

# Impacto de la alfabetización mediática e informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre competencia mediática del profesorado\*

Irina Salcines-Talledo  
Natalia González-Fernández

Universidad de Cantabria  
salcinesi@unican.es  
gonzalen@unican.es

Antonia Ramírez-García

Universidad de Córdoba  
ed1ragaa@uco.es

M. Amor Pérez-Rodríguez

Universidad de Huelva  
amor.perez@dfesp.uhu.es



© de las autoras

Fecha de presentación: abril de 2023  
Fecha de aceptación: noviembre de 2023  
Fecha de publicación: diciembre de 2023

**Cita recomendada:** SALCINES-TALLED0, I.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N.; RAMÍREZ-GARCÍA, A. E. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A. (2023). «Impacto de la alfabetización mediática e informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre competencia mediática del profesorado». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 33-51. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625>>

\* Este trabajo se enmarca en Alfamed (Red Euroamericana de Investigadores), con el apoyo del Proyecto Contribución a la Alfabetización Mediática en el Caribe, con código ICT385-22, perteneciente a la Iniciativa de Cooperación Triangular y financiado en el marco de la Ventana Adelante de Cooperación Triangular Unión Europea – América Latina y el Caribe 2021-2024, y el I+D «Youtubers e instagrammers: la competencia mediática en los prosumidores emergentes» (RTI2018-093303-B-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

---

## Resumen

---

La alfabetización mediática e informacional (AMI) de los docentes para favorecer procesos críticos de interacción, producción y difusión de la información, basados en valores y en una estética consciente, es un tema central en la inclusión socioeducativa de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Propuestas teórico-prácticas desarrolladas para formar a los educadores se hacen cada vez más necesarias y pertinentes. Esta investigación recoge un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional que presenta el proceso de diseño y validación de un cuestionario inédito, cuya finalidad es medir la percepción de competencia mediática de docentes dominicanos en el marco de un proyecto internacional. Igualmente, se presentan los primeros resultados obtenidos tras la aplicación piloto de la herramienta antes y después de la implementación de una propuesta formativa. Se constata que el instrumento de recogida de datos presenta una adecuada validez de contenido y constructo, además de reflejar valores muy favorables respecto a su fiabilidad. Los principales resultados señalan que los docentes que participaron en el curso formativo sobre competencia mediática mejoraron significativamente sus niveles competenciales percibidos en todas las dimensiones medidas, aunque aparecieron algunas diferencias significativas relacionadas con la edad. Se constata la necesidad de seguir aplicando acciones formativas flexibles y adaptadas a cada contexto para continuar avanzando en la alfabetización mediática docente.

**Palabras clave:** competencia mediática; alfabetización mediática e informacional; docentes; cuestionario; validación

---

**Resum.** *Impacte de l'alfabetització mediàtica i informacional al Carib. Disseny, validació i aplicació d'un qüestionari sobre competència mediàtica del professorat*

---

L'alfabetització mediàtica i informacional (AMI) dels docents per afavorir processos crítics d'interacció, producció i difusió de la informació, basats en valors i en una estètica conscient, és un tema central en la inclusió socioeducativa dels mitjans en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Les propostes teoricopràctiques desenvolupades per formar els educadors són cada vegada més necessàries i pertinents. Aquesta recerca recull un estudi quantitatiu, descriptiu i correlacional que presenta el procés de disseny i validació d'un qüestionari inèdit, la finalitat del qual és mesurar la percepció de competència mediàtica de docents dominicans en el marc d'un projecte internacional. Igualment, es presenten els primers resultats obtinguts després de l'aplicació pilot de l'eina abans i després de la implementació d'una proposta formativa. Es constata que l'instrument de recollida de dades presenta una adequada validesa de contingut i constructe, a més de reflectir valors molt favorables respecte a la seva fiabilitat. Els principals resultats assenyalen que els docents que van participar en el curs formatiu sobre competència mediàtica van millorar significativament els seus nivells competencials percebuts en totes les dimensions mesurades, tot i que van aparèixer algunes diferències significatives relacionades amb l'edat. Es constata la necessitat de continuar aplicant accions formatives flexibles i adaptades a cada context per continuar avançant en l'alfabetització mediàtica docent.

**Paraules clau:** competència mediàtica; alfabetització mediàtica i informacional; docents; qüestionari; validació

---

**Abstract.** *The impact of improving media and information literacy in the Caribbean. The design, validation and application of a questionnaire on teachers' media skills*

---

Improving the media and information literacy (MLI) of teachers to encourage critical processes of interaction, production and spread of information, based on values and con-

scious aesthetics, is a central theme in the socio-educational incorporation of the media in teaching-learning processes. Theoretical and practical proposals developed to train educators are becoming increasingly necessary and relevant. This study presents a quantitative, descriptive, correlational analysis of the design and validation process of an unpublished questionnaire whose purpose is to measure the perception of media skills among Dominican teachers as part of an international project. It also presents the initial results obtained after the pilot application of the tool before and after the implementation of a training initiative. The study shows that the content and construction of the data collection instrument was appropriate, and performed well in terms of reliability. The main results indicate that teachers who participated in the training course on media skills significantly improved their perceived skill levels in all areas measured, although there were some significant differences linked to age. The study identified a need to continue delivering flexible training initiatives adapted to specific contexts, in order to make further progress in media literacy among teachers.

**Keywords:** media skills; media and information literacy; teachers; questionnaire; validation

---

## 1. Introducción

El rasgo esencial de la comunicación sigue caracterizándose actualmente por un vertiginoso proceso de digitalización que Pérez-Tornero (2020) denomina «tsunami digital o mediático», señalando, entre sus efectos, la explosión informativa, las oleadas del cambio tecnológico, los efectos disruptivos que provoca, la contaminación informacional y los fenómenos de viralización. En este entorno, las informaciones, contenidos o datos, como afirma Han (2021), son más aditivas que narrativas. Según Herrera-Pérez y Ochoa-Londoño (2022), un enfoque tecnológico de la sociedad permite y legitima la transformación de la vida cotidiana de los ciudadanos desde un trasfondo oculto y empírico, partiendo de las necesidades sociales más básicas.

En consecuencia, el paradigma comunicativo actual demanda una alfabetización muy específica, acorde con «las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época» (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012: 36), en un espacio de comunicación caracterizado por lo multimedia y la convergencia de las funciones de los viejos medios —teléfono, televisión, radio, ordenadores— en dispositivos cada vez más potentes y versátiles. Sin embargo, alfabetizar implica ir más allá de la facilidad para «usar» y «consumir» cualquier dispositivo, y la fascinación por lo tecnológico (Kellner y Share, 2007), que es seña de identidad de los llamados «nativos digitales» (Prensky, 2001). Por lo tanto, dicha realidad aboca a reflexionar acerca del desarrollo y la formación en competencia mediática de las generaciones presentes y futuras de docentes, desde un enfoque pedagógico constructivo y crítico, puesto que el reto socioeducativo está en democratizar el acceso y uso de la información, desde un posicionamiento analítico-reflexivo, que genere experiencias y procesos educativos en los que aprender a interpretar y crear conocimiento veraz y de calidad.

Se trata de buscar una alfabetización oportuna, cuyo origen se sitúa en la educación en medios (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021; Aparici et al., 2010; Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012), y se orienta hacia el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión, el pensamiento crítico, la creatividad, la ética, la estética, la conciencia intercultural y ciudadanía (Ferrés, 2014; Kellner y Share, 2007; Martens, 2010; Mason y Metzger, 2012; Pérez-Rodríguez, 2022).

La finalidad última de la educación mediática se encamina a suscitar una conciencia crítica ante los medios. De ahí que la UNESCO (2022) proponga la alfabetización mediática e informacional (AMI) como estrategia para combatir la desinformación desde el sistema educativo, empoderando a los ciudadanos contra la información inapropiada y confiando en la ciudadanía para identificar la desinformación por medio de la educación en y para los medios (Wilson et al., 2011).

En este contexto, la educomunicación ha ido adquiriendo protagonismo en las propuestas curriculares, aunque, tal y como sugieren Gutiérrez-Martín, Pinedo-González y Gil-Puente (2022), en esta era digital es imprescindible partir de un enfoque global que asuma las necesidades de formación del profesorado, no solo mediante herramientas tecnológicas, sino también potenciando multiplicidad de entornos educativos. Desde ese prisma, nace la propuesta denominada *Curriculum Alfamed* (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce, 2021), como un manual teórico-práctico actualizado de la competencia mediática e informacional que precisan los educadores para afrontar los retos de un nuevo mundo en el que irrumpe con fuerza la virtualización de las interacciones, acelerando la innovación educativa, acentuando desigualdades y obligando al sistema educativo a reinventarse de manera apremiante.

Esta investigación sitúa el foco en el análisis de la competencia mediática en el profesorado. Esta competencia fue definida por Ferrés y Piscitelli (2012) en seis dimensiones diferentes: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. Cada dimensión incorpora la capacidad tanto para el análisis como para la expresión, constituyendo una propuesta conceptual con espíritu flexible y abierta a ser adaptada a contextos educativos concretos.

Los antecedentes de esta investigación en torno a la competencia mediática se encuentran, tanto a nivel nacional como internacional, en multitud de estudios científicos contextualizados en diferentes ámbitos y sectores poblacionales sobre nuevas herramientas de difusión de la ciencia por jóvenes *youtubers* (Vizcaíno-Verdú, De Casas-Moreno y Contreras-Pulido, 2020); el conocimiento de las familias españolas en relación al *smartphone* y la *tablet* y su influencia en la comunicación intrafamiliar (González-Fernández, Salcines Talledo y Ramírez García, 2020); la mediación parental de los dispositivos móviles en España (Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo, 2023); la influencia de dispositivos móviles en las rutinas y los hábitos de las familias (Salcines-Talledo, Ramírez-García y González-Fernández, 2023); la gestión del ruido mediático (Pérez-Rodríguez, 2020); la alfabetización de personas adultas en un contexto americano desde una mirada europea (Bata-

ller y Ballester, 2019); la educación *hacker* y la alfabetización mediática e informacional (Cuevas-Salvador, 2022); los marcos internacionales de competencias digitales para la educación (Mattar, Santos y Cuque, 2022), y los referentes de la educación mediática en Latinoamérica (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021), entre otros.

Las conclusiones aportadas tras los hallazgos del ingente estado de la cuestión elaborado en las últimas décadas, y tal y como reconoce UNICEF (2019), plantean cómo el campo de la competencia mediática e informacional está evolucionando desde un enfoque instrumental y operativo, centrado en habilidades técnicas, hacia posicionamientos más holísticos, considerando variables como el pensamiento crítico y la ética. Un enfoque que refrendan Silajdžić, Sijamija y Hasanović (2022) desde la Universidad de Sarajevo cuando afirman que, incluso, la AMI puede entenderse como una estrategia de pedagogía crítica, al promover y fortalecer prácticas democráticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Parece, pues, que no se puede asumir que los nativos digitales (Prensky, 2001), por el mero hecho de nacer rodeados de tecnología, sepan aprovechar sus potencialidades y estar prevenidos ante los riesgos. Más bien es preciso que adquieran habilidades que les permitan adaptarse al trepidante ritmo de los avances tecnológicos (Lázaro, 2020), sobreviviendo y navegando como pueden en la ola digital que inunda nuestra identidad y que está cubriendo de forma irremediable la que es y será una sociedad posdigital, totalmente distinta (Lluna y Pedreira, 2017).

En este sentido, Romero-Rodríguez, Contreras-Pulido y Pérez-Rodríguez (2019) afirman que los niveles de competencia mediática no están directamente relacionados con ningún grupo de edad en particular, resultados ya compartidos por Contreras-Pulido, Marfil y Ortega (2014), al afirmar que pertenecer a la sociedad de la información no implica ser competente mediáticamente, es decir, estar capacitado para consumir y prosumir la información de los medios desde una perspectiva crítica y constructiva. Sin embargo, estudios como los realizados por Ganzabal et al. (2022) sí encontraron diferencias significativas sobre el empleo de los medios de comunicación en función de la edad en favor de los más jóvenes.

Continuando con resultados fruto del análisis de los niveles de competencia mediática en la población académica, especialmente relacionados con la capacidad de interacción, la investigación de Romero-Rodríguez et al. (2019) pone de relieve que tanto docentes como discentes carecen de capacidad para analizar, filtrar y codificar información que les permita actuar como prosumidores críticos. En este análisis competencial mediático de dicha población, igualmente destacan deficiencias en el nivel de interacción de los estudiantes, atribuyendo la causa al consumo de pseudoinformación de entretenimiento. En esta misma línea, Han (2021) señala cómo en este momento producimos y consumimos más información que cosas, intoxicándonos con la comunicación, eliminando prácticas que requieren tiempo como la observación lenta y la atención y apostando por el culto a la emoción en detrimento de la razón

(Chávez, 2015). Por lo tanto, ser competente mediáticamente en la actualidad no consiste en realizar un simple consumo y producción de contenidos mediáticos, más bien en avanzar hacia la responsabilidad crítica, consciente y democrática en la relación con los medios.

## 2. Objetivos

El presente trabajo se enmarca en un proyecto europeo cuya finalidad es la contribución a la alfabetización mediática en el Caribe, perteneciente a la Iniciativa de Cooperación Triangular e, igualmente, forma parte de las acciones desarrolladas dentro del proyecto de investigación nacional I+D+i centrado en analizar el impacto mediático de *youtubers* e *instagrammers*. Concretamente, los objetivos planteados en este estudio son:

1. Diseñar y validar un cuestionario destinado a recabar información acerca de la percepción del nivel de competencia mediática del profesorado.
2. Analizar los primeros resultados de la aplicación piloto de la herramienta con relación al nivel de competencia mediática de un grupo de docentes de la República Dominicana que participaron en un curso formativo sobre alfabetización mediática e informacional y cumplieron el cuestionario antes y después de dicha formación.

## 3. Metodología

### 3.1. Procedimiento

El estudio que se presenta es cuantitativo, planteando la descripción y correlación de los datos relativos a la validez y fiabilidad de un cuestionario, y los datos recogidos a través de este tras su aplicación piloto.

Una vez revisada la literatura y habiendo considerado la ausencia de instrumentos cuantitativos que permitan medir la variable objeto de estudio, en este caso la percepción de competencia mediática, adaptados al contexto de la investigación, se considera el trabajo de Ferrés y Piscitelli (2012) como el mejor referente teórico sobre el que diseñar el cuestionario *ad hoc*. En este sentido, se plantea una primera propuesta articulada en ítems en torno a las seis dimensiones teóricas que proponen los citados autores y conforman cada una de las escalas de la herramienta. Esta propuesta fue analizada por un panel de jueces expertos en la temática, lo que permitió ajustar y mejorar la redacción de los ítems, comprobando así la validez de contenido del cuestionario para, posteriormente, una vez realizada la aplicación de este, analizar el comportamiento de los ítems que lo conforman, su validez de constructo y la consistencia interna. Este proceso permite analizar la validez y fiabilidad de cualquier instrumento de evaluación diagnóstica que se diseñe (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Todos los análisis que se han realizado han sido efectuados con el programa estadístico SPSS.22.

### 3.2. Muestra

El instrumento se aplicó en una muestra no probabilística discrecional (Albert, 2009; Sáez-López, 2017) de 103 docentes de la República Dominicana que desarrollaron un curso formativo basado en el currículum Alfamed (Aguaded et al., 2021) enfocado a la alfabetización mediática del profesorado. Los docentes cumplimentaron la herramienta diagnóstica antes de recibir la formación (septiembre de 2022) y una vez finalizada (febrero de 2023). Siguiendo las recomendaciones de Gaitán y Piñuel (1998), el número de participantes para realizar una aplicación piloto (entre 30 y 100) es adecuado.

En la tabla 1 se observan los datos relativos a las variables sociodemográficas que se plantean en el primer bloque del cuestionario.

**Tabla 1.** Datos sociodemográficos de los participantes en la aplicación piloto

Variables	Porcentaje
Género:	
• Hombre	18%
• Mujer	82%
Edad:	
• Entre 26 y 34 años	7,8%
• Entre 35 y 44 años	26,2%
• Entre 45 y 55 años	48,5%
• Más de 55 años	17,5%
Años de experiencia docente:	
• Menos de 5 años	10,7%
• Entre 5 y 15 años	27,2%
• Entre 16 y 25 años	45,6%
• Más de 25 años	16,5%
Edad de estudiantes:	
• Menores entre 14 y 18 años	16,5%
• Personas de más de 18 años	83,5%
Contexto de trabajo:	
• Rural	16,5%
• Urbano	83,5%
Número de estudiantes por grupo:	
• Entre 1 y 10	2,9%
• Entre 11 y 20	38,8%
• Más de 20	58,3%

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Instrumento

El cuestionario «Competencia mediática percibida del profesorado» (CMPP) consta de 44 preguntas distribuidas en un primer bloque de datos sociodemográficos y 6 escalas: lenguaje, tecnología, producción y difusión, ideología y valores, estética, tal y como se aprecia en la tabla 2.

Las opciones de respuesta para todas las escalas medidas, a excepción de los datos sociodemográficos, contemplaba cinco puntos, siendo: 1. ninguno; 2. bajo; 3. usuario; 4. avanzado; 5. experto.

**Tabla 2.** Estructura del cuestionario CMPP

Bloque/Escala	Ítems
1. Datos sociodemográficos	6
2. Lenguaje	5
3. Tecnología	4
4. Interacción	10
5. Producción y difusión	8
6. Ideología y valores	8
7. Estética	3

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Resultados

Con la intención de dar respuesta al primero de los objetivos propuestos, consistente en el diseño y la validación de un cuestionario destinado a recabar información sobre el nivel de competencia mediática del profesorado, se aborda la validación de contenido de la herramienta mediante juicio de expertos, se plasman los datos sobre el comportamiento de los ítems que lo conforman, la validez de constructo y la consistencia interna.

La primera versión del instrumento de recogida de datos fue enviada a tres jueces expertos tanto en la temática de competencia mediática como en metodología cuantitativa, diseño y validación de cuestionarios. La valoración de la herramienta fue muy favorable, así como el número de ítems, su distribución por escalas y la redacción empleada. Tan solo se realizaron dos cambios relacionados con la semántica empleada en dos de los ítems.

Con la finalidad de observar la consistencia interna del instrumento, se analiza el valor global del Alfa de Cronbach, así como el valor para cada una de las escalas planteadas. Igualmente, se recoge el comportamiento de cada uno de los ítems.

**Tabla 3.** Datos relativos a la fiabilidad del cuestionario y de las escalas. Comportamiento de los ítems

Dimensiones/Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
<b>B. Lenguaje</b>			<b>Alfa Escala ,892</b>	
1.1. Soy capaz de interpretar el significado de los mensajes recibidos en diferentes formatos (podcast, infografías, vídeos...)	13,48	9,373	,805	,851



1.2. Soy capaz de analizar mensajes identificando su género o formato	13,45	9,964	,669	,881
1.3. Soy capaz de establecer relaciones entre los mensajes recibidos en diferentes formatos (podcast, infografías, vídeos)	13,55	9,041	,815	,848
1.4. Soy capaz de crear mensajes en diferentes soportes en función de la situación comunicativa (podcast, infografías, audios, textos)	13,74	9,184	,741	,865
1.5. Soy capaz de modificar mensajes existentes, dándoles un nuevo sentido y valor	13,43	9,523	,648	,887
<b>C. Tecnología</b>		<b>Alfa Escala ,799</b>		
2.1. Comprendo el impacto que tienen las tecnologías en la sociedad actual (a nivel social, económico, educativo...)	9,86	5,281	,482	,801
2.2. Soy capaz de utilizar eficazmente un amplio abanico de herramientas tecnológicas para comunicarme	10,57	4,207	,706	,695
2.3. Soy capaz de seleccionar las herramientas adecuadas a mi intención comunicativa	10,31	4,435	,701	,702
2.4. Soy capaz de elaborar y editar imágenes y sonidos	10,87	4,273	,567	,774
<b>D. Interacción</b>		<b>Alfa Escala ,846</b>		
3.1. Soy capaz de seleccionar de forma crítica los contenidos mediáticos que consumo	28,14	16,795	,582	,828
3.2. Soy consciente de los efectos cognitivos que me provocan los contenidos mediáticos que consumo	28,11	16,056	,707	,817
3.3. Soy consciente de los efectos emocionales que me provocan los contenidos mediáticos que consumo	27,94	17,032	,593	,828
3.4. Distingo entre la emotividad y la racionalidad que transmiten los medios	27,98	16,116	,677	,819
3.5. Conozco los conceptos básicos de audiencia y estudios de audiencia y para qué sirven	28,55	16,064	,593	,826
3.6. Aprecio los mensajes procedentes de otras culturas en pro del desarrollo de un diálogo intercultural	28,00	16,744	,571	,829
3.7. Soy capaz de gestionar el ocio mediático enfocándolo hacia el aprendizaje	28,23	15,993	,668	,820
3.8. Soy activo en la interacción con las pantallas compartiendo contenidos propios	28,59	16,734	,421	,845
3.9. Soy activo en la interacción con las pantallas trabajando colaborativamente con otras personas	28,53	17,461	,363	,848
3.10. Conozco las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual	28,55	16,832	,384	,849
<b>E. Producción y difusión</b>		<b>Alfa Escala ,918</b>		
4.1. Conozco las diferencias entre las producciones audiovisuales generadas individual o colectivamente, por titularidad pública o privada	22,40	33,462	,768	,904

4.2. Conozco los factores que provocan que los mensajes de los medios se vean sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de la industria	22,45	33,665	,768	,904
4.3. Conozco los sistemas de producción y mecanismos de difusión de los mensajes	22,39	33,411	,779	,903
4.4. Aplico los procesos de producción de carácter personal, grupal o corporativo	22,42	33,149	,775	,903
4.5. Aplico los códigos de regulación y autorregulación que velan por el cuidado de los contenidos mediáticos	22,47	34,252	,734	,907
4.6. Sé manejar mi identidad online/offline de manera responsable	21,87	35,726	,620	,916
4.7. Mantengo una actitud responsable ante los derechos de la propiedad intelectual	21,63	35,359	,637	,914
4.8. Genero redes de colaboración y las retroalimentó	22,59	33,074	,741	,906
<b>F. Ideología y valores</b>		<b>Alfa Escala ,923</b>		
5.1. Soy capaz de identificar cómo las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad	24,81	25,891	,785	,910
5.2. Soy capaz de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información que consulto	24,79	26,339	,715	,916
5.3. Soy capaz de tratar la información procedente de diferentes fuentes (buscar, organizar, contrastar, priorizar)	24,61	26,000	,781	,910
5.4. Adopto una actitud ética a la hora de descargar productos mediáticos	24,52	27,048	,762	,913
5.5. Distingo los estereotipos que se transmiten a través de los medios, analizando sus causas y consecuencias	24,68	24,992	,801	,909
5.6. Analizo críticamente los efectos de la creación de corrientes de opinión y homogenización cultural	24,87	26,621	,728	,915
5.7. Soy capaz de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas	24,80	25,633	,749	,913
5.8. Uso las nuevas herramientas mediáticas para comprometerme de forma responsable como ciudadano/a (transmitir valores, luchar contra estereotipos, etc.)	24,68	27,088	,628	,922
<b>G. Estética</b>		<b>Alfa Escala ,847</b>		
6.1. Soy capaz de valorar la calidad estética de los productos audiovisuales	6,39	2,879	,733	,771
6.2. Relaciono producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias entre ellas	6,79	2,679	,769	,733
6.3. Soy capaz de generar contenidos mediáticos creativos, innovadores y originales	6,97	2,818	,648	,854
<b>Alfa Global Escala</b>		<b>,969</b>		

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia, el Alfa de Cronbach global de la escala es muy favorable, con un valor de ,969. El análisis de los valores del Alfa de Cronbach para cada una de las escalas también es adecuado, con puntuaciones superiores a ,7, que es lo que Sáez-López (2017) considera como aceptable.

Al observar cada uno de los elementos de las diferentes escalas, vemos que, si se elimina el primer ítem de la escala «tecnología», el noveno y décimo de la escala «interacción» y el tercero de la escala «estética», mejora el valor global de cada una de ellas. Sin embargo, no se han suprimido por primar la valoración de contenido aportada por los jueces expertos y considerar que el incremento no era elevado.

Seguidamente, se realizan análisis factoriales con rotación *varimax* para comprobar la concordancia entre las dimensiones teóricas y la psicometría. Finalmente, se proponen tres factores con puntuaciones favorables, dado que cumple con la prueba de esfericidad de Bartlett ( $X^2 = 2408,168$ ,  $gl = 703$ ,  $p = ,000$ ), y un valor de ,844 en el índice *KMO*, donde es posible apreciar que se respeta el criterio de cargas factoriales, logrando explicar el 63% de la varianza que agrupan las escalas teóricas, como aparece en la siguiente tabla.

**Tabla 4.** Análisis factoriales cuestionario

Ítem	Factor 1	Factor 2		Factor 3		
	ESC. 1 y ESC. 2	Ítem	ESC. 3	Ítem	ESC. 4, ESC. 5 y ESC. 6	
1.1.	,571	3.1.	,755	4.1.	,630	
1.2	,628	3.2.	,816	4.2.	,770	
1.3	,572	3.3.	,810	4.3.	,696	
1.4	,699	3.4.	,728	4.4.	,513	
1.5	,642	3.5.	,318	4.5.	,732	
2.1.	,337	3.6.	,649	4.6.	,536	
2.2.	,705	3.7.	,568	4.7.	,627	
2.3.	,624	3.8.	-,04	4.8.	,561	
2.4.	,683	3.9.	-,045	5.1.	,671	
		3.10	-,024	5.2.	,733	
				5.3.	,741	
				5.4.	,751	
				5.5.	,815	
				5.6.	,756	
				5.7.	,656	
				5.8.	,490	
				6.1.	,720	
				6.2.	,731	
				6.3.	,488	

Nota. Esc. 1 Lenguaje; Esc. 2 Tecnología; Esc. 3 Interacción; Esc. 4 Producción y Difusión; Esc. 5 Ideología y Valores; Esc. 6 Estética.

Fuente: elaboración propia.

La propuesta factorial es coherente con el nivel de dominio que exige cada una de las escalas del cuestionario. Un primer nivel más básico consiste en tener conocimientos sobre el lenguaje y la tecnología en relación con la competencia mediática; un segundo nivel, correspondiente con la tercera escala sobre la interacción, implica que los docentes sepan también interactuar a nivel mediático, y un tercer nivel, más avanzado, se relaciona con las tres últimas escalas propuestas referentes a la producción y difusión de contenidos, la ideología y valores y la estética. Este último nivel implica una actitud de prosumo y de pensamiento crítico ante los medios.

Al analizar las cargas factoriales de los ítems, y considerando la recomendación de Steenkamp y Van (1991), que indican la valoración de los ítems con cargas inferiores a ,5 para su posible supresión, se decide eliminar los ítems 2.1, 3.5, 3.8, 3.9 y 3.10. De este modo, el cuestionario deja de estar conformado por 44 preguntas para tener 39 en la versión final que se aplicará en futuras investigaciones.

Por lo tanto, la estructura final de la herramienta y su fiabilidad global y por escalas quedan recogidas en la siguiente tabla.

**Tabla 5.** Estructura final del cuestionario y fiabilidad

Bloque/Escala	Ítems	Alfa de Cronbach
1. Datos sociodemográficos	6	No aplicable
2. Lenguaje	5	,892
3. Tecnología	3	,801
4. Interacción	6	,885
5. Producción y difusión	8	,918
6. Ideología y valores	8	,923
7. Estética	3	,847
<b>Alfa global escala</b>		<b>,969</b>

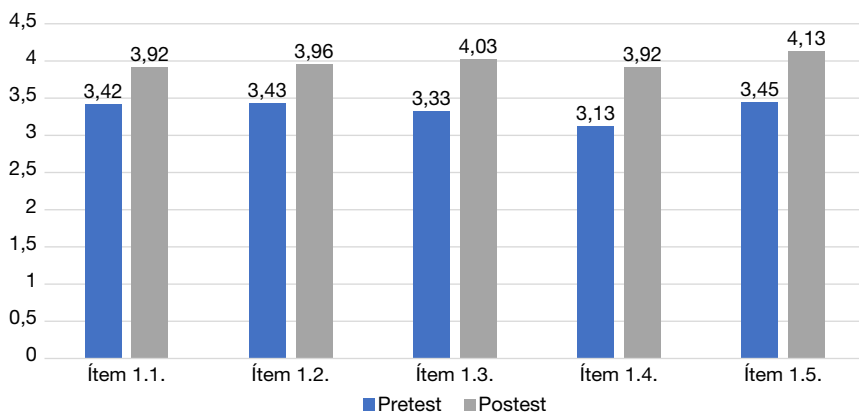
Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, con la finalidad de dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, consistente en analizar los primeros resultados de la aplicación piloto de la herramienta en relación con el nivel de competencia mediática de un grupo de docentes del Caribe que participaron en un curso formativo sobre alfabetización mediática e informacional (AMI) y cumplieron el cuestionario antes y después de dicha formación, se presentan los resultados descriptivos del comportamiento de la muestra como respuesta al cuestionario. Se recoge, igualmente, la existencia de algunas diferencias significativas entre los valores que alcanzan las variables independientes del estudio y las variables dependientes.

En primer lugar, con relación al nivel de competencia mediática global, cabe destacar que la puntuación media en el postest ( $M = 3,927$ ,  $d.t. = ,424$ ) obtuvo un incremento significativo ( $p = ,000$ ), respecto al pretest ( $M = 3,289$ ,  $d.t. = ,582$ ).

Respecto a la escala lenguaje, la puntuación media obtenida por los participantes también presenta un gran incremento ( $p = ,000$ ) en el postest ( $M = 4,000$ ,  $d.t. = ,618$ ) respecto al pretest ( $M = 3,344$ ,  $d.t. = ,750$ ). En la figura 1 aparecen las puntuaciones obtenidas por cada ítem de la escala.

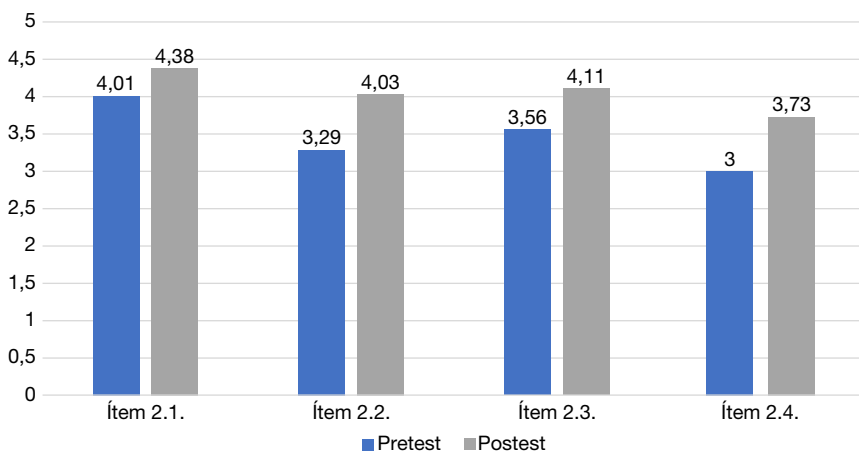
**Figura 1.** Puntuaciones medias de los ítems en la escala lenguaje



Fuente: elaboración propia.

La puntuación media obtenida por los participantes en la escala tecnología en el postest ( $M = 4,066$ ,  $d.t. = ,570$ ) presenta un incremento significativo ( $p = ,000$ ) respecto al pretest ( $M = 3,466$ ,  $d.t. = ,684$ ). La figura 2 presenta las puntuaciones obtenidas por cada ítem de la escala.

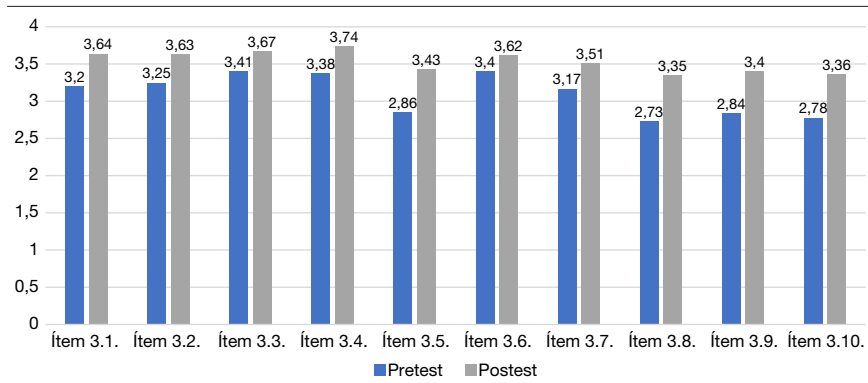
**Figura 2.** Puntuaciones medias de los ítems en la escala tecnología



Fuente: elaboración propia.

En relación con la escala interacción, la puntuación media obtenida por los participantes vuelve a mostrar un incremento significativo ( $p = .000$ ) en el postest ( $M = 3,536$ ,  $d.t. = ,353$ ) respecto al pretest ( $M = 3,096$ ,  $d.t. = ,460$ ). En la figura 3 se puede analizar con mayor detalle el comportamiento de los ítems.

**Figura 3.** Puntuaciones medias de los ítems en la escala interacción

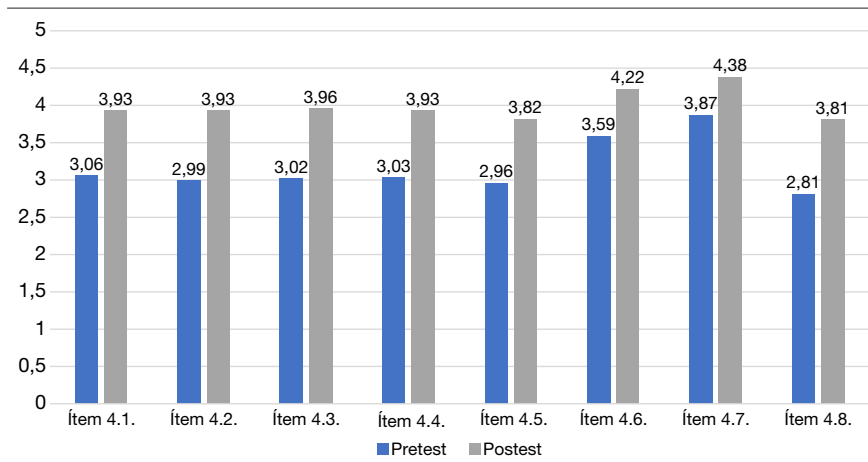


Fuente: elaboración propia.

La puntuación media obtenida por los participantes en la escala producción y difusión en el postest ( $M = 3,993$ ,  $d.t. = ,591$ ) sufrió un incremento significativo ( $p = ,000$ ), en relación con el pretest ( $M = 3,196$ ,  $d.t. = ,838$ ).

En la figura 4 expresa las puntuaciones medias de los ítems en el pretest y en el postest.

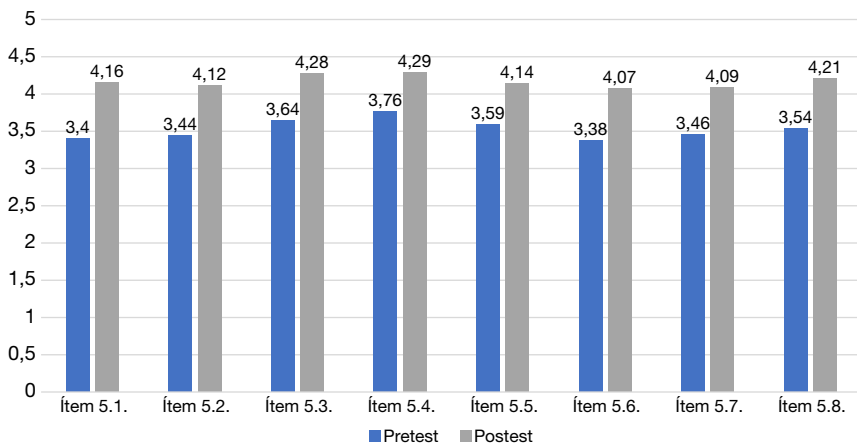
**Figura 4.** Puntuaciones medias de los ítems en la escala producción y difusión



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la escala ideología y valores, la puntuación media obtenida por los participantes en el postest ( $M = 4,169$ ,  $d.t. = ,516$ ) refleja un incremento significativo ( $p = ,000$ ), respecto al pretest ( $M = 3,503$ ,  $d.t. = ,741$ ). En la figura 5 se desglosan las puntuaciones por ítems.

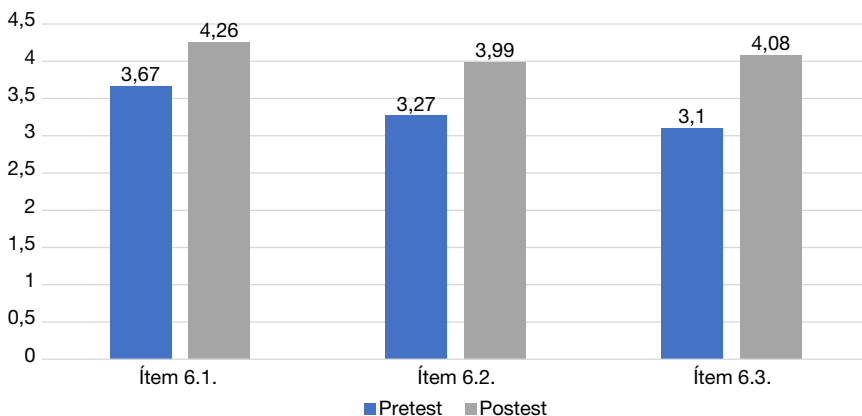
**Figura 5.** Puntuaciones medias de los ítems en la escala ideología y valores



Fuente: elaboración propia.

La puntuación media obtenida por los participantes en la escala estética incrementó significativamente ( $p = ,000$ ) en el postest ( $M = 4,109$ ,  $d.t. = ,589$ ) respecto al pretest ( $M = 3,343$ ,  $d.t. = ,804$ ). En la siguiente figura se recoge el comportamiento de los ítems que componen la escala.

**Figura 6.** Puntuaciones medias de los ítems en la escala estética



Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de comprobar la existencia o inexistencia de diferencias significativas en las variables dependientes en función de los valores que pueden adquirir las variables sociodemográficas, se han realizado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis debido a que la prueba Kolmogorov-Smirnov reporta valores para todas las variables en los que  $p < ,05$ .

En este sentido, se constata que únicamente aparecen diferencias significativas respecto al nivel competencial percibido atendiendo a la edad de los docentes ( $\chi^2 = 14,260$ ,  $gl = 4$ ,  $p = ,007$ ) y a los años de experiencia ( $\chi^2 = 12,751$ ,  $gl = 3$ ,  $p = ,005$ ).

Concretamente, son los docentes de menor edad y con menos experiencia profesional los que obtienen puntuaciones superiores sobre su competencia mediática. En la siguiente tabla se aprecian los valores que presentan diferencias.

**Tabla 6.** Resumen de las diferencias significativas en los valores de la competencia mediática en función de las variables independientes

Variable	Valores variables		U of Mann-Whitney				
	VI	N1	N2	U	RP(N1)	RP(N2)	$p$
Edad	Entre 26 y 34 años	Entre 45 y 55 años		110.500	<b>39,69</b>	27,26	,048
	Entre 26 y 34 años	Más de 55 años		36.000	<b>18,00</b>	11,50	,047
Años de experiencia	Entre 5 y 15 años	Entre 16 y 25 años		432.500	<b>45,07</b>	32,89	,018

Fuente: elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

En esta investigación se presenta el diseño y la validación de un cuestionario destinado, por un lado, a recoger información sobre el nivel de competencia mediática de docentes y, por el otro, a plasmar los primeros resultados de la aplicación de la herramienta diagnóstica con las respuestas ofrecidas en un pretest-postest por un grupo de docentes dominicanos que participaron en un curso de alfabetización mediática.

En relación con el primer objetivo, se presenta un cuestionario diseñado *ad hoc* conformado por 39 preguntas con unos adecuados valores de fiabilidad, que permite recoger información acerca del nivel de competencia mediática percibida del profesorado. Además, la propuesta factorial que ofrece el análisis psicométrico en que aparecen tres niveles competenciales, desde el más básico, consistente en tener conocimientos sobre el lenguaje y la tecnología, hasta el más avanzado, relativo a la capacidad de producción y difusión de contenidos, la ideología y valores y la estética, es coherente con la propuesta de Romero-Rodríguez et al. (2019), al destacar la necesidad de potenciar, en un último nivel, la capacidad de analizar, filtrar y codificar información para poder actuar como un prosumidor crítico.

Respecto al segundo objetivo planteado, los primeros resultados obtenidos señalan que el nivel general de competencia mediática, tanto en el pretest



como en el posttest, se sitúa en valores centrales, correspondientes a un nivel «usuario». Sin embargo, sí que hay una mejora significativa en la competencia mediática una vez finalizado el curso de formación en los datos arrojados en el posttest, llegando casi a puntuaciones cercanas al cuatro, lo que indica un nivel «avanzado». Esto indica que los docentes participantes incrementan su capacidad global para entender y utilizar los medios de comunicación de manera crítica y activa. Es decir, no solamente son capaces de consumir contenido mediático, sino también de crearlo y producirlo, remarcando la necesidad y eficacia de la formación en el campo de la competencia mediática en la línea propuesta por UNICEF (2019) y Aguaded et al. (2021).

En cuanto a la edad, como variable que impacta en el nivel de competencia mediática, en esta investigación, a diferencia de los resultados obtenidos por Contreras-Pulido et al. (2014) y Romero-Rodríguez et al. (2019), los resultados indican que cuanto menor edad tienen los docentes, mayores niveles competenciales presentan. No obstante, ya se ha señalado cómo el uso asociado a los más jóvenes no necesariamente implica una mayor competencia (Romero-Rodríguez et al., 2019).

Una vez analizados y discutidos los resultados obtenidos, se corrobora la necesidad de seguir implementando actividades formativas como la realizada por Aguaded et al. (2021), que potencien la alfabetización mediática e informacional de los docentes, basado en un enfoque crítico-constructivo, en favor del aprendizaje como proceso a desarrollar a lo largo de toda la vida.

Finalmente, con la intención de seguir profundizando en el campo de estudio que aquí se presenta, y dada su relevancia social y educativa, es pertinente ampliar la aplicación del cuestionario en otros contextos nacionales e internacionales, para obtener unos resultados más representativos y amplios acerca del nivel de competencia mediática de los docentes. Igualmente, es preciso diseñar herramientas que recojan el nivel real de competencia mediática y no la autopercepción de los encuestados, así como recoger cualitativamente sus valoraciones y experiencias.

## Referencias bibliográficas

- AGUADED, I.; JARAMILLO-DENT, D. y DELGADO-PONCE, A. (coords.) (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Barcelona: Octaedro.
- AGUADED, I. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, A. (eds.) (2021). *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo Post-Covid*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- ALBERT, M. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- APARICI, R.; CAMPUZANO, A.; FERRÉS, J. y GARCÍA MATILLA, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Madrid: UNED. Recuperado de <<https://bit.ly/3qWLSnD>>
- BATALLER, A. y BALLESTER, J. (2019). «The challenges of adult literacy. Peruvian teachers' beliefs and methodological proposals». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17 (1), 153-165.  
<<https://doi.org/10.4995/redu.2019.9758>>

- CHÁVEZ, S. (2015). «La sociedad del deseo. Su poder y miseria». *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21 (41), 173-176. Recuperado de <<https://bit.ly/37DsFnz>>
- CONTRERAS-PULIDO, P.; MARFIL, R. y ORTEGA, J. (2014). «La competencia mediática de las personas mayores andaluzas: Retos para una inclusión social plena». *Historia y Comunicación Social*, 19, 129-142.  
<[https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.44946](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44946)>
- CUEVAS-SALVADOR, J. (2022). «Educación hacker y alfabetización mediática e informacional: nuevas alianzas entre el alumnado universitario y el plagio en internet». *EDUTEC*, 82, 29-44.  
<<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2641>>
- FERRÉS, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). «Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators». *Comunicar*, 38, 75-82.  
<<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>>
- GAITÁN, J. A. y PIÑUEL, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- GANZABAL, M.; MESO, K.; PÉREZ, J. y MENDIGUREN, T. (2022). «Los profesionales de la información y el uso de las redes sociales en las redacciones: perspectivas y desafíos por grupos de edad». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, número extraordinario 2022, 113-130.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3531>>
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N.; SALCINES TALLEDO, I. y RAMÍREZ GARCÍA, A. (2020). «Conocimiento y comunicación de las familias españolas ante los Smartphone y Tablet». *Revista de Educación*, 390, 79-102.  
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-466>>
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A.; PINEDO-GONZÁLEZ, R. y GIL-PUENTE, C. (2022). «Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC». *Comunicar*, 70, 21-33.  
<<https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>>
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A. y TYNER, K. (2012). «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital». *Comunicar*, 38, 31-39.  
<<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>>
- HAN, B.CH. (2021). *No cosas. Quebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. y MENDOZA, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- HERRERA-PÉREZ, J. y OCHOA-LONDOÑO, E. (2022). «Análisis de la relación entre educación y tecnología». *Cultura, Educación y Sociedad*, 13 (2), 47-68.  
<<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.03>>
- KELLNER, D. y SHARE, J. (2007). «Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education». En: MACEDO, D. y STEINBERG, S. R. (eds.). *Media literacy: A reader*. Berna: Peter Lang Publishing, 3-23.
- LÁZARO, M. (2020). *Redes sociales y menores. Guía práctica*. Madrid: Anaya.
- LLUNA, S. y PEDREIRA, J. (2017). *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Bilbao: Deusto.
- MARTENS, H. (2010). «Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions». *Journal of Media Literacy Education*, 2, 1-22.
- MASON, L. y METZGER, S. A. (2012). «Reconceptualizing Media Literacy in the Social Studies: A Pragmatist Critique of the NCSS Position Statement on Media Literacy». *Theory & Research in Social Education*, 40 (4), 436-455.

- MATTAR, J.; SANTOS, C. C. y CUQUE, L. M. (2022). «Analysis and Comparison of International Digital Competence Frameworks for Education». *Educational Sciences*, 12, 932.  
<<https://doi.org/10.3390/educsci12120932>>
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A. (2020). «*Homo sapiens, Homo videns, Homo fabulators*. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia». *Icono 14*, 18 (2), 16-34.  
<<https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>>
- (2022). «La enseñanza de las lenguas en la era transmedia. Desarrollar la competencia mediática para una comunicación inteligente». En: DOMÍNGUEZ ROMERO, E.; STEFANOVA RADOULSKA, S. y VANDERSCHULDEN, I. (eds.). *Visual Literacy and Digital Communication* Granada: Comares, 13-27.
- PÉREZ-TORNERO, J. M. (2020). *La gran mediatización (vol. I). El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9, 1-6.  
Recuperado de <<https://bit.ly/3wwj3aR>>
- RAMÍREZ-GARCÍA, A.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N. y SALCINES-TALLEDO, I. (2023). «Parental Mediation and Use of Mobile Devices-Smartphones and Tablets in Spanish Families». *Journal of Family Issues*, 44 (3), 825-849.  
<<https://doi.org/10.1177/0192513X211055126>>
- ROMERO-RODRÍGUEZ, L. M.; CONTRERAS-PULIDO, P. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A. (2019). «Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela». *Cultura y Educación*, 31 (2), 326-368.  
<<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>>
- SÁEZ-LÓPEZ, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: UNED.
- SALCINES-TALLEDO, I.; RAMÍREZ-GARCÍA, A. y GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N. (2023). «Smartphones and Tablets: Regulations, Routines, and Habits of Spanish Families». *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39 (4), 823-833.  
<<https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049136>>
- SILAJDŽIĆ, L.; SIJAMIJA, A. D. y HASANOVIĆ, J. (2022). «Media And Information Literacy As Critical Pedagogy? Case Study Of The Sarajevo Hasan Kikić Elementary School Sarajevo». *Vjesnik Bibliotekara Hrvatske*, 65 (2), 137-158.  
<<https://doi.org/10.30754/vbh.65.2.954>>
- STEENKAMP, J. B. y VAN, H. C. (1991). «The Use of LISREL in Validating Marketing Constructs». *International Journal of Research in Marketing*, 8, 283-299.
- UNESCO (2022). *Alimentar la confianza: un imperativo de la alfabetización mediática e informacional*. Nigeria: UNESCO. Recuperado de <<https://bit.ly/3dCweRQ>>
- UNICEF (2019). *Office of Global Insight and Policy*. Nueva York: UNICEF.
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A.; DE CASAS-MORENO, P. y CONTRERAS-PULIDO, P. (2020). «Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios». *Educación XXI*, 23 (2), 283-306.  
<<https://doi.org/10.5944/educXXI.25750>>
- WILSON, C.; GRIZZEL, A.; TUAZON, R.; AKYEMPOG, K. y CHEUNG, C. K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional Currículum para Profesores*. París: UNESCO.

