



La influencia de la formación recibida en la realización y la difusión de contenidos audiovisuales en los adolescentes de Iberoamérica

The Influence of the Training Received in the Production and Dissemination of Audiovisual Content in Adolescents in Ibero-America

Daniel Barredo Ibáñez

Universidad del Rosario; Fudan University
daniel.barredo@urosario.edu.co
ORCID: 0000-0002-2259-0756

M. Amor Pérez Rodríguez

Universidad de Huelva, amor.perez@dfesp.uhu.es
ORCID: 0000-0001-8312-5412

Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva, ignacio@aguaded.es
ORCID: 0000-0002-0229-1118

Date of reception:

15/12/2020

Date of acceptance:

28/12/2020

Citation: Barredo Ibáñez, Daniel, Pérez Rodríguez, M. Amor y Aguaded, Ignacio. "La influencia de la formación recibida en la realización y la difusión de contenidos audiovisuales en los adolescentes de Iberoamérica". *Revista Letral*, n.º 26, 2021, pp. 218-237. ISSN 1989-3302.

DOI:

<https://doi.org/10.30827/R.L.voi26.17725>

Funding data: Este artículo ha sido financiado por los proyectos con clave RTI2018-093303-B-I00 del Ministerio de Ciencia y con clave P18-RT-756, de la Junta de Andalucía.

License: This content is under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Unported license.



RESUMEN

Uno de los pilares de la formación adolescente es la construcción de la identidad; en ese sentido, las plataformas audiovisuales en línea –como YouTube–, ejercen una destacada influencia, al constituirse como puntos de encuentro para jóvenes con preocupaciones y puntos de vista similares. En este estudio no experimental, con un alcance correlacional y un enfoque cuantitativo, hemos trazado una encuesta a 3.195 adolescentes de Brasil, Colombia, España, México, Perú y Portugal. En los resultados, contrastamos la hipótesis general, es decir, la existencia de un efecto indirecto de la influencia en la realización o producción de videos, sobre la difusión de productos audiovisuales, a partir de la mediación ejercida por la formación recibida y la moderación del tipo de centro educativo al que se adscriben los jóvenes consultados.

Palabras clave: competencia mediática; adolescencia; Iberoamérica; realización audiovisual.

ABSTRACT

One of the pillars of adolescent education is the construction of identity; in this sense, online audiovisual platforms –such as YouTube–, exert an outstanding influence, by becoming meeting points for young people with similar concerns and points of view. In this non-experimental study, with a correlational scope and a quantitative approach, we have conducted a survey of 3,195 adolescents from Brazil, Colombia, Spain, Mexico, Peru and Portugal. In the results, we contrast the general hypothesis, that is, the existence of an indirect effect of the influence in the making or production of videos, on the dissemination of audiovisual products, from the mediation exerted by the training received and the moderation of the type of educational center to which the young people consulted are assigned.

Keywords: media competition; adolescence; Ibero-America; audiovisual production.

1. Introducción*

La formación en los procesos de descodificación, reflexión, producción y difusión de los contenidos de los medios de comunicación es indispensable en el marco de unas sociedades como las contemporáneas, que tienden a la personalización del acceso (Ramírez & González, 2016), esto es, a incentivar dinámicas de consumo individualizadas en función de factores etarios o socio-culturales. En ese sentido, es ya conocida la definición del *prosumidor*, acuñada por Alvin Toffler en 1981, que propone que, en las sociedades que se fraguan a partir de finales del siglo XX, los usuarios de los medios sintetizan los procesos de consumo y producción.

De esta manera, emerge un “sistema post-escasez” (Ritzer & Jurgenson, 2010 13), una novedosa etapa dentro del capitalismo que promueve una mayor disponibilidad de contenidos, originados a partir de la participación y la colaboración generalizadas. Aunque en contextos como el iberoamericano la evidencia empírica señala una irregular existencia del prosumidor (Barredo et al., 2018), la economía de la abundancia se observa en plataformas como YouTube (Ritzer & Jurgenson, 2010), en donde los contenidos de mayor calidad coexisten con esos otros que son huellas identitarias marcadas por las nuevas lógicas de consumo-producción.

Al aumentar de forma notoria el conocimiento o los contenidos disponibles, los distintos niveles de enseñanza -primaria, secundaria, universitaria-, tienen un rol protagónico para incentivar una mayor competencia mediática que, en el caso audiovisual, Ferrés (2007 102) ha descrito de la forma siguiente: “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para

* Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+I (2019-2021), titulado “Youtubers e Instagramers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes” con clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por el Proyecto I+D+i (2020-2022), titulado “Instagramers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers”, con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía, en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo”. Para este autor, dicha competencia mediática puede explicarse a partir de la interrelación de seis dimensiones: los lenguajes, la tecnología, la interacción, la producción y difusión, la ideología y los valores, en conjunto con el planteamiento estético (Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012).

Como vemos, la competencia mediática plantea una perspectiva holística que, a pesar de su enorme interés en un contexto marcado por la opulencia audiovisual, en el caso de los procesos de enseñanza se desdibuja por aspectos metodológicos, conceptuales y presupuestales, como la dificultad de organizar una clase sin alteraciones por parte de los estudiantes (Mayurgo, Moix, Ricart & Reñé, 2005); la falta de adecuación o la pobre conceptualización de los currículos (Ferrés, 2007); los inconvenientes que surgen de una falta de sistematización en su implementación educativa (Pérez & Delgado, 2012); la escasez de estudios sobre la competencia audiovisual (Aguaded & Pérez, 2012), o los peligros del “aprendizaje técnico” (Marín, Díaz & Aguaded, 2013), en vez de la apuesta estratégica por la formación integral; la débil organización general de los centros educativos (Ramírez & González, 2016); la excesiva carga laboral de los docentes (Medina & Ballano, 2015), o las confusiones que tienen sobre la definición de este mismo concepto (Santibáñez et al., 2016); y, en muchos casos, la deficiente apropiación de los dispositivos tecnológicos en dichos centros (Mateus et al., 2019).

Y ello sucede aunque en las últimas décadas se han aprobado numerosas iniciativas normativas para reforzar la educación mediática, tales como la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, en la que se reconoció la competencia digital como una de las 8 competencias clave en la formación de los jóvenes. Asimismo, y pensando en el ejercicio docente, la UNESCO editó el libro *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores* (Wilson et al., 2011), que constituye un aporte transnacional para recomendar la inclusión de contenidos curriculares opcionales y obligatorios. De igual modo, la Comisión Europea publicó en 2016 el documento *The European Digital Competence Framework for Citizens*, con el que se establece un marco contextual que reconoce cinco áreas centrales y 21 competencias asociadas a la competencia digital de los individuos. Los ejemplos

anteriores señalan algunos de los esfuerzos institucionales que se han ido consolidando a nivel internacional para estructurar la regulación de un nuevo conjunto de conocimientos considerados esenciales para los jóvenes, los profesores y, en términos globales, para la ciudadanía en general.

Con las siguientes páginas, buscamos contrastar la existencia de terceras variables dentro de la relación entre dos de las dimensiones que intervienen en la competencia mediática audiovisual (Ferrés, 2007): la realización de videos y la difusión de éstos. Así, buscaremos contrastar, con evidencia empírica, la influencia ejercida por la formación recibida y el tipo de centro de enseñanza. Pero antes de presentar el modelo de hipótesis que rige al estudio, nos detendremos en explorar la influencia de la producción audiovisual en el desarrollo de la identidad de los adolescentes.

2. Marco teórico. La producción audiovisual y la identidad de los adolescentes

La comprensión de los mensajes audiovisuales, como explican Aguaded & Pérez (2012), se constituye para los niños y adolescentes contemporáneos en algo similar a lo que representaba leer y escribir en siglos anteriores. El acceso generalizado de los jóvenes a los medios de comunicación (Marín, Díaz & Aguaded, 2013) conlleva la necesidad de profundizar la competencia mediática audiovisual (Ferrés, 2007), como una forma de promover una reflexión crítica sobre los mensajes distribuidos desde esas plataformas. En ese sentido, son muchos los estudios que indican que los jóvenes utilizan las TIC complementariamente a los mecanismos de comunicación fuera de línea (Fernández, González & López, 2013). Es decir, más que existir una duplicación del espacio público, se ha producido una integración de las diversas opciones de interacción y comunicación disponibles, más si cabe en el caso de los usuarios con menores edades, quienes denotan una mayor tolerancia a la tecnología, por cuanto han nacido con ella.

Siguiendo lo anterior, los individuos más jóvenes no distinguen entre los límites establecidos entre las redes sociales y el ámbito fuera de línea (De la Fuente et al., 2019): la conceptualización dicotómica es más propia de los individuos de mayor edad, que nacieron al margen de las prácticas comunicativas

asociadas a la emergencia de la tecnología. Estos mismos autores, de hecho, en su estudio subrayan el protagonismo –en los imaginarios adolescentes–, de las figuras reconocidas en el espacio en línea, más que de los personajes públicos reconocidos por sus labores o actuaciones fuera de línea.

Paradójicamente, y a pesar del elevado grado de adopción tecnológica, en algunos estudios previos (Barredo et al., 2018), se ha constatado un hecho controversial: los jóvenes confían más en los medios que no consumen, o que consumen de forma limitada –como los magazines de radio o de televisión, o la prensa–, en detrimento de esos otros a los que destinan una gran parte de su tiempo –como las redes sociales o los blogs–. Medina & Ballano (2015 148) explican esta curiosa realidad: la formación y, sobre todo, “el discurso social adulto” se encargan de desmitificar la emergencia de unas prácticas culturales propias.

Además, las nuevas plataformas se enfrentan, por un lado, a la novedad de su creación –la mayor parte de ellas tienen menos de 20 años desde su inauguración–, con la correspondiente falta de adaptación de amplios sectores de esa opinión pública a las dinámicas de consumo y producción que ofrecen; y, por el otro lado, la escasa de regulación de esas mismas plataformas, que motiva la difusión de contenidos indeseables, como las *fake news*, que contribuyen decididamente a su deslegitimación social (Lazer et al., 2018).

Pero si en el imaginario adolescente permean las prácticas culturales de la sociedad fuera de línea, se han ido desarrollando también otras prácticas culturales propias originadas a partir del acceso y la apropiación de las tecnologías. Uno de los soportes que dialoga más comúnmente con los jóvenes es el audiovisual (Abril & León, 2016 106). Desde ese ángulo, estos autores aseguran que la “audiovisualización” se ha reforzado a partir de la expansión de los *smartphones*, la integración de las pantallas en la identidad juvenil, en conjunto con la vinculación entre los aparatos de conexión, con populares plataformas, tales como YouTube. Pero dicha audiovisualización no se da únicamente desde el consumo, sino que en el caso de los jóvenes ocupa un lugar destacado la producción audiovisual (Mayurgo, Moix, Ricart & Reñé, 2005), con la generalización de los dispositivos de producción y difusión (De la Fuente et al., 2019). Cada vez resulta más sencillo elaborar un video y subirlo a una plataforma como TikTok, una

práctica que se explica por cuestiones distintivas: las culturas juveniles están marcadas fuertemente por la necesidad de expresarse y de relacionarse a través de los contenidos audiovisuales, igual que en épocas pasadas otras generaciones lo hacían a través de la palabra escrita (Abril & León, 2016).

Sobre lo anterior, autores como Zacarés, Iborra, Tomás & Serra (2009) aseguran que uno de los pilares de la formación adolescente es la construcción de la identidad. En el transcurso de esta etapa, los jóvenes asientan sus ideas (religiosas, políticas, entre otras), y tienden a desarrollar esas nociones que les guiarán a lo largo de su vida, tales como la orientación sexual o el rol laboral (Pérez, Pastor & Abarrou, 2018 62). En este proceso de construcción identitario, los autores citados aseguran que las plataformas audiovisuales en línea ejercen una destacada influencia, ya que, por un lado, divulgan contenidos en que los jóvenes encuentran a “sus pares”, es decir, jóvenes con preocupaciones y puntos de vista similares que forman parte de una misma comunidad digital; y, por otro lado, su mensaje es construido desde las exigencias creativas demandadas por este grupo poblacional. Así, dichas plataformas ayudan a establecer dinámicas de socialización y lo que Arends & Hordijk (2016) denominan un *locus* diferenciado del espacio conversacional en el que se introducen sus padres o mayores.

Aunque el hecho de ser un nativo digital no se corresponde de manera automática con ser competente desde el punto de vista del consumo mediático (Medina & Ballano, 2015), el acceso a las TIC ayuda a desarrollar algunas de las dimensiones contempladas en la competencia mediática. Por ejemplo, a través de los videojuegos, los jóvenes –y no solo los jóvenes–, despliegan algunas capacidades y destrezas diferenciadas de las que se dan en los medios fuera de línea, tales como la colaboración o la creatividad (Caldeiro & Aguaded, 2015 32), entre otras. Con todo, estos mismos autores advierten sobre la existencia de un “fast food audiovisual” que, con el trasfondo de la sociedad líquida, provoca un consumo inconsciente de productos pensados para satisfacer la enorme demanda de los usuarios, más que para ayudar a la formación de la ciudadanía. Esto es, a partir de conceptos como el de la obsolescencia programada que afecta al *hardware* y, en general, a los equipos y dispositivos de conexión, se produce también una obsolescencia de los materiales audiovisuales

disponibles (Aguaded, Marín & Caldeiro, 2018), que determina las prácticas de consumo. Por lo tanto, la tecnología se presenta como parte de un problema más amplio, que conlleva el necesario refuerzo de la educación, como uno de los ámbitos decisivos para la formación de la reflexión crítica sobre los contenidos audiovisuales.

3. Metodología

Este estudio, de carácter no experimental, con un alcance correlacional y un enfoque transversal, se ha trazado a partir de una encuesta, un método útil de acuerdo con otros trabajos que han indagado la medición de las percepciones sobre la competencia mediática audiovisual (Aguaded & Pérez, 2012; Aguaded, Marín & Caldeiro, 2018), o digital (Barredo et al., 2018). El cuestionario se diseñó a partir de un marco normativo general (DOUE, 2009), en conjunto con la exploración de las dimensiones de la competencia mediática audiovisual propuestas por Ferrés (2007).

Gracias a la colaboración de los miembros de la red Alfa-med, se realizó un proceso de adaptación contextual y/o traducción de español a portugués del cuestionario, con el fin de favorecer su comprensión. Tras la construcción y validación de este en 2016 y 2017, dicho instrumento fue operacionalizado en papel, en español y en portugués, durante 2017, en centros de secundaria de España, Perú, Colombia, México, Brasil y Portugal. Los 6 países que conforman la muestra poseen un perfil cultural y educacional similar, de manera que los datos recogidos se han analizado de manera conjunta, tal y como se ha hecho en otros estudios previos (Aguaded, Marín & Caldeiro, 2018; Barredo, 2018; Barredo et al., 2018).

Las variables utilizadas que integraron el modelo de hipótesis explicado en el gráfico 1, poseían escalas de tipo tricotómico o cuatricotómico, esto con la finalidad de facilitar la lectura del instrumento para los adolescentes encuestados, no en vano tenían entre 14 y 16 años; además, se incluyeron imágenes y videos para ilustrar algunas de las interrogantes. Así, en la primera variable seleccionada para este estudio, se cuestionaba sobre el tipo de centro de formación, ofreciendo tres respuestas posibles: público, privado, concertado. En este caso, una vez recogidos los

datos, creamos tres variables de tipo *dummy* –una por cada tipo de centro–, con la finalidad de proceder al análisis de regresión.

La segunda variable, por su parte, interrogaba en concreto: *¿Qué formación has recibido para entender y/o producir materiales audiovisuales tales como películas, vídeos, etcétera?* En este caso, las respuestas se enlistaron de forma ordinal a partir del nivel de conocimiento percibido por el participante: Ninguna o poca; Alguna; Suficiente o Bastante. Las dos últimas variables consideraban respuestas a partir de escalas tricotómicas ordinales: *¿Suele hacer o producir vídeos con frecuencia?* En este caso, las respuestas se jerarquizaron en función de la frecuencia: Raramente; Sí, de vez en cuando; Sí, frecuentemente. Por último, se preguntó a los adolescentes de la muestra: *¿Suele compartir sus producciones audiovisuales?* En esta pregunta, las respuestas se ordenaron a partir de sus conocimientos básicos de producción o de los mecanismos de difusión: No, porque no sé; No, porque no quiero; Sí.

La técnica escogida para validar el modelo hipotético propuesto fue el análisis de mediación moderada, un tipo de modelo de análisis de regresión con el que se busca analizar la existencia de un efecto indirecto entre una variable independiente (X) y una dependiente (Y) (Barredo, 2018), dado por una variable mediadora (M) y, en este caso, moderado por otra variable (W). Para poder avanzar con el análisis de mediación moderada, se utilizó la macro PROCESS, de SPSS (versión 25) y, en concreto, mediante el modelo 5 descrito por Hayes (2018). El análisis fue realizado con 10.000 muestras de *bootstrapping* y un nivel de confianza del 95%. Para la validación del modelo, el software solo consideró 2846 casos, dado que se eliminaron automáticamente los valores perdidos.

En total, se consultó a un total de 3195 adolescentes, de 14 años (n=1329, 41,6%), 15 años (n=1021, 32%) y 16 años (n=845, 26,4%). Durante el proceso de selección de la muestra, se tuvo cuidado de mantener un número equivalente entre hombres y mujeres: el 51% de las participantes (n=1626) eran mujeres, por un 49% de hombres (n=1569). De los 3195 jóvenes que conformaron la muestra, el 19,1% eran de España (n=611); un 16,9% de Perú (n=539); un 16,7% de participantes de Colombia (n=534); un 15,9% de México (n=507); y, por último, un 15,8% (n=504) de Brasil, y otro 15,6% de Portugal (n=500). Otro aspecto que se tuvo en cuenta

fue la procedencia del tipo de institución en que estudiaban los adolescentes: la mayoría de ellos, esto es, el 65,9% (n=2104) cursaban en centros concertados, por un 19% que se encontraban en centros públicos (n=607) y un 15,1% (n=483) en centros privados.

3.1. Hipótesis

Trabajos como el de Pérez & Delgado (2012) vinculan la competencia mediática digital, con la audiovisual, mientras que Pérez, Pastor & Abarrou (2018) advierten sobre la importancia de los canales digitales, como YouTube, en la formación juvenil. Sobre este punto, los jóvenes tienden a asociar la producción con la difusión (De la Fuente et al., 2019), debido a que encajan en la definición del prosumidor (Toffler, 1981), estimulada por el uso activo de las tecnologías de las que disponen. Por su parte, Caldeiro & Aguaded (2015 38), en las llamadas “dimensiones de la competencia crítica”, proponen el vínculo tanto en la producción, como en la difusión de contenidos, al situarlos como parte de una misma dimensión. A partir de estos elementos, se propone:

H1: Existe un efecto indirecto de carácter positivo entre la realización o producción de vídeos con frecuencia (X), sobre la costumbre de compartir las producciones audiovisuales (Y), pero a través de la moderación ejercida por el tipo de centro educativo (W) y la mediación ejercida por la formación recibida (M), en los adolescentes de 14 a 16 años de Brasil, Colombia, España, México, Perú y Portugal.

A continuación, para entender gráficamente la relación propuesta entre las variables, se presenta el siguiente modelo hipotético:

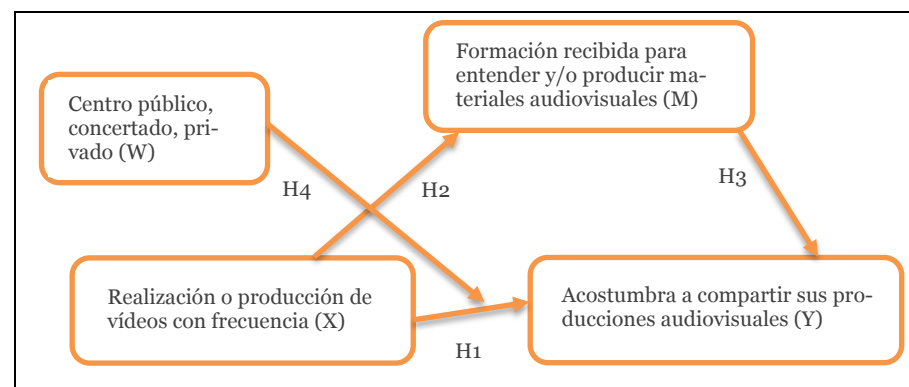


Gráfico 1: Modelo hipotético propuesto por el estudio.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con las dimensiones que establece Ferrés (2007) para la competencia mediática audiovisual, la realización o producción de videos se relaciona con las dimensiones sobre el lenguaje y la tecnología, mientras que la difusión de los videos se identifica con la tercera dimensión, sobre la producción y programación. De igual manera, en un trabajo posterior Ferrés & Piscitelli (2012) proponen la descripción de la competencia mediática a partir del análisis y la expresión, en este caso la hipótesis se relaciona con la segunda dimensión, sobre la apropiación tecnológica, por ello:

H2: La realización o producción de vídeos con frecuencia (X) influye positivamente en la formación recibida para entender y/o producir materiales audiovisuales (M) en la población escogida.

Asimismo, Pérez & Delgado (2012) relacionan la dimensión tecnológica –que señala el empleo de distintas herramientas para generar productos audiovisuales–, con la dimensión en comunicación –que diferencia entre varios mecanismos de interacción en línea–. De esa manera, existe un vínculo entre ambas dimensiones, que forman parte de las 10 dimensiones propuestas para la descripción de la competencia mediática que realizan las autoras. Al mismo tiempo, somos conscientes de que la formación de la competencia mediática no se da únicamente a través de los centros educativos (Caldeiro & Aguaded, 2015), si bien dichos centros ejercen una enorme influencia, por lo que:

H3: La formación recibida para entender y/o producir materiales audiovisuales (M) influye positivamente en la costumbre de compartir las producciones audiovisuales (Y) elaboradas por el grupo encuestado.

Por último, aunque hay trabajos que sostienen que la producción audiovisual tiene “poca relevancia” en los centros de formación (Mayurgo, Moix, Ricart & Reñé, 2005 2), es pertinente indicar que, en cambio, dichos centros, en general, albergan una influencia clave en la construcción identitaria de los jóvenes, ya que en estos espacios se concentra buena parte del entorno social de los adolescentes (Zacarés, Iborra, Tomás & Serra, 2009). Desde ese ángulo, los centros de formación representan un punto de encuentro alrededor del cual tienden a oscilar las relaciones amistosas de los jóvenes, por lo que:

H4: La relación entre la realización o producción de vídeos con frecuencia (X) y la costumbre de compartir las producciones audiovisuales propias (Y) es moderada positivamente por el tipo de centro de formación al que asisten los estudiantes propuestos.

En ese sentido, el tipo de centro es relevante porque autores como Santibáñez et al. (2016) aseguran que existen brechas alrededor de los procesos de alfabetización audiovisual –propiciadas por aspectos como la infraestructura disponible, la formación docente, por citar algunos–, algo que se acentúa en un contexto tan diverso como el iberoamericano.

4. Resultados

4.1. Análisis de correlaciones bivariadas

Según puede verse en la tabla 1, las variables incluidas en el análisis presentan una alta asociatividad; los coeficientes presentes en la siguiente tabla se han realizado mediante la prueba de asociaciones de χ^2 de Pearson:

Tabla 1. Asociaciones (χ^2 de Pearson) entre las variables del modelo hipotético.

	Realización o producción de vídeos con frecuencia	Formación recibida para entender y/o producir materiales audiovisuales	Acostumbra a compartir sus producciones audiovisuales
Realización o producción de vídeos con frecuencia	-	301,930***	2699,295***
Formación recibida para entender y/o producir materiales audiovisuales	301,930***	-	173,396***
Acostumbra a compartir sus producciones audiovisuales	2699,295***	173,396***	-
Centro público	2,675	163,049***	17,424***
Centro concertado	40,044***	121,223***	74,853***
Centro privado	52,833***	18,210***	96,417***

Fuente: elaboración propia
Nota: * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

La mayor asociación observada se encuentra entre la realización o producción de vídeos con frecuencia, con la difusión de estos ($\chi^2=2699,295$; $p<.001$), una relación –“producción y

difusión”–, avisada ya por la literatura previa (Caldeiro & Aguaded, 2015; Santibáñez et al., 2016). A continuación, existe una asociación entre la realización o producción de videos, con la formación recibida ($\chi^2=301,930$; $p<.001$), así como entre la formación recibida, con la difusión de contenidos ($\chi^2=173,396$; $p<.001$). Con respecto de los tipos de centros educativos, la asociación más grande entre el tipo de formación recibida se da con los centros públicos ($\chi^2=163,049$; $p<.001$), así como entre la difusión de contenidos y los centros privados ($\chi^2=96,417$; $p<.001$), o la realización o producción de videos con centros privados ($\chi^2=52,833$; $p<.001$), o concertados ($\chi^2=40,044$; $p<.001$), pero no así en el caso de los públicos ($\chi^2=2,675$; $p>.05$).

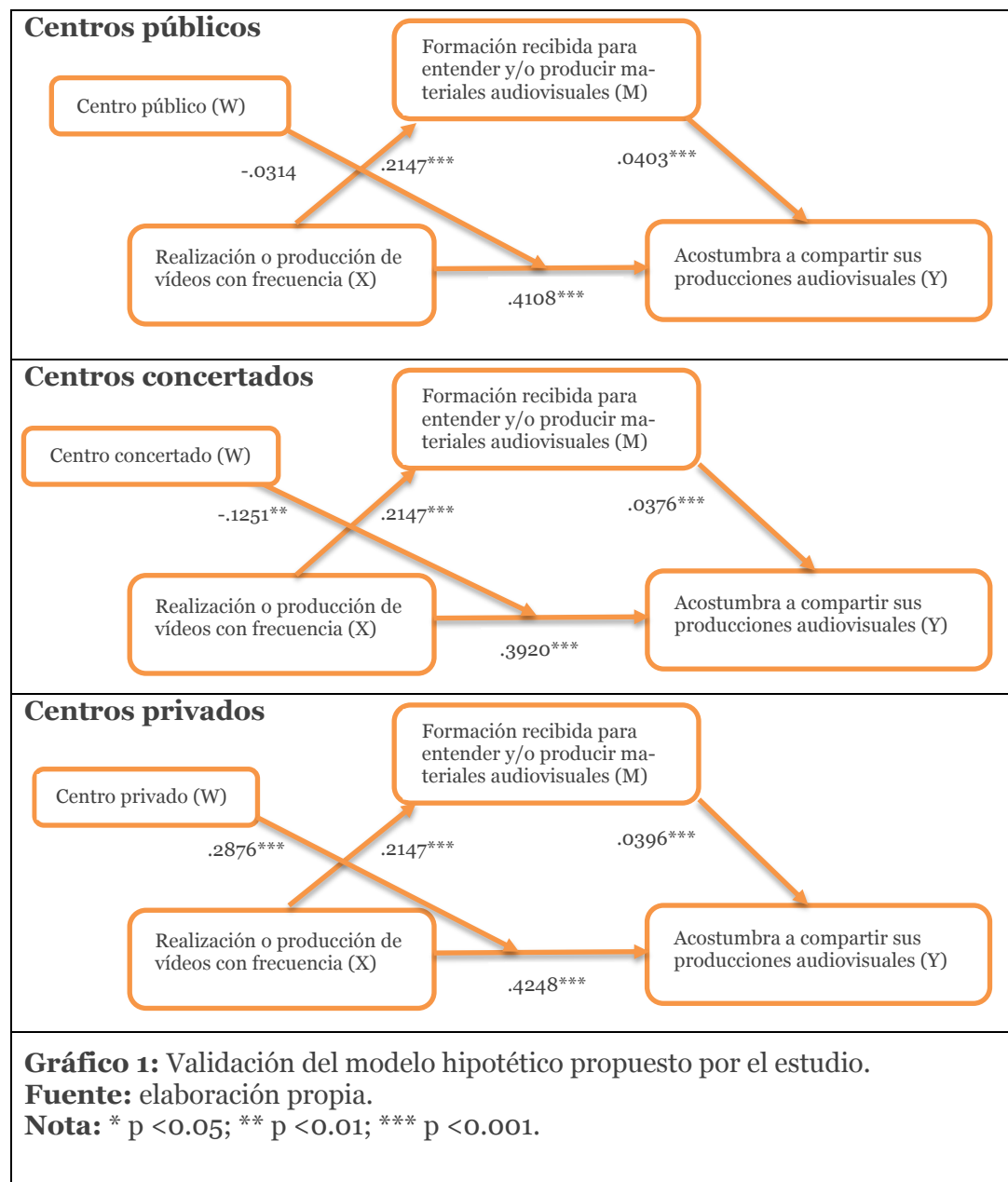
4.2. Análisis de mediación moderada

Como se muestra en el gráfico 2, hemos encontrado un efecto indirecto entre la realización de vídeos con frecuencia (X) y la costumbre de los adolescentes de compartir sus producciones audiovisuales (Y), a partir de la mediación ejercida por el tipo de formación recibida (M), y mediante la moderación en función del tipo de centro educativo, ligeramente más acentuado en los centros públicos ($B=.0086$; $BootSE=.0015$; $IC=.0059$ a $.0117$), que en los privados ($B=.0085$; $BootSE=.0015$; $IC=.0053$ a $.0111$), o en los concertados ($B=.0081$; $BootSE=.0015$; $IC=.0053$ a $.0111$), con lo cual confirmamos la H1.

En ese sentido, estos resultados, a partir de evidencia empírica, confirman los hallazgos teóricos propuestos por Ferrés (2007), que vincula la producción de videos y la difusión de éstos como parte de la competencia mediática audiovisual; o de Caldeiro & Aguaded (2015), que relacionan la producción con la difusión, como parte de una misma dimensión dentro de la competencia crítica.

Además, existen otras interesantes relaciones entre las variables, como la que se evidencia entre la realización o producción de vídeos con frecuencia (X) y la formación recibida para entender y/o producir materiales audiovisuales (M), idéntico en todos los casos ($B=.2147$; $p=.000$; $CI=.1873$ a $.2420$), con lo que también confirmamos H2. De este modo, en la medida en que uno de los adolescentes encuestados reconozca realizar o producir vídeos frecuentemente, aumentan sus percepciones sobre la

formación recibida para entender y/o producir materiales audiovisuales.



Por su parte, la formación recibida para entender y/o producir materiales audiovisuales (M) influye positivamente en la costumbre de los jóvenes consultados de compartir sus producciones audiovisuales (Y), levemente superior en el caso de los centros públicos ($B = .0403$; $p = .000$; $CI = .0278$ a $.0527$), y en los privados ($B = .0396$; $p = .000$; $CI = .0272$ a $.0519$), que en los concertados ($B = .0376$; $p = .000$; $CI = .0252$ a $.0500$). De esta forma,

se confirma H3, es decir, aquellos estudiantes de secundaria preguntados que reconocen haber adquirido mayores niveles de formación en el ámbito audiovisual suelen compartir sus vídeos más frecuentemente. Con ello, se constata lo expuesto por Pérez & Delgado (2012), al vincular las herramientas de producción de la dimensión tecnológica, con las de interacción en línea, en la dimensión en comunicación.

Con respecto de H4, el tipo de centro educativo no modera la relación directa entre la producción y la difusión de los vídeos en el caso de los centros públicos ($B = -.0314$; $p > .05$; $CI = -.1146$ a $.0518$), y lo hace de manera negativa en el caso de los concertados ($B = -.1251$; $p < .01$; $CI = -.1937$ a $-.0564$), es decir, el hecho de pertenecer a este tipo de centros reduce la influencia de X sobre Y. En el caso de los centros privados, sí encontramos una moderación de tipo positivo ($B = .2876$; $p = .000$; $CI = .1951$ a $.3801$), luego se intensifica la producción y la difusión de los vídeos, cuando los adolescentes pertenecen a ese tipo de centros.

Esto podría relacionarse con la existencia de una mayor implementación de dispositivos y de una mejor infraestructura de producción en los centros privados, así como con aspectos socioeconómicos relacionados con los propios estudiantes. Por lo tanto, confirmamos solo parcialmente H4, dado que estos enclaves de formación no tienen un efecto directo significativo en la relación indicada en los centros públicos, aunque sí en los concertados (negativo) y en los privados (positivo). De este modo, proponemos matizar la importancia que tienen los centros para la formación de la producción y difusión audiovisual, a pesar de que, en la práctica, autores como Mayurgo, Moix, Ricart & Reñé (2005) han observado que estos entornos conceden una escasa importancia a la educación en producción audiovisual.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de las páginas anteriores presentan algunos aportes para el estudio de la competencia mediática audiovisual de los adolescentes iberoamericanos. En primer lugar, hemos constatado la relación entre la realización de productos audiovisuales y la difusión de éstos. La explicación de esta interacción se vincula con las dimensiones propuestas por Ferrés (2007), en tanto que realización y difusión forman parte de una misma

conceptualización sobre la competencia mediática audiovisual; también, desde un punto de vista teórico, Caldeiro & Aguaded (2015) unificaron la producción y la difusión en una misma dimensión de la competencia crítica. Para entender esta primera conclusión, hay que acudir además a trabajos previos, en que se constata la importancia del consumo y de la producción de videos asociados a plataformas en línea (Pérez, Pastor & Abarrou, 2018).

Pero, al mismo tiempo, esta relación entre realización y difusión necesita ser explicada a través de otros factores; por ello, en segundo lugar, hemos comprobado la influencia de la realización o producción de vídeos, con la formación percibida. Desde ese ángulo, un estudiante de secundaria iberoamericano que esté más implicado en la construcción de obras audiovisuales tenderá a percibir una mayor formación, algo que hemos constatado a través del análisis presentado anteriormente. Esto podría explicarse porque, desde la construcción de resultados u obras –mediados o no por el centro educativo–, los adolescentes asimilan los conocimientos de una forma más profunda, además de que se refuerzan otros aspectos actitudinales, como la seguridad o la confianza en los productos generados. Pero la formación recibida, asimismo, tiene una influencia positiva en los procesos de producción y divulgación, de tal modo que un adolescente que genere un vídeo tenderá más frecuentemente a publicarlo, pero esto sucederá más sobre todo entre aquellos adolescentes con una educación mediática más desarrollada: a mayor formación, mayores posibilidades de compartir sus obras.

En tercer lugar, tras comprobar que la formación percibida es una variable mediadora entre la producción y la divulgación, hemos encontrado otro interesante hallazgo, como es la moderación ejercida por la pertenencia a uno u otro centro. En ese sentido, para entender la formación en audiovisual, hay que subrayar que ésta no se da únicamente mediante la enseñanza reglada (Caldeiro & Aguaded, 2015; Santibáñez et al., 2016), sino que se desarrolla a partir de numerosos procesos interrelacionados. Es decir, la evidencia descrita en las páginas anteriores sugiere que el hecho de pertenecer a un centro público no tiene una influencia entre la producción y la difusión. Aunque formar parte de un centro concertado o privado sí tiene unas connotaciones negativas y positivas, respectivamente, en la relación propuesta.

Quizá la clave para entender esta diferencia estriba en el hecho de que no todos los estudiantes poseen los mismos dispositivos comunicacionales, como tampoco todos los centros poseen los mismos recursos para adquirir los equipos tecnológicos y, lo que es más importante, no en todos ellos tanto el planteamiento curricular, como la formación de los docentes, son capaces de incentivar una mayor alfabetización mediática (Mateus et al., 2019). De esta manera, los adolescentes que forman parte de entornos privados de enseñanza tienden a producir y a compartir más frecuentemente sus obras.

Con todo, hay algunas limitaciones relacionadas con este estudio. Siguiendo a Mateus et al. (2019, 298), la competencia mediática suele enfrentarse a un triple eje de problemas: “el político, el pedagógico y el metodológico”. Esto es, de acuerdo con los autores, a la falta de inclusión de este tema en las agendas públicas, se agrega –como se explicó–, la débil conceptualización desde la perspectiva docente, en conjunto con los inconvenientes derivados de la medición, es decir, de cómo se examina la apropiación de la educación mediática. Este estudio no está exento de esta última problemática; así, no podemos determinar si una mayor formación en producción audiovisual se vincula con una mayor calidad de las obras compartidas por parte de los adolescentes. Asimismo, en el efecto positivo que tiene la pertenencia a un centro privado en los procesos de realización y divulgación, es posible que haya otro tipo de factores que inciden en dicho vínculo, como por ejemplo el hecho de contar con grupos de clase más pequeños; una mayor interacción entre los adolescentes y el equipo profesoral; o un menor prejuicio hacia la tecnología, ideas que anotamos, pero que no podemos confirmar solo analizando los datos recogidos por esta encuesta. Asimismo, otra limitación es que las variables del modelo han sido medidas de forma unidimensional, al tiempo que sería necesario complementar los resultados con la aplicación de una técnica cualitativa que permita, por ejemplo, recoger las percepciones de los propios docentes. De igual modo, al ser recogidos los datos en 2017, los resultados pueden variar en función de una mayor apropiación de las tecnologías descritas. En cualquier caso, son estas líneas para seguir desarrollando en el futuro y por las que continuar en el estudio de la competencia mediática audiovisual, clave en la formación de una ciudadanía activa y crítica.

6. Bibliografía

Abril, J. A. & León, G. A. “Nueva cultura audiovisual y ciberculturas juveniles: sociabilidad y apropiación mediática de jóvenes en el ciberespacio”. *Revista Internacional de Cultura Visual*, vol. 2, n.º 3, 2016, pp. 101-109, disponible en: <https://doi.org/10.37467/gka-revvisual.v3.320>.

Aguaded, I. & Pérez, A. “Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía”. *New Approaches in Educational Research*, vol.1, n.º 1, 2012, pp. 25-30, disponible en: <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>

Aguaded, I.; Marín, I. & Caldeiro, M. C. “Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano”. *Revista Letral*, n.º 20, 2018, pp. 156-182.

Arends, I. S. & Hordijk, M. A. “Physical and Virtual Public Spaces for Youth: The Importance of Claiming Spaces in Lima, Peru”. En Nairn, K. & Kraftl, P. (eds). *Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People*. Singapur, Springer, 2016, pp. 1-19.

Barredo Ibáñez, D. “Religious Commitment, Subjective Income, and Satisfaction towards the Functioning of Democracy in Latin America. A Mediation Analysis Model Based on Latinobarómetro”. *Religions*, n.º 9, 2018, pp. 1-12, disponible en: <https://doi.org/10.3390/rel9060198>

Barredo Ibáñez, D.; De la Garza, D.; Freundt, Ú.; Pinto, K. T. & Días, D. L. “Cuestionando la existencia del prosumer en Iberoamérica. Un estudio sobre los universitarios de Colombia, Perú, Chile y España”. *Revista Letral*, n.º 20, 2018, pp. 183-205.

Caldeiro, M. C. & Aguaded, J. I. “«Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales”. *Redes.com*, n.º 12, 2015, pp. 27-45, disponible en: <https://doi.org/10.15213/redes.n12.p26>.

Comisión Europea. *The European Digital Competence Framework for Citizens*. Luxemburgo, Unión Europea, 2016.

De la Fuente, J.; Lacasa, P. & Martínez-Borda, R. “Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos”. *Revista Latina de Comunicación Social*, n.º 74, 2019, pp. 172-196, disponible en: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>.

DOUE. *Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. 2009. Web. 20 Ago. 2009.

Ferrés, J. “La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, n.º 29, 2007, pp. 100-107, disponible en: <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, vol. XIX, n.º 38, 2012, pp. 75-82, disponible en: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Hayes, A. F. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (second edition). Nueva York, Guilford Press, 2018.

Lazer, D.; Baum, M.; Benkler, Y.; Berinsky, A.; Greenhill, K.; Menczer, F.; Metzger, M.; Nyhan, B.; Pennycook, G.; Rothschild, D.; Schudson, M.; Slogon, S.; Sunstein, C.; Thorson, E.; Watts, D. & Zittrain, J. “The science of fake news”. *Science*, vol. 359, n.º 6380, 2018, pp. 2-4, disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>.

Marín, I.; Díaz, E. & Aguaded, I. “La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador”. *Chasqui*, n.º 124, 2013, pp. 41-47.

Mateus, J. C.; Andrada, P. & Ferrés, J. “Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica”. *Revista de Comunicación*, vol. 2, n.º 18, 2019, pp. 287-301, disponible en: <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>.

Mayurgo, C.; Moix, M.; Ricart, M. & Reñé, S. “Representación mediática y producción audiovisual adolescente”. *Comunicar*, n.º 25, 2005, pp. 1-7.

Medina, A. & Ballano, S. “Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria”. *Revista de Educación*, n.º 369, 2015, pp. 135-159, disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>.

Pérez, A. & Delgado, A. “De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, vol. XX, n.º 39, 2012, pp. 25-34.

Pérez, V.; Pastor, Y. & Abarrou, S. “YouTubers videos and the construction of adolescent identity”. *Comunicar*, vol. XXVI, n.º 55, 2018, pp. 61-70, disponible en: <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>.

Ramírez, A. & González, N. “Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España”. *Comunicar*, vol. XXIV, n.º 49, 2016, pp. 49-58, disponible: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>.

Ritzer, G. & Jurgenson, N. “Production, Consumption, Prosumption. The nature of capitalism in the age of the digital ‘prosumer’”. *Journal of Consumer Culture*, vol. 1, n.º 10, 2010, pp. 13-36.

Santibáñez, J.; Campión, R. S.; Pérez, C.; Sáenz, M. & Tejada, S. “Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias”. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 3, n.º 15, 2016, pp. 127- 139, disponible en: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.127>

Toffler, A. *La Tercera Ola*. Ciudad de México, Edivisión, 1981.

Wilson, Carolyn; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. & Cheung, C.-K. *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. París, UNESCO, 2011.

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., & Serra, E. (2009). "El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación global frente a la identidad en dominios específicos". *Anales de Psicología*, vol. 2, n.º 25, 2009, pp. 316-329.