

Marqués-Molíás, L., Verdú-Pina, M. & Artiles-Rodríguez, J. (2025). Análisis de la percepción de la competencia digital en estudiantes universitarios en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 215-228.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.111168>

Análisis de la percepción de la competencia digital en estudiantes universitarios en España

Analysis of perception of digital competence among university students in Spain

Luis Marqués-Molíás

Universitat Rovira i Virgili, <https://orcid.org/0000-0003-3370-8016>

María Verdú-Pina

Universitat Rovira i Virgili, <https://orcid.org/0000-0002-8241-1692>

Josué Artiles-Rodríguez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, <https://orcid.org/0000-0002-2492-2486>

Resumen

La formación del estudiante universitario está vinculada al desarrollo en competencias digitales subdivididas en cuatro alfabetizaciones: informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa. Esta investigación con enfoque cuantitativo no experimental (*ex post-facto*) se lleva a cabo a través de un estudio descriptivo e inferencial sobre una muestra de 668 estudiantes de las comunidades autónomas de Canarias, Andalucía, Comunidad Valenciana, Cataluña y Madrid. El objetivo fue analizar la percepción de la competencia digital del estudiantado de esas regiones y contrastar los resultados entre comunidades. Los resultados muestran diferencias en el estudiantado de Canarias y Andalucía, con un nivel de competencia digital general inferior al resto de comunidades analizadas. También aparecen diferencias en cuanto a las alfabetizaciones comunicativa e informacional entre estos dos grupos de regiones. Las conclusiones, entre otros aspectos, señalan que, aunque la competencia digital y sus alfabetizaciones se utilizan en la etapa universitaria, son habilidades que se trabajan desde edades tempranas. Las diferencias podrían ser el resultado de distintos factores que afectan al sistema educativo y a variables de carácter social.

Palabras clave: *competencia digital; brecha digital; estudiantes de grado; educación superior.*

Abstract

The development of university students is closely linked to digital competence, which is divided into four key literacies: informational, technological, multimedia, and communicative. This study adopts a non-experimental quantitative approach (*ex post facto*), and it is conducted through a descriptive and inferential analysis of a sample of 668 students from the Autonomous Communities of the Canary Islands, Andalusia, Valencian Community, Catalonia, and Madrid. The aim was to examine students' perceptions of digital competence in these regions and to compare the results across communities. The findings reveal notable differences, particularly among students from the Canary Islands and Andalusia, who exhibit a lower overall level of digital competence compared to those in the other regions analysed. Differences were also observed in communicative and informational literacies between these two groups. The conclusions highlight that, while digital competence and its associated literacies are integral to university education, these skills begin developing from an early age. These disparities may be influenced by various factors related to the education system and broader social variables.

Keywords: *digital competence; digital divide; undergraduate students; higher education.*

Introducción

La Competencia Digital (CD) se ha definido de múltiples maneras por diversos autores (Alejaldre & Álvarez, 2019; Cabero-Almenara et al., 2020; Gallardo, 2013) y siempre se ha puesto de manifiesto la complejidad del término (Larraz, 2013), entendiéndolo como una alfabetización múltiple que integra habilidades en los ámbitos tecnológicos, informativos y comunicativos (Gisbert & Esteve, 2011).

Siguiendo a Larraz (2013), podemos encontrar diversas alfabetizaciones como componentes de la CD. La primera, denominada *Alfabetización Informativa (AI)*, está vinculada a la localización de fuentes de información de manera fiable y a la gestión de los datos. En este sentido, el alumnado realiza búsquedas en motores tradicionales, como *Google* o *Yahoo*, pero utilizan poco las redes sociales para este cometido, y prefieren la búsqueda por tanteo en la web como opción preferente antes que otras como los sitios de información académica especializados (López-Vicent et al., 2017).

La segunda, la *Alfabetización Tecnológica (AT)*, es la más técnica y está relacionada con el manejo de diferentes dispositivos, hardware, y el procesamiento y digitalización de la información. Aunque el alumnado está habituado a la digitalización de la información, muestra preferencia por los recursos tradicionales de enseñanza y opta por el uso de materiales impresos para el estudio, imprime documentos y no hace mucho uso del almacenamiento de información en la nube (Prendes et al., 2017).

La tercera, la *Alfabetización Multimedia (AM)*, es la que hace referencia al análisis y/o elaboración de contenido audiovisual – multimedia. La AM es la alfabetización que obtiene una percepción más positiva por parte del estudiantado (Sánchez-Caballé et al., 2019 y 2020).

Y, por último, la *Alfabetización Comunicativa (AC)*, que está vinculada al trabajo colaborativo y con la comunicación de las producciones mediante herramientas digitales. La valoración de esta alfabetización, al igual que la multimedia, obtiene un nivel de percepción elevada por parte del alumnado, en parte por el uso que hacen de las redes sociales mediante los dispositivos móviles (Silva-Quiroz & Morales-Morgado, 2022). En cuanto a esta última alfabetización, los desafíos más significativos de los estudiantes no siempre se relacionan directamente con la CD, a veces se vinculan a la comunicación, ya sea de forma general o académica. Estos obstáculos están relacionados con la poca iniciativa para expresar opiniones o información académica que han elaborado (Ahern & López-Medina, 2021).

En cuanto a estas alfabetizaciones y desde el punto de vista del estudiante, debemos considerar que haber nacido y crecido con acceso a internet no ofrece garantías suficientes para que el

alumnado adquiera habilidades digitales y sea considerado un “nativo digital”, término acuñado por Prensky (2001). En todo caso, todas las personas serían migrantes digitales con necesidades de alfabetización digital (Cabello, 2013). En ocasiones nos encontramos con procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el uso de tecnología digital que pueden presentar más dificultades que facilidades para el alumnado considerando que tiene desarrolladas competencias digitales que realmente no ha terminado de comprender y aplicar (Smith et al., 2020).

A nivel del profesorado y en el contexto español (Gisbert et al., 2016), son las comunidades autónomas y las universidades las responsables de determinar el perfil de la formación del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación continua. En el caso de la educación obligatoria ocurre lo mismo. El gobierno central tiene competencias en cuanto a la articulación general del sistema educativo y las comunidades autónomas sobre aspectos concretos de la regulación regional (Aragón, 2013). De esta forma, cada comunidad tiene la capacidad de tomar decisiones en cuanto a los contenidos, los aspectos lingüísticos, los recursos humanos o la inversión en educación (Rosado, 2023).

En España tenemos que contemplar una diversidad de propuestas para regular el sistema educativo en función de cada una de las regiones que integran el país. Así, entre otros aspectos, existen diferentes enfoques legislativos de la educación obligatoria en España, donde el gobierno central tiene competencias en cuanto a la articulación general del sistema educativo y las comunidades autónomas sobre aspectos concretos de regulación regional (Aragón, 2013). Así, cada región tiene la capacidad de tomar decisiones en cuanto a los contenidos, los aspectos lingüísticos, los recursos humanos o la inversión educativa y las ayudas en su territorio (Rosado, 2023).

Esta circunstancia ha generado diversidad de regulaciones y actuación autonómica, lo que se traduce en variaciones en la integración de competencias con otros aspectos del currículo y con los planes de estudios, y discrepancias en cuanto a la capacidad de los docentes para actuar en las aulas. Así, encontramos comunidades autónomas como Valencia, Cataluña, Andalucía, Canarias, Aragón o Galicia que, a diferencia del resto, detallan la CD y la vinculan a criterios de evaluación en etapas como la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, incluso entre esas CC. AA. hay disparidad de criterios de evaluación que podría dar lugar a formas distintas de trabajar y desarrollar la CD en esa etapa (Aguar et al., 2022). Esto se evidencia en estudios superiores, cuando el alumnado accede a grados universitarios en las distintas comunidades donde, además, existe una autonomía universitaria a la hora de definir los títulos.

En este contexto, también podemos encontrar diferencias en cuanto al gasto que cada comunidad destina a educación no universitaria, observándose significativas diferencias. Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), las comunidades antes mencionadas, excepto Aragón y Galicia, están por debajo de la media del conjunto del Estado en el gasto público por alumno. Cabe señalar que existen evidencias de la relación entre los resultados académicos y el nivel de gasto por alumno (Escardíbul & Mora, 2012), aspecto que puede suponer un factor de inequidad territorial, puesto que la existencia de desigualdades entre las regiones ha surgido a raíz de las diferencias en la inversión pública, entre otras cuestiones.

En cuanto a los resultados académicos, se observa cierta variabilidad en las comunidades mencionadas. Cataluña y Madrid están por encima de la media del Estado, mientras que Canarias, Comunidad Valenciana y Andalucía están por debajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de esta investigación es analizar las posibles diferencias entre comunidades autónomas en España a nivel de CD y sus alfabetizaciones, en una muestra de estudiantes de grado.

- OE1. Analizar la CD autopercebida y de las distintas alfabetizaciones de una muestra de estudiantes de grado de distintas comunidades autónomas.
- OE2. Evaluar las posibles diferencias en la CD autopercebida y de las distintas alfabetizaciones entre comunidades autónomas.

Método

Esta investigación se llevó a cabo entre 2022 y 2024 desde un enfoque cuantitativo no experimental (*ex post-facto*) basado en un análisis estadístico de corte descriptivo (OE1) y comparativo e inferencial (OE2), con un diseño de encuesta mediante el cuestionario INCOTIC para estudiantes universitarios (González-Martínez et al., 2018), que permitió obtener una descripción precisa del nivel de CD del alumnado e identificar posibles diferencias de este nivel de CD entre las distintas comunidades autónomas.

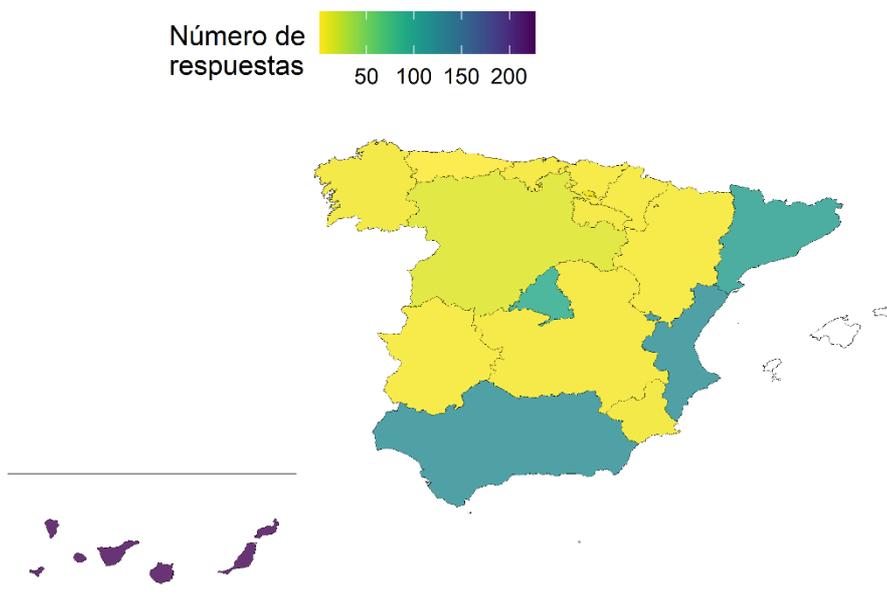
Muestra

La recolección de datos tuvo lugar entre enero de 2022 y abril de 2023. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se distribuyó el cuestionario de autoevaluación de la CD en formato digital, alojado en la herramienta de encuestas en línea *Alchemer*. La participación en el estudio fue voluntaria y se proporcionó un consentimiento informado que contenía una descripción del procedimiento de recolección de datos y los derechos del alumnado participante, el cual se debía aceptar al inicio del cuestionario. Las respuestas fueron anonimizadas y transferidas a una base de datos de hoja de cálculo para su posterior análisis. Todo el proceso siguió estrictamente los principios éticos marcados por la *British Educational Research Association* (2018).

En total, se recogieron 725 respuestas de estudiantes de grado en 16 comunidades autónomas de España, de las cuales 668 correspondieron a Canarias, Andalucía, Comunidad Valenciana, Cataluña y Madrid (Figura 1). Dado que la muestra del resto de comunidades no era suficiente para realizar un análisis estadístico inferencial ($n > 30$), estas respuestas fueron descartadas.

De las 668 respuestas seleccionadas, el 60.2 % del alumnado se identificó con el género femenino, el 37.1 % con el masculino, el .9 % con el no binario y el 1.8 % no contestó la pregunta. Esta distribución es similar a los datos del INE del alumnado matriculado en estudios de grado en el curso 2022-2023, según los cuales un 56,8 % eran mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 2023).

Figura 1
Distribución de respuestas de estudiantes de grado por comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Instrumento

La CD autopercibida se midió con el cuestionario INCOTIC para estudiantes universitarios (González-Martínez et al., 2018). Este cuestionario se compone de 19 ítems distribuidos en cuatro alfabetizaciones: informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa. Cada ítem se valora con una escala de cinco niveles, desde "no sé hacerlo" (1) hasta "sé hacerlo sin dudar" (5). La puntuación total de CD se obtiene de la media de las cuatro alfabetizaciones. El alfa de Cronbach para todo el análisis fue de .913, indicando una alta fiabilidad (Dunn et al., 2014).

Además de las cuatro alfabetizaciones de la CD, el cuestionario tiene una sección dedicada a la actitud hacia las tecnologías digitales (9 ítems) y la dimensión tecnoética (4 ítems), las cuales no se tendrán en cuenta en el análisis de este artículo. Por último, se añadió un apartado de datos demográficos, entre los cuales se encuentran el género (femenino, masculino, no binario, no contesta), basado en las recomendaciones de *The GenIUSS Group* (2014), la edad, la universidad donde cursan los estudios y la nota media del expediente de grado.

Análisis de datos

El análisis de datos tuvo lugar durante el año 2024. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la CD del alumnado de las cinco comunidades autónomas seleccionadas, tanto a nivel general como para cada alfabetización. Este análisis descriptivo del valor autopercibido de la CD y sus alfabetizaciones se ha representado mediante diagramas de caja o *box plots*, que permiten visualizar la mediana y los cuartiles de los datos, comparando así su distribución.

A continuación, con el fin de identificar posibles diferencias significativas entre comunidades autónomas en el nivel de CD, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis debido a la no normalidad de los datos (test de normalidad de Shapiro-Wilk: $W = .970$, $p < .001$). Esta prueba no paramétrica se basa en el rango para identificar la existencia de diferencias significativas entre las medianas de diferentes grupos. Los datos fueron analizados mediante el software *SPSS Statistics* (versión 29), *R* (versión 4.2.3) y *RStudio* (versión 2023.06.0).

Resultados

De las 668 respuestas incluidas en el análisis, un 34 % (227) cursaban sus estudios en Canarias, 18.1 % (121) en Andalucía, 18.1 % (121) en Comunidad Valenciana, 15.9 % (106) en Cataluña y un 13.9 % (93) en Madrid.

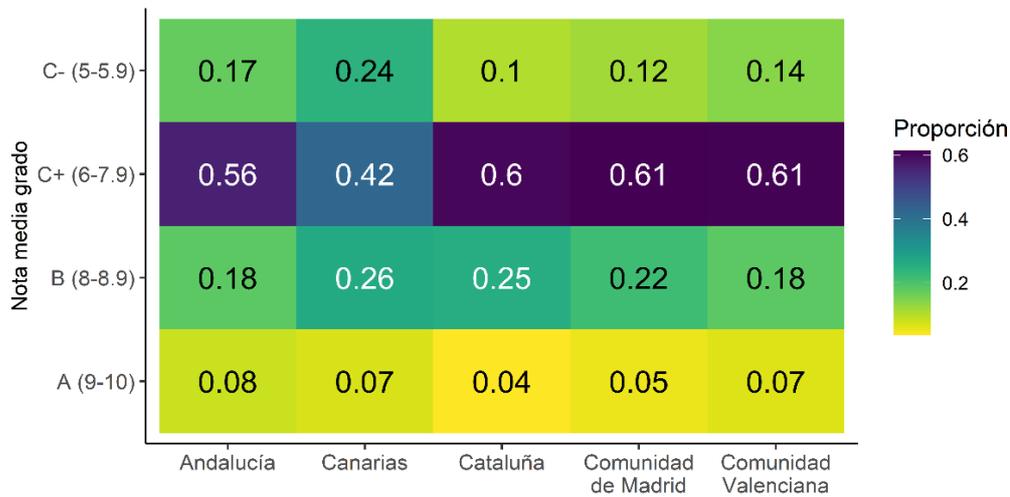
En cuanto a las universidades participantes, 14 pertenecían a la Comunidad de Madrid, 12 a Cataluña, 10 a Andalucía, 6 a la Comunidad Valenciana y 2 a las Islas Canarias.

En el cuestionario se incluyó también una pregunta sobre el rendimiento académico de los estudiantes (rango de nota media del expediente de grado). Al analizar los resultados por comunidad autónoma, el alumnado de Islas Canarias tiene el porcentaje más alto de estudiantes en el rango C- (5 a 5.9), seguido de Andalucía. Asimismo, el porcentaje de alumnado en el rango B (8 a 8.9) es ligeramente superior en Islas Canarias y Cataluña respecto al resto de comunidades (Figura 2).

En cuanto a la CD, a nivel general (Figura 3), el alumnado de Madrid tiene la mediana más alta de autopercpción (Me = 4.04, R = 2.71), seguido del de Cataluña (Me = 3.99, R = 2.58), Comunidad Valenciana (Me = 3.87, R = 2.77), Canarias (Me = 3.77, R = 2.41) y Andalucía (Me = 3.72, R = 3.02). Asimismo, se observa una mayor dispersión de las puntuaciones en Andalucía, mientras que Cataluña tiene la menor dispersión.

Figura 2

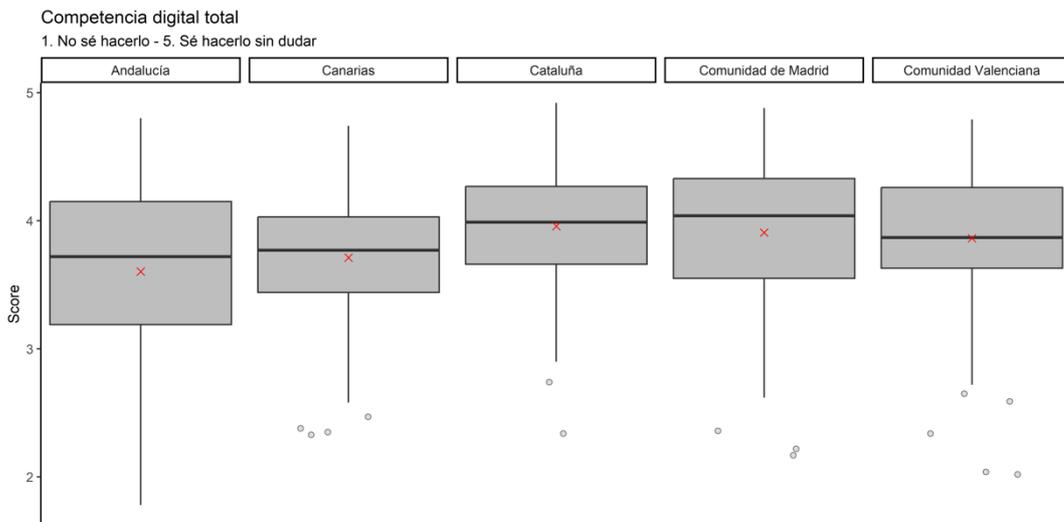
Proporción de estudiantes en cada rango de nota media del expediente de grado por comunidades autónomas



Nota. Elaboración propia (2024).

Figura 3

Nivel de CD para cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Al analizar las diferencias significativas entre los resultados de la CD de las cinco comunidades autónomas mediante la prueba de Kruskal-Wallis, existen evidencias para concluir que hay comunidades autónomas con valores de CD significativamente distintos al resto ($\chi^2 = 31.572$, $gl = 4$, $p < .001$).

Al realizar comparaciones *post-hoc*, se encuentra que estas diferencias son significativas entre Andalucía y Canarias y el resto de las comunidades con niveles de significación del .001 y .01 (Tabla 1), siendo las dos primeras las que presentan valores más bajos de autoopercepción.

Tabla 1

Pruebas post-hoc de comparación por parejas de comunidades autónomas en la CD total y en las alfabetizaciones informacional (AI), tecnológica (AT), multimedia (AM) y comunicativa (AC)

CC.AA.		Sig.				
		CD	AI	AT	AM	AC
Andalucía	Canarias	p = .642	p = .710	p < .001***	p = .735	p = .855
	C. Valenciana	p = .003**	p = .003**	p < .001***	p = .132	p = .002**
	Madrid	p < .001***	p = .038*	p < .001***	p = .183	p < .001***
	Cataluña	p < .001***	p < .001***	p < .001***	p = .007**	p < .001***
Canarias	C. Valenciana	p = .004**	p = .003**	p = .154	p = .167	p < .001***
	Madrid	p < .001***	p = .047*	p = .005**	p = .237	p < .001***
C. Valenciana	Cataluña	p < .001***	p < .001***	p = .432	p = .006**	p < .001***
	Madrid	p = .417	p = .511	p = .179	p = .944	p = .138
	Cataluña	p = .262	p = .310	p = .610	p = .214	p = .410
Madrid	Cataluña	p = .793	p = .112	p = .075	p = .218	p = .503

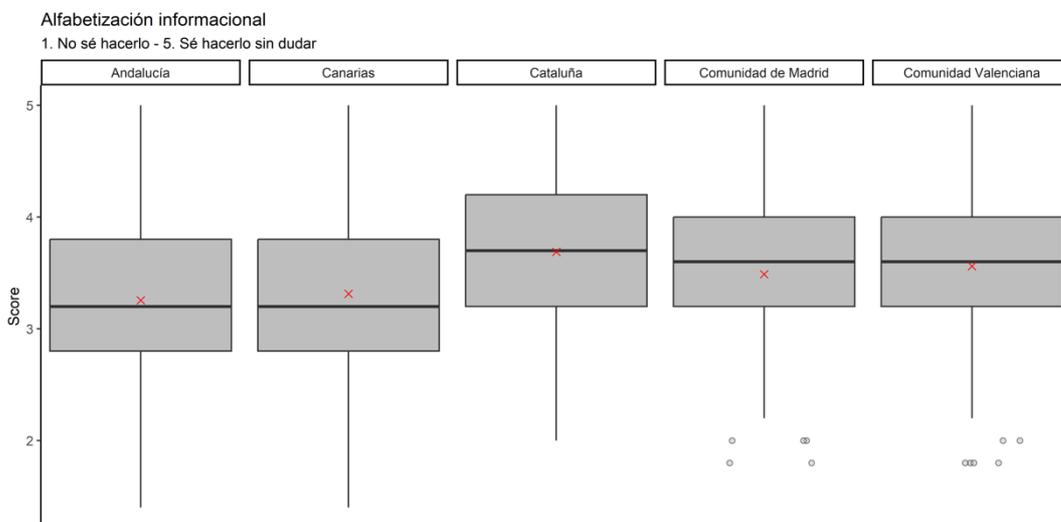
Nota. Niveles de significación: *** p < .001; ** p < .01; * p < .05. Elaboración propia (2024).

Si se analiza por alfabetizaciones (Figura 4), en el caso de la alfabetización informacional, el alumnado de Cataluña es el que tiene una mayor autopercepción (Me = 3.7, R = 3), seguido de Comunidad Valenciana (Me = 3.6, R = 3.2), Madrid (Me = 3.6, R = 3.2), Canarias (Me = 3.2, R = 3.6) y Andalucía (Me = 3.2, R = 3.6). En este caso, se encuentra una mayor dispersión de las puntuaciones en Andalucía y Canarias en comparación con el resto de las comunidades autónomas. La Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana son las que presentan una menor dispersión.

En la alfabetización informacional también se encuentran diferencias significativas entre comunidades autónomas ($\chi^2 = 25.329$, $gl = 4$, $p < .001$). En las comparaciones *post-hoc*, estas diferencias se observan entre Andalucía y Canarias y el resto de las comunidades autónomas con niveles de significación del .05, .01 y .001 (Tabla 1), siendo de nuevo las dos primeras las que cuentan con niveles más bajos de autopercepción.

Figura 4

Nivel de alfabetización informacional en cada comunidad autónoma

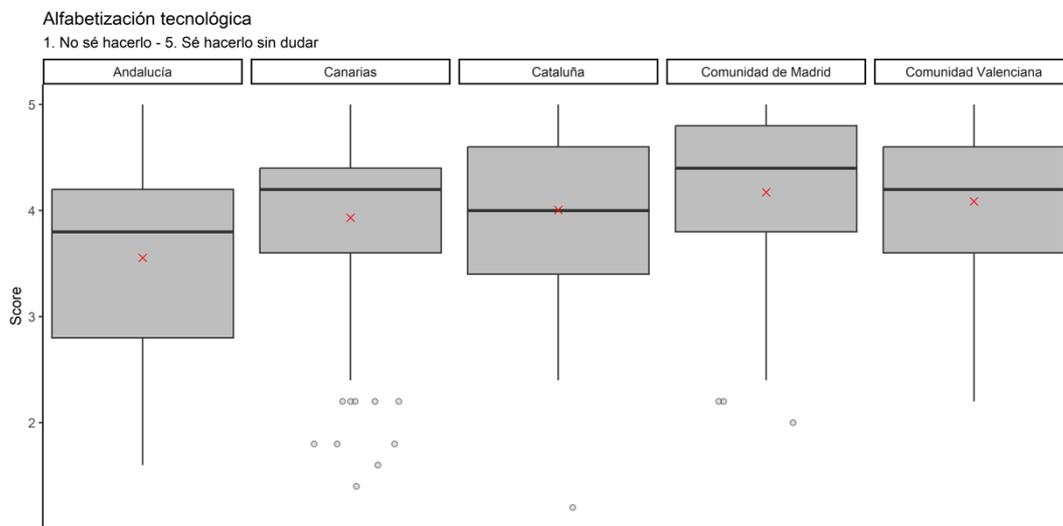


Nota. Elaboración propia (2024).

En la alfabetización tecnológica (Figura 5), el alumnado de Madrid se sitúa en primer lugar con una mayor autopercepción (Me = 4.4, R = 3), seguido del alumnado de Comunidad Valenciana (Me = 4.2, R = 2.8), Canarias (Me = 4.2, R = 3.6), Cataluña (Me = 4, R = 3.8) y Andalucía (Me = 3.8, R = 3.4). Andalucía es la comunidad autónoma que presenta una mayor dispersión de las puntuaciones respecto al resto de las comunidades.

Según los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, se encuentran diferencias significativas entre las distintas comunidades autónomas ($\chi^2 = 33.376$, $gl = 4$, $p < .001$). Al analizar las pruebas *post-hoc*, estas diferencias son significativas entre Andalucía y el resto de las comunidades, con valores más bajos de autopercepción en la primera y niveles de significación del .001; y entre Canarias y Madrid, con valores más bajos en Canarias y un nivel de significación del .01 (Tabla 1).

Figura 5
Nivel de alfabetización tecnológica en cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

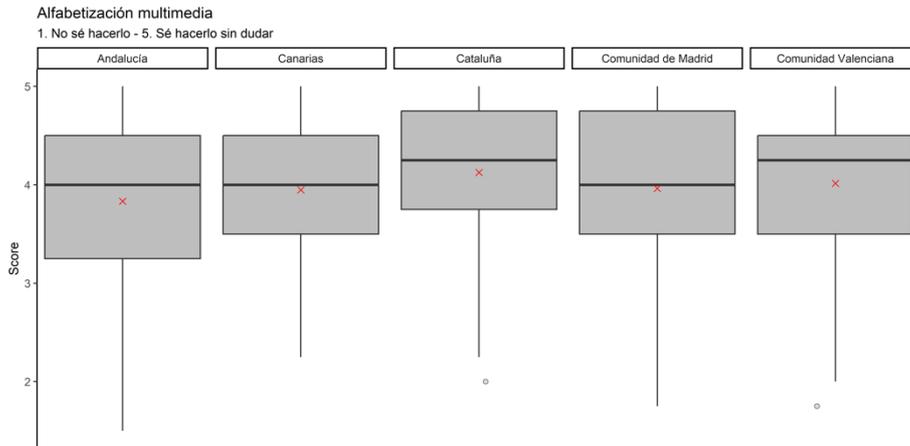
En cuanto a la alfabetización multimedia (Figura 6), el alumnado catalán vuelve a tener la mejor autopercepción (Me = 4.25, R = 3), seguido del valenciano (Me = 4.25, R = 3.25), madrileño (Me = 4, R = 3.25), canario (Me = 4, R = 2.75) y andaluz (Me = 4, R = 3.5). Se observa una mayor dispersión de las puntuaciones en las comunidades de Andalucía y Madrid.

Aunque en menor medida que en el resto de las alfabetizaciones, las diferencias en la alfabetización multimedia también son significativas entre comunidades autónomas ($\chi^2 = 10.263$, $gl = 4$, $p = .036$). En este caso, según los resultados de las comparaciones *post-hoc*, solo se encuentran diferencias significativas en Andalucía y Canarias respecto a Cataluña, con valores más bajos en las dos primeras y niveles de significación del .01 (Tabla 1).

Finalmente, el alumnado con mayor autopercepción en alfabetización comunicativa (Figura 7) es el de Madrid (Me = 4, R = 3), seguido de Cataluña (Me = 3.8, R = 3.2), Comunidad Valenciana (Me = 3.8, R = 3), Canarias (Me = 3.6, R = 3.6) y Andalucía (Me = 3.4, R = 3.6). Una vez más, Andalucía presenta la mayor dispersión de las puntuaciones en comparación con el resto de las comunidades autónomas.

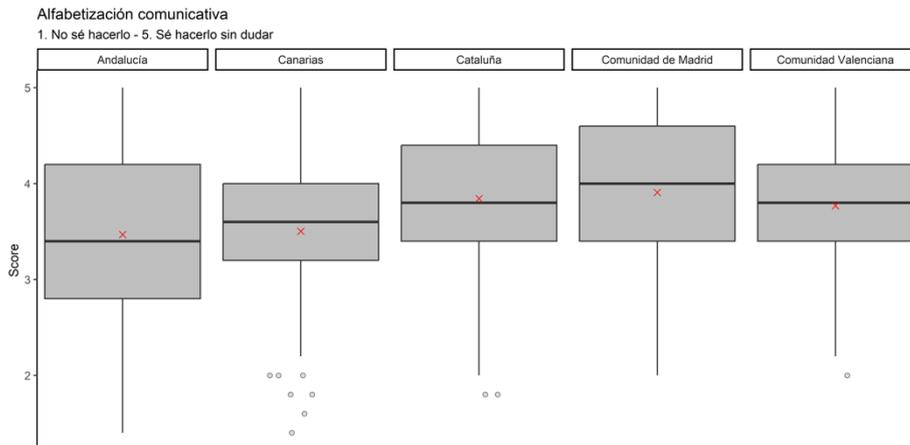
Las diferencias entre comunidades autónomas en la alfabetización comunicativa son significativas ($\chi^2 = 40.604$, $gl = 4$, $p < .001$). En concreto, según los resultados de las pruebas *post-hoc*, existen diferencias significativas entre Andalucía y Canarias y el resto de las comunidades (Tabla 1), las dos primeras con los valores más bajos de competencia y con niveles de significación del .001 y .01.

Figura 6
Nivel de alfabetización multimedia en cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Figura 7
Nivel de alfabetización comunicativa en cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Discusión

Se observan dos perfiles diferenciados entre las regiones de Canarias-Andalucía y otras como Madrid, Cataluña y Valencia, donde tanto la CD, a nivel general, como la alfabetización informacional y la comunicativa muestran niveles inferiores en las dos primeras regiones. Esto podría tener su origen en etapas previas a la universitaria, donde el alumnado adquiere la mayor parte de las competencias que pone en práctica en los grados.

La mayoría de las comunidades autónomas delegan en el profesorado la manera de implementar y evaluar los componentes para desarrollar la CD en la etapa de secundaria. Coincidimos con Aguiar et al. (2022) en que esto genera una disparidad de criterios en cómo los docentes actúan, ya que, mientras en comunidades como Canarias o Andalucía se establecen la temporalización y los contenidos para abordar el desarrollo de la competencia, en otras comunidades se permite una mayor flexibilidad dentro de los planes de estudio. Esto podría dar como resultado que el alumnado de las distintas comunidades acceda a la universidad con competencias diferentes, incluso dentro de una misma comunidad, en diferentes materias.

El alumnado universitario del estudio procede de diferentes regiones, y debemos contemplar que no existe equidad entre los sistemas educativos de las distintas CC. AA., con un desajuste entre los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas PISA. Una de las técnicas para explorar la igualdad educativa implica considerar el porcentaje de estudiantes ubicados en los dos extremos del espectro. Para ello, se examina el porcentaje de estudiantes excelentes y la pobreza educativa (definida como el número de estudiantes que no alcanzan un nivel mínimo en cuanto a conocimientos adquiridos y desarrollo de habilidades para enfrentar las demandas de su vida diaria). De esta manera, Canarias y Andalucía se ubican en la parte inferior de todas las regiones, con la menor cantidad de estudiantes destacados, mientras que comunidades como Madrid o Cataluña concentran la mayoría de estos estudiantes sobresalientes (Turienzo, 2020).

Los niveles de inversión educativa no parecen ser motivo suficiente para este desajuste. Así, Andalucía se encuentra entre las cuatro comunidades cuya inversión es más alta, junto con Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana, que en conjunto destinan en casi el 50 % de lo que invierten el resto de las CC. AA. Aunque es cierto que la inversión educativa no garantiza por sí sola mejores resultados, sí pudiera facilitar un efecto positivo, especialmente si los recursos se utilizan de forma eficiente (Rosado, 2023).

En cuanto a la etapa universitaria, coincidimos con Martínez (2020) al señalar que una forma de potenciar las alfabetizaciones en regiones con un nivel de autopercepción más bajo es ampliar la formación complementaria de los universitarios en herramientas digitales, ya que, como se ha observado, el uso cotidiano de aplicaciones de ocio y comunicación no supone que posean las competencias digitales requeridas. En concreto, y referido a los planes de formación del profesorado de Educación Primaria, una de las carencias de los programas es la falta de conocimientos específicos sobre CD, especialmente en lo que se refiere a la alfabetización informacional y tecnológica. Estas habilidades son fundamentales para el desempeño profesional de los docentes, ya que implican saber buscar, seleccionar y organizar la información de forma eficaz, así como utilizar adecuadamente la red y los dispositivos digitales (Llopis Nebot et al, 2021).

Respecto a la alfabetización comunicativa, encontramos diferencias entre los participantes canarios y andaluces con respecto al resto de la muestra. Esto, en los aspectos relacionados con la comunicación y la percepción de los demás, puede deberse a diferencias socioculturales vinculadas a la percepción que tienen los encuestados sobre su propio proceso de comunicación. Por ejemplo, para las personas de cada comunidad, como la andaluza, su acento continúa vinculado a percepciones desfavorables en comparación con las otras dos variantes, la canaria y la castellana, a un estatus social más bajo entre quienes lo hablan. La variante lingüística del centro peninsular continúa siendo reconocida como un estándar de expresión elocuente y se vincula con contextos más formales y serios (Santana, 2018). De igual modo sucede con la autopercepción del alumnado de Canarias, que señala el español del centro peninsular como mejor valorado. Así, Hernández y Semper (2018) ante una muestra de 117 estudiantes del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas, encontraron que algo menos de la mitad señalaban que el castellano era la opción más prestigiosa, en contraposición a algo más de un 17 % que consideraba que era su propia dicción. De igual forma sucede cuando los canarios valoran su propia dicción y la de los andaluces, señalando que la variante andaluza rara vez es reconocida como un referente de prestigio, extendiendo esa consideración a otros aspectos como el socioeconómico (Hernández & Semper, 2021). Pero esta percepción no es exclusiva de los hablantes españoles, también sucede con estudiantes extranjeros que estudian español como, por ejemplo, el alumnado de Europa que realiza estudios dirigidos a aprender español. La valoración que realizan los estudiantes procedentes de las secciones bilingües de Eslovaquia, República Checa y Polonia sobre grabaciones de distintas dicciones del español señalan que perciben distinto rango entre las diversas variantes. La preferencia recae casi invariablemente en Madrid, ya que la mayoría la percibe de manera evidente como la fuente central de prestigio lingüístico (Svetozarovová, 2020). A conclusiones similares también llegaron Sosiński y Waluch (2021) en relación con la apreciación de las distintas formas del español, y específicamente en lo que respecta a la variante andaluza, por parte del alumnado de Polonia que estudia el Grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Varsovia. En este caso, el alumnado apostaba por la variedad del castellano central como la más prestigiosa, en contraposición a la variedad andaluza a la que catalogaron de descuidada y confusa.

Respecto a la visión que juegan los medios de comunicación, encontramos que se perpetúan diferentes estereotipos en función de la dicción de cada comunidad autónoma. Teniendo en cuenta a Guerrero (2020), que estudió un conjunto de 251 textos evaluados en el caso del andaluz, se encontró que esta variante lingüística se destaca principalmente cuando se busca realizar alguna forma de valoración, ya sea sobre la modalidad en sí o sobre aquellos que la hablan. Entre estos juicios destacan los que señalan que el andaluz es una modalidad mal vista, estigmatizada, que se vincula con personas incultas y que es motivo de burla. De igual forma, y atendiendo a 136 textos que valoran la dicción de Canarias, se evidenció que, aunque está algo mejor valorada que la andaluza, sí señalan la situación de exclusión en los contextos formales de comunicación y señala la ausencia de un proceso de normalización.

Por otro lado, las diferencias significativas existentes entre regiones, como sucede con la alfabetización tecnológica y multimedia, hacen que se refuerce el cuestionamiento del concepto de nativo digital. Existen autores que señalan que la generación actual de alumnado universitario se caracteriza por ser nativa digital, con un uso continuado de teléfonos inteligentes desde hace varios años. Así, indican que los estudiantes demuestran habilidades equiparables en el manejo y funcionamiento de aplicaciones, considerándose a sí mismos como competentes en este aspecto (Harmon & Walden, 2020). La concepción estereotipada del nativo digital no describe cómo los individuos más jóvenes, incluidos muchos estudiantes y profesionales, perciben, emplean o interactúan con la tecnología, directa o indirectamente. La noción comúnmente conocida como "nativos digitales" resulta ser una categorización inadecuada o limitada para representar con precisión al alumnado contemporáneo, dado que varias de las características atribuidas a dicha etiqueta, así como numerosos supuestos relacionados, han sido cuestionados e incluso refutados en investigaciones recientes (Gallardo, 2014).

En entornos educativos, el no cuestionar este estigma tiene consecuencias tangibles, dado que frecuentemente deja a los alumnos desprovistos de la formación, el apoyo hacia las necesidades y contextos de aprendizaje (Smith et al., 2020). En este sentido, encontramos que el alumnado participante refleja diferencias significativas en cuanto a las alfabetizaciones, a pesar de haber nacido en el mismo país y tener el acceso a la tecnología en mayor o menor medida, lo que contrasta con el concepto de nativo digital y lo que se espera de esta etiqueta. Coincidimos con Cabero-Almenara et al. (2022) en que los estudiantes no se ajustan completamente al concepto de "nativos digitales", ya que sus autoevaluaciones sobre su competencia tecnológica no son tan altas, y no usan frecuentemente herramientas tecnológicas, resaltando el uso de redes sociales.

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue analizar las posibles diferencias entre comunidades autónomas en España a nivel de CD general, y sus diferentes alfabetizaciones, en una muestra de estudiantes de grado. Como hemos observado hay diferencias entre comunidades en algunas de las alfabetizaciones de la CD y es la primera ocasión en la que se ponen de manifiesto. Hemos intentado relacionar estas diferencias con aspectos de carácter socioeducativo, pero sería necesario profundizar algunos de estos aspectos para entender las diferencias y poder actuar en cada contexto. Pudiera ser que las variables sociales y las diferencias en el tratamiento de las competencias clave por parte de las diferentes CC. AA. estuviesen, de alguna manera, condicionando la percepción que los estudiantes universitarios tengan de su CD.

En cuanto a la prospectiva, se hace necesario profundizar en diferentes aspectos que se suceden, de manera combinada, en la etapa preuniversitaria. En especial los factores relacionados con el desempeño de la CD, a nivel curricular, y las políticas e inversión educativa para desarrollar las habilidades necesarias para poder desenvolverse digitalmente. Las limitaciones de este estudio radican en dos aspectos: por un lado, la CD se midió en términos de autopercepción, no mediante la aplicación de ninguna prueba o evaluación; por otro, la dificultad para obtener una muestra representativa de todas las comunidades autónomas del Estado español, ya que solo se obtuvo muestra suficiente de cinco comunidades autónomas para realizar el estudio comparativo y, por tanto, no fue posible hacer una comparativa de la situación a nivel nacional. Asimismo, el muestreo realizado para este estudio fue un muestreo por conveniencia debido a la necesidad de una mayor

facilidad de acceso a la muestra. Este muestreo no se realizó a propósito para este estudio, sino que fue parte de la recolección de datos de otros proyectos de investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, L. M. y J. A.; Metodología y análisis de datos, M. V.; Redacción, revisión y edición, L. M., J. A. y M. V.

Referencias

- Aguiar Cuesta, Á. I. Colomo Magaña, E. Ruiz-Palmero, J. & Cívico Ariza, A. (2022). ¿Cómo adquiere la competencia digital el alumnado de ESO en geografía e historia? Legislación, criterios y realidades. En E. Sánchez-Rivas, E. Colomo-Magaña, J. Ruiz-Palmero y M. Gómez-García (Coords.), *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 305-316). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16352>
- Ahern, A. & López-Medina, B. (2021). Developing pre-service teachers' digital communication and competences through service learning for bilingual literacy. *Training, Language and Culture*, 5(1), 57-67. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2021-5-1-57-67>
- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, 191-199. <https://www.jstor.org/stable/24886415>
- Alejaldre Biel, L. & Álvarez Ramos, E. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. *Caracteres*, 8(2), 205-236. <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2019/11/Caracteresvol8n2noviembre2019.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (Fourth ed.). British Educational Research Association (BERA). <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Cabello, R. (2013). Migraciones digitales. Hacia un plan institucional de alfabetización digital. En R. Cabello (Coord.), *Migraciones digitales: Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* (pp. 13-48). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Cabero-Almenara, J., Martínez-Pérez, S., Gutiérrez-Castillo, J. J. & Palacios-Rodríguez, A. (2022). University Students' Perceptions of the Use of Technologies in Educational Activities and Mental Effort Invested. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 305-326. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32714>
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunsten, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/BJOP.12046>
- Escardíbul, J. O. & Mora, T. (2012). Recursos escolares, competencias y fracaso. Un análisis

- regional, *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 119-136. https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/67_06.pdf
- Gallardo Echenique, E. (2013). Competencia digital: revisión integradora de la literatura. *Revista de Ciencias de La Educación Academicus*, 1(3), 56-62. https://ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_7.pdf
- Gallardo Echenique, E. E. (2014). *An investigation of the social and academic uses of digital technology by university students* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/277423>
- Gisbert Cervera, M. & Esteve Mon, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7. <https://www.catedraunesco.es/index.php/publicaciones-y-conferencias/123-digital-learners-la-competencia-digital-de-los-estudiantes-universitarios>
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J. & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- González-Martínez, J., Esteve-Mon, F. M., Larraz Rada, V., Espuny Vidal, C. & Gisbert Cervera, M. (2018). INCOTIC 2.0. Una nueva herramienta para la autoevaluación de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(4), 133-152. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8401>
- Guerrero Salazar, S. (2020). Análisis comparativo de las actitudes lingüísticas sobre las modalidades andaluzas y canarias en la prensa española. *Moderna Språk*, 114(1), 108-138. <https://doi.org/10.58221/mosp.v114i1.7525>
- Harmon, K., & Walden, E. A. (2020). Comparing three theories of the gender gap in information technology careers: The role of salience differences. *Journal of the Association for Information Systems*, 22(4), 1099-1145 <https://doi.org/10.17705/1jais.00690>
- Hernández Cabrera, C. E. & Samper Hernández, M. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 179-208. <http://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200179>
- Hernández Cabrera, C. E. & Samper Hernández, M. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia la variedad andaluza. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 95-116. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.05>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Graduados según nivel educativo. Pruebas de acceso a la universidad. Estudiantes matriculados en educación universitaria*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481211&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la Universitat* [Tesis doctoral, Universidad de Andorra]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://www.tdx.cat/handle/10803/113431>
- Llopis Nebot, M., Santágueda Villanueva, M. & Esteve Mon, F. M. (2021). Competencia digital, actitudes y expectativas hacia las tecnologías digitales. Perfil de los futuros maestros de primaria. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 114-130. <https://doi.org/10.6018/riite.470331>
- López Vicent, P., González Calatayud, V., Aguiar Perera, M. V. & Artiles Rodríguez, J. (2017). La gestión de la información en entornos personales de aprendizaje: estudio exploratorio en alumnado de último curso de grado. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1303-1320. <https://doi.org/10.5209/RCED.51849>

- Martínez Navarro, J. (2020). La competencia digital de los estudiantes universitarios latinoamericanos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 276-289. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4387>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2022_184171/
- Prendes, P., Castañeda, L., Gutiérrez, I. & Sánchez, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje en los futuros profesionales: ni nativos ni residentes, sólo supervivientes. *Revista Internacional de Tecnología de la Información y la Educación*, 7(3), 172-178. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.3.861>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rosado Castellano, M. F. (2023). *La educación en España desde un enfoque histórico-político. Estudio comparado del sistema educativo español en Educación Secundaria y Formación Profesional: perspectiva nacional y autonómica* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/18206>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. & Esteve-Mon, F. (2019). La competencia digital de los estudiantes universitarios de primer curso de grado. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 104-113. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Santana Marrero, J. (2018). Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 6(1), 71-97. <https://doi.org/10.1515/soprag-2018-0003>
- Silva-Quiroz, J. & Morales-Morgado, E. M. (2022). Assessing digital competence and its relationship with the socioeconomic level of Chilean university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00346-6>
- Smith, E. E., Kahlke, R. & Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.5689>
- Sosiński, M. & Waluch de la Torre, E. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), 193-214. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.09>
- Svetozarovová, R. (2020). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta. *Tonos Digital*, 38(1), 1-28. <http://hdl.handle.net/10201/86333>
- The GenIUSS Group. (2014). *Best practices for asking questions to identify transgender and other gender minority respondents on population-based surveys*. The Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/publications/geniuss-trans-pop-based-survey/>
- Turienzo Fraile, D. (2020). *La equidad del sistema educativo español: estudio comparado de las Comunidades Autónomas*. Instituto Nacional de la Administración Pública. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/la-equidad-del-sistema-educativo-espanol/>