



Evaluación de una intervención sobre alfabetización mediática del profesorado de educación de adultos vinculado con la Agenda 2030

Mariana Buenestado-Fernández

Universidad de Cantabria

mail: mariana.buenestado@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3242-5332>

Paula Renés-Arellano

Universidad de Cantabria

mail: paula.renes@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0932-7694>

Rosa García-Ruiz (Autora de Correspondencia)

Universidad de Cantabria

mail: rosa.garcia@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3242-5332>

Arantxa Vizcaíno-Verdú

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

mail: arantxa.vizcaino@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9399-2077>

RESUMEN

Organismos internacionales promueven el desarrollo de la alfabetización mediática con la finalidad de favorecer la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible en línea con la Agenda 2030. Pese a ello, la alfabetización mediática del profesorado de educación de adultos ha quedado rezagada, aumentando la brecha en el ecosistema digital. Este trabajo presenta una investigación paralela a un proyecto de intervención sobre la alfabetización mediática y los ODS, dirigido a docentes de jóvenes y adultos de República Dominicana. Contempla dos objetivos: evaluar la efectividad de una propuesta formativa sobre esta temática y determinar la transferencia de los aprendizajes al aula. Para ello, se aplica un diseño mixto mediante cuestionario y grupos de discusión. Los resultados manifiestan la evolución en los aprendizajes vinculados al marco conceptual de la alfabetización mediática, el funcionamiento de los medios y su puesta en práctica vinculada con el desarrollo sostenible. Si bien, el profesorado considera necesario una mayor adaptación de la intervención al contexto dominicano para optimizar la transferencia al aula. Esta investigación aporta la evidencia de una propuesta formativa con capacidad de réplica e institucionalización en la formación continua del profesorado de educación de adultos.

Palabras clave: Alfabetización mediática, objetivos de desarrollo sostenible, formación docente, educación de adultos, método mixto

Evaluation of a media literacy intervention for adult education teachers linked to the 2030 Agenda

ABSTRACT

International organizations promote the development of media literacy to favour equal opportunities and the construction of a fairer, more equitable and sustainable society in line with the 2030 Agenda. Despite this, the media literacy of adult education teachers has lagged, increasing the gap in the digital ecosystem. This paper presents research conducted in parallel to an intervention project on media literacy and the Sustainable Development Goals, aimed at teachers of youth and adult in the Dominican Republic. It contemplates two objectives: to evaluate the effectiveness of a training proposal on this topic and to determine the transfer of learning to the classroom. For this purpose, we applied a mixed research design. The results show the evolution of learning linked to the conceptual framework of media literacy, the functioning of the media and the implementation of media education linked to sustainable development. However, the teachers consider it necessary to further adapt the intervention to the Dominican context to optimize the transfer to the classroom. This research provides evidence of a training proposal with capacity for replication and institutionalization in the continuing education of adult education teachers.

Keywords: Media literacy, sustainable development goals, teacher education, adult education, mixed method



1. Introducción

1.1. La alfabetización mediática en la formación ciudadana en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

En 2015, la ONU hacía pública la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible a fin de construir un mundo más justo y sostenible que hiciera frente a las desigualdades, instando a los Estados a desarrollar programas a favor de las personas, el planeta, la prosperidad, la justicia, la paz y las alianzas, así como a apoyar a los grupos y sociedades más desfavorecidas y vulnerables. Estudios como el de Cuevas-Salvador (2022) o el de Domínguez-Fernández y Gaviño-Aroca (2021) ponen de manifiesto el desconocimiento y la falta de interés respecto a la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) por parte de estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, coincidiendo con los datos publicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 2020. Estos señalan que menos del 30% de la población española conoce la propuesta, reclamando una mayor formación sobre sus implicaciones, y proponiendo la implementación de programas de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como recurso fundamental para lograrlo.

Para reducir este desconocimiento entre la ciudadanía y garantizar el aprovechamiento de los ODS, de manera que la sostenibilidad a la que se aspira implique que se atienda de manera especial a las necesidades de los más desfavorecidos, el ODS 4 “Educación de Calidad” resulta fundamental (Boeren, 2019). La educación es un derecho fundamental a la que algunas capas de la población, como la caribeña (Dale *et al.*, 2023), no tienen acceso. Esto multiplica la vulnerabilidad de los ciudadanos y magnifica las brechas sociales, laborales y digitales. Según la UNESCO (2020), 763 millones de personas son analfabetas, lo cual contribuye a la pobreza y la marginalización de amplios segmentos poblacionales. Por ello, las actuaciones dirigidas para compensar estos y otros efectos no deseada deben acometerse desde políticas públicas que garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad que permita el aprendizaje a largo de la vida.

Esta situación requiere, asimismo, buscar soluciones equitativas y sostenibles, entre las que la Alfabetización Mediática e Informacional (en adelante AMI) de la ciudadanía se convierte en un instrumento fundamental para la cohesión social y la construcción de sociedades más justas (Grizzle *et al.*, 2021). Los procesos de formación que se llevan a cabo en contextos formales e informales favorecen el desarrollo de la competencia mediática, clave ciudadana para formar parte del ecosistema mediático actual (Aguaded *et al.*, 2022; Izquierdo-Cuellar *et al.*, 2021). Esta se comprende como el desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes integrales para la acción mediática, facilitando la autorrealización y actuación eficaz de los individuos en diversos ámbitos de la sociedad de la información, y mejorando su calidad de vida y la transmisión de valores (Renés-Arellano *et al.*, 2020; Kačínová y Sádaba-Chalezquer, 2022).

Organismos como la UNESCO, la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la ONU promueven el desarrollo de la competencia mediática para tomar decisiones fundamentales, y para participar en todos los aspectos de la vida pública y los procesos democráticos (Bonilla-del-Río *et al.*, 2018). En este sentido, la UNESCO (2018) ha reconocido que la AMI puede desempeñar un papel importante en el logro de los ODS, al fomentar la toma de conciencia crítica de los ciudadanos sobre el acceso a la información, su capacidad de comunicación, sus libertades fundamentales y su compromiso reflexivo, y puede contribuir a la construcción de comunidades inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles.

1.2. Fomento de la ciudadanía activa y el empoderamiento de recursos digitales a través del Currículum Alfamed

El Ministerio de Educación de República Dominicana, en su interés por mejorar la formación de su población, participó en una Iniciativa de Cooperación Triangular cofinanciada por la Unión Europea (Adelante2) con cuatro socios: la Universidad de Cantabria, la Red Alfamed, la Universidad Técnica Particular de Loja y la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC). El objetivo de la Iniciativa fue contribuir a la AMI en el país a través de un plan de formación dirigido a docentes del Subsistema de Educación de Jóvenes y Adultos sin Escolarizar, con la finalidad de mejorar y desarrollar la competencia mediática de dichos docentes y sus estudiantes mediante prácticas transformadoras implementadas en las aulas. El interés de la Iniciativa siguió la recomendación de la Unión Europea (2020), que pretende desarrollar nuevos modelos de aprendizaje permanente en la AMI, brindando el acceso a programas adaptados a las necesidades de personas de todas las edades que apoyen el desarrollo y la puesta en común de materiales para la formación en AMI. La educación de personas adultas en República Dominicana se desarrolla dentro del Programa de formación del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Nivel Básico del Ministerio de Educación de República Dominicana, destinado a mayores de 14 años que no tuvieron la oportunidad de recibir la educación sistemática regular, con la finalidad de construir una sociedad más equitativa y sostenible, y reducir el analfabetismo. El diseño curricular que sustenta el Programa (Ordenanza n° 1-2018) (Ministerio de Educación, 2018) establece criterios de pertinencia, calidad y equidad, respalda la concepción de la educación como un derecho fundamental y pone énfasis en la persona como eje central del proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva sistémica, se comprende que el aprendizaje y el desarrollo de capacidades ocurren en diversos ámbitos, como lo son el personal, familiar, comunitario, socioeconómico, político y cultural (Faradova, 2020). Este enfoque se basa en el constructivismo como teoría pedagógica (Saldarriaga-Zambrano *et al.*, 2016) y en el enfoque competencial (Andrade-Cázares, 2008), que asume tanto las competencias fundamentales como específicas, desarrollando en los estudiantes la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en situaciones personales y profesionales.

Según datos del Ministerio de Educación Dominicano, son más de 200.000 personas las que cursan estudios en los 1.150 centros de educación de adultos en los niveles básico, medio y educación para el trabajo. El fortalecimiento de las capacidades del personal docente que trabaja en este subsistema es uno de los objetivos prioritarios del Ministerio, desarrollando diferentes diplomados, y en este caso, apoyando el plan de formación que se desarrolla con la Iniciativa “Contribución a la Alfabetización Mediática en el Caribe”, objeto de esta investigación.

El plan de formación se apoyó en el Currículum Alfamed como modelo de formación con enfoque iberoamericano (Aguaded *et al.*, 2021). La formación se divide en diez módulos que se llevaron a cabo online mediante videoconferencias sincrónicas, permitiendo la interacción entre estudiantes y formadores a través de la plataforma Moodle. Esta modalidad brindó a los participantes acceso a los materiales, la posibilidad de participar en foros y entregar las actividades correspondientes para su evaluación. El proceso formativo se completó con dos sesiones presenciales al inicio y al final de la formación. La metodología didáctica perseguía mejorar el aprendizaje permanente tanto de los docentes que recibían el curso como de sus estudiantes, jóvenes y adultos sin escolarizar, para lograr una mayor igualdad de oportunidades, coincidiendo con la propuesta de programas analizados por Fombona *et al.* (2023).

Los contenidos abordados en la formación abarcaron temas clave en la educación de adultos y jóvenes, como es el conocimiento de los diferentes medios de comunicación y su impacto en los ciudadanos, los valores y emociones que transmiten a través de sus propios lenguajes y códigos, el acceso a Internet y sus efectos en relación con la desinformación, la seguridad y los riesgos derivados de un uso inadecuado, y una formación concreta para la implementación de los contenidos mediático-digitales adquiridos por los docentes en las prácticas de aula. La inclusión de este plan formativo dentro del programa de Educación de adultos dominicano se alinea con la propuesta de Rojas-Estrada *et al.* (2023), como propuesta que alienta al profesorado a tomar conciencia sobre sus hábitos respecto a los medios, repensando sus estilos de enseñanza.

Esta Iniciativa resulta una propuesta innovadora y transformadora, teniendo en cuenta que la inclusión de la alfabetización mediática en el Currículum de los países latinoamericanos o del Caribe se hace realidad a través de experiencias puntuales que se apoyan en el uso de los medios como recursos y dejan de lado el fortalecimiento de las capacidades críticas del profesorado (Rojas-Estrada *et al.*, 2023). Existen otras propuestas de formación de docentes y estudiantes en AMI de la mano de la UNESCO principalmente, de la Fundación La Caixa o del Center for Media Literacy (Caldeiro-Pedreira *et al.*, 2023). La literatura científica también nos muestra estudios sobre la eficacia de programas de alfabetización mediática y la evaluación del nivel de competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012) destinados a estudiantes, pero son escasos los enfocados a la formación de los docentes (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2018; Aguaded *et al.*, 2018; García-Ruiz *et al.*, 2020; Gonzales-Miñán *et al.*, 2020; Gutiérrez-Marín *et al.*, 2022; Mateus *et al.*, 2022; Mesquita-Romero *et al.*, 2022) y, especialmente, los destinados a profesorado de adultos. En definitiva, este plan de formación responde a la propuesta de la UNESCO en su contribución a la Agenda 2030 (Milana *et al.*, 2018).

2. Objetivos

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

1. Explorar el efecto del curso formativo “Currículum Alfamed para la alfabetización mediática en el Caribe” en la adquisición de la competencia mediática y el conocimiento de los ODS del profesorado dominicano de Educación Básica de Jóvenes y Adultos.
2. Determinar de qué manera el diseño de la formación contribuye a la transferencia de la formación pedagógica al aula del profesorado dominicano participante en el curso.

3. Método

3.1. Diseño de investigación

El diseño de investigación comprende un método mixto, específicamente enmarcado dentro de los modelos de triangulación (Creswell y Plano-Clark, 2007; Creswell *et al.*, 2003). Estos procesos implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de comprender, contrastar y profundizar el fenómeno de estudio (Johnson *et al.*, 2007). En este diseño, los datos cuantitativos y cualitativos fueron producidos simultáneamente, por lo que su delimitación ocurrió en un período relativamente reducido, en el que se involucró a los mismos participantes.

- En relación con el primer objetivo, se llevó a cabo un diseño pre-experimental (pretest-posttest) de un solo grupo basado en encuesta para comprobar la efectividad de la intervención. Esta consistió en un curso formativo fundamentado

sobre el “Currículum Alfamed” y los ODS. Asimismo, se realizaron grupos de discusión antes y después del curso para contrastar la información.

- En cuanto al segundo objetivo, se realizaron grupos de discusión tras finalizar el curso como método de relación de datos. Posteriormente, se aplicó el análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) de la formación pedagógica.

3.2. Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 68 docentes de Educación de Adultos que obtuvieron la certificación de capacitación del curso formativo. En este compendio, se encontraban 56 mujeres y 12 hombres con una media de edad de 46,2 años y de 16,3 años de experiencia docente. Ocho docentes desempeñaban su labor en centros educativos rurales, y 60 en zonas urbanas. El 41,2% manifestó tener dificultad para acceder a Internet, y el 45,6% señaló no contar con suficientes materiales y recursos tecnológicos en sus aulas. A su vez, el 53% de los docentes recibió algún tipo de formación previa sobre la competencia digital, y solamente el 11,8% sobre los ODS.

Por su parte, se invitó a participar a los docentes en cuatro grupos de discusión de 10 participantes, antes y después del curso formativo, atendiendo a criterios de diversidad según los datos sociodemográficos previamente descritos.

3.3. Instrumentos

En el estudio se emplearon dos instrumentos: un cuestionario en formato online y un protocolo de preguntas para la realización de los grupos de discusión.

- Cuestionario “Evaluación de la Formación docente basada en el Currículum Alfamed y los ODS”. Se trata de un cuestionario *ad hoc* de autopercepción de los aprendizajes diseñado para este estudio. Para la elaboración del instrumento, se revisaron documentos relacionados con los estándares del uso de las TIC y la aplicación en docentes como: el “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC” de la UNESCO (2019), la “Rúbrica de la competencia digital docente” de Lázaro y Gisbert (2015), el “Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers” de Schmidt *et al.* (2009) y, de manera especial, el Currículum Alfamed (Aguaded *et al.*, 2021). Así mismo, se tuvo en cuenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Este cuestionario contiene 25 ítems vinculados con cinco dimensiones (cinco ítems en cada dimensión). La escala de medida es tipo Likert de cuatro puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Totalmente de acuerdo). En la Tabla 1 (ver en <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22346572.v1>) se especifican las dimensiones e indicadores del instrumento.
- Protocolo de preguntas para la realización de los grupos de discusión. En los dos momentos de medida (antes de comenzar el curso formativo y al finalizar este) se establecieron preguntas vinculadas con las dimensiones del cuestionario, con el objeto de comprender, contrastar y profundizar sobre los aprendizajes vinculados con la competencia mediática. Únicamente en el protocolo de preguntas utilizado en los grupos de discusión tras la finalización de la formación, se incluyeron preguntas para determinar la percepción del profesorado sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y

debilidades del diseño de la formación llevada a cabo. El diseño de la formación es considerado una dimensión clave en la transferencia de la formación e innovación docente en la literatura científica (Feixas y Martínez-Usarralde, 2022; Fernández y Madinabeitia, 2020). Esta se vincula con la percepción del profesorado sobre la medida en que la formación ha sido diseñada para que pueda aplicarse lo aprendido, mejorando la experiencia docente.

3.4. Procedimiento

El procedimiento de aplicación instrumental se basa en las siguientes fases:

1. Detección de necesidades formativas del profesorado a través de grupos de discusión y cuestionario pretest. Esta fase se llevó a cabo justo antes de comenzar el curso formativo (finales de septiembre de 2022).
2. Adaptación del Currículum Alfamed y preparación del curso en la plataforma Moodle.
3. Implementación del curso formativo “Currículum Alfamed para la alfabetización mediática en el Caribe”. El curso consta de 10 módulos formativos y su secuencia se muestra a continuación (Figura 1).

La vinculación de la alfabetización mediática y los ODS es transversal en todos los módulos, aunque con una mayor incidencia en el módulo uno y cuatro. La duración del curso formativo fue de cuatro meses (octubre 2022-enero 2023), siguiendo la metodología y evaluación descrita anteriormente. El profesorado que superó el 80% del curso obtuvo un certificado de capacitación emitido por los socios participantes en el Proyecto. El equipo docente encargado de impartir la formación lo configuraron un total de 17 expertos europeos y latinoamericanos.

4. Evaluación de la efectividad del curso formativo y la transferencia de los aprendizajes adquiridos en el aula a través

de grupos de discusión y cuestionario posttest. Esta fase se llevó a cabo al finalizar el curso formativo (principios de febrero de 2023).

Para tales efectos, se requirió el consentimiento de cada participante previo a la implementación de los instrumentos. Específicamente, el profesorado participante en los grupos de discusión aceptó la grabación en audio para su posterior transcripción. La duración de los grupos de discusión iniciales y finales se extendió entre una hora, y hora y media.

3.5. Análisis de los datos

En este estudio se han realizado análisis cuantitativos y cualitativos, utilizando el programa SPSS v.25 y Atlas.ti v.22 respectivamente. En cuanto a los análisis cuantitativos, se aplicaron, en primer lugar, pruebas estadísticas para determinar la validación y fiabilidad del cuestionario. Posteriormente, se determinó la normalidad de las muestras y, en función de estas, se llevaron a cabo pruebas descriptivas e inferenciales (paramétricas y no paramétricas) para determinar el efecto de la intervención. Por otra parte, los datos cualitativos se analizaron siguiendo una codificación inductiva a partir de las dimensiones recogidas en el protocolo de los grupos de discusión.

4. Resultados

4.1. Resultados preliminares: validación y fiabilidad del cuestionario

Como se ha especificado previamente, se diseñó un cuestionario *ad hoc*. Esto conllevó el análisis de las principales características psicométricas del instrumento. Se eliminaron los ítems 10 y 14 del análisis al comprobar que no contribuían a la fiabilidad del instrumento. Esta se incrementaba hasta 0,935 (alpha de Cronbach) tomando los 23 ítems restantes. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2[253] = 1317,148$; $p < 0,000$), lo que permitió

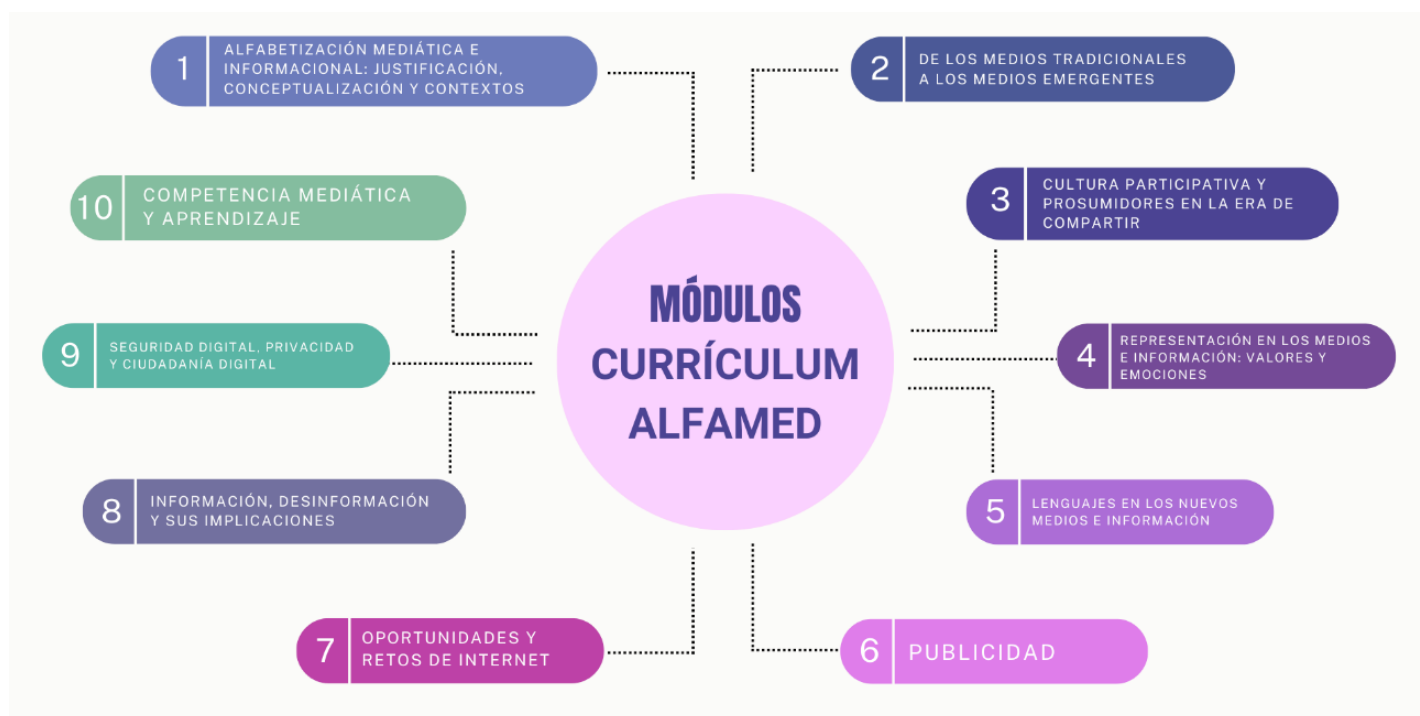


Figura 1. Módulos del Currículum Alfamed. Elaboración propia.

continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado notable de varianza común entre los ítems ($KMO = 0,815$). Se forzó una solución de tres factores, puesto que el criterio del autovalor mayor que uno arrojaba una solución de cinco factores con un cuarto y un quinto componente residual. El análisis de componentes principales con rotación Varimax arrojó tres dimensiones explicativas del 65,81% de la varianza. En la Tabla 2 se observan los ítems que configuran cada factor.

Tabla 2. *Análisis factorial (matriz de componentes rotados).*
Elaboración propia.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
6. Entiende el rol de los medios de comunicación en ámbitos como la información, la educación y el entretenimiento.	0,563		
7. Analiza e identifica los códigos y lenguajes digitales en los distintos contextos comunicativos.	0,892		
8. Identifica los diferentes tipos de narraciones en la era digital (transmedia, crossmedia, intertextualidad, multiplataforma, etc.).	0,738		
9. Distingue los diferentes géneros de influencia que surgen en redes digitales (YouTubers, gamers, TikTokers, instagrammers...).	0,902		
11. Valora las oportunidades de utilizar los diferentes medios para ejercer la ciber-ciudadanía.	0,837		
12. Evalúa el rol de los medios en la accesibilidad a la información.	0,843		
13. Conoce iniciativas para verificar la información proporcionada en los medios.	0,728		
15. Identifica las amenazas de seguridad en Internet (Malware, Hacking, Bots, Phishing...).		0,703	
16. Promueve la educación mediática a través de actividades con su alumnado.		0,701	
17. Diseña propuestas educativas e innovadoras en las que se aplican medios digitales emergentes.		0,708	
18. Identifica las diferencias entre agregación, curación y creación de contenidos.		0,769	
19. Integra la competencia mediática como elemento transversal en las asignaturas.		0,629	
20. Desarrolla metodologías docentes vinculadas con la alfabetización mediática.		0,771	
21. Analiza los cambios que han causado las redes sociales y los efectos en la vida social y política, con el fin de ejercer una ciudadanía plural y sostenible.		0,757	

22. Analiza los retos éticos que se deben de tener en cuenta en un mundo tecnológico sostenible.	0,596	
23. Fomenta en el aula comportamientos respetuosos e igualitarios para prevenir la ciber-violencia y la no discriminación racial, étnica cultural, de género y orientación sexual.	0,557	
24. Conoce los temas o ámbitos de los ODS.	0,516	
25. Comprende la contribución de la alfabetización mediática a la consecución de los ODS.	0,596	
1. Conoce los antecedentes históricos de la alfabetización mediática.		0,844
2. Analiza la evolución de la alfabetización mediática.		0,840
3. Identifica las dimensiones e indicadores de la alfabetización mediática.		0,873
4. Comprende la importancia de la alfabetización mediática en la sociedad actual.		0,810
5. Comprende el significado de alfabetización mediática.		0,833

Considerando el contenido de los ítems que saturaban en mayor medida cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- Factor 1: Funcionamiento de los medios.* Está conformado por siete ítems que se vinculan con el rol, el lenguaje y los códigos que emplean en los medios, así como la valoración de las realidades digitales actuales.
- Factor 2: Educación Mediática y ODS.* Es el factor que agrupa un mayor número de ítems: 11 en total. Se relacionan con la puesta en práctica de la educación mediática, especialmente vinculada con la seguridad digital y su contribución a los ODS.
- Factor 3: Fundamentación teórica de la alfabetización mediática.* Incluye cinco ítems y todos abordan la fundamentación teórica: historia, evolución, concepto, dimensiones y relevancia.

Una vez aclarada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Cronbach) fueron 0,923, 0,925 y 0,905 respectivamente. Ambos factores alcanzaron un umbral elevado, lo que implica una importante consistencia interna si se considera que la fiabilidad correlaciona altamente con el número de ítems.

4.2. Efectos de la intervención

Antes de realizar el contraste, se comprobó la normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) de las variables en el pretest y postest. Solo en “Educación Mediática y ODS” se pudo observar que la significación era mayor que 0,05. En este orden, se aceptaba la hipótesis nula, afirmando que existe bondad de ajuste de las dos distribuciones de probabilidad entre sí, y concluyendo que estas se ajustan a la normalidad. No ocurría lo mismo en “Funcionamiento de los medios” y “Fundamentación teórica de la alfabetización mediática”, donde no se aceptaba la hipótesis nula, tal y como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Pruebas de normalidad de las muestras. Elaboración propia

	Pretest		Posttest	
	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
Funcionamiento de los medios	1,090	0,186	1,486	0,024
Educación Mediática y ODS	0,812	0,524	1,332	0,068
Fundamentación teórica de la alfabetización mediática	1,190	0,118	1,541	0,017

La falta de homogeneidad de varianzas requirió la prueba estadística no paramétrica Wilcoxon, mientras que, en el caso de “Educación Mediática y ODS”, se aplicó la prueba paramétrica t de Student. Como se muestra en las Tablas 4 y 5, se dedujeron diferencias significativas entre las medias de ambos grupos, pretest y posttest. Esto quedaba ratificado al observar que la significación en los tres casos era menor que 0,05. Por consiguiente, la intervención tuvo un impacto positivo en los aprendizajes del profesorado en las tres dimensiones.

Los resultados obtenidos en los grupos de discusión consolidaban los previamente introducidos. Antes de iniciar la formación, el profesorado desconocía el concepto de *alfabetización mediática* (“yo creo que es usar recursos para mediar entre el alumno y el proceso de aprendizaje” _GD.I.1; “eh...desarrollar en los estudiantes la parte de la comunicación tecnológica” GD.I.2), y de la *Agenda 2030 y los ODS* (“llevo escuchando toda la tarde la importancia de ODS, ¿se dice así?, no lo entiendo bien y por qué es tan importante...” _GD.I.1). Tampoco tenía claro qué eran los *medios y su funcionamiento* (“no sé si se considera el televisor, la radio... como un elemento de alfabetización mediática en el ámbito escolar” _GD.I.2; “ahora hay unas aplicaciones muy divertidas, pero yo les digo que para chatear, ligar en clase no...” _GD.I.1), ni la aplicación educativa o *desarrollo de una educación mediática* (“como docentes hay que ser flexibles y utilizar un medio para generar un aprendizaje unilateral” _GD.I.2).

Tras finalizar la formación, el profesorado manifestó tener una mayor comprensión del *funcionamiento de los medios*, el lenguaje y los códigos que se emplean en estos, así como una mejor valoración de las realidades digitales actuales (“a mí me impactó el tema de la publicidad, la infoxicación, de cómo consumimos y pasamos

por alto tanto... no tenemos la menor idea de lo que ellos hacen para engancharse y, para los jóvenes el término viral... se empieza a multiplicar porque se ha hecho viral, imitan y reproducen sin cuestionarse si eso está bien o mal” _GD.F.1). También, el profesorado consideró que había ampliado sus conocimientos sobre el *marco conceptual de la alfabetización mediática* (“muchos teníamos conocimientos básicos sobre el manejo de la computadora. Claro, el curso era de alfabetización mediática. Antes de comenzar el curso no teníamos ni idea de todas las cosas que abarcaba, ahora ya sí, somos conscientes de todo lo que incluye, la ciberseguridad, la publicidad, los valores, las fake news...” _GD.F.3), y era más consciente del rol que tenía en el *desarrollo de una educación mediática* que parte de las carencias y desigualdades contextuales como reto del desarrollo sostenible (“hay muchísimo contenido educativo ya existente en la web sobre esto, pero no necesariamente está contextualizado a la realidad nuestra, a la de nuestros estudiantes, al estilo de aprendizaje, a sus ritmos de aprendizaje. Existe un nuevo rol que debe tener el docente como prosumidor, no solo utilizar recursos ya existentes. Por ejemplo, tener la posibilidad de aplicar y crear contenidos digitales capaz de impactar en esos estudiantes...” _GD.F.1).

4.3. Transferencia de la formación pedagógica recibida al aula

También se analizaron otras dimensiones que influyeron en la transferencia de la formación pedagógica recibida para el aula:

- *Debilidades.* El profesorado señaló elementos del diseño de la formación que debilitan la transferencia de lo aprendido

Tabla 4. Diferencias entre las puntuaciones pretest y posttest en la variable “Educación Mediática y ODS”. Elaboración propia.

Variables	Momentos de medida	Media	Desviación típica	t	gl	Sig. (bil)
Educación Mediática y ODS	Pretest-Posttest	-0,701	0,703	-4,968	40	0,000

Tabla 5. Diferencias entre las puntuaciones pretest y posttest en las variables “Funcionamiento de los medios” y “Fundamentación teórica de la alfabetización mediática”. Elaboración propia.

Variables	Momentos de medida	Media	Desviación típica	Wilcoxon	Sig. (bil)
Funcionamiento de los medios	Pretest	2,88	0,76	-3,889	0,000
	Posttest	3,40	0,50		
Fundamentación teórica de la alfabetización mediática	Pretest	2,28	0,50	-4,925	0,000
	Posttest	3,41	0,63		

al aula, entre los que se encuentran: 1) la necesidad de una mayor conexión de los contenidos formativos con la realidad de los contextos educativos (“aquí quieren que se utilice Classroom. Me hubiese gustado que nos enseñaran a manejarla. Me hubiese gustado que nos enseñaran las cosas que nos piden en la escuela como maestros” _GD.F.1); 2) la insuficiente adaptación de los contenidos al nivel formativo de partida del profesorado (“no sabéis de nosotros quién está más cerca de la tecnología y quiénes están más lejos... algunos no hicieron las actividades porque les faltaban conocimientos previos” _GD.F.2); 3) y la individualización como tipología generalizada en las actividades, impidiendo la socialización y cooperación entre el profesorado (“el método de la tarea, a veces si se hicieran en equipo, nos vamos apoyando, va un poquito mejor. No poner todas las tareas individuales, sino también grupal, porque el que sabe menos puede apoyarse en el que sabe más” _GD.F.1).

- *Amenazas.* El profesorado identificó una serie de elementos externos a la formación que limitaban su aprendizaje y transferencia al aula, como: 1) la escasa formación previa en ofimática para el manejo de la plataforma del curso (“muchos no sabían el manejo de una plataforma Moodle. Eso no lo manejábamos en dominicana. Solo algunos profesores universitarios...” _GD.F.1); 2) la mala o nula conectividad a la red (“cuando estábamos en la oficina, no nos llegaba el Internet. Me fue difícil acceder y seguir las videoconferencias” _GD.F.2); 3) la deficiencia eléctrica (“aquí esto es muy distinto, si hace mal tiempo, se va la luz y no sabes cuándo vuelve” _GD.F.4); 4) la dificultad para la compatibilidad del horario de las videoconferencias con la vida personal y laboral (“no cumplimos el 100% por nuestro compromiso como madre, esposa, empleada, por el día a día de nosotras” _GD.F.1); 5) y la falta de continuidad de esta propuesta formativa (“me quedaron muchos interrogantes, nos dejaron con el entusiasmo _GD.F.2”).
- *Fortalezas.* El profesorado destacó como fortalezas de la formación que influyen en su predisposición positiva a realizar cambios para integrar la alfabetización mediática en la docencia: 1) la diversidad de recursos y materiales ofrecidos (“cada módulo tenía muchos recursos audiovisuales o para lectura... incluso te diría que estaría bien dosificarlos” _GD.F.2); 2) el dominio de los contenidos por parte del profesorado (“disfruté cada profesor, porque me fascinaba cómo dominaban el tema. Lo único que hablaban muy rápido porque lo dominaban tanto... yo necesitaba parar y pensar.” _GD.F.3); 3) la relevancia de los contenidos formativos (“la experiencia fue maravillosa, tengo un canal donde creo contenido educativo digital y me ayudó mucho a tener una nueva mirada de cómo tener cuidado con las fuentes confiables y cómo dosificar, a parte de la infoxicación” _GD.F.3); 4) y el diseño de propuestas educativas durante la formación que facilitan su transferencia al aula (“cuando las maestras nos dejaban las asignaciones, pasamos horas delante de la computadora, inventando, cómo hago la práctica... ustedes nos dieron la posibilidad de volver a ser estudiantes, a buscar y cumplir tareas para luego poderlas trasladar a nuestros muchachos” _GD.F.1).
- *Oportunidades.* El profesorado comentó algunos factores externos que pueden ser de provecho para la formación, como: el apoyo institucional para una evaluación diagnóstica que permita una mejor adaptación de la formación (“es importante una evaluación sobre el nivel de aprendizaje por parte del Ministerio y de ustedes, pues a lo mejor se

pueden poner diferentes niveles de formación, a mí en un grupo, a él en otro... para así saber cada profesor de dónde partir y ayudarnos” _GD.F.1), y una mayor relevancia otorgada desde las instituciones educativas a la alfabetización mediática, con posibilidad de consolidar proyectos y programas educativos (“yo creo que la Dirección de Adultos y el Ministerio podrían dar continuidad. Se anunció que este mismo curso lo iban a dar a docentes que no pudieron, pero en el caso nuestro, continuidad, una segunda parte para seguir fortaleciendo esto que hemos aprendido” _GD.F.3).

5. Discusión y conclusiones

Atendiendo al primer objetivo del estudio, que consistía en explorar el efecto del curso formativo “Currículo Alfamed para la alfabetización mediática en el Caribe” en la adquisición de la competencia mediática del profesorado dominicano de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, se destaca un alto desconocimiento del concepto de alfabetización mediática, sus medios y funcionamiento, así como la preocupación por la aplicación educativa por parte del profesorado. Además, se observa un desconocimiento sobre los ODS, coincidiendo con los resultados obtenidos en los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2020), donde señalan que esa incompreensión se refleja en el 30% de la población española. Mesquita-Romero *et al.* (2022) llevaron a cabo un programa de alfabetización mediática con el alumnado de Bachillerato de Colombia, evidenciando que hubo una mejora significativa en el nivel global de competencia mediática. Estos datos guardan relación con los resultados mostrados en este estudio, puesto que, tras la formación, el profesorado dominicano adquirió un mayor grado de conocimiento sobre la AMI y los ODS, así como del funcionamiento de los medios, el lenguaje y los códigos que se emplean a nivel mediático y digital. El desconocimiento tanto de la AMI como de la Agenda 2030, denota la necesidad de continuar formando a estos colectivos del renombrado Sur Global, tal y como defienden otros estudios (Gutiérrez-Martín y Torregó-González, 2018; CIS, 2020; Izquierdo-Cuellar, *et al.*, 2021; Rojas-Estrada *et al.*, 2023).

En relación al segundo objetivo, con el que se pretende determinar de qué manera el diseño de este modelo de formación contribuye a la transferencia de la formación pedagógica al aula del profesorado dominicano, se pudo observar mediante análisis DAFO que el profesorado aludía a la necesidad de una mayor conexión y adaptación de los contenidos formativos con la realidad de los contextos educativos. Para ello, demandaban actividades concretas ajustadas a su campo educativo, mostrando su percepción positiva hacia la diversidad de contenidos y recursos ofrecidos para el profesorado, el aumento del grado de dominio en las competencias desarrolladas. Estos aspectos ratifican estudios como el de Mesquita-Romero *et al.* (2022), quienes evalúan seis competencias (Ferrés y Piscitelli, 2012) y coinciden con un leve aumento de estas, atendiendo a la actualización y relevancia de los contenidos y la facilidad de transferencia de las actividades al aula.

Este trabajo aporta, al conocimiento pedagógico y científico de la educación de adultos, la efectividad de un modelo de formación docente sobre alfabetización mediática basado en el Currículo Alfamed y los ODS. Este planteamiento permite la capacidad de réplica e institucionalización como línea estratégica en los centros de formación continua iberoamericanos, con el objetivo de llegar al profesorado de contextos tradicionalmente vulnerables en la esfera digital y mediática. La propuesta de intervención de este estudio aporta conocimiento al actual vacío curricular vinculado con la alfabetización mediática del profesorado de educación de adultos, para los que los medios pueden resultar importantes agentes de socialización.

Las principales limitaciones se vinculan con el diseño preexperimental. Al no existir grupo control, no se puede asegurar con total rigurosidad que los cambios aparecidos sean debidos a la propia intervención formativa, a otras intervenciones o factores no controlados. Por consiguiente, no se estima directamente la incidencia. Así mismo, existen limitaciones contextuales. Pese a que se realizó una evaluación inicial de las necesidades formativas y se pudo indagar sobre las realidades educativas del profesorado a través de los grupos de discusión, resultó insuficiente en la contextualización de la enseñanza al existir importantes diferencias entre el marco europeo y el latinoamericano. En este sentido, en futuras investigaciones habría que plantearse un estudio cuasiexperimental de la evaluación de la formación docente basada en el Currículum Alfamed y los ODS, ampliando su implementación a docentes de educación de adultos de otros contextos geográficos en diferentes niveles. De igual forma, habría que conceder mayor protagonismo al propio profesorado interesado en la formación sobre alfabetización mediática, involucrándolo en la propuesta de contenidos y modalidades formativas a partir de sus necesidades, en aras de facilitar una mayor transferencia a las aulas. Por último, una siguiente fase en la investigación sería determinar el impacto que esa transferencia tiene en las mejoras de los aprendizajes y los resultados académicos del alumnado.

Agradecimientos

Esta investigación cuenta con el apoyo de la Red Alfamed, el Proyecto I+D “Alfabetización mediática y digital en jóvenes y adolescentes: diagnóstico y estrategias de innovación educativa para prevenir riesgos y fomentar buenas prácticas en la Red-EDUCAMED”, financiado por la Consejería de Universidades, Igualdad, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria y de la Iniciativa Adelante2 “Contribución a la Alfabetización Mediática en el Caribe”.

Referencias

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Caldeiro-Pedreira, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Letral*, 20, 156-182. <https://doi.org/10.30827/RL.v1i20.7814>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., y Delgado-Ponce, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.
- Aguaded, I., Civil, S., y Vizcaíno-Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). *Profesional de la Información*, 31(6), e310606. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.06>
- Alonso-Ferreiro, A., y Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Espacio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-422. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- Andrade-Cázares, R. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@as CONCYTEG*, 3(39), 53-64. <https://bit.ly/3T6wF7n>
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on ‘quality education’ from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65, 277-294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- Bonilla-del-Río, M., Valor-Rodríguez, L., y García-Ruiz, R. (2018). Alfabetización mediática y discapacidad. Análisis documental de literatura científica en Web of Science (WOS) y Scopus. *Prisma Social*, 20. <http://bit.ly/3Kee46g>
- Caldeiro-Pedreira, M. C., García-Ruiz, R., y Renés-Arellano, P. (2023). Programas de intervención en alfabetización mediática para desarrollar la ciudadanía crítica en las escuelas. En P. C. Muñoz-Carril, C. Sarceda-Gorgoso, E. J. Fuentes-Abeledo y E.M. Barreira-Cerqueiras (Eds.), *La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social* (pp. 199-210). Dykinson.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2020). *Estudio nº 3292. Distribuciones marginales. Barómetro de septiembre 2020*. <https://bit.ly/3YF6K7W>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., y Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Sage.
- Creswell, J. W., y Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Sage. <https://doi.org/10.1177/1558689807306132>
- Cuevas-Salvador, J. (2022). Relación entre objetivos de Desarrollo Sostenible y Alfabetización Mediática e Informacional. *Visual Review*, 12(3), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3739>
- Dale, A., Døhl-Diuf, L., y Prescod, K. (2023). *Digital inclusion in Caribbean digital transformation frameworks and initiatives*. United Nations Publication.
- Domínguez-Fernández, G., y Gaviño-Aroca, M. P. (2021). La formación inicial del profesorado de secundaria en el marco de la Agenda 2030. Un reto y oportunidad. En G. Domínguez-Fernández (Ed.), *La dimensión social de la educación: ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento de la cibernsiedad en el marco de la Agenda 2030* (pp. 139-155). Graó.
- Faradova, G. (2020). Adult education: Contribution to the Sustainable Development Goals. *Quality Education*, 1-17. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_1
- Feixas, M., y Martínez-Usarralde, M.J. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Educar*, 58 (1), 69-84. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1407>
- Fernández, I., y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 28-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>
- 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>
- Fombona, J., Fombona-Pascual, A., y Vázquez-Cano, E. (2023). References on innovative methodologies for adult training. *Studies in the Education of Adults*. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2166740>
- García-Ruiz, R., Matos, A. P. M., Arenas-Fernández, A., y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Pixel Bit*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Gonzales-Miñán, M. del C., Turpo-Gebera, O., y Suárez-Guerrero, C. (2020). La autopercepción de competencia mediática y su relación con las variables sociodemográficas del profesorado de tres instituciones educativas ubicadas en Lima. *Aula Abierta*, 49(2), 103-111. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.103-11>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., y Gulston, C. (2021). *Media and information literacy curriculum for educators and learners*. UNESCO. <https://bit.ly/420aaof>

- 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 Torrego-González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(91-1), 15-27.
- Izquierdo-Cuellar, Y., Del Río López, Y., y Silva Alés, N. (2020). Programa de Alfabetización Mediática e Informacional para estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. *Alcance*, 9(24), 200-219. <https://bit.ly/40kZyPO>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kačínová, V., y Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Conceptualization of media competence as an "augmented competence". *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Lázaro, J.L., y Gisbert, M. (2015). Elaboración de una rúbrica para evaluar la competencia digital del docente. *Universitas Tarraconensis*, 1(1), 48-63. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.1.648>
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C., y Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 70, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Milana, M., Holford, J., Hodge, S., Waller, R., y Webb, S. (2018). Adult education and learning: endorsing its contribution to the 2030 Agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 625-628. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1405869>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ordenanza n.º 01-2018 que establece el marco del diseño curricular revisado y actualizado para la educación básica, del subsistema de educación de personas jóvenes y adultas de República Dominicana*. MINERD. <https://bit.ly/3J9gPnW>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. <https://bit.ly/3YIUVM>
- Renés-Arellano, P., Alvites-Huamani, C. G., y Caldeiro-Pedreira, M.-C. (2020). La transmisión de valores sociales a través de Internet. *Aula Abierta*, 49(2), 113-120. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.113-120>
- Rojas-Estrada, E. G., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2023). Media Competence in the curriculum from Latin American Countries: a systematic review. *Media Education*, 19(1), 154-170. <https://doi.org/10.13187/me.2023.1.154>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. R., y Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Ciencias Sociales y Políticas*, 2, 127-137. <https://bit.ly/2Odma41>
- Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J., y Shin, T.S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (Track): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- UNESCO. (2018). *Alfabetización Mediática e Informacional*. Consejo Ejecutivo de la 205ª reunión de la UNESCO. <https://bit.ly/3Y-DppAR>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://bit.ly/3Z75BGg>
- UNESCO. (2020). *Global Alliance for Literacy within the Framework of Lifelong Learning (GAL): strategy 2020-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373033>
- Unión Europea. (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la Alfabetización Mediática en un mundo en constante transformación*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://bit.ly/3l34CsX>