

Pantallas y dispositivos móviles. Una necesaria educación para la comunicación de la infancia

Screens and mobile devices. A necessary education for childhood communication

Telas e dispositivos móveis. Uma educação necessária para a comunicação da infância

Agustín García-Matilla¹ 

¹ Catedrático. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Universidad de Valladolid, España

Recibido: 05/12/2021; Publicado: 01/01/2022

Para citar este artículo: García-Matilla, A. (2022). Pantallas y dispositivos móviles. Una necesaria educación para la comunicación de la infancia. *Icono 14*, 20(1). <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1807>

Resumen

Desde hace décadas la alfabetización mediática se ha convertido en un campo de investigación cada vez más desarrollado en España. En este artículo se hace alusión a ese desarrollo, con especial énfasis en algunas de las investigaciones sobre competencia mediática más relevantes. Se recogen evidencias de cómo los llamados influyentes Influencers y sus seguidores, followers, son cada vez más jóvenes y sus prácticas exigen ser analizadas en el campo de la educomunicación. En este artículo se hacen reflexiones y se adelantan conclusiones de algunos de los avances realizados en una investigación en curso liderada por investigadores de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de la UVa en Segovia, en el proyecto de Internética. Se recogen ejemplos



de las prácticas comunicativas de influyentes adolescentes y se exponen también las opiniones de jóvenes seguidores.

A pesar de la abundante literatura científica existente y de las numerosas investigaciones realizadas en los últimos años, el artículo expone cómo los planes de estudios en los diferentes niveles educativos y las leyes que han regulado hasta ahora y deberán regular el audiovisual en España no han tenido en cuenta suficientemente todos los avances realizados a lo largo de las últimas décadas. Este artículo cita la denuncia realizada a finales de 2021 por la Plataforma en favor de la Educomunicación, la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC) y la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC) que agrupan a la mayor parte del profesorado español de comunicación.

Palabras clave: Alfabetización mediática; educomunicación; influencers; followers; infancia y competencia mediática

Resumo

Durante décadas, a alfabetização midiática se tornou um campo de pesquisa cada vez mais desenvolvido na Espanha. Este artigo se refere a esse desenvolvimento, com ênfase especial na pesquisa sobre competência midiática. São coletadas evidências de como os chamados influenciadores (Influencers) e seus seguidores (followers) são cada vez mais jovens e suas práticas requerem análises no campo da educomunicação. Neste artigo são feitas reflexões e conclusões sobre alguns dos avanços obtidos em uma investigação em andamento conduzida por pesquisadores da Universidade de Valladolid no Campus María Zambrano da UVa em Segóvia, no projeto Internética. Exemplos de práticas comunicativas de adolescentes influentes são coletados e também são expostas as opiniões de jovens seguidores.

Apesar da abundante literatura científica existente e das numerosas pesquisas realizadas nos últimos anos, o artigo cita como os currículos dos diferentes níveis de ensino e as leis que até agora foram regulamentadas e que deveriam regulamentar o audiovisual na Espanha, não tiveram em conta suficientemente todos os avanços feitos nas últimas décadas. O artigo também ecoa a denúncia feita no final de 2021 pela Plataforma a favor da Educomunicação, a Associação Espanhola de Universidades com Licenciatura em Informação e Comunicação (ATIC) e a Associação Espanhola de Pesquisa em Comunicação (AE-IC) que agrupam a maioria do corpo docente espanhol de comunicação.

Palavras-chave: Alfabetização midiática; educomunicação; influenciadores; seguidores; infância e competência midiática

Abstract

For decades, media literacy has become an increasingly developed field of research in Spain. This article refers to this development, with special emphasis on research on media competence. Evidence is collected of how the so-called influencers and their followers are increasingly young and their practices require analysis in the field of educommunication.

In this article reflections are made and conclusions are advanced on some of the progress made in an ongoing investigation led by researchers from the University of Valladolid at the María Zambrano Campus in Segovia, in the Internética Project. Examples of the

communicative practices of influential adolescents are collected and the opinions of young follower are also exposed.

Despite the abundant scientific literature and the numerous investigations carried out in recent years, the article describes how the curricula at the different education levels and the laws that have so far regulated and should regulate audiovisuals in Spain have not had sufficiently into account all the advances made over the last decades. The article also echoes the complaint made at the end of 2021 by the Platform in favor of Educommunication, the Spanish Association of Universities with information and Communication Degrees (ATIC) and the Spanish Association for Communication Research (AE-IC) That group has the majority of the Spanish communication teaching staff.

Keywords: Media Literacy; educommunication; influencers; followers; childhood and media competence

El enunciado nuclear de este número de la Revista Icono 14 “Niños y jóvenes ante los dispositivos: nuevos fenómenos comunicativos y nuevos creadores de producto”, es un tema sin duda sugerente y de gran interés; al abordarlo, debemos distanciarnos de toda actitud preconcebida con la que muchas veces se juzgan los supuestos beneficios o perjuicios del uso de los dispositivos tecnológicos en los jóvenes, en el actual contexto digital multipantalla. Las habilidades tecnológicas de niños y niñas llevaron a Mark Prensky a acuñar el término de nativos digitales (Prensky, 2001, 2005) para definir a esas generaciones que no necesitaron de las aulas para demostrar un dominio aparentemente innato en el manejo de los dispositivos digitales. Como recuerdan otros investigadores citando a autores de la corriente anglosajona (Jiménez-Morales et al., 2020, p. 22) “la alfabetización digital es una combinación de conocimiento, competencias, actitudes, y, sobre todo, una práctica social (Buckingham, 2002; Livingstone y Das, 2010; Haddon y Vincent, 2014)”. Investigaciones relevantes realizadas en España confirman que los jóvenes aprenden de y con sus iguales, a partir de una serie de interacciones que se producen en tiempos de ocio y socialización (Scolari, 2018; Scolari et al., 2020). Diversos estudios han comprobado que esa supuesta destreza tecnológica en la infancia no se corresponde con una paralela madurez del pensamiento crítico y en el desarrollo de otras competencias comunicativas propias de una adecuada alfabetización comunicacional e informacional (Ferrés et al., 2011; Ferrés & Piscitelli, 2012; Aguaded y Romero-Rodríguez, 2018; De Frutos Torres et al., 2021,a). Desde el siglo pasado sabemos que la mediación de los padres y el nivel sociocultural de las familias es uno de los factores más determinantes a la hora de conseguir una más idónea relación de la infancia con las pantallas, especialmente en los primeros niveles de edad (Aparici et al., 1994).

Para poder estudiar cómo se sirven las personas jóvenes de las diversas pantallas y de los múltiples dispositivos, en el actual contexto digital es imprescindible evitar los apriorismos que puedan llevar a introducir sesgos que se identifiquen con las ya paradigmáticas posiciones de apocalípticos o integrados, recogiendo la visión dicotómica de la realidad que Umberto Eco adoptara en el libro del mismo título (Eco, 1968). Edgar Morin, en su obra

Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 2001), habla de un concepto que nos aconseja ejercitar para poder vivir en un mundo en el que ya convivimos desde comienzos del presente siglo. La “ética de la comprensión” es el concepto que él acuña para invitarnos a tratar de evitar formas de actuar que respondan a la certeza de las evidencias. Por ello, a pesar de que “uno de los aspectos definitorios de los perfiles en las redes sociales es la presencia de marcas y de publicidad (De Frutos Torres et al., 2021a, 2021b; Tur-Viñes et al., 2018; De Salas-Néstaes, 2010; Campos-Freire, 2008; Haddon y Vicent, 2009; Feijoo-Fernández et al., 2020) y el discurso que acompaña a muchos *influencers* recurre con frecuencia a las recomendaciones de productos de forma engañosa” (De Frutos Torres y Pastor Rodríguez, 2021), tenemos necesidad de escuchar a los propios adolescentes y de analizar con visión distanciada sus propias valoraciones y las producciones que consumen (Livingstone y Das, 2010; Jiménez-Morales et al., 2020; Caldeiro-Pedreira et al., 2021; Castro-Zubizarreta et al., 2018).

En una línea de investigación innovadora, profesores de la Universidad de Zaragoza han profundizado en un nuevo concepto que trasciende a la denominación de tecnologías de la información para incluir el denominado factor relacional:

Numerosos estudios e investigaciones verifican que los menores disponen de ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos que no han aprendido en el aula, sino en el ocio digital, con los amigos y compañeros. Son estos espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción, risas y cotilleos, parodias y flirteos, los que generan un conjunto de oportunidades para aprender las denominadas “habilidades para la vida”, en su capacidad para sentir y emocionarse, socializarse y conocer. Este entorno de prácticas culturales y digitales que experimentan los usuarios en los entornos tecnológicos es lo que hemos bautizado como TRIC (Tecnologías+Relación+Información+Comunicación), concepto que contiene otro enfoque de la educación y de la comunicación, basado en las relaciones sociales, cognitivas y emocionales (Marta-Lazo y Gabelas, 2016).

Es precisamente en ese aspecto emocional donde las investigaciones del profesor Joan Ferrés han incidido a lo largo de las últimas décadas (Ferrés, 2014; Ferrés y Piscitelli, 2012). Este mismo autor ya nos había puesto en la pista de la necesidad de reenfocar las investigaciones acerca de la competencia mediática, partiendo del factor emocional:

En la expresión audiovisual se producen unas emociones primarias que no son el resultado de ningún esfuerzo de comprensión conceptual. Son emociones derivadas directamente de la materialidad de los signos, de las músicas, de los colores, del dinamismo. Para que se activen no es preciso pagar ningún peaje de paso previo por el intelecto (...) A veces las emociones primarias derivadas de los sentidos son tan satisfactorias para el sujeto que éste se ahorra el esfuerzo necesario para acceder a las emociones secundarias derivadas del sentido. No necesita el placer provocado por el sentido; basta el provocado por los sentidos (Ferrés 2008, p. 71).

De ahí que resulte imprescindible escuchar a los propios adolescentes, niños y niñas. Es precisamente lo que estamos haciendo en estos últimos años en una investigación en curso que lleva el acrónimo de INTERNÉTICA,¹ con una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa que, entre otros objetivos pretende estudiar los modos de interacción y comunicación, tipologías y perfiles, de los jóvenes en las redes sociales y otros “espacios de afinidad” en Internet. Una investigación de estas características implica escuchar y dar la palabra a los y las jóvenes en relación a los usos y hábitos que configuran su dieta mediática. Como primeros datos cuantitativos de esta investigación, comprobamos que los usos más habituales en el manejo de dispositivos por parte del grupo de jóvenes entre 16 y 24 años, comienzan por “compartir contenidos entre amigos y conocidos” con un 66,5% de frecuencia media y alta de uso, seguida por el hecho de “hacer comentarios en los perfiles de los grupos de amigos y conocidos”, con un 38,7% de uso más frecuente y otro 38,3% de quienes dicen crear contenidos y compartirlos en un grupo reducido de amigos. Sin embargo, cuando se pregunta por el uso específico de las redes como forma de entretenimiento, nos encontramos con que el 54,8%, de las personas encuestadas de la muestra, dice servirse de los dispositivos para buscar y mirar contenidos de los perfiles agregados y otro 44,7% mira contenidos que aparecen en las sugerencias.²

Pero, además de los datos cuantitativos no conviene olvidar esa escucha activa de los testimonios de adolescentes (Gutiérrez y Hottman, 2002); en ella encontramos una rica información que ilustra sobre cómo valoran los jóvenes el desempeño de su propia dieta mediática. A la pregunta ¿Qué tipo de consumo haces de las redes sociales en general y cuáles utilizas?, extraemos este testimonio que habla desde la propia visión de un joven sobre su consumo de dispositivos:

Creo que es más o menos el que hacemos todos los adolescentes, es decir, estoy metido casi todo el día. Cuando tengo tiempo libre, estoy metido en redes sociales. A veces en clase miro si ha llegado algún mensaje de whatsapp, si hay alguna noticia en Twitter o si tengo algún correo (...) utilizo principalmente YouTube, porque tiene mucha variedad, puedo buscar casi de todo. También paso mucho tiempo en Instagram y en whatsapp, que es donde mantengo mis contactos y donde están mis amigos, y luego, Twitter, que me sirve tanto como medio de entretenimiento como para enterarme de noticias. (Adolescente varón, 18 años).

Esta autopercepción de un consumo de casi 24 horas, se ratifica también en las encuestas que realizamos sistemáticamente en los primeros cursos del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, a modo de toma de contacto con los estudiantes que inician sus estudios en el Campus María Zambrano de la UVA en Segovia. Durante muchos años se han realizado encuestas a modo de cata, para que los estudiantes de primer curso cuantificaran sus consumos en los diversos dispositivos y en redes sociales (García-Matilla, 2021). Todos los años, al menos un porcentaje mínimo del 25% de las personas que responden a la encuesta, superan a diario las 14 horas de consumo de pantallas en su dieta mediática y cada año hay personas a las que, de forma sorprendente para ellas mismas, la suma de sus consumos supera las 24 horas. Es claro que es una suma imposible, pero resulta muy

didáctica como toma de conciencia para darse cuenta de lo que muchos valoran como consumo “desmedido” o “excesivo” de pantallas en su dieta mediática.

Investigaciones relativamente recientes (Jiménez Morales et al., 2020, p. 25) confirman resultados muy ilustrativos acerca de cómo estos consumos elevados comienzan, incluso, en el nivel de educación primaria. En el artículo citado se da cuenta de los resultados obtenidos sobre una muestra representativa de escolares de entre 5 y 9 años. El consumo detectado es el siguiente: tabletas (50,9%), videojuegos (33,8%), y teléfonos móviles (30,3%). Son consumos muy precoces que de alguna manera dan idea de cómo el crecimiento exponencial en los segmentos de edad más avanzados en la infancia, se ve de alguna manera justificado.

Si antes veíamos la descripción del consumo por parte de un adolescente, en el siguiente ejemplo vamos a comprobar cómo una adolescente describe su propia percepción:

Tiene un algo adictivo, te aísla de la realidad. Hace que no te centres en tus problemas y con eso vives de otra manera que no es la real. Entonces te crea una adicción muy difícil de superar (...) la que más utilizo es TIK TOK porque para mí es la aplicación más adictiva de todas. De hecho, ahora mismo es una aplicación que tiene todo el mundo y que todo el mundo que la ha tenido sabes que si te metes en TikTok no sales” (Adolescente, mujer 17 años).

Pero esta descripción, realizada desde la subjetividad de la propia autopercepción no evita la carga de lucidez de adolescentes que son capaces de describir con espíritu crítico el entorno comunicativo en el que viven y se relacionan:

Tú te metes y tú vas a ver los perfiles de la gente que más o menos sigues o conoces o quieres seguir y conocer y te vas a meter a sus historias y entonces vas a ver lo que cada persona quiere subir a base de fotos y vídeos cortos pero suelen ser de tu mismo ambiente, la gente de tu clase, etc. Te salen las publicaciones actuales, más recientes. No está tan personalizado. Y una vez te metes, por ejemplo, a ver zapatillas, sólo te salen zapatillas, pero, por ejemplo, si te metes a aplicaciones como TikTok, te sale un mundo completamente diferente. Te sale gente que es ideal. ¿Por qué? Porque está muchísimo más modificada, desde mi punto de vista, es Estados Unidos, gente que tiene otra cultura quieras que no y te salen vídeos muchísimo más diversos, hay muchísimo baile, que eso también a mí me gusta mucho. Son vídeos muy cortitos. Porque una cosa muy importante en mi generación es que no podemos consumir una cosa muy larga. En el momento que ya te pasas de los 60 segundos ya nadie se va a tragar tu vídeo. Entonces el hecho de pasar, que de repente te salgan perros, luego te salga un *trend*. Que todo el mundo esté haciendo ese *trend*, tú al final quieres aprender ese *trend*. Te comes las movidas de la gente que llamamos *influencers*. Lo vives con ellos y al final dejas de lado tu vida de verdad, te metes en la suya, la haces importante. Y eso en Instagram creo que no pasa igual. Porque, si te gusta, por ejemplo un famoso, miras su perfil, te inspiras por sus fotos, pero no es lo mismo (Adolescente, mujer 17 años).

Escuchar a los jóvenes resulta aleccionador, para poder comprender cómo a veces dan más credibilidad a las redes sociales que a medios convencionales como la radio o la televisión:

En aplicaciones como TikTok, seguramente en Twitter también, pero es que yo no lo tengo, pues al final tienes la información más amplia y te la dan como para que tú la interpretes, los datos y según ves una persona u otra te lo van a dar de una manera u otras, cosa que viendo la televisión no pasa... Y los adolescentes, quieras que no, siempre hay muchos que queremos un cambio en el mundo, que parece que no. Y nuestra forma de representarlo a veces es así y entonces si te metes en una plataforma de estas... (Adolescente, mujer, 17 años)

También resulta ilustrativo ver cómo se argumenta para defender los porqués de esa influencia ejercida por los influyentes (*influencers*): “Sirve un montón ver la opinión de gente diferente, aunque luego no te quedes con la suya, sirve para darte cuenta de diferentes puntos de vista ante diferentes temas y yo creo que eso no sería posible sin las redes sociales”. (Adolescente, varón, 18 años).

Si nos aventuramos a buscar en Internet algo así como “las niñas, o los niños, *followers* más influyentes”, entrando en YouTube nos encontramos con la sorpresa de poder acceder a 562.000 entradas (si buscamos “niños *followers*”) y 442.000 entradas (para las niñas que son también “seguidoras”). Son los resultados de enlaces encontrados en páginas que responden respectivamente a estos dos enunciados. (Consulta realizada a través de YouTube el 30/XI/21).

Las opiniones de nuestros entrevistados nos llevan a visitar necesariamente algunas de las páginas de esas personas jóvenes, también influyentes, que aparecen en los rankings y que presumiblemente invitan a preguntarnos acerca de sus maneras de presentarse en las diversas pantallas y cómo interaccionan con sus seguidoras y seguidores.

Encontramos titulares como este: “Niños *influencers* que arrasan en las redes” y cuando entramos en la información que se nos describe:

El boom del marketing de influencers ha hecho que, desde niños muy pequeños a incluso bebés, ya tengan cuentas de Instagram con miles e incluso millones de seguidores. Lo increíble de estas cuentas es que muchas de ellas están realmente cuidadas y trabajadas, y podrían competir perfectamente con cuentas de *influencers* top. Otro sector que está inmerso también en este mundo son los adolescentes, niños *youtubers* que crean sus propios canales en YouTube, cuentas de Instagram y perfiles en TikTok y manejan audiencias más grandes que muchos *influencers* adultos- (<https://socialpubli.com/es/blog/ninos-influencers-arrasan-redes/>).

Las redes nos hablan de una generación Alpha nacida a partir de 2010 que puede llegar a obtener mayores ingresos que los influyentes adultos. Son anunciantes encubiertos que publicitan marcas de juguetes, ropa, productos de higiene o de alimentación. Debemos recordar que no se puede aludir a que estas prácticas representan una nueva forma de juego o de experiencia lúdica. Nunca se puede hablar de juego si los niños hacen una actividad en la que ganan dinero. Esa concepción de la infancia integrada por “niños y niñas anuncio” recuerda a esos “hombres-cartel” que aún a veces encontramos paseando por las calles de ciertas ciudades, embuchados en unos cartones, anunciando “compramos oro”. En el caso de estos usuarios de dispositivos de la generación Alpha, que de alguna manera pueden ser consideradas personas inducidas a buscar “oro”, explotando su popularidad, son niños y niñas que se publicitan en un entorno digital y, en muchas ocasiones, son estimuladas por sus propios padres a iniciar su carrera de influyentes. Uno de estos casos es el de Ryan Toys Review que es presentado como uno de los principales *influencers* con 22 millones de seguidores. Publicaciones recientes nos hablan de los riesgos de este fenómeno:

El marketing de «influencers» es uno de los segmentos de más rápido crecimiento en la industria corporativa; la atención de las masas se halla solo a un fácil y accesible clic a distancia (60 Minutes Australia, 2020). Las fuentes de redes personales, como los videos caseros, se han convertido rápidamente en un mercado lucrativo, lo que plantea serias dudas sobre el rol de los padres en la protección de derechos de los niños en este nuevo espacio comercial. La nube oscura que flota sobre este nuevo fenómeno es el hecho de que los padres tienen simultáneamente el poder de beneficiarse de la participación de sus hijos en esta actividad comercial, pero también la responsabilidad de proteger sus derechos humanos (60 Minutes Australia, 2020). (Cesarita Cordeiro, 2021)

Diversas investigaciones llegan a la conclusión de la necesidad de desarrollar en redes sociales unas prácticas, más solidarias y feministas, capaces de prevenir bulos y mentiras (Gutiérrez, 2010, Eleà, 2014; De Andrés et al., 2020 y 2021; García-Marín, 2021; Picazo-Sánchez y Gutiérrez-Martín, 2021). Esa evidencia parte de una observación de la realidad que se encuentra en los sucesivos seguimientos realizados en Internet. Sólo en las áreas de influencia de la lengua española existe una ingente cantidad de menores *influencers* que comparten tópicos repetidos que emulan a los de la producción adulta: Arantxa, española que empezó como niña influyente a los 6 años con la ayuda de sus padres en la grabación de vídeos para *El canal de juguetes de Arantxa*; Martina de Antiochia, con el canal llamado *La diversión de Martina*; Amara qué linda, colombiana, que en 2017 ya tenía más de un millón y medio de suscriptores; Sophie Giraldo que empezó su andadura en 2014, con un canal que ella misma calificaba de *cool* “en el que se aprende a hacer cosas muy originales” porque “también es como *cool* salirse de la zona de confort”. Una de las características de este tipo de *youtubers* es la utilización del lenguaje. Se habla, por ejemplo, de que un pantalón amarillo es “muy verano, muy vacaciones”; Isabela, más conocida como *La Bala*. En sus propias palabras dice contar “con 2 millones de Balovers”, tiene dos hermanas pequeñas, minibala y microbala, que también aparecen con ella en sus vídeos. Como

vemos, en ocasiones la cadena de utilización de los menores se extiende más allá de la posible interacción de padres con hijos, ya que también hermanos y hermanas mayores influyen en los menores.

Alguna de las páginas que se refiere a este fenómeno (Cezarita Cordeiro, 2021) a veces da a entender cómo los padres no sólo son instigadores sino también cómplices de una forma de posible o real explotación que, en ocasiones, se escuda en que son los niños y niñas quienes tienen la “ilusión” de convertirse en influyentes. En esas opiniones parece no existir atisbo de autocrítica por parte de los propios progenitores. Se trata de un tema que tradicionalmente se ha querido desmitificar haciendo alusión a que ese hipotético aprovechamiento de las supuestas cualidades de niños y niñas - talentos precoces-, por parte de sus padres y otros familiares directos, tiene una larga tradición: incipientes cantantes, actores, deportistas, etc.

Frente a esta línea de producción en la que predominan los estímulos para desarrollar formas de consumismo precoz, encontramos otros ejemplos de cómo los propios adolescentes generan también grupos que estimulan un pensamiento crítico. En la búsqueda a través de las redes nos encontramos a un grupo de jóvenes mexicanos innominados que juegan a introducirse en una red social para adultos para informar de los riesgos de relacionarse en estas plataformas. Hacen una desmitificación en tono de humor sumamente interesante y, probablemente, muy eficaz como forma de relación con sus iguales. Un ejemplo de uso creativo de la web <https://binged.it/3EqYOxM> (consultada por última vez el 1 de diciembre de 2021).

La infancia en el mundo tiene problemas muy graves y la mayor parte de ellos son acuciantes. Por poner tan sólo un ejemplo, hay que decir que en nuestro país 1.678.959 menores viven en hogares en los que la mujer está sufriendo en la actualidad algún tipo de violencia.³ Este hecho nos da idea de la dimensión del drama que supone y las consecuencias psicológicas que para niños y niñas representa esta lacra social. Otro problema acuciante para la población infantil es el riesgo de pobreza. Según la encuesta de condiciones de Vida 2019, el 30.3% de la infancia en nuestro país corría este riesgo, lo que representa que casi 1 de cada 3 menores en España se halla en esta situación.

Este artículo de la Revista Cuadernos de Pedagogía, escrito en 2008, con el título de ¿Queremos tanto a los niños?, mantiene una sorprendente actualidad:

En toda la historia de la humanidad, la infancia ha sido la gran perjudicada de la sociedad. Hoy, el desarrollo económico no siempre mejora sus condiciones de vida, sino al contrario, los deja carentes de compañía y afectos pero sobrealimentados de estímulos consumistas. Los medios de comunicación participan en una carrera que los invita a convertirse en adultos precoces y les impide vivir una infancia auténtica (García-Matilla, 2008).

Desgraciadamente estas palabras mantienen su vigencia. Ya Cohen Seat y Fougeyrollas (1967), hablaban en la década de los años sesenta del pasado siglo del fenómeno de “adultización de los niños y puerilización de los adultos”, un fenómeno que se ha agudizado más de medio siglo después en el actual contexto digital. Lo comprobamos si estudiamos las conclusiones de algunas de las más recientes investigaciones reseñadas (Aparici y Martínez Pérez, 2021; Caldeiro-Pedreira et al., 2021; De Frutos et al., 2021a). El sistema educativo debe reaccionar ya y junto con los medios de comunicación, especialmente los medios públicos, deben realizar un pacto por la educación y por la infancia. La educación en competencia comunicativa debería ser una prioridad en todos los niveles educativos. Al igual que la Ley General del Audiovisual debería garantizar la protección a la Infancia, no sólo hacer un planteamiento meramente testimonial citando la importancia de la alfabetización mediática e informacional que se viene reivindicando desde las últimas décadas del siglo XX y hasta nuestros días (Alonso y Matilla, 1980; Aparici y García-Matilla, 1987; Campuzano, 1992; Aparici et al., 1994; Martínez Salanova, 2002; Aparici, 2010; Ferrés, 2008; Ferrés et al. 2011; García-Matilla et al., 1996; García-Matilla, 2003; Gutiérrez y Hottmann, 2002; Gutiérrez, 2003; Grupo Spectus, 2004; Sádaba, 2012, Buitrago et al., 2015, Aguaded y Pérez Rodríguez, 2021, García-Marín, 2021). Sin embargo, de forma sistemática nunca han acabado de ponerse los mimbres necesarios para que esa alfabetización audiovisual, y más recientemente, educación mediática informacional y digital, se hayan incorporado de forma decidida a los diferentes currículums. Nuevas promociones de investigadoras (Masanet et al., 2013, Torrego y Buitrago, 2017; Torrego, 2021; Caldeiro-Pedreira et al., 2021; Castro Zubizarreta et al., 2018; Cañas Encinas y Pinedo González, 2021), abren nuevas vías y recuerdan la necesidad de profundizar en esta antigua reivindicación.

En estos momentos resultaría imprescindible que esa labor educomunicativa se incorporara a los planes de estudio en los diferentes niveles educativos. Al mismo tiempo, las empresas públicas y privadas relacionadas con la información y la comunicación deberían concretar esa misión de servicio público relacionada con la alfabetización mediática recogida la nueva Ley General de Comunicación Audiovisual. Sin embargo, los desarrollos legislativos no siempre responden a las necesidades sociales. La Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC), lanzó una nota de Prensa con fecha 1 de noviembre de 2021 en la que criticaba que la Nueva Ley General del Audiovisual ofrecía “menor protección para los menores...permitía mayor saturación publicitaria y liberalizaba la publicidad de bebidas alcohólicas”. En el momento de cerrar este artículo (2 de diciembre de 2021), el diario El País ha publicado un artículo firmado por Marzal-Felici, Aguaded, Recoder-Sellarés y Franquet, docentes de las áreas de comunicación y educación, bajo el título “La formación de los jóvenes españoles en educación mediática, en estado de coma”.⁴ En él se denuncian los pasos atrás dados por la eliminación en el Bachillerato de asignaturas vinculadas con la alfabetización mediática y se exige una urgente inclusión de otras materias relacionadas con ella en los diferentes niveles educativos. Sin duda, esta reivindicación cuenta con el aval de la ingente literatura científica que se inserta dentro del campo de la Educomunicación. En el presente artículo se ha recogido sólo una parte, aunque significativa, de la extensa

producción científica generada en España, a lo largo de las 4 últimas décadas y en los comienzos de esta tercera década del siglo XXI.

Nota: Este artículo está vinculado con el Proyecto Internética: “Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de twitter, Instagram y Youtube”, Proyecto I+D+I subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-100).

Bibliografía

- Aguaded, I., y Romero Rodríguez, L.M. (Eds.) (2018). *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*. Comunicación Social.
- Aguaded, I., y Pérez-Rodríguez, A. (2021). *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo post-covid*. Tirant humanidades.
- Alonso, M., y Matilla, L. (1980). *Imágenes en Libertad*. Nuestra Cultura.
- Aparici, R., y García-Matilla, A. (Coords.) (1987). *Curso de introducción a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales*. UNED.
- Aparici, R., García-Matilla, A., García Matilla, E., García Matilla, L., y Gutiérrez Marín, A. (1994). *Televisión, Curriculum y Familia*. MEC.
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aparici, R., y García Marín, D. (2017). *Comunicar y Educar en el mundo que viene*. Gedisa.
- Aparici, R., y Martínez-Pérez, J. (Coords.) (2021). *El algoritmo de la incertidumbre*. Gedisa.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia*. Morata-Paideia.
- Buitrago, A., Navarro, E., y García-Matilla, A. (2015). *La educación mediática y Los profesionales de la comunicación*. Gedisa.
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Castro-Zubizarreta, A., y Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation. Archives*, 26, 1-17. doi: <https://doi.org/10.7203/realia.26.15936>
- Campos Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 11(63), 277-286. <https://bit.ly/3pq73DS>
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Akal.
- Cañas Encinas, M., y Pinedo González, R. (2021). ¿Qué formación reciben los profesores en activo y los futuros maestros sobre las fake news y la desinformación? En J. Sotelo González y J. González García (Coords), *Digital media: el papel de las redes sociales en el ecosistema educativo en tiempos de Covid-19*, (pp. 673-694). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Castro-Zubizarreta, A., Caldeiro-Pedreira, M.C., y Rodríguez Rosell, M.M. (2018). El uso de smartphones y tablets en Educación infantil. Una propuesta de investigación que empodera a la infancia. *Aula Abierta*, 47(3), 273-280. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.273-280>
- Cesarita Cordeiro, V. (2021). Niños “Influencers” y redes sociales, la evolución de la explotación infantil en la era digital. *Humanium*. <https://www.humanium.org/es/ninos-influencers-y-redes-sociales-la-evolucion-de-la-explotacion-infantil-en-la-era-digital/>

- Cohen Seat, G., y Fougeyrollas, P. (1967). *La influencia del Cine y la Televisión*. Fondo de Cultura Económica.
- De Andrés, S., Collado, R., y Alvarado, M.C. (2021). Investigación sobre educomunicación con fines sociales. Hacia una educomunicación solidaria, ética y feminista. En J. Gil Quintana, J.L. Parejo y C. Cantillo (Coords.), *Investigar en Entornos Educomunicativos: teoría y práctica científica* (pp. 271-294, en edición). Tirant Lo Blanch. ISBN. 978-84-1861-434-7.
- De Andrés, S., Collado, R., y García Lomas, J.I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1-20, 34-58. doi: <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15521>
- De Frutos Torres, B., Pastor-Rodríguez, A., y Cruz-Díaz, R. (2021a). The Credibility of Social Media and Ethical Implications for Young People. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 51-68. doi: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1512>
- De Frutos Torres, B., Pastor Rodríguez, A., y Martín García, N. (2021b). Consumo de las plataformas sociales en internet y escepticismo a la publicidad. *El Profesional de la información (EPI)*, 30(4), e300204. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.04>
- De Frutos Torres, B., y Pastor Rodríguez, A. (2021). ¿Seguimos confiando en las Redes Sociales? Un estudio sobre la valoración de las Redes y su publicidad. En J. Sierra Sánchez y A. Barrientos Báez (Eds.), *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital* (pp. 1159-1176). McGraw Hill.
- De Salas Nestares, M.I. (2010). La Publicidad en las redes sociales: de lo invasivo a lo consentido. *Icono 14*, 8(1), 75-84. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i1.281>
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e Integrados*. Lumen.
- Eleà, I. (2014). *Agentes e Vozes. Um panorama da Mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. The International Clearinghouse on Children, Youth & media at NORDICOM, University of Gothenbourg.
- Feijó-Fernández, B., Sádaba-Chalezquer, C., y Bugueño-Ipinza, S. (2020). Anuncios entre vídeos, juegos y fotos. Impacto publicitario que recibe el menor a través del teléfono móvil. *El profesional de la información (EPI)*, 29(6), e290630. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.30>
- Ferrés, J. (2008). *La Educación como industria del deseo*. Gedisa.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, I., Fernández Cavia, J., Figueras, M., y Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación, ITE y CAC.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Marín, D. (2021). Fake news and generation z journalists. Post-millennial solutions against disinformation. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 37-63. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1324>
- García-Matilla, A., Martínez, L.M., y Rivera, M.J. (1996). *La Televisión educativa en España*. Informe Marco. MEC.
- García-Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Gedisa.
- García-Matilla, A. (2008). Queremos tanto a los niños. *Cuadernos de Pedagogía*, 376, 84-87.
- García-Matilla, A. (2021). Educar en comunicación en tiempos de incertidumbre. En R. Aparici y J. Martínez-Pérez (Coords.), *El algoritmo de la incertidumbre* (pp. 141-154). Gedisa.
- Grupo Spectus (2004). *Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto mediático*. De la Torre.

- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Gutiérrez, A. (2010). *Educación Multimedia y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez, A. y Hottmann, A. (2002). *Democracy, Multimedia Literacy and Classroom Practice. A European Experience*. Mondial Verlag.
- Haddon, L. y Vincent, J. (Eds.) (2014). European Children and Their Careers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media. Report D4, 1. Unicatt.
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., y Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: influencia del nivel socioeducativo moderno. *Comunicar*, 64, 21-28. doi: <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- Livingstone, S., y Das, R. (2010). *Changing Media, Changing families: Polis Media and Family Series*. Descargado de <http://eprints.lse.ac.uk/30156/>
- Marta-Lazo, C., y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. UOC, <https://bit.ly/3xUs3GK>
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Grupo Comunicar.
- Marzal Felici, J., Aguaded, I., Recoder Sellarés, M.J. y Franquet, R. (2 de diciembre de 2021). La formación de los jóvenes españoles en educación mediática, en estado de coma. *El País*. <https://bit.ly/3DoUldD>
- Masanet, M.J., Contreras Pulido, P., y Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth. *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, 26(4), 217-234.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Picazo-Sánchez, L. y Gutiérrez-Martin, A. (2021). Redes y prosumers en la construcción de la realidad: el caso #Blacklivesmatter. En J. Sierra Sánchez y A. Barrientos Báez (Coord.), *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital* (pp. 1079-1102). McGraw Hill.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Inmigrants Part I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2005). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Corwin press. Recuperado de <https://goo.gl/opELD9>.
- Sádaba, C. (2012). Retos y oportunidades educativas de las herramientas TIC. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 86.
- Scolari, A. (Ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. TRANSLITERACY H2020 Research and Innovation Actions.
- Scolari, A., Ardévol, E., Pérez Latorre, O., Masanet, M.J. y Lugo, M. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review*, 37, 269-287. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.269-287>
- Torrego, A. (2021). Las redes sociales como herramienta educativa: alfabetización mediática y educación social. En N. Sánchez-Grey y M.L. Cárdenas-Rica (Eds.), *La comunicación a la vanguardia: tendencias, métodos y perspectivas*. La Fragua.
- Torrego, A. y Buitrago, A. (2017). *Hacia una implementación real y efectiva de la educación mediática en la ciudadanía* (pp. 3-9). EDMETIC.

Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P., y González-Río, M.J. (2018). Kid Influencers on You Tube. A space for responsibility. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1211-1230. doi: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1303>

Notas

- 1 Proyecto Internética: “Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de twitter, Instagram y Youtube”, Proyecto I+D+I subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-100)
- 2 Avance de resultados presentados por De frutos y García-Matilla, A., 2021 en III Congreso de la Red Iberoamericana de Investigadores en Publicidad “REDIPUB” bajo el epígrafe Transformar la Publicidad para cambiar la sociedad, 1 al 3 de diciembre de 2021, Campus Público María Zambrano de la UVA en Segovia.
- 3 Este dato que fue recordado en las IV Jornadas de Derecho de Familia celebradas en el Campus María Zambrano de la UVA en Segovia, el 30 de noviembre de 2021 por María Victoria Rosell, Delegada del Gobierno contra la violencia de Género.
- 4 El artículo “La formación de los jóvenes españoles en educación mediática, en estado de coma”, cuenta con una cuádruple autoría: Javier Marzal Felici, catedrático de la Universitat Jaume I de Castelló, Ignacio Aguaded, catedrático de la Universidad de Huelva (Ambos son impulsores de la Plataforma en favor de la Educomunicación en España) y de María José Recoder Sellarés, presidenta de la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), y Rosa Franquet, presidenta de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). Este texto ha contado con el aval de la Plataforma en favor de la Educomunicación en España, la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC) —que agrupa 38 universidades españolas con titulaciones de Grado, Máster y Doctorado en Comunicación—, y la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC) —sociedad científica que acoge a más de 650 investigadores del campo de la Comunicación—.