TRASCENDERE

Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 1- 24 / Edición Continua

ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

# VIABILIDAD DE LA RESTRICCIÓN AL USO DE PANTALLAS. PISTAS PARA LA CONVERSACIÓN

**Eusebio Prada Matiz**[1]
**Código Orcid:**0009-0005-1538-4160
E-mail: eusebiopradamatiz@yahoo.es
Docente de la I.E.T. Sumapaz Melgar Tolima
**Colombia**

**Recibido: 16/01/2026** **Revisado: 20/02/2026** **Aprobado: 24/03/2026**

## Resumen

La investigación que se presenta, aborda la viabilidad de restringir el uso de pantallas (teléfonos, tabletas y computadores) en las escuelas, cuestionando el actual recrudecimiento de estas prohibiciones que se justifican en prácticas de países desarrollados, lo que evidencia una comprensión equivocada del problema. El objetivo es analizar si resulta factible imponer tal restricción en un contexto donde la virtualidad ha permeado todas las esferas de la vida humana, especialmente después de la pandemia, y donde niños, niñas y jóvenes han naturalizado su relación con los dispositivos. La metodología empleada es una reflexión documental y un análisis crítico de fuentes sociológicas, psicológicas y pedagógicas sobre la socialización virtual, la brecha digital, el rol de la escuela y la dinámica familiar. Los resultados demuestran que la restricción no es viable, pues la conectividad es una realidad ineludible que no puede desmontarse sin generar un vacío en las relaciones sociales y en la gestión cotidiana. Además, los adultos, incluidos padres y docentes, presentan niveles de dependencia y falta de control similares o superiores a los de los menores, por lo que pretender prohibir sin ofrecer alternativas ni formación es insostenible. El verdadero desafío no es eliminar las pantallas, sino repensar la educación y el acompañamiento familiar para guiar un uso crítico y reflexivo de la tecnología, superando la falsa dicotomía entre lo analógico y lo digital, y reconociendo que los menores son "huérfanos digitales" que navegan sin orientación adecuada.

**Palabras clave**: restricciones, pantallas, escuela, brecha digital, desigualdad

# FEASIBILITY OF RESTRICTING SCREEN USE. TALKING POINTS FOR THE CONVERSATION

[1] Ingeniero de Sistemas Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (1999). Magister en Educación Universidad del Tolima (2018). Docente Informática (20 años Tolima). Activista gremial y artístico.



https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

## Abstract

This research addresses the feasibility of restricting screen time (phones, tablets, and computers) in schools, questioning the current surge in these prohibitions, which are justified by practices in developed countries, thus revealing a misunderstanding of the problem. The objective is to analyze whether imposing such a restriction is feasible in a context where virtuality has permeated all spheres of human life, especially after the pandemic, and where children and young people have normalized their relationship with these devices. The methodology employed is a documentary review and a critical analysis of sociological, psychological, and pedagogical sources on virtual socialization, the digital divide, the role of schools, and family dynamics. The results demonstrate that the restriction is not viable, as connectivity is an unavoidable reality that cannot be dismantled without creating a void in social relationships and daily life. Furthermore, adults, including parents and teachers, exhibit levels of dependence and lack of control similar to or greater than those of minors, making a prohibition without offering alternatives or training unsustainable. The real challenge is not eliminating screens, but rethinking education and family support to guide a critical and reflective use of technology, overcoming the false dichotomy between analog and digital, and recognizing that minors are "digital orphans" who navigate without adequate guidance.

**Keywords**: restrictions, screens, school, digital divide, inequality



https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 1- 24 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

## Introducción

El debate en torno al uso de pantallas en el ámbito educativo ha adquirido en los últimos años una intensidad inusitada, especialmente a partir de la irrupción de propuestas que abogan por su prohibición o restricción en las escuelas. Lo que antes era una discusión marginal sobre la conveniencia o no de permitir teléfonos celulares en las aulas se ha transformado en una cruzada global que, paradójicamente, encuentra sus principales argumentos en la supuesta ejemplaridad de los países desarrollados. Esta dinámica, sin embargo, revela una subordinación acrítica que, como bien señala Eusebio Prada Matiz en su artículo "Viabilidad de la restricción al uso de pantallas. Pistas para la conversación", parte de premisas incorrectas y de una profunda incomprensión de la naturaleza del problema. No se trata de una simple disputa tecnológica o disciplinaria, sino de un fenómeno que involucra dimensiones sociales, culturales, psicológicas y pedagógicas que exigen un análisis mucho más riguroso que el que suele ofrecerse en los debates mediáticos o en las resoluciones administrativas apresuradas.

El contexto actual es innegable: las pantallas han permeado todas las esferas de la vida humana. Desde las edades más tempranas, niños y niñas hacen uso de dispositivos tecnológicos con una soltura que sorprende a las generaciones anteriores, y lo hacen no porque estén resolviendo situaciones urgentes, sino porque la sociedad misma se ha virtualizado. La hipocresía de los ministros de Educación y de las entidades gubernamentales que hoy rasgan sus vestiduras ante el uso extendido de pantallas resulta particularmente llamativa, puesto que son los mismos actores que durante


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

décadas promovieron la inclusión de tecnologías en las aulas como un imperativo de modernización.

El año 2020, con el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19, actuó como un catalizador que derrumbó las últimas resistencias a la virtualización de la educación, demostrando que gran parte de la vida escolar, laboral y social podía trasladarse a los entornos digitales. Cinco años después, cuando ya nadie cuestiona que la conectividad es una condición indispensable para la participación ciudadana, el acceso a servicios públicos y el desarrollo profesional, emergen con fuerza los apóstoles del mundo analógico exigiendo que todo vuelva a ser como era antes de la masificación tecnológica.

Esta pretensión de restricción, sin embargo, no solo choca con la realidad social consolidada, sino que ignora un hecho fundamental: la escuela, como institución, no es un espacio aislado de las dinámicas culturales que ocurren fuera de sus muros, sino que las reproduce y las refleja. La socialización virtual ha transformado la manera en que los individuos establecen vínculos, construyen identidades y gestionan su vida cotidiana, y la escuela no puede permanecer ajena a esta transformación sin volverse irrelevante. Los docentes, actores principales del proceso educativo, pertenecen en su mayoría a generaciones que crecieron en un mundo analógico y que, por lo tanto, tienden a valorar negativamente lo que no comprenden plenamente.

Pero la brecha digital no es, como a menudo se supone, una cuestión generacional simple: la experiencia demuestra que no todos los jóvenes son "nativos digitales" en el sentido pleno del término, sino que desarrollan competencias muy


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

específicas y limitadas, asociadas casi siempre a consumos concretos. Más aún, se ha propuesto la expresión "huérfanos digitales" para describir a una generación que navega por la red sin guía, a la deriva, porque padres y maestros, lejos de ofrecer acompañamiento, se muestran tan desorientados y vulnerables a la adicción tecnológica como los propios menores.

El corazón de la cuestión, por tanto, no reside en la prohibición, sino en la posibilidad de repensar la educación desde una perspectiva que integre críticamente la tecnología. La pregunta de fondo que atraviesa el artículo es: ¿qué tan viable resulta pretender restringir el uso de dispositivos tecnológicos para niños, niñas y jóvenes en la actualidad? Para responderla, es necesario analizar dos circunstancias determinantes: por un lado, el hecho de que la conectividad se ha convertido en un tejido inseparable de las relaciones humanas y de la vida familiar, hasta el punto de que desmontarla sería tanto artificial como contraproducente; por otro, la evidencia de que los adultos, incluidos aquellos que demandan la restricción, no ofrecen un modelo de uso equilibrado que pueda ser imitado por los menores. La calidad del tiempo compartido en familia, la contención afectiva y el establecimiento de límites no se logran mediante la simple eliminación de las pantallas, sino a través de un acompañamiento consciente y formado que, en la práctica, es casi inexistente.

En este contexto, el artículo de Prada Matiz no se limita a diagnosticar un problema, sino que se aventura a ofrecer pistas para una conversación que trascienda el simplismo binario de "prohibir o permitir". Su enfoque, fundamentado en una revisión documental de fuentes sociológicas, psicológicas y pedagógicas, invita a considerar que


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

la verdadera crisis no es tecnológica, sino educativa y cultural. La escuela, lejos de poder aislarse del mundo digital, debe asumir el reto de formar ciudadanos críticos capaces de discernir, de establecer sus propios límites y de usar la tecnología como una herramienta de ampliación de sus capacidades, no como un sustituto de la reflexión o de la interacción humana genuina. Las pantallas no son el enemigo; la falta de formación y de sentido crítico sí lo es. La viabilidad de cualquier restricción, por tanto, no se mide por su capacidad de imponer una norma, sino por su potencial para generar condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar un juicio autónomo en un mundo mediado por la tecnología. Esa es, en definitiva, la conversación que el autor nos propone iniciar.

**De la molestia al problema de investigación**

A medida que avanza el siglo XXI la vida digital se posiciona cada vez más, en cada una delas esferas de la actividad humana, en las que antes se vivía analógicamente. Quienes han crecido en la época en que la conectividad marca la cotidianidad han llegado a creer que los dispositivos y la virtualidad son una especie de segunda naturaleza, no siempre subsidiaria de la física, en la que, su inmersión, se equipara con la destreza en el desenvolvimiento y la capacidad de gestión, en una asimilación totalmente acrítica (Blanco, 2024).

La escuela y, desde ella, la educación, se han convertido en víctimas de la tecnología, aunque han procurado sobrevivir a su embestida con toda suerte de trucos y recursos improvisados; lo cierto, es que cada día se muestran menos adecuadas y anacrónicas, sin que todavía den el brazo a torcer, no, porque hayan propuestas verdaderamente innovadoras en estos escenarios, sino por la porfía de los docentes, que



https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

se niegan a adaptarse o a sucumbir; simplemente exigen el derecho a pervivir en otra época, desde perspectivas de mundo desactualizadas e ideales de escuela, sociedad y persona que no corresponden con ningún aspecto de la realidad (UNESCO, 2023).

Los docentes, actores principales de la escuela, en tanto son los que estipulan las reglas del juego y determinan las condiciones del éxito y el fracaso en estas materias, son, de una generación diferente a la de los estudiantes, lo que, hasta la revolución tecnológica no representaba un problema mayor, pues los ideales de individuo y sociedad estaban determinados y hacia su perpetuación se encaminaba toda la trayectoria escolar; de manera que, cada estudiante, debía corresponder, para considerar que acertaba en cada paso del proceso formativo (Hernández, et al., 2016).

Después de un posicionamiento vertiginoso, desaforado; en el que todas y cada una de las esferas de la vida de las personas fue virando hacia la virtualidad, el año 2020 ofreció la experiencia del confinamiento como escenario para derrumbar las últimas garitas en contra de la virtualización de todas las áreas de la existencia.

Ahora, cinco años después de la pandemia, a los 31 años de la implantación comercial de la internet; cuando todas las personas han aprendido a comunicarse con la tecnología emergente, estableciendo relaciones y dependencias reales en temas de educación, administración pública, servicios financieros, gestión documental, socialización y comunicación, entre otros, aparecen los apóstoles del mundo analógico, exigiendo que todo vuelva a ser como era antes de la masificación de la tecnología (Hernández, et al., 2020).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

La pregunta de fondo es: ¿qué tan viable resulta la pretensión de restringir el uso de dispositivos tecnológicos, para los niños, niñas y jóvenes en la actualidad? Para responder a esa cuestión, es importante plantear las dos circunstancias que la determinan y sobre las cuales se imponen diferentes ámbitos de análisis primero, y de acción, posteriormente, si se demuestran viables.

No se trata solamente de desmontar la vida de las personas y la dinámica de las familias, tal como se ha consolidado en la actualidad, sino que, además, hay que buscar algún sustituto eficaz para la conectividad, en un mundo en que las relaciones cara a cara, ya no resulta inviables, sino que pueden ser inconvenientes, cuando no, francamente indeseables. El mito de la sociabilidad fundamental del ser humano se ha revaluado a partir de las dinámicas sociales, en las que prima la agresividad, el cálculo y, en las que, el conflicto resulta inevitable (Delfín, et al., 2021).

Cuando se demanda *tiempo de calidad*, se trata, en todos los casos, de una frase vacía, a la que no corresponde ningún contenido real, en ningún escenario en que se use. Los padres no saben qué contenido darle cuando se trata de estar con los hijos, entre otras razones, porque la dinámica de la vivencia de cada persona hace que los tópicos en común con los demás sean escasos y, cuando se presentan, no alcanzan a ser significativos, pues no son determinantes de la personalidad o alguna inclinación personal (Grau y Fernández, 2015).

La virtualidad trae consigo repercusiones importantes en todas las facetas del individuo; es posible, incluso, que las nuevas generaciones establezcan vínculos y


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

anclajes relevantes con escenarios y personajes virtuales, que terminan por ser referenciales, en cada caso.

**Socialización virtual**

La escuela enseña valores de la sociedad en la que está inmersa; en la medida en que reproduce la sociedad que la alberga. No es posible pensar que la escuela pretenda producir seres humanos muy distintos a los adultos que la dirigen. El estudiante no decide sobre su propia formación, de manera que, su protagonismo, solo se consolida en una etapa posterior, operativa del proceso educativo, no en la planeación del mismo. En ese sentido, lo que la escuela piensa de la tecnología, corresponde a los adultos que trabajan en ella; no a los niños, niñas y adolescentes que se educan; lo que implica la materialización de las barreras conceptuales, consolidadas en el repertorio de conectividad, acceso y uso de las diferentes herramientas tecnológicas (Billard, 2002).

La escuela educa en todas sus acciones. No hay una sola acción que se lleve a cabo en la escuela que no tenga saldo pedagógico o secuelas formativas en cada alumno, sea que la viva directamente, sea que la presencie como espectador; hay acciones escolares que trascienden el espacio y el tiempo de su ocurrencia y se usan de manera referencial o anecdótica en otros contextos; a la usanza de un proverbio, un aforismo o una fábula. La escuela ha enseñado a los niños y niñas a aprender y a no aprender; a aprovechar el tiempo en las aulas o a perderlo. Eso no ha ocurrido en ningún otro lugar, porque na hay algo *como* la escuela, fuera de ella (Gómez y Pazos, 2019).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

La socialización secundaria se aprende y se desarrolla en la escuela. Cada día se ha vuelto más complejo distinguir qué aprendizajes corresponden a la familia y cuáles a la escuela, porque no se han estipulado con claridad los límites de las dos etapas de la socialización individual, especialmente, porque los diferentes tipos de familia implican dinámicas de roles sociales diferentes. En la medida en que la escuela vincula, contiene, disciplina o aísla, va introyectando en cada individuo la performatividad que va configurando su carácter adulto. Respondiendo al modelo de individuo que requiere la sociedad (Herrera, 2020; Simkin y Becerra, 2013).

Ahora, bien, ¿cómo proyectar un individuo del que no se tiene modelo? Mejor, ¿cómo es el nuevo ser humano, el del mundo virtual? Se trata de una cuestión de la más profunda relevancia, porque, es una apuesta de sentido que parte de resignificar el modelo cultural, sin alterar las prácticas culturales no virtuales. Desde la posmodernidad, el individuo se configura a partir de su participación en diferentes escenarios, en cada uno de los cuales, asume un rol diferente. Esos escenarios llegan a contemplar la virtualidad como uno más y no como el mundo en el que se coexiste en varios ecosistemas, simultáneamente; ahora, con roles y personalidades diferentes, a veces, antagónicas. La sociedad en red ha dejado de significar un espacio de aparición, para convertirse en múltiples y simultáneos (Solórzano, 2008; Bueno, 2007).

En el momento actual, es posible hablar de la tecnología de las relaciones, no, porque se trate de la sofisticación de los sistemas de intercambio y encuentro social, sino, porque hay personas cuyas relaciones interpersonales se desarrollan, mayoritaria o exclusivamente, a través de los dispositivos tecnológicos (Ayala, 2015).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 1- 24 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

Falta ver si en este nuevo y complejísimo escenario cambia la dinámica de los derechos humanos, pues hay cuestionamientos y demandas irrealizables, como las que versan sobre el derecho a la privacidad, la intimidad o la no difamación, virtuales, al verificar que, como tipos penales, pierden toda exigibilidad en línea. Cabe pensar en la necesidad de resignificación para estos conceptos, o redefinir los criterios de las relaciones humanas en línea, para asumir su caducidad en una red que no olvida (Ponce y Serrano, 2017).

Se dice que la virtualidad ha representado una crisis en las comunicaciones. En la medida en que, diferentes teóricos del siglo XX encontraron crisis en la sociedad, en la política, en la educación, la cultura y la familia; de modo que, la primera crisis del siglo XXI vendría a actuar como parangón o rasero para las crisis no resueltas desde el siglo anterior. Las crisis son importantes porque recogen desarticulaciones en una explicación sistémica. La crisis actual, ¿qué desarticulaciones explica? Puede ser de la mediación o la virtualización, la opción por una de las dos depende de la comprensión previa de la crisis y la manera en que se define (Siles, 2005).

Respecto a la crisis provocada por el uso indiscriminado de pantallas, específicamente por menores de edad en los entornos escolares, una de las preocupaciones más repetidas hace referencia a la depuración de los contenidos digitales, entendiendo que algunos son mejores que otros; no, porque, en realidad haya alguno que resulte especialmente útil para la crianza de niños, niñas y adolescentes, sino, porque hay algunos que son bastante nocivos, o, al menos, así se clasifican, de acuerdo a la moralidad imperante. Se ha pensado que los instructivos para abortos o


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

consumo de drogas, fabricación de armas o explosivos, de órganos, prostitución o pornografía son incorrectos; mientras que otros, por considerarse temas menos ofensivos, que, en realidad, es el eufemismo para masificados, resultan adecuados (Estefanell, 2021).

En rigor, los contenidos digitales son adictivos siempre; ahí se enmarca ese tipo de estudios, desde el punto de vista sociológico y, los psicólogos, si fueran honestos, advertirían de los peligros que encierra cada cosa que se consume habitual y sin control en la red. Como en todo, la acumulación o la glotonería terminan por dañar a quien consume sin límite. No se puede enseñar a nadie a asumir límite alguno; si acaso, los criterios para tomar decisiones en los diferentes ámbitos, incluyendo la virtualidad, que no se circunscribe a los juegos, al correo electrónico o la mensajería; sino a todas las esferas de la vida humana, incluyendo aquellas que se ejecutan en el mundo físico, como los desplazamientos, la salud o la vida afectiva (Rodríguez, 2022).

Cuando se echa un vistazo al uso que los adultos hacen de los dispositivos electrónicos, se abre la pregunta, ¿cómo se espera que los niños sean críticos y reflexivo en el consumo de medios electrónicos, si los adultos no tienen el mínimo control sobre los mismos?

## Mundo digitalizado

Se ha explicado la brecha digital como la comparación generacional en conocimiento, disposición y capacidad de inmersión en las diferentes herramientas y aplicaciones de la tecnología, asumiendo como bloques etarios a quienes nacieron en


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

las dos últimas décadas del siglo XX y los que nacen después del primer lustro del siglo XXI, asumiendo cierta predisposición inexplicable en estos últimos a desempeñarse con suficiencia en todos los dominios tecnológicos (Gómez, et al., 2018).

La experiencia docente muestra que esto no es cierto. En general, los niños, niñas y jóvenes, establecen líneas de dominio muy específicas sobre la virtualidad y a estas se dedican casi exclusivamente. No todos los menores son dúctiles en todas las áreas de desempeño tecnológico posibles, sino que, cada uno destaca en muy pocas relacionadas con consumos muy específicos, que, a su vez, no son derivadas del gusto del menor, como se suele afirmar, sino condicionamientos hacia este, a partir de sus limitadas capacidades informáticas. En términos más simples, lo que cada niño hace en la red define por necesidad sus gustos y estos, a su vez definen la personalidad; no una parte ni un elemento, sino en todos los aspectos de la misma (Calderón y Agudelo, 2022).

En lugar de tratarse de *nativos digitales*, resulta más acertada la expresión *huérfanos digitales* (Millán y Caro, 2022), que ha empezado a usarse en México y España al analizar la condición de los menores que navegan por la red sin guía, a la deriva, pues el acompañamiento que ofrecen padres y maestros resulta verdaderamente insuficiente, cuando no ridículo, al sopesar posibilidades, alcance y magnitud de la internet. La aparente guía se reduce a tiempo mirando lo que el menor hace con la pantalla sin entender lo que ocurre en realidad, de modo que, solo si aparece una escena pornográfica o violencia muy fuerte, puede manifestar su desacuerdo, pero no motivado por un análisis de fondo, sino por considerarlas traumáticas; sin embargo cuando se trata de otras formas corruptas como las apuestas, la promiscuidad u otra clase de crímenes,


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

se permite como una forma no nociva de desperdiciar el tiempo, usando gran cantidad de este en actividades carentes de cualquier significado o sentido (Amay, et al., 2023; Puerta, 2016).

El mal llamado *aprendizaje en línea* no es más que la imitación procedimental y acrítica de alguna receta haciendo creer a la persona que entendió la fórmula, cuando no se trata sino de la toma de atajos u otras especies de fraude académico. Las dos ventajas reales es que se evita la compañía de otros individuos, salvaguardando a los menores del matoneo y los vicios a los que son inducidos en los ambientes escolares irremisiblemente; o que se adquiere el dominio de un procedimiento que resulta mejor explicado en línea y cuya explicación puede repetirse tantas veces como sea necesario, lo que no es posible en la escuela que no cuenta con docentes idóneos. En último, todas las aplicaciones están diseñadas sobre la adicción como principio consumista, incluso la delos bancos, los grupos religiosos o las educativas (Montero, et al., 2024).

Vigotsky propone la zona de desarrollo próximo como el contexto en que se lleva a cabo el aprendizaje. Dice, además, que la aptitud para aprender está determinada por dos tipos de factores: filogenéticos, la herencia y ontogenéticos, los del ambiente. Estos conceptos aplicados a los entornos virtuales permiten entender la dinámica de los estudiantes en los mismos desde perspectivas diferentes a las de la limitación informática del adulto que explica, pues ya no se puede hablar de determinaciones o causas en el sentido escolástico aristotélico, sino que deben asumirse explicaciones nodales en el discurso de las conexiones moleculares con el que se explicaban primero la globalización, luego la posmodernidad, ahora, la inteligencia artificial (Baquero, 2007).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

En ese sentido, la exposición a la tecnología de la primera infancia define para el niño la percepción de sí mismo y la comprensión del mundo; no solo en su contenido, sino también en los procedimiento, métodos y estrategias para lograr esas intelecciones. ¿Cuál es el criterio mediante el cual adultos ignorantes deciden cuáles son las aplicaciones buenas o aptas para niños? ¿Para qué edades y contextos sirve cada una de las que sirven cuando ofrecen beneficios tan escasos? (Jaramillo, 2007)

En lo que a la virtualidad hace referencia se habla del *ejemplo* de los adultos, como si este tuviera algún valor y asumiendo que esos adultos tienen conductas dignas de ser imitadas por los infantes, lo que no es cierto sobre todo en el consumo de tecnología, porque también son víctimas de la adicción, el consumismo y la futilidad. No se puede asumir un ejemplo adecuado o valioso donde no lo hay. Cada adulto: padre y docente, en la escuela, por lo menos, debe revisar sus modos de ser y estar con la tecnología, su desempeño en los entornos virtuales para ajustarlos al sentido común y, sobre todo a la contención que pretende ofrecer a los menores a su cargo (Siles, 2005).

En este punto emerge otra importante discusión pedagógica: la *calidad* del tiempo que los padres dedican a sus hijos. Se venía sumiendo, sin más, que toda situación entre padres e hijos era *tiempo de calidad*; poco a poco, la realidad fue obligando a cuestionar ciertas prácticas relacionadas con los estados de alteración de la conciencia por drogas y alcohol; extendiendo, luego, ese cuestionamiento a estados depresivos, ansiosos, neuróticos o angustiosos; para convenir, finalmente, que la calidad del tiempo va por las acciones que ejecuten en común padres e hijos y los resultados de las mismas a largo plazo, en la estructura familiar (Touriñán, 2022).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

Hoy se reconoce la *contención* como el gran aporte conceptual de la psicología social al análisis crítico del rol de las familias en la definición de cada sociedad; estableciendo que es el resultado directo del tiempo de calidad entre padres e hijos. Ahora bien, como los padres de la actual generación crecieron sin padres no cuentan con repertorios de crianza diferentes para sus hijos, no han desarrollado formas de criar desde la presencia, sino desde las ausencias del radio, el televisor, el computador y ahora, el teléfono o las tabletas (Capano y Ubach,2013). Actualmente los padres no saben *estar ahí* como padres, así que cuando quieren contener o aplicar una idea similar, no saben, qué puede llegar a significar en la práctica.

Pretender restringir las pantallas, es decir, evitar que los niños, niñas, jóvenes las usen exageradamente no resulta viable, incluso porque cuando se intentó los padres de familia manipulados por sus hijos desde sus convicciones, esgrimieron el discurso de la disponibilidad para emergencia como el argumento para evitar esa privación. En la actualidad, ninguna institución pública lo hace y muy pocas privadas se animan a asumir el riesgo, aunque las que lo hacen cuentan con un relativo éxito en cuanto medida disciplinaria, aunque no se ha demostrado el impacto positivo en el rendimiento académico de tales ejercicios (Zambrano, et al., 2013).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

TRASCENDERE
Número 8 Vol. 3 (2026) , pp. 1- 24 / Edición Continua
ISSN: en línea: 2959-5746
Depósito legal: Ta2023000080
TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

## Conclusiones

La pretensión de restringir el uso de pantallas en las escuelas, analizada a lo largo de este artículo, se revela como una iniciativa profundamente desacertada, no porque carezca de intenciones plausibles o de preocupaciones legítimas, sino porque parte de una lectura equivocada de la realidad educativa y social contemporánea. La pregunta de fondo —¿qué tan viable resulta restringir los dispositivos tecnológicos para niños, niñas y jóvenes en la actualidad?— encuentra una respuesta contundente: no lo es en absoluto, al menos no en los términos simplistas en que se viene planteando el debate. La viabilidad de cualquier medida restrictiva no puede evaluarse al margen del contexto cultural, tecnológico y relacional en el que se inscribe, y precisamente ese contexto muestra que la conectividad no es un accesorio prescindible, sino un componente estructural de la vida cotidiana, tanto dentro como fuera de las aulas.

El primer hallazgo que emerge del análisis es que la socialización virtual ha dejado de ser una opción para convertirse en una condición de existencia. Los niños, niñas y jóvenes que pueblan las escuelas han nacido y crecido en un mundo donde la mediación tecnológica es el telón de fondo de todas sus experiencias, desde las más lúdicas hasta las más formativas. Pretender arrebatarles las pantallas equivale a intentar extraer un órgano vital sin ofrecer un sustituto funcional. La escuela, que ya arrastra profundas deficiencias en su capacidad para motivar la lectura, fomentar el pensamiento crítico y ofrecer una formación significativa, no está en condiciones de llenar el vacío que dejaría la ausencia de dispositivos, porque el problema no es la tecnología en sí, sino la pobreza de las propuestas pedagógicas que han caracterizado a la institución escolar durante


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

décadas. La prohibición, en este sentido, no es una solución, sino una confesión de impotencia: un reconocimiento tácito de que la escuela no sabe qué hacer con lo que sus propios estudiantes traen consigo y, en lugar de asumir el reto de integrarlo críticamente, prefiere expulsarlo.

Otro aspecto fundamental que invalida cualquier intento de restricción es la constatación de que los adultos, aquellos mismos que exigen límites para los menores, presentan niveles de dependencia tecnológica igualmente preocupantes, cuando no superiores. Padres y docentes, lejos de ofrecer un modelo de uso equilibrado y reflexivo, se sumergen en sus propias pantallas con una entrega que roza la adicción, y desde esa posición de fragilidad y falta de autoconocimiento pretenden dictar normas que ellos mismos son incapaces de cumplir. Esta hipocresía estructural no solo socava la credibilidad de cualquier medida restrictiva, sino que la convierte en un acto de autoritarismo arbitrario, desprovisto de toda legitimidad formativa. Si la escuela ha de educar en valores y hábitos, debe comenzar por reconocer que la autoridad moral no se decreta, se construye desde el ejemplo, y en materia de tecnología el ejemplo que ofrecen los adultos es, en el mejor de los casos, contradictorio.

El concepto de "huérfanos digitales", acuñado para describir a los menores que navegan por la red sin acompañamiento ni orientación, ilumina con crudeza la verdadera naturaleza del problema. No se trata de que los niños y jóvenes estén sobreexpuestos a las pantallas, sino de que están solos frente a ellas. La ausencia de mediación adulta, de diálogo reflexivo, de construcción compartida de criterios de uso, es la que genera los riesgos que tanto se invocan para justificar las prohibiciones. Pero prohibir no es


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

acompañar; prohibir es el recurso del que carece de herramientas pedagógicas. La solución, por tanto, no pasa por retirar las pantallas, sino por formar a padres y docentes para que puedan ejercer un acompañamiento efectivo, que no se reduzca a la vigilancia o al control, sino que se traduzca en conversaciones significativas sobre el sentido del consumo digital, la construcción de la identidad en entornos virtuales, la gestión de la privacidad y el desarrollo de un juicio crítico que permita distinguir entre contenidos valiosos y mera distracción.

La escuela, en este escenario, tiene una responsabilidad ineludible: dejar de concebir la tecnología como una amenaza externa que debe ser contenida, y empezar a tratarla como una dimensión más de la experiencia humana que requiere ser educada. Esto implica un giro copernicano en la formación docente, que debe incorporar competencias digitales no solo instrumentales, sino éticas y pedagógicas, así como una revisión profunda de los currículos para que integren de manera significativa las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tecnología no es buena ni mala en sí misma; su valor depende del uso que se haga de ella y, sobre todo, de la intencionalidad educativa que la oriente. La restricción, por el contrario, elude esta responsabilidad y delega en la norma lo que solo puede resolverse mediante la formación.

En definitiva, el verdadero desafío que el artículo de Prada Matiz pone sobre la mesa no es la viabilidad de una restricción, sino la urgencia de repensar la educación en su conjunto. Las pantallas han llegado para quedarse, y con ellas, la necesidad de formar personas capaces de habitar el mundo digital con autonomía, sentido crítico y


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

responsabilidad. La nostalgia por un pasado sin tecnología no es más que una ilusión que impide ver las oportunidades que el presente ofrece. En lugar de levantar muros, la escuela debe tender puentes; en lugar de prohibir, debe enseñar. Solo así podrá cumplir su misión de preparar a las nuevas generaciones para un mundo que, querámoslo o no, ya es digital.


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

## Referencias

Amay, F., Mena, C. y Mena, L. (2023). Revisión Teórica de la Gestión Educativa y el Involucramiento de Padres de Familia en los Procesos Formativos: Nivel de involucramiento de los padres de familia a los procesos formativos de sus hijos. Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea. 1. 1-23. 10.58995/redlic.ic.v1.n1.a4.

Ayala Carrillo, M. R. (2015). Violencia escolar. Un problema complejo. Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, ISSN-e 1665-0441, Vol. 11, Nº. 4, pp. 493-509.

Baquero, R. (2007). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique Grupo Editor S.A

Billard, J. (2002). Escuela y sociedad. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (7), enero-diciembre, pp. 167-186.

Blanco Bejarano, J. J. (14 febrero 2024). La Evolución de la Inteligencia Artificial: Cómo ha Avanzado a lo largo del Tiempo. Futuro y evolución de la IA. Universo-IA.com. https://universo-ia.com/como-ha-evolucionado-la-inteligencia-artificial/.

Bueno Abad, J. R. (2007). Entre individuo y sociedad: un repaso histórico. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XVII, (2), pp. 55-86.

Calderón, S. y Agudelo, J. (2022). Vínculos construidos. Relación entre familia y escuela: Una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología. Poiésis. 124-144. 10.21501/16920945.4389.

Delfín Ruiz, C., Saldaña Orozco, C., Cano Guzmán, R. y Peña Valencia, E. J. (2021). Caracterización de los roles familiares y su impacto en las familias de México. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27, (Esp. 3): https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068276012

Estefanell, L. (2023). Pantallas en casa: Orientaciones para acompañar una navegación segura en internet. Guía para las familias. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

García Gómez, R. y Pazos, J. (2019). La escuela no educa sola. El Diario de la Educación; abril. https://eldiariodelaeducacion.com/2019/04/25/la-escuela-no-educa-sola/.

Grau, C. y Fernández, M. (2015). Nuevas estructuras familiares: implicaciones para el sistema educativo. Material docente. Universidad de Valencia.

Gómez Navarro, D., Martinez Dominguez, M., Lopez, R. y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento. 6. 10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611.

Hernández Carrera, R., Bautista Vallejo, J., Castro León, E. y Vieira Fernandez, I. (2020). El impacto de la tecnología en la infancia de cara a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En: Tecnologías educativas y estrategias didácticas / coord. por Sánchez Rivas, E., Colomo Magaña, E., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. ISBN 978-84-1335-063-9, págs. 1805-1812.

Hernández de la Rosa, E., Coronado Manqueros, J. M., Barraza Macías, A. y Acosta Chávez, M. (Coords.). (2016). Actores y procesos educativos. Estudios que parten del terreno formativo. Red Durango de Investigadores Educativos A. C. 122 p.

Herrera, L. A. M. (2020). La socialización secundaria: un desafío de la escuela para configurar habitus educativos. Del Dicho Al Hecho: Ocupaciones Pedagógicas En Clave De Desarrollo Humano. https://doi.org/10.31908/EUCP.24.C211

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Zona Próxima, 8, pp. 108-123

Lliguisupa Pástor, D. M., Bonilla, M. Á. y Cárdenas Benavides, J. P. (2021). Dispositivos tecnológicos: uso académico en estudiantes universitarios. Revista Científica UISRAEL, 8(Supl. 1), 23-39. Epub 01 de diciembre de 2021.https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1e.2021.480

Millán Ghisleri, E., y Caro Samada, C. (2022). Prevención de la violencia y el acoso en la red en adolescentes: estrategias familiares de crecimiento personal. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34 (1).


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

Montero Mendoza, S., Calvo Muñoz, I., Fenollar Gallego, R. N., Hernández Pallarés, L. A., Esparza Díaz, L. y Marín Lucas, F. A. (2024). Identificación y respuesta educativa en el alumnado con dificultades de aprendizaje procedimental no verbal (TANV), trastorno del desarrollo de la coordinación (TDC) y otras dificultades de movimiento. Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo. Secretaría General Servicio de Publicaciones y Estadística

Ponce, R. y Serrano Sarmiento, Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. Revista interuniversitaria. 29. 167. 10.14201/teoredu292167184.

Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Cecilia Orozco Hormaza, B. C. y Correa Restrepo, M. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia. Corporación niñez y conocimiento. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.

Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 49, septiembre-diciembre, pp. 1-6.

Rodríguez García, A. A. (Coord.) (2022). Contenidos digitales: convergencia, conectividad, modelos y nuevas características: UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

Siles González, I. (2005). Internet, virtualidad y comunidad. Revista de Ciencias Sociales (Cr), II, (108), pp. 55-69.

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Ciencia, Docencia y Tecnología, XXIV, (47), noviembre, pp. 119-142.

Solórzano H., G. A. (2008). El hombre, un ser integral. Foro de Educación, 6, (10), pp. 347-367.

Touriñán López, J. M. (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (32), pp. 41-92,


https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report Summary 2023: Technology in education: A tool on whose terms? París, UNESCO

Zambrano Mendoza, Y. Y., Campoverde Castillo, A. C. y Idrobo Contento, J. C. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. Polo del Conocimiento (Edición núm. 33) 4, (5), mayo, pp. 138-156, ISSN: 2550 - 682X



https://doi.org/10.56219/trascendere.v3i8.6639