugiere que modificar el papel de los padres en procesos educativos mediados por la tecnología implica más que enseñarles a usar

dispositivos, también significa darles la oportunidad de explorar otras formas potenciales de aprender juntos y construir conocimiento comunitario este cambio requiere una acción profundamente.

Ahora bien, en el contexto de los procesos de enseñanza aprendizaje surge la importancia de la percepción que tienen los padres sobre la tecnología en el desarrollo de sus hijos y en la integración de herramientas digitales en el entorno doméstico. Aquí se destaca la relevancia de la alfabetización digital no sólo en el dominio técnico sino también como una habilidad crítica que habilitará a las personas para participar de manera activa en una sociedad cada vez más tecnológica. Según Vuorikari et al., (2022) La alfabetización digital va más allá de simplemente saber utilizar la tecnología, es decir implica tener la habilidad de acceder a información digital de manera crítica y consciente para evaluarla y crear contenido significativo (p.54)

La afirmación de que la alfabetización digital va más allá del mero conocimiento técnico y permite comprender la información de forma crítica, representa un cambio fundamental en cómo entendemos las habilidades requeridas hoy. Los autores enfatizan la necesidad de formar ciudadanos capaces de analizar y evaluar de manera crítica los contenidos, más allá del simple consumo. La alfabetización posibilita distinguir fuentes confiables, identificar sesgos ideológicos, detectar noticias falsas y comprender implicaciones éticas, sociales y culturales del uso de las tecnologías. Es por ello, que tanto las instituciones educativas como los padres de familia comparten responsabilidad estratégica, por un lado, la educación formal debe ofrecer experiencias pedagógicas

ENSAYO

integradoras de tecnología con enfoque formador e interdisciplinario y por otro, el hogar debe acompañar activamente el proceso mediante el diálogo, supervisión y reflexión sobre el uso responsable y ético de los recursos digitales; sólo a través de esta articulación entre enseñanza formal y desarrollo en el hogar será posible fomentar el niños y jóvenes una apropiación crítica de las tecnologías, que trascienda el acceso para transformar la relación con el conocimiento, la ciudadanía y la cultura digital.

En esta situación particular se destaca la importancia de la mediación tecnológica como un nexo entre el ámbito digital y la vivencia pedagógica. Según Armería et al., (2023) señalan que la mediación tecnológica en el campo educativo no debe entenderse únicamente como la inserción de dispositivos digitales en las aulas, sino más bien como un proceso cultural multifacético que reconfigura las lógicas de enseñar y aprender (p.5). Esta mediación actúa como una práctica socioeducativa que implica la reorganización de las relaciones entre actores educativos, conocimiento y contextos de aprendizaje, trascendiendo la función instrumental de la tecnología para situarla como un factor de transformación epistemológica y pedagógica. En este sentido, los autores sostienen que la mediación tecnológica redefine no sólo los contenidos y estrategias pedagógicas, sino también los Marcos de significado desde los cuales se construye el conocimiento en la era digital.

Desde esta mirada, la tecnología se ha convertido en un mediador simbólico que interviene en los procesos de socialización, formación de la identidad y apropiación cultural, lo que requiere una comprensión crítica de su uso en entornos educativos. Los

autores enfatizan que este proceso implica repensar las prácticas educativas desde nuevas formas de interacción donde la alfabetización digital no se reduce al manejo técnico de herramientas, sino que se vincula con la capacidad de analizar, reinterpretar y producir la información de manera ética y contextualizada. Además, otro elemento para destacar es la importancia de comprender la mediación tecnológica como un fenómeno que también interpela a las familias, cuya participación y construcción del imaginario social sobre el uso educativo de la tecnología puede potenciar o limitar su apropiación crítica. Por tanto, es indispensable que tanto docentes como padres asuman un rol formativo, que promueven niños y jóvenes no sólo habilidades técnicas, sino competencias críticas, comunicativas y socioemocionales que les permitan desenvolverse en un mundo cada vez más mediado por lo digital.

En relación con el concepto de cultura tecnológica, Bravo y Pérez de Maldonado (2008) la conceptualizan como una dimensión que estructura la vida cotidiana y los procesos educativos. (p.385). Esta cultura se ve en cómo las personas acceden, procesan y producen información a través de plataformas digitales, así como en esquemas de pensamiento que favorecen la inmediatez y la hiperconectividad. Subrayan que lejos de ser neutral, la tecnología introduce códigos culturales que reorganizan las jerarquías del saber, transforman la dinámica de autoridad pedagógica y redefinen el papel de la escuela como agente formador.

Por consiguiente, es evidente que educar hoy requiere más que agregar recursos tecnológicos al aula, se debe comprender cómo la cultura tecnológica configura nuevas

formas de estar en el mundo y construir conocimiento; esto significa que, tanto docentes como familias deben tomar un rol activo para mediar críticamente los contenidos digitales y formar ética irreflexivamente a los estudiantes frente a los desafíos de esta nueva era comunicacional. En síntesis, la cultura tecnológica no es un fenómeno externo proceso educativo, si no debe ser visto como una condición constitutiva del mismo que demanda un enfoque pedagógico integral capaz de articular la alfabetización digital en la formación ciudadana de los niños y jóvenes.

Proposición

El concepto que construyen los padres en torno al uso de teléfonos móviles por sus hijos no es neutral, sino moldeados por factores culturales históricos que influyen en sus perspectivas, expectativas y temores. Estas concepciones están Impregnadas de significados heredados de discursos dominantes, experiencias generacionales y relatos mediáticos que vinculan a tecnología particularmente el teléfono, tanto con progreso como con peligros morales, emocionales y cognitivos. En muchos contextos, especialmente en sociedades desiguales, el acceso a la tecnología es percibido de forma ambivalente, es decir como una oportunidad de ascenso social, pero también una amenaza a valores e identidades tradicionales, la disciplina familiar y el rendimiento académico.

En este orden de ideas, Pessoa (2020) sugiere que este concepto se manifiesta mediante símbolos rituales y mitos que moldean las conductas y los estilos de vida (p.138). Esta visión se consolida en la familia como respuesta simbólica a la

incertidumbre ante el futuro de los hijos en un mundo cada vez más digital, competitivo y fragmentado. De ahí que los padres, a Menudo sin formación crítica en competencias digitales, reproduzcan patrones de vigilancia, control o restricción del uso del móvil, sustentado en concepciones culturales que asocian la conectividad con distracción, aislamiento o exposición a contenidos peligrosos. Al mismo tiempo, otros padres depositan en el dispositivo la esperanza de que sus hijos accedan a un mejor futuro lo que genera una tensión constante entre apertura y temor.

Por ello, para comprender estas conductas se requiere situarlas en un contexto sociocultural más amplio, donde la concepción no es simplemente una opinión individual, sino una construcción colectiva influida por factores como el estrato social, nivel educativo, creencias religiosas, experiencias propias con la tecnología y las condiciones del entorno educativo. Sólo reconociendo estos elementos es posible interpretar las decisiones que toman las familias en torno al uso del teléfono móvil como parte de un proceso de mediación cultural más complejo, que incide directamente en las formas de acompañamiento que rindan a los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Sin embargo, el mismo concepto de imaginario social en torno a los teléfonos móviles puede adquirir una connotación positiva cuando los padres, en lugar de concebir este dispositivo como una amenaza, los reconocen como herramientas con alto potencial educativo; en estos casos, el imaginario se transforma en un marco de comprensión favorable, que reestructura el rol de la tecnología como aliada del aprendizaje, facilitadora del conocimiento y promotora de nuevas formas de interacción educativa. Al

ENSAYO

respecto, Alvarado (2021) señala que existe una relación constructiva entre las motivaciones de los padres para utilizar teléfonos inteligentes y tabletas con fines pedagógicos, y la forma en que estos dispositivos son integrados en la compañía miento académico de sus hijos (p.25)

El autor, sugiere que cuando el imaginario parental se sustenta en una valoración informada de las posibilidades que ofrece los dispositivos móviles (acceso a plataformas educativas, aplicaciones interactivas o recursos multimedia) se genera una dinámica más colaborativa entre familia y escuela, favoreciendo procesos de aprendizaje más contextualizados, autónomos y significativos. Además, este tipo de imaginario posibilita la creación de entornos de aprendizaje, donde lo educativo trasciende el aula y se integra la vida cotidiana del hogar, rompiendo con las barreras espacio-temporales tradicionales para convertirse en una figura mediadora activa, capaz de guiar, acompañar y construir experiencias formativas junto a sus hijos.

En este sentido, se planteó que el imaginario social de los padres juega un papel clave en la aceptación o rechazo de la integración de los teléfonos móviles en el proceso educativo. Esta afirmación busca abrir un espacio para reflexionar sobre cómo las creencias compartidas pueden tener influencia en las decisiones diarias tanto en el contexto escolar como familiar. Según Álvarez y Jiménez (2022) El uso del aprendizaje móvil se presenta como una estrategia que contribuye al cierre de la brecha digital y favorece la innovación en la educación (p. 2265) Sin embargo, para lograr esto es fundamental que la familia participe activamente en el proceso de formación en lugar de

ser simples observadores, deben involucrarse como agentes críticos y comprometidos con la situación. En definitiva, el imaginario social no sólo refleja las ideas existentes, sino que también influye en lo que se está dispuesto a tolerar.

Argumentos

Una de las principales fortalezas del escrito es que pone en relieve el imaginario social de los padres de familia en la aceptación o rechazo del uso de las tecnologías móviles en contextos educativos. A diferencia de enfoques tecnocráticos que reducen el fenómeno al simple manejo de dispositivos, esta propuesta permite una lectura cultural y simbólica de la relación entre tecnología, familia y educación; de este modo, se reconoce que los dispositivos móviles no son valorados de forma objetiva neutral, sino que su significado se construye socialmente a partir de valores, temores expectativas y marcos interpretación compartidos

Como plantea García (2019) el imaginario social posibilita una comprensión más profunda de los fenómenos colectivos, al ofrecer elementos analíticos que superan el plano meramente conductual para adentrarse en las lógicas simbólicas que rigen el actuar de los sujetos (p.38). Bajo esta premisa, se entiende por qué en algunos hogares los teléfonos móviles son asumidos como aliados del aprendizaje, mientras que en otros se le adjudica una carga negativa asociada al ocio, la dispersión o la pérdida de autoridad parental. Este tipo de análisis interpretativo permite captar matices subjetivos como el miedo al reemplazo del maestro, la desconfianza hacia el contenido digital o la ilusión de acceso equitativo al conocimiento.

Sin embargo, el ensayo también asume una postura crítica frente a las limitaciones inherentes a la categoría de análisis utilizada, es decir, es importante reconocer que los imaginarios sociales son profundamente contextuales y por tanto sus manifestaciones varían considerablemente según el capital cultural de las familias, el nivel de alfabetización digital, el acceso a conectividad, el estrato socioeconómico en el que se encuentran inmersos. Esta variabilidad dificulta la generalización de los hallazgos y existe una mirada situada que permita comprender cómo se configuran estos imaginarios en diferentes contextos de manera compleja.

Al respecto, D´Agostino (2014) advierte sobre la naturaleza misma del imaginario social que desafía las metodologías tradicionales, pues no se trata de una entidad observable directamente ni de un fenómeno fragmentado, sino de una totalidad simbólica que requiere herramientas interpretativas y hermenéuticas para un abordaje riguroso y no superficial (p.131). De ahí que el riesgo de caer en ambigüedades teóricas o en una sobrecarga conceptual sea una advertencia metodológica válida, que el escrito no ignora, sino que asume con una postura de honestidad epistemológica abarcando matices.

Otro aporte relevante del texto es la manera en que dialoga con investigaciones actuales que refuerzan la importancia de los factores simbólicos en la adopción de tecnologías mostrando diversidad. Tal como lo expone Girola (2020), los imaginarios sociales funcionan como escenarios de tensión donde se confrontan visiones, discursos y prácticas entre diferentes grupos sociales de forma dinámica (p.600). En el caso específico del uso de teléfonos móviles en la educación, se evidencian conflictos latentes

entre la escuela y la familia, es decir, mientras algunos docentes promueven una visión instrumental o reguladora del dispositivo de forma tajante, muchos padres oscilan entre la sobreprotección, la permisividad o el desconocimiento, en función de sus propias características culturales cambiantes.

Aunque gran parte de la literatura académica se ha enfocado en medir las capacidades digitales o brechas tecnológicas de forma sencilla, este ensayo propone una mirada más matizada al conceptualizar el imaginario social vinculado a la alfabetización digital y los procesos de aprendizaje. Cabe reconocer, que un análisis aún más rico podría considerar variables como el estrato socioeconómico de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres por su trayectoria tecnológica personal, lo que abriría nuevas vías de indagación permitiendo comprender de manera más amplia cómo se configuran, transforman y establecen los imaginarios sociales en la era digital de forma dinámica y diversa.

Propuesta

La actual propuesta surge en respuesta al creciente desacuerdo entre las visiones socialmente arraigadas en padres y el lugar que los teléfonos móviles comienzan a ocupar en los procesos educativos contemporáneo. En muchos ambientes escolares, persiste una brecha simbólica entre lo que la escuela promueve en términos de innovación pedagógica mediada por la tecnología y cómo las familias interpretan el papel de estos dispositivos. Esta discrepancia no sólo genera tensiones, sino que puede obstaculizar la incorporación efectiva y significativa de los teléfonos móviles como herramientas para el aprendizaje.

Ante este panorama, se plantea una propuesta pedagógica centrada en la construcción de significados compartidos, más que en la simple imposición de tecnología; se propone crear espacios de diálogos permanentes entre familia y escuela, donde se pueda explorar de forma abierta y respetuosa los temores, expectativas y conocimientos previos que los padres tienen en torno al uso educativo de los dispositivos móviles. Este enfoque parte del reconocimiento de que los imaginarios sociales como sostiene Pessoa (2020) no son estáticos ni meramente racionales, sino estructuras simbólicas arraigadas en valores culturales transmitido generacionalmente, que influyen directamente en las prácticas educativas cotidianas (p. 8)

La transformación de estas ideas, por lo tanto, no pueden abordarse únicamente desde una lógica técnica o instrumental; requiere un trabajo simbólico y emocional que permita a la familia reinterpretar la tecnología en términos de oportunidad pedagógica y desarrollo humano. En este sentido, las instituciones educativas están llamadas a servir no sólo como proveedoras de dispositivos o conectividad, sino como mediadoras culturales capaces de facilitar procesos de comprensión compleja, reflexión profunda y apropiación crítica de las herramientas tecnológicas. Esta perspectiva se alinea con los hallazgos de Cuevas (2020), los cuales demuestran que las narrativas sociales sobre el uso de la tecnología están profundamente influenciadas por relatos culturales de los medios, como el cine, que moldean los imaginarios de los jóvenes y las percepciones de sus familias sobre la educación, las relaciones interpersonales y el papel de la tecnología en su día a día (p.172). Esta perspectiva refuerza la idea de que estos imaginarios

sociales no son abstractos, sino construcciones sociales vivas que pueden ser interpretadas por la escuela desde un enfoque pedagógico e inclusivo.

Del mismo modo, se propone incorporar la alfabetización digital de la familia como una estrategia transversal, sostenida a lo largo del recorrido de escolarización. Esta alfabetización no debe limitarse a aspectos técnicos del uso de dispositivos, sino incluir dimensiones críticas, éticas y pedagógicas profundas que permitan a los padres comprender el valor educativo de las tecnologías y participar activamente en su aplicación de manera informada. Según Romero et al., (2021) la capacitación digital no debe circunscribirse únicamente al personal docente, sino que debe ampliarse al entorno familiar para garantizar una inclusión tecnológica real, sostenible y coherente con las dinámicas del aprendizaje actual de forma equitativa (p.121).

La importancia de los símbolos en la adopción de tecnología, tal como lo demuestran investigaciones recientes de Girola (2019) explica que los imaginarios sociales funcionan como espacios de nueva sociabilidad donde la tecnología reconfigura los vínculos afectivos, los roles familiares e incluso la autoridad emblemática de las instituciones tradicionales (p.115). Estas tensiones son evidentes en los conflictos entre los marcos culturales de la escuela y la familia frente al uso de teléfonos móviles, donde se confrontan valores, expectativas y prácticas divergentes sobre su impacto en la formación de los estudiantes. Para ello, una de las estrategias claves para reducir posibles desacuerdos radica en propiciar foros de diálogo donde la escuela y la familia puedan debatir y consensuar cómo conciben y emplean las nuevas tecnologías., esto

implica acordar pautas claras sobre el uso de dispositivos móviles mediante procesos de formación que integran alfabetización digital crítica, de modo que profesores, padres y alumnos compartan criterios acerca de las bondades y limitaciones del manejo de teléfonos.

Desde esta perspectiva, el ensayo asume también una dimensión moral y política, es decir, democratizar el acceso al conocimiento, reforzar la equidad educativa y minimizar la brecha entre las prácticas escolares y las realidades familiares. Asimismo, impulsar el aprendizaje digital como una experiencia compartida no significa imponer una única visión, sino generar condiciones para el diálogo intercultural, el respeto a las trayectorias familiares y la construcción colectiva de entornos de aprendizaje enriquecidos por las tecnologías y por el intercambio de ideas entre personas con diferentes experiencias. La escuela entonces no debe verse como el único centro de saber, sino como una plataforma flexible de articulación entre conocimientos pedagógicos, tecnológicos, comunitarios y personales, que reconozcan la familia un aliado estratégico invaluable para el desarrollo de una educación pertinente que sea a la vez inclusiva y transformadora.

Las autoras conciben la institución educativa con una plataforma flexible capaz de articular saberes pedagógicos, tecnológicos y comunitarios, reconociendo la familia como un aliado estratégico indispensable para alcanzar una ecuación pertinente y transformadora. Bajo esta visión, se propone reforzar modelos de corresponsabilidad educativa que integren a la familia en la planificación y elaboración de estrategias de

aprendizaje dinámicas y diversas; impulsar proyectos que combinen saberes locales y herramientas tecnológicas de manera creativa; generar espacios de formación mutua entre docentes y padres donde se intercambian conocimientos de una manera fluida; consolidar canales de comunicación permanentes que favorezcan la retroalimentación asidua y flexibilizar el plan de estudio de manera que responda tanto a las demandas globales como a las realidades socioculturales de la comunidad de un modo contextualizado y cooperativo.

Reflexiones Finales

Las reflexiones finales de este ensayo permiten afirmar que los imaginarios sociales de los padres no constituyen opiniones simple independientes, sino estructura simbólica que condicionan profundamente la aceptación, el rechazo la apropiación crítica de las tecnologías móviles en los procesos educativos. Como se evidenció a través del análisis, estas visiones se construyen desde una trama cultural, emocional y generacional que da sentido a las prácticas educativas cotidianas, dando forma tanto a las expectativas como las formas de acompañamiento familiar frente al uso de la tecnología, esta perspectiva permite superar las visiones reduccionistas que explican las resistencias familiares únicamente en términos de falta de capacitación acceso. Por el contrario, se plantea que las actitudes de los padres están íntimamente ligadas a

ENSAYO

narrativas históricas, experiencias previas con los dispositivos, discursos mediáticos, creencias religiosas, estrato socioeconómico e incluso su visión del futuro de sus hijos.

Uno de los aportes más significativos del ensayo radica en haber desnaturalizado la relación entre familia y tecnología, para comprenderla como una construcción culturalmente situada. Tal como lo sugiere Bravo y Pérez de Maldonado (2008), la cultura tecnológica configura una nueva ecología simbólica que afecta a nuestras formas de pensar, comunicarnos y aprender (p.386). Por tanto, promover una educación verdaderamente inclusiva en la era digital requiere intervenir, no sólo en lo técnico, sino también en lo simbólico, es decir, trabajar sobre los imaginarios que estructuran las prácticas de la familia, los docentes y las instituciones.

En el mismo orden de ideas, las instituciones educativas están llamadas a expandir más allá de la enseñanza formal su función dentro de la comunidad, asumiendo un rol mediador entre la cultura escolar y la cultura familiar. Esta mediación no es limitarse simplemente a la entrega de recursos tecnológicos o capacitación técnica, sino que deben enfocarse en crear espacios para el diálogo y la construcción compartida de significados donde se cuestione el lugar de la tecnología en la vida académica y social; como lo sugieren Cuevas (2020, p.172) y Girola (2019, p.600), los imaginarios sociales se transforman a través de experiencias narrativas y emotivas, por lo que el cine, los medios y experiencias escolares significativas pueden actuar como catalizadores del cambio cultural. Adicionalmente, queda claro que este tema posee una dimensión ética y política de gran relevancia, es decir, democratizar el acceso a la cultura digital y

asegurar que todos los actores (padres, estudiantes y docentes) participen en igualdad de condiciones en los procesos de apropiación tecnológica. De esta manera la alfabetización digital de la familia debe asumirse como un derecho y como una estrategia clave para reducir brechas, no sólo técnicas, sino también simbólicas y culturales.

Finalmente, este ensayo invita a nuevas líneas de investigación que profundicen en cómo los imaginarios sociales varían según el estrato social de los padres, el nivel educativo, el contexto territorial, el tipo de institución escolar, entre otras. También plantea la necesidad de explorar el papel que juegan los docentes como agentes culturales, así como los medios de comunicación en la configuración de percepciones sobre la tecnología educativa. Por ende, es fundamental comprender y transformar los imaginarios sociales que circundan en el empleo de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza que no es un asunto menor, sino un desafío urgente que exhorta a la reorientación de los procesos pedagógicos, políticos, sociales, educativos y culturales. Solamente de esta forma será posible avanzar hacia una educación digital crítica, integradora y verdaderamente transformadora, que reconozca las distintas realidades y promueva el desarrollo pleno de todas las personas.

Referencias

- Alvarado, N. (2021). *¿Smartphones y Tablets como Herramienta Educativa?: Motivaciones Parentales Para Su Uso y Creencias Sobre el Rol Regulador de Educadoras de Jardines Infantiles y Pares*. [Trabajo de Grado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/201873>
- Álvarez, E., y Jiménez, L. (2022). *Aprendizaje móvil mediado por apps: Impacto para la innovación en ambientes educativos en América Latina*. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26), 2265–2278. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.490>
- Armería, L., Arias, D., y Gómez, F. (2023). *Mediación tecnológica del aprendizaje en educación secundaria durante la pandemia*. *Magis, Revista Internacional de*

Investigación en Educación, 16, 1-23. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/16\(2023\)/6942624003/index.html](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/16(2023)/6942624003/index.html)

Bravo, B., y Pérez de Maldonado, I. (2008). *La cultura tecnológica en instituciones educativas*. Laurus, 14(27), 382-394.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892019>

Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución* (Vols. 1-2). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores. Buenos Aires. https://revolucioncantonal.net/wp-content/uploads/2019/01/kupdf.com_la-institucion-acuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf

Cegarra, J. (2012). *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Cinta de Moebio, (43), 1-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>

Cuevas, J. (2020). *Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (28), 165-183.
<https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/28.2020.06>

D'Agostino, A. (2014). *Imaginario sociales, algunas reflexiones para su indagación.*

Anuario de investigaciones, 21(1), 127-134.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100011&lng=es&tlng=es.

García, G. (2019). *Aproximaciones al concepto de imaginario social.* Civilizar Ciencias

Sociales y Humanas, 19(37), 31-42.

<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>

Girola, L. (2019). *Imaginario sociales: Tecnología, nueva sociedad y sustituciones*

afectivas. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

Asociación Latinoamericana de Sociología, (1), 597-609. Lima-Perú.

<https://cdsa.aacademica.org/000-030/542.pdf>

Girola, L. (2020). *Imaginario y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y*

una aproximación a los imaginarios contrapuestos. Revista de Investigación

Psicológica, (23), 112-131.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000100009&lng=es&tlng=es.

Pessoa, F. (2020). *La importancia del imaginario social para la construcción de prácticas*

de enseñanza-aprendizaje contemporáneo. Revista Científica Multidisciplinaria. El

núcleo del conocimiento. 1-15

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/imaginario-social>

Pintos, J. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social.*

Fe y secularidad. Salamanca.

Romero, R., Llorente, C., y Palacios, A. (2021). *Competencias Digitales Docentes*

desarrolladas por el alumnado del Grado en Educación Infantil: presencialidad vs

virtualidad. Eductec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (76), 109–125.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2071>

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *El marco de Competencia Digital para los*

ciudadanos con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes.

Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. (8), 1-134.

<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>