Artículo de investigación científico tecnológica

Cómo citar: Vivanco-Enriquez, J. L., Espinoza Gomez, S. T., & Mateo Nuñez, H. R. (2026). Factores asociados a la disposición docente hacia tecnologías emergentes en educación superior: estudio exploratorio desde el TAM. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 14, e9235. https://doi.org/10.5281/zenodo.23671213

Recibido: 03/09/2026
Aceptado: 20/10/2026
Publicado: 02/11/2026

Autor para correspondencia: jlvivanco@pucp.edu.pe

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Jesus L. Vivanco-Enriquez [1]
Pontificia Universidad Católica del Perú
https://orcid.org/0000-0002-4482-7726
jlvivanco@pucp.edu.pe
Perú

Silvana Tabata Espinoza Gomez [2]
Universidad Católica de Santa María
https://orcid.org/0009-0000-1441-7470
s.t.espinozagomez@ieee.org
Perú

Hayashi Rafael Mateo Nuñez [3]
Universidad Nacional Federico Villareal
https://orcid.org/0009-0002-5705-0757
hayashi@fablablima.org
Perú

Factores asociados a la disposición docente hacia tecnologías emergentes en educación superior: estudio exploratorio desde el TAM

Factors associated with faculty readiness to adopt emerging technologies in higher education: an exploratory TAM-based study

Fatores associados à disposição docente para tecnologias emergentes no ensino superior: estudo exploratório a partir do TAM

Resumen

Introducción: la incorporación de tecnología emergente en la universidad depende en buena medida de la actitud del docente; sin embargo, en el Perú la evidencia cuantitativa sobre los factores asociados a su disposición es escasa. **Objetivo:** analizar los factores asociados a la disposición del profesorado de educación superior para incorporar tecnologías emergentes, desde una aproximación exploratoria orientada por el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM). **Método:** estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, con 52 docentes peruanos seleccionados por conveniencia que respondieron un cuestionario digital de ítems únicos; se aplicaron correlaciones de Spearman con corrección de Holm, pruebas no paramétricas y regresión logística. **Resultados:** el 63.5 % (33) manifestó disposición máxima; esta se asoció con la expectativa de impacto formativo (ρ = .63) y con la valoración de la innovación educacional (ρ = .50), pero no con el conocimiento metodológico ni con el uso previo de entornos virtuales; la falta de capacitación (63.5 %) y de recursos tecnológicos (57.7 %) fueron las barreras más reportadas. **Conclusión:** la disposición hacia la tecnología educacional en educación superior se vincula más con expectativas de beneficio formativo que con la experiencia de uso, lo que sitúa la capacitación y el apoyo institucional como prioridades.

Palabras clave: actitud del docente, educación superior, innovación educacional, tecnología educacional

Abstract

Introduction: the integration of emerging technologies in higher education largely depends on faculty attitudes; however, quantitative evidence regarding the factors associated with their willingness to adopt such technologies remains limited in Peru.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-SA 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Objective: to analyze the factors associated with higher education faculty's willingness to incorporate emerging technologies through an exploratory approach guided by the Technology Acceptance Model (TAM). **Method:** a quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was conducted with 52 Peruvian faculty members selected through convenience sampling. Participants completed a digital questionnaire composed of single-item measures. Spearman correlations with Holm correction, nonparametric tests, and logistic regression analyses were performed. **Results:** a total of 63.5% (n = 33) reported the highest level of willingness to adopt emerging technologies. Willingness was associated with expectations regarding educational impact (ρ = .63) and with positive perceptions of educational innovation (ρ = .50), but not with methodological knowledge or previous use of virtual learning environments. Lack of training (63.5%) and insufficient technological resources (57.7%) were the most frequently reported barriers. **Conclusion:** in higher education, willingness to adopt educational technologies appears to be more strongly associated with expectations of educational benefits than with prior experience, highlighting faculty training and institutional support as key priorities.

Keywords: faculty attitude, higher education, educational innovation, educational technology

Resumo

Introdução: a incorporação de tecnologias emergentes no ensino superior depende, em grande medida, da atitude dos docentes; entretanto, no Peru, as evidências quantitativas sobre os fatores associados à sua disposição para adotá-las ainda são escassas. **Objetivo:** analisar os fatores associados à disposição dos docentes do ensino superior para incorporar tecnologias emergentes, a partir de uma abordagem exploratória orientada pelo Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM). **Método:** estudo quantitativo, não experimental, transversal e correlacional, realizado com 52 docentes peruanos selecionados por conveniência, os quais responderam a um questionário digital composto por itens únicos. Foram aplicadas correlações de Spearman com correção de Holm, testes não paramétricos e regressão logística. **Resultados:** observou-se que 63,5% (n = 33) dos participantes apresentaram disposição máxima para adotar tecnologias emergentes. Essa disposição esteve associada à expectativa de impacto formativo (ρ = 0,63) e à valorização da inovação educacional (ρ = 0,50), mas não ao conhecimento metodológico nem ao uso prévio de ambientes virtuais de aprendizagem. A falta de capacitação (63,5%) e de recursos tecnológicos (57,7%) foram as barreiras mais frequentemente relatadas. **Conclusão:** no ensino superior, a disposição para adotar tecnologias educacionais está mais relacionada às expectativas de benefícios formativos do que à experiência prévia de uso, o que destaca a capacitação docente e o apoio institucional como prioridades.

Palavras-chave: atitude docente, ensino superior, inovação educacional, tecnologia educacional



Introducción

En la actualidad, la educación superior ha vivido una rápida transformación digital, que ha alterado la manera de diseñar, mediar y evaluar los procesos de formación. Kharchenko et al. (2024) mostraron que las tecnologías digitales se han convertido en un factor de transformación del aprendizaje universitario, impulsado por la adopción masiva que provocó la pandemia de COVID-19, y advirtieron que su integración exitosa requiere planificación estratégica, marcos normativos sólidos e inversión sostenida en infraestructura y desarrollo profesional. En la línea convergente, Tang et al. (2025) proponen un marco lógico para la transformación digital universitaria e identifican dilemas prácticos de carácter psicológico y objetivo que afectan tanto al profesorado como al estudiantado. Por su parte, Mexhuani (2025) ha señalado que las oportunidades de las herramientas digitales conviven con barreras persistentes, entre ellas la brecha digital, la resistencia del profesorado y las preocupaciones sobre la privacidad de los datos.

En este proceso han ganado cada vez más protagonismo las denominadas tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial (IA), los entornos virtuales inmersivos, las simulaciones, los laboratorios virtuales o la fabricación digital. Aparicio-Gómez y cols. (2024) describen cómo estas tecnologías están convergiendo con las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo o el aula invertida, lo que supone un cambio de la docencia universitaria. Romero Oliva et al. (2024) señalan que las metodologías emergentes ponen al estudiante en un papel activo. Además, Romero Oliva et al. (2024) dicen que el docente necesita una formación continua que combine aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos. El número de estudios sobre estas herramientas también ha crecido rápido. Crompton y Burke (2023) revisaron 138 estudios sobre IA en educación superior y encontraron que las publicaciones de 2021 y 2022 se duplicaron o triplicaron respecto a años anteriores. Bond et al. (2024), en una revisión de revisiones, piden más atención a cuestiones éticas, metodológicas y contextuales. Bond et al. (2024) también proponen ampliar la investigación a países en desarrollo.

La literatura ha coincidido en que el profesorado es un actor decisivo para que estas tecnologías se traduzcan en cambios pedagógicos reales. Chugh et al. (2023) han caracterizado la implementación de tecnología educativa en instituciones de educación superior como un proceso complejo y multifacético que requiere integrar las perspectivas de distintos actores. Mercader y Gairín (2020), en un estudio con 527 docentes de cuatro universidades, encontraron que las barreras profesionales eran las más prevalentes y que su percepción variaba según el área disciplinar, por lo que concluyeron que se necesitaba un mejor desarrollo profesional docente y una mayor implicación institucional mediante planes estratégicos. Bond et al. (2018) ya habían observado que docentes y estudiantes utilizaban un número limitado de herramientas digitales, predominantemente para tareas asimilativas. Desde la experiencia de la enseñanza remota de emergencia, Mondragon-Estrada et al. (2023) documentaron que el profesorado valoró las tecnologías de la información y la comunicación para sostener el interés y la confianza del estudiantado, y recomendó metodologías como el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en juegos. Otros trabajos han vinculado las tecnologías educativas innovadoras con el desarrollo de competencias profesionales (Sapargaliyeva et al., 2023) y han examinado, mediante análisis temático, las

perspectivas del profesorado universitario de ciencias de la salud sobre la transformación digital (Prosen & Ličen, 2025).

Para comprender por qué los docentes aceptan o rechazan una tecnología, el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) se ha consolidado como uno de los marcos más utilizados. Davis (1989) desarrolló y validó escalas para dos creencias fundamentales, la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida, y sus análisis sugirieron que la facilidad de uso actuaba como antecedente de la utilidad más que como determinante directo y paralelo del uso. Venkatesh y Davis (2000) ampliaron el modelo en el TAM2, que explicó la utilidad percibida y las intenciones de uso a partir de procesos de influencia social y de procesos cognitivos instrumentales, y dio cuenta de entre el 34 % y el 52 % de la varianza de las intenciones. Posteriormente, Venkatesh et al. (2003) integraron ocho modelos previos en la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT), con cuatro determinantes centrales: expectativa de desempeño, expectativa de esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras.

En el ámbito educativo, el TAM ha mostrado una capacidad explicativa consistente, aunque heterogénea. Teo (2009), con 475 futuros docentes, encontró que la utilidad percibida fue el determinante más fuerte de la intención conductual y que la facilidad de uso y las condiciones facilitadoras operaron de forma indirecta. El metaanálisis de Scherer et al. (2019), que sintetizó 114 estudios con 34,357 docentes, confirmó que el modelo explica adecuadamente la aceptación tecnológica, aunque el papel de algunos constructos y de las variables externas contrastó con creencias extendidas sobre el TAM. Scherer y Teo (2019) estimaron que las variables del modelo explicaban en promedio el 39.2 % de la varianza de la intención docente y que las relaciones estaban moderadas por la experiencia del profesorado y por la forma de representar las variables. En educación superior, Xue et al. (2024) revisaron 162 artículos basados en UTAUT y observaron un predominio de muestras de estudiantes de Asia y Norteamérica, además de que la expectativa de desempeño fue el predictor más influyente de la intención; mientras que Feng et al. (2025), en una revisión sistemática de 39 estudios, organizaron los factores de adopción en torno a las cuatro dimensiones de UTAUT.

La irrupción de la IA generativa ha renovado el interés por estos modelos. Kong et al. (2024), con 367 docentes de Hong Kong, hallaron que la autoeficacia, la utilidad percibida y la actitud eran esenciales para la intención de uso de herramientas de IA generativa, y que la norma subjetiva también influía. Al-Abdullatif (2024), con 237 docentes universitarios, identificó la alfabetización en IA y la facilidad de uso percibida como los factores más influyentes en la aceptación. Wang (2026) examinó con 615 docentes universitarios la relación entre la competencia percibida en IA generativa, las creencias del TAM y la intención de continuidad de uso, y Liu et al. (2025) aplicaron un TAM extendido para estudiar la intención de futuros docentes de adoptar estas herramientas. En Iberoamérica, Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez, Loaiza-Aguirre y Andrade-Abarca (2024) analizaron con 425 docentes universitarios la adopción de la IA generativa mediante UTAUT2 y modelos de mínimos cuadrados parciales, y Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez, Loaiza-Aguirre y De Rivas-Manzano (2024) relacionaron la aceptación de la IA educativa con variables docentes y creencias pedagógicas. García-Murillo et al.

(2023), con 538 docentes ecuatorianos, encontraron niveles altos de aceptación de Moodle, más elevados en docentes con mayor nivel formativo y experiencia previa con sistemas de aprendizaje en línea, y reconocieron las condiciones facilitadoras entre sus determinantes. Otros estudios han explorado las creencias y los usos docentes de la IA generativa en la universidad (Cabellos et al., 2024; Perezchica-Vega et al., 2024).

En el Perú, en cambio, nos encontramos con que la práctica evidencia ha tenido, principalmente, un carácter más cualitativo. Así, por ejemplo, Bernilla Rodríguez (2024), cuando establece una investigación con docentes de una universidad pública del norte del país, ha encontrado que el profesorado mostraba ciertos aspectos favorables a la educación mediante IA para generar textos y elaborar actividades, pero mostraban dudas sobre la precisión ofrecida, y planteaban resolver las restricciones a partir de una capacitación para lo cual la autora solicitó desarrollo institucional. Sin embargo, existe muy poca evidencia cuantitativa que estudie, de manera conjunta la disposición del profesorado universitario peruano, sus percepciones sobre la innovación, así como también la condición que pudieran auspiciar una implementación. A este vacío se suma una limitación metodológica frecuente: muchos estudios describen actitudes favorables sin distinguir entre intención y uso efectivo ni explicitar el marco teórico que orienta la selección de variables.

En respuesta a este vacío, este estudio tuvo como objetivo analizar los factores que influyen en la disposición del profesorado de educación superior en el Perú para usar tecnologías emergentes. Se usó un enfoque exploratorio basado en el TAM. Se plantearon las siguientes expectativas, formuladas como relaciones entre variables: (E1) la expectativa de impacto formativo, que está más cerca de la utilidad percibida, está relacionada con la disposición; (E2) la valoración de la importancia de la innovación educativa también está relacionada con la disposición; (E3) el conocimiento sobre metodologías innovadoras está relacionado con la disposición; (E4) la disposición está vinculada al uso efectivo de entornos virtuales; y (E5) reportar dificultades para implementar estas tecnologías se relaciona con una menor disposición. Como el instrumento no midió la facilidad de uso percibida ni tuvo variabilidad en la utilidad percibida, el TAM se usó como marco para organizar y entender los resultados, pero no como un modelo completo que se contrastó.

Materiales y métodos

Diseño

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y de alcance exploratorio-correlacional. La información se recogió en un único momento por participante y no se manipuló ninguna variable, por lo que las relaciones observadas se interpretaron como asociaciones y no como efectos causales.

Participantes

Se obtuvieron 52 respuestas de docentes de educación superior en Perú mediante muestreo no probabilístico por conveniencia y con participación

voluntaria; estas respuestas fueron recogidas, todo ello en función de las disponibilidades de los encuestados, durante el periodo comprendido entre febrero y septiembre de 2026: 24 respuestas fueron recogidas en dicho mes, 23 correspondientes a mayo y 5 en el mes de septiembre. El cuestionario no incluía preguntas que evaluaban la docencia activa de la que fuera el periodo ni tampoco el tipo de institución, por lo que dicha elegibilidad se basó en la propia autoidentidad como docente de educación superior.

Instrumento y variables

Se aplicó un cuestionario digital (https://forms.gle/N1QTNCpTXpqqmipq9) con cinco preguntas sociodemográficas (edad, grado académico, área de especialidad y años de experiencia en educación superior), cuatro ítems en escala de 1 a 5, una pregunta sobre la utilidad de las tecnologías emergentes, una pregunta dicotómica sobre la experiencia previa en el uso de entornos virtuales o plataformas de metaverso, junto con una pregunta condicionada de frecuencia (escala del 1 al 5), así como un par de preguntas de opción verdadera y falsa sobre barreras, beneficios observados, problemas enfrentados y necesidad de apoyo. Los constructos se midieron utilizando un único ítem (no había evidencias aportadas de validez del instrumento) y no se documentaron los anclajes verbales de la escala de frecuencia. La Tabla 1 presenta la correspondencia entre las variables del instrumento y los constructos del TAM, y la Figura 1 representa el modelo conceptual exploratorio.

Tabla 1

Correspondencia entre las variables del instrumento y los constructos del TAM

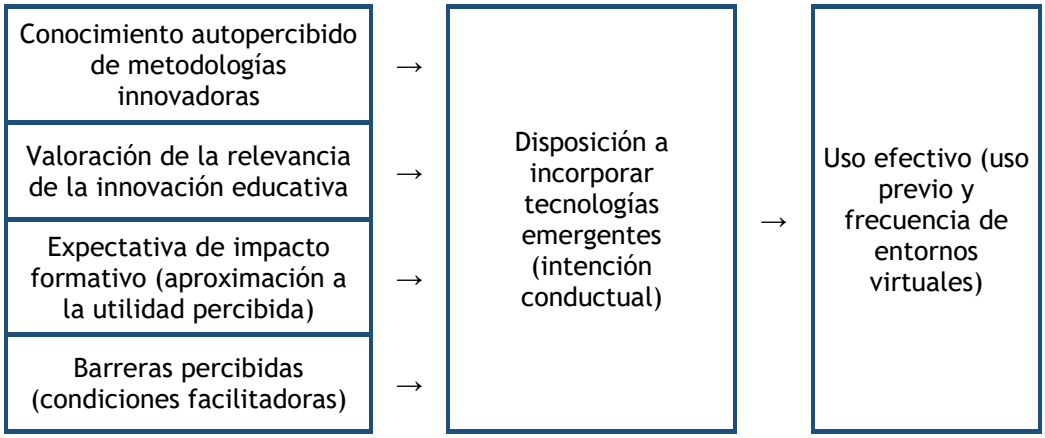
Variable del instrumento	Escala	Correspondencia teórica	Uso en el análisis
Disposición a incorporar tecnologías emergentes en los próximos 12 meses	Ordinal 1–5	Intención conductual (núcleo del TAM)	Variable dependiente principal
¿Es útil la adopción de tecnologías emergentes en su enseñanza?	Categórica (Esencial / Nada útil)	Utilidad percibida (núcleo del TAM) Facilidad de uso percibida (núcleo del TAM)	Solo descriptiva: 98.1 % (51) eligió «Esencial»
Impacto esperado de la innovación en la formación de los estudiantes	Ordinal 1–5	Expectativa de resultado; aproximación a la utilidad percibida	Predictor
Relevancia de la innovación educativa para el aprendizaje universitario	Ordinal 1–5	Variable externa: valoración de la innovación	Predictor

Variable del instrumento	Escala	Correspondencia teórica	Uso en el análisis
Conocimiento de metodologías innovadoras	Ordinal 1–5	Variable externa: conocimiento autopercibido	Predictor
Uso previo de entornos virtuales o metaverso y frecuencia	Dicotómica; ordinal 1–5 (solo usuarios)	Uso efectivo (restringido a una tecnología)	Resultado conductual
Barreras y apoyos requeridos	Opción múltiple	Condiciones facilitadoras percibidas (UTAUT)	Descriptiva y comparaciones
Edad, grado, experiencia y área	Continua y categóricas	Variables sociodemográficas	Descriptiva y comparaciones

Fuente: Elaboración propia a partir de Davis (1989) y Venkatesh et al. (2003).

Figura 1

Modelo conceptual exploratorio orientado por el TAM



Fuente: Elaboración propia a partir de Davis (1989) y Venkatesh et al. (2003).

Nota. Los recuadros de borde continuo representan variables medidas y las flechas, asociaciones examinadas en un diseño transversal, sin implicar causalidad.

Procedimiento y consideraciones éticas

El formulario se distribuyó en formato digital y las respuestas se exportaron a una hoja de cálculo. Para las comparaciones por grado, se agruparon las categorías de bachiller (n = 2) y título profesional; asimismo, las 27 respuestas de texto libre sobre el área de especialidad se recodificaron en seis categorías disciplinares.

Análisis de datos

Dado que las variables oscilaban de 1 a 5 se tomaron como ordinales,

obteniendo la mediana, el rango intercuartil, la media, la desviación estándar, los intervalos de confianza al 95 por ciento para la media usando bootstrap por percentiles y el porcentaje de respuestas que tomaron el valor mayor de la escala. Las proporciones se presentaron con su intervalo de Wilson. Las preguntas de opciones múltiples se explicaron especificando el denominador que constituía el total de participantes para las barreras y los apoyos, así como solo usuarios para los beneficios y las dificultades.

Las asociaciones se estimaron con correlaciones de Spearman, con intervalos bootstrap y corrección de Holm para las diez comparaciones. Las diferencias de disposición según uso previo y según cada barrera se evaluaron con la prueba U de Mann-Whitney y la correlación biserial por rangos (rrb), y las diferencias según grado académico, experiencia y área disciplinar, con la prueba de Kruskal-Wallis y el estadístico ε^2. Debido al efecto techo de la disposición, se estimó una regresión logística binaria para la disposición máxima (5 frente a ≤ 4) con dos predictores definidos por su papel teórico: la expectativa de impacto y la valoración de la relevancia de la innovación. Con 19 casos en la categoría menos frecuente, se limitó el número de predictores para reducir el riesgo de sobreajuste. Como análisis de sensibilidad se añadió el conocimiento metodológico, se estimó un modelo logístico ordinal (≤ 3, 4 y 5) y se repitieron las correlaciones principales con las primeras 43 respuestas y excluyendo casos con respuestas atípicas o incoherentes. Las expectativas se formularon tras una inspección exploratoria de los datos, por lo que los valores p se interpretan como exploratorios. Los análisis se realizaron en Python 3 con pandas, SciPy y statsmodels, con un nivel de significación de .05; el cuaderno de análisis reproducible está disponible a solicitud del autor.

Estas decisiones respondieron a las características de los datos y no a la búsqueda de significación. Las correlaciones de Spearman se prefirieron a las de Pearson porque las variables eran ordinales, tenían pocas categorías y mostraban una fuerte asimetría negativa. La disposición se modeló como variable binaria porque el 63.5 % de los participantes eligió el valor máximo, lo que dejaba muy pocos casos en las categorías inferiores para un modelo ordinal estable; por ello, el modelo ordinal se reservó como análisis de sensibilidad. Los intervalos por bootstrap se emplearon porque no requieren supuestos de normalidad y resultan adecuados con muestras pequeñas. Finalmente, se informaron tamaños del efecto e intervalos de confianza junto con los valores p, con el fin de distinguir la significación estadística de la relevancia práctica de las asociaciones.

Resultados y discusión

Características de la muestra

La edad media de los participantes fue de 47.77 años (DE = 13.00; Mdn = 48; rango de 26 a 72). Predominaron los docentes con grado de maestría y doctorado, con más de 11 años de experiencia en educación superior, y las áreas de Educación e Ingeniería, arquitectura y diseño (Tabla 2). El 67.3 % (35) declaró haber utilizado entornos virtuales o plataformas de metaverso en su docencia (IC 95 % de Wilson: 53.8 %–78.5 %).

Tabla 2

Características de la muestra (n = 52)

Variable	Categoría	% (n)
Grado académico	Maestría	46.2 % (24)
	Doctorado	34.6 % (18)
	Título profesional	15.4 % (8)
	Bachiller	3.8 % (2)
Experiencia en educación superior	0 a 5 años	19.2 % (10)
	6 a 10 años	15.4 % (8)
	11 años o más	65.4 % (34)
Área disciplinar	Educación	30.8 % (16)
	Ingeniería, arquitectura y diseño	26.9 % (14)
	Economía, administración y gestión	17.3 % (9)
	Humanidades y ciencias sociales	13.5 % (7)
	Ciencias de la salud	9.6 % (5)
	No clasificable	1.9 % (1)
Uso previo de entornos virtuales o metaverso	Sí	67.3 % (35)
	No	32.7 % (17)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Nota. Edad: M = 47.77; DE = 13.00; Mdn = 48; rango 26–72. El área disciplinar se recodificó a partir de respuestas abiertas.

Percepciones, disposición y uso

La valoración de la relevancia de la innovación educativa, la expectativa de impacto formativo y la disposición a incorporar tecnologías emergentes se concentraron en el valor máximo de la escala, con porcentajes de respuesta en 5 del 65.4 %, el 75.0 % y el 63.5 %, respectivamente (Tabla 3). El conocimiento autopercibido de metodologías innovadoras fue menor y se concentró en el valor 4. El 98.1 % (51) calificó como esencial la utilidad de las tecnologías emergentes, por lo que esta variable no se incluyó en los análisis inferenciales. Entre los usuarios, la frecuencia de uso de entornos virtuales se ubicó en valores intermedios.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las variables ordinales (escala 1–5)

Variable	n	Mdn (RIC)	M (DE)	IC 95 % de M	Mín.-Máx.	% en 5 (n)
Conocimiento de metodologías innovadoras	52	4 (3–4)	3.79 (0.87)	[3.54, 4.02]	1–5	17.3 % (9)
Relevancia de la innovación educativa	52	5 (4–5)	4.54 (0.80)	[4.31, 4.73]	1–5	65.4 % (34)
Impacto esperado en la formación	52	5 (5–5)	4.73 (0.49)	[4.60, 4.85]	3–5	75.0 % (39)
Disposición a incorporar tecnologías emergentes	52	5 (4–5)	4.52 (0.75)	[4.31, 4.71]	2–5	63.5 % (33)
Frecuencia de uso de entornos virtuales (usuarios)	35	3 (3–4)	3.34 (1.19)	[2.94, 3.71]	1–5	17.1 % (6)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Nota. RIC = rango intercuartílico. IC 95 % obtenido por bootstrap de percentiles.

Condiciones de implementación

La falta de capacitación docente y la falta de recursos tecnológicos fueron las barreras más reportadas, seguidas de la resistencia institucional (Tabla 4). En coherencia con ello, la capacitación docente continua y la infraestructura tecnológica fueron los apoyos más demandados. Entre los usuarios, los beneficios más observados fueron una mayor participación y motivación del estudiantado, mientras que los problemas técnicos constituyeron la dificultad más frecuente.

Tabla 4

Barreras, apoyos, beneficios y dificultades reportados (respuesta múltiple)

Pregunta (base)	Opción	% (n)
Barreras para implementar innovación (*n* = 52)	Falta de capacitación docente	63.5 % (33)
	Falta de recursos tecnológicos	57.7 % (30)
	Resistencia institucional	44.2 % (23)
	Resistencia de estudiantes	25.0 % (13)
	Otra	5.8 % (3)

Pregunta (base)	Opción	% (n)
Apoyo considerado necesario (*n* = 52)	Ninguna	1.9 % (1)
	Capacitación docente continua	73.1 % (38)
	Infraestructura tecnológica	67.3 % (35)
	Apoyo institucional y políticas claras	59.6 % (31)
	Materiales educativos adecuados	46.2 % (24)
Beneficios observados (usuarios, *n* = 35)	Mayor participación	65.7 % (23)
	Mayor motivación	65.7 % (23)
	Mejora en la comprensión de conceptos	40.0 % (14)
	Inclusión de estudiantes con necesidades diversas	34.3 % (12)
Dificultades experimentadas (usuarios, *n* = 35)	Problemas técnicos	71.4 % (25)
	Falta de tiempo para la preparación	40.0 % (14)
	Falta de apoyo institucional	37.1 % (13)
	Resistencia de estudiantes	11.4 % (4)
	Otra	8.6 % (3)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Nota. Los porcentajes no suman 100 porque se admitían varias respuestas. Beneficios y dificultades se calcularon solo sobre quienes declararon uso previo.

Factores asociados a la disposición

Tras la corrección de Holm, la disposición se asoció positivamente con la expectativa de impacto formativo (ρ = .63; IC 95 % [.39, .82]) y con la valoración de la relevancia de la innovación (ρ = .50; IC 95 % [.22, .73]), lo que resultó coherente con E1 y E2 (Tabla 5). La asociación con el conocimiento metodológico fue débil y su intervalo incluyó el cero, por lo que E3 no recibió respaldo. En los usuarios, la frecuencia de uso no mostró asociaciones apreciables con ninguna variable; con 35 casos, sin embargo, la potencia para detectar asociaciones débiles fue baja.

Tabla 5

Correlaciones de Spearman entre las variables del estudio

Par de variables	n	ρ	IC 95 %	p	p Holm
Impacto esperado – Disposición	52	.63	[.39, .82]	< .001	< .001

Par de variables	n	ρ	IC 95 %	p	p Holm
Relevancia – Disposición	52	.50	[.22, .73]	< .001	.002
Relevancia – Impacto esperado	52	.44	[.15, .68]	.001	.008
Conocimiento – Relevancia	52	.30	[.06, .51]	.032	.223
Conocimiento – Disposición	52	.23	[−.02, .48]	.095	.573
Conocimiento – Impacto esperado	52	.17	[−.10, .43]	.231	.743
Frecuencia de uso – Impacto esperado	35	.25	[−.07, .52]	.147	.737
Frecuencia de uso – Conocimiento	35	.23	[−.19, .60]	.186	.743
Frecuencia de uso – Relevancia	35	.17	[−.14, .47]	.322	.743
Frecuencia de uso – Disposición	35	.15	[−.18, .45]	.406	.743

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Nota. IC 95 % por bootstrap. La corrección de Holm se aplicó a las diez comparaciones. La frecuencia de uso solo se registró en usuarios.

La disposición no difirió entre quienes habían utilizado entornos virtuales y quienes no lo habían hecho (Tabla 6), de modo que E4 no recibió respaldo. Tampoco se observaron diferencias según grado académico, años de experiencia ni área disciplinar. Entre las barreras, únicamente la resistencia de estudiantes se asoció con una menor disposición, con un tamaño del efecto moderado, pero la asociación no se mantuvo tras la corrección de Holm; el respaldo a E5 fue, por tanto, parcial y no concluyente.

Tabla 6

Comparación de la disposición según características de los participantes

Comparación	Grupos: n; Mdn; M	Estadístico	p	Tamaño del efecto
Uso previo	Sí: 35; 5; 4.57 / No: 17; 5; 4.41	U = 323.0	.566	r_{rb} = .09
Grado académico	Doctorado: 18; 5; 4.72 / Maestría: 24; 5; 4.50 / Bachiller o título: 10; 4; 4.20	$H(2)$ = 4.98	.083	ε^2 = .06
Experiencia	0–5 años: 10; 4; 4.50 / 6–10 años: 8; 4; 4.12 / 11 o más: 34; 5; 4.62	$H(2)$ = 4.50	.105	ε^2 = .05
Área disciplinar	Seis categorías (n de 1 a 16)	$H(5)$ = 7.38	.194	ε^2 = .05

Comparación	Grupos: n; Mdn; M	Estadístico	p	Tamaño del efecto
Barrera: falta de capacitación	Reporta: 33; *M* = 4.52 / No: 19; *M* = 4.53	*U* = 311.5	.973	r_{rb} = −.01
Barrera: falta de recursos	Reporta: 30; *M* = 4.50 / No: 22; *M* = 4.55	*U* = 323.5	.896	r_{rb} = −.02
Barrera: resistencia institucional	Reporta: 23; *M* = 4.48 / No: 29; *M* = 4.55	*U* = 354.5	.656	r_{rb} = .06
Barrera: resistencia de estudiantes	Reporta: 13; *M* = 4.08 / No: 39; *M* = 4.67	*U* = 157.5	.017	r_{rb} = −.38

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Nota. U = prueba de Mann-Whitney; H = prueba de Kruskal-Wallis; rrb = correlación biserial por rangos. Con corrección de Holm para las cuatro barreras, la resistencia de estudiantes obtuvo p = .070.

El modelo de regresión logística mejoró el ajuste respecto del modelo nulo (Tabla 7). La expectativa de impacto se asoció con mayores probabilidades de disposición , mientras que la relevancia no mostró una asociación independiente. Con la relevancia fijada en su mediana, la probabilidad predicha de disposición máxima fue de .24 (IC 95 % [.06, .63]) con una expectativa de impacto de 4 y de .83 (IC 95 % [.67, .92]) con una expectativa de 5. Añadir el conocimiento metodológico no modificó estos resultados. En el modelo ordinal, la relevancia alcanzó significación, lo que indicó que su papel independiente dependía de la especificación. La amplitud de los intervalos obliga a interpretar la magnitud de las razones de probabilidades con cautela, ya que el modelo contrastó en la práctica a docentes con expectativa de impacto 4 frente a 5 (un solo caso puntuó 3). En los análisis de sensibilidad, las correlaciones de la disposición con la expectativa de impacto (ρ entre .51 y .63) y con la relevancia (ρ entre .38 y .55) se mantuvieron en todos los escenarios.

Tabla 7

Regresión logística de la disposición máxima (5 frente a ≤ 4)

Modelo y predictor	B (EE)	OR	IC 95 % OR	p
M1. Impacto esperado	2.72 (0.89)	15.14	[2.66, 86.05]	.002
M1. Relevancia de la innovación	0.67 (0.53)	1.95	[0.69, 5.52]	.210
M2. Impacto esperado	2.71 (0.89)	14.95	[2.61, 85.47]	.002
M2. Relevancia de la innovación	0.60 (0.54)	1.83	[0.63, 5.29]	.265
M2. Conocimiento metodológico	0.23 (0.43)	1.26	[0.55, 2.91]	.585
M3 (ordinal). Impacto esperado	2.99 (0.88)	19.78	[3.56, 109.83]	< .001

Modelo y predictor	B (EE)	OR	IC 95 % OR	p
M3 (ordinal). Relevancia de la innovación	0.96 (0.48)	2.62	[1.03, 6.68]	.043

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Nota. n = 52 (33 con disposición máxima). M1: LR $x^2(2) = 19.54$, $p < .001$, R^2 de Nagelkerke = .43, R^2 de McFadden = .29. M2: LR $x^2(3) = 19.83$, $p < .001$, R^2 de Nagelkerke = .43. M3: modelo logístico ordinal con categorías ≤ 3, 4 y 5. OR = razón de probabilidades.

Los valores del borrador previo, calculado con las primeras 43 respuestas, se reprodujeron de forma exacta (ρ = .51 para impacto y disposición; ρ = .38 para relevancia y disposición), lo que confirmó la trazabilidad del análisis. La incorporación de las nueve respuestas posteriores no cambió la dirección de ninguna asociación y aumentó ligeramente su magnitud. Del mismo modo, la exclusión del único participante que calificó como «nada útiles» las tecnologías emergentes, y cuya respuesta resultaba incoherente con su disposición máxima, no alteró las conclusiones.

Los resultados describen un profesorado con una disposición muy buena hacia las tecnologías emergentes, alineándose con los elevados niveles de aceptación que documentaron García-Murillo et al. (2023) en docentes ecuatorianos o a las ventajas que el profesorado peruano atribuye a la inteligencia artificial en el estudio de Bernilla Rodríguez (2024). La concentración de respuestas que se distribuyen principalmente en el máximo de la escala, sin embargo, sugiere que el instrumento discrimina poco entre niveles altos de disposición; esta propiedad de la medición favorece la atenuación de correlaciones y su utilización debe ser con precaución, no podemos interpretar la alta disposición como garantía de adopción.

La asociación más fuerte que se establece relaciona la disposición con la anticipación de impacto formativo. Esta configuración es compatible con el estatuto central que el TAM otorga a la utilidad percibida (Davis, 1989), con el hallazgo de Teo (2009) -la utilidad fue el determinante más potente de la intención docente- y con la puesta en evidencia que realizó Xue et al. (2024) con la expectativa de desempeño, siendo el potenciador más impactante. Sin embargo, el ítem del impacto no está juzgando la utilidad de una tecnología en concreto para la actividad docente, sino que lo hace sobre la expectativa en general respecto a la innovación educativa; por tanto, la equivalencia con la utilidad percibida no es sino aproximada. Pasando ya a otro plano de relato, los ítems comparten un optimismo generalizado por lo que su asociación podría mostrar un signo de actitud general a favor del cambio- no de construir una relación entre constructos no diferenciados.

La valoración de la relevancia de la innovación se asocia con la disposición en el análisis bivariado, pero su contribución independiente varía según la especificación del modelo. Esta inestabilidad es coherente con la heterogeneidad que Scherer y Teo (2019) atribuyen a la forma de representar las variables del TAM y con la advertencia de Scherer et al. (2019) sobre el papel de las variables externas. El conocimiento de metodologías innovadoras, por su parte, no se asocia con la disposición, lo que contrasta con estudios en los que la autoeficacia (Kong et al.,

2024) o la alfabetización en IA (Al-Abdullatif, 2024) predicen la aceptación. La diferencia puede deberse a la operacionalización: conocer metodologías innovadoras no equivale a sentirse capaz de usar una tecnología específica, que es el contenido de la autoeficacia tecnológica.

La falta de correlación entre la intención precursora y el uso precedente debería ser considerada. En el caso del TAM (Technology Acceptance Model) y UTAUT (Unified Theory of Acceptance and use of technology) la intención se sitúa como antecedente inmediato al uso (Davis, 1989; Venkatesh et al, 2003), pero en este estudio la intención se refiere a tecnologías emergentes en términos generales en los próximos doce meses y el uso a una sola tecnología en el pasado, por tanto, las dos medidas no comparten ni objeto ni sentido temporal. El resultado se transforma mejor en una brecha existente entre cuánto se acepta y lo que realmente se hace, coherente con el uso limitado y predominantemente asimilativo de las herramientas digitales que Bond et al. (2018) encontraron en su estudio de docentes universitarios y con la complejidad de la implementación que Chugh et al. describen (Chugh et al., 2023).

Las barreras reportadas coinciden con la literatura. La falta de capacitación y de recursos, junto con la resistencia institucional, reproduce el predominio de las barreras profesionales e institucionales documentado por Mercader y Gairín (2020) y las condiciones que Kharchenko et al. (2024) y Mexhuani (2025) consideran necesarias para una integración sostenible. La demanda de capacitación coincide con lo que el profesorado peruano expresó en el estudio de Bernilla Rodríguez (2024), y los apoyos más solicitados corresponden a lo que UTAUT denomina condiciones facilitadoras (Venkatesh et al., 2003). Que estas barreras no se asocien con la disposición es compatible con la idea de que las condiciones facilitadoras influyen más en el uso efectivo que en la intención; esta interpretación, sin embargo, no puede contrastarse con estos datos. Tampoco se observan diferencias por grado académico, a diferencia de García-Murillo et al. (2023), aunque los grupos pequeños limitan la potencia de la comparación.

Desde una perspectiva teórica, los resultados ilustran tanto la utilidad del TAM como marco de interpretación como los riesgos de aplicarlo sin un instrumento que represente sus constructos. El modelo permite ordenar las variables disponibles en torno a la intención conductual y distinguir entre creencias, intención y uso, pero la ausencia de la facilidad de uso percibida impide examinar la secuencia que Davis (1989) propuso entre facilidad de uso y utilidad. Scherer y Teo (2019) mostraron que la forma de representar las variables del TAM modera la magnitud de sus relaciones, y los estudios con evidencias psicométricas completas, como el de Dou y Feng (2025), ilustran el tipo de validación que requiere una aplicación confirmatoria del modelo. En consecuencia, los hallazgos de este estudio deben entenderse como una aproximación preliminar que orienta hipótesis para futuras investigaciones y no como una confirmación del TAM en el profesorado peruano.

En términos prácticos, los hallazgos nos indican que las instituciones no tienen que convencer al profesorado del valor de la innovación, ya favorablemente dispuesto, sino acortar la distancia entre disposición y práctica a través de la capacitación continua, infraestructura y disposiciones institucionales claras, que sean coherentes con la formación de la docencia integral que entienden Romero

Oliva et al. (2024) y Aparicio-Gómez et al. (2024).

A su vez, el estudio presenta limitaciones que condicionan el alcance de sus conclusiones. El diseño transversal impide establecer el orden temporal de las relaciones y el muestreo por conveniencia, con 52 participantes y posible autoselección de docentes interesados en la innovación, restringe la generalización. Todos los constructos se midieron con ítems únicos sin evidencias previas de validez, el instrumento no midió la facilidad de uso percibida y la utilidad percibida careció de variabilidad, de modo que el núcleo del TAM no pudo contrastarse. Las medidas proceden de autoinforme en un único instrumento, lo que expone las asociaciones al sesgo de método común, y el efecto techo redujo la variabilidad disponible. El formulario obligó a responder preguntas que no aplicaban, lo que exigió recodificaciones documentadas, y las expectativas se formularon tras una inspección exploratoria de los datos. Futuras investigaciones deberían emplear escalas multiítem validadas para cada constructo, cuya fiabilidad en el campo educativo ha resultado en general adecuada (Açıkgül & Şad, 2026), aportar evidencias de validez de constructo (Dou & Feng, 2025), centrarse en una tecnología concreta como la IA generativa (Kong et al., 2024; Wang, 2026), calcular a priori el tamaño muestral e incorporar diseños longitudinales que midan el uso efectivo tras la intención.

Conclusiones

El profesorado de educación superior participante muestra una disposición muy favorable a incorporar tecnologías emergentes, acompañada de una alta valoración de la innovación educativa y de elevadas expectativas sobre su impacto formativo. Esa disposición se asocia sobre todo con la expectativa de impacto y, en menor medida, con la valoración de la innovación, pero no con el conocimiento metodológico, el uso previo de entornos virtuales ni las características sociodemográficas. Estos resultados apoyan, desde una aproximación exploratoria, la relevancia que el TAM atribuye a las expectativas de beneficio, aunque no permiten contrastar el modelo en su totalidad.

El principal aporte del estudio consiste en poner de manifiesto que la aceptación declarada no se traduce automáticamente en práctica y que son las condiciones institucionales, sobre todo la formación, los recursos tecnológicos y las políticas de apoyo, las que constituyen los obstáculos que la práctica docente señala con mayor frecuencia. Como consecuencia, las estrategias institucionales deberían ir dirigidas menos a la promoción de actitudes favorables ya existentes y más a las condiciones que promuevan la conversión de esa predisposición en un uso pedagógico sostenido. Para avanzar en esa línea de investigación son necesarios estudios con instrumentos multiítem validados, muestras más amplias y representativas y diseños que valoren conjuntamente la intención y el uso de tecnologías concretas.

Referencias

Açıkgül, K., & Şad, S. N. (2026). A reliability generalization meta-analysis of unified theory of acceptance and use of technology model in the educational

research. *Educational Research Review, 51*, Artículo 100780. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2026.100780

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), Artículo 1209. https://doi.org/10.3390/educsci14111209

Aparicio-Gómez, O. Y., Ostos-Ortiz, O. L., & Abadía-García, C. (2024). Convergence between emerging technologies and active methodologies in the university. *Journal of Technology and Science Education, 14*(1), 31–44. https://doi.org/10.3926/jotse.2508

Bernilla Rodríguez, 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

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Artículo 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z

Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*, Artículo 48. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1

Cabellos, B., De Aldama, C., & Pozo, J. I. (2024). University teachers' beliefs about the use of generative artificial intelligence for teaching and learning. *Frontiers in Psychology, 15*, Artículo 1468900. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1468900

Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Loaiza-Aguirre, M. I., & Andrade-Abarca, P. S. (2024). The impact of pedagogical beliefs on the adoption of generative AI in higher education: Predictive model from UTAUT2. *Frontiers in Artificial Intelligence, 7*, Artículo 1497705. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1497705

Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Loaiza-Aguirre, M. I., & De Rivas-Manzano, M. del R. (2024). Acceptance of educational artificial intelligence by teachers and its relationship with some variables and pedagogical beliefs. *Education Sciences, 14*(7), Artículo 740. https://doi.org/10.3390/educsci14070740

Chugh, R., Turnbull, D., Cowling, M. A., Vanderburg, R., & Vanderburg, M. A. (2023). Implementing educational technology in higher education institutions: A review of technologies, stakeholder perceptions, frameworks and metrics. *Education and Information Technologies, 28*(12), 16403–16429. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11846-x

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The

state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Artículo 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319–340. https://doi.org/10.2307/249008

Dou, G., & Feng, Y. (2025). Psychometric validation of the information technology acceptance scale for Chinese high school teacher. *Frontiers in Education, 10*, Artículo 1678302. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1678302

Feng, J., Yu, B., Tan, W. H., Dai, Z., & Li, Z. (2025). Key factors influencing educational technology adoption in higher education: A systematic review. *PLOS Digital Health*, Artículo e0000764. https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000764

García-Murillo, G., Novoa-Hernández, P., & Serrano Rodríguez, R. (2023). On the technological acceptance of Moodle by higher education faculty-A nationwide study based on UTAUT2. *Behavioral Sciences, 13*(5), Artículo 419. https://doi.org/10.3390/bs13050419

Kharchenko, A., Nalyvaiko, O., Kreydun, N., Sheiko, A., Ptushka, A., Khatuntseva, S., & Zotova, L. (2024). Digital technologies as a factor of transformation of learning in the university education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 16*(4), 97–126. https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/909

Kong, S. C., Yang, Y., & Hou, C. (2024). Examining teachers' behavioural intention of using generative artificial intelligence tools for teaching and learning based on the extended technology acceptance model. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 7*, Artículo 100328. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100328

Liu, Y., Wang, Q., & Lei, J. (2025). Adopting generative AI in future classrooms: A study of preservice teachers' intentions and influencing factors. *Behavioral Sciences, 15*(8), Artículo 1040. https://doi.org/10.3390/bs15081040

Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, Artículo 4. https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x

Mexhuani, B. (2025). Adopting digital tools in higher education: Opportunities, challenges and theoretical insights. *European Journal of Education, 60*(1), Artículo e12819. https://doi.org/10.1111/ejed.12819

Mondragon-Estrada, E., Kirschning, I., Nolazco-Flores, J. A., & Camacho-Zuñiga, C. (2023). Fostering digital transformation in education: Technology enhanced learning from professors' experiences in emergency remote teaching. *Frontiers in Education, 8*, Artículo 1250461. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1250461

Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A., & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: Usos y opiniones

de los profesores. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593

Prosen, M., & Ličen, S. (2025). Evaluating the digital transformation in health sciences education: A thematic analysis of higher education teachers' perspectives. *BMC Medical Education, 25*. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07420-3

Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H., Amante García, B., & Martínez Martínez, M. (2024). Emerging methodologies and technologies applied to university education. *Journal of Technology and Science Education, 14*(1), 1-3. https://doi.org/10.3926/jotse.2643

Sapargaliyeva, A. Zh., Shynybekova, A. S., Molbassynova, Z. M., Tasbolatova, R., & Nurzhanova, T. T. (2023). Innovative educational technologies and competencies in higher education. *Higher Education for the Future, 10*(1), 110–122. https://doi.org/10.1177/23476311231155523

Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education, 128*, 13–35. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009

Scherer, R., & Teo, T. (2019). Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis. *Educational Research Review, 27*, 90–109. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001

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

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education, 52*(2), 302–312. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science, 46*(2), 186–204. https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly, 27*(3), 425-478. https://doi.org/10.2307/30036540

Wang, Q. (2026). Perceived GenAI competency and university teachers' intention to continue using generative artificial intelligence: Extending the technology acceptance model. *PLOS ONE, 21*(9), Artículo e0358596. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0358596

Xue, L., Mat Rashid, A., & Ouyang, S. (2024). The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) in higher education: A systematic review. *SAGE Open, 14*. https://doi.org/10.1177/21582440241229570

Sobre el autor principal

Jesús Leonardo Vivanco Enriquez: es magíster en Gestión y Políticas de la Innovación y la Tecnología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Cuenta con experiencia en investigación aplicada, prospectiva estratégica e innovación educativa, con especial interés en el uso de datos y tecnologías emergentes en contextos educativos y organizacionales. Ha participado en proyectos de innovación y cuenta con publicaciones sobre educación, tecnologías digitales e inteligencia artificial.

Declaración de responsabilidad autoral

Jesús Leonardo Vivanco Enriquez 1: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Validación/Verificación, Visualización, Redacción/borrador original y Redacción.
Silvana Tabata Espinoza Gomez 2: Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Recursos, Supervisión, Validación/ Verificación, Visualización, Redacción/ borrador original, y Redacción, revisión y edición.
Hayashi Rafael Mateo Nuñez 3: Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Recursos, Validación/ Verificación, Visualización, Redacción/ borrador original.

Agradecimientos:

Financiación:

Recursos propios.