



La Didáctica de las Ciencias Sociales ante los discursos hegemónicos. Análisis en Educación Primaria obligatoria desde el marco DigCompEdu

Beatriz Andreu-Mediero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Mail: beatriz.andreu@ulpgc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2351-2880>

Jordi Castellví Mata

Universidad Autónoma de Barcelona.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Mail: Jordi.Castellvi.Mata@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6487-5477>

María del Consuelo Díez-Bedmar*

Universidad de Jaén.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Mail: mcdiez@ujaen.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>

RESUMEN

El desarrollo de las competencias digitales discentes en educación primaria con la finalidad de preparar al alumnado para tomar decisiones en la sociedad digital actual, repleta de discursos hegemónicos, debe conllevar el desarrollo y la aplicación del pensamiento crítico. Se presenta una investigación, de corte cualitativo, fundamentada en un análisis de contenido dirigido, con una muestra de 1725 estudiantes de escuelas de España en los tres ciclos de educación primaria. Se analiza la actividad final de un cuestionario, cuyo objetivo era conocer la capacidad del alumnado para afrontar un tema controvertido en torno a la producción y al consumo del chocolate. En esta actividad, el alumnado construye un relato propio mediante texto y dibujo sobre la temática trabajada, simulando la producción de un vídeo de YouTube. Los resultados se evalúan mediante una adaptación de gradación competencial elaborada a partir del marco DigCompEdu. Los hallazgos revelan que el alumnado reproduce, mayoritariamente, discursos hegemónicos y narrativas ya elaboradas. Se evidencia un nivel de literacidad crítica digital muy bajo y la importancia de trabajar estas competencias a lo largo de toda la etapa de educación primaria, especialmente a partir del segundo ciclo.

Palabras clave: Ciencias Sociales, competencia digital, discursos hegemónicos, educación primaria, literacidad crítica digital.

The Didactics of Social Sciences Facing Hegemonic Discourses: An Analysis in Primary Education Using the DigCompEdu Framework

ABSTRACT

The development of students' digital competences in primary education, with the aim of preparing them to make decisions in today's digital society, saturated with hegemonic discourses, must involve the development and application of critical thinking. The research presented here, qualitative in nature, is based on a directed content analysis, with a sample of 1725 students from schools in Spain across the three cycles of primary education. The final activity of a questionnaire is analysed, whose objective was to determine

*Autora de correspondencia: mcdiez@ujaen.es

Recibido: 28/10/2025 – Aceptado: 10/03/2026

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.23745>



students' ability to address a controversial issue concerning the production and consumption of chocolate. In this activity, students construct their own narrative through text and drawing on the topic addressed, simulating the production of a YouTube video. The results are evaluated through an adapted competence grading scale developed from the DigCompEdu framework. The findings reveal that students predominantly reproduce hegemonic discourses and pre-established narratives. A very low level of critical digital literacy is evidenced, as well as the importance of working on these competences throughout the entire stage of primary education, especially from the second cycle onwards.

Key words: Social sciences, digital competence, hegemonic discourses, primary education, critical digital literacy.

1. Introducción

Diversos estudios han teorizado sobre los cambios sociales que se han producido desde la segunda mitad del siglo XX con la irrupción de las tecnologías digitales. Estos trabajos coinciden en señalar que la sociedad actual se encuentra en un "interregno", lo que genera una situación de inestabilidad y falta de dirección clara (Bauman, 2000, 2011; Gramsci, 1999).

En este contexto emergen numerosos y complejos fenómenos que conllevan cambios, como la omnipresencia de la tecnología digital en las prácticas sociales y la proliferación de las pantallas; el desarrollo de una sociedad fundamentada en la economía de la información y estructurada en red, cuyo eje central es la reducción de las distancias físicas y culturales; o la flexibilización de las relaciones sociales, estructuras políticas e identidades (Bauman, 2000).

Sin embargo, también se observan permanencias respecto a décadas anteriores. Se ha profundizado en varios aspectos preexistentes como el uso de discursos hegemónicos como forma de poder (Gramsci, 1999); la organización de las relaciones sociales en torno a la dinámica de opresores y oprimidos, especialmente en formas modernas de opresión económica y cultural (Bauman, 2000, 2011); o la persistencia de extremismos, discursos de odio con violencias tanto subjetivas como sistémicas.

El análisis de cambios y permanencias resulta fundamental para entender el fenómeno que Prensky (2001) denominó "nativos digitales" al describir a las generaciones que han crecido rodeadas de tecnología digital, transformando profundamente su manera de pensar y procesar la información. El autor sostiene que la educación tradicional, mayoritariamente impartida por inmigrantes digitales, resulta ineficaz porque sus métodos no están adaptados a las nuevas formas de aprendizaje de los nativos digitales, quienes prefieren recibir información de manera rápida. Sus ideas también han recibido críticas (Ferrari et al., 2012). Bennett et al. (2008) y Hargittai (2010) destacan que no toda la juventud utiliza la tecnología de manera avanzada, limitándose, generalmente, a realizar actividades básicas como navegar por internet o usar procesadores de texto, mientras que pocas personas crean contenido o manejan tecnologías emergentes.

Asimismo, cuestionan la homogeneidad del estilo de aprendizaje basado en la tecnología, argumentando que existe una variabilidad significativa en las preferencias del alumnado. Hargittai (2010) añade que las diferencias en habilidades tecnológicas están influenciadas por factores socioeconómicos, como el nivel educativo medio en casa y las características demográficas, como el género y la etnicidad. Subraya que las y los jóvenes de entornos más privilegiados suelen mostrar mayores competencias en el uso de internet y tienden a realizar actividades más diversas y productivas en línea. Finalmente, estas investigadoras destacan que la supuesta capacidad de los nativos digitales para realizar múltiples tareas puede ser perjudicial, ya que puede provocar sobrecarga cognitiva y pérdida de concentración.

A pesar de la importancia del dominio de habilidades digitales básicas, como navegar por internet o utilizar un procesador de texto, esta visión de la competencia digital es limitada. Si bien Prensky (2001) sugiere que esta juventud, que ha crecido rodeada de tecnología, debería tener un mayor nivel de competencia en el uso de herramientas digitales en comparación con generaciones anteriores, no está justificado pensar que son competentes para enfrentar todos los retos que presenta el mundo digital; esta limitación constituye otra de las debilidades de su teoría. Los discursos hegemónicos y de odio, los extremismos y la violencia, así como los estereotipos y prejuicios, siguen vigentes y constituyen una parte fundamental del mundo digital y de nuestro tiempo.

Partiendo de estas tensiones entre cambio, permanencia y competencia digital, se sitúa esta investigación, cuyo objetivo es analizar las competencias digitales de alumnado de educación primaria en España para enfrentar los cambios y permanencias anteriormente mencionados. Concretamente, en su capacidad para desafiar los discursos hegemónicos en línea y elaborar relatos propios sobre los temas controvertidos que se les plantean. Para ello, se definirá la competencia digital en la educación primaria desde una comprensión amplia, y se valorará la utilidad del marco DigCompEdu (Redecker, 2017) para su evaluación. Posteriormente, se analizarán las competencias del alumnado participante en este estudio para desafiar los discursos hegemónicos en línea y crear sus propios relatos, considerando variables como el curso y el género. Finalmente, se discutirán los resultados obtenidos y se concluirá con propuestas para fortalecer el desarrollo de competencias digitales desde una perspectiva crítica, que permita al alumnado interpretar y actuar en el medio social.

1.1 La competencia digital

El concepto de competencia digital, vinculado a la alfabetización en TIC, la alfabetización en internet, la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, presenta limitaciones significativas, pues privilegian el uso instrumental de las herramientas digitales (Ferrari et al., 2012; NCCA, 2004) y deberían reorientarse hacia el análisis crítico del contenido y la participación activa en la producción de información (Erstad, 2010).

Considerando la necesidad de incluir una perspectiva crítica a la definición de competencia digital, se adopta la definición del Consejo de la Unión Europea (2018), que incluye tanto el uso instrumental de las tecnologías como el desarrollo del pensamiento crítico, la participación social y la resolución de problemas, abarcando también el aprendizaje de lo social, lo cual es fundamental para el desarrollo de un pensamiento complejo que permita al alumnado desafiar discursos hegemónicos en contextos educativos y en línea, contribuyendo a formar una ciudadanía más informada, crítica y comprometida.

1.2 Los discursos hegemónicos en línea

Los discursos hegemónicos, desde una perspectiva foucaultiana, se entienden como “régimen de verdad”, los cuales definen lo que se considera verdadero, relevante y significativo dentro de una sociedad, moldeando así las dinámicas de poder y conocimiento (Foucault, 1980, como se citó en McLaren, 2015). En el ámbito educativo, estos discursos, como señala McLaren (2015), determinan qué se enseña, qué materiales didácticos se utilizan y cuáles son los valores que se transmiten en las aulas. Es decir, los discursos dominantes regulan el conocimiento que circula en las instituciones educativas, configurando el currículum aceptable y las formas de interacción pedagógica (Castellví et al., 2024a).

Gramsci (1999) introdujo la idea de la hegemonía como una lucha por el control ideológico, en la cual los grupos dominados aceptan de manera inconsciente los valores y representaciones de la clase dominante, frecuentemente bajo la apariencia de sentido común. Este proceso, reproducido también en la educación, facilita la perpetuación de desigualdades, dado que los valores y representaciones sociales dominantes no son cuestionados. De este modo, el discurso hegemónico actúa como una prisión cultural que oculta las relaciones desiguales de poder, contribuyendo a la preservación del statu quo.

Este fenómeno también se extiende al mundo digital. Noble (2018) destaca cómo los algoritmos y las tecnologías digitales reproducen los discursos hegemónicos mediante los resultados de búsqueda y las estructuras de clasificación de la información, perpetuando así formas de discriminación racial y de género. Al igual que en el ámbito educativo, los algoritmos refuerzan estereotipos dominantes y operan bajo una lógica comercial que promueve contenidos que consolidan las jerarquías sociales existentes. Así, los algoritmos no solo actúan como nuevas formas de control ideológico, sino que también contribuyen a la creación de entornos cerrados, donde los usuarios interactúan únicamente con ideas afines a las suyas. Esta dinámica, según Turkle (2015), se manifiesta en los denominados “filtros burbuja”, donde las personas quedan aisladas de perspectivas divergentes, lo que refuerza sus creencias preexistentes y reduce su capacidad para integrar discursos alternativos, configurando a su vez dinámicas propias de cámaras de eco, donde los discursos circulan entre interlocutores afines y se intensifica su validación mutua. Además, esta personalización algorítmica empobrece las conversaciones, tanto en el ámbito digital como en el interpersonal, ya que los individuos pierden la oportunidad de cuestionar los discursos dominantes y desarrollar empatía. Así, las plataformas digitales amplían el alcance de los discursos hegemónicos, limitando el pensamiento crítico y el intercambio genuino de ideas (Noble, 2018; Turkle, 2015).

1.3 DigCompEdu y educación primaria obligatoria

Si bien la ciudadanía digital articula la conexión entre el mundo digital y el mundo social, esta necesaria relación no se está desarrollando de manera clara en el contexto escolar. La investigación de Walters et al. (2019) sobre las creencias, conocimientos y planificación del profesorado al abordar la ciudadanía digital, revela que hay una profunda brecha entre lo que estos saben o creen saber sobre ciudadanía digital y lo que en realidad están haciendo en sus clases, especialmente en educación primaria. El estudio de Tadlaoui-Brahmi et al. (2022) concluye que, aunque en la educación primaria la integración de competencias digitales con frecuencia se lleva a cabo mediante proyectos que involucran asignaturas tecnológicas, en la mayoría de estas iniciativas no se incluye una perspectiva crítica que cuestione la elección de las herramientas digitales ni profundice en la reflexión ética sobre su uso.

Esto es preocupante, puesto que la participación en entornos digitales está estrechamente relacionada con la competencia social en general (Ilomäki et al., 2023). La investigación de Gonzalez-Mohino et al. (2023), realizada sobre 191 estudiantes de primaria y secundaria (de los cuales 72 eran de primaria), centrada en el impacto de las tecnologías digitales en la educación, el pensamiento crítico y el compromiso cívico, concluye que el aprendizaje de herramientas digitales incide en el compromiso cívico, mediado por el pensamiento crítico, lo que favorece la formación de una ciudadanía comprometida y participativa. Por todo ello, la ciudadanía digital debe entenderse como la capacidad de ofrecer respuestas concretas y responsables a los desafíos sociales contemporáneos, en particular a los vinculados con el fortalecimiento de la democracia participativa (Choi y Cristol, 2021).

El Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) diseñado para ayudar al profesorado a desarrollar y mejorar sus habilidades digitales y graduar los resultados de aprendizaje (Redecker, 2017), está alineado con las consideraciones

planteadas anteriormente, ya que permite identificar cómo los estudiantes enfrentan los discursos hegemónicos en línea y cómo generan sus propios relatos, en sintonía con la definición de competencia digital propuesta por el Consejo de la Unión Europea (2018).

A partir del DigCompEdu (Redecker, 2017), se ha establecido un marco de análisis y evaluación de las competencias digitales del alumnado de educación primaria, en concreto, con algunas de las competencias (5.3, 6.1, 6.3 y 6.5). Asimismo, el estudio analiza los objetivos de aprendizaje de la alfabetización digital al finalizar primaria (Comisión Europea, 2022), centrándose en: la capacidad de “evaluar la credibilidad y utilidad de la información” con orientación; la comprensión de que los entornos en línea incluyen “todo tipo de información y contenido, incluida información errónea y desinformación”; la distinción entre “desinformación, información errónea e información maliciosa”; y la habilidad de “crear y compartir contenidos mediáticos” (p. 22).

Por tanto, se persiguen dos objetivos:

El primero, establecer un marco de análisis y evaluación de las competencias digitales del alumnado de educación primaria que responda a este descriptor operativo y esté de acuerdo con el DigCompEdu (Redecker, 2020), concretamente, con las competencias 5.3, que implica pensamiento complejo y expresión creativa, la 6.1. que fomenta el análisis e interpretación comparando y evaluando de forma crítica la credibilidad y fiabilidad de la información y sus fuentes, la 6.3 que les insta a expresarse, modificar y crear contenidos digitales en diferentes formatos y la 6.5 de capacidad de resolución de problemas y de transferencia de conocimientos, que, en el caso de este trabajo, se focaliza en un problema socialmente relevante.

Y el segundo objetivo es analizar los objetivos de aprendizaje de la alfabetización digital al finalizar la educación primaria indicados por la Comisión Europea (2022) para saber si “Puede, con orientaciones, evaluar la credibilidad y utilidad de la información; Sabe que los entornos en línea presentan todo tipo de información y contenido, incluida información errónea y desinformación; Comprende la diferencia entre desinformación, información errónea e información maliciosa” y “Sabe cómo crear y compartir contenidos mediáticos” (p. 22).

2. Metodología

La investigación, de corte cualitativo, se fundamentó en un análisis de contenido dirigido, apoyado en el marco DigCompEdu, cuyo modelo de progresión, inspirado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en la versión revisada de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), establece seis niveles de competencia que van de novato a pionero (Redecker, 2020). Se ha adaptado dicho modelo para evaluar la capacidad de alumnado de educación primaria en España para desafiar discursos hegemónicos en línea y generar relatos propios, en consonancia con los objetivos de alfabetización digital al término de la etapa establecidos por la Comisión Europea (2022). Cada producción (título, texto y dibujo) se codificó mediante una rúbrica que distingue la mera reproducción de información, el contraste entre fuentes y la creación de contrarrelatos, lo que permitió situar al alumnado en niveles progresivos de alfabetización digital crítica.

2.1 Participantes y muestreo

En esta investigación participó alumnado de todos los cursos de educación primaria de varias escuelas de España (n=1725). La muestra se compone de 532 estudiantes de ciclo inicial, 648 de ciclo medio y 545 de ciclo superior, cuya distribución por género se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1.
Estructura de la muestra. Elaboración propia.

	Ciclo Inicial	Ciclo Medio	Ciclo Superior
Niños	227	304	251
Niñas	279	306	280
No género	26	38	14
Total	532	648	545

La selección de centros respondió a un muestreo por conveniencia, invitando a participar a escuelas que, por su accesibilidad geográfica y su disposición a colaborar con el proyecto, ofrecían las condiciones logísticas necesarias para llevar a cabo el trabajo de campo en profundidad. Dado que el objetivo no era obtener una muestra estadísticamente representativa de todas las comunidades autónomas, sino explorar cualitativamente los discursos del alumnado, no se buscó una distribución homogénea entre territorios, por lo que la muestra refleja la voluntad y disponibilidad de los centros, más que la proporción real de la población escolar estatal.

2.2 Instrumento

Para este estudio se analizó una pregunta incluida en un cuestionario más amplio inscrito en una investigación sobre Literacidad Crítica Digital (PID2019-107383RB-I00). Dicho cuestionario se entregó al alumnado en formato dossier e incluía diversas actividades basadas en dos noticias que reproducían el formato de una publicación en línea. Ambas noticias, verídicas, aunque adaptadas, informaban sobre el mismo tema (el chocolate) desde dos enfoques divergentes, lo que constituye una situación habitual en la red. Una de las noticias estaba vinculada a un Discurso hegemónico, en el que se relacionaba el chocolate con la infancia y la felicidad. La otra se asociaba a un Discurso alternativo en el que la relación entre el chocolate y la infancia se establecía mediante el trabajo infantil que su producción conlleva (Figura 1).

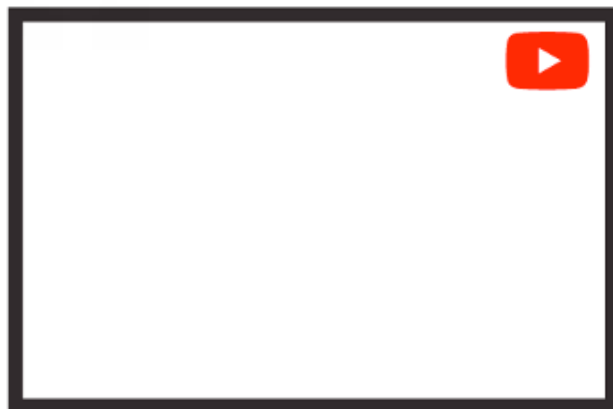


Figura 1. Noticias que muestran un relato hegemónico y un relato alternativo. Elaboración propia.

La penúltima pregunta del cuestionario, tras leer e interpretar las noticias, situaba al alumnado frente a la responsabilidad de transmitir a sus compañeros y compañeras información sobre el chocolate. La intención era comprobar hasta qué punto habían interiorizado la controversia planteada entre las dos realidades presentadas en las noticias. Como conclusión, en la pregunta objeto de este análisis (Figura 2) se les propuso que imaginaran realizar un vídeo de YouTube explicando lo aprendido sobre el chocolate. Tenían que pensar el título, lo que contarían en el vídeo, plasmarlo por escrito y acompañarlo de un dibujo.

Imagina que en clase organizáis un vídeo para Youtube.
A ti te toca hacer un reportaje sobre el chocolate.
Piensa en el título y en lo que contarías en el vídeo. Dibújalo y
escribelo:

TÍTULO:



EXPLICARÍA:

Figura 2. Pregunta planteada al alumnado de educación primaria. Elaboración propia.

2.3 Rúbrica de análisis

Tras un análisis preliminar de los datos se optó por establecer diferentes niveles y categorías de las respuestas a la pregunta final del cuestionario a través de una adaptación del marco DigCompEdu (que va de novel (A) a pionero (C)), adaptado del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Redecker, 2020). Esta adaptación se sometió a una revisión por comité experto, y una vez discutidas las propuestas, se procedió a su validación. Además de estos niveles, se introdujo una categoría denominada “sin nivel”, puesto que se encontraron respuestas que no tenían relación con los contenidos trabajados directamente en el cuestionario (Tabla 2).

Tabla 2.

Niveles de categorías de respuestas adaptadas del marco DigCompEdu. Elaboración propia

Sin nivel	Se incluyen las respuestas que no tienen relación con los contenidos desarrollados en el dossier de manera directa.
S1	No transmiten ninguna información relacionada con el dossier, estando estas narrativas, visuales y/o escritas, desconectadas de la temática solicitada o mencionándose, en ocasiones, que no saben.
S2	(Otros relatos de chocolate) Han asimilado información con respecto al chocolate, pero no proviene del dossier. Sus relatos están sin contextualizar y no muestran comprensión del problema socialmente relevante que se trabajaba.
A (novel) / Principiante	Se considera el nivel de novel/principiantes en cuanto a análisis y reproducción de discursos, de forma que sí han tenido en cuenta las noticias, pero, sin embargo, solo las han reproducido, encontrándose dos niveles.
A1	Reproducen la primera de las dos noticias relacionada con el discurso hegemónico (la infancia y la felicidad).
A2	Reproducen la segunda de las dos noticias relacionada con el relato alternativo de los niños que recogen cacao. Entienden que es algo que no conocían y, por ello, la dan a conocer.
B Integrador/ Emergente	Se considera el nivel integrador/emergente en cuanto a análisis y reproducción de los discursos previos, de forma que sí han tenido en cuenta las dos noticias, con sus diferentes relatos, pero, sin embargo, solo las han reproducido, sin encontrarse una reflexión detrás que permita crear su propio contrarrelato, encontrándose dos niveles.
B1	Transmite las dos noticias que se han trabajado, sin realizar ninguna reflexión al respecto.
B2	Es consciente de que se debe contrastar información, porque hay una información que se destaca más en medios y otra que aparece menos y que es igualmente relevante.
C Líder/Experto	Se considera el nivel líder/experto en cuanto a análisis y reproducción de los discursos previos, de forma que sí han tenido en cuenta las dos noticias, con sus diferentes relatos, y han sido capaces de contrastarlos, reflexionar en torno a ellos y ofrecer soluciones u otros relatos alternativos, encontrándose dos niveles.
C1	Contrastan información, reflexionan y, a veces, proponen soluciones.
C2	Realizan una crítica y proponen una renovación del discurso.

2.4 Consideraciones éticas

El estudio contó con la aprobación de la dirección y el claustro de los centros y se ajustó a los principios éticos esenciales para la investigación con menores. Se aplicaron protocolos de confidencialidad, y la participación fue siempre voluntaria y revocable. Con el fin de preservar la identidad de las y los participantes, los datos se anonimizaron siguiendo el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

3. Resultados

El análisis de contenido dirigido de las producciones del alumnado, aplicando la rúbrica adaptada del DigCompEdu descrita en la Tabla 2 (niveles A–B–C), muestra que, en términos generales, la mayoría del alumnado de educación primaria se sitúa en el nivel A (novel/principiante); la distribución global puede consultarse en la Figura 3.

Este nivel predominante se aprecia con especial claridad en el ciclo inicial (19,36 %), donde apenas aparecen niveles B (0,94 %) o C (0,75 %). No obstante, los niveles superiores emergen progresivamente a medida que se avanza en la escolaridad. Así, en el ciclo medio aún predomina el nivel A (25 %), pero ya se incorporan estudiantes con nivel B (7,25 %) o C (4,79 %). Algo similar ocurre en el ciclo superior, que sigue concentrando un porcentaje elevado de nivel A (22,21 %), aunque registra también la presencia más alta de niveles B (12,48 %) y C (8,99 %); en este último grupo es donde se observa mayor representación del subnivel C2.

El análisis ha revelado, asimismo, la existencia de una categoría mayoritaria y ajena a los contenidos trabajados en el dossier, etiquetada como “Sin nivel”: incluye discursos libres (S1) o referencias al chocolate descontextualizadas respecto a la propuesta (S2). Esta cuestión se detalla en los apartados siguientes.

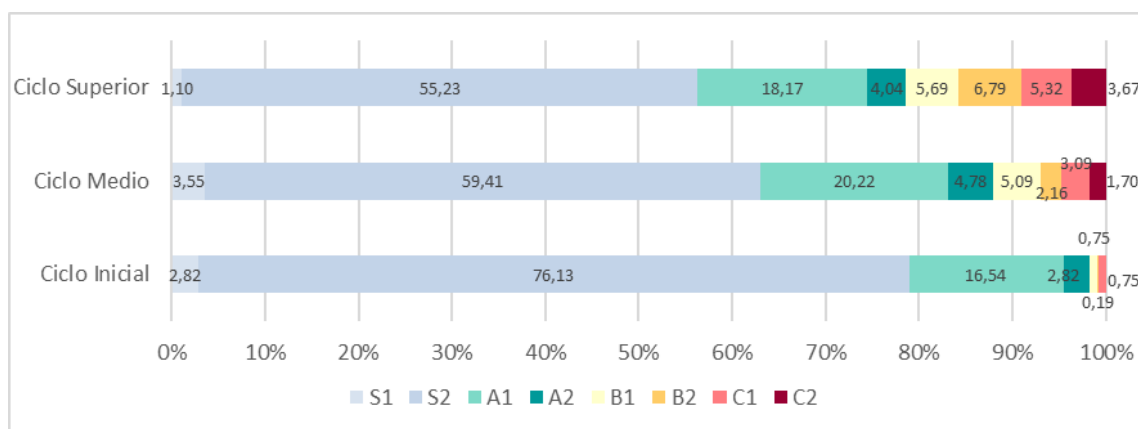


Figura 3. Distribución de las respuestas en función de las categorías establecidas (Tabla 2). Elaboración propia.

A continuación, se presentan ejemplos ilustrativos de cada nivel para mostrar hasta qué punto el trabajo con dos noticias de perspectivas opuestas ha suscitado en el alumnado cuestionamientos, contraste de fuentes, elaboración de discursos alternativos e, incluso, propuestas de solución.

En el nivel A (novel/principiante) se valora la capacidad del alumnado para comprender las noticias, trabajar el dossier y articular un discurso sintético que, no obstante, se limita a reproducir uno de los relatos originales. El ejemplo procedente del ciclo medio (Figura 4) evidencia la prevalencia del discurso hegemónico que vincula el chocolate con la infancia y la felicidad, motivo por el cual se clasifica como A1. Este discurso está socialmente arraigado y reforzado por la publicidad de productos de chocolate y cacao, que históricamente dirige su mensaje a niños y niñas asociando el consumo con la felicidad. La reproducción de la primera noticia confirma hasta qué punto el alumnado ha interiorizado dicha relación, sin integrar información alternativa.

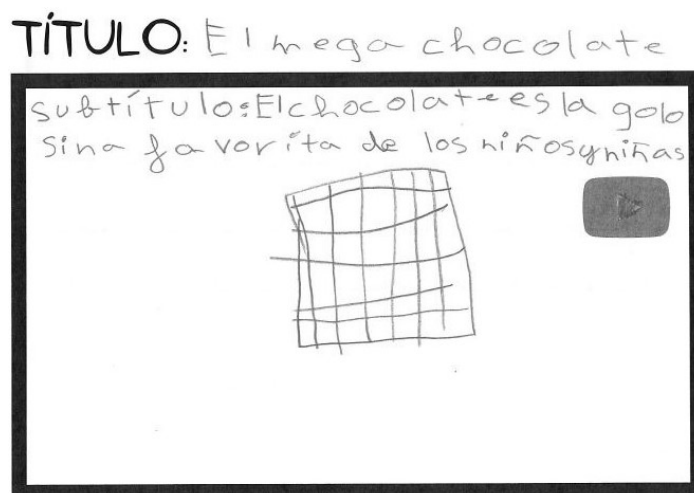


Figura 4. Ejemplo de nivel A1 principiante. Estudiante de ciclo medio LCCM7_19.
Transcripción: Título: El mega chocolate. Subtítulo: El chocolate es la golosina favorita de los niños y las niñas.

Dentro del nivel A (principiante) aparecen también producciones que reproducen la noticia 2, la cual relaciona el chocolate con la infancia y el trabajo infantil (A2). En estos casos, la lectura del dossier no generó reflexión crítica: el alumnado se limita a repetir el contenido, tal como se observa en el ejemplo del ciclo superior (Figura 5). Estas respuestas son minoritarias dentro del nivel A y, probablemente, se explican porque es la primera vez que el alumnado se enfrenta a esta problemática y resulta llamativa.

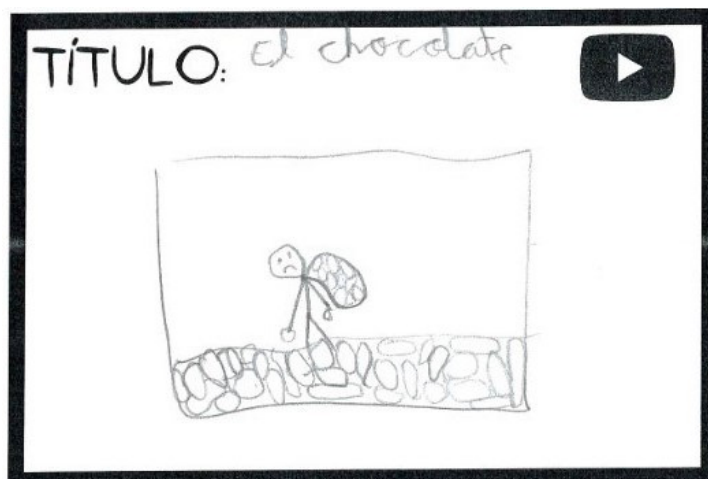


Figura 5. Ejemplo de nivel A2. Estudiante de ciclo superior LCCS16_25.
Transcripción: Título: El chocolate.

El nivel integrador o emergente (B), que aparece progresivamente con la edad del alumnado, refleja que sí se han tenido en cuenta ambas noticias y sus diferentes relatos. Sin embargo, todavía no se observa una reflexión profunda detrás de su reproducción, que en este caso suele recoger las dos perspectivas. En el nivel B1, el ejemplo del ciclo inicial (Figura 6) muestra una cierta multiperspectiva, pues se reproducen ambas noticias tras haberlas trabajado, aunque de forma yuxtapuesta. En cambio, en el nivel B2 se alcanza un discurso más elaborado a partir de la integración de ambas noticias. El alumnado es consciente de la necesidad de contrastar la información: reconoce que ciertos contenidos reciben mayor visibilidad en los medios, mientras que otros apenas aparecen, aunque sean igualmente relevantes. Un ejemplo de ciclo superior (Figura 7) ilustra esta progresión: en su reproducción se incluyen aspectos emocionales y de etnicidad, representando a un niño negro y triste vinculado a la segunda noticia y a un niño blanco y alegre asociado a la primera. El propio alumnado destaca que esa información “no la conocemos”.

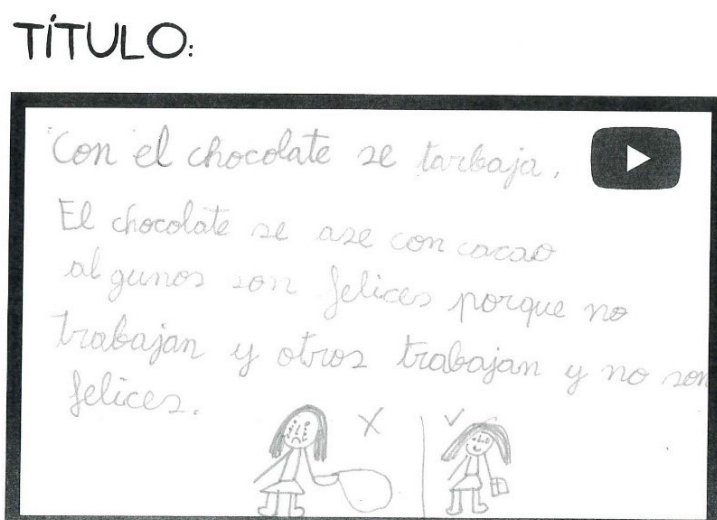


Figura 6. Ejemplo de nivel B1. Estudiante de ciclo inicial LCCI12_25.
Transcripción: Con el chocolate se trabaja, El chocolate se ase con cacao algunos son felices porque no trabajan y otros trabajan y no son felices.



Figura 7. Ejemplo de nivel B2. Estudiante de ciclo superior LCCS16_56. Transcripción: Título: El chocolate oscuro. Lado oscuro "Tengo 9 años". Lado que todo el mundo ve "bien". Explicaría: Lo que todos conocemos y el lado oscuro.

Apenas se observa el nivel (C), denominado de líder o experto, en el ciclo inicial, donde prácticamente no aparece. Su presencia aumenta en el ciclo medio y se hace más evidente en el superior (Figura 3). Este nivel refleja la capacidad del alumnado para tener en cuenta ambas noticias con sus diferentes discursos, contrastarlos, reflexionar sobre ellos y elaborar respuestas más complejas. Dentro de este nivel se distinguen dos modalidades: en el C1 el alumnado llega a proponer soluciones; mientras que en el C2 es capaz de formular críticas fundamentadas y plantear discursos alternativos.

Un discurso de nivel C1 se aprecia en el ejemplo del ciclo medio (Figura 8). En este caso, tras comprender y reflexionar sobre ambas perspectivas de las noticias, el alumnado elabora un discurso alternativo que incluye una propuesta de solución. La producción se centra en el relato de la noticia alternativa, reproduciendo información relevante acerca del trabajo infantil y vinculándola con una solución: establecer una relación directa entre la reducción de "nuestro" consumo y la disminución de "su" sufrimiento.

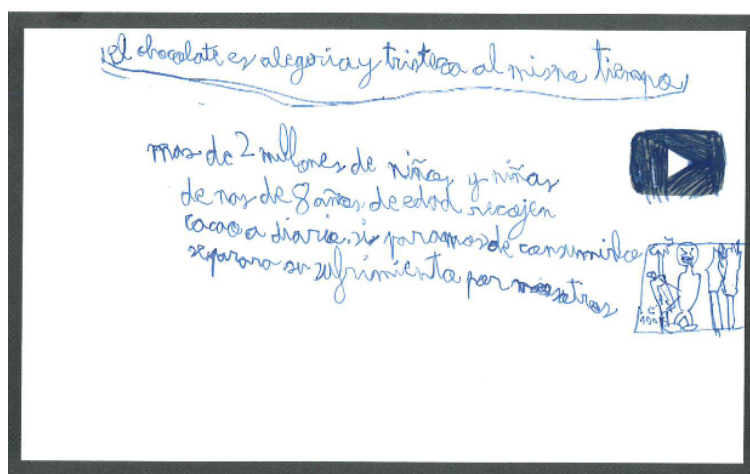


Figura 8. Ejemplo de nivel C1. Estudiante de ciclo medio LCCM13_29. Transcripción: Título: El chocolate es alegría y tristeza al mismo tiempo. Más de 2 millones de niños y niñas de más de 8 años de edad recojen cacao a diario, si paramos de consumirlo se parará su sufrimiento por nosotros.

Los discursos del nivel C2 evidencian la capacidad de adoptar una postura crítica y de reformular el relato, como se aprecia en el ejemplo del ciclo medio (Figura 9). En este caso, se observa un discurso de carácter imperativo en el que el emisor interpela directamente al receptor, instándole a tomar conciencia de sus actos en relación con el consumo de chocolate. El alumnado sintetiza las consecuencias que este consumo tiene sobre la infancia implicada en el trabajo infantil mediante el concepto de "explotación infantil" e, incluso, plantea al receptor una relación de causa-consecuencia directa.

TÍTULO:

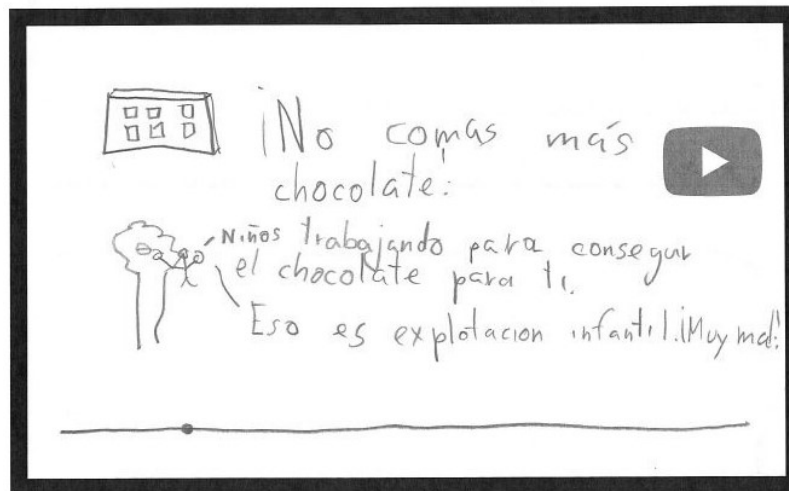


Figura 9. Ejemplo de nivel C2. Estudiante de ciclo medio LCCM7_61. Transcripción: ¡No comas más chocolate! Niños trabajando para conseguir el chocolate para ti. Eso es explotación infantil. ¡Muy mal!

Con relación a la categoría de análisis denominada “Sin nivel” (S), esta ha resultado especialmente interesante y reveladora, al ser la más representativa en todos los ciclos de primaria (Figura 3) y, además, una categoría inédita que no se había previsto inicialmente. No obstante, se observa una tendencia descendente en el número de discursos de esta categoría a medida que el alumnado avanza en edad: en el ciclo inicial supone el 78,95% de las respuestas, en el medio el 62,96% y en el superior el 56,33%. En el nivel S1 se han agrupado todos aquellos discursos que no guardan ninguna relación con la temática del dossier trabajado. Esta “libertad” expresiva, completamente descontextualizada respecto al tema del chocolate, aparece de forma minoritaria y, sobre todo, en los ciclos de alumnado de menor edad (inicial y medio). Por su parte, el nivel S2 es el mayoritario en todos los ciclos y engloba diferentes discursos recurrentes, presentes a lo largo de toda la escolaridad. En esta subcategoría se incluyen aquellos discursos que sí tratan sobre el chocolate, pero sin vincularlo con las temáticas planteadas en el dossier. Entre ellos, se identifica una línea centrada únicamente en lo que el alumnado denomina “el chocolate” que, si bien podría relacionarse con el nivel A1, enmarcado en la asociación chocolate-infancia-felicidad, no ofrece datos suficientes para corroborarlo.

Entre los discursos inéditos, uno de los más destacados y recurrentes se vincula con cuestiones de salud. Este discurso, que hemos denominado “chocolate-salud”, aparece en todos los ciclos y alude a problemas como el sobrepeso, algunas dolencias (por ejemplo, dolor de barriga) o enfermedades asociadas a las caries. En ocasiones, también se relaciona con informaciones de carácter nutricional, como la pirámide alimentaria, en la que el chocolate y los dulces ocupan un lugar minoritario frente a las frutas y las verduras. Este tipo de aproximaciones se observa claramente en los ejemplos recogidos en ciclo superior (Figura 10 y Figura 11). El discurso de la Figura 10 se centra en la salud dental, mientras que el de la Figura 11 refleja la contradicción que experimentan muchos niños y niñas entre el valor que se otorga a la salud y el placer que les produce comer chocolate. Esta tensión se expresa en frases donde se manifiesta el gusto por el chocolate y el deseo de consumirlo más a menudo, acompañado, sin embargo, de la idea interiorizada de que no es saludable. En este caso, el discurso escrito se complementa con dos dibujos que muestran perspectivas contrapuestas sobre lo que se considera una vida saludable y lo que no. A la izquierda, la figura de una niña delgada aparece rodeada de elementos vinculados al deporte (natación, baloncesto, ballet o tenis), junto con la idea de que come chocolate solo de forma ocasional. A la derecha, la misma niña se representa rodeada de abundante chocolate, asociada a un estilo de vida sedentario. El discurso “chocolate-salud” está así muy presente entre el alumnado, lo que permite pensar que responde tanto a mensajes escolares que han calado como, posiblemente, a conversaciones y aprendizajes en el ámbito doméstico.

Un análisis de género de las respuestas (Figura 12) permite observar que, aunque el nivel competencial para cuestionar los discursos hegemónicos en línea presenta similitudes entre géneros, en el ciclo inicial destaca que las niñas concentran un mayor porcentaje de discursos categorizados como “Sin nivel” (44,27%) en comparación con los niños (35,18%). En este mismo ciclo, los discursos inéditos del nivel S2 aparecen más asentados entre las niñas (43,08%) que entre los niños (33,20%). Sin embargo, a medida que el alumnado avanza en edad y su capacidad para integrar los discursos críticamente se hace más visible, se aprecia que son las niñas quienes reducen con mayor claridad la presencia de estos discursos (S2) y pasan a mostrar niveles más altos de competencia A, B y C, orientados a desafiar discursos. Esta tendencia se evidencia sobre todo en el ciclo superior, donde los niveles más elevados de B2, C1 y C2 corresponden a las niñas en comparación con los niños.

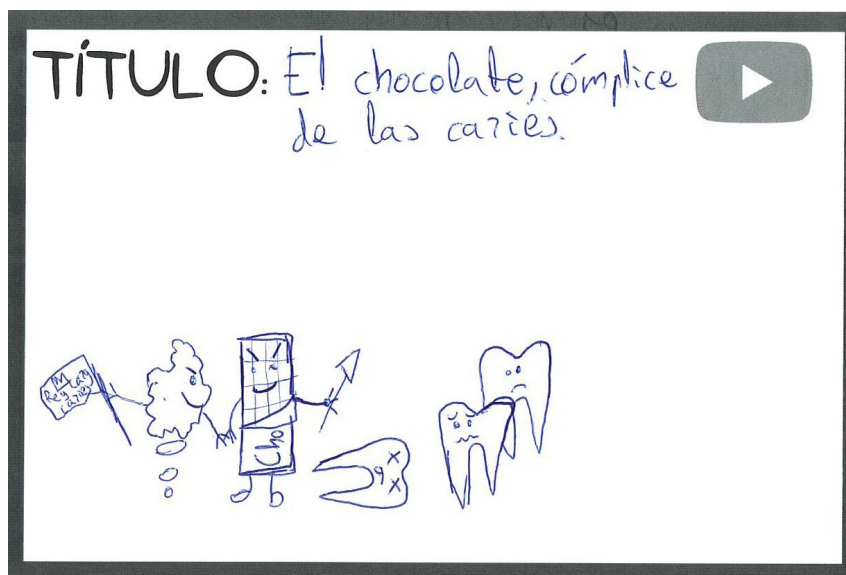


Figura 10. Ejemplo de nivel S2. Estudiante de ciclo superior LCCS13_53. Transcripción: Título: El chocolate, cómplice de las caries.



EXPLICARIA... Per a mi, la xocolata m'encanta, però una cosa que no m'agrada es que quan meneges un tros, vols i vols més fins que t'ho acabes. Mira que està bo, però si meneges 1 cada dia, no fas esport, no es saludable i tindràs problemes per córrer, per posar-te més greix. Conclusió: es pot menjar xocolata, però de tant en tant i, a disfrutar-la!

Figura 11. Ejemplo de nivel S2. Estudiante de ciclo superior LCCS11_49. Transcripción traducida: Título: El Chocolate y sus secretos. Explicaría: Para mí, el chocolate me encanta, pero algo que no me gusta es que cuando comas un trozo, quieres y quieres más hasta que te lo acabes. Mira que está bueno, pero si comes 1 cada día, no haces deporte, no es saludable y tendrás problemas por correr, para ponerte más grasa. Conclusión: se puede comer chocolate, pero de vez en cuando y, ¡a disfrutarlo!

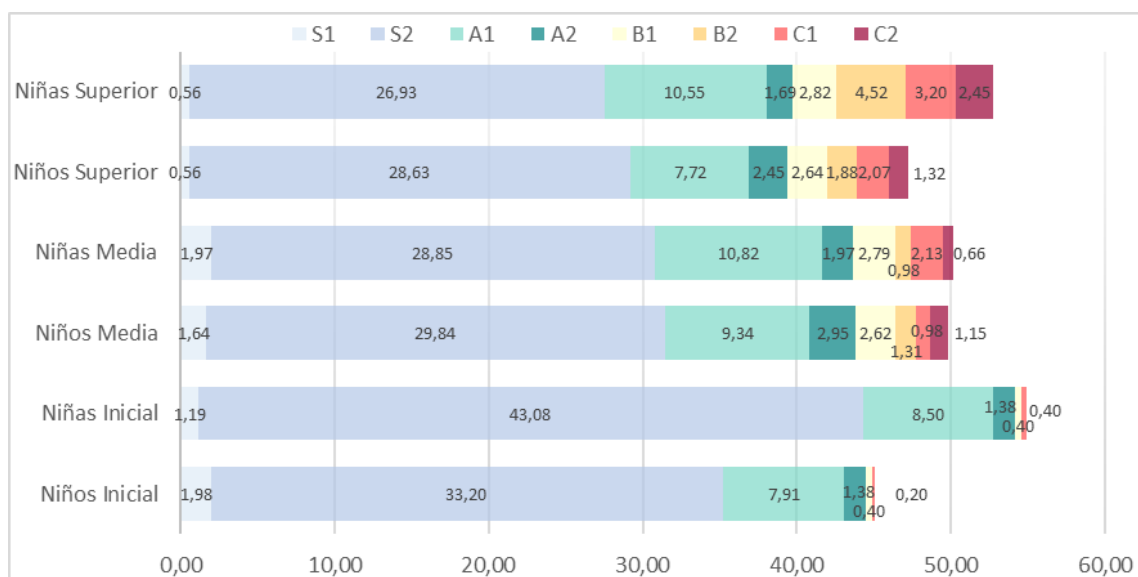


Figura 12. Distribución de las respuestas por género (%), en función de las categorías establecidas (Tabla 2). Elaboración propia.

4. Discusión

Los resultados deben situarse analíticamente en el contexto del interregno descrito por Bauman (2000, 2011). En este escenario híbrido, el estudio revela limitaciones significativas en el alumnado de educación primaria para afrontar los retos de la ciudadanía digital crítica.

En primer lugar, se constata que solo el 14,5% de las respuestas se fundamentaron en un contraste y reflexión crítica sobre el dossier trabajado. Este dato indica que la mayoría del alumnado no consigue movilizar procesos de análisis propios, sino que reproduce de manera acrítica narrativas ya elaboradas. Tal dificultad puede interpretarse como expresión de lo que se ha definido como obstáculos epistemológicos que, presentes tanto en la escuela como en los entornos digitales, dificultan el desarrollo del pensamiento crítico y refuerzan discursos hegemónicos (Castellví, 2024; Castellví et al., 2024b).

En segundo lugar, apenas un 5% de la muestra alcanzó un nivel de alfabetización digital completa, entendida como la capacidad de acceder, evaluar, integrar, comunicar y producir información de forma crítica (Comisión Europea, 2022). Dentro de este reducido porcentaje, fueron mayoritariamente chicas (13 casos frente a 7 chicos) quienes, en el tercer ciclo, promovieron una ciudadanía activa y mostraron un mayor grado de desarrollo competencial. Este hallazgo confirma y profundiza lo señalado en estudios previos (Hargittai, 2010) sobre la influencia de variables socioeconómicas y de género en el desarrollo de competencias digitales, y cuestiona la homogeneidad postulada en la teoría de los “nativos digitales” (Prensky, 2001).

En tercer lugar, los resultados muestran que el segundo ciclo constituye un momento de transición en el que la competencia crítica todavía no se consolida. Se observa la persistencia de marcos discursivos previamente interiorizados que orientan la interpretación del alumnado incluso cuando se le presenta una controversia explícita. Esto indica que el reto no se limita a ofrecer información alternativa, sino que implica favorecer la capacidad de revisar y cuestionar narrativas ya asumidas. Desde la pedagogía crítica (McLaren, 2015), puede interpretarse como una muestra de cómo determinados discursos dominantes se reproducen y tienden a naturalizarse en el espacio escolar, condicionando la lectura de los problemas sociales planteados.

En cuarto lugar, resulta especialmente preocupante que en el tercer ciclo un 56,33% de las respuestas se alejaron de los contenidos trabajados para elaborar discursos libres. Este fenómeno no debe leerse únicamente como dispersión temática, sino como indicio de una posible fractura entre el currículum prescrito y los marcos de sentido que el alumnado internaliza y comunica. El caso concreto de las noticias sobre el chocolate lo ilustra con claridad: un 20,22% en segundo ciclo y un 18,17% en tercer ciclo reprodujeron la noticia que vinculaba el chocolate con la felicidad, frente a un escaso 4,04% en ambos ciclos que eligieron la noticia relativa al trabajo infantil. La integración crítica de ambas narrativas fue residual (2,82% en inicial, 4,78% en medio y 4,04% en superior). Estos resultados sugieren que el trabajo de las competencias de pensamiento crítico puede iniciarse y desarrollarse a lo largo de todos los ciclos de educación primaria, si bien adquiere una especial relevancia a partir del segundo ciclo. No obstante, los currículos oficiales tienden a situar estas expectativas de forma más explícita en etapas posteriores.

Entre las posibles limitaciones del estudio, cabe señalar que se ha evaluado la capacidad del alumnado frente a un discurso hegemónico específico, vinculado a la producción y al consumo del chocolate. Sería pertinente analizar si los resultados se mantendrían ante otros tipos de discursos hegemónicos de distinta naturaleza. Asimismo, habría sido relevante considerar variables como los factores socioeconómicos, el nivel educativo familiar o la etnicidad del alumnado, con el fin de examinar su posible influencia en el desarrollo de las competencias digitales, en línea con lo señalado por Hargittai (2010). No obstante, aunque estos datos formaban parte de un proyecto de investigación más amplio, no se incorporaron en el presente análisis, lo que abre una línea futura de investigación.

5. Conclusiones

En conjunto, los resultados obtenidos permiten extraer algunas conclusiones relevantes. Estos hallazgos pueden leerse a partir de lo que Foucault (1980, como se citó en McLaren, 2015) definió como “regímenes de verdad”: marcos hegemónicos que determinan qué discursos circulan, cuáles se refuerzan y cuáles quedan relegados. La escuela, en lugar de constituirse en un espacio de resistencia, corre el riesgo de convertirse en un ámbito donde estas dinámicas se reproducen y se naturalizan. Las tendencias detectadas, como la reproducción acrítica de relatos dominantes o la prevalencia de discursos descontextualizados, se asemejan a lo que la literatura describe como “cámaras de eco” y “burbujas de filtro” (Comisión Europea, 2022; Turkle, 2015). Esto indica que el alumnado no solo recibe información alineada con sus creencias, sino que, en muchos casos, la escuela contribuye involuntariamente a reforzarlas.

A la luz de estos resultados, resulta imprescindible replantear la enseñanza de las competencias digitales en educación primaria desde una perspectiva crítica. El marco DigCompEdu (Redecker, 2017) y la definición de competencia digital del Consejo de la Unión Europea (2018) proporcionan una orientación clara: se trata de ir más allá del dominio instrumental de las herramientas para capacitar al alumnado en el análisis crítico de la información, la producción de relatos propios y la participación activa en la construcción de una ciudadanía democrática. En coherencia con las directrices europeas, “abordar cuestiones controvertidas puede enriquecer el aprendizaje y promover el pensamiento crítico” (Comisión Europea, 2022, p. 17), pero esto requiere una acción educativa intencional que hoy no siempre se garantiza.

Los resultados alertan, además, de un riesgo añadido: sin un trabajo educativo explícito de análisis crítico, fenómenos como las cámaras de eco podrían intensificarse con la expansión de las inteligencias artificiales. Aunque este estudio no aborda directamente el impacto de estas tecnologías, la literatura actual advierte que su funcionamiento algorítmico puede reproducir y amplificar dinámicas hegemónicas preexistentes. Frente a ello, la escuela debe asumirse como un espacio privilegiado para el cuestionamiento, el diálogo y la construcción de perspectivas alternativas. Solo así será posible superar los obstáculos epistemológicos que hoy limitan el pensamiento crítico y avanzar hacia una educación que forme ciudadanas y ciudadanos capaces de comprender y transformar las complejidades del mundo digital y social de nuestro tiempo.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de los proyectos PID2019-107383RB-I00 Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio y PID2024-160676OB-I00 Competencias de Cultura Democrática en Educación Primaria (CCD-EP).

Referencias

- Anderson, L.W., y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2011). *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age*. Polity Press.
- Bennett, S., Maton, K., y Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Castellví, J. (2024). Epistemological obstacles to social studies education. *Trends in Higher Education*, 3(4), 1072–1080. <https://doi.org/10.3390/higheredu3040062>
- Castellví, J., Andreu Mediero, B., Díez Bedmar, M. C., Escribano, C., Gil, F., y Vidal, E. D. (2024a). Literacidad crítica y valores democráticos: Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria. En J. I. Ortega Cervigón, J. Á. Sánchez Rivera, y N. González Monfort (eds.), *El currículum de Ciencias Sociales: Enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos* (pp. 55-62). Octaedro.
- Castellví, J., Andreu-Mediero, B., Díez-Bedmar, M. C., Escribano, C., y Vidal, E. D. (2024b). Discursos hegemónicos en la escuela: el reto de los obstáculos epistemológicos y la oportunidad de la multiperspectiva. En M. P. Rivero Gracia, P. L., Domínguez Sanz, y M. Á. Pallarés Jiménez (eds.), *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez* (pp. 33–40). Dykinson.
- Choi, M., y Cristol, D. (2021). Digital citizenship with intersectionality lens: Towards participatory democracy driven digital citizenship education. *Theory Into Practice*, 60(4), 361–370. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1987094>
- Comisión Europea (2022). *Directrices para profesores y educadores sobre la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital a través de la educación y la formación*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, 1-13.
- Erstad, O. (2010). Technology and learning – As a subject of instruction. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 34-41). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00694-1>

- Ferrari, A., Punie, Y., y Redecker, C. (2012). Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. In A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. D. Kloos y D. Hernández-Leo (eds.), *21st century learning for 21st century skills. EC-TEL 2012. Lecture Notes in Computer Science*, 7563 (pp. 79-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33263-0_7.
- Gonzalez-Mohino, M., Rodriguez-Domenech, M., Callejas-Albiñana, A., y Castillo-Canalejo, A. (2023). Empowering Critical Thinking: The Role of Digital Tools in Citizen Participation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 258-275. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1385>.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>.
- Iilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., Mundy, D., Romero, M., Romeu, T., y Gouseti, A. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, 11(3), e3425. <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>.
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6th ed.). Routledge.
- National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2004). *Curriculum, assessment and ICT in the Irish context: A discussion paper*. Department of Education and Youth. Government of Ireland.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1pwt9w5>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fundación Universia e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).
- Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., y Álvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: a systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
- Walters, M. G., Gee, D., y Mohammed, S. (2019). A literature review: Digital citizenship and the elementary educator. *International Journal of Technology in Education*, 2(1), 1-21.