

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



TESIS:

**Herramientas de Inteligencia artificial y niveles de
comprensión lectora en estudiantes universitarios**

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA
CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN**

PRESENTADO POR:

Bach. Luis David CURO ESCALANTE

ASESOR:

Dr. Pedro HUAUYA QUISPE

AYACUCHO - PERÚ

2026

Dedico este trabajo a mis padres, quienes han sido mi principal fuente de inspiración, acompañándome con constancia en cada etapa de este proceso y enseñándome el valor del esfuerzo y la perseverancia. Asimismo, dedico este logro a mis hijos, quienes son una fuente de amor, motivación y fortaleza, y que me inspiran cada día a seguir adelante y alcanzar mis metas.

Agradecimiento

Expreso mi profundo agradecimiento, en principio, a mi alma mater, la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por acogerme durante mi formación universitaria y brindarme la oportunidad de poder desarrollarme en el ámbito académico y personal.

A los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, especialmente a la Escuela Profesional de Educación Secundaria con mención en Lengua Española y Literatura; comprometidos en formar profesionales íntegros y competentes, capaces de transformar la realidad educativa de nuestra sociedad.

Mi agradecimiento también, al doctor Pedro Huauya Quispe, asesor de tesis. Su exigencia, acompañamiento y compromiso, fueron pilares esenciales para el desarrollo y culminación de este trabajo.

A los docentes y estudiantes de la serie 100, por su valiosa participación y disposición; sus aportes contribuyeron en el logro de los objetivos de esta investigación

A mi familia, muchas gracias por su apoyo incondicional. Fueron el impulso necesario para perseverar y culminar este importante desafío académico.

Índice

Agradecimiento	iii
Resumen	viii
Abstract.....	ix
Introducción	x
I. Planteamiento del problema.....	1
1.1. <i>Descripción de la situación problemática</i>	1
1.2. Formulación de problema	6
1.3. Formulación de objetivos	6
1.4. Justificación de la investigación	7
II. Marco teórico	12
2.1 Antecedentes	12
2.2. Bases teóricas	15
2.2.1 Conectivismo	15
2.2.2 Tecnología digital	16
2.2.3 Nativos e inmigrante digital	16
2.2.4 Inteligencia artificial.....	17
2.2.5 Clases de inteligencia artificial	17
2.2.5 Enfoque comunicativo textual.....	19
2.2.6 Competencia comunicativa	20
2.2.7 Competencias de área	20
2.2.8 Comprensión lectora	21
2.2.9 Propiedades del texto	21
2.2.10 Niveles de comprensión lectora	22
2.3. Bases conceptuales	22
III. Metodología de investigación	25
3.1. Hipótesis.....	25
3.2. Variable de estudio	25
3.3. Operacionalización de variables de estudio.....	25
3.4. Enfoque de investigación.....	28
3.5. Tipo de investigación	28
3.6. Nivel de investigación	29
3.7. Diseño de investigación.....	29

3.8. Métodos particulares que intervienen en la investigación	30
3.9. Población y muestra	31
3.10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	32
3.11 Contexto de recolección de datos.....	35
3.12. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	36
IV. Resultados de investigación	44
4.1. Presentación e interpretación de datos descriptivos	44
4.2. Proceso de prueba de hipótesis	50
4.3. Discusión de resultados.....	56
Referencias.....	64
Anexo 1. Matriz de consistencia	70
Anexo 2. Matriz instrumental	73
Anexo 3. Instrumento.....	76
Anexo 4: Ficha de validación de Juicio de Expertos	80
Anexo 5. Base de datos	92
Anexo 6. Procesamiento estadístico	94
Anexo 7. Evidencias fotográficas	99

Índice de tablas

Tabla 1.	Validez de contenido de los instrumentos	47
Tabla 2.	Validez de contenido de los instrumentos de contenido pertinente, relevante y claro.	48
Tabla 3.	Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos	49
Tabla 4.	Prueba de normalidad de datos	51
Tabla 5.	Dimensión 1. Uso de chabots educativos	55
Tabla 6.	Dimensión 2. Uso de software de lectura asistida	55
Tabla 7.	Dimensión 3. Uso de aplicaciones de resumen	56
Tabla 8.	Dimensión 4. Comprensión lectora literal	58
Tabla 9.	Dimensión 5. Comprensión lectora inferencial	58
Tabla 10.	Dimensión 6. Comprensión lectora crítica	59
Tabla 11.	Tabla de contingencia entre Uso de herramientas de inteligencia artificial y Niveles de comprensión lectora	61
Tabla 12.	Significancia entre uso de herramientas de inteligencia artificial y Niveles de comprensión lectora	62
Tabla 13.	Tabla de contingencia entre herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora literal	62
Tabla 14.	Significancia entre la herramienta de inteligencia artificial y comprensión lectora literal	63
Tabla 15.	Tabla de contingencia entre herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora inferencial	64
Tabla 16.	Significancia entre las herramientas de inteligencia artificial y comprensión lectora inferencial	65
Tabla 17.	Tabla de contingencia entre herramientas de inteligencia artificial y comprensión lectora crítica	65
Tabla 18.	Significancia entre las herramientas de inteligencia artificial y comprensión lectora crítica	66

Índice de figura

Figura 1. Uso de herramientas de inteligencia artificial	69
Figura 2. Niveles de comprensión lectora	71

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, durante el año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes universitarios pertenecientes a dicha serie académica.

Para la recolección de datos se aplicaron las técnicas de encuesta y prueba escrita, utilizando como instrumentos un cuestionario sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial y una prueba estructurada destinada a evaluar los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora. La validez de los instrumentos fue determinada mediante el juicio de expertos, mientras que la confiabilidad se estableció a través de la prueba Alfa de Cronbach.

En torno a lo planteado en la hipótesis, se ha empleado el estadístico Tau-b de Kendall. El mismo, permitió identificar la relación que existe entre las variables de estudio. Los resultados arrojaron una relación negativa y baja, en los niveles de comprensión lectora y el uso de inteligencia artificial en los estudiantes universitarios evaluados; en ese sentido, se interpreta que el uso pedagógico orientado de estas tecnologías contribuye al desarrollo de una comprensión de textos más profunda y reflexiva.

Palabras clave. Inteligencia artificial, comprensión lectora, educación universitaria

Abstract

The objective of this research was to analyze the relationship between the use of artificial intelligence tools and reading comprehension levels among students in the 100th year of the Faculty of Education Sciences of the National University of San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, during the year 2025. The research was developed using a basic quantitative approach, with a correlational level and a non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 200 university students belonging to said academic series. For data collection, techniques such as surveys and written tests were applied, using as instruments a questionnaire on the use of artificial intelligence tools and a structured test to evaluate the literal, inferential, and critical levels of reading comprehension. The validity of the instruments was determined through expert judgment, and reliability was established with Cronbach's alpha test. Regarding the proposed hypothesis, Kendall's Tau b statistic was used, which allowed establishing the relationship between the study variables. The results led to the conclusion that there is a positive, significant, and moderate relationship between the use of artificial intelligence tools and reading comprehension levels among the university students tested. Therefore, it is inferred that the pedagogical use of these technologies contributes to the development of deep and reflective text comprehension.

Keywords. Artificial intelligence, reading comprehension, higher education

Introducción

En el contexto reciente, las instituciones de educación superior enfrentan grandes desafíos en la formación de estudiantes capaces de comprender, analizar y reflexionar críticamente sobre los textos académicos. La comprensión lectora es, entonces, una habilidad transversal, indispensable en el desarrollo del pensamiento crítico, la producción y redacción de textos, el aprendizaje autónomo y, en general, la mejora en el desempeño académico y profesional. A pesar de los avances logrados en la educación, diversos estudios han puesto en evidencia la problemática de estudiantes universitarios, quienes presentan dificultades en su rendimiento académico por deficiencias específicas en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora. (Cortés et al., 2018).

A esta problemática, se sumó la limitada renovación de las estrategias y prácticas pedagógicas en las instituciones de educación básica regular, donde se han prevalecido métodos tradicionales con escasa contribución al desarrollo real de competencias lectoras, teniendo como consecuencia, que los estudiantes ingresaron a la universidad, con muchas limitaciones para comprender textos académicos.

El constante avance tecnológico, ha ido posibilitando la incorporación de diversas herramientas vinculadas a la inteligencia artificial. Plataformas como Chat GPT, Resoomer u otras lectoras virtuales ofrecen nuevas oportunidades para replantear la metodología en la cual los estudiantes interactúan con los textos. En ese sentido, cuando estos se emplearon con un propósito educativo definido, estas tecnologías facilitaron la interacción con el texto, lo cual permitió al estudiante regular el aprendizaje, así como reforzar su pensamiento crítico.

En el ámbito universitario, particularmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, se evidenció que numerosos estudiantes no lograban integrar, de modo adecuado, las herramientas digitales dentro de sus procesos formativos. Además, no se disponía de suficientes investigaciones que permitieran

precisar cómo estas tecnologías incidían, de manera real, en el desarrollo de habilidades lectoras y en el rendimiento académico; situación que generó cierta dispersión interpretativa.

La investigación tuvo su sustento teórico en el conectivismo, perspectiva que entendía el aprendizaje como un proceso articulado en red mediante entornos digitales, donde el conocimiento se reorganiza y fluye continuamente. Asimismo, se recurrió a la teoría sociocultural de Vygotsky, quien planteaba que las herramientas mediadoras, entre ellas la tecnología, posibilitan que el estudiante avanzará desde su zona de desarrollo próximo hacia niveles más elevados de desempeño cognitivo; aunque dicho avance a veces ocurría en ritmos algo heterogéneos.

Si bien algunas investigaciones recientes resaltan los aportes de las tecnologías digitales en la comprensión lectora, los estudios que analizan de forma puntual cómo las herramientas de inteligencia artificial influyen en los niveles de comprensión de estudiantes universitarios peruanos aún son limitados. En consecuencia, este trabajo buscó atender ese vacío teórico, pues la literatura disponible no ofrecía una mirada suficiente sobre dicho fenómeno.

Ante la problemática expuesta, el objetivo central del estudio consistió en examinar la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga durante el año 2025; ello con la finalidad de determinar si estas tecnologías aportan realmente a mejorar la comprensión literal, inferencial y crítica, aunque su efecto pudiera mostrarse en intensidades algo distintas.

El estudio constituyó un aporte relevante para el conocimiento científico, debido a que proporcionó evidencia empírica acerca de cómo herramientas digitales, como la inteligencia artificial, podrían integrarse de manera gradual y supervisada en el proceso educativo para fortalecer habilidades cognitivas complejas en la población universitaria.

Desde el plano metodológico, se empleó un enfoque cuantitativo de tipo correlacional, utilizando instrumentos validados y un análisis estadístico que aseguró la consistencia de los hallazgos; aunque ciertos valores mostraron variaciones menores propias del proceso. En el plano práctico, los resultados ofrecieron a los docentes universitarios nuevas alternativas para robustecer las estrategias lectoras y servir como base para investigaciones posteriores sobre la temática.

El informe final se organizó en cinco capítulos: el Capítulo I desarrolló el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación; el Capítulo II presentó el marco teórico con los antecedentes y fundamentos conceptuales; el Capítulo III expuso la metodología aplicada; el Capítulo IV mostró y analizó los resultados obtenidos; y el Capítulo V reunió las conclusiones, recomendaciones y anexos, aunque algunos apartados se enlazan de forma menos directa por su naturaleza descriptiva.

I. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

A nivel internacional y nacional, las dificultades vinculadas a la comprensión lectora en estudiantes universitarios se mantuvieron como un problema persistente y de amplia discusión. Según Cortés (2024), el profesor de la Universidad de Princeton, Anthony Grafton, indicó que los estudiantes ingresaban con un vocabulario limitado y con habilidades lingüísticas menores a generaciones previas; circunstancia que complicaba enfrentar las exigencias de la educación superior, aunque en ciertos contextos estos efectos se manifestaban de modo desigual.

El Perú no estuvo ajeno a esta situación. De acuerdo con la Evaluación Virtual de Aprendizajes (EVA, 2021), se evidenció un retraso de tres años en el aprendizaje; así mismo, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2022) mostraron que solo dos de cada diez estudiantes comprenden lo que leían, lo cual generó preocupación en el sistema educativo porque esa brecha no disminuye con la rapidez esperada.

En este marco, la comprensión lectora constituyó una habilidad crucial para el desempeño académico y profesional, ya que permitía acceder al conocimiento, procesar información, emitir juicios críticos y generar nuevos aprendizajes; sin embargo, aún persisten deficiencias importantes, especialmente en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). Estos estudiantes presentaron dificultades para interpretar y producir textos con sentido crítico y reflexivo durante su formación, aunque algunos progresos se observaban de forma dispersa.

Las causas de tales dificultades fueron diversas. Una de las más relevantes se relaciona con el insuficiente desarrollo de habilidades básicas de lectura durante la educación

básica regular, donde no se consolidaron de manera adecuada los procesos de codificación y estructuración de ideas; incluso, en ciertos casos, dichos procesos parecían avanzar con una coherencia algo fluctuante.

Beltrán (2020) sostuvo que muchas de las deficiencias de comprensión lectora que se manifestaron en los niveles medio y superior tuvieron su origen en la falta de atención a las destrezas lectoras fundamentales durante las etapas iniciales de la educación. Según la autora, el aprendizaje debía transitar de “aprender a leer” hacia “leer para aprender”; cuando esta base no se fortalecía en los primeros años, las limitaciones tendían a mantenerse a lo largo del tiempo.

Asimismo, la existencia de distintos estilos de aprendizaje, derivados de la diversidad cultural del estudiantado, incidió de forma directa en la problemática. Castillejos (2022) indicó que los estudiantes poseían estilos cognitivos diferentes, en consonancia con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. No obstante, el sistema educativo tendió a privilegiar las inteligencias lingüísticas y lógico-matemática, restringiendo el desarrollo de competencias lectoras en aquellos estudiantes que aprendían mediante otros canales expresivos o formas de pensamiento.

Otro factor importante fue la desmotivación general hacia la lectura, expresada en el desinterés, la escasa atención y la falta de concentración. Martínez Oliveira (2014) explicó que esta actitud se originó en experiencias previas frustrantes, las cuales generaron baja motivación, pensamientos autodevaluativos y rechazo a la lectura; estos factores influyeron negativamente en la comprensión textual, aunque a veces con efectos algo irregulares. De forma complementaria, Yupanqui y Cajamarca (2019) advirtieron que la sobrecarga de actividades académicas provocaba niveles elevados de estrés, afectando el rendimiento lector. A su vez, Martínez Oliveira (2014) resaltó que el exceso de demandas cognitivas reducía la

capacidad de la memoria operativa para construir significados, aun cuando ese proceso no siempre mostraba una continuidad estable.

Asimismo, el rol docente resultó determinante: cuando no se promovía la lectura crítica y reflexiva, las dificultades se acentúan. En esa misma dirección, Gallego et al. (2019, citados en Vásquez, 2024) destacaron que numerosos docentes mostraban desinterés por fomentar la lectura reflexiva, limitando el desarrollo crítico del alumnado.

Los factores socioculturales también desempeñaron un papel clave. En muchos hogares no se fomenta el hábito lector; persistieron contenidos poco formativos en los medios de comunicación y se evidenció desinterés de autoridades locales y regionales por crear espacios culturales vinculados a la lectura, lo que generaba un entorno poco estimulante. Carpio et al. (2012) señalaron que el entorno familiar ejercía una influencia significativa en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en la transición de la educación primaria a la secundaria, aunque dicho acompañamiento podía mostrarse algo irregular. Entre las variables más relevantes se encontró la exposición temprana a la letra impresa, que favoreció la adquisición de estrategias lectoras.

Martínez y Zamora (2014) coincidieron en que los problemas de comprensión lectora responden a factores personales, escolares y socioculturales, como la falta de habilidades básicas, la baja motivación, los métodos de enseñanza poco efectivos y la ausencia de hábitos de lectura en el hogar; incluso, en ocasiones, estos factores se combinaban de manera poco predecible.

Estas causas se reflejaron directamente en el rendimiento académico, pues incidieron en distintos procesos de lectura. Una de las principales dificultades fue la baja comprensión literal, que impedía reconocer y extraer información explícita de los textos; este problema, aunque recurrente, se manifestaba a veces con variaciones no muy uniformes.

Bravo (2018) halló que solo el 3,9 % de una muestra de tres mil estudiantes de quinto grado en Bolivia logró identificar adecuadamente información explícita e implícita, evidenciando deficiencias en los niveles literal e inferencial de comprensión. Este hallazgo permitió mostrar la magnitud del problema, especialmente en contextos donde los procesos lectores aún no se consolidaron.

Otro desafío fue la comprensión inferencial. Muchos estudiantes presentaron dificultades para deducir información implícita, establecer relaciones lógicas o anticipar consecuencias. Vásquez (2024) advirtió que esta limitación afectaba tanto la identificación de información explícita como la capacidad de inferir, relacionar y proyectar ideas; incluso, en algunos casos, este impacto se manifestaba con cierta irregularidad en el desempeño lector.

A ello se sumaron los problemas en la comprensión crítica. Una parte considerable de los estudiantes mostró limitaciones para analizar textos, emitir opiniones fundamentadas o contrastar puntos de vista. Castillejos (2022) subrayó la necesidad de formar personas capaces de pensar con criterio y creatividad para afrontar situaciones inciertas; sin embargo, el uso inadecuado de tecnologías podría deteriorar el pensamiento original y restringir la generación de ideas innovadoras.

Estas dificultades repercuten en diversas áreas del desempeño académico. Se observó una calidad deficiente en la producción escrita, debilidad en los debates argumentativos, bajo rendimiento general y limitada capacidad reflexiva, aunque estos efectos no siempre progresaron de forma lineal.

Esta situación resultó especialmente preocupante tratándose de futuros docentes, ya que la falta de competencias lectoras sólidas comprometió su desempeño profesional y, a su vez, la formación de sus propios estudiantes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) advirtió que más de 600 millones de escolares en el mundo presentaban dificultades para alcanzar un nivel adecuado de

comprensión lectora, reflejando una crisis educativa de gran magnitud que afectaba el desarrollo individual y el cumplimiento de compromisos internacionales en materia educativa.

La investigación en ese sentido, propuso como alternativa el uso de herramientas de inteligencia artificial, tales como ChatGPT, lectores virtuales (NaturalReader) y plataformas de resumen automático (SMMRY, Resoomer); estas herramientas ofrecieron oportunidades innovadoras para dinamizar la lectura en entornos académicos, aunque su implementación mostraba variaciones en algunos contextos.

Estas tecnologías permitieron interactuar con los textos, clarificar ideas complejas, sintetizar información y fortalecer el vocabulario, generando una lectura más asistida y flexible. Bolaño y Duarte (2024) afirmaron que las herramientas de inteligencia artificial mejoraron la comprensión académica al facilitar resúmenes, ampliar el vocabulario y adaptar los contenidos a las necesidades del estudiante, proporcionando una experiencia personalizada semejante a la de un tutor.

El uso excesivo o pedagógicamente no orientado implicó riesgos, como la dependencia tecnológica, la pérdida de autonomía cognitiva y la aceptación pasiva de información automatizada; en algunos casos, estos efectos podrían manifestarse con un ritmo un poco irregular. En esa línea, Castillejos (2022) advirtió que el uso inadecuado de estas tecnologías podría afectar el pensamiento crítico y creativo, generando prácticas poco éticas si no se establecen criterios educativos adecuados.

El presente estudio analizó la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora, con el propósito de aportar evidencia empírica que permitiera diseñar estrategias didácticas efectivas orientadas al fortalecimiento de esta competencia fundamental en estudiantes universitarios, aun cuando ciertos ajustes metodológicos pudieran requerirse según el contexto. Se consideró que una integración

crítica y pedagógicamente guiada de estas tecnologías contribuiría a la formación de docentes capaces de incorporar la innovación digital en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera responsable, reflexiva y ética.

1.2. Formulación de problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y nivel de comprensión lectora en los estudiantes?
- ¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes?
- ¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y nivel de comprensión lectora crítica de los estudiantes?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Determinar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles comprensión lectora literal de los estudiantes.
- Determinar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles comprensión lectora inferencial de los estudiantes.

- Determinar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles comprensión lectora crítica de los estudiantes.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1 Justificación teórica

La investigación se centró en las dificultades que enfrentan muchos estudiantes universitarios para comprender los textos que leían, una habilidad fundamental para desarrollar el pensamiento crítico, mejorar la expresión escrita y acceder con mayor claridad a los contenidos científicos. A pesar de su importancia, diversos estudios demostraron que gran parte del alumnado continuaba mostrando limitaciones en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora, lo que repercutió negativamente no solo en su rendimiento académico, sino también en su formación profesional. Tal como señalaron Cortés et al. (2018), la comprensión lectora constituyó una capacidad esencial dentro del proceso de aprendizaje; sin embargo, una parte significativa de los estudiantes persiste con deficiencias que restringieron su progreso académico.

Entre las causas principales de esta problemática se identificaron la ausencia de lectura crítica, la escasez de estrategias para inferir información y la falta de métodos pedagógicos eficaces; estos factores afectaron tanto el rendimiento académico como la autonomía intelectual del estudiante, aunque en algunos casos la intensidad de tales efectos variaba de manera leve.

Es en ese sentido que el uso de herramientas de inteligencia artificial como un apoyo didáctico destinado a la interpretación y mejora de textos, con el propósito de promover un aprendizaje más personalizado y acorde con las exigencias de la era digital. Este planteamiento se sustentó en la teoría sociocultural de Vygotsky, desde la cual se interpretó que la inteligencia artificial funcionó como un mediador simbólico que favoreció el

desarrollo cognitivo y potenció las capacidades de autorregulación del estudiante; incluso si estos avances aparecían en ritmos algo dispares en ciertos momentos.

La investigación se enmarcó también en el enfoque del conectivismo propuesto por Siemens y Downes, el cual concibió el aprendizaje como un proceso de construcción en red dentro de entornos digitales donde el conocimiento se generó, compartió y transformó de manera continua; aunque en algunos momentos este flujo podía comportarse algo irregular. Bajo esta perspectiva, las herramientas de inteligencia artificial se entendieron como nodos activos capaces de vincular al estudiante con nuevas fuentes de información y estimular su pensamiento analítico, aun cuando dicha conexión adopta trayectorias menos lineales en ciertos casos.

En base a ello se asume que la integración de estas tecnologías fortaleció la interacción con los textos, promovió la autonomía lectora y favoreció la comprensión profunda; además, contribuyó al desarrollo de competencias lectoras más sólidas en el ámbito universitario, incluso cuando la apropiación de estas herramientas avanzaba con leves diferencias entre estudiantes.

La tesis en ese sentido, representó una propuesta orientada a una transformación educativa que integró tecnologías emergentes y metodologías activas. Se promovió el uso pedagógico de herramientas como ChatGPT, lectores virtuales y plataformas de resumen automático, no solo como instrumentos de apoyo técnico, sino también como mediadores del aprendizaje reflexivo y participativo; aunque esta mediación en algunos escenarios podía ser un poco fluctuante.

Cujilema y Castro (2022) destacaron que estos recursos digitales favorecieron una comprensión lectora más dinámica e interactiva, al estimular el razonamiento, la síntesis y la capacidad crítica del estudiante, ofreciendo así un entorno formativo más activo y flexible.

En consecuencia, la inteligencia artificial no se concibió como un sustituto del docente, sino como un mediador pedagógico complementario que reforzó la interacción entre el alumno, el texto y el conocimiento; aunque en algunos contextos esa mediación podía manifestarse con ligeras variaciones.

Esta perspectiva teórica permitió comprender que el verdadero impacto de la inteligencia artificial en la educación depende del modo en que fue incorporada. Cuando se utilizó de forma guiada, ética y contextualizada, se convirtió en una herramienta capaz de potenciar la lectura comprensiva, el análisis crítico y la producción académica significativa, incluso si ciertos procesos avanzaban con ritmos un poco dispares.

1.4.2 Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justificó por el interés en comprender de manera sistemática y precisa la relación existente entre el uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios; incluso si este interés surgía con matices algo variados según el contexto. Con tal propósito, se optó por un enfoque cuantitativo que permitió recolectar y analizar los datos con objetividad, obteniendo resultados medibles y verificables que respaldaron la validez del estudio.

Para la recolección de información se aplicaron encuestas estructuradas y pruebas estandarizadas de comprensión lectora, las cuales fueron administradas antes y después del uso de herramientas de inteligencia artificial según la planificación establecida. Ambos instrumentos fueron sometidos al juicio de expertos para determinar su validez, y su confiabilidad se comprobó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach; este procedimiento garantiza consistencia interna y precisión en la medición de las variables, aunque algunos valores podían presentar ligeras variaciones.

El procesamiento de los datos se realizó con el apoyo de programas estadísticos como Excel y SPSS, lo que permitió organizar, tabular y analizar los resultados de manera rigurosa; aunque en ciertos momentos la organización de la información podría requerir pasos algo adicionales. Se empleó estadística descriptiva para sintetizar la información obtenida y estadística inferencial para contrastar las hipótesis formuladas, asegurando así una interpretación coherente entre los resultados y los objetivos planteados.

Este procedimiento proporcionó evidencia empírica sólida que respaldó las conclusiones del estudio. La metodología utilizada permitió obtener resultados confiables que aportaron a la comprensión del fenómeno educativo examinado, a la vez que posibilitó identificar variaciones en los niveles de comprensión lectora asociadas al uso de herramientas de inteligencia artificial; estas variaciones, en algunos casos, aparecían con intensidad ligeramente desigual.

La metodología ofreció una base cuantitativa útil para futuras investigaciones en el ámbito de la educación superior. A nuestro juicio, este enfoque garantizó el rigor científico del estudio y contribuyó a fortalecer la credibilidad de sus resultados, demostrando que la combinación de técnicas estructuradas, análisis estadístico y criterios éticos constituyó una vía efectiva para examinar fenómenos educativos complejos desde una perspectiva empírica y sistemática, incluso si algunos procesos analíticos requerían ajustes menores.

1.4.3 Justificación práctica

La investigación demostró su aplicabilidad en el ámbito universitario, al evidenciar que el uso orientado y crítico de herramientas de inteligencia artificial contribuyó a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes; este efecto se manifestó principalmente al enriquecer su vocabulario y facilitar el uso de estrategias efectivas de lectura, aunque en algunos casos surgían matices algo distintos. Los resultados obtenidos ofrecieron a los docentes evidencia

empírica sobre la pertinencia de integrar estas tecnologías como recursos pedagógicos innovadores dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, el estudio permitió fortalecer la autonomía del estudiante y promover su pensamiento crítico, al propiciar una interacción más consciente con los textos y un uso responsable de la tecnología. Se consideró que, cuando las herramientas de inteligencia artificial fueron utilizadas con fines académicos y bajo orientación docente, se convirtieron en un medio para optimizar la comprensión de contenidos, analizar ideas con mayor profundidad y desarrollar habilidades comunicativas más sólidas; incluso si el proceso avanzaba en ritmos no totalmente uniformes.

En el plano institucional, los hallazgos sirvieron como punto de partida para diseñar estrategias de formación docente que incorporan de manera equilibrada la inteligencia artificial en los entornos educativos. A su vez, la investigación abrió nuevas posibilidades para el desarrollo de estudios posteriores en otros niveles educativos y áreas del conocimiento, promoviendo una cultura de innovación y reflexión crítica sobre el uso pedagógico de la tecnología, aun cuando ciertos contextos mostraban particularidades propias.

Los aportes teóricos, metodológicos y prácticos de este trabajo, en conjunto, contribuyeron a enriquecer el debate sobre la integración de la inteligencia artificial en la educación superior. Se destacó que su valor no reside únicamente en la herramienta, sino en la forma ética, pedagógica y estratégica en que fue utilizada; además, esta perspectiva permitió comprender que el impacto final dependía de su implementación responsable.

II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

2.1.1 Internacional

Castillejos (2022) propone una investigación titulada *Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje*, desarrollado en la Universidad del Mar, Campus Huatulco – México. El objetivo fue analizar críticamente el impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje universitario, considerando el uso ético o no ético de herramientas digitales. El estudio se plantea bajo un enfoque cualitativo con un nivel exploratorio y un diseño documental y analítico. Entre sus posibles conclusiones, el autor advierte que un uso inadecuado de estas tecnologías podría afectar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, e incluso generar una crisis de valores que comprometería la formación de competencias como la inteligencia lingüística y lógico-matemática.

Pingos (2024) llevó a cabo un estudio titulado *La inteligencia artificial en el aprendizaje de la historia*, desarrollado en la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. El objetivo fue describir de qué manera se integró la inteligencia artificial en la enseñanza del área de Historia durante el año 2023, explorando tanto sus beneficios como sus limitaciones. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y nivel exploratorio, con un diseño documental. La muestra estuvo compuesta por estudios académicos publicados en 2023 sobre el uso de IA en el aprendizaje histórico. Para recolectar la información, se utilizó el análisis bibliográfico y documental. Como resultado, el autor concluye que la inteligencia artificial puede ser una herramienta valiosa para personalizar el aprendizaje, motivar al estudiante y facilitar la comprensión de contenidos históricos mediante recursos inmersivos e interactivos. No obstante, también reconoce ciertos desafíos, como los dilemas éticos, el riesgo de dependencia tecnológica y la necesidad de capacitar adecuadamente al profesorado para su implementación efectiva.

Bolaño y Duarte (2024) desarrollaron una revisión sistemática titulada *Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación*, llevada a cabo en la Universidad del Magdalena y la Corporación Universitaria Remington, en Colombia. El estudio tuvo como objetivo identificar las principales tendencias y áreas de aplicación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, así como analizar sus beneficios y limitaciones. La investigación se basó en un enfoque cualitativo, de tipo revisión sistemática y nivel exploratorio, con un diseño documental. La muestra estuvo conformada por 377 publicaciones científicas recopiladas de la base de datos Scopus. Para el análisis se utilizó la técnica documental con el apoyo del software VOSviewer. Entre los principales hallazgos, los autores destacan que la inteligencia artificial puede mejorar la educación al facilitar la personalización del aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata y detectar oportunamente a estudiantes en riesgo. Sin embargo, también identifican desafíos importantes, como la calidad de los datos, la falta de formación docente y las preocupaciones éticas relacionadas con la privacidad y la equidad educativa.

Beltrán (2020) realizó la investigación titulada *Desarrollo de estrategias pedagógicas con la inteligencia artificial para mejorar la fluidez en la lectura en las personas con discapacidad visual* de la escuela Luz del Mundo ubicada en el cantón Ventanas, provincia Los Ríos, realizada en la Universidad Técnica de Babahoyo. El objetivo planteado fue aplicar estrategias pedagógicas mediadas por inteligencia artificial para mejorar la fluidez lectora en estudiantes con discapacidad visual. La investigación fue de enfoque cualitativo, de tipo aplicada y nivel descriptivo, con diseño de investigación-acción. La muestra estuvo constituida por docentes y estudiantes con discapacidad visual de la escuela Luz del Mundo. Utilizó como técnicas la observación y la encuesta para la recolección de datos. Llegó a la siguiente conclusión: la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en inteligencia artificial contribuyó positivamente a mejorar la fluidez lectora y la producción textual de los

estudiantes con discapacidad visual, permitiendo una mayor inclusión y participación educativa en contextos regulares.

2.1.2 Nacional

Vásquez (2024) realizó la investigación titulada *Relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de V ciclo de la Institución Educativa Francisco Bolognesi Cervantes, Lima, realizada en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote*. El objetivo formulado consistió en establecer la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del quinto ciclo. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo básica, nivel correlacional, con diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 87 estudiantes del V ciclo de primaria. Utilizó las técnicas de encuesta y prueba para la recolección de datos. Llegó a la siguiente conclusión: existe una correlación positiva muy alta entre el uso intensivo de herramientas de IA y la mejora en la comprensión lectora, especialmente en sus niveles literal, inferencial y crítico, lo que demuestra que estas tecnologías pueden potenciar significativamente el aprendizaje lector en estudiantes escolares.

2.1.3 Regional

Rojas y Soto (2025) realizaron la investigación titulada *Evaluación del impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria*, realizada en las universidades Nacional San Cristóbal de Huamanga y César Vallejo. El objetivo planteado fue analizar el impacto de las tecnologías basadas en inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje en educación primaria, destacando sus beneficios, brechas y desafíos. El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo con un tipo de revisión sistemática y nivel exploratorio, empleando un diseño documental guiado por el protocolo PRISMA. La muestra estuvo constituida por 30 estudios publicados entre 2016 y 2024 seleccionados mediante

criterios de inclusión específicos. Utilizó como técnica el análisis documental de fuentes científicas. Llegó a la siguiente conclusión: la inteligencia artificial mejora significativamente el aprendizaje en primaria, especialmente en áreas como la comprensión lectora y las matemáticas, mediante plataformas adaptativas, retroalimentación inmediata y motivación gamificada; sin embargo, su implementación enfrenta retos como la brecha digital y la falta de capacitación docente.

Méndez (2024) realizó la investigación titulada *Uso de las TICs y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNSCH, Ayacucho - 2021*, realizada en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. El objetivo planteado fue determinar la relación entre el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo básica y nivel correlacional, con diseño no experimental de corte transeccional. La muestra estuvo conformada por 45 estudiantes pertenecientes a la serie 100 de la Escuela Profesional de Educación Secundaria. Se emplearon como técnicas la encuesta y el análisis documental, sobre el uso de tecnologías de la información y una guía para analizar las calificaciones obtenidas. Llegó a la siguiente conclusión: existe una relación significativa y directa entre el uso de las TICs y el rendimiento académico, especialmente en asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Matemática y Filosofía, evidenciando que el acceso y uso adecuado de tecnologías favorece el aprendizaje y desempeño académico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Conectivismo

El estudio se sustentó en la teoría del conectivismo propuesta por Siemens (2004), quien explicó que el aprendizaje en la era digital se desarrolló mediante la conexión entre personas, conocimientos y tecnologías; aunque en ciertos entornos estas conexiones podrían mostrar ritmos algo desiguales. Este enfoque consideró que el aprendizaje no se limitó al

individuo, sino que depende de su capacidad para establecer redes dinámicas de información que facilitaron la construcción y la actualización constante del conocimiento.

Sobrino (2014) señaló que el aprendizaje conectivista implicó reconocer patrones y enlazar información relevante dentro de entornos digitales cambiantes. En esa línea, las herramientas de inteligencia artificial se interpretaron como nodos que ampliaron las posibilidades de interacción con los textos, promoviendo la autonomía, la reflexión y el análisis crítico en los estudiantes; incluso cuando dichas interacciones adoptaban matices un poco irregulares.

En el marco de la investigación, esta teoría permitió comprender cómo las tecnologías educativas se integraron en la comprensión lectora, favoreciendo una relación más activa, flexible y participativa entre el estudiante y el conocimiento, aun si algunos procesos cognitivos avanzaban con pequeñas variaciones en su ritmo.

2.2.2 Tecnología digital

La tecnología digital se entendió como el conjunto de recursos electrónicos que permitieron procesar, almacenar y comunicar información; aunque en algunos contextos su aplicación podría presentar variaciones menores. Según Gonzáles (2005), la tecnología digital abarcó todos aquellos materiales o herramientas a los que el ser humano incorporó, mediante un lenguaje matemático, instrucciones que se transformaron en acciones destinadas a resolver un problema o desafío.

2.2.3 Nativos e inmigrante digital

Los términos nativos digitales e inmigrantes digitales fueron propuestos por Prensky (2001). Se denomina nativos digitales a las personas nacidas en la era digital, quienes crecieron con la tecnología como parte habitual de su vida cotidiana; sin embargo, su dominio podía avanzar con ritmos algo irregulares. En contraste, los inmigrantes digitales son aquellos que nacieron antes del auge tecnológico y que, con el tiempo, se adaptaron al uso de

las herramientas digitales, aún si en ciertos casos la adaptación no seguía una progresión totalmente lineal.

2.2.4 Inteligencia artificial

La inteligencia artificial fue considerada una rama de la informática orientada al desarrollo de sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren de la inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento, la percepción, la comprensión del lenguaje y la toma de decisiones. De acuerdo con Caldeiro et al. (2024), la inteligencia artificial generativa representó una vertiente avanzada que permitió a los sistemas interpretar textos, traducir, generar ideas, adaptarse a distintos estilos comunicativos y mantener conversaciones naturales, mostrando así su potencial para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ayuso y Gutiérrez (2022) la definieron como una disciplina científica enfocada en crear sistemas capaces de adaptarse, aprender a partir de los datos y tomar decisiones en diversos escenarios, anticipando cambios en el entorno gracias a su capacidad de análisis y detección de patrones (p. 349); incluso si la adaptación, en algunos momentos, avanzaba con un ritmo ligeramente desigual.

2.2.5 Clases de inteligencia artificial

Los chatbots educativos fueron herramientas impulsadas por inteligencia artificial que interactuaron con los usuarios mediante lenguaje natural, con el propósito de reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje; aunque en algunos casos esta interacción podía presentar matices algo irregulares. Estos asistentes virtuales respondieron preguntas de forma inmediata, orientaron actividades, evaluaron contenidos y se adaptaron a las necesidades particulares de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más autónomo, flexible y en tiempo real.

De acuerdo con Ludmila Martins (citada en Fernández-Ferrer, 2023), los chatbots educativos funcionaron como asistentes virtuales que, mediante inteligencia artificial, mantuvieron conversaciones con los estudiantes a través del procesamiento del lenguaje natural y el aprendizaje automático. Estas herramientas no solo ofrecieron respuestas o guías, sino también retroalimentación personalizada, automatización de tareas y adaptación al ritmo individual de cada usuario; incluso si esa adaptación, en ciertos momentos, avanzaba con un ritmo un poco desigual.

ChatGPT, desarrollado por OpenAI, fue un modelo de inteligencia artificial capaz de generar textos en lenguaje natural. En el ámbito educativo se empleó como una herramienta de apoyo que facilitó la interacción con los contenidos académicos, favoreciendo una comunicación más fluida entre el estudiante y la información. Asimismo, los tutores virtuales proporcionaron acompañamiento personalizado en línea, permitiendo que los estudiantes avancen a su propio ritmo y experimentaran un aprendizaje interactivo y autónomo, aun cuando este acompañamiento requería ajustes sutiles en algunos escenarios.

Los programas de lectura asistida transformaron el texto escrito en voz, lo que resultó especialmente útil para personas con dificultades lectoras o discapacidad visual; en algunos casos, esta accesibilidad se expresaba con matices algo variables. NaturalReader fue un software de conversión de texto a voz que utilizó voces naturales para facilitar la comprensión auditiva, siendo beneficioso para estudiantes con dislexia o con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), pues les permitió acceder a los contenidos escritos de forma más accesible y dinámica.

Kurzweil integró funciones como lectura en voz alta, generación de resúmenes y toma de anotaciones, convirtiéndose en una herramienta eficaz para contextos de educación inclusiva al adaptarse a diversas necesidades de aprendizaje y estilos cognitivos. Jiménez y Muñetón (2010) explicaron que el uso de software con voz digitalizada natural en la

enseñanza asistida por ordenador favoreció el aprendizaje de la ortografía, ya que permitía que los estudiantes con dificultades establecieran una relación más clara entre el sonido y la forma escrita de las palabras; aunque esta relación, a veces, podía formarse con un ritmo un poco irregular.

También se emplearon aplicaciones de resumen, herramientas digitales que identificaron y extrajeron las ideas principales de un texto para generar síntesis automáticas. Entre las más conocidas se encontraron QuillBot, SMMRY y Resoomer. QuillBot destacó por su capacidad de parafrasear y resumir contenidos con rapidez y precisión; SMMRY generó resúmenes eliminando oraciones redundantes o poco relevantes; mientras que Resoomer se especializó en analizar textos argumentativos y ofrecer síntesis organizadas según su estructura, aun si ciertos análisis requerían ajustes menores.

Según Superarse Software Technology Co. (UPDF, 2025), estas plataformas utilizaron algoritmos de inteligencia artificial para detectar las ideas principales y generar resúmenes claros, funcionales y accesibles. De este modo, se convirtieron en recursos valiosos para estudiantes y profesionales en el ámbito educativo, favoreciendo una gestión más eficiente de la información textual.

2.2.5 Enfoque comunicativo textual

El enfoque comunicativo-textual se planteó como una estrategia didáctica que puso énfasis en el uso del lenguaje en situaciones reales, reconociendo al texto como la unidad central del proceso comunicativo; aunque en ciertos escenarios su aplicación podía mostrar leves variaciones. A diferencia de los métodos centrados en la memorización de normas gramaticales, esta propuesta promueve la comprensión y la producción de significados en contextos auténticos, priorizando el sentido antes que los ejercicios mecánicos.

Según Chocca y Moreno (2021), este enfoque partió de la necesidad de trabajar con textos completos como eje principal de la enseñanza, orientando el desarrollo de

competencias comunicativas reales. Asimismo, se caracterizó por fomentar el uso contextualizado del lenguaje, la comprensión integral del discurso y la producción de textos con sentido, dejando de lado prácticas mecánicas basadas en reglas lingüísticas aisladas; incluso si algunas actividades requerían ajustes pequeños.

2.2.6 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa se entendió como la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada y eficaz en diferentes situaciones sociales, integrando no solo el conocimiento gramatical, sino también aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos; en algunos casos, estos aspectos se articulaban con un ritmo algo desigual. Esta habilidad permite interactuar con coherencia y comprensión en distintos contextos.

Sánchez y Brito (2015), retomando el concepto propuesto por Hymes, destacaron que comunicarse no consistió únicamente en dominar las reglas del idioma, sino en saber cuándo, cómo y con quién usarlo, evaluando tanto la propia intervención como la de los interlocutores. Este planteamiento reforzó la idea de que la comunicación efectiva dependió del uso adecuado del lenguaje dentro de situaciones sociales diversas.

2.2.7 Competencias de área

Las competencias de área se entendieron como las capacidades específicas que los estudiantes debieron desarrollar en cada una de las áreas curriculares, como Comunicación, Matemática o Ciencia y Tecnología, en concordancia con los enfoques y objetivos del Currículo Nacional. Según el Ministerio de Educación del Perú (2016), estas competencias se desarrollaron de manera articulada, progresiva y sostenida a lo largo de toda la Educación Básica; aunque en algunos contextos su avance podía mostrar ligeras variaciones, contribuyeron al logro del perfil de egreso establecido en dicho currículo (p. 29).

2.2.8 Comprensión lectora

La comprensión lectora se concibió como un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construyó significado al interactuar con el texto, aun si este proceso a veces avanzaba con ritmos no totalmente uniformes. No se limitó a interpretar palabras, sino que requirió movilizar habilidades como identificar ideas principales, inferir información no explícita y evaluar críticamente el contenido.

Contreras y Quijada (2014) señalaron que este proceso fue más allá de la simple decodificación de símbolos escritos, pues implicó interpretar y reconstruir significados integrando los conocimientos previos y la experiencia del lector. Esta construcción activa del sentido resultó esencial para desarrollar una lectura crítica y reflexiva; en ciertos casos, dicha construcción podría incluir matices cognitivos algo particulares.

Pérez (2016) sostuvo que comprender un texto implica también la capacidad de transferir lo aprendido a nuevos contextos. Esta transferencia activó procesos metacognitivos que permitieron al lector aplicar lo leído en situaciones reales, conectando la información con sus propias vivencias. Por su parte, Zapata (2017) afirmó que la comprensión lectora estuvo influenciada no sólo por factores cognitivos, sino también por elementos conductuales y afectivos, indicando que una actitud positiva hacia la lectura facilita una comprensión más profunda y significativa.

Por ello, se consideró fundamental fomentar la motivación lectora desde edades tempranas, ya que esta motivación potenciaba el proceso de interpretación y permitía que el lector estableciera vínculos más sólidos entre el texto y su propia experiencia.

2.2.9 Propiedades del texto

Las propiedades del texto se consideraron elementos esenciales para garantizar una comunicación efectiva; aunque en algunos casos su aplicación podía presentar matices algo distintos. Entre ellas se encontraron la coherencia, la cohesión, la adecuación, la pertinencia y

la claridad, las cuales permitieron que el mensaje resultara comprensible y cumpliera su propósito comunicativo de acuerdo con el contexto y el destinatario.

Según Contreras y Quijada (2014), la unidad básica de la comunicación lingüística, resultado de la actividad verbal del ser humano y de carácter esencialmente social, se definió por su sentido completo y por la coherencia tanto en el contenido como en la forma. Esto respondió a la intención comunicativa del emisor de construir un texto cohesionado, siguiendo reglas propias del nivel textual y del sistema lingüístico; incluso si, en ciertos momentos, dichas reglas se articulaban con un ritmo algo desigual.

2.2.10 Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora representaron los distintos grados de profundidad con los que un lector pudo entender un texto. Estos niveles fueron los siguientes:

Literal. consistió en el reconocimiento e identificación de la información explícita.

Inferencial. implicó la interpretación de información implícita mediante deducciones.

Crítico. se refirió a la evaluación del contenido, la estructura y el propósito del texto.

Apreciativo. comprendió la valoración estética y personal del texto leído, basada en la experiencia del lector.

Contreras y Quijada (2014) señalaron que la comprensión lectora fue un proceso activo en el que el lector interpretó, analizó, evaluó y reconstruyó significados a partir del texto. Este proceso fue más allá de la lectura superficial, pues requirió niveles superiores de pensamiento como la inferencia, la crítica y la reflexión, los cuales permitieron alcanzar una comprensión más profunda y significativa del mensaje textual.

2.3. Bases conceptuales

Conectivismo

Teoría del aprendizaje que resalta la habilidad de crear y recorrer redes mediante el uso de herramientas tecnológicas, en el contexto actual de la era digital.

Competencia

Hace referencia al conjunto de habilidades y capacidades que una persona desarrolla para actuar de manera eficaz y con identidad propia en el cumplimiento de objetivos y metas establecidas.

Comunicación

Es el proceso mediante el cual se transmite e intercambia información entre individuos o grupos, implicando la participación de un emisor, un canal con el mensaje y un receptor que lo interpreta.

Competencia comunicativa

Es la capacidad de usar el lenguaje de forma eficaz en diversos contextos y situaciones sociales.

Competencias de área

Conjunto de habilidades específicas que los estudiantes desarrollan en cada área curricular, de acuerdo con los lineamientos del Currículo Nacional.

Comprensión lectora

Proceso cognitivo de interpretación y análisis de textos que permite construir significados.

Clases de inteligencia artificial

Conjunto de sistemas, como chatbots, tutores virtuales o aplicaciones, que emplean inteligencia artificial para apoyar el aprendizaje autónomo.

Enfoque comunicativo textual

Modelo didáctico que prioriza el uso real de textos para desarrollar competencias comunicativas en contextos auténticos.

Inteligencia artificial

Conjunto de sistemas capaces de realizar tareas propias del ser humano, como analizar, describir, razonar o tomar decisiones.

Problema

Situación compleja, desafío o dificultad que no cuenta con una solución inmediata y que requiere ser resuelta mediante la aplicación de conocimientos empíricos o científicos.

Propiedades del texto

Cualidades como la coherencia, la cohesión, la adecuación y la claridad, que garantizan la eficacia comunicativa.

Nativos e inmigrantes digitales

Los nativos digitales son las personas nacidas en la era digital, mientras que los inmigrantes digitales son quienes nacieron antes de ella y se adaptaron al uso de la tecnología actual.

Niveles de comprensión lectora

Grados de profundidad en la lectura: literal, inferencial y crítico, que reflejan la capacidad de comprensión del lector.

Revisar

Implica examinar o analizar detalladamente un hecho, texto u objeto intelectual con el propósito de corregirlo, ajustarlo o perfeccionarlo para asegurar su calidad final.

Tecnología digital

Conjunto de recursos y medios digitales que participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto educativo actual.

III. Metodología de investigación

3.1. Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025

3.1.2 Hipótesis específicas

- 1) Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora literal de los estudiantes.
- 2) Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora inferencial de los estudiantes.
- 3) Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora crítica de los estudiantes

3.2. Variable de estudio

Variable 1. Uso de herramientas de inteligencia artificial

Variable 2. Niveles de comprensión lectora

3.3. Operacionalización de variables de estudio

3.3.1 Definición de variables

Uso de herramientas de inteligencia artificial. Consistió en la aplicación de sistemas tecnológicos inteligentes destinados a apoyar los procesos educativos, como el aprendizaje, la evaluación y la personalización de contenidos, mediante el uso de asistentes virtuales, chatbots y herramientas de análisis.

Niveles de comprensión lectora. Corresponden a las distintas etapas del proceso de comprensión de un texto, que incluyeron la comprensión literal, inferencial y crítica, cada una

con un grado progresivo de análisis y profundidad.

3.3.2 Definición operacional de las variables de estudio

Para evaluar la variable correspondiente al uso de herramientas de inteligencia artificial, se elaboró y aplicó un cuestionario estructurado dirigido a estudiantes universitarios. Este instrumento contempló dimensiones vinculadas al uso de chatbots (como ChatGPT), traductores automáticos basados en IA (por ejemplo, Google Translate), buscadores visuales (Google Lens), asistentes de escritura y plataformas educativas con inteligencia artificial, como Khan Academy. La validez del cuestionario se garantiza mediante juicio de expertos, y su aplicación se realizó en contextos universitarios, asegurando el consentimiento informado, la participación voluntaria y el anonimato de los encuestados; aunque en algunos momentos la participación podía mostrar ligeras variaciones. Los datos obtenidos se procesaron mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, con el propósito de determinar el nivel de uso académico de dichas herramientas digitales.

Respecto a la variable niveles de comprensión lectora, se utilizó una prueba escrita elaborada para medir los niveles literal, inferencial y crítico. Esta evaluación se aplicó después de las sesiones habituales de aprendizaje, sin intervención experimental, empleando textos seleccionados por su pertinencia académica y cultural; en ciertos casos, la pertinencia requería ajustes menores según el curso.

La calificación se efectuó mediante una rúbrica previamente validada, lo que permitió clasificar a los estudiantes según su nivel de comprensión. Por último, se aplicaron técnicas estadísticas con el fin de examinar la relación existente entre ambas variables, garantizando una interpretación coherente aun cuando algunos valores presentaban fluctuaciones pequeñas.

3.3.3 Cuadro de operacionalización de las variables de estudio

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Valoración

			n	
V. 1 Uso de herramientas de inteligencia artificial	Dimensión 1. Uso de chabots educativos	- Uso de chat GP - Uso de tutores virtuales	Ordinal	Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
	Dimensión 2. Uso de software de lectura asistida	- Uso de NaturalReader - Uso de Kurzwell	No se aplica	No se aplica
	Dimensión 3. Uso de aplicaciones de resumen	- Uso de Quillbot - Uso de Smmry - Uso de Resoomer	No se aplica	No se aplica
V.2 Niveles de comprensión lectora	Dimensión 1. Comprensión lectora literal	- Identifica ideas principales - Comprende detalles específicos. - Identifica palabras clave - Parafrasea el contenido del texto - Resume información específica del texto	Ordinal	Inicio Proceso Logro previsto Logro destacado
	Dimensión 2. Comprensión lectora inferencial	- Extrae significados y realiza deducciones		

		- Aplica y transfiere a situaciones del mundo real		
	Dimensión 3. Comprensión lectora crítica	- Evalúa críticamente el contenido del texto - Juzga el contenido del texto y toma postura		

3.4. Enfoque de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, ya que tuvo como propósito explicar y generalizar los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos; este enfoque permitió identificar patrones en el comportamiento de las variables, aun cuando algunos de ellos mostraran matices algo irregulares. Se aplicaron técnicas estadísticas tanto descriptivas como inferenciales dentro del método hipotético-deductivo, el cual se fundamentó en la formulación de hipótesis y su verificación mediante información numérica.

Hernández et al. (2006) señalaron que el enfoque cuantitativo siguió un proceso secuencial, deductivo y riguroso, que permitió responder preguntas de investigación y contrastar hipótesis a través de la recolección y el análisis de datos. Para ello se recurrió a la medición, el conteo y el uso de la estadística como herramientas esenciales (p. 4), incluso si algunos procedimientos analíticos podían requerir ajustes menores según el contexto.

3.5. Tipo de investigación

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque de la investigación básica, ya que tuvo como propósito generar conocimientos teóricos acerca de la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y la comprensión lectora en contextos universitarios; aunque en algunos escenarios este propósito podría matizarse ligeramente. Su finalidad no

fue la aplicación inmediata de los resultados, sino el aporte a una comprensión más profunda del fenómeno educativo vinculado al aprendizaje lector y al uso de tecnologías emergentes.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) explicaron que la investigación básica se orientó a la generación de teorías y principios que permitieron comprender el comportamiento de determinados fenómenos, sin que necesariamente implicarán una utilidad práctica inmediata (p. 25). Este planteamiento reforzó la pertinencia del estudio al situarlo en un marco teórico más amplio.

3.6. Nivel de investigación

El nivel de la investigación fue correlacional, ya que tuvo como propósito identificar la relación existente entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Este tipo de estudio permitió analizar la intensidad y la dirección del vínculo entre ambas variables, sin necesidad de manipularlas; en ciertos casos, dichas relaciones podrían mostrarse con un ritmo algo desigual.

En este sentido, Hernández Sampieri (2018) sostuvo que la investigación correlacional se orientó a examinar el grado de asociación entre dos o más variables, sin pretender establecer relaciones de causalidad. Su utilidad radica en determinar si los cambios en una variable se acompañan de variaciones en otra, ya sea en el mismo sentido o en direcciones opuestas; incluso si esas variaciones requerían un análisis algo más minucioso.

3.7. Diseño de investigación

El diseño de la investigación fue no experimental, correlacional y de corte transversal, ya que no se manipuló de manera intencional ninguna de las variables. En su lugar, se observó la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora en un único momento temporal.

Tamayo y Tamayo (2004) señalaron que “en las investigaciones no experimentales el investigador no provoca deliberadamente las variables independientes, sino que observa los

fenómenos tal como se presentan en su contexto natural” (p. 103).

3.8. Métodos particulares que intervienen en la investigación

Método deductivo

En esta investigación se empleó el método deductivo, ya que se partió de teorías generales sobre el uso de herramientas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora para aplicarlas posteriormente al análisis de casos concretos en estudiantes universitarios. Este método permitió evaluar la coherencia entre los marcos teóricos y los resultados empíricos obtenidos.

Según Hurtado (2010), “el método deductivo parte de proposiciones generales para llegar a conclusiones particulares” (p. 47). En este sentido, el análisis se desarrolló con base en fundamentos teóricos previamente establecidos, los cuales fueron contrastados con los datos recolectados.

Método hipotético deductivo

Asimismo, se empleó el método hipotético-deductivo, dado que se formularon hipótesis basadas en teorías previas sobre el uso de herramientas inteligentes y su relación con la comprensión de textos, las cuales fueron contrastadas empíricamente mediante el análisis de los datos obtenidos en un momento determinado. Este método permitió explicar la posible relación entre las variables a partir de la verificación de dichas hipótesis.

Sierra Bravo (2001) señaló que el método hipotético-deductivo “partió de una suposición o conjetura (hipótesis), deducida de un conjunto de conocimientos previos, y luego la sometió a prueba mediante la observación de hechos concretos” (p. 122). Por tanto, este enfoque facilitó el establecimiento de relaciones probables y su comprobación objetiva.

Método no experimental

También se aplicó el método no experimental, dado que no se manipulan intencionalmente las variables, sino que se observaron tal como se presentaron en su contexto

natural. En este caso, se analizó la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios, sin intervención directa por parte del investigador.

Carrasco (2005) señaló que el método no experimental “se utilizó cuando no fue posible controlar ni manipular deliberadamente las variables, y solo se observaron los fenómenos tal como se presentaron en su ambiente natural” (p. 271), lo cual se ajustó plenamente al propósito de este estudio.

3.9. Población y muestra

Población

Constituida por 200 estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, distribuidos en seis secciones: dos de Educación Inicial, dos de Educación Primaria y dos de Educación Secundaria, con aproximadamente 33 a 34 estudiantes por sección.

Muestra

Constituida por 200 (censo) estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

Criterio de inclusión y exclusión

Criterios	Inclusión	Exclusión
Matrícula académica Asistencia regular Participación voluntaria	Estudiantes que se encuentren matriculados en el año lectivo 2025 Estudiantes que presenten asistencia constante a clases Estudiantes que acepten participar en el estudio	Estudiantes que hayan cancelado su matrícula o se hayan retirado del colegio Estudiantes con inasistencias reiteradas o sin participación activa Estudiantes que no deseen participar o no firmen consentimiento (si aplica)

Tipo de muestreo

El muestreo empleado en esta investigación fue de tipo no probabilístico, seleccionado de manera intencional o por criterio, e incluyó a 200 estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los participantes fueron elegidos deliberadamente por el investigador en función de características específicas que respondieron a los objetivos del estudio. Esta selección permitió contar con sujetos que reunieron las condiciones necesarias para evaluar la relación entre las variables propuestas.

Hernández Sampieri (2018) señaló que “en el muestreo por criterios o intencional, los participantes no se eligen al azar, sino por ciertas características o criterios previamente definidos” (p. 175), lo cual resultó adecuado cuando se buscó profundidad y pertinencia en el análisis.

3.10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.10.1 Técnicas de recolección de datos

Encuesta. La encuesta fue la técnica principal utilizada, ya que permitió recolectar información de manera estructurada, rápida y sistemática en una muestra amplia de estudiantes universitarios; aunque en ciertos momentos la sistematicidad podía presentar leves variaciones. Resultó pertinente indagar la percepción de los participantes respecto al uso académico de herramientas de inteligencia artificial.

Prueba pedagógica. La prueba pedagógica consistió en una prueba escrita de desarrollo aplicada para obtener datos sobre la comprensión lectora, evaluada mediante una rúbrica previamente validada. Esta técnica permitió medir con precisión los niveles literal, inferencial y crítico alcanzados por los participantes, aun cuando algunos resultados aparecían con ritmos algo irregulares.

Hernández et al. (2014) sostuvieron que la encuesta fue “una técnica que se utilizó para recopilar datos mediante un instrumento aplicado a una muestra representativa, con el

propósito de describir características, opiniones o actitudes de una población” (p. 231). Esta definición respaldó su pertinencia dentro del estudio al ofrecer un mecanismo sólido para sistematizar la información obtenida.

3.10.2 Instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de la presente investigación se emplearon tres instrumentos fundamentales, orientados a obtener información precisa y pertinente sobre las variables en estudio; aunque en algunos momentos la pertinencia podía requerir ligeros ajustes. Estos instrumentos permitieron organizar la información de manera sistemática y garantizar su coherencia con los objetivos planteados.

Cuestionario estructurado. El cuestionario estructurado fue elaborado con el propósito de recoger datos cuantificables sobre la percepción y el uso académico de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes universitarios. Este instrumento incluyó preguntas cerradas organizadas según las dimensiones establecidas para la variable independiente, aun si ciertas respuestas podían mostrar variaciones mínimas en su consistencia.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2005), el cuestionario constituyó una herramienta estructurada que permitió recolectar información específica sobre una o varias variables mediante un conjunto de preguntas formuladas de manera precisa. Esta definición respaldó su utilización dentro del estudio, al ofrecer un mecanismo confiable para obtener datos comparables y sistemáticos.

Prueba escrita de desarrollo. La prueba escrita de desarrollo se aplicó con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión lectora de los participantes, a partir del análisis de textos académicos seleccionados por su pertinencia; aunque en algunos casos dicha pertinencia podía variar levemente. La prueba estuvo compuesta por preguntas abiertas que exigieron una elaboración reflexiva, argumentativa y analítica, permitiendo observar distintos

matices del desempeño lector.

Díaz y Hernández (2010) afirmaron que las pruebas de desarrollo permitieron valorar el grado de comprensión profunda de un estudiante mediante respuestas que implicaron reflexión crítica sobre un contenido determinado. Este enfoque favoreció una evaluación más cercana a las habilidades reales de interpretación, aun si algunas respuestas mostraban ritmos algo irregulares en su elaboración.

Rúbrica de evaluación. La corrección de la prueba escrita se realizó mediante una rúbrica previamente validada, que contempló criterios como la capacidad inferencial, la interpretación de ideas, la coherencia textual y el uso adecuado del lenguaje. Este instrumento garantizó una valoración objetiva, clara y sistemática del desempeño de los estudiantes; incluso cuando ciertos aspectos del desempeño requerían ajustes mínimos al momento de la interpretación.

Como planteó Andrade (2005), una rúbrica fue una guía que definió los niveles de logro esperados en una tarea o desempeño, facilitando así una evaluación estructurada y transparente. Esta definición respaldó su aplicación dentro del estudio al ofrecer un marco evaluativo coherente y comprensible.

Baremación de la rúbrica en la recolección de datos

Valoración			Desempeño
Categoría	código literal	Código numérico	
Inicio	C	1	El estudiante evidencia un progreso mínimo y presenta mayores dificultades tanto en el uso de herramientas de inteligencia artificial como en el logro de la comprensión lectora; aunque en algunos momentos estos avances pueden mostrarse con variaciones leves.

Proceso	B	2	El estudiante demuestra avances parciales en el uso de herramientas de inteligencia artificial y en la comprensión lectora, aun si requiere acompañamiento docente constante para afianzar ambos aspectos y consolidar su desempeño de manera más estable.
Logro previsto	A	3	El estudiante utiliza de forma adecuada herramientas de inteligencia artificial con fines académicos y alcanza el nivel esperado de comprensión lectora
Logro destacado	AD	4	El estudiante integra de manera efectiva herramientas de inteligencia artificial en su aprendizaje y demuestra un nivel superior de comprensión lectora, evidenciando autonomía y pensamiento crítico.

Nota. Datos adaptados del Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)

3.11 Contexto de recolección de datos

La recolección de datos se realizó entre los meses de mayo y julio del año 2025, en el contexto académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), específicamente con estudiantes de la serie 100 de dicha facultad. Este proceso se desarrolló durante las clases regulares, respetando la dinámica habitual de las sesiones, sin alterar el desarrollo académico ni intervenir en los contenidos curriculares.

Las técnicas de recolección de datos se aplicaron de manera virtual, a través de encuestas en línea, previa coordinación con los docentes responsables de los cursos. Antes de su aplicación, se informó a los estudiantes acerca de los objetivos del estudio, garantizando su participación voluntaria y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación. Tanto el cuestionario como la prueba escrita se administraron en una sola sesión, con el propósito de asegurar un proceso ágil, ordenado y no invasivo. Este procedimiento permitió obtener información confiable en un contexto natural, directamente vinculado con el uso de

herramientas de inteligencia artificial y su relación con los niveles de comprensión lectora de los participantes.

3.12. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.12.1 Validez de contenido

La validez de los instrumentos fue determinada mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia y relevancia de los ítems del cuestionario en relación con las variables uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora; aunque en algunos casos la pertinencia podía requerir ajustes menores.

La revisión estuvo a cargo de tres especialistas en metodología de la investigación y en el área educativa, cuyos aportes permitieron realizar los ajustes necesarios antes de la aplicación formal de los instrumentos, aun si ciertas recomendaciones se integraban con un ritmo algo desigual.

Escurra (2018) destacó que la validez de contenido constituyó un proceso esencial en la construcción de instrumentos, ya que permitió comprobar que los ítems fueran relevantes y representativos del constructo teórico, mediante la evaluación crítica de expertos en la materia.

Tabla 1

Validez de forma del instrumento sobre herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora expertos

Expertos	Coefficiente de validez
Mtro. Lizarbe Sidney Figueroa	0,794
Mtra. Julia Rosa Rivera Parco	0,924
Mtro. Leonidas Espinoza Cáceres	0,832
Promedio	0,850

Nota. Datos de la ficha de expertos

Según los datos presentados en la tabla 1, se consideraron diez indicadores fundamentales: claridad, coherencia, objetividad, actualización, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, metodología y pertinencia. Cada uno de estos indicadores fue valorado por los expertos a partir de criterios específicos. La validez de forma del instrumento alcanzó un 79,4 % para el juez 1, un 92,4 % para el juez 2 y un 83,2 % para el juez 3. En promedio, la validez de forma del instrumento fue de 0,85, equivalente al 85 %.

Asimismo, los resultados sobre la validez de contenido referidos a la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems se complementaron en la siguiente tabla 2.

Tabla 2

Validez de contenido de los ítems del instrumento sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora, según la valoración de los expertos en cuanto a su pertinencia, relevancia y claridad.

Expertos	Coefficiente de validez
Mtro. Lizarbe Sidney Figueroa	0,774
Mtra. Julia Rosa Rivera Parco	0,892
Mtro. Leonidas Espinoza Cáceres	0,824
Promedio	0,83 (83%)

Nota. Datos de la ficha de expertos

Se concluyó que, conforme a la apreciación de los tres expertos, el instrumento alcanzó un nivel de validez aceptable y apropiado para ser utilizado en la recolección de información dentro del estudio: el juez 1 otorgó un 77,4 %, el juez 2 un 89,2 % y el juez 3 un 82,4 %, valores que evidenciaron una condición aceptable y buena para la recolección de datos.

Los resultados de la evaluación realizada por los tres expertos arrojaron un promedio de 0,83 (83 %) en el índice de validez de contenido, lo que confirmó que el instrumento cumplió con los criterios necesarios para su aplicación en la obtención de información confiable.

3.12.2 Confiabilidad de instrumentos

La confiabilidad del instrumento fue calculada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, a partir de los datos obtenidos en una prueba piloto aplicada a una muestra similar, pero distinta de la muestra principal del estudio; aunque en algunos casos la similitud entre muestras podía presentar ligeros matices. El resultado obtenido fue de $\alpha = 0,85$, lo que indicó una alta consistencia interna del cuestionario aplicado.

Este valor demostró que los ítems presentaron un nivel adecuado de homogeneidad para medir la variable correspondiente al uso de herramientas de inteligencia artificial, aun si ciertas respuestas podían variar con un ritmo algo irregular entre participantes.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i}{S_t} \right)$$

Donde:

- **k** = representa el número total de ítems,
- **Si** = es la varianza individual de cada ítem,
- **St** =corresponde a la varianza total de la suma de todos los ítems.

Para interpretar este valor, se consideró el siguiente rango de confiabilidad:

≤ 0,52: confiabilidad nula

0,53 – 0,59: confiabilidad baja

0,60 – 0,65: confiabilidad aceptable

0,66 – 0,71: confiabilidad muy confiable

0,72 – 0,99: confiabilidad excelente

1,00: confiabilidad perfecta

De acuerdo con este rango, el valor obtenido (0,85) posicionó al instrumento dentro de un nivel de confiabilidad excelente, lo que garantizó la homogeneidad de los ítems y la solidez estadística del instrumento utilizado en la investigación. Una vez que los datos fueron ingresados y analizados en el programa SPSS, se obtuvo el siguiente resultado:

Tabla 3

Confiabilidad del instrumento

<i>Variable de estudio</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Situación</i>
Herramientas de inteligencia artificial	D1. Uso de chabots educativos	0,762	Excelente confiabilidad
	D2. Uso de software de lectura asistida	0,862	Excelente confiabilidad
	D3. Uso de aplicaciones de resumen	0,947	Excelente confiabilidad
Niveles de comprensión lectora	D4. Comprensión lectora literal	0,807	Excelente confiabilidad
	D5. Comprensión lectora inferencial	0,829	Excelente confiabilidad
	D6. Comprensión lectora crítica	0,907	Excelente confiabilidad
	Promedio	0,8523 (85,23%)	Excelente confiabilidad

Nota. Datos de la prueba piloto

Según los resultados presentados en la tabla 3, el coeficiente de confiabilidad fue de 0,8523, equivalente al 85,23 %, lo que evidenció un nivel muy alto de confiabilidad en los instrumentos utilizados. Este resultado demostró que los ítems presentaron una adecuada consistencia interna, por lo que los instrumentos resultaron pertinentes y confiables para la recolección de datos.

3.13 Descripción de la prueba de hipótesis

3.13.1 Prueba de Normalidad

Hipótesis estadística:

Hipótesis nula (H_0): Se asume que los datos siguen una distribución normal cuando el valor de significancia es igual o superior a 0,05.

Hipótesis alterna (H_a): Se considera que los datos no tienen una distribución normal si el valor de significancia es menor a 0,05.

Nivel de significancia $\alpha = 0,05$ asumida por el investigador

Regla de decisión:

Si $p\text{-valor} < 0,05$, se rechaza la H_0

Si $p\text{-valor} \geq 0,05$, no se rechaza la H_0

Tabla 4

Prueba de normalidad a través de Kolmogorov- Smirnov

Variable	Estadístico	ig. (p-valor)	
V1. Uso de herramientas de inteligencia artificial	0,350	00	,001
V2. Niveles de comprensión lectora	0,41	00	,001
D1. Uso de chabots educativos	0,357	00	,001
D2. Uso de software de lectura asistida	0,406	00	,001
D3. Uso de aplicaciones de resumen	0,340	00	,001
D4. Comprensión lectora literal	0,271	00	,001
D5. Comprensión lectora inferencial	0,363	00	,001
D6. Comprensión lectora crítica	0,303	00	,001

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 4, los valores de significancia obtenidos en las pruebas de Kolmogorov-Smirnov son inferiores al nivel crítico de 0,05 ($p < 0,001$) en todas las variables evaluadas. Esto evidencia la no normalidad de los datos, lo que conlleva al rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alternativa. Por tal motivo, se recurrió al uso de técnicas estadísticas no paramétricas, siendo el estadístico Tau-b de Kendall el seleccionado para llevar a cabo la verificación de hipótesis.

Prueba de hipótesis

Se empleó la prueba no paramétrica de Tau b de Kendall para determinar la relación y la intensidad de correlación o asociación. Cuya fórmula estadística es:

Tau b de Kendall

$$\tau_b = \frac{C - D}{\sqrt{(C + D + E_x)(C + D + E_y)}}$$

Donde:

τ_b : El estadístico Tau-b de Kendall representa el valor principal de la correlación.

C: corresponde al número de pares de datos que presentan concordancia.

D: indica la cantidad de pares discordantes, es decir, aquellos que no coinciden.

E_x : Empate de valores de la variable dependiente

E_y : Empate de valores de la variable independiente

Para determinar la relación entre las variables, se aplicó la Tau-b de Kendall, una prueba no paramétrica utilizada para analizar la correlación entre variables ordinales. Esta prueba se empleó especialmente cuando los datos no cumplieron con los supuestos de normalidad, permitiendo establecer tanto la intensidad como la dirección de la asociación entre dos variables. En este estudio, se buscó evaluar la relación entre el uso de recursos de inteligencia artificial y la capacidad lectora de los estudiantes universitarios.

Pasos de la prueba de hipótesis

a) Hipótesis estadística

Hipótesis nula H_0 : El uso de herramientas de inteligencia artificial no se relaciona positivamente en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025

Hipótesis alterna H_a : El uso de herramientas de inteligencia artificial se relaciona positivamente en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025

b) Nivel de significancia

El investigador asumió un nivel de significancia de 0,05 (5 %), el cual corresponde al margen de error aceptado para la aplicación de la prueba estadística. Por otro lado, el p-valor corresponde al nivel de significancia obtenido durante el análisis, indicando la probabilidad real de equivocarse al aceptar o rechazar la existencia de una correlación.

c) Nivel de confianza o intervalo de confianza:

$$1 - \alpha = 95\%.$$

d) Decisión del resultado de la prueba

Significación	Interpretación	
	Hipótesis alterna(H_1)	Hipótesis nula (H_0)
$\rho > \alpha$	Se rechaza	Se acepta
$\rho \leq \alpha$	Se acepta	Se rechaza

Donde:

ρ : Significancia estadística generada por el software SPSS

α : Margen de error definido por el investigador antes del análisis

e) Grado de relación del uso de herramientas de inteligencia artificial en los niveles de comprensión lectora

En la interpretación de los niveles de relación, se considera lo siguiente: una influencia muy buena se ubica entre 0,80 y 1,00; una influencia buena entre 0,60 y 0,79; una influencia moderada entre 0,40 y 0,59; una influencia baja entre 0,20 y 0,39; y una influencia mínima entre 0,00 y 0,19.

3.14 Aspecto ético

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales. Se solicitó autorización formal de la Universidad San Cristóbal de Huamanga para la aplicación de los instrumentos. Asimismo, se informó a los estudiantes sobre el objetivo del estudio, asegurando su participación voluntaria mediante el consentimiento informado.

Durante la recolección y el análisis de los datos, se garantiza la confidencialidad, privacidad y anonimato de los participantes. Además, se respetó la propiedad intelectual a través del uso adecuado de citas y referencias, evitando cualquier forma de plagio. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

IV. Resultados de investigación

4.1. Presentación e interpretación de datos descriptivos

4.1.1 *Análisis e interpretación de datos de la primera variable herramientas de inteligencia artificial*

Tabla 5

Dimensión 1. Uso de chatbots educativos de los estudiantes

Valoración	f	%
Casi Nunca	10	5,0%
A veces	119	59,5%
Casi Siempre	64	32,0%
Siempre	7	3,5%
Total	200	100%

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 5, el 5,0 % de los estudiantes utilizó casi nunca los chatbots educativos; por otro lado, el 59,5 % señaló que los empleó a veces en su proceso de aprendizaje, principalmente el ChatGPT, mientras que el 32,0 % declaró utilizarlos casi siempre y el 3,5 % afirmó hacerlo de forma constante o siempre. En síntesis, el mayor porcentaje (59,5 %) de los estudiantes empleó ocasionalmente el ChatGPT para aclarar dudas académicas, mejorar trabajos escritos y analizar textos académicos.

Tabla 6

Dimensión 2. Uso de software de lectura asistida

Valoración	f	%
Casi Nunca	35	17,5%
A veces	149	74,5%

Casi Siempre	16	8,0%
Siempre	0	0%
Total	200	100%

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 6, el 17,5 % de los estudiantes utilizó el software de lectura asistida casi nunca, mientras que el 74,5 % señaló que lo empleó a veces. Por otro lado, el 8,0 % afirmó haberlo utilizado casi siempre. En síntesis, el mayor porcentaje (74,5 %) de los estudiantes usó software de lectura asistida de manera ocasional. Entre los programas mencionados se encontraron *NaturalReader*, empleado para comprender textos complejos, y *Kurzweil*, utilizado para memorizar mejor los contenidos académicos. Además, los estudiantes escucharon textos en formato de audio como método de repaso antes de las evaluaciones, manifestando preferencia por alternar entre la lectura directa y la escucha de los materiales.

Tabla 7

Dimensión 3. Uso de aplicaciones de resumen

Valoración	f	%
Casi Nunca	21	10,5%
A veces	133	66,5%
Casi Siempre	46	23,0%
Siempre	0	0%
Total	200	100%

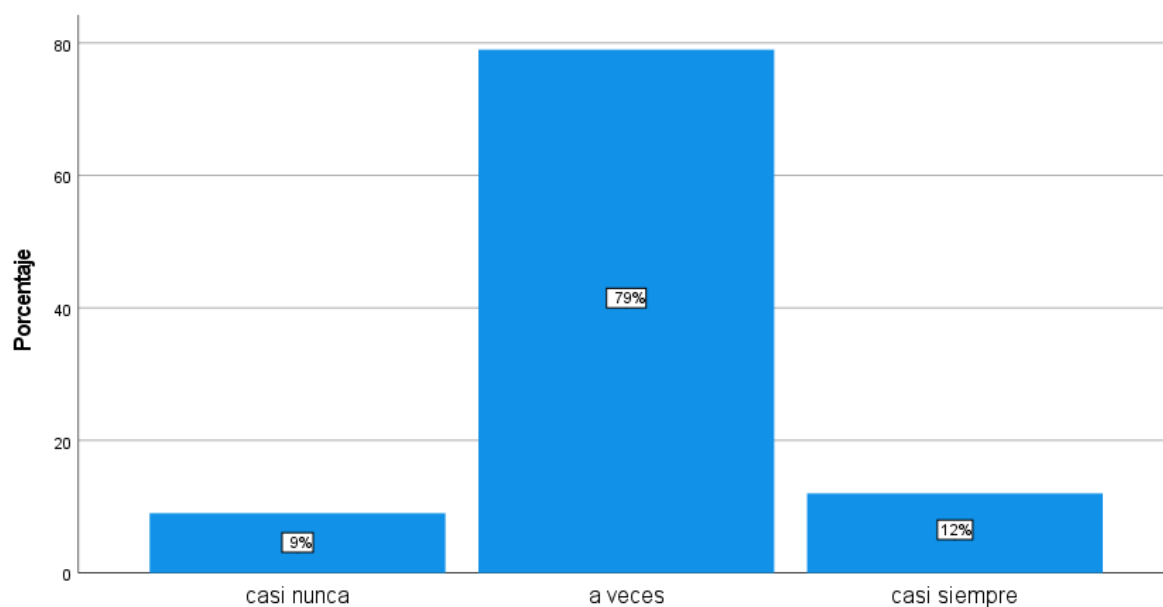
Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 7, el 10,5 % de los estudiantes utilizó los aplicativos de resumen casi nunca, mientras que el 66,5 % señaló que los empleó a veces, y el 23,0 % declaró utilizarlos casi siempre. En síntesis, el mayor porcentaje (66,5 %) de los

estudiantes usó aplicaciones de resumen de manera ocasional. Los participantes emplearon *QuillBot* para simplificar textos académicos y verificar la exactitud de los resúmenes generados por las aplicaciones. Además, compararon los resúmenes elaborados manualmente con los producidos de forma automática por los programas y, en algunos casos, utilizaron un resumen generado por inteligencia artificial como base para una exposición.

Figura 1

Uso de herramientas de inteligencia artificial



Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la figura 1, se observó que el 79 % de los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación utilizó herramientas de inteligencia artificial solo a veces, mientras que un 12 % las empleó casi siempre y un 9 % casi nunca.

En otras palabras, el mayor porcentaje (79 %) de los estudiantes usó ocasionalmente chatbots, software y aplicaciones educativas. Este resultado indicó que, si bien la mayoría de los participantes tuvo algún tipo de interacción con herramientas de inteligencia artificial, su uso fue esporádico y poco sistemático, lo que evidenció una integración limitada de estas tecnologías en sus procesos de aprendizaje académico.

4.1.2 Análisis e interpretación de datos de la segunda variable convivencia escolar

Tabla 8

Dimensión 4. Comprensión lectora literal

Valoración	f	%
Inicio	0	0%
Proceso	44	22,6%
Logro previsto	134	67,9%
Logro destacado	22	9,4%
Total	200	100%

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la tabla 8, se evidenció que el 22,6 % de los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga se ubicó en el nivel de proceso en la comprensión lectora literal, el 67,9 % alcanzó el logro previsto y el 9,4 % logró un desempeño destacado. En otras palabras, el mayor porcentaje (67,9 %) de los estudiantes se encontró en el nivel de logro previsto en la comprensión lectora literal, lo que evidenció que identificaron las ideas principales de un texto, reconocieron datos específicos, ubicaron información literal y fueron capaces de parafrasear contenidos textuales.

Tabla 9

Dimensión 5. Comprensión lectora inferencial

Valoración	f	%
Inicio	2	1,0%
Proceso	39	19,5%
Logro previsto	130	65,0%

Logro destacado	29	14,5%
Total	200	100%

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes del I semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la tabla 9, se evidenció que el 1,0 % de los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga se ubicó en el nivel de inicio en la comprensión lectora inferencial, el 19,5 % alcanzó el nivel de proceso, mientras que el 65,0 % logró el logro previsto y, finalmente, el 14,5 % se registró en el nivel de logro destacado. En otras palabras, el mayor porcentaje (65,0 %) de los estudiantes se encontró en el nivel de logro previsto en la comprensión lectora inferencial, lo que evidenció que fueron capaces de deducir información implícita en un texto, identificar relaciones de causa y efecto no explícitas, inferir emociones o actitudes del autor o personajes y anticipar consecuencias a partir de lo leído.

Tabla 10

Dimensión 6. Comprensión lectora crítica

Valoración	f	%
Inicio	5	2,5%
Proceso	59	29,5%
Logro previsto	101	50,5%
Logro destacado	35	17,5%
Total	200	100%

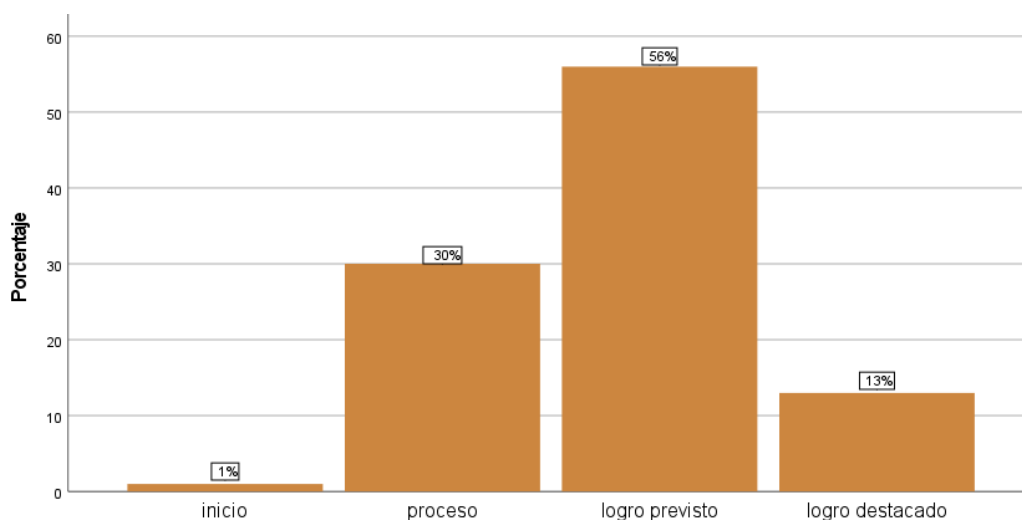
Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la tabla 10, se evidenció que el 2,5 % de los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga se ubicó en el nivel de inicio en la comprensión lectora crítica, el 29,5 % alcanzó

el nivel de proceso, mientras que el 50,5 % se encontró en el nivel de logro previsto y, finalmente, el 17,5 % se registró en el nivel de logro destacado. En otras palabras, el mayor porcentaje (50,5 %) de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro previsto en la comprensión lectora crítica, lo que evidenció que evaluaron críticamente la información de un texto, emitieron juicios fundamentados sobre lo leído, compararon distintas perspectivas o enfoques y demostraron capacidad para asumir una postura crítica frente a las ideas planteadas.

Figura 2

Niveles de comprensión lectora



Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la figura 2, se observó que el 56 % de los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación presentó un nivel de comprensión lectora correspondiente al logro previsto, mientras que el 30 % se encontró en proceso, el 13 % alcanzó el logro destacado y el 1 % se ubicó en el nivel de inicio.

En otras palabras, el mayor porcentaje (56 %) de los estudiantes evidenció un nivel de logro previsto en la comprensión lectora, que abarcó los niveles literal, inferencial y crítico. Este resultado demostró que más de la mitad de los estudiantes no solo comprendieron la

información explícita de los textos, sino que también fueron capaces de interpretarla y evaluarla críticamente, cumpliendo con los estándares esperados en comprensión lectora.

4.2. Proceso de prueba de hipótesis

4.2.1 Prueba de hipótesis general

Tabla 11

Tabla de contingencia entre Uso de herramientas de inteligencia artificial y Niveles de comprensión lectora

herramientas de inteligencia artificial	Niveles de comprensión lectora				
	Inicio	Proceso	Logro previsto	Logro destacado	Total
Casi nunca	1(0,5%)	6(3,0%)	8(4,0%)	3(1,5%)	18(9,0%)
A veces	1(0,5%)	51(25,5%)	86(43,0%)	20(10,0%)	158(79,0%)
Casi siempre	0(0%)	3(1,5%)	18(9,0%)	3(1,5%)	24(12,0%)
Total	2(1,0%)	60(30,0%)	112(56,0%)	26(13,0%)	200(100%)

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes del I semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la tabla 11 de contingencia, se observó que la mayoría (79 %) de los estudiantes utilizó a veces las herramientas de inteligencia artificial; sin embargo, se registró un logro previsto (56 %) en los niveles de comprensión lectora. Esto significó que, aunque el uso de dichas herramientas no fue alto y la mayoría de los estudiantes las empleó solo ocasionalmente, más de la mitad alcanzó un buen nivel de comprensión lectora. Los resultados sugirieron que un uso moderado de la inteligencia artificial no impidió alcanzar los logros esperados en la comprensión lectora, tanto en el nivel literal como en los niveles inferencial y crítico.

Tabla 12

Significancia entre uso de herramientas de inteligencia artificial y Niveles de comprensión lectora

<i>Resultados</i>	<i>Significado</i>
$\alpha = 0,05$ (5%)	Significancia asumida por el investigador
$p = 0,142$ (14, 2%)	Significancia calculada en SPSS de Tau b de Kendall
$r = -0,097$	Grado correlacional negativa de Tau b de Kendall calculado en SPSS

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Al 95 % de nivel de confianza, según los resultados presentados en la tabla 12, se obtuvo un valor p de 0,142, el cual fue mayor al nivel de significancia asumido ($\alpha = 0,05$). Este resultado indicó que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis de investigación, permitiendo afirmar que existió una relación negativa (inversa) entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Asimismo, el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall fue de -0,097, lo que representó una correlación baja y negativa. Este resultado precisó que un menor uso de herramientas de inteligencia artificial se asoció con una tendencia a niveles más altos de comprensión lectora, y viceversa.

4.2.2 Prueba de hipótesis específica 1

Tabla 13

Tabla de contingencia entre Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora literal

Herramientas de inteligencia artificial	Comprensión lectora literal				
	Inicio	Proceso	Logro previsto	Logro destacado	Total
Casi nunca	1(0,5%)	6(3,0%)	9(4,5%)	2(1,0%)	18(9,0%)
A veces	1(0,5%)	35(17,5%)	106(53,0%)	16(8,0%)	158(79,0%)
Casi siempre	0(0,0%)	2(1,0%)	19(9,5%)	3(1,50%)	24(12,0%)

Total	2(1,0%)	43(21,5%)	134(67,0%)	21(10,5%)	200(100%)
-------	---------	-----------	------------	-----------	-----------

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la tabla 13 de contingencia, se observó que la mayoría (79 %) de los estudiantes utilizó a veces las herramientas de inteligencia artificial; sin embargo, se registró un desempeño aceptable (67 %) en la comprensión lectora literal. Esto significó que los estudiantes identificaron correctamente la mayoría de los datos del texto que leyeron sin requerir apoyo adicional.

En otras palabras, se evidenció que el uso de las herramientas de inteligencia artificial fue parcial para alcanzar la comprensión lectora a nivel literal. En algunos casos, los estudiantes emplearon estas herramientas digitales para identificar ideas principales, seleccionar datos específicos, ubicar información explícita y parafrasear el contenido textual.

Tabla 14

Significancia entre la Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora literal

Resultados	Significado
$\alpha = 0,05$ (5%)	Significancia asumida por el investigador
$\rho = 0,057$ (5, 7%)	Significancia calculada en SPSS de Tau b de Kendall
$r = -0,132$	Grado correlacional negativa de Tau b de Kendall calculado en SPSS

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Al 95 % de nivel de confianza, según los resultados presentados en la tabla 14, se obtuvo un valor p de 0,057, el cual fue mayor al nivel de significancia asumido ($\alpha = 0,05$). Este resultado indicó que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis de investigación, lo que permitió afirmar que existió una relación negativa (inversa) entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora literal de los estudiantes.

Asimismo, el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall fue de -0,132, lo que representó una correlación baja y negativa. Este resultado precisó que un menor uso de herramientas de inteligencia artificial se asoció con una tendencia hacia niveles más altos de comprensión lectora literal, y viceversa.

4.2.3 Prueba de hipótesis específica 2

Tabla 15

Tabla de contingencia entre Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora inferencial

Herramientas de inteligencia artificial	Comprensión lectora inferencial				
	Inicio	Proceso	Logro previsto	Logro destacado	Total
Casi nunca	1(0,5%)	6(3,0%)	5(2,5%)	6(3,0%)	18(9,0%)
A veces	1(0,5%)	31(15,5%)	106(53,0%)	20(10,0%)	158(79,0%)
Casi siempre	0(0,0%)	2(1,0%)	19(9,5%)	3(1,5%)	24(12,0%)
Total	2(1,0%)	39(19,5%)	130(65,0%)	29(14,5%)	200(100%)

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes del I semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025

Según la tabla 15 de contingencia, se observa que la mayoría (79%) de los estudiantes utilizan a veces las herramientas de inteligencia artificial, sin embargo, existe un logro previsto (65%) en la comprensión lectora inferencial, significa que el estudiante usa a veces las herramientas de inteligencia artificial, lo cual no le impide desarrollar habilidades para inferir o interpretar textos de manera adecuada, mostrando una capacidad para deducir información implícita, identificar relaciones de causa y efecto, inferir emociones o actitudes y anticipar posibles consecuencias.

Tabla 16

Significancia entre la Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora inferencial

<i>Resultados</i>	<i>Significado</i>
$\alpha = 0,05$ (5%)	Significancia asumida por el investigador
$p = 0,432$ (43,2%)	Significancia calculada en SPSS de Tau b de Kendall
$r = -0,052$	Grado correlacional negativa de Tau b de Kendall calculado en SPSS

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Al 95% del intervalo de confianza, según los resultados de la tabla 16, se tiene que el valor p es 0,432 el cual es mayor al nivel de significancia asumido ($\alpha = 0,05$). Esto indica, que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, lo cual permite afirmar que existe relación negativa (inversa) entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora inferencial de los estudiantes.

Así como evidencia el coeficiente de correlación Tau_b de Kendall es de - 0,052 lo cual representa una correlación baja y negativa. Este resultado precisa que existe menor uso de herramientas de inteligencia artificial y con tendencia mayor de comprensión lectora inferencial y viceversa.

4.2.4 Prueba de hipótesis específica 3

Tabla 17

Tabla de contingencia entre Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora crítica

Herramientas de inteligencia artificial	Comprensión lectora crítica				
	Inicio	Proceso	Logro previsto	Logro destacado	Total
Casi nunca	2(1,0%)	6(3,0%)	8(4,0%)	2(1,0%)	18(9,0%)
A veces	3(1,5%)	47(23,5%)	81(40,5%)	27(13,5%)	158(79,0%)
Casi siempre	0(0,0%)	6(3,0%)	12(6,0%)	6(3,0%)	24(12,0%)

Total	5(2,5%)	59(29,5%)	101(50,5%)	35(17,5%)	200(100%)
-------	---------	-----------	------------	-----------	-----------

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes del I semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Según la tabla 17 de contingencia, se observó que la mayoría (79 %) de los estudiantes utilizó a veces las herramientas de inteligencia artificial; sin embargo, se registró un logro previsto (67 %) en la comprensión lectora inferencial. Esto significó que, aunque los estudiantes usaron ocasionalmente las herramientas de inteligencia artificial, ello no les impidió desarrollar habilidades para inferir o interpretar textos de manera adecuada, demostrando capacidad para deducir información implícita, identificar relaciones de causa y efecto, inferir emociones o actitudes y anticipar posibles consecuencias.

Tabla 18

Significancia entre la Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora crítica

<i>Resultados</i>	<i>Significado</i>
$\alpha = 0,05$ (5%)	<i>Significancia asumida por el investigador</i>
$\rho = 0,089$ (8,9%)	<i>Significancia calculada en SPSS de Tau b de Kendall</i>
$r = -0,111$	<i>Grado correlacional negativa de Tau b de Kendall calculado en SPSS</i>

Nota. Datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – 2025.

Al 95 % de nivel de confianza, según los resultados presentados en la tabla 18, se obtuvo un valor p de 0,089, el cual fue mayor al nivel de significancia asumido ($\alpha = 0,05$). Este resultado indicó que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis de investigación, lo que permitió afirmar que existió una relación negativa (inversa) entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora crítica de los estudiantes.

El coeficiente de correlación Tau-b de Kendall fue de -0,111, lo que representó una correlación baja y negativa. Este resultado precisó que un menor uso de herramientas de inteligencia artificial se asoció con una tendencia hacia mayores niveles de comprensión lectora crítica, y viceversa.

4.3. Discusión de resultados

En correspondencia con el objetivo general del estudio, los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de la serie 100, utilizó las herramientas de inteligencia artificial sólo de manera ocasional, lo que reflejó una integración limitada en sus hábitos académicos. De acuerdo con los datos obtenidos, el 79 % de los estudiantes afirmó que usó a veces herramientas de inteligencia artificial como chatbots, software de lectura asistida o aplicaciones de resumen; mientras que un 12 % manifestó emplearlas casi siempre y un 9 % casi nunca. En detalle, se observó que el 59,5 % utilizó a veces chatbots educativos como ChatGPT para resolver dudas o mejorar redacciones; el 74,5 % recurre ocasionalmente a software de lectura asistida como *NaturalReader* o *Kurzweil* para comprender textos complejos; y el 66,5 % empleó de forma esporádica aplicaciones de resumen como *QuillBot* o *Resoomer*. Esta tendencia evidenció que los estudiantes reconocieron el valor de estas herramientas, pero no las incorporan de manera constante en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en la variable comprensión lectora se observó que más de la mitad de los estudiantes alcanzaron un desempeño adecuado, concentrándose el 56 % en el nivel de logro previsto, seguido de un 30 % en proceso y un 13 % en logro destacado. Esto indicó que, aunque el uso de la inteligencia artificial no fue frecuente, los estudiantes mantuvieron un nivel aceptable de comprensión lectora en sus tres dimensiones: literal, inferencial y crítica.

De igual manera, en la comprensión lectora crítica se observó que el 50,5 % de los estudiantes se encontró en el nivel de logro previsto y el 17,5 % en logro destacado, lo que mostró una buena capacidad para emitir juicios, contrastar ideas y adoptar posturas reflexivas frente a los textos. Sin embargo, la prueba de hipótesis específica arrojó un valor $p = 0,089$ y un coeficiente Tau-b = -0,111, lo cual evidenció una relación baja y negativa. Esto demostró que el uso de herramientas de inteligencia artificial no favorece necesariamente la

lectura crítica, posiblemente porque los estudiantes las emplearon más para resumir o simplificar información que para analizar o evaluar en profundidad.

Al comparar estos resultados con los antecedentes revisados, se observó coincidencia con lo señalado por Castillejos (2022), quien advirtió que un uso inadecuado o poco reflexivo de la inteligencia artificial podría limitar el pensamiento crítico y creativo, afectando la formación de competencias superiores. También se relaciona con lo expuesto por Pingos (2024), quien sostuvo que el potencial de la inteligencia artificial depende de la mediación docente y del contexto de uso, y que su empleo sin acompañamiento podía generar dependencia o aprendizaje superficial. En contraste, Vásquez (2024) encontró una correlación positiva muy alta entre el uso intensivo de herramientas de inteligencia artificial y la mejora de la comprensión lectora, lo que reforzó la idea de que los efectos positivos solo se lograron cuando su aplicación fue constante, planificada y pedagógicamente orientada. De igual modo, Bolaño y Duarte (2024) señalaron que la inteligencia artificial pudo mejorar la educación si se integró con retroalimentación y personalización, mientras que Rojas y Soto (2025) destacaron que su impacto positivo dependió de la capacitación y del cierre de la brecha digital. En el ámbito regional, Méndez (2024) también afirmó que el uso adecuado de las TIC mejoró el rendimiento académico, pero solo cuando se aplicó de manera responsable y orientada a fines educativos.

Desde el marco teórico, estos resultados se explicaron a la luz del conectivismo propuesto por Siemens (2004), que planteó que el aprendizaje consistió en establecer y recorrer redes de conocimiento; sin embargo, cuando el uso de la inteligencia artificial fue parcial y sin dirección pedagógica, no se consolidó una red significativa, sino más bien una interacción aislada que no generaba transferencia cognitiva. Esta limitación mostró que el vínculo con la tecnología avanzaba con un ritmo algo desigual.

El enfoque comunicativo-textual planteó que la comprensión lectora se fortaleció cuando se trabajó con textos completos en contextos reales de comunicación. Por tanto, el uso superficial de chatbots o aplicaciones que resumieron información no garantizó el desarrollo de habilidades de lectura profunda, aun si estas herramientas podrían ofrecer cierta utilidad operativa en momentos puntuales.

La competencia comunicativa, según Sánchez y Brito (2015), requirió del uso adecuado del lenguaje en contextos auténticos, algo que no siempre se alcanzó cuando las herramientas digitales sustituyen el proceso reflexivo del estudiante; en algunos casos, esta sustitución se manifestaba con matices ligeramente irregulares en su desempeño comunicativo.

La teoría de la inteligencia artificial de Caldeiro et al. (2024) advirtió que su potencial educativo solo se materializó cuando se combinó con estrategias metacognitivas y pensamiento crítico. En este caso, dicho potencial pareció ausente debido al uso esporádico evidenciado, lo que impidió que estas estrategias se integraran de manera sostenida y reflexiva.

Los resultados del estudio demostraron que el uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes fue ocasional y no se relaciona significativamente con los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica; aunque en algunos casos ese uso podría adoptar matices algo irregulares. Si bien la mayoría alcanzó un nivel de logro previsto, este desempeño no se debió al empleo de la tecnología, sino probablemente a la práctica lectora previa y al acompañamiento docente.

Los hallazgos sugirieron que la inteligencia artificial, cuando se empleó sin orientación, no garantiza mejoras en la comprensión lectora, lo que coincidió con los planteamientos teóricos revisados; incluso si ciertas interacciones tecnológicas parecían aportar apoyos mínimos. Por tanto, se consideró necesario promover un uso pedagógico y

ético de estas herramientas, incorporándose en estrategias didácticas que favorezcan la reflexión, la interpretación y el pensamiento crítico.

Solo de esta forma la inteligencia artificial podría convertirse en un recurso complementario que potencie la comprensión lectora y no en un sustituto de las capacidades cognitivas humanas, aun cuando este potencial requiere ajustes metodológicos sutiles para consolidarse plenamente.

Conclusiones

1. Al 95 % de nivel de confianza, se encontró que no existió una relación estadísticamente significativa entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora ($p = 0,142$; $\text{Tau-b} = -0,097$); este resultado indicó una correlación negativa débil, aun cuando algunos valores parecían fluctuar ligeramente. Esta evidencia mostró que la asociación entre ambas variables no alcanzó relevancia estadística. Es decir, el 79 % de los estudiantes utilizó a veces herramientas digitales educativas, mientras que el 56 % alcanzó el logro previsto en la comprensión lectora general (literal, inferencial y crítica). Estos porcentajes sugieren que el desempeño lector no depende de manera directa del uso de tales tecnologías, aunque ciertos patrones podían mostrarse con matices algo irregulares.
2. Al 95 % de nivel de confianza, se halló una relación negativa entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora literal, según el coeficiente Tau-b de Kendall ($-0,132$); este valor representó una correlación baja y negativa, aunque en algunos casos dicha relación parecía mostrar leves variaciones. Esto significó que, a menor uso de estas herramientas digitales, se observó una mayor comprensión literal, y viceversa. El 79 % de los estudiantes utilizó ocasionalmente chatbots, software y aplicaciones educativas, mientras que el 67,9 % alcanzó el logro previsto en comprensión literal, identificando ideas principales, datos específicos, información explícita y parafraseando textos con precisión; aun cuando ciertos desempeños podían presentarse con un ritmo algo irregular.
3. Al 95 % de nivel de confianza, se identificó una relación negativa entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora inferencial ($\text{Tau-b} = -0,052$); este valor evidenció una correlación baja y negativa, aunque en ciertos casos la relación podía mostrar variaciones mínimas. Esto indicó que, a menor

uso de dichas herramientas, se registró una tendencia hacia una mayor comprensión inferencial, y viceversa. El 79 % de los estudiantes utilizó ocasionalmente herramientas digitales educativas, mientras que el 65 % alcanzó el logro previsto en comprensión inferencial, demostrando habilidad para deducir información implícita y establecer relaciones no explícitas entre ideas; incluso si algunos desempeños aparecían con un ritmo algo desigual.

4. Al 95 % de nivel de confianza, se encontró una relación negativa entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y los niveles de comprensión lectora crítica ($Tau-b = -0,111$); este valor indicó una correlación baja y negativa, aunque en algunos casos dicha relación podría mostrar matices ligeramente irregulares. Esto significó que un menor uso de estas herramientas se asoció con una tendencia hacia una mayor comprensión crítica, y viceversa. El 79 % de los estudiantes empleó ocasionalmente inteligencia artificial educativa, mientras que el 50,5 % alcanzó el logro previsto en comprensión crítica, demostrando capacidad para evaluar, comparar y asumir postura frente a la información leída; aún si ciertos desempeños avanzaban con un ritmo algo desigual entre participantes.

Recomendaciones

1. A la Facultad de Ciencias de la Educación se recomendó asumir que la incorporación de herramientas de inteligencia artificial no generó necesariamente mejoras automáticas en la comprensión lectora; incluso en algunos casos este impacto podría presentarse con variaciones mínimas. En su lugar, se sugirió priorizar el diseño de propuestas metodológicas que orientaron el uso pedagógico, crítico y regulado de estas tecnologías. Se planteó, además, que su integración respondiera a objetivos formativos específicos y no reemplazará el proceso cognitivo lector, asegurando así que la inteligencia artificial funcionará como un recurso complementario y no como un sustituto; aunque su aplicación requería ajustes sutiles en ciertos contextos.
2. A los docentes de la serie 100 de la Facultad de Educación se les recomendó orientar el uso de herramientas de inteligencia artificial de manera complementaria y con fines reflexivos, evitando que su uso frecuente o no guiado puede sustituir los procesos de análisis personal de los estudiantes. Para ello, se propuso incorporar actividades que permitan a los estudiantes contrastar los resultados generados por la inteligencia artificial con sus propios procesos de interpretación y análisis. De este modo, se busca fortalecer progresivamente la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, mediante el desarrollo del juicio comparativo y la reflexión sobre la información obtenida. Así, se favorecerá una integración responsable de la inteligencia artificial en el aprendizaje, en la que la tecnología constituya un recurso de apoyo y no un reemplazo del razonamiento y la autonomía del estudiante.
3. A los estudiantes universitarios, se les exhortó a mantener una postura crítica y metacognitiva frente al uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial. Se enfatizó que estas herramientas no reemplazaron el análisis textual ni el razonamiento

lector, y que su uso excesivo puede limitar el desarrollo de habilidades lectoras autónomas.

4. A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) se le propuso la implementación de un programa de alfabetización digital crítica que forman a docentes y estudiantes en el uso responsable y formativo de la inteligencia artificial en contextos académicos. Se recomendó, además, evaluar periódicamente su impacto en el aprendizaje, en especial en los procesos de comprensión lectora; aun si algunos indicadores podrían mostrar variaciones mínimas en el tiempo.

Referencias

- Álvarez, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31.
- Ayuso, J., & Gutiérrez, M. (2022). La inteligencia artificial como motor de transformación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 345–362.
- Beltrán, M. (2020). *Bases para el desarrollo lector en la educación inicial*. Editorial Académica Española.
- Bolaño, M., & Duarte, R. (2024). La inteligencia artificial en la educación universitaria: potencialidades y desafíos. *Revista de Innovación Educativa*, 18(2), 45–62.
- Bravo, R. (2018). *Resultados de la evaluación lectora en estudiantes de primaria en Bolivia*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Caldeiro, P., Pérez, L., & Serrano, M. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 55–73.
- Carpio, M., Quispe, H., & Vargas, A. (2012). Influencia del entorno familiar en la comprensión lectora. *Revista Peruana de Psicología Educativa*, 11(1), 23–34.
- Carrasco, N. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Fondo Editorial Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Castillejos, A. (2022). *Desarrollo del pensamiento crítico en la era digital: Desafíos y perspectivas educativas*. Editorial Educación y Tecnología.
- Castillejos López, A. (2022). *Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: Atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidad del Mar].

- Catay, R. (2010). *La investigación y sus enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto*. Instituto Eugenio Paccelly.
- Chocca Moreno, A. (2021). El enfoque comunicativo y textual en la enseñanza del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Didáctica*, 13(2), 114–127.
- Contreras, V., & Quijada, V. D. C. (2014). Comprensión lectora. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 36–43.
- Cortés, A., Pérez, L., & Ríos, M. (2018). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(1), 55–68.
- Cortés, F. (2024). La crisis de la lectura universitaria según Grafton. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(1), 31–36.
- Cujilema, M., & Castro, J. (2022). Herramientas digitales en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Tecnología*, 15(3), 88–102.
- Cujilema, R. E., & Castro, A. Z. (2022). Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 3(9), e210131. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.131>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Escobar, C., & Cuervo, C. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Etkin, H. K., Shukla, R., & Basu, S. (2025). Artificial intelligence and comprehension outcomes in higher education: A mixed-methods study. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1506752>

- Fu, Y., & Hiniker, A. (2025). *AI in academic reading: Patterns of inferential skill deterioration in college students* (arXiv:2504.13900). arXiv.
<https://arxiv.org/abs/2504.13900>
- Gallego, C., Rodríguez, A., & Medina, F. (2019). Prácticas docentes y lectura crítica. Citado en L. Vásquez Guerrero (2024), *Comprensión lectora en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].
- González García, V. (2005). *Tecnología digital: Reflexiones pedagógicas y socioculturales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, V. (2005). Tecnología digital: Reflexiones pedagógicas y socioculturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750108>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación holística*. Editorial Quirón.
- Jiménez, J. E., & Muñetón, J. M. (2010). Enseñanza asistida por ordenador: Aplicaciones de voz digitalizada. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 197–211.
- Ju, H. (2023). *Generative AI and academic underperformance: The decline of critical thinking in reading tasks* (arXiv:2311.05629). arXiv. <https://arxiv.org/abs/2311.05629>
- Martínez Oliveira, R. (2014). *Psicología de la lectura y comprensión textual*. Fondo Editorial Universitario.
- Martínez Oliveira, R., & Zamora Rodríguez, M. (2014). Factores asociados a la comprensión lectora en el nivel medio. *Revista Educación y Sociedad*, 10(3), 77–94.

- Méndez, J. N. (2024). *Uso de las TICs y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNSCH, Ayacucho – 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Más de 600 millones de niños y adolescentes no dominan la lectura ni las matemáticas básicas*. <https://www.unesco.org/es/articles/600-millones-ninos-no-aprenden>
- Pingos Lata, M. (2024). *La inteligencia artificial en el aprendizaje de la historia* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Revista Economía. (2024). *Resultados de la Evaluación Virtual de Aprendizajes y su impacto en el sistema educativo peruano*. <https://www.revistaeconomia.pe/eva-2021-resultados>
- Sampieri, R. H. (2018). *Fundamentos de metodología de la investigación: Administración, economía, ciencias sociales y humanidades*. McGraw-Hill Education.
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sánchez, A., & Brito, S. (2015). La competencia comunicativa en el contexto educativo: Su implicación en la enseñanza de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 23–40.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Tamayo, M., & Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Vásquez, L. (2024). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].

- Vásquez, M. (2024). *Relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de V ciclo de la Institución Educativa Francisco Bolognesi Cervantes, Lima* [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. (Obra original publicada en ruso entre 1930–1934).
- Yupanqui, J., & Cajamarca, T. (2019). Efectos del estrés académico en la comprensión lectora universitaria. *Revista de Psicología Educativa*, 7(2), 88–101.
- Zapata, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora*. Digital UNID.
- Zhai, X. (2024). Do AI-based learning tools promote or hinder literacy development? A meta-analysis of literal comprehension tasks. *Smart Learning Environments*, 11(1), 15–28.
- <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título. Herramientas de inteligencia artificial y comprensión lectora en estudiantes de serie 100, Facultad de Ciencias de la Educación, UNSCH, 2025.

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Metodología
General ¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025? Específicos 1. ¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y nivel de comprensión lectora literal en los estudiantes? 2. ¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y nivel de	General Determinar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025 Específicos 1. Analizar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles comprensión lectora literal de los estudiantes 2. Analizar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y	General Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ayacucho, 2025 Específicos 1. Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora literal de los estudiantes. 2. Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles	Variable de interés 1 Uso de herramientas de inteligencia artificial Dimensión 1. Uso de chabots educativos • Uso de chat GP • Uso de tutores virtuales Dimensión 2. Uso de software de lectura asistida • Uso de NaturalReader • Uso de Kurzwell Dimensión 3. Uso de aplicaciones de resumen • Uso de Quillbot • Uso de Smmry • Uso de Resoomer Variable de interés 2 Niveles de comprensión lectora	Enfoque de investigación Cuantitativo Tipo de investigación Básica Nivel de investigación Correlacional Diseño de investigación No experimental correlacional transversal Métodos específicos Hipotético deductivo Analítico Sintético Población Constituida por 200 estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

comprensión lectora inferencial de los estudiantes? 3. ¿Qué relación existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y nivel de comprensión lectora crítica de los estudiantes?	niveles comprensión lectora inferencial de los estudiantes 3. Analizar la relación que existe entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles comprensión lectora crítica de los estudiantes	de comprensión lectora inferencial de los estudiantes. 3. Existe relación positiva entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora crítica de los estudiantes.	Dimensión 4. Comprensión lectora literal Identifica ideas principales • Comprende detalles específicos. • Identifica palabras clave • Parafrasea el contenido del texto • Resume información específica del texto Dimensión 5. Comprensión lectora inferencial • Extrae significados y realiza deducciones • Aplica y transfiere a situaciones del mundo real Dimensión 6. Comprensión lectora crítica • Evalúa críticamente el contenido del texto • Juzga el contenido del texto y toma postura	Muestra Constituida por 200 (censo) estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Técnica de recolección de datos • Encuesta • Prueba pedagógica /rúbrica Instrumento de recolección de datos • Cuestionario • Prueba escrita de desarrollo • Rúbrica Técnica de muestreo Probabilística aleatorio Procesamiento de datos • Validez de contenido de instrumentos a través del juicio de expertos, confiabilidad con Alfa de Cronbach. • Procesamiento descriptivo de datos con la ayuda de la estadística descriptiva presentada en tablas y figuras con las
--	--	---	---	--

				correspondientes interpretaciones. • Prueba hipótesis a través del estadístico Wilcoxon (tao b kendall) con un nivel de confianza de 95%.
--	--	--	--	--

Anexo 2. Matriz instrumental

Variable de estudio	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnica/Instrumento Escala de medición Valoración
Variable de interés 1: Uso de herramientas de IA	Uso de chatbots educativos	Frecuencia de uso de ChatGPT para dudas académicas	1. ¿Cuántas veces a la semana consultas ChatGPT para aclarar dudas académicas?	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Escala de medición: Ordinal Valoración: Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
		Uso de ChatGPT como apoyo en redacción	2. ¿Utilizas ChatGPT para redactar o mejorar tus trabajos escritos?	
		Uso de ChatGPT como apoyo en redacción	3. ¿Has usado ChatGPT para analizar o desglosar textos académicos?	
		Nivel de confianza en las respuestas de ChatGPT	4. ¿Qué tan confiable consideras la información que obtienes de ChatGPT?	
	Uso de software de lectura asistida	Uso de NaturalReader para comprensión	5. ¿Qué tan frecuentemente utilizas NaturalReader para comprender textos difíciles?	
		Uso de Kurzweil para memorización	6. ¿Kurzweil te ayuda a memorizar mejor los contenidos académicos?	
		Utilización de audios para repaso	7. ¿Escuchas textos en audio como método de repaso antes de las evaluaciones?	
		Preferencia por lectura auditiva sobre visual	8. Cuando estudias, ¿prefieres escuchar los textos o leerlos directamente?	
	Uso de aplicaciones de	Uso de Quillbot como apoyo para	9. ¿Has utilizado Quillbot para simplificar textos académicos?	

	resumen	resúmenes		
		Verificación de precisión de los resúmenes	10. ¿Verificas la exactitud de los resúmenes generados por las aplicaciones?	
		Comparación entre resúmenes manuales y automáticos	11. ¿Comparas tus resúmenes manuales con los automáticos obtenidos en apps?	
		Uso de resúmenes automáticos para presentaciones	12. ¿Alguna vez has utilizado un resumen generado por IA como base para una exposición?	
Variable de interés 2: Comprensión de lectura	Comprensión lectora literal	Identificación de ideas principales	Selecciona la opción que describe tu habilidad para identificar las ideas principales de un texto.	Técnica: Prueba escrita de desarrollo Instrumento: Prueba escrita de desarrollo Rúbrica Escala de medición: Ordinal Valoración: Inicio (1) Proceso (2) logro previsto (3) Logro destacado (4)
		Selección de datos específicos	Selecciona tu capacidad para reconocer datos específicos dentro de un texto.	
		Ubicación de información literal	Selecciona tu capacidad para ubicar información literal en un texto.	
		Parafrasea el contenido textual	Selecciona tu capacidad para parafrasear un contenido textual.	
	Comprensión lectora inferencial	Deduce información implícita	Deduce información implícita de un texto.	
		Identifica relaciones de causa y efecto	Identifica relaciones de causa y efecto no explícitas.	
		Infiere emociones o actitudes	Infiere emociones o actitudes del autor o personajes.	
		Anticipa consecuencias	Anticipa consecuencias a partir de lo leído.	

	Comprensión lectora crítica	Evalúa críticamente la información	Evalúa críticamente la información de un texto	
		Emite juicio	Emite juicios fundamentados sobre lo leído.	
		Compara distintas perspectivas	Compara distintas perspectivas o enfoques.	
		Tiene capacidad para tomar postura crítica	Tiene capacidad para tomar postura crítica sobre las ideas de un texto.	

Anexo 3. Instrumento

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cuestionario**Información general**

- Investigador: Luis David Curo Escalante
- Asesor: Dr. Pedro Huauya Quispe
- Programa académico: Licenciatura en Educación Secundaria, mención Lengua Española y Literatura
- Diseño de investigación: No experimental correlacional transversal

Descripción del estudio:

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación académica sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de la serie 100 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.

Procedimiento:

Su participación consistirá en responder un cuestionario de aproximadamente 10 minutos sobre el uso de IA (ChatGPT, NaturalReader, Quillbot, etc.) y su percepción de la comprensión lectora.

Por favor, marque con un aspa (X) la opción elegida.

Confidencialidad:

Toda la información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad y anonimato, y se usará solo para fines académicos sin posibilidad de identificarlo/a.

Voluntariedad:

Su participación es completamente voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento sin

consecuencias ni sanciones.

Riesgos y beneficios:

No se identifican riesgos asociados, y los beneficios incluyen aportar al desarrollo de estrategias educativas que mejoren la comprensión lectora.

Consentimiento informado:

Al firmar este documento usted declara haber leído, comprendido y acepta participar de manera voluntaria en el estudio.

Valoración de variable de interés 1: Marketing educativo

Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca
4	3	2	1

Casi nunca: El comportamiento o habilidad casi no se evidencia.

A veces: Se presenta de forma ocasional o irregular.

Casi siempre: Se presenta de forma ocasional o irregular.

Siempre: El comportamiento o habilidad se manifiesta en todo momento.

Valoración de variable de interés 2: Niveles de comprensión lectora

Logro destacado	Logro previsto	Proceso	Inicio
4	3	2	1

Inicio: Dificultades importantes; solo reconoce información superficial o no comprende el texto.

Proceso: Comprensión parcial; identificar información literal, pero tiene problemas con inferencias.

Logro previsto: Comprende e interpreta bien; reconoce ideas principales y hace inferencias simples.

Logro destacado: Alta precisión; analiza, evalúa, infiere significados y argumenta con evidencia.

Variable de interés 1: Herramienta de inteligencia artificial				
Dimensiones/ Ítems				
D1. Uso de chatbots educativos	4	3	2	1

1	¿Cuántas veces a la semana consultas ChatGPT para aclarar dudas académicas?				
2	¿Utilizas ChatGPT para redactar o mejorar tus trabajos escritos?				
3	¿Has usado ChatGPT para analizar o desglosar textos académicos?				
4	¿Qué tan confiable consideras la información que obtienes de ChatGPT?				
D2. Uso de software de lectura asistida		4	3	2	1
5	¿Qué tan frecuentemente utilizas NaturalReader para comprender textos difíciles?				
6	¿Kurzweil te ayuda a memorizar mejor los contenidos académicos?				
7	¿Escuchas textos en audio como método de repaso antes de las evaluaciones?				
8	Cuando estudias, ¿prefieres escuchar los textos o leerlos directamente?				
D3. Uso de aplicaciones de resumen		4	3	2	1
9	¿Has utilizado Quillbot para simplificar textos académicos?				
10	¿Verificas la exactitud de los resúmenes generados por las aplicaciones ?				
11	¿Comparas tus resúmenes manuales con los automáticos obtenidos en apps?				
12	¿Alguna vez has utilizado un resumen generado por IA como base para una exposición?				

Variable de interés 2: Niveles de comprensión lectora					
D4. Comprensión lectora literal		4	3	2	1
1	Selecciona la opción que describe tu habilidad para identificar las ideas principales de un texto.				
2	Selecciona tu capacidad para reconocer datos específicos dentro de un texto.				
3	Selecciona tu capacidad para ubicar información literal en un texto.				
4	Selecciona tu capacidad para parafrasear un contenido textual.				
D5. Comprensión lectora inferencial		4	3	2	1

8	Deduce información implícita de un texto.				
9	Identifica relaciones de causa y efecto no explícitas.				
10	Infiere emociones o actitudes del autor o personajes.				
11	Anticipa consecuencias a partir de lo leído.				
D6. Comprensión lectora crítica		4	3	2	1
15	Evalúa críticamente la información de un texto				
16	Emite juicios fundamentados sobre lo leído.				
17	Compara distintas perspectivas o enfoques				
18	Tiene capacidad para tomar postura crítica sobre las ideas de un texto.				

Muchas gracias

Anexo 4: Ficha de validación de Juicio de Expertos

Ficha de opinión de experto/Juez

Anexo 4: Ficha de validación de Juicio de Expertos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Ficha de opinión de experto/Juez

1. Datos generales

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Rivera Parco, Julia Rosa
Profesión	Psicología
Grado académico más alto	Maestro
Celular	923298651

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Br. Luis David Curo Escalante
Título de la investigación	Herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios
Diseño de investigación	No experimental, correlacional de corte transversal
Nombre de los instrumentos	Cuestionario sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial Cuestionario sobre comprensión de lectora
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con las dimensiones e indicadores de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos, garantizando su validez y coherencia interna para la recolección confiable de información.
Fecha	Ayacucho, 28 de mayo de 2025

2. Criterio de validación

Indicación. Estimado doctor/Mtro, usted ha sido elegido experto/a para emitir su opinión sobre forma y contenido del instrumento. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas del instrumento para recolectar datos.

Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus sugerencias en relación con los ítems propuestos. Emplee los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

3. Valoración

Valoración de variable independiente: Marketing educativo

Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca
4	3	2	1

Casi nunca: El comportamiento o habilidad casi no se evidencia.
A veces: Se presenta de forma ocasional o irregular.
Casi siempre: Se presenta de forma ocasional o irregular.
Siempre: El comportamiento o habilidad se manifiesta en todo momento.

Valoración de variable dependiente: Niveles de comprensión lectora

Logro destacado	Logro previsto	Proceso	Inicio
4	3	2	1

Inicio: Dificultades importantes; solo reconoce información superficial o no comprende el texto.
Proceso: Comprensión parcial; identificar información literal, pero tiene problemas con inferencias.

Logro previsto: Comprende e interpreta bien; reconoce ideas principales y hace inferencias simples.

Logro destacado: Alta precisión; analiza, evalúa, infiere significados y argumenta con evidencia.

a) Validez de la forma del instrumento

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
1. Claridad	¿Está formulado con lenguaje claro, apropiado y sencillo?	✓		
2. Coherencia	¿Las preguntas realmente recogen datos de las variables y los indicadores?	✓		
3. Objetividad	¿El instrumento es adecuado para el tipo de variables de estudio?	✓		
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?		✓	
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	✓		
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema y objetivos de la investigación?	✓		
7. Intencionalidad	¿Los ítems o preguntas tienen un sustento teórico y científico?	✓		
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	✓		
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	✓		
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	✓		

b) Validez de contenido de cada uno de los ítems del instrumento

Criterio de evaluación

- **Pertinencia:** La pregunta está en relación directa con el objetivo del estudio.
- **Relevancia:** La pregunta recoge datos referidos al indicador y la dimensión.
- **Claridad:** La pregunta no es compleja ni ambigua.

Preguntas	Criterio de evaluación						Sugerencia
	Pertinencia		Relevancia		Claridad		
	Si	No	Si	No	Si	No	
Variable independiente: Uso de herramientas de inteligencia artificial							
Dimensión 1. Uso de chatbots educativos							
1. ¿Cuántas veces a la semana consultas ChatGPT para aclarar dudas académicas?	✓		✓		✓		
2. ¿Utilizas ChatGPT para redactar o mejorar tus trabajos escritos?	✓		✓		✓		
3. ¿Has usado ChatGPT para analizar o desglosar textos académicos?		✓		✓		✓	
4. ¿Qué tan confiable consideramos la información	✓	✓		✓		✓	

que obtienes de ChatGPT?							
Dimensión 2. Uso de software de lectura asistida							
5. ¿Qué tan frecuentemente utilizas NaturalReader para comprender textos difíciles?	✓		✓		✓		
6. ¿Kurzweil te ayuda a memorizar mejor los contenidos académicos?	✓		✓		✓		
7. ¿Escuchas textos en audio como método de repaso antes de las evaluaciones?	✓		✓		✓		
8. Cuando estudias, ¿prefieres escuchar los textos o leerlos directamente?		✓		✓		✓	
Dimensión 3. Uso de aplicaciones de resumen							
9. ¿Has utilizado Quillbot para simplificar textos académicos?	✓		✓		✓		
10. ¿Verificas la exactitud de los resúmenes generados por las aplicaciones?	✓		✓		✓		
11. ¿Comparas tus resúmenes manuales con los automáticos obtenidos en apps?	✓		✓		✓		
12. ¿Alguna vez has utilizado un resumen generado por IA como base para una exposición?	✓		✓		✓		
Variable dependiente: Comprensión de lectura							
Dimensión 5. Comprensión lectora literal							
13. Selecciona la opción que describe tu habilidad para identificar las ideas principales de un texto.	✓		✓		✓		
14. Selecciona tu capacidad para reconocer datos específicos dentro de un texto.	✓		✓		✓		
15. Selecciona tu capacidad para ubicar información literal en un texto.	✓		✓		✓		
16. Selecciona tu capacidad para parafrasear un contenido textual.		✓		✓		✓	
Dimensión 6. Comprensión lectora inferencial							
17. Deduce información implícita de un texto.	✓		✓		✓		
18. Identifica relaciones de causa y efecto no explícitas.		✓		✓		✓	
19. Infiere emociones o actitudes del autor o personajes.	✓		✓		✓		

20. Anticipa consecuencias a partir de lo leído.	☒	☐	☒	☐	☒	☐
Dimensión 7. Comprensión lectora crítica						
21. Evalúa críticamente la información de un texto	☒	☐	☒	☐	☒	☐
22. Emite juicios fundamentados sobre lo leído.	☒	☐	☒	☐	☒	☐
23. Compara distintas perspectivas o enfoques.	☒	☐	☒	☐	☒	☐
24. Tiene capacidad para tomar postura crítica sobre las ideas de un texto.	☐	☒	☐	☒	☐	☒

Opinión de aplicabilidad

Aplicable en la recolección de datos

Nombres:

Ruere Porco Galán Rosa

Anexo 4: Ficha de validación de Juicio de Expertos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Ficha de opinión de experto/juez

1. Datos generales

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Leonidas Espinoza Caceres
Profesión	Fisico - Matemático
Grado académico más alto	Maestro en Docencia Universitaria
Celular	968660826

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Br. Luis David Curo Escalante
Título de la investigación	Herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios
Diseño de investigación	No experimental, correlacional de corte transversal
Nombre de los instrumentos	Cuestionario sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial Cuestionario sobre comprensión de lectora
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con las dimensiones e indicadores de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos, garantizando su validez y coherencia interna para la recolección confiable de información.
Fecha	Ayacucho, 28 de mayo de 2025

2. Criterio de validación

Indicación. Estimado doctor/Mtro, usted ha sido elegido experto/a para emitir su opinión sobre forma y contenido del instrumento. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas del instrumento para recolectar datos. Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus sugerencias en relación con los ítems propuestos. Emplee los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

3. Valoración

Valoración de variable independiente: Marketing educativo

Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca
4	3	2	1

Casi nunca: El comportamiento o habilidad casi no se evidencia.

A veces: Se presenta de forma ocasional o irregular.

Casi siempre: Se presenta de forma ocasional o irregular.

Siempre: El comportamiento o habilidad se manifiesta en todo momento.

Valoración de variable dependiente: Niveles de comprensión lectora

Logro destacado	Logro previsto	Proceso	Inicio
4	3	2	1

Inicio: Dificultades importantes; solo reconoce información superficial o no comprende el texto.

Proceso: Comprensión parcial; identificar información literal, pero tiene problemas con inferencias.

Logro previsto: Comprende e interpreta bien; reconoce ideas principales y hace inferencias simples.
Logro destacado: Alta precisión; analiza, evalúa, infiere significados y argumenta con evidencia.

a) Validez de la forma del instrumento

Indicadores	Criterios	Apreciación		Sugerencia
		Si	No	
1. Claridad	¿Está formulado con lenguaje claro, apropiado y sencillo?	X		
2. Coherencia	¿Las preguntas realmente recogen datos de las variables y los indicadores?	X		
3. Objetividad	¿El instrumento es adecuado para el tipo de variables de estudio?	X		
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?	X		
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?		X	
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema y objetivos de la investigación?	X		
7. Intencionalidad	¿Los ítems o preguntas tienen un sustento teórico y científico?		X	
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	X		
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?	X		
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	X		

b) Validez de contenido de cada uno de los ítems del instrumento

Criterio de evaluación

- **Pertinencia:** La pregunta está en relación directa con el objetivo del estudio.
- **Relevancia:** La pregunta recoge datos referidos al indicador y la dimensión.
- **Claridad:** La pregunta no es compleja ni ambigua.

Preguntas	Criterio de evaluación						Sugerencia
	Pertinencia		Relevancia		Claridad		
	Si	No	Si	No	Si	No	
Variable independiente: Uso de herramientas de inteligencia artificial							
Dimensión 1. Uso de chatbots educativos							
1. ¿Cuántas veces a la semana consultas ChatGPT para aclarar dudas académicas?	X		X		X		
2. ¿Utilizas ChatGPT para redactar o mejorar tus trabajos escritos?	X		X		X		
3. ¿Has usado ChatGPT para analizar o desglosar textos académicos?	X		X		X		
4. ¿Qué tan confiable consideramos la información		X		X		X	

que obtienes de ChatGPT?							
Dimensión 2. Uso de software de lectura asistida							
5. ¿Qué tan frecuentemente utilizas NaturalReader para comprender textos difíciles?	X		X		X		
6. ¿Kurzweil te ayuda a memorizar mejor los contenidos académicos?	X		X		X		
7. ¿Escuchas textos en audio como método de repaso antes de las evaluaciones?	X		X		X		
8. Cuando estudias, ¿prefieres escuchar los textos o leerlos directamente?		X		X		X	
Dimensión 3. Uso de aplicaciones de resumen							
9. ¿Has utilizado Quillbot para simplificar textos académicos?	X		X		X		
10. ¿Verificas la exactitud de los resúmenes generados por las aplicaciones?	X		X		X		
11. ¿Comparas tus resúmenes manuales con los automáticos obtenidos en apps?	X		X		X		
12. ¿Alguna vez has utilizado un resumen generado por IA como base para una exposición?	X		X		X		
Variable dependiente: Comprensión de lectura							
Dimensión 5. Comprensión lectora literal							
13. Selecciona la opción que describe tu habilidad para identificar las ideas principales de un texto.		X		X		X	
14. Selecciona tu capacidad para reconocer datos específicos dentro de un texto.	X		X		X		
15. Selecciona tu capacidad para ubicar información literal en un texto.	X		X		X		
16. Selecciona tu capacidad para parafrasear un contenido textual.	X		X		X		
Dimensión 6. Comprensión lectora inferencial							
17. Deduce información implícita de un texto.	X		X		X		
18. Identifica relaciones de causa y efecto no explícitas.		X		X		X	
19. Infiere emociones o actitudes del autor o personajes.	X		X		X		

20. Anticipa consecuencias a partir de lo leído.	☒	☐	☒	☐	☒	☐
Dimensión 7. Comprensión lectora crítica						
21. Evalúa críticamente la información de un texto	☒	☐	☒	☐	☒	☐
22. Emite juicios fundamentados sobre lo leído.	☒	☐	☒	☐	☒	☐
23. Compara distintas perspectivas o enfoques.	☐	☒	☐	☒	☐	☒
24. Tiene capacidad para tomar postura crítica sobre las ideas de un texto.	☒	☐	☒	☐	☐	☒

Opinión de aplicabilidad

El instrumento está elaborado con
previsión

Nombres:

Leonida Espinoza Cáceres

Anexo 4: Ficha de validación de Juicio de Expertos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Ficha de opinión de experto/juez

1. Datos generales

1.1. Datos del experto y/o juez

Nombres y apellidos	Sidney Figueroa Lizarbe
Profesión	Licenciada en Educación Primaria
Grado académico más alto	Doctor
Celular	966009958

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Br. Luis David Curo Escalante
Título de la investigación	Herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios
Diseño de investigación	No experimental, correlacional de corte transversal
Nombre de los instrumentos	Cuestionario sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial Cuestionario sobre comprensión de lectora
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo con las dimensiones e indicadores de las variables de estudio en cada uno de los instrumentos de recolección de datos, garantizando su validez y coherencia interna para la recolección confiable de información.
Fecha	Ayacucho, 28 de mayo de 2025

2. Criterio de validación

Indicación. Estimado doctor/Mtro, usted ha sido elegido experto/a para emitir su opinión sobre forma y contenido del instrumento. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas del instrumento para recolectar datos.

Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus sugerencias en relación con los ítems propuestos. Emplee los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

3. Valoración

Valoración de variable independiente: Marketing educativo

Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca
4	3	2	1

Casi nunca: El comportamiento o habilidad casi no se evidencia.

A veces: Se presenta de forma ocasional o irregular.

Casi siempre: Se presenta de forma ocasional o irregular.

Siempre: El comportamiento o habilidad se manifiesta en todo momento.

Valoración de variable dependiente: Niveles de comprensión lectora

Logro destacado	Logro previsto	Proceso	Inicio
4	3	2	1

Inicio: Dificultades importantes; solo reconoce información superficial o no comprende el texto.

Proceso: Comprensión parcial; identificar información literal, pero tiene problemas con inferencias.

Logro previsto: Comprende e interpreta bien; reconoce ideas principales y hace inferencias simples.
Logro destacado: Alta precisión; analiza, evalúa, infiere significados y argumenta con evidencia.

a) Validez de la forma del instrumento		Apreciación		Sugerencia
Indicadores	Criterios	Si	No	
1. Claridad	¿Está formulado con lenguaje claro, apropiado y sencillo?	✓		
2. Coherencia	¿Las preguntas realmente recogen datos de las variables y los indicadores?	✓		
3. Objetividad	¿El instrumento es adecuado para el tipo de variables de estudio?	✓		
4. Actualización	¿La presentación formal (tipo y tamaño de letra, etc.) del instrumento es apropiada?		✓	
5. Organización	¿Los ítems o preguntas son suficientes para recoger datos de todos los indicadores?	✓		
6. Suficiencia	¿Los ítems o preguntas responden al problema y objetivos de la investigación?	✓	✓	
7. Intencionalidad	¿Los ítems o preguntas tienen un sustento teórico y científico?	✓		
8. Consistencia	¿Los ítems o preguntas son comprensibles y están bien redactados?	✓		
9. Metodología	¿La estructura ofrece un orden lógico y coherente, organizado por cada variable e indicador?		✓	
10. Pertinencia	¿El tipo de instrumento es pertinente para recoger datos de las variables de estudio?	✓	✓	

b) Validez de contenido de cada uno de los ítems del instrumento

Criterio de evaluación

- **Pertinencia:** La pregunta está en relación directa con el objetivo del estudio.
- **Relevancia:** La pregunta recoge datos referidos al indicador y la dimensión.
- **Claridad:** La pregunta no es compleja ni ambigua.

Preguntas	Criterio de evaluación						Sugerencia
	Pertinencia		Relevancia		Claridad		
	Si	No	Si	No	Si	No	
Variable independiente: Uso de herramientas de inteligencia artificial							
Dimensión 1. Uso de chatbots educativos							
1. ¿Cuántas veces a la semana consultas ChatGPT para aclarar dudas académicas?	✓		✓		✓		
2. ¿Utilizas ChatGPT para redactar o mejorar tus trabajos escritos?	✓		✓		✓		
3. ¿Has usado ChatGPT para analizar o desglosar textos académicos?	✓		✓		✓		
4. ¿Qué tan confiable consideramos la información	✓		✓		✓		

que obtienes de ChatGPT?							
Dimensión 2. Uso de software de lectura asistida							
5. ¿Qué tan frecuentemente utilizas NaturalReader para comprender textos difíciles?	✓		✓		✓		
6. ¿Kurzweil te ayuda a memorizar mejor los contenidos académicos?	✓		✓		✓		
7. ¿Escuchas textos en audio como método de repaso antes de las evaluaciones?		✓		✓		✓	
8. Cuando estudias, ¿prefieres escuchar los textos o leerlos directamente?	✓		✓		✓		
Dimensión 3. Uso de aplicaciones de resumen							
9. ¿Has utilizado Quillbot para simplificar textos académicos?	✓		✓		✓		
10. ¿Verificas la exactitud de los resúmenes generados por las aplicaciones?		✓		✓		✓	
11. ¿Comparas tus resúmenes manuales con los automáticos obtenidos en apps?		✓		✓		✓	
12. ¿Alguna vez has utilizado un resumen generado por IA como base para una exposición?	✓	✓		✓		✓	
Variable dependiente: Comprensión de lectura							
Dimensión 5. Comprensión lectora literal							
13. Selecciona la opción que describe tu habilidad para identificar las ideas principales de un texto.	✓		✓		✓		
14. Selecciona tu capacidad para reconocer datos específicos dentro de un texto.	✓		✓		✓		
15. Selecciona tu capacidad para ubicar información literal en un texto.	✓		✓		✓		
16. Selecciona tu capacidad para parafrasear un contenido textual.	✓		✓		✓		
Dimensión 6. Comprensión lectora inferencial							
17. Deduce información implícita de un texto.		✓		✓		✓	
18. Identifica relaciones de causa y efecto no explícitas.	✓		✓		✓		
19. Infiere emociones o actitudes del autor o personajes.	✓		✓		✓		

20. Anticipa consecuencias a partir de lo leído.	✓		✓		✓		
Dimensión 7: Comprensión lectora crítica							
21. Evalúa críticamente la información de un texto	✓		✓		✓		
22. Emite juicios fundamentados sobre lo leído.	✓		✓		✓		
23. Compara distintas perspectivas o enfoques.		✓		✓		✓	
24. Tiene capacidad para tomar postura crítica sobre las ideas de un texto.	✓		✓		✓		

Opinión de aplicabilidad

Nombres:

Sidney Figueroa Lizarbe

Anexo 5. Base de datos

Data de variable de interés 1: Uso de herramientas de inteligencia

artificial

ID	Variable Independiente. Uso de herramientas de IA												D1	D2	D3	VI
	D1. Uso de chatbots educativos				D2. Uso de software de lectura asistida				D3. Uso de aplicaciones de resumen							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12				
1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1
2	3	3	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	3	2	2	2
3	3	3	2	2	1	2	3	3	2	4	3	2	3	2	3	3
4	2	2	3	2	1	1	2	2	1	4	3	2	2	2	3	2
5	1	1	1	1	1	1	2	2	1	4	1	1	1	2	2	1
6	3	2	2	2	1	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	2
7	3	2	2	2	1	1	1	2	1	3	1	2	2	1	2	2
8	3	3	4	2	2	3	1	2	1	4	3	3	3	2	3	3
9	3	3	3	3	1	1	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2
10	3	3	3	2	2	2	4	2	2	4	4	2	3	3	3	3
11	3	3	3	2	1	2	2	3	2	2	2	1	3	2	2	2
12	3	3	2	2	1	1	3	4	1	1	3	3	3	2	2	2
13	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
15	3	3	2	2	1	1	2	3	1	2	2	2	3	2	2	2
16	3	2	2	2	1	3	3	3	1	3	1	2	2	3	2	2
17	2	2	3	2	1	1	1	1	1	2	2	3	2	1	2	2
18	2	2	1	2	1	1	2	1	1	3	3	1	2	1	2	2
19	2	2	2	2	1	1	1	3	1	3	2	2	2	2	2	2
177	3	3	2	3	1	1	1	3	1	2	1	2	3	2	2	2
178	3	3	2	3	1	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	2
179	2	2	2	2	1	1	4	3	1	3	1	2	2	2	2	2
180	2	1	2	2	1	1	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2
181	3	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1
182	3	4	3	4	1	1	1	4	1	3	1	3	4	2	2	2
183	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	2	2	1	2	2
184	3	2	2	1	1	1	2	2	1	4	2	1	2	2	2	2
185	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
186	3	1	2	1	1	1	2	3	1	4	2	2	2	2	2	2
187	3	2	1	1	1	1	2	4	1	4	4	2	2	2	3	2
188	4	1	1	1	1	1	4	1	1	4	1	1	2	2	2	2
189	3	2	2	2	1	1	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2
190	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
191	3	2	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2
192	3	2	2	2	1	1	3	2	1	4	3	2	2	2	3	2
193	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
194	3	4	2	2	1	2	3	4	1	4	4	1	3	3	3	3
195	2	2	2	2	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
196	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
197	2	2	1	2	1	1	2	3	1	3	1	1	2	2	2	2
198	3	2	3	2	1	1	2	2	1	4	1	4	3	2	3	2
199	3	3	2	3	1	1	3	3	1	2	3	3	3	2	2	2
200	3	3	3	2	1	1	3	3	1	3	3	2	3	2	2	2

Data de variable de interés 2: Nivel de comprensión de lectora

Anexo 6. Procesamiento estadístico

Validez de contenido del instrumento

Prueba binomial

Categoría			N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (unilateral)
Juez 1	Grupo 1	SI	9	,9	,8	,794
	Grupo 2	NO	1	,1		
	Total		10	1,0		
Juez 2	Grupo 1	SI	8	,8	,8	,924 ^a
	Grupo 2	NO	2	,2		
	Total		10	1,0		
Juez 3	Grupo 1	SI	7	,7	,8	,832 ^a
	Grupo 2	NO	3	,3		
	Total		10	1,0		

a. La hipótesis alternativa indica que la proporción de casos en el primer grupo $< ,8$.

Prueba binomial

		Categoría	N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (unilateral)
Juez 1 Pertinencia	Grupo 1	Si	19	,8	,8	,594 ^a
	Grupo 2	No	5	,2		
	Total		24	1,0		
Juez 1 Relevancia	Grupo 1	Si	19	,8	,8	,954 ^a
	Grupo 2	No	5	,2		
	Total		24	1,0		
Juez 1 Claridad	Grupo 1	Si	19	,8	,8	,754 ^a
	Grupo 2	No	5	,2		
	Total		24	1,0		
Juez 2 Pertinencia	Grupo 1	Si	19	,8	,8	,854 ^a
	Grupo 2	No	5	,2		
	Total		24	1,0		
Juez 2 Relevancia	Grupo 1	Si	19	,8	,8	,854 ^a
	Grupo 2	No	5	,2		
	Total		24	1,0		
Juez 2 Pertinencia	Grupo 1	Si	18	,8	,8	,934 ^a
	Grupo 2	No	6	,3		
	Total		24	1,0		
Juez 3 Claridad	Grupo 1	Si	19	,8	,8	,794 ^a
	Grupo 2	No	5	,2		
	Total		24	1,0		
Juez 3 Relevancia	Grupo 1	Si	18	,8	,8	,834 ^a
	Grupo 2	No	6	,3		
	Total		24	1,0		
Juez 3 Claridad	Grupo 1	Si	18	,8	,8	,834 ^a
	Grupo 2	No	6	,3		
	Total		24	1,0		

a. La hipótesis alternativa indica que la proporción de casos en el primer grupo < ,8.

$$\text{Juez 1} = \frac{0,794+0,594+0,954+0,754}{4} = 0,774$$

$$\text{Juez 2} = \frac{0,924+0,854+0,854+0,934}{4} = 0,892$$

$$\text{Juez 3} = \frac{0,832+0,794+0,834+0,834}{4} = 0,824$$

**Estadísticas de
fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,762	4

**Estadísticas de
fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,862	4

**Estadísticas de
fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,947	4

**Estadísticas de
fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,807	4

**Estadísticas de
fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,829	4

**Estadísticas de
fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	4

Tabla de contingencia entre Uso de herramientas de inteligencia artificial y Niveles de comprensión lectora

			VD				
			inicio	proceso	logro previsto	logro destacado	Total
VI	casi nunca	Recuento	1	6	8	3	18
		% del total	0,5%	3,0%	4,0%	1,5%	9,0%
	a veces	Recuento	1	51	86	20	158
		% del total	0,5%	25,5%	43,0%	10,0%	79,0%
	casi siempre	Recuento	0	3	18	3	24
		% del total	0,0%	1,5%	9,0%	1,5%	12,0%
Total	Recuento	2	60	112	26	200	
	% del total	1,0%	30,0%	56,0%	13,0%	100,0%	

Tabla de contingencia entre Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora literal

			D4				
			inicio	proceso	logro previsto	logro destacado	Total
VI	casi nunca	Recuento	1	6	9	2	18
		% del total	0,5%	3,0%	4,5%	1,0%	9,0%
	a veces	Recuento	1	35	106	16	158
		% del total	0,5%	17,5%	53,0%	8,0%	79,0%
	casi siempre	Recuento	0	2	19	3	24
		% del total	0,0%	1,0%	9,5%	1,5%	12,0%
	Total	Recuento	2	43	134	21	200
		% del total	1,0%	21,5%	67,0%	10,5%	100,0%

Tabla de contingencia entre Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora inferencial

			D5				
			inicio	proceso	logro previsto	logro destacado	Total
VI	casi nunca	Recuento	1	6	5	6	18
		% del total	0,5%	3,0%	2,5%	3,0%	9,0%
	a veces	Recuento	1	31	106	20	158
		% del total	0,5%	15,5%	53,0%	10,0%	79,0%
	casi siempre	Recuento	0	2	19	3	24
		% del total	0,0%	1,0%	9,5%	1,5%	12,0%
Total	Recuento	2	39	130	29	200	
	% del total	1,0%	19,5%	65,0%	14,5%	100,0%	

Tabla de contingencia entre Herramientas de inteligencia artificial y Comprensión lectora crítica

			D6				
			inicio	proceso	logro previsto	logro destacado	Total
VI	casi nunca	Recuento	2	6	8	2	18
		% del total	1,0%	3,0%	4,0%	1,0%	9,0%
	a veces	Recuento	3	47	81	27	158
		% del total	1,5%	23,5%	40,5%	13,5%	79,0%
	casi siempre	Recuento	0	6	12	6	24
		% del total	0,0%	3,0%	6,0%	3,0%	12,0%
Total	Recuento	5	59	101	35	200	
	% del total	2,5%	29,5%	50,5%	17,5%	100,0%	

Anexo 7. Evidencias fotográficas







EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA, QUE SUSCRIBE,

HACE CONSTAR:

Que, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento de Trabajos de Investigación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, aprobado con la Resolución del Consejo Universitario N°039-2021-UNSCH-CU, a solicitud escrita del interesado se ha realizado el análisis, valoración y verificación del contenido de la tesis titulada: **Herramientas de Inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios**, presentado por el estudiante **Luis David CURO ESCALANTE**, "sin depósito" en la **Escuela Profesional de Educación Secundaria** y en segunda instancia "con depósito" de trabajo estándar en la **Facultad de Ciencias de la Educación**, con **resultado de informe final del software turnitin de 21% de índice de similitud, por tanto, aprobado**. Trabajo realizado por los profesores ordinarios Dr. Indalecio MUJICA BERMÚDEZ y Dr. Óscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ, adscritos al Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas.

En consecuencia, estando al informe favorable de los profesores instructores de la primera y segunda instancia, designados con la Resolución de Consejo de Facultad N° 003-2021-FCE-CF, Resolución Decanal N° 020-2021-FCE-D y avalado por el director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, se expide la presente constancia a petición de parte con solicitud de fecha 23 de junio de 2026 y boleta de venta electrónica N° 20 - 00019792, para los fines que estime conveniente.

Se anexan el resultado final del reporte del software en tres folios.

Ayacucho, 20 de julio de 2026

c.c.: Archivo
VRTH/mqa

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICTOR RAUL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Herramientas de Inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios

por Luis David Curo Escalante

Fecha de entrega: 19-jul-2026 05:52p. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 3000271462

Nombre del archivo: TESIS_1_CURO_ESCALANTE_Luis_D.pdf (2.75M)

Total de palabras: 19726

Total de caracteres: 116702

Herramientas de Inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios

INFORME DE ORIGINALIDAD

21%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

16%

PUBLICACIONES

19%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga	11%
	Trabajo del estudiante	
2	repositorio.unsch.edu.pe	3%
	Fuente de Internet	
3	Submitted to Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública la Inmaculada	1%
	Trabajo del estudiante	
4	Submitted to Universidad de Salamanca	1%
	Trabajo del estudiante	
5	repositorio.uladech.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
6	dspace.ueb.edu.ec	1%
	Fuente de Internet	
7	Submitted to UNIVERSIDAD DE SANTANDER UDES	<1%
	Trabajo del estudiante	
8	Francis Enrique Quintero Cepeda, Marian Alexandra Quintero Tello, Richard Henry Quintero Tello. "Impacto de la IA en el aprendizaje de estudiantes de educación básica: estudio de caso en el Colegio Militar N°6 Combatientes de Tapi", Tesla Revista Científica, 2026	<1%
	Publicación	
9	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca	<1%
	Trabajo del estudiante	
10	repositorio.unsaac.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
11	rraae.cedia.edu.ec	<1%
	Fuente de Internet	
12	archive.org	<1%
	Fuente de Internet	
13	Suárez Velásquez, Álex Julián. "Inteligencia emocional y logro de aprendizaje en estudiantes del CEBA "González Vigil" de la provincia de Huanta, Ayacucho.",	<1%

14	revistas.unsch.edu.pe	Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.undac.edu.pe	Fuente de Internet	<1 %
16	vsip.info	Fuente de Internet	<1 %
17	Camargo Epiayu, Delmys Clarita. "Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en español como segunda lengua en estudiantes de 4.º grado de la institución etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima, Sede Majali.", Universidad de La Sabana (Colombia)	Publicación	<1 %
18	Submitted to Universidad Nacional, Costa Rica*	Trabajo del estudiante	<1 %
19	editorialjogb.com	Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.unap.edu.pe	Fuente de Internet	<1 %
21	repositorioacademico.upc.edu.pe	Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.unc.edu.pe	Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas
Excluir bibliografía

Activo
Activo

Excluir coincidencias

< 30 words



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DEL BACHILLER LUIS DAVID CURO ESCALANTE, PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN.

En la ciudad de Ayacucho, siendo a horas las once de la mañana, del día catorce de agosto del año dos mil veintiséis, se reunieron en el auditorio "José María Arguedas" de la Facultad de Ciencias de la Educación, los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Úver Ladislao Valenzuela Bendezú y el Mtro. Yury Bladimir Guillén Castro (Miembros), bajo la presidencia del primero de los nombrados con la finalidad de recepcionar la sustentación de Tesis Titulada: **Herramientas de inteligencia artificial y niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios**, presentado por el bachiller en Ciencias de la Educación alumno **LUIS DAVID CURO ESCALANTE**, para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación **Secundaria, Especialidad: Lengua Española y Literatura con mención en Comunicación**.

Seguidamente, constatado el quórum de Reglamento por invocación del presidente del Jurado, el secretario dio lectura al expediente presentado por el recurrente, acto seguido el Presidente del Jurado invitó al aspirante al Título a exponer su tesis, finalizada la exposición los miembros del jurado proceden a formular las preguntas, las mismas que fueron absueltas por el sustentante en forma satisfactoria, a continuación previa deliberación en privado, ha obtenido un promedio de la nota aprobatoria de CATORCE (14).

Siendo a horas las doce con cinco minutos de la tarde, se dio por concluido este acto académico. En fe de lo cual firmaron los miembros del jurado el Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní (Presidente), el Mg. Úver Ladislao Valenzuela Bendezú y el Mtro. Yury Bladimir Guillén Castro (Miembros).

Es todo cuanto transcribo, para conocimiento y demás fines.

Ayacucho, 17 de setiembre de 2026.



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr. VÍCTOR RAÚL TUMBALOBOS HUAMANÍ
DECANO

Registro N° 1986 - 2026
Recibo de Tesorería N° 20-00024396
Libro N° 05, folios 365 y 366
VRTH/acc.