VISUAL REVIEW | Vol. 18, No. 8, 2026 | ISSN 2695-9631

International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual

https://doi.org/10.62161/revvisual.v18.6491

LA BRECHA DIGITAL GENERACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Análisis del uso de redes sociales según edad e implicaciones para la docencia

JESÚS JUAN RISUEÑO MARTÍNEZ[1]
jrisueno@fundacionsafa.es
ELENA MORENO FUENTES[2]
emoreno@fundacionsafa.es
JOSÉ HIDALGO NAVARRETE[3]
josehidalgo@fundacionsafa.es
Centro de Profesorado SAFA, España

KEYWORDS

Digital divide
Social media
Technology-Task Fit
Digital exclusion
Segmentation
Higher education
Age

ABSTRACT

This study analyses social media use among 179 students in Pre-primary and Primary Education degrees. Using Kruskal-Wallis and Bonferroni tests, the results show that gender and degree do not significantly influence usage, suggesting the first-level digital divide is closing. However, age is a critical differentiating factor: younger students (18-25) show more intensive use than older ones (31-50). The study concludes that the divide within our context is generational in a quantitative sense. Consequently, it is necessary to segment teaching strategies to optimise user-technology alignment and prevent digital exclusion.

RECIBIDO: 29/ 08 / 2026
ACEPTADO: 03/ 10 / 2026

1. Introducción

En el marco de la era digital, asistimos a un contexto en el que la educación superior está en continua metamorfosis a raíz de la llegada de las tecnologías digitales que han modificado tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como aquellos de interacción social dentro del aula y fuera de aula (Ortega et al., 2024). Entre todas estas tecnologías, las redes sociales se han convertido en un recurso esencial que permite facilitar la comunicación e intercambio de ideas, la colaboración y, por último, el acceso a fuentes de información. Así pues, el uso de redes sociales se ha convertido en una extensión natural de la actividad académico-social del estudiante universitario, incidiendo además en el desarrollo competencial y la construcción colectiva de los distintos saberes reservados al ámbito académico (Mejía-Lobo et al., 2023).

No obstante, el desarrollo de la integración digital no reviste un carácter homogéneo. Recientemente, se ha detectado una brecha digital que discrimina entre distintas generaciones de los colectivos en las universidades. Dicha brecha podría conllevar no sólo desigualdades en las posibilidades de acceso, sino, sobre todo, desigualdades en torno a la capacidad de apropiación tecnológica, las competencias digitales, los usos y las prácticas que realizan sobre las herramientas digitales (Martín-Cárdaba et al., 2024; Ortega et al., 2024). Esta situación plantea numerosos retos acerca de la equidad educativa, la calidad del aprendizaje y la eficacia docente ante un escenario que requiere de una cada vez más digitalización como es la educación superior en contexto de la pospandemia.

Inicialmente, el concepto de brecha digital se restringía en gran medida a la cuestión de la disponibilidad y el acceso físico a las tecnologías de la información y la comunicación por parte de la propia población; dicho concepto ha pasado proporcionalmente a tener una concepción más compleja y amplia que va más allá de este nivel para englobar aspectos como la competencia técnica, la cultura digital, las capacidades cognitivas y sociales necesarias para el uso apropiado de las tecnologías, como su integración real en contextos concretos, especialmente el educativo (Martín-Cárdaba et al., 2024; Ortega et al., 2024). Así pues, se pone de manifiesto la graduación de las tipologías generacionales, materializada en la que establece Prensky (2001) en "nativos digitales" y "migrantes digitales", siendo los primeros para aquellas generaciones más jóvenes formados de manera autosuficiente desde niños en un entorno digital omnipresente y los segundos aquellos que las van incorporando de forma gradual en la vida adulta acompañados por una mayor cantidad de barreras de aprendizaje y adaptación.

En lo concerniente a la educación superior, dicha graduación es relevante al ser un punto de convergencia generacional. Estudios empíricos establecen que el uso que se realiza de las redes sociales es extenso y diverso, si se tiene en cuenta que las redes sociales no son solamente aplicaciones sociales sino también dispositivos que generan escenarios para la interacción, el intercambio, la búsqueda de información, la comunicación, el apoyo entre iguales, la interacción y la investigación educativa de la educación superior (Mejía-Lobo et al., 2023; Martín-Cárdaba et al., 2024). En consecuencia, los migrantes digitales tienden a realizar un uso muy restringido, de actividades concretas o de usos personales. Se les relaciona con niveles de confianza o de autosuficiencia digital por debajo de la media y eso puede suponer un uso restringido y derivar en el establecimiento de las barreras hacia el aprendizaje autónomo y colaborativo en el ámbito digital (Rojas, 2024). Así, esta distancia generacional se presenta, por tanto, como una evidencia de las desigualdades estructurales de la sociedad digitalizada.

Por último, trabajos de investigación más recientes corroboran estas relaciones intergeneracionales con datos empíricos que lo demuestran; así, Witcher y Sasso (2022) ponen de manifiesto que profesorado y alumnado de las generaciones Baby Boomer y Generación X alegan unos niveles de comodidad bastante más bajos, y unos niveles de ansiedad bastante más elevados cuando utilizan la tecnología, a la cual equiparan con el desarrollo académico y la satisfacción en el proceso de aprendizaje por parte de la Generación Y (Millennials). De la misma manera, un trabajo con profesores universitarios de Cahyono et al. (2022) mostraba que el 80% de los profesores nativos digitales (es decir, nacidos posteriormente a 1980) tenían una concepción positiva de la enseñanza en línea, a diferencia de los migrantes digitales, que

mantenían una actitud más resistente ante problemas técnicos que repercuten de manera negativa sobre la calidad de la enseñanza y sobre el aprendizaje de su alumnado.

Por otro lado, la pandemia por COVID-19 aceleró de un modo repentino y masivo la transición hacia la digitalización de la educación, con metodologías virtuales e híbridas que generaron ciertas evidencias sobre las brechas digitales y que, a menudo, amplificaron las brechas digitales (Ortega et al., 2024; Faure-Carvallo et al., 2023). Diversos estudios evidencian que el acceso a las tecnologías también se hizo más universal a raíz de las medidas extraordinarias de conectividad; sin embargo, la práctica pedagógica con herramientas digitales en los sistemas universitarios resultó muy desigual, haciéndose presente, sobre todo, con una incidencia negativa en adultos y en aquellos colectivos considerados como vulnerables (Deng y El Hag, 2024). Al final, estas diferencias se ponen de manifiesto en aspectos como la motivación, la implicación y el rendimiento, poniendo en tela de juicio tanto los principios de igualdad de oportunidades como de calidad educativa universal.

Por otro lado, diferentes estudios cuantitativos han profundizado en el impacto del uso de redes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para los autores, el uso intensivo de las redes sociales puede tener un efecto directo en el rendimiento académico afectando especialmente a aquellos estudiantes universitarios que tienen un escaso desarrollo de las competencias digitales (Gong et al., 2025). En la misma línea, Sakhieva et al. (2024) apuntaron que el 99,5% de los estudiantes universitarios hacen uso de las redes sociales y que existe una relación bastante significativa entre la intensidad de uso de tal tecnología y sus calificaciones; en este sentido, el 62,2% afirmaron que utilizaban las redes sociales para compartir conocimiento académico.

Cabero-Almenara (2020, 2022) enfatiza la necesidad de un cambio paradigmático en las políticas educativas digitales, argumentando que la mera distribución de tecnología no garantiza inclusión. Propone un enfoque de pedagogía adaptativa que considere las competencias digitales específicas según perfiles generacionales, articulado mediante un diseño pedagógico coherente que trascienda lo instrumental y favorezca la evolución competencial real. En este sentido, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la educación inclusiva emergen como recursos teórico-prácticos indispensables para garantizar equidad y eficacia.

Un marco teórico especialmente pertinente para comprender la eficacia de la tecnología educativa es el modelo de ajuste tecnología-tarea (Technology–Task Fit, TTF), formulado a partir de la propuesta de Goodhue y Thompson (1995). Este enfoque plantea que la efectividad y el rendimiento derivados del uso de tecnologías educativas dependen del grado de adecuación entre las características de las tareas, el potencial y las capacidades de la tecnología disponible y las competencias de los propios usuarios (Goodhue y Thompson, 1995; Liu et al., 2025).

En estudios recientes en educación superior se ha observado que un alto nivel de ajuste tecnología-tarea se asocia con una mayor satisfacción y un mejor rendimiento académico, además de vincularse con menores niveles de ansiedad digital (Ali et al., 2020; Liu et al., 2025). Este marco teórico resulta especialmente útil para diseñar intervenciones educativas diferenciadas por generación, ya que facilita la adaptación de las herramientas digitales a las capacidades reales de cada cohorte, lo que permite llegar a un número más amplio de estudiantes y favorecer la mejora de su rendimiento académico.

Por otra parte, hemos de destacar cómo la variable género está muy presente en la literatura sobre digitalización educativa. Existen evidencias que indican que hay importantes diferencias según el uso de estas plataformas, señalando que las mujeres son más proclives a usar funciones relacionadas a la comunicación, las relaciones e interpersonales y el apoyo social, mientras que los hombres utilizan más aquellos contextos sobre información y entretenimiento (Martín-Cárdaba et al., 2024). En el contexto de la educación universitaria, en particular en las ciencias sociales y áreas educativas, se pueden observar niveles similares en competencias digitales básicas y uso cuantitativo. Dicho esto, en relación a los enfoques pedagógicos y profesionales se muestran diferencias, indicando la necesidad de tener en cuenta el contexto de forma conjunta (Mejía-Lobo et al., 2023).

En cuanto a la evaluación de competencias digitales, algunos trabajos recientes han generado herramientas válidas y fiables para medir el grado de digitalización de los estudiantes

universitarios. Janschitz y Penker (2022) crearon el DDS-Index (Degree of Digitalisation of Students), donde se abordan también de forma multidimensional el uso de dispositivos, la percepción del grado de digitalización y las competencias digitales. Los resultados mostraron correlaciones significativas con el rendimiento académico que evidencian que no todos los jóvenes poseen el mismo grado de competencia digital, o incluso que hay diferencias significativas dentro de la misma generación. Igualmente, en estudios realizados en España y Latinoamérica se ha apuntado que los estudiantes universitarios se sienten competentes en comunicación y búsqueda de información, aunque son notablemente débiles en crear contenido digital, seguridad y resolución de problemas técnicos (Olavarría y Lozano, 2021; Herrera-Solórzano et al., 2025).

Desde el ámbito institucional, la evidencia indica que cerrar efectivamente la brecha digital generacional requiere de la puesta en práctica de políticas integradoras de mejora tecnológica y de formación continua de docentes, de la inclusión de metodologías activas y del uso del uso ético de las redes sociales en educación superior (Erwin y Dakhalan, 2024; Grodner y Rubin, 2025). La seguridad, la privacidad y calidad de la información compartida en los espacios digitales universitarios también requiere de una atención intermitente que favorezca un espacio formativo saludable y con calidad.

Conocer las sutilezas de los matices intergeneracionales en el uso de las redes, las causas y consecuencias del mismo, resulta clave para que desde las universidades se den respuestas con políticas y prácticas de acreditación que consigan dotar a la educación superior de inclusividad, eficacia y pertinencia en la era digital.

2. Objetivos

Con el propósito de contribuir en la comprensión y la superación de la brecha digital generacional en educación superior, este estudio analiza cuantitativamente el uso de redes sociales por los universitarios. Así pues, se realiza un análisis en función de la edad, el género y la titulación, estudiando patrones diferenciados y sus potenciales implicaciones en el diseño de la enseñanza, en la inclusión digital y en la equidad del aprendizaje. Para ello, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de redes sociales usadas en función de las variables sociodemográficas de edad, género y titulación.
- Analizar los patrones de uso característicos de estos grupos demográficos para poder entender sus propias dinámicas de consumo digital.
- Investigar las implicaciones pedagógicas que de estas diferencias derivan y aportar recomendaciones para la configuración de estrategias didácticas inclusivas y contextualizadas.

3. Metodología

Para la realización de esta investigación se ha usado como instrumento de recogida de datos una adaptación del cuestionario basado en el Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado, *DigCompEdu*, en el que, entre otros datos, se recoge el número de redes sociales que usan los estudiantes de magisterio en formación por edad, sexo y titulación.

La muestra la componen 179 estudiantes matriculados en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria. En relación con la titulación cursada, 154 estudiantes son del grado de Educación Primaria y 25 del grado de Educación Infantil. La distribución por cursos es la siguiente: 56 son estudiantes de primer curso, 58 de segundo, 32 de tercero y 33 de cuarto curso. En cuanto al sexo, la población de estudio se divide en 121 mujeres y 58 hombres.

La metodología utilizada ha sido cuantitativa, una metodología usada frecuentemente para estudios de este tipo y que en la actualidad goza de una fiabilidad y un predominio claro sobre la metodología cualitativa (Fernández et al., 2021), analizándose los datos recogidos por medio del programa de análisis estadístico SPSS v26, programa ampliamente utilizado para el análisis de datos en educación. En primer lugar, con el fin de determinar las pruebas estadísticas

(paramétricas o no paramétricas) más convenientes a aplicar, se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), determinando que las variables no siguen una distribución normal. En consecuencia, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis de rangos para determinar si existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre el sexo, la titulación y el número de redes sociales usadas según la edad. El nivel de significación para rechazar la hipótesis nula se fijó en $p < 0.05$.

En concreto, las hipótesis que se formulan como expectativas sobre los resultados son las siguientes:

- Ho: Existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en el número de redes sociales que usan los estudiantes de formación inicial de maestros/as según el sexo, titulación y edad.
- H1: No existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en el número de redes sociales que usan los estudiantes de formación inicial de maestros/as según el sexo, titulación y edad.

A continuación, y basándonos en las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la variable edad, se optó por un análisis de Bonferroni, con el fin de determinar los grupos de edad entre los que existen dichas diferencias.

3.1. Declaración ética

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de formar parte de este estudio y se respetaron las normativas internacionales (e.g.: RGPD). Los datos se recopilaron y almacenaron de forma segura y anónima.

4. Análisis

El presente análisis se centra en la exploración de la influencia de las variables sociodemográficas (género, titulación y edad) sobre la cantidad total de redes sociales utilizadas por los estudiantes universitarios de la muestra. El objetivo primordial es discernir la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso cuantitativo de estas plataformas a través de un análisis entre grupos.

Con el fin de determinar el tipo de prueba a realizar (paramétrica o no paramétrica), se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) y, como se puede ver en la tabla 1, ésta indicó que la distribución de las variables no sigue una distribución normal ($p < 0.05$).

Tabla 1. Prueba de Kolgomorov-Smirnov de una muestra

		Redes sociales	Sexo	Edad	Titulación
N		179	179	179	179
Parámetro exponencial a,b	Media	2,43	1,32	2,68	1,86
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,432	,530	,526	,519
Z de Kolgomorov-Smirnov		5,785	7,092	7,043	6,945
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia, 2025.

En consecuencia, se optó por una prueba no paramétrica, en nuestro caso, la de Kruskal-Wallis de rangos para determinar si existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre el sexo, la titulación y el número de redes sociales usadas según la edad. El nivel de significación para rechazar la hipótesis nula se fijó en $p < 0.05$.

Como se puede observar, en las variables sexo y titulación no hay diferencias significativas en relación a la edad, pero sí con el número de redes sociales usadas en la vida cotidiana.

Tabla 2. Prueba de Kruskal-Wallis: rangos

	Edad	N	Rango promedio
Sexo	18-20 años	87	90,83
	21-25 años	73	90,42
	26-30 años	9	80,89
	31-50 años	10	87,85
	Total	179	
Titulación	18-20 años	87	94,27
	21-25 años	73	82,88
	26-30 años	9	92,56
	31-50 años	10	102,50
	Total	179	
Redes sociales	18-20 años	87	92,79
	21-25 años	73	95,77
	26-30 años	9	79,33
	31-50 años	10	33,20
	Total	179	

Fuente: Elaboración propia, 2025.

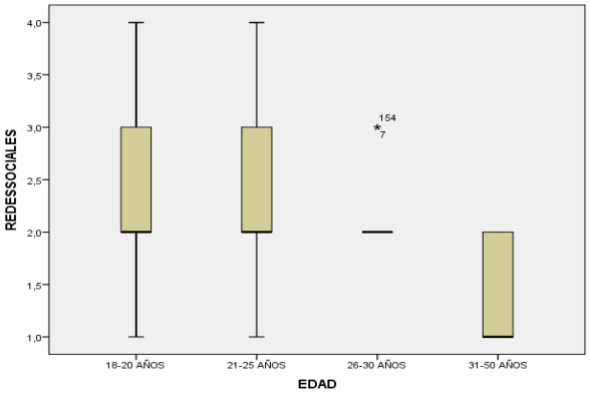
Tabla 3. Prueba de Kruskal-Wallis. Variable de agrupación: edad

	Sexo	Titulación	Redes sociales
Chi-cuadrado	,491	7,134	15,442
gl	3	3	3
Sig. asintótica	,921	,068	,001

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La media de redes usadas baja en el grupo de 26-30 años y todavía más en el de 31-50 años. En los grupos de menor edad la media se mantiene dentro del mismo rango (figura 1).

Figura 1. Gráfico de rangos: redes sociales-edad



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Para determinar cuáles son los grupos en los que existen diferencias respecto a la edad, que es la variable en la que se detectan esas variaciones significativas desde el punto de vista estadístico,

se aplican pruebas "post hoc", en concreto un análisis de Bonferroni. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Prueba de Bonferroni de comparaciones múltiples

Variable dependiente: redes sociales						
(I) Edad	**(J) Edad**	**Diferencia de medias (I-J)**	**Error estándar**	**Sig.**	**95% de intervalo de confianza**	
					Límite inferior	Límite superior
18-20 AÑOS	21-25 AÑOS	-,026	,138	1,000	-,39	,34
	26-30 AÑOS	,272	,304	1,000	-,54	1,08
	31-50 AÑOS	1,094*	,290	,001	,32	1,87
21-25 AÑOS	18-20 AÑOS	,026	,138	1,000	-,34	,39
	26-30 AÑOS	,298	,307	1,000	-,52	1,12
	31-50 AÑOS	1,121*	,293	,001	,34	1,90
26-30 AÑOS	18-20 AÑOS	-,272	,304	1,000	-1,08	,54
	21-25 AÑOS	-,298	,307	1,000	-1,12	,52
	31-50 AÑOS	,822	,399	,245	-,24	1,89
31-50 AÑOS	18-20 AÑOS	-1,094*	,290	,001	-1,87	-,32
	21-25 AÑOS	-1,121*	,293	,001	-1,90	-,34
	26-30 AÑOS	-,822	,399	,245	-1,89	,24

Fuente: Elaboración propia, 2025.

5. Resultados

El análisis entre grupos para determinar las posibles diferencias entre el número de redes sociales que usan los encuestados en relación con la titulación, sexo y edad arrojó resultados dispares entre las distintas variables.

5.1. Género

En relación a la variable "género", su análisis es fundamental para evaluar una potencial brecha de uso entre hombres y mujeres. Los resultados descriptivos indican que el número promedio de redes sociales utilizadas por los hombres fue de 2,40 (DE=1,042), mientras que para las mujeres la media fue de 2,45 (DE=,826).

En el plano inferencial, el estadístico obtenido para el sexo en la prueba de Kruskal-Wallis fue de χ^2 = .491 con un valor p asociado de .921 (tabla 3), por lo que se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas en el uso cuantitativo de redes sociales entre hombres y mujeres en relación a la edad. Ambos grupos reportan una cantidad similar de plataformas utilizadas (p = 0.921), lo que sugiere una homogeneización en el acceso y uso primario.

Estos resultados podrían ser explicados por el cierre de la brecha digital de primer nivel (acceso y uso cuantitativo) en la población universitaria. La alta conectividad y la omnipresencia de las plataformas en este grupo de edad hacen que la variable "género" ya no sea un factor diferenciador en la mera cantidad de redes sociales adoptadas. Sin embargo, la literatura reciente sugiere que las diferencias de género se han desplazado hacia el segundo nivel de la brecha digital, manifestándose en la naturaleza cualitativa del uso (p. ej., el tipo de red social preferida, la intensidad de uso, el propósito o el estilo de interacción), y no en el número total de plataformas. Esto sugiere una mayor profundización en la naturaleza cualitativa del uso.

5.2. Titulación

En lo que se refiere a las posibles diferencias en función de la titulación de los encuestados, los datos descriptivos por grupo revelan unas medias prácticamente iguales en el número de redes sociales utilizadas; 2,43 (DE=,914) el alumnado de la titulación de Educación Primaria y 2,44 (DE=,821) el alumnado de Educación Infantil.

Examinando las diferencias en el número de redes sociales en función de la titulación, la Prueba de Kruskal-Wallis arrojó los siguientes resultados (tabla 3): a nivel global, el análisis produjo un valor de estadístico Chi-cuadrado de 7.134 con un valor p de .068, lo que indica que la variable "titulación" no se relaciona significativamente con la cantidad de redes sociales que los estudiantes emplean en función de la edad (p = 0.068). A pesar de que el valor p es marginalmente cercano al umbral de significancia de 0.05, la conclusión formal es la ausencia de diferencias significativas.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en el número total de redes sociales utilizadas entre estudiantes de Educación Primaria y Educación Infantil podría explicarse por la convergencia de las características clave de ambos grupos. Por un lado, la homogeneidad del perfil de ingreso y socio-profesional dentro de un área disciplinar afín. Ambas titulaciones pertenecen al mismo tronco de formación docente (Área de Ciencias Sociales y Humanidades) y comparten un perfil de ingreso y una orientación vocacional similares. Estas disciplinas, tradicionalmente asociadas a un alto uso de habilidades comunicativas y sociales, tienen una mayor afinidad con las dinámicas de las redes sociales. Por otro lado, la exposición al mismo contexto socio-digital. Los estudiantes de Educación Primaria y Educación Infantil están expuestos a un ecosistema digital similar. Ambos deben prepararse para trabajar con menores de edad en el futuro, lo que implica enfrentarse a similares riesgos y oportunidades digitales (ciberacoso, *grooming*, uso didáctico de las TIC) en el aula. Además, la formación inicial en competencia digital y el uso de la tecnología se estandariza dentro de la misma Facultad o Área de Conocimiento, llevando a una similitud en la adopción y cantidad de herramientas personales.

5.3. Edad

Centrándonos en la relación entre la edad de los estudiantes y el número de redes sociales, los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis indican lo siguiente: el estadístico obtenido fue de χ^2 = 15.442 con un valor p de .001, lo que demuestra una asociación estadísticamente significativa con la edad. Esto confirma que el número de redes sociales utilizadas en la vida cotidiana depende de la edad del encuestado. La tendencia general observada en los rangos promedio (tabla 2) y el gráfico de cajas (figura 1) indica que, a mayor edad, el uso tiende a disminuir, siendo las medias más bajas en los grupos de 26-30 y especialmente en el de 31-50 años. Los grupos de 18-20 y 21-25 años mantienen un uso similar.

Para identificar los pares de grupos de edad específicos que difieren, se aplicó una prueba Post-Hoc de Bonferroni (tabla 4). Esta reveló que el grupo de 31-50 años muestra diferencias estadísticamente significativas en comparación con los dos grupos más jóvenes (18-20 años y 21-25 años).

Esto sugiere la existencia de una brecha significativa en el uso de redes sociales entre los participantes menores de 25 años y los mayores de 30 años. Los grupos más jóvenes tienen una puntuación media más alta en la variable "Redes sociales" (1.094 puntos más alta para 18-20 años y 1.121 puntos más alta para 21-25 años). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos de edad más jóvenes (18-20, 21-25 y 26-30 años), lo que indica que estos tres grupos (de 18 a 30 años) se comportan de manera estadísticamente homogénea.

Estos resultados se alinean con la teoría de la Brecha Digital Generacional o la distinción entre "Nativos Digitales" y "Migrantes Digitales". Los estudiantes más jóvenes (18-25 años) han crecido en un entorno de globalización digital y adoptan múltiples plataformas sociales como herramientas esenciales de socialización, comunicación y extensión académica. Su alto uso refleja una mayor "alfabetización" y dependencia funcional de estas tecnologías. Sin embargo, los estudiantes de mayor edad (31-50 años) se caracterizan por una adopción más tardía y utilitaria

de las redes sociales. Su menor uso cuantitativo no implica necesariamente exclusión, sino que puede deberse a una menor necesidad de socialización/exploración a través de múltiples plataformas, a una priorización de canales de comunicación tradicionales o al uso de redes sociales con propósitos más específicos (p. ej., profesionales o familiares), limitando la acumulación de plataformas. El grupo de 26-30 años actúa como grupo de transición. Esto refleja que, en nuestro contexto universitario, la edad es el principal predictor del comportamiento de uso cuantitativo de redes sociales, marcando un punto de inflexión en la adopción masiva y exploratoria de plataformas alrededor de los 25-30 años.

6. Conclusiones

El principal objetivo de este estudio era analizar si existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre el número de redes sociales que usan los encuestados en relación con la titulación, sexo y edad. Este aspecto se considera de gran importancia, ya que hoy en día, en las universidades españolas, hay estudiantes de muy distinta edad, cuyo conocimiento, acceso y manejo de las redes sociales puede ser muy diferente. Por este motivo, debemos de tener en cuenta este aspecto al incluir esta herramienta en las asignaturas y adaptar nuestra docencia a los distintos perfiles.

De las tres variables sociodemográficas examinadas, la edad demostró ser el factor más relevante y significativo para explicar las diferencias en el número de redes sociales utilizadas por los estudiantes universitarios. Ni el género ni la titulación mostraron una influencia estadísticamente significativa en el uso cuantitativo de redes en función de la edad. Por lo tanto, nuestra hipótesis de partida, que afirmaba que existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en el número de redes sociales que usan los estudiantes de formación inicial de maestros/as según el sexo, titulación y edad (Ho), se confirma parcialmente, ya que, como se acaba de comentar, sólo la variable “edad” arrojó diferencias significativas.

Desde el punto de vista de los resultados, el hallazgo clave es la marcada diferencia por edad, que establece dos conglomerados estadísticos claros: un grupo de "usuarios más jóvenes" (18-25 años), con puntuaciones medias significativamente más altas, que hacen un uso intensivo y diversificado de redes, y un grupo de "usuarios mayores" (31-50 años), con puntuaciones medias más bajas, que se aproximan a estas herramientas de forma más selectiva y funcional. El estudio pone de manifiesto la existencia de una brecha digital generacional en el uso de redes sociales entre el alumnado universitario, que se traduce en patrones diferenciados de acceso, frecuencia e integración de estas plataformas en la experiencia académica. Esta segmentación confirma que la edad sigue siendo un factor relevante para entender los usos tecnológicos en educación superior, donde los grupos de edad más jóvenes, denominados "nativos digitales," exhiben una mayor adopción y uso de plataformas.

Por otro lado, la falta de significancia por género podría indicar que la brecha se ha cerrado a nivel de acceso y uso cuantitativo. Sin embargo, esta homogeneidad observada en el uso cuantitativo de redes sociales no debe interpretarse como una igualdad completa. Más bien, indica que la investigación futura debe desplazar el foco del "cuánto" al "cómo" se utilizan estas plataformas, investigando el uso cualitativo, las habilidades específicas y los diferentes riesgos o propósitos de uso entre los géneros.

La titulación tampoco actúa como un factor que limite o impulse la cantidad de redes sociales de forma diferencial entre los dos grupos pedagógicos. La homogeneidad en el perfil de ingreso y socio-profesional de este alumnado, futuros docentes, produce la anulación del efecto de la titulación en la variable puramente cuantitativa. Una posible línea de investigación futura podría centrarse en el uso cualitativo o pedagógico que puedan realizar de esta herramienta estos dos grupos. Es muy probable que la diferencia entre Primaria e Infantil no se encuentre en cuántas redes usan, sino en cómo planean aplicarlas en su futuro profesional. En el ámbito de la Educación Infantil, el uso pedagógico de redes sociales puede ser más limitado o indirecto debido a las estrictas normativas sobre la privacidad y la edad de los niños. El uso personal del estudiante podría estar más enfocado en la búsqueda de recursos didácticos o el trabajo en red con otros docentes. Sin embargo, los estudiantes de Educación Primaria pueden tener un uso más amplio,

considerando el trabajo con alumnos en edades donde el uso de redes sociales es un tema clave (la preadolescencia, donde, desgraciadamente, ya se dan fenómenos como el ciberacoso).

Como implicación práctica más reseñable derivada del hallazgo de la diferencia significativa por edad, se sugiere que los programas de formación que pretenden integrar herramientas de redes sociales en la docencia universitaria deberían considerar la segmentación de estrategias pedagógicas. Las intervenciones diseñadas para estudiantes de 18-25 años podrían no ser directamente aplicables o efectivas para el grupo de 31-50 años, dada su menor familiaridad o uso de estas plataformas. La efectividad de integrar redes sociales en la docencia no solo depende de la disponibilidad (primer nivel de la brecha) sino del ajuste entre la herramienta tecnológica y las habilidades/motivaciones del usuario para la tarea específica (*Technology-Task Fit, TTF*).

Como se ha comentado anteriormente, el TTF (Goodhue y Thompson, 1995) sostiene que el rendimiento o el éxito en una tarea específica (académica o profesional) solo mejorará si las capacidades de la tecnología se ajustan a las demandas de esa tarea y a las características del usuario. Las características de estos tres componentes interdependientes, tarea, tecnología y usuario, deben coincidir para maximizar el rendimiento. Un bajo rendimiento (o baja efectividad pedagógica) ocurre cuando hay un desajuste entre el usuario y la tecnología en relación con la tarea. La aplicación práctica del TTF exige que los programas de formación adapten las características de la tecnología o modulen las tareas en función de las características del usuario (la edad, en este caso). Al segmentar, el profesorado no sólo se dirige a la edad, sino que está implementando un modelo de diseño instruccional que maximiza el TTF para cada perfil de estudiante, asegurando que la tecnología digital sea un facilitador y no un obstáculo para el aprendizaje.

Por lo tanto, desde una perspectiva institucional, es imperativo planificar acciones formativas que aborden estas diferencias sin caer en estereotipos simplificadores como los de "nativos" o "inmigrantes" digitales. Las universidades deben fomentar programas de desarrollo profesional docente que promuevan un uso pedagógicamente intencional y no meramente instrumental de las redes, ajustado a las características de cada grupo. Asimismo, se recomienda la incorporación de itinerarios flexibles de competencia digital para el estudiantado que contemplen desde la alfabetización básica hasta la gestión crítica de la identidad digital y la calidad de la información. Finalmente, en el diseño de las asignaturas, es conveniente diversificar los canales y formatos de comunicación académica para garantizar la equidad y evitar sesgos que favorezcan de forma implícita a quienes ya presentan un uso intensivo de las redes sociales.

Una futura línea de investigación interesante podría centrarse en el análisis de conglomerados para identificar perfiles de usuarios más allá de las simples variables demográficas, combinando la cantidad de redes con el tiempo de uso y el tipo de contenido consumido. El análisis de este estudio sólo determinó que el número de redes sociales no varía significativamente por género o titulación. Esto implica que la cantidad de redes per se no es la característica definitoria. El análisis de conglomerados permitiría combinar esta variable cuantitativa con factores de uso más profundos, generando tipologías de usuarios o segmentos de comportamiento digital que sí podrían ser significativamente distintos.

Pese a estas consideraciones, el estudio presenta algunas limitaciones que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. Se trata de un trabajo desarrollado en una única institución y en titulaciones concretas de Educación, con datos obtenidos mediante un cuestionario y en un único momento temporal, lo que aconseja cierta cautela a la hora de generalizar los hallazgos a otros contextos y disciplinas. No obstante, estas restricciones no restan valor a la contribución realizada, que ofrece una primera aproximación sistemática a la brecha digital generacional en el uso de redes sociales en educación superior y abre vías claras para futuras investigaciones.

Referencias

Al-Rahmi, A. M., Shamsuddin, A. B., y Alismaiel, O. A. (2020). Task-Technology Fit Model: The Factors Affecting Students' Academic Performance in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(12), 6849–6862. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081249

Cabero-Almenara, J. (2020). Reflexiones sobre la competencia digital docente. *Cuadernos de Pedagogía*, *530*.

Cabero-Almenara, J. (2022). Competencias digitales de estudiantes técnico-profesionales: creación de un modelo causal desde un enfoque PLS-SEM. *Campus Virtuales, 11*(1), 167–179.

Cahyono, N. A. E., Herawati, N. Y. W., y Anshory, N. A. M. A. (2022). Online teaching by digital native and digital immigrant lecturers of higher education. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, *4*(36). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30122022/7934

Deng, X., y El Hag, S. (2024). Digital Inequality and Two Levels of the Digital Divide in Online Learning: A Mixed Methods Study of Underserved College Students. *Journal of Information Systems Education*, *35*(3), 377–389. https://doi.org/10.62273/SSIF6302

Erwin, E., y Dakhalan, A. M. (2024). Ethics of Using Social Media for Learning: Encouraging Appreciation and Responsibility. *Scientechno: Journal of Science and Technology*, *3*(2), 215–232. https://doi.org/10.70177/scientechno.v3i2.1355

Faure-Carvallo, A., Nieto-Fernández, S., Villalba-Palacín, V., y Gustems-Carnicer, J. (2023). Redes sociales y Educación Superior en la era COVID-19: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS), 24,* e29929. https://doi.org/10.14201/eks.29929

Gong, Z., Guo, Y., y Tan, J. (2025). Social media use and academic performance among college students: the chain mediating roles of social anxiety and fear of missing out and the moderating effect of teacher-student relationship. *Frontiers in Psychology*, *16,* 1649890. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1649890

Goodhue, D. L., y Thompson, R. L. (1995). Task-Technology Fit and Individual Performance. *MIS Quarterly*, *19*(2), 213–236. https://doi.org/10.2307/249689

Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., y Pérez-Granados, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en Educación: Divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, *29*(46). https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964

Herrera-Solórzano, M., Hernando Gómez, A., y Marín-Gutiérrez, I. (2025). Clasificación generacional y competencias digitales en la comunicación profesional: un análisis desde el enfoque tecnológico. *Universitas XX1*, *42*, 143–165. https://doi.org/10.17163/uni.n42.2025.06

Janschitz, G., y Penker, M. (2022). How digital are 'digital natives' actually? Developing an instrument to measure the degree of digitalisation of university students – the DDS-Index. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *153*(1), 127–159. https://doi.org/10.1177/07591063211061760

Liu, K., Yao, J., Tao, D., y Yang, T. (2023). Influence of Individual-technology-task-environment Fit on University Student Online Learning Performance: The Mediating Role of Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement. *Education and Information Technologies*, *29*, 1–20. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11833-2

Martín-Cárdaba, M. A., Lafuente-Pérez, P., Durán-Vilches, M., y Solano-Altaba, M. (2024). Estereotipos de género y redes sociales: consumo de contenido generado por influencers entre los preadolescentes y adolescentes. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, *38*, 81–97. https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2034

Mejía-Lobo, M., González-Cortés, J. H., y Gómez-Tabares, A. S. (2023). Diferencias por edad y género en el uso de redes sociales y su relación con la depresión y el desempeño académico en estudiantes universitarios. *Tecnohumanismo*, *3*(3), 13–33. https://doi.org/10.53673/th.v3i3.234

Olavarría, C. S., y Lozano, M. E. E. C. (2021). Competencias digitales en Educación Superior. *Etic@Net Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *21*(1), 28–50. https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16944

Ortega, E. A. T., Ahumada, O. I. F., Hernández, P. A. C., y Ramos, C. C. (2024). Efecto postpandemia en la brecha digital generacional entre maestros y alumnos de la FCA. *Revista Scientific*,

9(32), 169–188. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.8.169-188

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, *9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Rojas Chuquihuaccha, G. (2024). Estudiantes universitarios en redes sociales y su alfabetización tecnológica en la era digital. *Aula Virtual*, *5*(12), e329. https://doi.org/10.5281/zenodo.12797401

Sakhieva, R. G., Meshkova, I. N., Gimaliev, V. G., Melnik, M. V., Shindryaeva, N. N., y Zhdanov, S. P. (2024). Exploring the relationship between social media use and academic performance. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, *14*(1), e202408. https://doi.org/10.30935/ojcmt/14133

Witcher, S. D., y Sasso, P. A. (2022). A Comparison of Generational Differences in Faculty Perceptions of Online versus Face-to-Face Professional Development – A Community College Case Study. *College Teaching*, *72*(2), 140–151. https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2124394