

La protección de la infancia en la sociedad digital: las voces del alumnado de educación primaria como protagonistas

Child protection in the digital society: primary school students' voices as protagonists

  **Ainara Moreno-Gonzalez (A.M.-G.)**. Universitat de Barcelona (España)

  **Pablo Rivera-Vargas (P.R.-V.)**. Universitat de Barcelona (España)

  **Diego Calderón-Garrido (D.C.-G.)**. Universitat de Barcelona (España)

RESUMEN

INTRODUCCIÓN. Actualmente, resulta difícil imaginar la educación sin tecnologías digitales, en un contexto de progresiva digitalización de la vida educativa impulsada por la expansión de plataformas y entornos digitales en las últimas décadas. Este proceso ha transformado tanto las prácticas escolares como los imaginarios vinculados a lo digital, planteando interrogantes sobre la protección que recibe la infancia en estos entornos. En este marco, el artículo pretende conocer las percepciones del alumnado de educación primaria en Cataluña respecto a la protección que se les brinda en la sociedad digital por parte de sus figuras de referencia. **MÉTODO.** Se realizó un estudio cualitativo basado en seis grupos de discusión con 52 estudiantes de último ciclo de primaria en seis escuelas catalanas. El análisis del discurso se centró en las figuras de referencia que emergieron en sus narrativas en relación con la protección digital. **RESULTADOS.** El alumnado identifica cuatro agentes clave: centros educativos, profesorado, familias y corporaciones tecnológicas, depositando mayor confianza en los dos primeros por su función de control y supervisión. **DISCUSIÓN.** Las percepciones varían según el agente, siendo las corporaciones tecnológicas las que suscitan más ambivalencias. Destaca, además, la ausencia de la administración pública en los discursos estudiantiles.

ABSTRACT

INTRODUCTION. Nowadays, it is difficult to imagine education without digital technologies, in a context of progressive digitalization of educational life driven by the expansion of digital platforms and infrastructures over recent decades. This process has transformed both school practices and the imaginaries associated with digital technology, raising questions about the protection offered to children in these environments. In this context, the article explores the perceptions of primary school students in Catalonia regarding the protection they receive in the digital society from their main reference figures. **METHOD.** A qualitative study was conducted through six focus groups with 52 students in the final cycle of primary education across six Catalan schools. A discourse analysis was carried out, focusing on the reference figures that emerged in students' narratives concerning digital protection. **RESULTS.** The findings show that students identify four key agents: schools, teachers, families, and technology corporations, placing greater trust in the first two due to their role in supervision and control. **DISCUSSION.** Perceptions differ depending on the agent, with technological corporations generating the most ambivalent views. Moreover, the absence of public administration as a protective figure is particularly noteworthy in students' discourses.

PALABRAS CLAVE - KEYWORDS

Tecnología educativa, estudiantes, educación primaria, percepción, confianza
 Technology education, students, primary school, perception, trust

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de la educación constituye un proceso en expansión que, aunque no es reciente, ha adquirido una centralidad creciente en los debates contemporáneos sobre transformación educativa. Su avance se ha visto intensificado a partir de la crisis provocada por la pandemia de la COVID-19, que actuó como un factor de aceleración en la incorporación masiva de herramientas digitales con el fin de garantizar la continuidad pedagógica. Esta etapa, identificada como enseñanza remota de emergencia (Cobo-Romani & Rivera-Vargas, 2022), se inscribe en procesos previos de transformación digital ya en curso y contribuyó a visibilizar y expandir dinámicas de digitalización educativa que venían desarrollándose con anterioridad (Williamson et al., 2020).

En este contexto, las plataformas digitales asumen un rol estructural en las escuelas. Lejos de ser simples herramientas, contribuyen a configurar los imaginarios asociados a la innovación educativa y al proceso de transformación digital (Poell et al., 2019; Decuyper et al., 2021; Schenone, 2022). Este fenómeno, descrito por van Dijck et al. (2018) como "plataformización de la educación", se entiende como la mediación creciente de las actividades escolares por parte de plataformas digitales que operan bajo lógicas técnicas, normativas y comerciales.

Aunque la plataformización ofrece beneficios como la personalización del aprendizaje, el seguimiento del progreso o la mejora de la gestión institucional (Cobo & Rivera-Vargas, 2023), también plantea dilemas éticos vinculados a la equidad, la privacidad y el control de los datos generados por el alumnado (Raffaghelli, 2019). Para afrontarlos, diversas instancias supranacionales y nacionales han impulsado normativas que buscan garantizar derechos en entornos digitales (Vuorikari, 2022; Parlamento Europeo y del Consejo, 2023; Rivera-Vargas et al., 2024). Este proceso se inserta en una transformación mayor descrita por Zuboff (2020) como "capitalismo de la vigilancia", basado en la extracción y comercialización de datos.

Desde la investigación socioeducativa se han comenzado a explorar, de forma sistemática, las implicaciones de la plataformización, entendida como una reconfiguración de las prácticas pedagógicas, organizativas y comunicativas de las escuelas, que introduce nuevas lógicas de control y performatividad ligadas a infraestructuras corporativas (Peraza & Jarquín, 2023; Rivera-Vargas et al., 2023). Bajo un enfoque crítico, se advierte que muchas políticas de digitalización responden a lógicas de mercado más que a principios de justicia social, derechos o bien común (Pangrazio & Selwyn, 2020; Perrotta et al., 2021; Apple, 2022; Perrotta & Pangrazio, 2023; Rivera-Vargas et al., 2024). Esta orientación ha impulsado demandas de respuestas normativas más ajustadas, especialmente en relación con la infancia y la escolarización (Vuorikari, 2022; Parlamento Europeo y del Consejo, 2023; Rivera-Vargas et al., 2024).

Otras investigaciones se han centrado en los usos escolares de la tecnología digital. La evidencia indica que el alumnado las emplea principalmente con fines lúdicos y de socialización (Chacón et al., 2022), aunque en algunos contextos también promueven aprendizajes autónomos y exploratorios (Burbat, 2016; Ramírez-Ramírez et al., 2020; Ahmad et al., 2023; Peraza & Jarquín, 2023). Estos usos se justifican por su funcionalidad para estudiantes, docentes y familias (Yazici & Özerbaş, 2021; Courtney et al., 2022; DiGiacomo et al., 2022), aunque esta visión pragmática despolitiza la implementación tecnológica e invisibiliza sus condicionantes estructurales.

Un tercer eje de análisis se relaciona con los niveles de alfabetización digital crítica del alumnado. Aunque expuestos cotidianamente a entornos digitales, estudios evidencian una comprensión limitada de los procesos de datificación de las plataformas y de su impacto en derechos, identidades y privacidad (Pangrazio & Cardozo-Gaibisso, 2020; Höper & Schulte, 2023). Esta situación se agrava por la escasa formación de docentes, directivos y familias en temas como protección de datos, algoritmos o privacidad digital (Feldman & Czerniewicz, 2023; Lupton, 2021; Jarquín-Ramírez & Díez-Gutiérrez, 2022), configurando un escenario de vulnerabilidad estructural en el ámbito escolar (Oloo, 2021).

Por otro lado, buena parte de la producción académica sobre digitalización educativa presenta un enfoque adultocéntrico. La mayoría de los estudios se concentra en marcos regulatorios, diseño de políticas o percepciones de actores adultos como directivos, docentes o familias (Chacón et al., 2022; Jarquín-Ramírez & Díez-Gutiérrez, 2022; Vuorikari et al., 2022; Courtney et al., 2022; DiGiacomo et al., 2022; Rivera-Vargas et al., 2024). Las investigaciones que priorizan las voces infantiles siguen siendo escasas, a pesar de que algunos estudios han demostrado su capacidad para construir sentidos y posicionarse frente a la digitalización (Agirre & Olaskoaga, 2014). Esta omisión epistemológica limita la comprensión situada del fenómeno y reduce las posibilidades de formular respuestas pedagógicas y políticas más ajustadas a las experiencias concretas del alumnado (Batallán & Campanini, 2008; De la Jara Morales, 2018).

En diálogo con estas tensiones, el presente artículo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el alumnado de educación primaria en Cataluña interpreta y valora las formas de protección que se le ofrecen en la sociedad digital por parte de las distintas figuras de referencia implicadas en su escolarización? El análisis se enfoca en las figuras señaladas por el propio alumnado como relevantes en su experiencia escolar digitalizada, considerando los sentidos que les atribuyen y su relación con los mecanismos de cuidado y acompañamiento en entornos mediados por tecnologías digitales. Esta aproximación permite contribuir a una comprensión situada de la protección de la infancia en la escuela contemporánea, incorporando la agencia epistémica del alumnado como componente central en el análisis crítico de la sociedad digital.

2. MÉTODO

Este estudio adopta una metodología cualitativa, orientada a comprender cómo el alumnado de educación primaria construye sentido en torno a su experiencia cotidiana con las tecnologías digitales en contextos escolares. El análisis se centra en los discursos del propio alumnado para explorar cómo y de qué manera perciben y articulan, desde sus propias voces, las representaciones de los distintos actores con potestad para protegerlos en la sociedad digital. En línea con la literatura reciente sobre investigación cualitativa con infancias, se subraya la importancia de reconocer al alumnado como agentes activos en la construcción de significados y de garantizar prácticas éticas y participativas a lo largo del proceso de investigación (Lomax & Smith, 2024; Schweiger, 2024).

De cara a abordar la pregunta que guía el estudio, se optó por la técnica de grupos de discusión, una estrategia metodológica que permite acceder a los marcos de sentido compartidos y a la construcción colectiva de significados en torno a una temática específica (Valles, 1997). Esta

técnica ha resultado especialmente adecuada para captar las representaciones sociales del alumnado, ya que favorece la interacción entre iguales y estimula la expresión de puntos de vista diversos, facilitando la emergencia de discursos situados y contextualizados. El grupo de discusión incluyó dos dinámicas diferentes, adaptadas al alumnado, con edades entre los 10 y los 12 años. Por un lado, la primera de las dinámicas consistía en seleccionar tres imágenes, de un total de 24 imágenes relacionadas con el uso de tecnologías digitales en la escuela, en función de su capacidad para representar la forma en la que el alumnado la utiliza en contextos educativos. Para ello, disponían de cinco minutos para realizar la elección y diez minutos de debate colectivo para exponer sus argumentos. Seguidamente se muestra un ejemplo de una de las imágenes que el alumnado podía elegir en esta dinámica.

Figura 1.

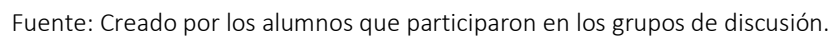
Ejemplo de imagen a elegir en los grupos de discusión (primera dinámica).



Fuente: Generación a través de Inteligencia Artificial Generativa

Por otro lado, en la segunda dinámica, el alumnado debía elaborar dos dibujos bajo las siguientes consignas: (1) ¿Qué os gusta de utilizar tecnologías digitales en la escuela o en casa cuándo realizáis tareas educativas?; (2) ¿Qué no os gusta u os da miedo de utilizar tecnologías digitales en el colegio o en casa cuándo realizáis tareas educativas? Para realizar estos dibujos, el alumnado contaba con 15 minutos y después se ponía en común con el resto de las personas participantes durante otros 15 minutos. A continuación, se expone un ejemplo de los dibujos que realizaron los participantes de la investigación.

Ejemplo de los dibujos que realizaron los participantes.



Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
I1. Los centros educativos deben contar con educación primaria	E1. Los centros educativos no cuentan con educación primaria
I2. Escuelas de titularidad pública o concertada	E2. Escuelas de titularidad privada
I3. Diversidad en el nivel socioeconómico	
I4. Al menos un centro debe estar catalogado como de máxima complejidad	
I5. Deben contar con dispositivos tecnológicos propios para el alumnado	E3. No cuentan con dispositivos tecnológicos propios para el alumnado
I6. Debe ser alumnado que este cursando el último ciclo de educación primaria	E4. El alumnado no se encuentra cursando el último ciclo de educación primaria
I7. El alumnado debe tener entre 10 y 12 años de edad	E5. El alumnado no tiene entre 10 y 12 años de edad
I8. Disposición a participar en el estudio	E6. No hay disposición a participar en el estudio
I9. Firma de los consentimientos informados por parte de las familias	E7. Las familias no firman los consentimientos informados
I10. Firma de los asentimientos informados por parte del alumnado	E8. El alumnado no firma los asentimientos informados

En total, se llevaron a cabo seis grupos de discusión donde participaron 52 estudiantes de educación primaria en seis escuelas de Cataluña¹, lo que permitió recoger una diversidad de voces y experiencias desde una aproximación participativa². A continuación, se presenta la tabla de caracterización de las escuelas que participaron en los grupos de discusión, así como el total de participantes por cada uno de los centros educativos.

Tabla 2

Caracterización de las escuelas participantes en los grupos de discusión

Identificador	Titularidad	Complejidad ³	Contexto	Provincia	Participantes	Género
Escuela Viento	Pública	Baja complejidad	Rural	Lleida	13	7 niños y 6 niñas
Escuela Invierno	Pública	Máxima complejidad	Urbano	Barcelona	6	3 niños y 3 niñas
Escuela Lluvia	Concertada	Baja complejidad	Urbano	Barcelona	8	2 niños y 6 niñas
Escuela Niebla	Pública	Baja complejidad	Urbano	Barcelona	8	4 niños y 4 niñas
Escuela Nube	Pública	Baja complejidad	Urbano	Barcelona	10	6 niños y 4 niñas
Escuela Sol	Pública	Máxima complejidad	Urbano	Barcelona	7	4 niños y 3 niñas

Fuente: Creación propia.

En relación con el análisis de los datos, estos fueron codificados y analizados a través del software Atlas.ti⁴. Este se realizó a partir de un enfoque de análisis del discurso, entendido desde la perspectiva de Wetherell & Potter (1998), quienes conciben el discurso como una práctica social que configura y sostiene relaciones de poder. El proceso de codificación se desarrolló de manera iterativa, a partir de una primera lectura comprensiva de los materiales, en la que se identificaron unidades de significado relevantes en las narrativas del alumnado. Estas unidades fueron agrupándose progresivamente en categorías analíticas como, por ejemplo, supervisión, control y acompañamiento, entre otras. Esto se hizo en función de los actores a los que se asociaban roles protectores en el entorno digital: la escuela, el profesorado, las familias y las corporaciones tecnológicas. Este enfoque permitió identificar como el

¹ Este trabajo también forma parte del proyecto I+D+i “Plataformas digitales y ratificación en la educación primaria en España: la protección de la infancia en un contexto de digitalización educativa” (PID2022-137033NA-I00).

² Aunque no se recogieron datos sistemáticos sobre el perfil individual del uso tecnológico del alumnado, todos los centros participantes integraban el uso de tecnologías digitales en sus prácticas educativas, lo que nos permite asumir una moderada familiaridad del alumnado con estos entornos.

³ En Cataluña, el “índice de complejidad escolar” identifica a los centros con mayor vulnerabilidad socioeducativa a partir de indicadores como: nivel socioeconómico, orígenes migrantes o necesidades educativas especiales. Estos centros reciben apoyos y recursos adicionales, sin que ello implique una menor calidad pedagógica, con el objetivo de promover la equidad y dar respuesta a los desafíos estructurales.

⁴ Licencia Atlas.ti de la Universitat de Barcelona.

alumnado construye discursivamente estas figuras, asignándoles responsabilidades y expectativas a cada una de ellas. En línea con la propuesta de Íñiguez & Antaki (1994), el discurso fue abordado como un conjunto de prácticas lingüísticas que reflejan y mantienen determinadas relaciones sociales. Así, el análisis no solo permitió captar las percepciones explícitas del alumnado, sino también desentrañar los marcos simbólicos desde los que se configuran las relaciones de protección, confianza, seguridad y vulnerabilidad en el espacio digital. Respecto al análisis de los resultados estos se organizaron en función de las diferentes figuras de referencia que fueron reconocidas por el alumnado en sus discursos como agentes de protección: centros educativos, profesorado, familias y corporaciones tecnológicas.

2.1. Declaración ética

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universitat de Barcelona y se desarrolló bajo un protocolo ético que incluyó consentimiento informado familiar, asentimiento del alumnado y anonimización de datos, centros y participantes. Estas medidas se aplicaron antes y después del trabajo de campo, garantizando la confidencialidad de la información. En cuanto a los datos personales, se cumplieron las normativas internacionales, incluido el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), asegurando un tratamiento seguro y anónimo. Asimismo, se atendió al uso de tecnologías, especialmente en la creación de imágenes para la primera dinámica, valorando y contrarrestando los sesgos de la inteligencia artificial generativa. Para ello, durante la creación de las imágenes se incorporaron indicaciones específicas para garantizar la representación de niños y niñas, así como la diversidad étnica. Posteriormente, el material fue revisado por el equipo investigador, atendiendo a criterios de diversidad y evitando la inclusión de estereotipos en términos de roles de género.

3. RESULTADOS

Este apartado expone los principales hallazgos del estudio, reconstruidos a partir de los relatos y posicionamientos expresados por el alumnado, que reflejan distintos niveles de confianza y formas de interacción con los actores implicados en su protección digital. Las categorías analíticas —centros educativos, profesorado, familias y corporaciones tecnológicas— permiten observar cómo se configuran discursos que describen prácticas y expresan valoraciones, tensiones y legitimaciones respecto a la función protectora de cada agente identificado en los discursos del alumnado. A continuación, se presentan los resultados organizados en estas categorías, destacando los elementos más significativos que emergen del análisis de las percepciones del alumnado en el contexto de la sociedad digital.

3.1. Centro educativo

En el discurso del alumnado sobre los centros educativos, estos emergieron como la única institución reconocida con un papel activo en su protección dentro de los entornos digitales. Esta idea aparece reiteradamente a lo largo de los discursos, permitiendo identificar una representación compartida que sitúa a la escuela como un espacio regulador y de control ante los riesgos de la sociedad digital.

Asimismo, se configuró como una de las figuras en las que el alumnado deposita mayor confianza respecto a su protección dentro de la sociedad digital, como indica el siguiente fragmento:

E2: ¿Dónde os sentís más protegidos para estar en internet, en casa o en el cole?; Varias personas: En el cole; E2: ¿Por qué?; P8: Porque el cole está más protegido para que no te entren virus, en cambio en casa, yo no tengo tanta seguridad. (Escuela Viento)

En esta línea, el estudiantado construyó un discurso donde la confianza en la institución escolar se articula en torno a dos elementos principales: por un lado, las restricciones normativas que limitan el acceso o el uso de determinadas herramientas o contenidos, como expone esta cita: “P3: Yo a veces no le puedo dar like a un vídeo ¿sabes?; E2: ¿Por qué no le puedes dar like? [...] P3: Porque el colegio no nos deja” (Escuela Niebla); y, por otro lado, la presencia de mecanismos de control y supervisión implementados en el contexto escolar, como menciona esta cita: “Que nos puedan mirar el historial y puedan ver las veces que estamos haciendo deberes o estamos viendo cosas [...] o jugando” (Escuela Invierno, P4).

Ambos aspectos fueron percibidos como manifestaciones concretas de protección, y se encuentran estrechamente vinculados en la narrativa del alumnado. Aunque algunas voces expresan cierta ambivalencia – particularmente en lo que respecta al carácter restrictivo o invasivo de estas medidas – el discurso generalizado sugirió que tales prácticas contribuyen a generar un entorno seguro, lo que refuerza la confianza depositada en el centro educativo como agente activo de cuidado en la sociedad digital.

Sin embargo, esta visión no es homogénea entre todos los participantes. A pesar de reconocer el objetivo protector de estas medidas, parte del alumnado mostró cierta incomodidad ante lo que perciben como un nivel de control excesivo, como muestra la siguiente cita: “[...] es decir, está bien que nos revisen las cuentas, pero hay veces que se revisan cuentas cuando tú no has hecho nada” (Escuela Lluvia, P5). Desde esta perspectiva, se cuestionó hasta qué punto dichas restricciones pueden llegar a invadir su autonomía o limitar su capacidad de decisión en entornos digitales. Aun así, incluso quienes criticaron, en algunos casos, la intensidad del control parecía comprender las razones que lo motivan y aceptaron su legitimidad dentro del contexto escolar, como refleja este extracto: “Para nosotros es como un control para [...] para revisar” (Escuela Lluvia, P3).

Además, los discursos analizados evidenciaron que los centros educativos no solo actúan como espacios de regulación, sino también como agentes encargados de proporcionar formación en materia de protección en la sociedad digital, mediante la colaboración de terceros especializados, como los cuerpos de seguridad del Estado o profesionales externos que imparten talleres. Estas intervenciones formativas, aunque no siempre continuas, abordan aspectos clave relacionados con la protección de la infancia en el entorno digital y complementan la acción institucional con contenidos de carácter preventivo.

E1: Y ¿os han hecho alguna formación sobre cómo proteger vuestras cuentas?; [...] P8: Es un juego, de un personaje que se llama Winterland, y hay 4 islas y una que es la isla del tesoro [...] y vas cogiendo mensajes o señales, datos del móvil, contraseñas, y vas cogiendo estas cosas [...] primero te dice, las contraseñas deben tener como mínimo

tantos dígitos [...] después tienes que combinar mayúsculas y minúsculas y después tienes que poner números o cosas raras. (Escuela Nube)

3.2. Profesorado

Del análisis del discurso del alumnado se desprendió la representación clara del profesorado como agente clave en su protección dentro de los entornos digitales, desempeñando un rol dual. Por un lado, como figuras de control y supervisión

También creo que, además, la profesora de informática todo lo que enviamos lo puede ver [...] me parece que sí. Es como que tiene una consola que puede controlar lo que hacemos. Por ejemplo, si entramos en un sitio que no se puede, lo puede bloquear. (Escuela Nube, P9)

Y, por otro lado, como formadores en el uso y la comprensión de las tecnologías digitales como refleja este comentario: “A mí me llegó una notificación rara, pero el profesor [nom bre] me dijo que no pasaba nada” (Escuela Niebla, P5). Esta doble función se manifestó reiteradamente en los discursos del alumnado, que no solo acepta, sino que valora y legitima la autoridad del profesorado en la regulación de comportamientos digitales y en la enseñanza sobre el uso de herramientas digitales. Esta legitimidad otorga al profesorado una presencia activa y significativa en la configuración de percepciones del alumnado.

La dimensión formativa apareció asociada, principalmente, a acciones de carácter instrumental, centradas en el uso operativo de las tecnologías en el contexto educativo. Estas se desarrollaron, en su mayoría, en el marco del día a día en el aula, a veces de forma espontánea, como expone esta cita: “Yo lo sé de la profesora de inglés [...] porque hicimos un Kahoot y vimos que se podía hacer, porque había un link que ponía “crea tu propio Kahoot”” (Escuela Nube, P7); y, otras a través de intervenciones estructuradas, tal como subyace del comentario: E2: [...] la de matemáticas, perdón, ¿también les enseñaron a utilizarla? P4: [...] Sí, sí. E2: ¿Vino alguien a formar? Varias personas: No, no. E2: ¿Quién les enseñó entonces? P2: El profesor [nombre]. (Escuela Invierno)

No obstante, el análisis permitió identificar ciertas prácticas docentes que, aunque puntuales, apuntaban hacia una formación crítica, orientada a promover una reflexión sobre los riesgos, responsabilidades y usos conscientes de las tecnologías digitales, como expresa este extracto: “Los profesores dicen que son buenos, pero que si te sale [cookies], pues que las rechaces. Es mejor” (Escuela Lluvia, P3).

3.3. Familia

El análisis del discurso del alumnado permitió identificar una representación de las familias como figuras de referencia en el proceso de protección dentro de la sociedad digital vinculada al ámbito del hogar, como muestra esta cita: “Pero cuando estas en casa... en casa se responsabilizan los padres” (Escuela Lluvia, P3). Como sucedió con el profesorado, las familias fueron reconocidas por el estudiantado como figuras que influyen en la construcción de sus percepciones sobre el uso de tecnología. Esta influencia se materializó en la transmisión de normas, prácticas y valores, tal como subyace del comentario: “Por ejemplo, en casa [...] en la

cámara de los ordenadores [...] mis padres tienen una pegatina” (Escuela Viento, P11); y en el acompañamiento ante situaciones de duda o conflicto en el espacio digital, como refleja este fragmento: “Mejor que preguntes a los adultos si vas a compartir datos personales, ya sea el nombre, el mail, la edad, la ubicación, el teléfono...” (Escuela Lluvia, P3). En este sentido, los discursos reflejaron que el estudiantado acude a sus familias en busca de orientación y ayuda cuando se enfrenta a situaciones que no sabe cómo gestionar, lo que evidencia una atribución de legitimidad y confianza hacia su rol protector.

E1: Y en casa, ¿cuándo lo usáis? P2: En casa, con Instagram no. E1: ¿Por qué? P2: Porque nos empiezan a hablar desconocidos. E1: Y cuando pasa eso, ¿qué haces? P2: Pues se lo digo a mi madre. Y encima que yo tengo cuenta privada. (Escuela Invierno)

A pesar de ello, aunque se reconoció el hogar como un espacio donde las familias ejercen control sobre el uso de dispositivos y contenidos, el alumnado no manifestó sentirse tan protegido como en el contexto educativo formal.

E2: ¿En qué lugar os sentís menos seguros usando ordenadores y...? P6: Igual mi casa. [...] En el colegio hay más control, tipo...no nos dejan. [...] E1: Y en casa no. En casa podéis entrar... P2: Claro. Y te puede entrar algún virus o alguna cosa. E1: [...] ¿Todos os sentís más seguros en el cole que en casa? Varias personas: Sí, sí. (Escuela Sol)

Este matiz en su discurso planteó una diferencia en la valoración que hace el alumnado sobre los distintos agentes implicados en su protección en el entorno digital. En este sentido, conocen las limitaciones en seguridad y control que hay en el hogar respecto a la escuela tal como subyace del comentario: “[...] mis padres no pueden ver lo que hago” (Escuela Invierno, P2).

Asimismo, el papel atribuido a las familias se vinculó, generalmente, al uso de tecnología con fines no académicos, como refleja esta cita: “Yo, por ejemplo, lo he utilizado [ChatGPT] con mi padre, porque cuando estamos haciendo bromas y eso, por ejemplo, buscamos ponme un poema sobre, por ejemplo, mi hermana [...] Entonces, bueno hace un poema y es para reírnos” (Escuela Lluvia, P7). Esta diferenciación sitúa a las familias en un rol más centrado en la gestión cotidiana de la tecnología fuera del ámbito escolar, donde se espera de ellas un ejercicio de control parental. Los discursos mostraron que el alumnado comprende y normaliza el control parental como parte del ámbito familiar.

P3: [...] pues tus padres ¿no? bueno, te ponen como un límite de tiempo, un límite de que redes tienes que buscar, cosas que puedes hacer, que no. O sea, un control parental es como para asegurar que buscas cosas correctas o que, o sea, no haces nada. P7: Por ejemplo, mi hermana [...] tiene el móvil ya, pero le han puesto control parental y para instalarse una aplicación tiene que pedir permiso por el teléfono a mis padres [...] hace que mi hermana tenga más vigilancia. (Escuela Lluvia)

3.4. Corporaciones tecnológicas

El discurso del alumnado sobre las corporaciones tecnológicas reveló una diversidad de posiciones y niveles de conciencia respecto al papel que estas juegan en su protección dentro de los entornos digitales. A diferencia de los otros agentes que se han identificado en esta

investigación, el papel de estas apareció en los discursos de forma más difusa, fragmentada e incluso ausente.

Parte del alumnado asumió que, si ciertas plataformas o aplicaciones están presentes en el ámbito escolar, es porque son espacios seguros, trasladando así la responsabilidad de su validación a la escuela, como muestra el siguiente extracto: “E2: ¿Por qué creen que Google está en la escuela? P1: Porque es más seguro. P3: Porque es más seguro que todas las otras” (Escuela Lluvia). Esta percepción reflejó, una vez más, la confianza que deposita el alumnado en la escuela. Además, se percibió a la empresa Google como un agente que contribuye activamente a la seguridad del usuario, como expresa este fragmento: “A ver, a veces el mismo Google nos avisa de que es una web peligrosa y no nos deja entrar” (Escuela Sol, P2). Esta función específica de alerta otorga a la plataforma un estatus de confianza en algunos de los discursos del alumnado.

En contraste, otros discursos del estudiantado manifestaron no haberse planteado nunca cuál es la implicación de estas corporaciones en su seguridad en línea, como muestra este extracto: “E2: [...] todo lo que está en el Drive. Cuando ustedes están ahí dentro se generan datos. Esos datos son para Google. ¿Alguna vez os habéis preguntado que hace Google con esos datos? Varias personas: No.” (Escuela Sol). Este hecho pone en relieve una invisibilidad discursiva de las corporaciones tecnológicas como actor con capacidad de intervención, tanto positiva como negativa, en sus experiencias de protección en la sociedad digital.

No obstante, al mismo tiempo, emergieron discursos más conscientes y críticos, en los que el alumnado mostró algunas nociones por las que las corporaciones tecnológicas pueden jugar un papel importante en su protección en espacios digitales, como expone esta cita:

P5: Creo que Google se queda tus datos y a veces los puede vender. E2: ¿Y qué os parece eso? P1: Mal. [...] P2: Publicidad engañosa [...] E1: ¿Y si, por ejemplo, lo que usa es como te comportas en internet? P1: A ver, eso depende. (Escuela Nube)

En paralelo, se identificaron algunas voces que, si bien son minoritarias, legitiman la falta de responsabilidad de estas empresas en términos de protección, argumentando que el carácter gratuito de sus servicios conlleva entregar algo a cambio. Esta postura introduce un componente de naturalización de la lógica del mercado digital, donde la gratuidad se intercambia por datos.

[...] si no son datos muy importantes [...] como contraseñas, IPs o cosas de estas, si es solo mi número de teléfono, pues puedo entender que Google, al ser un navegador gratuito necesite dinero para vender, o sea, le estás vendiendo tu número de teléfono para que después compañías como Jazztel te llamen, pero descuelgas y ya está. Al final estas usando un navegador gratuito y gracias a que les das tu número de teléfono puedes usarlo. (Escuela Nube, P1)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se ha analizado cómo el alumnado construye y reconoce sentidos sobre quiénes lo protegen en la sociedad digital, la manera en que lo hacen y con qué efectos. La

protección, lejos de entenderse como una acción unidireccional, se manifiesta de forma contextualizada en espacios concretos y está mediada por relaciones de poder, confianza, autoridad y vigilancia. En este entramado intervienen distintos actores con diversos niveles de implicación y reconocimiento, configurando entornos digitales seguros, aunque marcados por tensiones y ambivalencias.

Uno de los hallazgos más relevantes es la centralidad que el alumnado otorga a la escuela como espacio de protección. Esta percepción de seguridad está íntimamente ligada a las normas, los filtros de acceso y las restricciones técnicas que se aplican en las aulas, configurando un imaginario donde la protección se asocia con el control. Esta asociación no es menor, ya que pone de manifiesto como el discurso institucional se respalda en la contención y la regulación, más que en la autonomía crítica. Este enfoque, en general, no suele ser cuestionado por el alumnado, sino valorado por su capacidad de evitar riesgos, aunque estos no sean siempre plenamente comprendidos. Esta aceptación revela un consenso que se alinea con las advertencias de Zuboff (2020), Pangrazio & Selwyn (2020) y Lupton (2021), quienes alertan sobre cómo el discurso de la protección puede transformarse fácilmente en un mecanismo de normalización de la vigilancia, en especial cuando no va acompañado de un desarrollo crítico sobre la tecnología digital, desdibujando, de esta manera, las fronteras entre cuidado y supervisión.

La confianza depositada en la escuela no es ciega, sino fruto de una experiencia cotidiana en la que el profesorado emerge como figura legitimada tanto para enseñar como para restringir. El alumnado no solo valora que sus profesores les indiquen qué deben hacer o qué deben evitar en los espacios digitales, sino que interpretan estos gestos como manifestaciones legítimas de cuidado. Este hecho pone de manifiesto, que, en este caso, el alumnado se siente más protegido bajo un modelo de protección entendido desde la autoridad y la norma. La legitimidad del profesorado como figura protectora, asociada a su cercanía, disponibilidad y conocimiento, se alinea con los planteamientos que destacan la importancia de los vínculos pedagógicos en la construcción de la ciudadanía digital (Decuyper et al., 2021; Vuorikari, 2022).

En esta línea, el profesorado es percibido como un agente protector tanto por su función normativa como por su rol educativo. Sin embargo, las percepciones del alumnado evidencian que esa educación digital ofrecida en el aula tiende hacia lo instrumental: saber cómo entregar tareas, cómo utilizar aplicaciones, pero rara vez se orienta hacia una alfabetización crítica que permita comprender las estructuras de poder que operan detrás de los dispositivos y las plataformas digitales. Este discurso está alineado con algunas investigaciones como las de Pangrazio & Selwyn (2020) y Rivera-Vargas et al. (2024) que han evidenciado la incorporación reactiva, más que estratégica, de iniciativas de alfabetización digital crítica en contextos educativos.

Asimismo, este hallazgo dialoga con las aportaciones de Raffaghelli (2020) y Apple (2022), quienes subrayan la necesidad de ampliar la mirada sobre la competencia digital, incorporando dimensiones éticas y críticas que reconozcan el papel de las personas como ciudadanos digitales, especialmente el papel de la infancia. En los discursos del alumnado apenas emergen referencias a derechos digitales, a la noción de privacidad o a los modos en que sus datos pueden ser recopilados y utilizados. La protección, tal y como la viven y transmiten, no se vincula con un enfoque de derechos, sino con la presencia de adultos que actúan como

mediadores y supervisores. Esta visión revela la falta de formación relativa a la ciudadanía digital, tal como promueven las directrices europeas que exigen una educación digital integral, activa y contextualizada (Parlamento Europeo y del Consejo, 2023).

En cuanto a las familias, estas son identificadas por el alumnado como figuras protectoras en el ámbito doméstico, pero su rol es percibido como más afectivo que formativo. El alumnado no manifiesta el mismo grado de confianza en el uso de tecnología digital en el hogar que en el contexto escolar. Esta desconfianza se relaciona con la percepción de que el uso de tecnología digital en casa se encuentra más vinculado al ocio, y no tanto a actividades de aprendizaje, tal y como se expone en el estudio de Chacón et al. (2022). Por tanto, aunque el alumnado valora su presencia, su advertencia y su cuidado, no le reconoce, a la familia, una función pedagógica sistemática respecto al uso de tecnologías digitales (Livingstone et al., 2019), donde se constata, al igual que en otros estudios, que muchas familias no cuentan con las herramientas necesarias para acompañar adecuadamente a sus hijos en los entornos digitales, ya sea por falta de conocimientos o por desconocimiento de los riesgos (Chacón et al., 2022; Jarquín-Ramírez & Díez-Gutiérrez, 2022).

Aun así, existe claridad en el alumnado sobre la función de control parental que ejercen las familias. Este hecho concuerda con lo que se expone en la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia, donde se otorga a la familia la función de proteger a sus hijos e hijas en la sociedad digital a través de estos mecanismos. En esta línea, el hogar se configura como un espacio de protección afectiva, pero no siempre como un entorno de formación crítica, lo que refuerza la necesidad de políticas públicas que integren a las familias en los procesos de alfabetización digital, fortaleciendo sus capacidades, no solo desde una lógica de control, sino también desde el diálogo, el acompañamiento y la educación crítica.

Otro hallazgo relevante es el papel que ocupan las corporaciones tecnológicas en el imaginario infantil. Aquí, las percepciones oscilan entre la confianza acrítica y la sospecha latente. Algunas plataformas, como Google o YouTube, son vistas como aliados útiles en el entorno escolar, y su presencia en el aula parece conferirles una legitimidad automática. Para muchos alumnos, si una herramienta está permitida en clase o es sugerida por el profesorado, entonces es segura. Esta lógica de delegación muestra cómo la escuela actúa como filtro simbólico, validando implícitamente el uso de productos comerciales sin que medie una reflexión explícita sobre su origen o propósito. Dicho discurso, naturaliza la presencia de estas plataformas digitales en el ámbito escolar (Perrotta et al., 2021; Pangrazio & Selwyn, 2020). En ese punto, la “plataformización” educativa opera de forma silenciosa, pero eficaz, integrando las lógicas de mercado en el tejido pedagógico cotidiano.

No obstante, algunos discursos muestran una conciencia incipiente sobre los riesgos que estas plataformas pueden implicar. El alumnado habla de “cookies”, ventanas emergentes, contenido inapropiado, e incluso del uso de los datos personales. Estos relatos, aunque fragmentarios, reflejan que algunos estudiantes han comenzado a construir una narrativa sobre los límites y peligros del entorno digital, aunque esta no siempre se traduce en una comprensión articulada. Es aquí donde la falta de una alfabetización crítica toma especial relevancia, pues los riesgos son percibidos como cuestiones inevitables o incluso aceptables desde el discurso del alumnado, especialmente cuando no se paga por el uso de las

herramientas tecnológicas, reproduciendo de esta forma la lógica del intercambio propia del capitalismo de datos (Zuboff, 2020).

Uno de los silencios más significativos que emerge del estudio es la total ausencia de la administración pública en los discursos del alumnado. Aunque su carácter institucional puede alejarla de la cotidianeidad del alumnado, la falta de reconocimiento de su papel revela un vacío simbólico relevante. Esta invisibilidad resulta preocupante, pues muestra como esta institución ha quedado desplazada por la acción de otras figuras más visibles, reforzando la idea, que ya apuntaban algunos estudios, de una delegación excesiva de la protección digital a otras instituciones como la familia, sin una presencia efectiva, de la administración pública, en el entramado cotidiano de la ciudadanía digital (Apple, 2022; Rivera-Vargas et al., 2024). En este sentido, tal como señalan Perrotta & Pangrazio (2023), el modelo de gobernanza digital actual dominado por actores privados, ha disminuido la capacidad del Estado para presentarse como figura de protección legítima en el contexto educativo. Esta falta de presencia simbólica en el imaginario del alumnado no solo debilita su papel como figura de protección en la sociedad digital, sino que también impide que el alumnado sea capaz de reconocer sus propios derechos como ciudadanos digitales.

En definitiva, y dando respuesta a la pregunta que se planteaba en este estudio sobre cómo percibía el alumnado la protección que se le brinda en la sociedad digital por parte de las distintas figuras de referencia que intervienen en el proceso educativo, los resultados obtenidos contribuyen a mapear el imaginario de protección del alumnado en entornos digitales, profundizando en cómo los discursos del alumnado se configuran en un ecosistema educativo atravesado por la “digitalización masiva” (Williamson et al., 2020), la “plataformización” de la educación (van Dijck et al., 2018) y la expansión del “capitalismo de vigilancia” (Zuboff, 2020). En este contexto, el alumnado reconoce la existencia de mecanismos de protección en el contexto educativo digital, pero estos están principalmente asociados a agentes con los que tienen una relación directa y cotidiana, como el centro educativo y el profesorado. Las familias cumplen un rol más complementario, focalizado en el ámbito doméstico, mientras que las percepciones en torno a las corporaciones tecnológicas son más difusas y ambiguas. La ausencia de la administración pública en los discursos del alumnado pone de manifiesto la necesidad de reforzar su visibilidad en relación con su papel como agente de protección para la infancia en la sociedad digital.

La necesidad de una educación digital integral, crítica y contextualizada es una de las conclusiones más relevantes que puede extraerse de este estudio, en línea con las directrices de la Unión Europea y con los postulados de la ciudadanía digital activa y competente (Parlamento Europeo y del Consejo, 2023). Estos hallazgos sugieren la conveniencia de avanzar hacia estrategias de protección en el ámbito educativo que trasciendan enfoques exclusivamente reguladores o centrados en el control, incorporando de manera estructural la formación crítica del alumnado, la corresponsabilidad entre los distintos agentes educativos y el reconocimiento de la agencia infantil en entornos digitales. En este sentido, los resultados refuerzan la necesidad de integrar estas perspectivas en las políticas de centro y en la formación docente, como parte de una respuesta educativa más coherente con los retos actuales de la sociedad digital.

Por último, las limitaciones del estudio radican en su alcance contextual, pues este se centra en escuelas de educación primaria en Cataluña. Esto puede limitar la generalización de los

resultados a otras regiones o etapas educativas. Asimismo, es necesario tener en cuenta el posible efecto de la deseabilidad social, dado que los grupos de discusión se realizaron en el entorno escolar, lo que podría haber influido en que parte del alumnado expresara discursos alineados con normas o expectativas percibidas. En esta misma línea, las dinámicas propias del grupo pueden haber condicionado la expresión de experiencias individuales más sensibles o de posiciones disidentes. No obstante, el diseño metodológico basado en la interacción entre iguales y en el uso de dinámicas participativas, favoreció la emergencia de posiciones diversas.

Futuros estudios podrían ampliar la muestra a diferentes etapas educativas y territorios para contrastar y enriquecer los hallazgos. Además, podría resultar interesante incorporar y enfrentar las voces de otros agentes, como las familias y el profesorado, con la finalidad de ver cómo se articulan las diferentes visiones sobre la protección de la infancia en entornos digitales. De la misma forma, sería pertinente profundizar en el diseño y evaluación de intervenciones pedagógicas orientadas a la alfabetización crítica en entornos digitales, analizando su impacto en la percepción de protección, autonomía y agencia del alumnado.

5. FINANCIACIÓN

Esta publicación es el resultado del proyecto I+D+i PID2022-137033NA-I00 y de una beca predoctoral FPI, PREP2022-000923, financiados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011022, FEDER/UE y por el Fondo Social Europeo Plus.

6. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización, A.M.-G., P.R.-V. y D.C.-G.; curación de datos, A.M.-G.; análisis formal, A.M.-G. y P.R.-V.; adquisición de financiación, A.M.-G. y P.R.-V.; investigación, A.M.-G. y P.R.-V.; metodología, A.M.-G.; administración del proyecto, A.M.-G. y P.R.-V.; recursos, A.M.-G.; supervisión, P.R.-V. y D.C.-G.; validación, A.M.-G. y P.R.-V.; visualización, A.M.-G., P.R.-V. y D.C.-G.; redacción—preparación del borrador original, A.M.-G.; redacción—revisión y edición, A.M.-G., P.R.-V. y D.C.-G.

7. REFERENCIAS

- Agirre, B.O.A., & Olaskoaga, L.F. (2014). El programa “escuela 2.0” en la voz del alumnado. En *Investigar para acompañar el cambio educativo y social: el papel de la Universidad: libro de actas*, 181-190.
- Ahmad, N. L., Yahaya, R., Wahid, H. A., & Fazil, N. S. M. (2023). Role of social factors, self-efficacy and technological support on the use of virtual learning environment among teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(1), 369-376. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.22628>
- Apple, M. (2022). Peligros ocultos: COVID-19, mercantilización y pérdida de la perspectiva crítica en educación. *Polifonías: Revista de Educación* 21, 19-31.

- Batallán, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes: Contribución al debate de la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 85-106.
- Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso? *Porta Linguarum*, 26, 37-51. DOI: [10.30827/Digibug.53922](https://doi.org/10.30827/Digibug.53922)
- Chacón, J. P., Reguerio, P. D., & Alonso, A. S. M. (2022). Dilemas y preocupaciones de las familias sobre el uso de recursos educativos digitales en la etapa de la Educación Infantil. *Digital Education Review*, 41, 91-113. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.93-113>
- Cobo-Romani, C., & Rivera-Vargas, P. (2022). Turn off your camera and turn on your privacy: A case study about Zoom and digital education in South American countries. In L. Pangrazio & J. Sefton-green (eds.). *Learning to Live with Datafication Educational Case Studies and Initiatives from Across the World* (pp. 35-60). Routledge. <https://doi.org/10.31235/osf.io/yanzw>
- Cobo, C. y Rivera-Vargas, P. (2023). What is 'algorithmic education' and why do education institutions need to consolidate new capacities? En C. Cobo y A. Rivas (Eds.), *The new digital education policy landscape* (pp. 210-225). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003373018-14>
- Courtney, S.A., Miller, M.E., & Gisondo, M.J. (2022). The impact of COVID-19 on teachers' integration of digital technology. *Contemporary Educational Technology*, 14(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/12420>
- De la Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- DiGiacomo, D.K., Greenhalgh, S., & Barriage, S. (2022). How students and principals understand ClassDojo: Emerging insights. *TechTrends*, 66, 172-184. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00640-6>
- Feldman, J., & Czerniewicz, L. (2023). Transitions in education: Educators, digitalisation, and datafication. *Journal of Education*, 92, 41-57. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i92a03>
- Höper, L., & Schulte, C. (2023). The data awareness framework as part of data literacies in K-12 education. *Information and Learning Sciences*, 125(7), 491-512. <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2023-0075>
- Íñiguez, L., & Antaki, C. (1994). Discourse analysis in social psychology. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Jarquín-Ramírez, M. R., & Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 240-260. DOI: [10.5944/reec.42.2023.34322](https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34322)
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>

- Livingstone, S., Kardefelt Winther, D., & Hussein, M. (2019) Global Kids Online Comparative Report. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Lupton, D. (2021). 'Honestly no, I've never looked at it': teachers' understandings and practices related to students' personal data in digitised health and physical education. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1896541>
- Lomax, H., & Smith, K. (2024). Towards attentive, playful arts-based methodology with children. *Global Studies of Childhood*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/20436106241233006>
- Oloo, O. (2021). Online digital platform use by adolescents in Kenya. *Journal of Children and Media*, 16(3), 1-10. DOI: [10.1080/17482798.2021.1969254](https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1969254)
- Pangrazio, L., & Cardozo-Gaibisso, L. (2020). Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens. *Digital Education Review*, (37), 49-63. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.49-63>
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2020). Towards a School-Based Critical Data Education. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(3), 431-448. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747527>
- Parlamento Europeo y del Consejo. (2023). Declaración Europea sobre los Derechos y Principios Digitales para la Década Digital. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://bit.ly/4ekjpWx>
- Peraza, C., & Jarquín, M. (2023). Digital leap in the New Mexican school since the pandemic lockdown: Challenges for governance and pedagogical processes. *Education Policy Analysis Archives*, 31(136), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7912>
- Perrotta, C., Gulson, K., Williamson, B., & Witzemberger, K. (2021). Automation, APIs and the Distributed Labour of Platform Pedagogies in Google Classroom. *Critical Studies in Education* 62(1), 97-113. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>
- Perrotta, C., & Pangrazio, L. (2023). The Critical Study of Digital Platforms and Infrastructures: Current Issues and New Agendas for Education Technology Research. *Education Policy Analysis Archives*, 31(131). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7952>
- Poell, T., Nieborg, D., & Van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4), 1-13. <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Raffaghelli, J. E. (2019). Datificación y Educación Superior: Hacia la construcción de un marco para la alfabetización en datos del profesorado universitario. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(1), 177-205. <https://doi.org/10.15332/25005421/5466>
- Ramírez-Ramírez, L. N., Claudio-Martínez, C., & Ramírez-Arias, V. (2020). Usabilidad de las TIC en la Enseñanza Secundaria: Investigación-Acción con Docentes y Estudiantes de México. *Revista Científica Hallazgos* 21, 5(1), 85-101.
- Rivera-Vargas, P., Jacovkis, J., Herrera-Urizar, G., Calderón-Garrido, D., Miño-Puigcercós, R., Parcerisa, L., Folguera, S., Moreno, A., Massot, B., Passerón, E., Alonso-Cano, C., Gasull-Figueras, L. & Rilo-Borredà, C. (2023). *Plataformas digitales BigTech del sistema educativo catalán y derechos de la infancia: amenazas y retos*. Informe final proyecto edDIT "Corporacions tecnològiques, plataformes educatives digitals i garantia dels drets de la infància amb enfocament de gènere". AFFaC y Esbrina Recerca Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/192941A>

- Rivera-Vargas, P., Raffaghelli, J., & Miño-Puigcercós, R. (2024). Plataformas digitales comerciales en la educación pública. Desafíos emergentes sobre privacidad y protección de datos. *Eduotec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 87, 28-42.
- Schenone, M. (2022). La plataformización de la educación: un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 3. <https://doi.org/10.53857/khhh3185>
- Schweiger, G. (2024). Children as co-researchers. Epistemological, methodological and ethical challenges. *Cogent Social Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2422550>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van Dijck, J., de Waal, M., & Poell, T. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *Digital Competence Framework for Citizens. With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. Luxembourg: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2760/490274>
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). Discourse analysis and identification of interpretive repertoires. En A. Gordo y J. Linaza (Eds.), *Psychology, discourse and power: Qualitative methodologies, critical perspectives* (pp. 63-78). Edvivor
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>.
- Yazici, E. B., & Özerbaş, M. A. (2021). The analysis of the efficiency of digital education platforms based on various variables. *Participatory Educational Research*, 9(3), 383-402. <https://doi.org/10.17275/per.22.72.9.3>
- Zuboff, S. (2020). Capitalismo de la vigilancia. *Política Exterior*, 34(194), 7-12.

Para citar este artículo:

Moreno-Gonzalez, A., Rivera-Vargas, P., & Calderón-Garrido, D. (2026). La protección de la infancia en la sociedad digital: las voces del alumnado de educación primaria como protagonistas. *Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (97), Art. 7. <https://doi.org/10.21556/edutec.2026.97.4623>