

Adaptación docente en tecnologías emergentes en la calidad educativa: Análisis sistemático

Teacher Adaptation to Emerging Technologies and Educational Quality:
A Systematic Analysis

 Eva Esther Arroyo Loayza¹

 Betzabeth Adriana Leiva Carranza²

 Magda Aranibar Banda³

Resumen

Introducción: El uso de tecnologías emergentes en la educación superior representa un desafío para garantizar la calidad educativa, requiriendo adaptación pedagógica y competencias digitales docentes. **Objetivo:** Analizar la adaptación de los docentes a las tecnologías emergentes y su influencia en la calidad educativa en la educación superior. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo el método PRISMA, incluyendo 25 estudios publicados entre enero de 2022 y abril de 2026, recuperados de Scopus, Web of Science, Google Académico, Scielo, Redalyc y Dialnet. **Resultados:** La competencia digital docente predice significativamente la calidad de la enseñanza. Tecnologías como inteligencia artificial, metaverso y realidad virtual incrementan la motivación y el compromiso estudiantil. Factores como formación continua, liderazgo institucional e infraestructura también actúan como determinantes de la adaptación docente y del impacto pedagógico de las tecnologías emergentes. **Conclusiones:** La adaptación docente a tecnologías emergentes requiere un enfoque integral que combine formación pedagógica, apoyo institucional y políticas equitativas. Esto permite mejorar la calidad educativa, aumentar la participación y motivación de los estudiantes y consolidar la integración tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Palabras clave: Adaptación docente; Calidad educativa; Competencia digital; Educación superior; Inteligencia artificial; Tecnologías emergentes.

Abstract

Introduction: The use of emerging technologies in higher education constitutes a significant challenge in ensuring educational quality, necessitating both pedagogical adaptation and the development of teachers' digital competencies. **Objective:** This study aims to analyze teacher adaptation to emerging technologies and its influence on educational quality within higher education settings. **Methodology:** A systematic review was conducted following the PRISMA guidelines, including 25 studies published between January 2022 and April 2026. Data were retrieved from Scopus, Web of Science, Google Scholar, SciELO, Redalyc, and Dialnet. **Results:** The findings indicate that teacher digital competence is a significant predictor of teaching quality. Technologies such as Artificial Intelligence (AI), the Metaverse, and Virtual Reality (VR) enhance student motivation and engagement. Furthermore, factors such as continuous professional development, institutional leadership, and infrastructure act as key determinants of teacher adaptation and the pedagogical impact of emerging

¹⁻³ Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 30 de marzo 2026 | Aceptado 22 de mayo 2026 | Publicado 1 de julio 2026

Autor de correspondencia: eva_4742@hotmail.com

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Como citar: Arroyo Loayza, E. E., Leiva Carranza, B. A., & Aranibar Banda, M. (2026). Adaptación docente en tecnologías emergentes en la calidad educativa: Análisis sistemático. *Tribunal, Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 6(16), 1-20.

<https://doi.org/http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6n16.482>

technologies. **Conclusions:** Teacher adaptation to emerging technologies requires a holistic approach that integrates pedagogical training, institutional support, and equitable policies. Such an approach facilitates the improvement of educational quality, increases student participation and motivation, and strengthens the integration of technology within teaching-learning processes in higher education.

Keywords: Artificial intelligence; Digital competence; Educational quality; Emerging technologies; Higher education; Teacher adaptation.

Introducción

La transformación digital de la educación superior representa un proceso que modifica las prácticas pedagógicas y los modos de producción del conocimiento. Diversos análisis sistemáticos coinciden en que la incorporación de tecnologías digitales en las universidades genera oportunidades para la innovación docente, aunque existen dificultades como la resistencia de los docentes, la insuficiencia de infraestructura y las limitaciones de alfabetización digital (Mabotha y Ngcamu, 2026). La revisión crítica de la literatura sobre tecnologías emergentes indica un crecimiento sostenido de la investigación educativa, al tiempo que advierte sobre la necesidad de formar a los profesores para aprovechar su potencial transformador (Mena et al., 2025). En estudio cualitativo con docentes latinoamericanos se pudo apreciar que la innovación tecnológica postpandemia contribuyó para repensar la praxis universitaria sostenible (Deroncele et al., 2023).

En esta línea, la competencia digital docente son un factor decisivo para que el empleo de la tecnológica trascienda el uso instrumental y repercuta en la calidad de los aprendizajes. López et al. (2024) mediante una revisión de instrumentos de evaluación, destacan la preponderancia del marco DigCompEdu y constataron brechas geográficas que limitan la capacidad de los profesores para transmitir habilidades digitales a sus estudiantes. Asimismo, Trujillo et al. (2025) sintetizaron la evidencia sobre estrategias formativas flexibles, como los microcursos y mostraron su eficacia para fortalecer las áreas de menor dominio en la competencia digital de los profesores universitarios. Desde la perspectiva de Luis (2024), las competencias digitales docentes son relevantes en sociedades informatizadas y requieren directrices institucionales.

Por otra parte, la relación entre la inteligencia artificial y la calidad educativa en la educación superior ha cobrado centralidad en el debate académico contemporáneo. Las revisiones sistemáticas identifican beneficios concretos en la mejora de resultados estudiantiles y optimización de recursos institucionales, junto a barreras como la privacidad de datos, la infraestructura deficiente y la resistencia al cambio que orientan las políticas educativas hacia horizontes equitativos (Valdiviezo et al., 2025). Los análisis de alcance sobre la transformación digital señalan tres dimensiones interrelacionadas: competencias digitales, preparación institucional y gobernanza, y advierten riesgos como la desigualdad digital y el sesgo algorítmico en contextos del Sur Global (Nwaigwe et al., 2026). Las indagaciones latinoamericanas indican niveles básicos de competencia docente condicionados por limitaciones de infraestructura, conectividad y formación (Guerrero, 2026).

Ante este panorama, los estudios empíricos sobre adopción tecnológica docente reflejan

diferencias entre la motivación y el uso efectivo de las herramientas digitales. Las investigaciones que extienden el modelo unificado de aceptación y uso de la tecnología encuentran que las condiciones facilitadoras y la expectativa de desempeño influyen de forma significativa en la intención de los profesores (Gupta et al., 2026). Las encuestas a instructores de disciplinas tecnológicas evidencian una alta autopercepción de habilidades en inteligencia artificial sin correlación con la disposición a usarla, lo que denota una crisis institucional de confianza (Gorbunova et al., 2026). Como colofón, Garzón et al. (2025) en revisión de 155 estudios confirmaron un incremento de la investigación desde 2022 e identificaron la resistencia docente y la dependencia digital como desafíos principales.

Frente a esta problemática, en las universidades de Iberoamérica existe una brecha entre la disponibilidad de tecnologías emergentes y la capacidad real de los profesores para incorporarla en su práctica pedagógica. Las posibles causas radican en la formación docente insuficiente, la resistencia al cambio, las limitaciones de infraestructura y la ausencia de políticas institucionales. La situación ideal exige docentes con competencias digitales robustas, capaces de aplicar la inteligencia artificial, la realidad virtual y el metaverso con enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje. La presente investigación aborda esta situación mediante una revisión sistemática de la evidencia empírica reciente. De este modo, se plantean las preguntas: ¿De qué manera la adaptación de los docentes a las tecnologías emergentes influye en la calidad educativa superior? ¿Qué factores condicionan esta relación?

En virtud de ello, un estudio en este sentido contribuiría a sistematizar la evidencia dispersa sobre la adaptación docente y a orientar las políticas de formación universitaria hacia horizontes de calidad y equidad. La importancia radica en que la vinculación entre competencia digital, recursos tecnológicos y práctica pedagógica constituye un determinante importante de la calidad educativa en la era digital. La relevancia científica se asocia con la necesidad de integrar resultados dispersos en un corpus coherente que oriente la toma de decisiones institucional. Por tanto, la presente revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la adaptación de los docentes a las tecnologías emergentes y su influencia en la calidad educativa en la educación superior.

Método

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de revisión sistemática, orientado a sintetizar y evaluar de forma crítica la evidencia empírica sobre la adaptación docente a las tecnologías emergentes y su influencia en la calidad educativa superior. Se siguió el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) en su versión 2020, que establece pautas rigurosas para la identificación, selección y evaluación de estudios relevantes. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico. Esta elección obedece a la cobertura pluridisciplinar y al rigor de indexación de estos repositorios, que garantizan la calidad metodológica de los trabajos recuperados.

Derivado de lo anterior, los descriptores de búsqueda se formularon en español e inglés mediante operadores booleanos. Se emplearon las siguientes combinaciones: (“adaptación docente” OR “competencia digital docente”) AND (“tecnologías

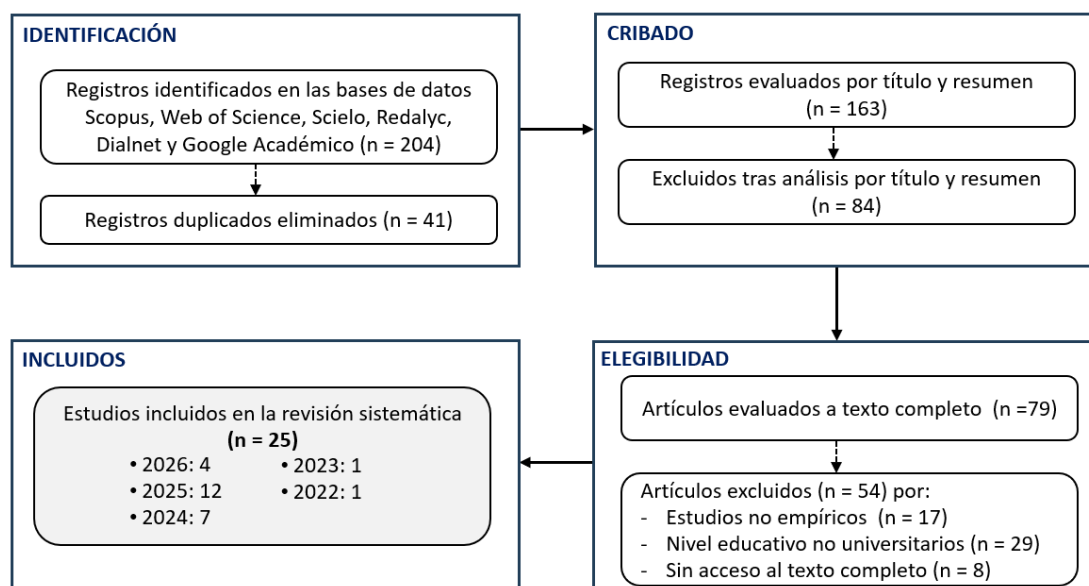
emergentes” OR “inteligencia artificial”) AND (“calidad educativa” OR “calidad de la enseñanza”) AND (“educación superior”); y en inglés: (“teacher adaptation” OR “digital competence”) AND (“emerging technologies” OR “artificial intelligence”) AND (“educational quality” OR “teaching quality”) AND (“higher education”). La búsqueda se circunscribió al periodo enero del 2022 a abril del 2026 y se restringió a artículos en español e inglés, con acceso libre al texto completo. Esta delimitación garantizó la pertinencia lingüística y la accesibilidad de los documentos para su análisis posterior, así como la representatividad de las fuentes en el ámbito iberoamericano e internacional.

En relación con lo anterior, los criterios de inclusión exigieron que cada estudio constituyera un artículo científico original con muestra definida, diseño metodológico empírico y unidad de análisis centrada en docentes o estudiantes de educación superior. Se excluyeron del corpus de resultados las revisiones sistemáticas, los estudios bibliométricos y los ensayos teóricos. El proceso de selección descartó los trabajos sin acceso al texto completo, los publicados fuera del rango temporal y los redactados en idiomas distintos al español o inglés. Cada artículo se evaluó mediante lectura crítica del documento completo para garantizar el rigor de la sistematización efectuada y la fidelidad de los datos extraídos de cada estudio al corpus de la revisión.

Como complemento, el proceso de selección se desarrolló en cuatro fases consecutivas. La fase de identificación recuperó 204 registros desde las bases de datos consultadas, de los cuales se eliminaron 41 duplicados mediante el gestor de referencias. La fase de cribado aplicó los criterios de inclusión y exclusión sobre títulos y resúmenes a 163 estudios, proceso que descartó 84 trabajos. La fase de elegibilidad evaluó el texto completo de 79 artículos, de los cuales 54 se excluyeron por no corresponder a investigaciones empíricas originales, por no enfocarse en el nivel universitario o por no ser de libre acceso. Como resultado, 25 estudios conformaron el corpus final de la revisión sistemática, base empírica para el análisis de patrones y tendencias presentado en el apartado de resultados.

Para la extracción de los datos se diseñó una matriz de sistematización con las categorías autoría, país, objetivo del estudio, diseño metodológico, muestra o participantes, tecnología emergente abordada, principales resultados e implicación para la calidad educativa. Cada categoría se completó tras la lectura completa del artículo, mediante paráfrasis de los resultados sin alterar los hallazgos reportados por los autores. El diagrama de flujo PRISMA (Figura 1) detalla las cifras de cada etapa del proceso. Este procedimiento asegura la trazabilidad de la información y la transparencia del proceso analítico.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según el método PRISMA.



Resultados

El corpus de la revisión sistemática quedó conformado por 25 estudios empíricos originales que abordan la adaptación de los docentes a las tecnologías emergentes y su influencia en la calidad educativa superior. En la Tabla 1 se han sintetizado los elementos principales de cada investigación, entre ellos el objetivo, el diseño metodológico, la muestra, la tecnología abordada, los principales resultados y la implicación para la calidad educativa. Esta sistematización permite identificar patrones, diferencias y tendencias en la producción científica reciente y constituye la base empírica para el análisis posterior de los factores que median la relación entre la adaptación docente y la calidad de la enseñanza universitaria. La diversidad de enfoques y contextos fortalece la robustez de las conclusiones derivadas del estudio efectuado.

En cuanto a la distribución temporal, 4 estudios corresponden al año 2026, 12 al 2025, 7 al 2024, 1 al 2023 y 1 al 2022, lo que evidencia una concentración de la producción en el bienio 2024-2026 y un crecimiento sostenido del interés científico por la temática. Por país, la muestra abarca 19 naciones: China y Perú aportan tres estudios cada uno; Estados Unidos y Ecuador, dos; y España, Serbia, Marruecos, Libia, Kosovo, Nepal, Arabia Saudita, Omán, Venezuela, Costa Rica, Chile, Argentina, Brasil, México y Eslovaquia contribuyen con uno cada uno. Esta diversidad geográfica enriquece la comparabilidad de los hallazgos y permite contrastar realidades institucionales diversas en torno al empleo de las tecnologías por los docente en el ámbito universitario iberoamericano, europeo y global.

En lo que respecta a los objetivos de los estudios, predominan las indagaciones centradas en explorar las percepciones y actitudes del profesorado ante la inteligencia artificial generativa, en especial ChatGPT, y en modelar los factores que predicen su adopción. Un segundo grupo de investigaciones busca medir la incidencia de las competencias digitales o de habilidades de enseñanza tecnológica sobre la calidad de la docencia y el bienestar estudiantil. Un tercer conjunto examina la efectividad de tecnologías inmersivas —

metaverso, realidad virtual— en la participación y el rendimiento académico. Esta variedad de objetivos refleja la pluralidad de dimensiones implicadas en la adaptación docente y la necesidad de abordarlas para comprender su repercusión en la calidad educativa superior contemporánea desde una perspectiva amplia.

En otro aspecto, el análisis de los diseños metodológicos refleja un predominio de los estudios cuantitativos transversales basados en encuestas, varios de los cuales emplean modelado de ecuaciones estructurales para probar relaciones entre constructos derivados del modelo de aceptación tecnológica y de la teoría unificada de aceptación y uso de la tecnología. Le siguen las investigaciones de método mixto que combinan cuestionarios con entrevistas o ensayos reflexivos, y un grupo menor de estudios cualitativos de carácter fenomenológico o exploratorio. Las muestras oscilan entre 10 y 1155 participantes, con docentes universitarios como unidad de análisis predominante, complementada en algunos casos con estudiantes que evalúan la práctica docente de su profesorado en distintos contextos geográficos, culturales y disciplinares.

Por otro lado, las tecnologías emergentes abordadas en el corpus cubren un espectro amplio. La inteligencia artificial generativa en sus variantes ChatGPT y asistentes conversacionales, concentra la mayor atención, presente en 13 estudios. Le siguen las indagaciones sobre competencia digital docente y habilidades de enseñanza digital, que agrupan seis trabajos. El metaverso y la realidad virtual aparecen en dos investigaciones, y el resto aborda la adopción de plataformas sociales, el aprendizaje invertido y el uso de tecnologías emergentes de carácter general. Esta distribución refleja la centralidad que la inteligencia artificial ha adquirido en el debate educativo reciente y la persistencia de la preocupación por las competencias digitales de los docentes universitario en diversos contextos formativos y disciplinarios del espacio iberoamericano.

En sintonía con lo anterior, los principales resultados coinciden en cinco patrones identificables. La utilidad percibida y la confianza son predictores robustos de la intención de uso de las tecnologías. La competencia digital docente incide de forma positiva en la calidad de la enseñanza, mediada por la innovación pedagógica. El empleo de herramientas inmersivas incrementa la motivación, el compromiso y la retención estudiantil. Sin embargo, la mayoría del profesorado aún no ha incorporado estas tecnologías en su práctica cotidiana. Las preocupaciones sobre la integridad académica, la precisión de la información y la pérdida del pensamiento crítico permanecen como dificultades significativas para la adopción plena y arraigan un escenario de adaptación incipiente en la universidad que demanda atención institucional.

En otra dimensión de análisis, las implicaciones para la calidad educativa que se desprenden del corpus sistematizado apuntan a la necesidad de un enfoque sistémico. Varios estudios destacan que la mera disponibilidad tecnológica no garantiza mejoras en la calidad sin una vinculación con la planificación pedagógica y el desarrollo profesional docente. Las tecnologías potencian la personalización del aprendizaje, la diversificación de estrategias didácticas y la eficiencia en la preparación de clases, aunque su efectividad depende del acompañamiento institucional, la capacitación ética y la dotación de infraestructura adecuada. Estos resultados denotan que la calidad educativa en la era digital exige consonancia entre competencia docente, recursos tecnológicos y enfoque pedagógico coherente con las exigencias del contexto universitario actual y sus desafíos digitales.

Tabla 1. Síntesis de los estudios incluidos en la revisión sistemática que abordan la adaptación docente a las tecnologías emergentes y su influencia en la calidad educativa superior

ID	Autor (año) / País	Objetivo del estudio	Diseño metodológico	Muestra / participantes	Tecnología emergente	Principales resultados	Implicación para la calidad educativa
1	Chen et al. (2026) / China	Identificar mecanismos causales de la alfabetización digital docente sobre el bienestar estudiantil.	Cuantitativo, análisis comparativo cualitativo de conjuntos difusos (fsQCA).	540 estudiantes universitarios de cuatro provincias chinas.	Alfabetización digital docente en sus cinco dimensiones.	El desarrollo profesional, la aplicación digital y la responsabilidad social digital son condiciones necesarias para el bienestar estudiantil.	La alfabetización digital de los profesores cambia su trayectoria, lo que repercute en el bienestar y la calidad educativa.
2	Joshi et al. (2026) / Nepal	Examinar el acceso motivacional y material a las TIC y su efecto en las habilidades digitales docentes.	Cuantitativo, modelado de ecuaciones estructurales y bosque aleatorio.	404 docentes de Economía de la Universidad de Tribhuvan.	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).	El acceso motivacional predice las habilidades estratégicas. El acceso material predice el desarrollo de competencias digitales.	La equidad en infraestructura y la formación focalizada son claves para mejorar la calidad docente.
3	Liu et al. (2026) / China	Probar un modelo de aceptación tecnológica extendido sobre el intercambio de conocimiento docente en redes sociales.	Cuantitativo, modelado de ecuaciones estructurales parcial por mínimos cuadrados.	384 docentes universitarios de Shanghái.	Redes sociales digitales (WeChat, DingTalk).	La utilidad percibida, el disfrute y la intención conductual predicen el compromiso profesional activo y el intercambio de conocimiento.	El intercambio de conocimiento mediado por tecnología fortalece el desarrollo profesional y la calidad docente.
4	Quinde et al. (2026) / Ecuador-España	Analizar las percepciones docentes sobre el aprendizaje invertido según el perfil de competencia digital.	Cualitativo exploratorio y descriptivo, análisis temático.	Docentes universitarios hispanoamericanos que aplican aprendizaje invertido.	Aprendizaje invertido con herramientas digitales.	Un alto nivel de competencia digital es útil pero no imprescindible. Los retos radican en la planificación pedagógica y la participación.	El apoyo institucional y la colaboración docente potencian la calidad de la enseñanza invertida.

ID	Autor (año) / País	Objetivo del estudio	Diseño metodológico	Muestra / participantes	Tecnología emergente	Principales resultados	Implicación para la calidad educativa
5	Alshamy et al. (2025) / Omán	Investigar las percepciones de estudiantes y académicos sobre herramientas de IA generativa.	Cuantitativo comparativo entre estudiantes y académicos.	Estudiantes y académicos de la Universidad de Sultán Qaboos.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	Ambos grupos valoran de forma positiva la IA. Los académicos destacan la eficiencia en planificación, con preocupaciones sobre integridad académica.	Las políticas institucionales sobre IA deben salvaguardar la calidad y la ética educativa.
6	Fernandes et al. (2025) / Brasil	Analizar las percepciones docentes sobre ChatGPT antes y después de un taller formativo.	Cualitativo, estudio de caso con taller de desarrollo profesional.	Profesorado de diversas áreas de una universidad pública brasileña.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	El taller elevó la satisfacción y el reconocimiento del potencial pedagógico. Existen preocupaciones sobre sesgos e integridad académica.	La formación continua habilita la personalización del aprendizaje y enriquece la calidad educativa.
7	García y Carrillo (2025) / México	Analizar la percepción del profesorado del área de la salud sobre el uso de ChatGPT.	Cuantitativo no experimental, descriptivo y transversal.	196 académicos de Nutrición, Enfermería, Psicología y Odontología de Sinaloa.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	El profesorado valora de manera positiva ChatGPT para optimizar tiempo y diversificar estrategias, con reservas sobre precisión y pensamiento crítico.	La capacitación continua y los lineamientos éticos son necesarios para una integración de calidad.
8	Gratim y Elatrash (2025) / Libia	Investigar los predictores de adopción de ChatGPT por docentes universitarios.	Cuantitativo, encuesta basada en la teoría unificada de aceptación tecnológica.	101 docentes de la Universidad Islámica Al-asmarya.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	La expectativa de desempeño y la confianza en IA son los predictores más fuertes de la adopción docente.	El apoyo institucional y la autocompetencia mejoran la integración y la calidad de la enseñanza.
9	Kim et al. (2025) /	Examinar las percepciones de estudiantes y	Cuantitativo comparativo transversal.	982 estudiantes y 76 docentes de una	Inteligencia artificial	Los grupos no difieren en actitudes generales. El uso regular para	El desarrollo docente y las políticas institucionales son

ID	Autor (año) / País	Objetivo del estudio	Diseño metodológico	Muestra / participantes	Tecnología emergente	Principales resultados	Implicación para la calidad educativa
	Estados Unidos	docentes sobre la IA generativa en cursos universitarios.		universidad pública.	generativa (ChatGPT).	enseñanza es bajo, con implicaciones para la política institucional.	claves para la calidad con IA.
10	Lozano (2025) / Perú	Identificar los conocimientos del profesorado sobre el metaverso y proponer estrategias pedagógicas.	Cuantitativo descriptivo-correlacional, prueba no paramétrica Ji-cuadrado.	68 profesores de instituciones educativas de nivel superior.	Metaverso y experiencias inmersivas.	Solo el 46% del profesorado conoce el metaverso. Existe asociación entre conocimiento y actualización tecnológica docente.	La incorporación del metaverso exige inversión, rediseño de contenidos y redefinición de roles para la calidad.
11	Popović et al. (2025) / Serbia	Investigar las actitudes y beneficios percibidos de la adopción de IA en educación superior.	Cuantitativo comparativo entre usuarios y no usuarios.	312 docentes e investigadores de educación superior.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	Los usuarios reportan mayores beneficios para la eficiencia docente. La facilidad y utilidad percibidas predicen la intención de adopción.	La capacitación y el apoyo institucional optimizan el uso de IA en la docencia.
12	Ríos et al. (2025) / Perú	Explorar la aplicación del marco TPACK en el uso de ChatGPT por docentes universitarios.	Cuantitativo correlacional transversal.	180 docentes universitarios peruanos.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT) y TPACK.	Niveles superiores de TPACK se asocian con un uso más frecuente y propositivo de ChatGPT. La formación en IA modera la adopción.	Las competencias específicas en IA deben incorporarse en la formación docente para elevar la calidad.
13	Shata y Hartley (2025) / Estados Unidos	Explorar las percepciones y motivaciones de adopción de IA generativa por el profesorado.	Cuantitativo, modelado de ecuaciones estructurales parcial por mínimos cuadrados.	294 docentes de dos universidades públicas.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	La utilidad percibida predice la actitud y la intención de uso. La confianza y el refuerzo social median esta relación.	La percepción de mejora en la calidad docente impulsa el uso de IA.

ID	Autor (año) / País	Objetivo del estudio	Diseño metodológico	Muestra / participantes	Tecnología emergente	Principales resultados	Implicación para la calidad educativa
14	Žáková et al. (2025) / Eslovaquia-Portugal-España	Investigar el uso de ChatGPT por estudiantes y las percepciones docentes sobre su uso.	Mixto, encuesta transversal y ensayos reflexivos.	Estudiantes y docentes de tres instituciones europeas.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	Los estudiantes usan ChatGPT para explicaciones y borradores. Los docentes ven potencial de personalización, con preocupaciones sobre el pensamiento crítico.	El rediseño instruccional docente es fundamental para aprovechar la IA con calidad.
15	Zhang y Wu (2025) / China	Investigar el impacto de las habilidades digitales docentes en la calidad de la enseñanza.	Cuantitativo, modelado de ecuaciones estructurales.	Docentes universitarios de instituciones chinas.	Habilidades de enseñanza digital.	Las habilidades digitales predicen de manera positiva la calidad docente, mediada por la innovación pedagógica y la autoeficacia tecnológica.	La inversión institucional en habilidades digitales docentes eleva la calidad educativa.
16	Zouali (2025) / Marruecos	Explorar las actitudes y perspectivas docentes sobre el uso de ChatGPT con fines educativos.	Mixto secuencial explicativo, encuesta y entrevistas.	53 docentes marroquíes, 6 entrevistados.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	El 58% considera que ChatGPT es efectivo de manera moderada. Mejora la preparación de clases y la retroalimentación, con preocupaciones sobre integridad.	La orientación institucional y la capacitación potencian el uso ético y de calidad del chatbot.
17	Al-Abdullatif (2024) / Arabia Saudita	Modelar la aceptación de IA generativa con la integración de alfabetización en IA, TPACK	Cuantitativo, modelado de ecuaciones estructurales parcial por mínimos cuadrados.	Docentes de educación superior de Arabia Saudita.	Inteligencia artificial generativa y TPACK inteligente.	La alfabetización en IA, el TPACK inteligente y la confianza predicen la intención de uso. La confianza media la relación.	Los programas de desarrollo docente deben fortalecer la confianza para mejorar la calidad.

ID	Autor (año) / País	Objetivo del estudio	Diseño metodológico	Muestra / participantes	Tecnología emergente	Principales resultados	Implicación para la calidad educativa
18	Alfaro y Díaz (2024) / Costa Rica	inteligente y confianza. Analizar la percepción del personal docente sobre el uso ético de la IA en su labor educativa.	Mixto concurrente, análisis descriptivos cualitativos y cuantitativos.	134 docentes de primaria, secundaria y universitaria costarricenses.	Inteligencia artificial en la labor educativa.	La familiaridad con IA es limitada. Se identifican consideraciones éticas y diversidad de herramientas utilizadas.	La formación ética y el conocimiento de IA son necesarios para una docencia de calidad.
19	Bernilla (2024) / Perú	Analizar las percepciones, inquietudes, barreras y facilitadores de incorporación de la IA en una universidad peruana.	Cualitativo fenomenológico, entrevistas y grupos focales.	Profesorado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque.	Inteligencia artificial en actividades académicas.	Los docentes valoran la IA para generar textos y organizar actividades. Existen preocupaciones sobre precisión y veracidad. Se requieren capacitación.	Las medidas institucionales y la capacitación son fundamentales para aprovechar la IA con calidad.
20	Cabellos et al. (2024) / España	Identificar las creencias docentes sobre el impacto de la IA generativa en el aprendizaje y la enseñanza.	Cuantitativo ex post facto, encuesta transversal.	321 docentes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	Las creencias pedagógicas predicen si la IA se percibe como amenaza u oportunidad. La mayoría aún no la emplea.	La formación pedagógica determina la adaptación docente y la calidad de la enseñanza con IA.
21	Nikoçeviq y Bërdynaj (2024) / Kosovo	Investigar el uso de ChatGPT en la planificación de clases y el desarrollo profesional docente.	Cualitativo, estudio de caso con análisis temático.	10 docentes universitarios de instituciones públicas y privadas de Kosovo.	Inteligencia artificial generativa (ChatGPT).	ChatGPT optimiza tareas docentes y aumenta la eficiencia. Preocupa la reducción del pensamiento crítico estudiantil.	El desarrollo profesional continuo y la formación ética son necesarios para una calidad sostenible.

ID	Autor (año) / País	Objetivo del estudio	Diseño metodológico	Muestra / participantes	Tecnología emergente	Principales resultados	Implicación para la calidad educativa
22	Puche (2024) / Venezuela	Evaluar las ventajas y desventajas de la IA desde la perspectiva docente universitaria.	Cuantitativo evaluativo descriptivo.	88 docentes de la Facultad de Educación de la Universidad del Zulia.	Inteligencia artificial como herramienta educativa.	El 54.5% considera que la IA mejora la calidad de enseñanza. Existe preocupación por la autonomía estudiantil (71.5%) y la dependencia tecnológica.	El uso ético y equilibrado de la IA es clave para preservar la calidad educativa.
23	Solano et al. (2024) / Ecuador	Investigar el impacto de herramientas y tecnologías emergentes en la enseñanza superior.	Mixto longitudinal, encuestas y análisis cualitativos y cuantitativos.	Comunidad educativa de la Universidad Técnica de Machala.	Herramientas y tecnologías emergentes de carácter general.	Se observaron mejoras en participación, compromiso, retención, rendimiento y satisfacción con métodos innovadores.	El empleo de tecnologías emergentes eleva los índices de calidad educativa de forma significativa.
24	Kanobel et al. (2023) / Argentina	Describir perfiles docentes de educación superior y analizar sus competencias digitales.	Cuantitativo descriptivo-correlacional.	1155 docentes de diversas instituciones de educación superior argentinas.	Competencia digital docente (marco DigCompEdu).	El profesorado sobrealimenta sus competencias. Existen diferencias por género y disciplina. La creación de contenido es el área más débil.	El diagnóstico preciso de competencias orienta la formación y mejora la calidad docente.
25	Riquelme et al. (2022) / Chile	Validar el cuestionario de competencia digital docente en profesorado universitario chileno.	Cuantitativo ex post facto, análisis factorial confirmatorio.	1122 docentes universitarios chilenos.	Competencia digital docente (dimensiones tecnológica y pedagógica).	El instrumento es válido y fiable. La dimensión tecnológica predomina sobre la pedagógica en el profesorado.	Fortalecer la dimensión pedagógica de la competencia digital es fundamental para la calidad universitaria.

Discusión

En los estudios analizados se pudo constatar que la competencia digital docente predice la calidad de la enseñanza. La evidencia examinada coincide con investigaciones que confirman esta vinculación. [Tran et al. \(2024\)](#) demuestran que la competencia digital del profesorado, operacionalizada en dimensiones pedagógica, tecnológica y ética, influye de forma positiva en el valor de aprendizaje percibido por los estudiantes. [Álvarez \(2025\)](#) ratifica que el apoyo institucional y el desarrollo profesional continuo constituyen los predictores más fuertes de niveles superiores de competencia digital en universidades latinoamericanas. [Córdova et al. \(2024\)](#) matizan que los entornos virtuales por sí solos no desarrollan competencias sin formación pedagógica deliberada, lo que refuerza la idea de que la calidad educativa demanda capacitación intencionada y sostenida en el tiempo.

Frente a esta realidad, los resultados del corpus indican que la inteligencia artificial, el metaverso y la realidad virtual incrementan la motivación y el compromiso estudiantil, lo que se alinea con la literatura contrastada. [Maričić y Lavicza \(2024\)](#) evidencian que el uso de tecnologías emergentes en entornos STEAM aumenta el compromiso conductual, emocional y cognitivo, con efectos más fuertes cuando se inscriben en pedagogías indagatorias. [Lin et al. \(2024\)](#) confirman que la instrucción basada en realidad virtual eleva el compromiso a través de la inmersión y la interacción, aunque advierten que los beneficios dependen del alineamiento curricular y la facilitación docente para evitar efectos de novedad y asegurar mejoras genuinas en el aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que los profesores adquieran competencias para mediar tecnologías inmersivas con propósito pedagógico.

En línea con lo mencionado sobre la formación continua como factor determinante, este resultado coincide con varias investigaciones. [Amemasor et al. \(2025\)](#) confirman que el desarrollo profesional continuo de orientación pedagógica mejora de forma significativa la integración digital y las prácticas docentes y la formación técnica aislada muestra escasa transferencia al aula. [Zou et al. \(2025\)](#) identifican el aprendizaje personalizado, la instrucción asistida por inteligencia artificial y las plataformas colaborativas como tendencias dominantes, y señalan que la sostenibilidad requiere aprendizaje profesional continuo y rediseño pedagógico para responder a los retos de equidad y acceso en contextos universitarios diversos. La formación aislada de carácter técnico no logra transformar las prácticas docentes, lo que apunta hacia la relevancia del diseño de programas que relacionen dominio tecnológico, reflexión pedagógica y acompañamiento entre pares.

Ante los desafíos relacionados con las barreras como insuficiencia de infraestructura, resistencia al cambio y formación limitada, los resultados del estudio concuerdan con la evidencia disponible. [Ramos \(2024\)](#) identifica las brechas de infraestructura, la resistencia docente y la capacitación insuficiente como obstáculos principales de la transformación digital en instituciones de educación superior latinoamericanas. [AlBlooshi \(2026\)](#) añade que las estrategias institucionales poco claras y las políticas fragmentadas constituyen impedimentos adicionales para el uso efectivo de la inteligencia artificial en la docencia, y destaca la necesidad de liderazgo institucional que trace rutas y acompañe al profesorado en su proceso de adaptación a las tecnologías. La superación de estas barreras exige inversión sostenida en infraestructura, programas de

sensibilización y políticas de formación que aborden la dimensión técnica y actitudinal del profesorado.

En lo que concierne al liderazgo institucional y las políticas como factores determinantes, este hallazgo se robustece con varios contrastes. [Chafloque et al. \(2026\)](#) señalan que el liderazgo, la planificación estratégica y las políticas de formación docente son facilitadores decisivos de la transformación digital universitaria en América Latina. [Tang et al. \(2025\)](#) proponen que la transformación digital es un proceso impulsado por el liderazgo, no por la tecnología, e identifican la gobernanza y la cultura como condiciones facilitadoras esenciales para superar los dilemas prácticos que enfrentan docentes y estudiantes en el entorno universitario contemporáneo. La ausencia de liderazgo con visión estratégica y de políticas coherentes explica la variabilidad de los resultados del empleo de las tecnologías emergentes entre instituciones, incluso cuando comparten recursos y marcos normativos comunes en un mismo país.

Como consecuencia directa del resultado sobre la personalización del aprendizaje, la evidencia examinada encuentra respaldo en la literatura. [Ali et al. \(2024\)](#) establecen que la personalización requiere alineación entre tecnología, pedagogía y necesidades del estudiante, y no resulta viable con la tecnología por sí sola. [Kalniņa et al. \(2024\)](#) corroboran que la exposición a herramientas de inteligencia artificial aumenta la motivación del profesorado en formación, aunque advierten sobre la dependencia excesiva y la necesidad de alfabetización en el tema dentro de los programas de formación inicial del profesorado universitario para garantizar un uso ético. La personalización del aprendizaje, aunque potenciada por la inteligencia artificial, no prescinde del juicio pedagógico del docente ni de su capacidad para interpretar las necesidades de los alumnos en contextos diversos y cambiantes del espacio universitario.

En términos del enfoque pedagógico como factor predominante sobre la tecnología, este resultado se refuerza con posturas críticas. [Rotar \(2025\)](#) argumenta que la literatura sobre educación tecnológica enfatiza en exceso la aplicación de herramientas y descuida el cuidado pedagógico, la teoría y las dimensiones humanas del compromiso, por lo que insta a humanizar el uso de la tecnología educativa. [Long et al. \(2026\)](#) demuestran que los diseños centrados en el estudiante amplifican los beneficios de la inteligencia artificial y que los usos transmisivos no producen ganancias significativas en el compromiso ni en el rendimiento académico universitario. Esta evidencia indica que la formación docente debe priorizar el desarrollo del pensamiento pedagógico sobre el adiestramiento instrumental en herramientas específicas, pues la calidad educativa se construye sobre decisiones didácticas informadas por el profesorado.

En otro orden de ideas, frente al resultado sobre la persistencia de la brecha digital y las inequidades, el contraste con la literatura resulta revelador. [Yousofi et al. \(2025\)](#) examinan cómo la tecnología educativa reproduce o mitiga las inequidades digitales y sostienen que el acceso desigual, la alfabetización y la preparación docente producen brechas estratificadas que se profundizan sin políticas de equidad. [Sandoval y Mejia \(2025\)](#) confirman que las políticas educativas digitales generan resultados desiguales cuando el liderazgo, la formación y la infraestructura no se alinean de forma coherente con las necesidades de los profesores y los estudiantes universitario en contextos de disrupción tecnológica. La equidad debe constituir un eje de las políticas para evitar que

la adaptación docente reproduzca desigualdades preexistentes en el acceso a la educación de calidad.

Conclusiones

Con la sistematización de los estudios analizados se pudo apreciar que la adaptación de los docentes a las tecnologías emergentes constituye un proceso multidimensional cuya influencia en la calidad educativa superior depende de la vinculación entre competencia digital, formación pedagógica continua, liderazgo institucional y dotación de infraestructura. La evidencia demuestra que la inteligencia artificial, el metaverso y la realidad virtual incrementan la motivación y el compromiso estudiantil, y que la competencia digital docente predice de forma significativa la calidad de la enseñanza. No obstante, la brecha entre la disponibilidad tecnológica y su uso pedagógico efectivo persiste, condicionada por la resistencia al cambio, la formación insuficiente y las desigualdades de acceso. La calidad educativa en la era digital exige, por tanto, un enfoque que trascienda la mera incorporación de herramientas.

En cuanto al estado actual del conocimiento, la literatura indica consenso sobre el potencial transformador de las tecnologías, aunque existen vacíos respecto a los mecanismos causales que vinculan la adaptación docente con los resultados de aprendizaje en contextos diversos. Falta investigar el impacto longitudinal del empleo sostenido de inteligencia artificial en la calidad educativa, así como las estrategias de formación que cierran la brecha entre motivación y uso efectivo. La investigación educativa debe avanzar hacia diseños experimentales y longitudinales que establezcan relaciones causales precisas entre la adaptación docente y la calidad. Las implicaciones apuntan a políticas que combinen capacitación ética, acompañamiento institucional y recursos tecnológicos equitativos para transformar la docencia universitaria contemporánea de forma sostenible, crítica y equitativa.

Acerca de

Contribución de las autoras: Las autoras contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Referencias

- Al-Abdullatif, A. M. (2024). Modeling teachers' acceptance of generative artificial intelligence use in higher education: The role of AI literacy, intelligent TPACK, and perceived trust. *Education Sciences*, 14(11), 1209. <https://doi.org/10.3390/educsci14111209>
- AlBlooshi, S. (2026). Artificial intelligence in higher education, opportunities, and challenges: A review. *Frontiers in Education*, 10, 1683968. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1683968>
- Alfaro, H. y Díaz, J. A. (2024). Percepciones del personal docente acerca del uso ético de la inteligencia artificial en su labor educativa. *Innovaciones Educativas*, 26(41), e4952. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.4952>
- Ali, M., Wahab, I. B. A., Huri, H. Z. y Yusoff, M. S. (2024). Personalised learning in higher education for health sciences: A scoping review protocol. *Systematic Reviews*, 13(1), 99. <https://doi.org/10.1186/s13643-024-02478-4>
- Alshamy, A., Al-Harthi, A. S. A. y Abdullah, S. (2025). Perceptions of generative AI tools in higher education: Insights from students and academics at Sultan Qaboos University. *Education Sciences*, 15(4), 501. <https://doi.org/10.3390/educsci15040501>
- Álvarez, M. Y. (2025). Competencia digital docente en universidades latinoamericanas. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 146-157. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.604>
- Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B. B. y Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, 1541031. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Bernilla, E. B. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33(64), 8–28. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m001>
- Cabellos, B., de Aldama, C. y Pozo, J. I. (2024). University teachers' beliefs about the use of generative artificial intelligence for teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1468900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1468900>
- Chafloque, F., Chafloque, J. E., Solano, K. y Reyes, L. L. (2026). Transformación digital universitaria en América Latina: Revisión integrativa 2018-2025. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 8(1), 112-132. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0429>
- Chen, L., Qiu, Y. y Zhong, B. (2026). How the digital literacy level of teachers affects student well-being: A configuration analysis approach based on fsQCA. *Frontiers in Public Health*, 14, 1779421. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2026.1779421>
- Córdova, D. M., Romero, J. A., López, R. E., García, M. T. y Sánchez, D. C. (2024). Desarrollo de competencias digitales docentes mediante entornos virtuales: Una revisión sistemática. *Apertura*, 16(1). <https://doi.org/10.32870/ap.v16n1.2489>

- Deroncele, A., Palacios, M. L. y Toribio, A. (2023). Digital transformation and technological innovation on higher education post-COVID-19. *Sustainability*, 15(3), 2466. <https://doi.org/10.3390/su15032466>
- Fernandes, C., Pereira, S. y Rabello, C. R. L. (2025). Percepciones de los profesores sobre el uso de ChatGPT en la educación superior: Un estudio de caso en Brasil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 25(1), 97-115. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.25.1.97>
- García, O. V. y Carrillo, C. (2025). Evaluación docente del uso de ChatGPT en la enseñanza universitaria del área de la salud. *RITI Journal*, 13(30), 84-91. <https://doi.org/10.36825/RITI.13.30.007>
- Garzón, J., Patiño, E. y Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Gorbunova, N., Vorsin, E., Spirina, Y., Zhumagulova, S. y Popova, N. (2026). Barriers to artificial intelligence adoption among instructors of IT-related disciplines in higher education: A survey-based study. *Frontiers in Education*, 11, 1804254. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1804254>
- Gratim, H. M. y Elatrash, E. M. (2025). Examining faculty members' adoption of ChatGPT in Libyan higher education. *Humanities & Natural Sciences Journal*, 6(1), 10. <https://doi.org/10.53796/hnsj61/10>
- Guerrero, J. C. (2026). Competencias digitales y desempeño docente en Latinoamérica entre 2019-2024: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Cubana de Educación Superior*, 45. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12469>
- Gupta, P. K., Raturi, S. y Strzelecki, A. (2026). Determinants of educational technology adoption among university teachers: Extending the UTAUT framework. *Discover Education*, 5(1), 199. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01192-8>
- Joshi, B. M., Khatiwada, S. P., Acharya, U., Pradhan, J. B. y Joshi, D. R. (2026). Impact of university teachers motivational and material access on digital skills. *Discover Education*, 5, 392. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01543-5>
- Kalniņa, D., Nīmanīte, D. y Baranova, S. (2024). Artificial intelligence for higher education: Benefits and challenges for pre-service teachers. *Frontiers in Education*, 9, 1501819. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1501819>
- Kanobel, M. C., Galli, M. G. y Chan, D. M. (2023). Competencias digitales docentes en el nivel de educación superior en Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3402>
- Kim, J., Klopfer, M., Grohs, J. R., Eldardiry, H., Weichert, J. y Cox, L. A. (2025). Examining faculty and student perceptions of generative AI in university courses. *Innovative Higher Education*, 50(4), 1281–1313. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09774-w>
- Lin, X. P., Li, B. B., Yao, Z. N., Yang, Z. y Zhang, M. (2024). The impact of virtual reality on student engagement in the classroom: A critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 15, 1360574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574>

- Liu, H., Omar, S. Z., Al-Khamaiseh, R. y Bailey, R. P. (2026). Technology acceptance and enacted knowledge sharing on social media among university teachers in Shanghai. *Frontiers in Education*, 11, 1800755. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1800755>
- Long, D. Y., Wang, S., Md Rashid, S. y Lu, X. T. (2026). Artificial intelligence in higher education: A systematic review of its impact on student engagement and the mediating role of teaching methods. *Frontiers in Education*, 10, 1648661. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1648661>
- López, J. A., Alonso, S., Berral, B. y Victoria, J. J. (2024). A systematic review of digital competence evaluation in higher education. *Education Sciences*, 14(11), 1181. <https://doi.org/10.3390/educsci14111181>
- Lozano, M. C. (2025). Desafíos del metaverso en los procesos de aprendizaje del profesorado en el aula. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e1948. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.1948>
- Luis, C. A. (2024). Competencia digital docente: Una revisión sistemática de la literatura. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e653. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1894>
- Mabotha, P. A. P. y Ngcamu, B. S. (2026). Digital transformation in the higher education sector: A systematic literature review. *Administrative Sciences*, 16(1), 1. <https://doi.org/10.3390/admsci16010001>
- Maričić, M. y Lavicza, Z. (2024). Enhancing student engagement through emerging technology integration in STEAM learning environments. *Education and Information Technologies*, 29(17), 23361-23389. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12710-2>
- Mena, A. F., López, L., Bernal, C. y Ballesteros, C. (2025). Educational transformation through emerging technologies: Critical review of scientific impact on learning. *Education Sciences*, 15(3), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci15030368>
- Nikočević, E. y Běrdynaj, L. (2024). ChatGPT integration in higher education: Impacts on teaching and professional development of university professors. *Educational Process: International Journal*, 13(3), 22-39. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.133.2>
- Nwaigwe, H. C., Ayanwale, M. A., Ukeje, I. O., Aja, N. I., Ekwunife, R. A., Atukpa, E. I., Nwigwe, C. N. y Egba, V. N. (2026). Digital transformation and public value creation in higher education: A PRISMA-ScR review and evidence-synthesized framework. *Sustainability*, 18(10), 5125. <https://doi.org/10.3390/su18105125>
- Popović, N., Šević, A., Slijepčević, M. y Krstić, J. (2025). AI adoption in higher education: Exploring attitudes and perceived benefits between users and non-users. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 15(4), e2025108. <https://doi.org/10.30935/ojcmr/17246>
- Puche, D. J. (2024). Inteligencia artificial como herramienta educativa: Ventajas y desventajas desde la perspectiva docente. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(Especial), 85-100. https://www.researchgate.net/publication/385067628_INTELIGENCIA_ARTIFICIAL_

COMO_HERRAMIENTA_EDUCATIVA_VENTAJAS_Y_DESVENTAJAS_DESDE _LA_PERSPECTIVA_DOCENTE

Quinde, K. S., Valls, C. y Esteve, V. (2026). Percepciones de docentes universitarios sobre aprendizaje invertido según su perfil digital. *Praxis Educativa*, 30(1), e300113. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300113>

Ramos, F. (2024). Transformación digital en las instituciones de educación superior: Retos, estrategias y perspectivas para el siglo XXI. *Punto Cero*, 29(48), 42-52. <https://doi.org/10.35319/puntocero.202448229>

Ríos, J. D., Tomanguilla, J., Tarazona, J. I., Maldonado, R. J. y Soto, A. R. (2025). Analyzing TPACK and demographic influences on faculty adoption of ChatGPT in Latin American higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(7), 20. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.7.20>

Riquelme, I., Cabero, J. y Marín, V. (2022). Validación del cuestionario de competencia digital docente en profesorado universitario chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.9>

Rotar, O. (2025). Beyond technology tools: Supporting student engagement in technology enhanced learning. *Education Sciences*, 15(12), 1617. <https://doi.org/10.3390/educsci15121617>

Sandoval, F. J. y Mejia, P. (2025). La política educativa digital en Chile: Hitos, impactos y desafíos en el contexto de disrupción tecnológica. *Desde el Sur*, 17(3), e0077. <https://doi.org/10.21142/des-1703-2025-0077>

Shata, A. y Hartley, K. (2025). Artificial intelligence and communication technologies in academia: Faculty perceptions and the adoption of generative AI. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00511-7>

Solano, L. O., Farías, M. J., Fernández, M. D. y Porras, M. I. (2024). Uso de herramientas y tecnologías emergentes en la enseñanza de la educación superior. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 55-63. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0225>

Tang, J., Huang, P. y Yan, S. (2025). Digital transformation in higher education: Logical framework, practical dilemmas, and implementation approaches. *Frontiers in Psychology*, 16, 1565591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1565591>

Tran, D. D., Phan, T. T., Vu, T. N. Q., La, T. D. y Pham, V. K. (2024). Digital competence of lecturers and its impact on student learning value in higher education. *Heliyon*, 10(17), e37318. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37318>

Trujillo, S. I., Chaparro, R., Morita, A., Escudero, A. y Delgado, A. (2025). Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: A systematic literature review. *Discover Education*, 4(1), 247. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00687-0>

Valdiviezo, V. M., Arévalo, J., Carranza, R., Cacho, A. y Vega, C. (2025). Artificial intelligence and educational quality in higher education: A systematic review. *TEM Journal*, 14(4), 3794-3802. <https://doi.org/10.18421/TEM144-82>

Yousofi, R., Golzar, J. y Yacoub, O. (2025). Digital divides and bridges: Equity implications of EdTech in ESL education. *Frontiers in Education*, 10, 1590828. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1590828>

Žáková, K., Urbano, D., Cruz, R., Guzmán, J. L. y Matišák, J. (2025). Exploring student and teacher perspectives on ChatGPT's impact in higher education. *Education and Information Technologies*, 30, 649–692. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13184-y>

Zhang, J. y Wu, Y. (2025). Impact of university teachers' digital teaching skills on teaching quality in higher education. *Cogent Education*, 12(1), 2436706. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2436706>

Zou, Y., Kuek, F., Feng, W. y Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. *Frontiers in Education*, 10, 1562391. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>

Zouali, F. Z. (2025). ChatGPT in education: Exploring teachers' perceptions on using AI-based chatbots for educational purposes. En *ESES-24 Proceedings* (pp. 167-180). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-408-2_18