

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA



**HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL APRENDIZAJE DEL ÁREA DE
COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA 2025.**

Línea de investigación
Pedagogía y didáctica

Tesis para optar el grado académico de
Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa

Autores:

Ramos Yalle, Jonás

<https://orcid.org/0009-0005-8705-3264>

Cribillero Valderrama, Liliana

<https://orcid.org/0009-0003-6633-9111>

ASESORA

Mg. Madrid Gomez, Karina Eddmy

<https://orcid.org/0000-0002-1831-736X>

Lima – Perú

2026

N.º 060-2026-AIBR-II-UDEA

CONSTANCIA

DE SIMILITUD DE TRABAJOS DE TESIS POR EL SOFTWARE DE TURNITIN

El Instituto de Investigación, hace constar por la presente, que la Tesis titulada **“HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL APRENDIZAJE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA 2025”**.

Autor : **JONAS RAMOS YALLE**

LILIANA CRIBILLERO VALDERRAMA

Programa : **ESCUELA DE POSGRADO**

Mención : **MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

Asesora : **Mg. MADRID GOMEZ, KARINA EDDMY**

Que fue presentada en fecha **18/09/2026**, después de haberse realizado el análisis con el software de Turnitin, excluyendo la bibliografía y similitudes menores a 1 %, presenta un porcentaje de similitud de **15%** el día 18 de septiembre de 2026.

En tal sentido, de acuerdo con los criterios establecidos en el Reglamento de Grados y Títulos, se declara que la tesis cumple con el porcentaje aceptable de similitud.

En señal de conformidad y verificación se firma la presente constancia.

Lircay, 18 de septiembre de 2026.



**Asistente de Investigación, Responsable
de Repositorio y Biblioteca
Instituto de Investigación**

Herramientas de Inteligencia Artificial en el Aprendizaje del Área de Comunicación en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

INFORME DE ORIGINALIDAD

15%

INDICE DE SIMILITUD

16%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.udea.edu.pe

Fuente de Internet

5%

2

moam.info

Fuente de Internet

2%

3

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

2%

4

tesis.usat.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

es.slideshare.net

Fuente de Internet

1%

6

Submitted to Universidad Católica de Santa María

Trabajo del estudiante

1%

7

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

8

qdoc.tips

Fuente de Internet

1%

9

repositorio.unjfsc.edu.pe

Fuente de Internet

1%

10

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

11

repositorio.unsch.edu.pe

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Excluir bibliografía

Apagado

Activo

Excluir coincidencias

< 1%

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESOR

En condición de asesor(a) designado de la **tesis** titulada: **“HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL APRENDIZAJE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA 2025”** cuyo autores son **JONÁS RAMOS YALLE Y LILIANA CRIBILLERO VALDERRAMA**, para optar por el grado académico de **MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**, luego de la revisión exhaustiva al contenido del documento, doy fe y considero que se encuentra apto para ser aprobado y con méritos suficientes para ser sometido para la sustentación.

En señal de conformidad se firma y sella la presente constancia.

Huancavelica, 15 de septiembre del 2026



Firma

Asesor: Mg. Karina Eddmy Madrid Gómez

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Nº 053/2026

En la ciudad de Lircay, provincia de Angaraes, Región Huancavelica, a los 03 días del mes de septiembre del año 2026, siendo las 16:00 p.m. horas, en la sesión virtual en la plataforma de Google Meet de la Escuela de Posgrado de la Universidad para el Desarrollo Andino se instaló el Jurado designado con Resolución Directoral N.º 053/2026 de fecha 14 de agosto de 2026, teniendo como Miembros de Jurado:

PRESIDENTE : MARIO EDISON NINAQUISPE SOTO

SECRETARIO : JOSE MIGUEL ALAYO BERRIOS

VOCAL : JOSE ANGEL RAGAS ROJAS

Con la finalidad de llevar a cabo el acto académico de sustentación de tesis del estudiante: **JONAS RAMOS YALLE y LILIANA CRIBILLERO VALDERRAMA**, de la Escuela de Posgrado, quien sustenta la tesis titulada “**Herramientas de Inteligencia Artificial en el Aprendizaje del Área de Comunicación en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.**”, para optar por el grado académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, bajo la modalidad de tesis.

Luego, de haber absuelto las preguntas que fueron formuladas por los Miembros del Jurado, se llegó al siguiente resultado:

Aprobado por	:	☒ Unanimidad	☐ Mayoría		
	:	☒ Con observación	☐ Sin observación		
Mención	:	☐ Excelente	☐ Muy bueno	☒ Bueno	☐ Regular
Desaprobado por	:	☐ Unanimidad	☐ Mayoría		

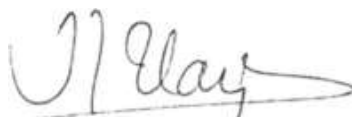
Observaciones:

- Robustecer las discusiones del estudio, tomando en cuenta los resultados, antecedentes y marco teórico.

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.



PRESIDENTE



SECRETARIO



VOCAL

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con profundo amor y gratitud a Dios, por ser mi guía constante y brindarme la fuerza necesaria para culminar esta etapa. A mi madre y hermanos, por su apoyo incondicional, sacrificio y confianza en cada paso que he dado. Su ejemplo de perseverancia y valores ha sido mi mayor inspiración. ***Liliana Cribillero.***

Dedico este trabajo a mi madre, por ser el pilar de mi vida y mi ejemplo de resiliencia. Gracias por cada desvelo y por enseñarme que el estudio es la mejor herencia.

A mi padre, cuya ausencia física se convirtió en una presencia espiritual constante. Papá, aunque hoy nos separa el cielo, tu ejemplo de rectitud y tus consejos resonaron en mi mente en cada noche de estudio. Este logro es un homenaje a tu memoria. ***Jonás Ramos.***

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a Dios por darme salud, sabiduría y la fortaleza necesaria para alcanzar esta meta.

Al culminar esta etapa tan importante de mi formación académica, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta tesis. ***Liliana Cribillero.***

A Dios, por darme la vida, la salud y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa, y por bendecirme cada día con su guía amorosa. A mi esposa, por ser mi apoyo incondicional, mi calma en los momentos difíciles y la compañera perfecta en este camino. A mi hijo Jhovan, por ser mi mayor inspiración, la luz de mis días y el motivo principal por el cual busco superarme constantemente. ***Jonás Ramos.***

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y diseño no experimental de corte transversal. Para recoger la información se aplicó la técnica de la encuesta mediante dos cuestionarios, uno por cada variable. La población estuvo conformada por 900 estudiantes matriculados en el nivel secundario, de los cuales se seleccionó una muestra de 60 mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. El procesamiento de los datos se llevó a cabo con los programas Microsoft Excel y SPSS, presentando los resultados a través de tablas y gráficos. La confiabilidad del instrumento se determinó con el coeficiente Alfa de Cronbach, mientras que la normalidad de los datos fue verificada mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, trabajando con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Los resultados mostraron que las herramientas de inteligencia artificial no presentaron una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación, por lo que se aceptó la hipótesis nula. Este resultado lleva a reflexionar que, si bien estas tecnologías ofrecen posibilidades interesantes para la educación, su sola presencia no es suficiente para generar mejoras reales en el aprendizaje; es indispensable una integración pedagógica planificada y orientada por el docente para que su uso tenga un impacto genuino en los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje, Área de Comunicación, Relación, Metodología.

ABSTRACT

This study aimed to determine the relationship between artificial intelligence tools and the learning of Communication subjects among secondary school students at a public educational institution in 2025. The research followed a quantitative approach, with a correlational scope and a non-experimental, cross-sectional design. Data was collected using a survey technique with two questionnaires, one for each variable. The population consisted of 900 students enrolled in secondary school, from which a sample of 60 was selected using non-probability convenience sampling. Data processing was carried out using Microsoft Excel and SPSS, and the results are presented in tables and graphs. The reliability of the instrument was measured using Cronbach's alpha coefficient, while the normality of the data was verified using the Kolmogorov-Smirnov test, with a 95% confidence level and a 5% margin of error. The results showed that artificial intelligence tools did not show a statistically significant relationship with learning in the area of Communication, and therefore the null hypothesis was accepted. This result suggests that, while these technologies offer interesting possibilities for education, their mere presence is not enough to generate real improvements in learning. A planned and teacher-guided pedagogical integration is essential for their use to have a genuine impact on students.

Keywords: Learning, Communication Area, Relationship, Methodology.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del Problema	1
1.2. Problemas de investigación	2
1.2.1. Pregunta General	2
1.2.2. Preguntas Específicas	2
1.3. Objetivos de Investigación.....	2
1.3.1. Objetivo General	2
1.3.2. Objetivos Específicos	3
1.4. Hipótesis de Investigación	3
1.4.1. Hipótesis General	3
1.4.2. Hipótesis Específicas.....	3
1.5. Justificación de la Investigación.....	4
1.5.1. Justificación Teórica	4
1.5.2. Justificación Metodológico.....	4
1.5.3. Justificación Práctica	5
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. Antecedentes Internacionales	6
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	6
2.1.2. Antecedentes Nacionales	8
2.2. Bases Teóricas	10
2.2.1. Inteligencia Artificial.....	10
2.2.2. Aprendizaje significativo	21
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	36
3.1. Diseño Metodológico.....	36
3.1.1. Tipo de investigación.....	36

3.1.2.	Enfoque de investigación	36
3.1.3.	Alcance de investigación	36
3.1.4.	Diseño de investigación.....	37
3.1.5.	Técnica	37
3.1.6.	Instrumento	37
3.2.	Diseño muestral.....	38
3.2.1.	Población.....	38
3.2.2.	Muestreo.....	39
3.2.3.	Muestra.....	39
3.3.	Matriz de operacionalización.....	40
3.4.	Procesamiento de datos	42
3.5.	Aspectos éticos.....	43
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		44
4.1.	Análisis Descriptivo.....	44
4.1.1.	Confiabilidad del Instrumento.....	44
4.1.2.	Análisis de Datos Cuantitativos	45
4.2.	Análisis Inferencial	76
4.2.1.	Contrastación de Hipótesis.....	76
4.2.2.	Determinación del nivel de significancia	76
4.2.3.	Determinación del nivel de significancia	76
4.2.4.	Cálculo del valor tabular.....	76
4.2.5.	Comprobación de Hipótesis General	78
4.2.6.	Comprobación de Hipótesis Específico 1.....	79
4.2.7.	Comprobación de Hipótesis Específico 2.....	80
4.2.8.	Comprobación de Hipótesis Específico 3.....	81
CAPÍTULO V: DISCUSIONES		82
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....		84
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES.....		86
REFERENCIAS		88
Anexos		92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cuadro de población de alumnos de la I.E N.º. 7259 “Víctor Raúl Haya de la Torre”	38
Tabla 2: Tabla de valoración del Alfa de Cronbach según George y Mallery (2003, p. 231).....	44
Tabla 3: Fiabilidad del Instrumento.	45
Tabla 4: Utilizo asistentes de voz para buscar el significado o sinónimos de palabras cuando realizo mis tareas del área de Comunicación.....	45
Tabla 5: Empleo chatbots o modelos de lenguaje para generar ideas o construir borradores de textos escritos	47
Tabla 6: Recorro a asistentes virtuales para obtener ejemplos concretos sobre estructuras y tipos de textos.....	48
Tabla 7: Utilizo herramientas de IA para traducir y comprender frases o textos que analizo en el área de Comunicación.	49
Tabla 8: Empleo asistentes virtuales para resumir textos extensos o artículos asignados en clase.....	50
Tabla 9: Uso herramientas de corrección gramatical y ortográfica basadas en IA para revisar mis textos antes de entregarlos.	51
Tabla 10: Utilizo aplicaciones de IA para organizar y jerarquizar la información que necesito para mis trabajos.....	52
Tabla 11: Empleo herramientas de IA para comparar diferentes fuentes de información sobre temas del área de Comunicación.	53
Tabla 12: Verifico la coherencia y cohesión de mis textos utilizando funciones de IA integradas en procesadores de texto.	54
Tabla 13: Utilizo algoritmos de IA para recibir recomendaciones de lecturas relacionadas con los temas que estudio en clase.	55

Tabla 14: Empleo herramientas de IA para transformar textos escritos en contenido visual que presento en clase.	56
Tabla 15:	57
Tabla 16: Participo en actividades interactivas del área de Comunicación diseñadas o adaptadas mediante herramientas de IA.	58
Tabla 17: Utilizo herramientas de IA para transcribir audios a texto o viceversa como apoyo en el análisis de discursos.	59
Tabla 18: Empleo plataformas de IA que me ofrecen ejercicios de comprensión lectora adaptados a mi nivel de aprendizaje.	60
Tabla 19: Adecúo mi registro de lenguaje formal o informal según el público y la situación comunicativa al momento de exponer.	61
Tabla 20: Desarrollo mis ideas de manera ordenada, coherente y cohesionada durante exposiciones orales o debates.	62
Tabla 21: Empleo recursos verbales y no verbales de forma adecuada para comunicar con claridad mi mensaje.	63
Tabla 22: Participo en debates presentando argumentos sólidos y rebatiendo ideas contrarias con respeto y fundamentación.	64
Tabla 23: Evalúo de manera crítica la validez y relevancia de la información que recibo a través de los medios de comunicación o en clases.	65
Tabla 24: Identifico con precisión el tema central, las ideas principales y las ideas secundarias en textos de distinta complejidad.	66
Tabla 25: Deduzco el propósito comunicativo del autor y la información implícita presente en los textos que leo.	67

Tabla 26: Relaciono la información del texto con mis saberes previos o con otros textos para construir nuevos aprendizajes.	68
Tabla 27: Expreso una opinión crítica y fundamentada sobre el contenido, la organización y el lenguaje de los textos leídos.	69
Tabla 28: Identifico la postura del autor y reconozco posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos.	70
Tabla 29: Planifico mis textos definiendo con claridad el propósito comunicativo, el destinatario y el tipo de texto a redactar.	71
Tabla 30: Organizo mis ideas de forma jerárquica y las desarrollo de manera coherente sin perder el hilo temático.....	72
Tabla 31: Empleo conectores lógicos y referentes textuales para garantizar la cohesión y fluidez de mis escritos.	73
Tabla 32: Reviso y corrijo mis textos identificando errores gramaticales, ortográficos y de uso del vocabulario.	74
Tabla 33: Selecciono vocabulario preciso y variado para expresar mis ideas con claridad y formalidad según el contexto comunicativo.	75
Tabla 34: Pruebas de normalidad	77
Tabla 35: Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis general	78
Tabla 36: Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis específico 1.....	79
Tabla 37: Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis específico 2.....	80
Tabla 38: Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis específico 3.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Utilizo asistentes de voz para buscar el significado o sinónimos de palabras cuando realizo mis tareas del área de Comunicación.....	46
Figura 2: Empleo chatbots o modelos de lenguaje para generar ideas o construir borradores de textos escritos	47
Figura 3: Recorro a asistentes virtuales para obtener ejemplos concretos sobre estructuras y tipos de textos.....	48
Figura 4: Utilizo herramientas de IA para traducir y comprender frases o textos que analizo en el área de Comunicación	49
Figura 5: Empleo asistentes virtuales para resumir textos extensos o artículos asignados en clase.....	50
Figura 6: Uso herramientas de corrección gramatical y ortográfica basadas en IA para revisar mis textos antes de entregarlos.	51
Figura 7: Utilizo aplicaciones de IA para organizar y jerarquizar la información que necesito para mis trabajos.....	52
Figura 8: Empleo herramientas de IA para comparar diferentes fuentes de información sobre temas del área de Comunicación.	53
Figura 9: Verifico la coherencia y cohesión de mis textos utilizando funciones de IA integradas en procesadores de texto.	54
Figura 10: Utilizo algoritmos de IA para recibir recomendaciones de lecturas relacionadas con los temas que estudio en clase.	55
Figura 11: Empleo herramientas de IA para transformar textos escritos en contenido visual que presento en clase	56
Figura 12:	57
Figura 13: Participo en actividades interactivas del área de Comunicación diseñadas o adaptadas mediante herramientas de IA.	58
Figura 14: Utilizo herramientas de IA para transcribir audios a texto o viceversa como apoyo en el análisis de discursos.	59
Figura 15: Empleo plataformas de IA que me ofrecen ejercicios de comprensión lectora adaptados a mi nivel de aprendizaje.....	60
Figura 16: Adecúo mi registro de lenguaje formal o informal según el público y la situación comunicativa al momento de exponer	61

Figura 17: Desarrollo mis ideas de manera ordenada, coherente y cohesionada durante exposiciones orales o debates.	62
Figura 18: Empleo recursos verbales y no verbales de forma adecuada para comunicar con claridad mi mensaje.	63
Figura 19: Participo en debates presentando argumentos sólidos y rebatiendo ideas contrarias con respeto y fundamentación.....	64
Figura 20: Evalúo de manera crítica la validez y relevancia de la información que recibo a través de los medios de comunicación o en clases.	65
Figura 21: Identifico con precisión el tema central, las ideas principales y las ideas secundarias en textos de distinta complejidad.	66
Figura 22: Deduzco el propósito comunicativo del autor y la información implícita presente en los textos que leo.	67
Figura 23: Relaciono la información del texto con mis saberes previos o con otros textos para construir nuevos aprendizajes.	68
Figura 24: Expreso una opinión crítica y fundamentada sobre el contenido, la organización y el lenguaje de los textos leídos.	69
Figura 25: Identifico la postura del autor y reconozco posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos.	70
Figura 26: Planifico mis textos definiendo con claridad el propósito comunicativo, el destinatario y el tipo de texto a redactar.	71
Figura 27: Organizo mis ideas de forma jerárquica y las desarrollo de manera coherente sin perder el hilo temático.....	72
Figura 28: Empleo conectores lógicos y referentes textuales para garantizar la cohesión y fluidez de mis escritos.	73
Figura 29: Reviso y corrijo mis textos identificando errores gramaticales, ortográficos y de uso del vocabulario.	74
Figura 30: Selecciono vocabulario preciso y variado para expresar mis ideas con claridad y formalidad según el contexto comunicativo.	75

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

En los últimos años, la inteligencia artificial ha entrado con fuerza en la educación, modificando significativamente las maneras de enseñar y aprender en todo el mundo. Instituciones educativas están adoptando herramientas de IA, como tutores inteligentes, plataformas adaptativas y asistentes virtuales, para ofrecer un aprendizaje personalizado, mejorar la retroalimentación y optimizar la administración educativa. Según la UNESCO (2023), algunos países han incorporado sistemas de IA en programas escolares, logrando resultados esperanzadores en el desempeño de los estudiantes. Las prácticas de enseñanza frente a las nuevas tecnologías constituyen un tema central en la educación actual, tal como lo menciona Gómez (2023) en su artículo "La Inteligencia Artificial y su impacto en la Educación", donde señala la amplia gama de oportunidades que la IA ofrece al sector educativo. Uno de los puntos más destacados es cómo la IA puede adaptar los recursos educativos, las actividades y evaluaciones a las preferencias de cada alumno.

Sin embargo, en América Latina, la implementación de estas tecnologías ha sido desigual. Por ejemplo, países como Chile y México han establecido políticas específicas para aplicar la IA en el aula (CEPAL, 2024), mientras que otros aún enfrentan problemas estructurales como la conectividad, la capacitación de los profesores y la brecha tecnológica. Resulta crucial que las escuelas prioricen la incorporación de estas tecnologías frente al enfoque tradicional, y que los docentes revisen sus enfoques de enseñanza, reconociendo los beneficios que la tecnología puede ofrecer a los alumnos en entornos de aprendizaje significativos. Si no se producen estos cambios en las prácticas docentes, el papel del educador no variará en su manera de guiar a los

estudiantes en su búsqueda de conocimientos. Montenegro (2023), en su investigación realizada en Ecuador, señalan la utilidad de la IA para automatizar tareas y personalizar la enseñanza, aunque también plantean preocupaciones éticas.

1.2. Problemas de investigación

1.2.1. Pregunta General

- ¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?

1.2.2. Preguntas Específicas

- ¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?
- ¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?
- ¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1. Objetivo General

- Determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

1.3.2. *Objetivos Específicos*

- Determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.
- Determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.
- Determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

1.4. Hipótesis de Investigación

1.4.1. *Hipótesis General*

- Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

1.4.2. *Hipótesis Específicas*

- Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

- Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.
- Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

1.5. Justificación de la Investigación

1.5.1. Justificación Teórica

La investigación tiene un respaldo teórico porque ayuda a entender la relación entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025. A pesar del rápido desarrollo de las tecnologías digitales, hay una falta de estudios científicos que conecten de manera práctica el uso de herramientas digitales con el rendimiento académico, la comprensión cognitiva y la motivación de los estudiantes en este nivel educativo. Por lo tanto, este estudio buscará enriquecer el marco teórico actual sobre cómo se aplica la inteligencia artificial en el campo educativo, presentando un enfoque completo que abarca sus aspectos técnicos, pedagógicos y cognitivos. Así mismo, facilitará la identificación de los factores principales que inciden en la relación entre el uso de la IA y el aprendizaje, lo que podrá ser utilizado en futuras investigaciones de inteligencia artificial en el aprendizaje.

1.5.2. Justificación Metodológico

Desde la perspectiva metodológica, esta investigación aplicará instrumentos que faciliten la identificación de correlaciones estadísticas entre la inteligencia artificial y el aprendizaje de los

alumnos. Al formular hipótesis, definir de manera operativa las variables, recopilar información a través de encuestas estructuradas y realizar un análisis estadístico, se lograrán objetivos confiables y que se pueden replicar. La metodología seleccionada ayudará a validar herramientas que se pueden aplicar en entornos educativos y evidenciar de manera empírica como diferentes aspectos de la IA impactan en factores del aprendizaje, como la comprensión, el rendimiento y la motivación.

1.5.3. Justificación Práctica

Desde un enfoque práctico, esta investigación es importante porque ofrece evidencia sobre la relación entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025. Los hallazgos obtenidos podrán ser aprovechados por maestros, líderes de escuelas, expertos en tecnología educativa y funcionarios del sector educativo para crear estrategias efectivas de implementación de la inteligencia artificial en las aulas. Además, ayudará a mejorar las prácticas de enseñanza, facilitar la toma de decisiones en las instituciones y disminuir las brechas tecnológicas en el ámbito educativo.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes Internacionales

2.1.1. *Antecedentes Internacionales*

Ecuador, Castillo (2023). La investigación tiene como objetivo abordar el impacto de la Inteligencia Artificial generativa en la enseñanza y aprendizaje de la educación secundaria, explorando tanto sus ventajas como los desafíos para su integración efectiva en los procesos educativos. La metodología utilizada en este estudio es explicativo descriptivo, cuantitativo deductivo, encuestas y cuestionarios. La muestra fue 33 a maestros y 222 alumnos. Los resultados indican que tanto educadores como estudiantes han incorporado la IA generativa en su práctica educativa. Los profesores la emplean para la planificación y creación de materiales académicos, mientras que una gran mayoría de los alumnos la utilizan para realizar tareas. Se concluye que esta investigación evidencia el efecto que tiene el uso de la inteligencia artificial generativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ecuador, Cevallos y Aguilar (2024). La investigación tiene como objetivo de estudio analizar el impacto de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje en la educación básica superior de una institución educativa en Ecuador. Se aplicó una metodología mixta que abarcó un análisis correlacional, encuestas y listas de verificación. La muestra fue de 288 estudiantes y 19 maestros. Los resultados indicaron que el 68% de los alumnos notaron avances en la aplicación práctica de lo aprendido, mientras que un 72% mencionó un incremento en su independencia gracias a las herramientas tecnológicas utilizadas. Se llegó a la conclusión de que la inteligencia artificial, al adaptar el aprendizaje y promover la autonomía del estudiante, provoca cambios significativos en la educación.

Ecuador, Montoya, et al. (2024). El objetivo es realizar una revisión sistemática sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza y aprendizaje en la educación media. Metodología cuantitativo, retrospectivo y descriptivo. Muestra, incorporaron 15 informes científicos al estudio, distribuidos de la siguiente manera: SciELO= 5, Latindex= 4, Dialnet= 4 y Redalyc= 2. Los resultados de todos los estudios coinciden en reconocer el potencial que tiene la IA para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza, aunque abordan distintas dimensiones y contextos. La conclusión es que los estudios analizados revelan un consenso respecto al potencial transformador de la inteligencia artificial (IA) en la educación media, resaltando sus ventajas y los desafíos que presenta.

Colombia, Hidalgo et al. (2021). El objetivo es analizar cómo la implementación de estrategias pedagógicas como el aula invertida (AI) y el aprendizaje colaborativo (AC) ha contribuido en la enseñanza de programación de computadoras. Metodología propuesta de Kitchenham para definir preguntas, selección de fuentes, revisión y análisis de información. El resultado identificó como estas estrategias apoyan el proceso de enseñanza y programación a través de diferentes aplicaciones y técnicas computacionales que integran AI y AC. Conclusión, desde la aparición de herramientas virtuales la inteligencia artificial se ha convertido en prioridad para la educación, la forma de entender y comprender las necesidades del estudiante permite a los educadores tomar decisiones acertadas sobre el proceso de formación y proporcionar retroalimentación sobre actividades realizadas en las plataformas de aprendizaje.

Ecuador, Acosta (2024). El objetivo principal de este artículo fue determinar la relación y el impacto de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de investigación y la calidad de la redacción de textos académicos por parte de los docentes. Empleó la metodología mixta,

analizando datos cuantitativos y cualitativos de tipo descriptivo y exploratorio. Se aplicó a una población de estudio de 27 docentes con horas de investigación, se trabajó con la totalidad de la población sin aplicar muestreo. Según el resultado, se obtuvo una correlación de 3,913 determinando que existe estrecha relación en la prueba de chi-cuadrado y grado de significancia 0,048, lo que precisa correlación Moderada. Se concluye que, la inteligencia artificial cambia la forma de hacer investigación y la redacción en textos académicos por parte de los maestros.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

En Lima, provincia de Huaura. (2025). Esta investigación tiene como objetivo conocer la incidencia de la inteligencia artificial en la mejora del aprendizaje significativo de los estudiantes del quinto grado de una escuela pública. Metodología descriptivo no experimental, cuantitativa. La muestra fue a 192 estudiantes de la ciudad de Huaura. Resultados, primera variable: un 63,5% de los escolares usa adecuadamente herramientas de inteligencia artificial para resolver problemas, reconociendo las consecuencias éticas y sociales, así como la importancia de un uso responsable y reflexionan sobre los resultados de su aprendizaje; el 34,9% lo hace en un nivel intermedio y el 1,6% en un nivel bajo. Segunda variable: el 51.0% de los estudiantes puede crear conocimientos de manera clara y coherente, analizando e interpretando su significado a partir de bases sólidas mientras que el 46. 9% lo logra en un nivel intermedio y el 2. 1% en un nivel bajo. Conclusión, más del 50. 0% de las evaluaciones son positivas, lo que valida el impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje.

En Lima, Tarazona, (2022). Su objetivo es de determinar el nivel de la influencia de las herramientas digitales en el aprendizaje de los estudiantes de una Universidad de Lima. La metodología, fue cuantitativo, de nivel explicativo, caracterizado por su diseño no experimental,

de corte transversal y correlacional-causal. La muestra fue de 150 estudiantes de una universidad de la región Lima. Los resultados indican que las herramientas digitales tienen un efecto sobre el aprendizaje de los alumnos, con un p-valor de 0.000, que es menor que 0.05, y un valor pseudo-R cuadrado de Nagelkerke de 0.774. Se concluye que las herramientas digitales impactan en un 77.4% el aprendizaje de los estudiantes de una universidad en Lima, en el año 2022.

En Lima, San Juan de Lurigancho, Tipismana, (2023). Tiene como objetivo examinar la asociación del empleo de las herramientas del ámbito digital con la secuencia de la enseñanza y el aprendizaje en docentes de un centro educativo en Huáscar, San Juan de Lurigancho. La metodología emplea un esquema no experimental, se trata de un estudio correlacional empleando encuestas para la primera variable. La muestra fue de 102 maestros. Los resultados indicaron una evaluación significativa de 0,821, con un p-valor de 0, lo que demuestra una fuerte relación en ambas variables. Se concluye que el uso adecuado de estas herramientas tiene una conexión importante con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Lima, Chorrillos, Anicama y López, (2025). El objetivo de este estudio fue concretar el vínculo entre el uso de herramientas tecnológicas y el aprendizaje significativo de estudiantes del primer grado de educación secundaria, Chorrillos, 2024. La metodología fue cuantitativa, de tipo básica o pura, con un diseño descriptivo correlacional, se utilizó encuestas y cuestionarios. La muestra fue de 20 estudiantes del primer grado de la sección "A", seleccionando el 100% de ellos para formar parte de la muestra. Los resultados presentaron una calificación positiva directa con un Rho de Spearman de 0,776 y un nivel de significancia $p = 0,000$, cumpliendo así con ($p < 0,05$). Así, las dos variables estudiadas muestran una calificación moderada positiva de Rho de

Spearman = 0,776. Se concluye que el uso de herramientas tecnológicas está significativamente relacionado con el aprendizaje significativo de los estudiantes de primer año de secundaria.

Puno, distrito de Sepita, Rivera, (2024). El objetivo es verificar la relación que existe entre Tecnologías de la Información y el aprendizaje, evaluando si los resultados contribuyen a establecer enfoques para desarrollar lecciones significativas para estudiantes de cuarto grado de secundaria que emplean tecnologías de la información y la comunicación. La metodología es diseño no experimental correlacional. La muestra fue a los estudiantes del 4to año de secundaria. Los resultados evidencian una conexión simbiótica, arrojando un alto coeficiente de cotización de 0,782 a partir del estadístico no paramétrico Rho de Spearman, con una significancia de $p = 0,000$ que es menor que $\alpha = 0,05$. Se concluye que se apoyó la hipótesis general y se desestimó la hipótesis nula, proporcionando evidencias suficientes para sostener que ambas variables están correlacionadas.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Inteligencia Artificial

2.2.1.1. Definición. La inteligencia artificial, como una disciplina dentro de la informática, busca resolver problemas que no pueden ser abordados mediante algoritmos, utilizando cualquier tecnología computacional a su disposición, sin importar el tipo de razonamiento implementado. Se considera una transformación técnico - científica de la inteligencia humana, lo cual se refleja en la capacidad para resolver dificultades mediante el conocimiento adquirido a través de la tecnología (UNESCO, 2019).

El avance de la inteligencia artificial ha facilitado el progreso tecnológico, incluyendo la creación de robots que ensamblan vehículos en Detroit y la presencia de profesores inteligentes

en numerosas escuelas (Kaku, 2018). La utilización de tecnologías emergentes de inteligencia artificial en el ámbito educativo se encuentra aún en una fase inicial y exploratoria, con un alcance limitado y un impacto reductor. Sin embargo, esto podría cambiar con los nuevos hallazgos que se incorporan a los sistemas computacionales (Horizon, informe de 2019).

La inteligencia artificial abarca un amplio espectro de disciplinas y no se restringe únicamente a la comprensión, sino que también busca desarrollar entidades inteligentes (Russell y Norvig, 2014).

Involucra diversas áreas científicas que se relacionan con procesos cognitivos, razonamiento y conducta. Por tanto, se hace necesario comprender su evolución y trayectoria, así como investigar su influencia en la mejora de estos aspectos cuando son requeridos en el ámbito educativo.

Según Alvarado (2015, p. 14), busca replicar y superar tanto la inteligencia humana como las capacidades innatas que poseemos. A su vez, también alude a diversas tecnologías que pueden unirse de múltiples maneras para interactuar, entender y actuar. Este planteamiento se basa en la habilidad de aprender y adaptarse a partir de las experiencias vividas (Purdy y Daugherty, 2016). Asimismo, la inteligencia artificial, al integrarse, automatizar actividades intelectuales y, por lo tanto, se puede relacionar con cualquier campo de la actividad cognitiva humana (Russell y Norvig, 2014). Por otro lado, la ciencia cognitiva, que constituye la segunda función de la inteligencia artificial, se encarga de comprender y registrar un proceso de pensamiento que desemboca en conclusiones. En esta fase, la inteligencia

artificial maximiza el proceso al mejorar el conocimiento del sistema, lo que implica aprender, razonar y corregir automáticamente.

2.2.1.2. Historia de la inteligencia artificial en la educación. Según Baidoo-Anu y Owusu (2023), la inteligencia artificial surge de tres fuentes fundamentales: El entendimiento de la fisiología y el funcionamiento básico de las neuronas, el estudio formal de la lógica proposicional, así como la lógica desarrollada por Brain, Russell y Whitehead. La Teoría de la Computación de Turing es un modelo que incorpora neuronas artificiales, donde cada una de ellas presenta una funcionalidad de "habilitar" o "deshabilitar", la cual se activa como respuesta a la estimulación de un grupo significativo de neuronas adyacentes Russell y Norvig, (2014). En la segunda mitad del siglo XX, se dedicó un análisis profundo al estudio de la mente, estableciendo en ese momento el concepto de "computación" humana. El año 1956 marcó la fundación de la inteligencia artificial como un área de estudio autónomo en el ámbito de la informática. Este avance fue posible gracias al lógico, matemático y científico británico Alan Turing, quien desde el siglo XIX inspiró a las personas a buscar métodos para desarrollar sistemas que emulasen habilidades psicológicas exclusivas de los seres humanos, muchas de las cuales se logran de formas más accesibles. Históricamente, desde esa época, Alan Turing definió la inteligencia artificial como " sistemas que piensan como seres humanos, sistemas que razonan de manera humana, sistemas que actúan como personas y sistemas que actúan de manera racional" (Alvarado, 2015). Purdy y Daugherty (2016), en su obra "Inteligencia artificial, el crecimiento que nos espera", mencionan que es posible integrar diversas tecnologías de maneras distintas para crear experiencias que sean comprendidas y ejecutadas. Estas tres capacidades se fundamentan en el aprendizaje a partir de la experiencia y la adaptación. Gross (1992) también señala tres aspectos esenciales relacionados con la inteligencia artificial y sus aplicaciones; considera que las enseñanzas ancestrales siguen siendo relevantes hoy en día, especialmente aquellas que se

diseñan para mejorar el software educativo. La segunda área de enfoque es la aplicación de la inteligencia artificial en las tareas de los estudiantes, abarcando actividades formativas y educativas, así como diseño y planificación para educadores, es decir, actividades de aprendizaje. Por último, el tercer elemento implica la reflexión sobre la creciente presencia de la IA en la educación actual del siglo XXI. Observamos un incremento notable en los logros educativos. Se pueden considerar ciertas tecnologías como paradigmas ya que, herramientas como Amazon Alexa y Apple Siri utilizan inteligencia artificial. Actualmente, los campos más avanzados en inteligencia artificial abarcan: procesamiento del lenguaje natural, robótica, interfaces de comunicación, programación automática y sistemas expertos. A nivel internacional, el estudio de la inteligencia artificial en la educación ha progresado enormemente a lo largo de los años. En la última década, se han producido avances significativos en métodos de aprendizaje automático, procesamiento del lenguaje natural (PNL) y redes neuronales, entre otras tecnologías que requieren grandes volúmenes de datos para alcanzar sus metas de capacitación (Chen et al., 2022). La educación se apoya en una variedad de tecnologías, además de las previamente mencionadas, incluyendo la exploración de datos educativos, análisis de datos (análisis del aprendizaje), lógica difusa y sistemas bayesianos, entre otros. Por ejemplo, se utilizan métodos de extracción y análisis de datos. El comportamiento y las interacciones de los estudiantes pueden ofrecer a los educadores la oportunidad de desarrollar lecciones personalizadas y proporcionar retroalimentación (Chan, Hogaboam y Cao, 2022). Las redes neuronales se utilizan para categorizar y analizar datos, detectar patrones de aprendizaje y construir sistemas de reconocimiento de voz y texto, utilizando lógica difusa para el desarrollo de modelos y evaluaciones. La adaptación y personalización también se aplican, al igual que los marcos

bayesianos, los cuales son esenciales para la toma de decisiones y el modelado de incertidumbre, utilizados en sistemas de recomendaciones curriculares y evaluaciones adaptativas.

2.2.1.3. Los principios de la inteligencia artificial. La capacidad humana para conocer y actuar abarca un espectro que va desde la reacción básica hasta la automatización de sistemas complejos, que permiten construir, razonar y sustituir a las personas en tareas específicas. La automatización, impulsada por máquinas y algoritmos que reciben constantemente más respaldo, está presente en diversos aspectos de nuestras vidas. Una vez que se diseñan y se entrenan los sistemas, estos permiten realizar tareas concretas, como en el caso de los asistentes personales virtuales.

Según, Badaró, et al. (2013), los sistemas de inteligencia artificial poseen habilidades cognitivas comparables a las del ser humano, y a la capacidad de resolver tareas más complejas se le denomina inteligencia artificial fuerte. No obstante, es importante considerar que estas tecnologías desarrolladas para ciertos fines tienen particularidades propias. Un enfoque fundamentado en análisis tanto cualitativos como cuantitativos hace que los sistemas se tornen cada vez más inteligentes. La búsqueda de mejores resultados se extiende a todos los campos donde están presentes, aunque no puede abarcar el ámbito educativo. En este contexto, es esencial que los educadores implementen proactivamente propuestas que utilicen chatbots, ya que la educación tradicional no puede ignorar dos aspectos clave para lograr un aprendizaje efectivo: los métodos y las plataformas de aprendizaje tecnológico, en este caso, los chatbots en la plataforma de Facebook. Así, los chatbots pueden establecer nuevos principios educativos, fusionando métodos tradicionales y desempeñando un papel significativo en la entrega de contenido educativo. Cabe destacar que, en los últimos dos decenios, la inteligencia artificial,

utilizando estos marcos generales, ha logrado enormes avances en áreas como el reconocimiento de voz, la clasificación de imágenes, los vehículos autónomos y los sistemas de respuesta a preguntas. Esta evolución proviene de disciplinas como la estadística y la economía (Qaffas, 2019). Los principios fundamentales de la inteligencia artificial incluyen:

La representación del conocimiento y el razonamiento: surgen nuevas modalidades de inteligencia, como la habilidad de competir en juegos contra humanos.

1. La planificación autónoma: hace uso del aprendizaje automático.
2. El procesamiento del lenguaje y la solución de problemas: se logra a través de software que resuelve problemas de forma más eficiente que las personas.
3. El desarrollo de diagnósticos médicos.
4. El control autónomo: incorpora visión computacional.
5. La robótica: incluye asistentes robóticos, como es el caso de diversas operaciones de chatbots.
6. El reconocimiento automático de la voz.

2.2.1.4. Tipos de inteligencia artificial. De acuerdo con, Qaffas, (2019), se identifican cuatro etapas en la evolución de la Inteligencia Artificial.

1. Máquinas reactivas: son aquellas que exhiben una inteligencia artificial restringida, respondiendo únicamente a diversos estímulos siguiendo reglas preestablecidas. No cuentan con capacidad de memoria y, por lo tanto, no tienen la habilidad de aprender (Kasparov, 1997).
2. Memoria limitada: la mayoría de las IA contemporáneas pueden considerarse de memoria limitada. Estos pueden utilizar recordatorios para progresar con el tiempo a través de la práctica con datos actuales, combinados a través de redes neuronales artificiales o métodos de entrenamiento alternativos.

3. Teoría de la mente: Actualmente, no existe inteligencia artificial que plantee una teoría de la mente, aunque se están explorando diversas posibilidades en esta área. Este concepto se refiere a una inteligencia artificial capaz de replicar el pensamiento humano y que tiene habilidades de toma de decisiones similares a las de una persona, lo que implica reconocer y recordar emociones, así como actuar en situaciones sociales de manera similar.

Autoconocimiento: este concepto supera la teoría de la mente, ya que implica una máquina icónica que tiene conciencia de su propia existencia y las capacidades intelectuales y emocionales propias de un ser humano. En la actualidad, no existe IA con autoconciencia, al igual que no se dispone de IA con teoría de la mente.

Otra forma más eficaz de clasificar la inteligencia artificial es en función de las capacidades de las máquinas. La inteligencia artificial que conocemos hoy en día se caracteriza como inteligencia "estrecha", ya que solo puede realizar un conjunto específico de tareas según su programación y formación. Por ejemplo, un algoritmo de inteligencia artificial diseñado para categorizar objetos no podrá realizar la función de procesamiento del habla.

2.2.1.5. Beneficios de la inteligencia artificial. Según lo indicado por Murtaza et al., (2022), las siguientes son algunas de las ventajas asociadas a la inteligencia artificial:

1. Personalización del aprendizaje según las necesidades individuales: la inteligencia artificial en el ámbito educativo permite que tanto estudiantes como educadores adapten el proceso de aprendizaje, lo cual resulta ser uno de los aspectos más atractivos. Esto brinda a los docentes la oportunidad de modificar sus métodos y ofrecer una enseñanza más eficaz y relevante.

2. Reducción de la carga administrativa: los educadores a menudo se ven sobrecargados por responsabilidades administrativas y burocráticas. La inteligencia artificial puede encargarse de ciertas tareas, como la corrección automática de solicitudes.
3. Mejora en los recursos educativos: las plataformas pueden ayudar a los docentes a desarrollar materiales educativos atractivos y a medida. Además, estas herramientas pueden mantenerse actualizadas con las últimas innovaciones en su campo, asegurando que cuenten con recursos de alta calidad.
4. Colaboración en la evaluación del avance educativo: la inteligencia artificial es una herramienta valiosa para monitorear el progreso de los estudiantes. Con su capacidad para analizar grandes volúmenes de datos, puede ofrecer ventajas significativas. Esto permite a los docentes identificar a quienes necesitan apoyo adicional y crear métodos de enseñanza personalizados.
5. Fomento del desarrollo profesional: brinda oportunidades de formación en línea personalizadas, facilitando a los docentes adquirir nuevas habilidades y mantenerse al tanto de las tendencias más recientes.

2.2.1.6. Los riesgos y desafíos del uso de la IA en la educación. En primer lugar, se señala la inquietud por proteger la privacidad de los estudiantes. La inteligencia detrás de los algoritmos de aprendizaje automático se desarrolla a partir de su entrenamiento con vastos conjuntos de datos. En el contexto educativo, esto representa el uso de información proveniente de alumnos y sus familias, así como de redes sociales y otros archivos multimedia. Los riesgos asociados con los datos están relacionados con las medidas de seguridad, siendo la regulación de la información por parte del sistema educativo y de las compañías que crean aplicaciones un

tema de discusión y controversia. Esto se debe a que la información personal de los menores sea especialmente delicada y puede ser utilizada sin consentimiento para fines no permitidos. Así, los estudiantes podrían quedar vulnerables a tácticas de manipulación comercial u otros tipos de amenazas (UNESCO, 2019). Además,

la probabilidad de enfrentar ciberataques es alta en ausencia de protocolos de seguridad adecuados en la implementación de la Inteligencia Artificial. Aunque no es un riesgo exclusivo, el potencial de sus aplicaciones para optimizar el aprendizaje y los procesos docentes incrementa la exposición de los datos personales de los alumnos y sus familias.

En segundo lugar, se manifiesta la inquietud con respecto a la posibilidad de que las aplicaciones de inteligencia artificial no contribuyan a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos. La construcción de algoritmos de aprendizaje automático se realiza con información recabada de contextos y personas determinadas. Esto puede ocasionar que dichos sistemas adopten normas sesgadas o discriminatorias inherentes a esas fuentes. En este contexto, su uso podría reproducir esos prejuicios en las aulas, manteniendo o intensificando las disparidades presentes en el ámbito educativo. Por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias para prevenir que la implementación de la Inteligencia Artificial empeore las situaciones existentes, así como las desigualdades de género, raciales u otras (UNESCO, 2019).

En tercer lugar, surge un desafío relacionado con la interacción entre la IA y los estudiantes, así como la expectativa generada de que la tecnología pueda educar a los alumnos de forma autónoma y reemplazar a los educadores. La representación mediática de robots con habilidades humanas refuerza la percepción de que, como se está observando en otros sectores de la economía, las máquinas podrían automatizar tareas que hoy son atribuibles a los docentes.

Sin embargo, aunque algunas tareas rutinarias pueden beneficiar del apoyo de IA, en el presente no se prevé que esto abarque la función esencial de los educadores en la construcción de aprendizajes significativos para los alumnos (UNESCO, 2019). Un investigador que colabora en la creación de un sistema para automatizar la corrección de ensayos de estudiantes en China menciona que el algoritmo ha evolucionado de tal manera que ha llegado a ser tan complejo que ya no se puede afirmar con certeza lo que estaba razonando y cómo llegó a realizar un juicio (Chen, 2018). Estas características diferenciales de la IA, en comparación con otras tecnologías digitales previas, despiertan interrogantes éticos acerca de la responsabilidad de sus acciones, así como de las implicaciones legales que surgirían si estas acciones resultaran en consecuencias perjudiciales para otros (Scherer, 2015).

Han surgido diversas propuestas para fomentar políticas que maximicen los beneficios y minimicen los riesgos de la integración de inteligencia artificial en diferentes ámbitos de la vida económica y social, incluida la educación. En América Latina y el Caribe, resalta la iniciativa de promover y buscar el uso ético de la inteligencia artificial para capitalizar su potencial en el desarrollo de las naciones, al mismo tiempo que se protege la privacidad de los datos y se evitan sesgos en la creación de algoritmos. En particular, las políticas educativas deben abordar esta misión incorporando en su diseño estratégico una perspectiva que considere las oportunidades y desafíos que presenta la Inteligencia Artificial. Se busca promover una educación que responda a las necesidades de la sociedad contemporánea, abordando al mismo tiempo los retos con realismo y dando respuesta a las inquietudes existentes (UNESCO, 2019).

2.2.1.7. Dimensiones

2.2.1.7.1. Asistentes virtuales. Son soluciones digitales que utilizan inteligencia artificial para brindar apoyo a estudiantes, ajustándose a sus necesidades particulares y facilitando el aprendizaje a su propio ritmo con materiales hechos a medida. Estos sistemas operan como tutores que están disponibles todo el día, evaluando el avance del alumno, identificando áreas de mejora y sugiriendo contenido personalizado, lo cual evita la enseñanza uniforme y enriquece la experiencia de aprendizaje. No tienen la intención de sustituir al profesor, sino de complementar su trabajo al hacerse cargo de tareas rutinarias o administrativas, lo que permite que el docente dedique más tiempo a guiar intelectualmente al alumno. Además, proporcionan respuestas rápidas a preguntas, ofrecen retroalimentación al instante y pueden integrarse en plataformas educativas como chatbots o agentes conversacionales. (Odilo, 2024).

2.2.1.7.2. Análisis de datos. El uso de inteligencia artificial para el análisis de datos permite manejar grandes cantidades de información educativa para identificar patrones complejos que ayudan a personalizar el aprendizaje y hacer decisiones fundamentadas en evidencia. Esta habilidad facilita intervenciones educativas que son oportunas y ajustadas a las necesidades individuales de cada estudiante, favoreciendo un aprendizaje más eficaz y motivador. Las metodologías más comunes incluyen redes neuronales y árboles de decisión, que ayudan a anticipar problemas antes de que surjan y a modificar el contenido formativo de acuerdo con ello. No obstante, su puesta en marcha presenta obstáculos como la calidad y disponibilidad de los datos, la formación del profesorado y las inquietudes éticas relacionadas con la privacidad y la seguridad de la información. A pesar de estos retos, representa una oportunidad valiosa para transformar la educación si se manejan adecuadamente sus desafíos y se exploran sus posibilidades (Julius, 2025).

2.2.1.7.3. Contenidos interactivos. Los materiales interactivos creados mediante inteligencia artificial están revolucionando la creación de recursos educativos, lo que permite adaptar las experiencias de aprendizaje y entusiasmar a los estudiantes con herramientas dinámicas y entretenidas. La IA favorece la modificación constante de los materiales, ajustando el nivel de dificultad de cada clase y reforzando aquellos aspectos donde se identifican deficiencias de conocimiento, generando así un mayor interés en los estudiantes. Herramientas como Synthesia, Pictory y Lumen5 permiten la producción de vídeos educativos mediante avatares animados y voces generadas por computadora.

Son recursos que facilitan al usuario no solo el acceso a la información, sino también la posibilidad de alterarla, personalizarla o avanzar a través de ella con sus propias acciones. Pérez, (2018)

2.2.2. Aprendizaje significativo

2.2.2.1. Definición. De acuerdo con Ausubel (citado por Trujillo, 2020), el aprendizaje será considerado significativo si los estudiantes pueden vincular los nuevos contenidos con sus conocimientos previos, y no de forma aleatoria. Por ello, se debe entender una conexión relevante y no arbitraria como la relación entre una idea o concepto y elementos importantes que ya están en la mente del estudiante.

Así mismo Garcés et al. (2018) discuten las características más destacadas, requisitos y factores indispensables para el aprendizaje significativo, con el objetivo de facilitar la integración de la información en la estructura cognitiva. Es crucial que el estudiante desarrolle sus propias habilidades y competencias. Por lo tanto, el docente debe tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos, esto les permitirá diseñar actividades y sesiones

que vinculen el nuevo conocimiento con lo que ya saben, ya que todo aprendizaje comienza desde un punto anterior. Se puede ver el nuevo significado como un proceso en el que la información nueva se conecta de forma no aleatoria y significativa, es decir, de manera no literal, con la estructura cognitiva del sujeto que aprende.

De acuerdo con Salgado (2022), el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes se encuentran en los niveles adecuados de desarrollo cognitivo, sin forzar sus capacidades a estándares que el docente considera posibles para ellos. Por eso, es muy importante la influencia de los estímulos del entorno. Es necesario señalar que las estrategias de instrucción son aquellas que el profesor elabora y aplica para enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. En este contexto, el autor opina que la teoría del aprendizaje significativo tiene un enfoque cognitivo de reestructuración y se basa en una perspectiva organicista que considera al individuo en un ambiente escolar. Claramente, se trata de una teoría constructivista, ya que el aprendizaje es generado y construido por el propio individuo.

2.2.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. De acuerdo con Ausubel (citado por Chiguala, 2019), el enfoque principal radica en el estudiante o aprendiz, quien asimila nueva información dependiendo de sus conocimientos previos y la relación que estos tienen con conceptos nuevos. Así, es esencial comprender la estructura cognitiva del estudiante para poder guiar de manera efectiva la incorporación de nuevos conocimientos. En este contexto, una enseñanza de calidad debe orientarse a crear conocimiento, provocar cambios conceptuales y facilitar un aprendizaje que sea significativo.

2.2.2.3. Teoría que fundamentan el aprendizaje significativo

a) Teoría de Ausubel

Según Ausubel, el aprendizaje no se limita a una simple captación pasiva de datos; más bien, el individuo se ocupa de organizar y transformar la información, conectando los nuevos conocimientos con los que ya posee. De este modo, el alumno es visto como un procesador activo de información que debe clasificar y dar forma a lo aprendido.

El aprendizaje puede clasificarse en dos tipos:

1. Aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico, el cual se caracteriza por una extensión sin conexión; no considera la transferencia de conceptos asimilados a otros contextos.
2. Aprendizaje significativo que establece un vínculo lógico y estable entre nuevos y antiguos conocimientos, lo que permite su aplicación en diversas situaciones. Esto resulta en un aprendizaje duradero y sin riesgo de olvido. Para lograrlo, es fundamental que el docente implemente estrategias que organicen la nueva información de manera coherente con la que el alumno ya ha internalizado, evitando cualquier carácter arbitrario.

Desde una perspectiva metodológica, existen dos enfoques de aprendizaje: el de recepción y el de descubrimiento. La teoría del aprendizaje por recepción sugiere que el individuo incorpora la información verbal a través de una enseñanza expositiva, donde los conocimientos son presentados y aclarados. Con la ayuda de ejemplos, el alumno asimila el contenido estructurado, lo vincula con sus conocimientos previos y lo comprende, de modo que luego pueda aplicarlo en otros contextos. Si se elabora de manera adecuada, este podría constituir un método de enseñanza eficaz. Al adquirir nuevos saberes, el estudiante identifica ideas clave, además de comparar y contrastar la información antigua con la nueva. Aprender significa construir; el núcleo del aprendizaje significativo radica en facilitar la integración de nuevos conocimientos, utilizando lo que ya se sabe como base para su desarrollo. Ausubel, Novak y

Hanesian coinciden en que la motivación es una consecuencia del aprendizaje, y estos autores también están de acuerdo en que es preferible maximizar el estímulo cognitivo, promoviendo la curiosidad intelectual y utilizando materiales que capten la atención (Ausubel et al, 1989).

b) Teoría de Vygotsky

Vigotsky plantea una teoría de carácter Socio Histórico Cultural enfocada en la optimización de las funciones mentales superiores. Subraya la relevancia de la relación entre los entornos sociales y el desarrollo cognitivo, asumiendo que la conexión del niño con su entorno social comienza desde su nacimiento.

La interacción social juega un papel crucial en el proceso de desarrollo, actuando como un factor transformador y constructivo. Vigotsky señala que, para realizar un estudio experimental sobre los procesos metacognitivos, es fundamental contar con la base histórica y teórica adecuada; su principal legado radica en el descubrimiento metacognitivo del desarrollo, donde el individuo se da cuenta de que puede controlar sus propios procesos cognitivos.

Es fundamental que los contenidos de los programas educativos prioricen tanto los aspectos estructurales como los instrumentales. Estos programas deben incorporar herramientas y técnicas intelectuales que, en conjunto con las interacciones sociales, den lugar a la creación de diferentes conocimientos. El término “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky se refiere a las actividades que el individuo lleva a cabo inicialmente con la asistencia de otros, generalmente adultos. De aquí emana la necesidad de que exista una interacción entre personas como origen de los procesos psicológicos superiores. En este contexto, la interacción con un adulto o un compañero más capacitado revela el despertar de un potencial, producto de esta colaboración. La zona de desarrollo planteada por Vygotsky hace alusión a la distancia entre el

nivel real de desarrollo, que se observa al resolver problemas sin ayuda, y el nivel potencial, que se establece al abordar problemas con apoyo. En resumen, todos los individuos poseen habilidades y potencialidades que pueden ser cultivadas y desarrolladas. (Vygotsky, 2008).

c) Teoría de Bruner

Jerome Bruner hizo importantes aportes a la educación a través de su teoría sobre la instrucción, en la cual enfatiza tanto el contenido académico como las habilidades cognitivas. Destaca que las disciplinas académicas funcionan como reservas de conocimiento y, además, promueven en los niños formas de pensamiento avanzado, como la observación, el análisis de comparaciones y el estudio de similitudes y diferencias, entre otros aspectos (Good, 2004).

Igual que Ausubel, Bruner subraya la relevancia del conocimiento y sostiene que, para una correcta asimilación, es esencial que el individuo tenga un sólido entendimiento de ciertos saberes previos. La atención se coloca más en el contexto educativo y en la responsabilidad del docente que en la del estudiante. Esta teoría pone un énfasis especial en los métodos de aprendizaje, las funciones de clasificación, así como en los principios que rigen la enseñanza. Bruner ha identificado tres modelos de aprendizaje: el modelo inactivo, el icónico y el simbólico.

2.2.2.4. Teoría del Conectivismo. Según Siemens, (citado por Gargicevich 2020), el conectivismo puede ser entendido como una teoría del aprendizaje adaptada a la era digital, que amalgama múltiples principios explorados por teorías como las del caos, redes, complejidad y autoorganización. En este contexto, establece que el aprendizaje es el resultado de interacciones en situaciones donde los elementos son variables y no siempre están bajo el control de los individuos. Asimismo, sostiene que el conocimiento aplicable puede encontrarse tanto fuera del individuo como en organizaciones o bases de datos, con el propósito de conectar información

especializada. Por lo tanto, la importancia de las conexiones se eleva sobre nuestro actual nivel de conocimiento, permitiéndonos así un mayor aprendizaje. Además, resalta que el conectivismo se basa en principios en constante evolución, dado que la adquisición de nueva información ocurre de manera acelerada. Por ello, es crucial ser capaz de distinguir entre la información relevante y la que no lo es, así como reconocer si la nueva información puede modificar decisiones previamente establecidas.

2.2.2.5. Estrategias para propiciar Aprendizaje Significativo. En este contexto, Quiroga et al. (2021) indican que diversas estrategias ayudan a generar un aprendizaje significativo, entre las cuales se encuentran distintos tipos de evaluación: sumativas, formativas y diagnósticas. Es de suma importancia la rúbrica, que funciona como un recurso valioso en el proceso de enseñanza. En este contexto, los autores opinan que la evaluación formativa es muy relevante, ya que facilita la recolección de información durante el desarrollo de los procesos, con la finalidad de optimizarlos. De igual manera, la evaluación debe tener un efecto notable en la mejora del aprendizaje, sugiriendo a su vez tres principios clave: El primero indica que, al evaluar tareas, estas deben ser elaboradas como estímulos que promuevan el aprendizaje en colaboración entre los estudiantes. Así, al organizar las metas, los contenidos y las actividades de evaluación, se promoverá un aprendizaje activo y se facilitará el logro de los objetivos fijados. En segundo lugar, los estudiantes deben participar de manera activa en la evaluación mediante criterios de calidad relacionados con su propio desempeño y el de sus compañeros; de esta forma, la participación en procesos de autoevaluación, evaluación entre colegas y la retroalimentación de los compañeros lleva a una comprensión más completa de los objetivos de aprendizaje. Finalmente, el educador proporcionará información adecuada para reforzar tanto el

conocimiento presente como el futuro; así, una retroalimentación adecuada y relevante estimula al estudiante en su proceso de aprendizaje. Esto significa que entre las estrategias fundamentales para alcanzar un aprendizaje significativo se destacan las evaluaciones, especialmente la evaluación formativa. Esta evaluación surge al implementar actividades que realizan una valoración del proceso, lo que permite al docente brindar apoyo y retroalimentación adecuada de manera oportuna.

2.2.2.6. *Aprendizaje significativo y sus beneficios en la práctica pedagógica.*

Según lo expresado por Gómez et al. (2019), el aprendizaje significativo representa hoy en día una de las prácticas más fascinantes que favorece el desarrollo académico, puesto que activa el interés y fomenta la construcción del conocimiento a través de la guía del docente y la participación de los alumnos, incorporando saberes previos y gracias a la dirección del maestro. Por lo tanto, los estudiantes se sienten impulsados a enriquecer lo que ya conocen, atendiendo a sus intereses y necesidades. Como resultado, el aprendizaje se vuelve significativo y perdurable. Así, es recomendable emplear situaciones de aprendizaje cotidiano para incrementar su relevancia, especialmente si se lleva a cabo en grupos de estudiantes, donde distintas perspectivas enriquecen la práctica y destacan el valor de lo aprendido.

2.2.2.7. *Aprendizaje significativo y TIC.*

Changoluisa (2021) indica que, en la actualidad, las TIC proporcionan una variedad de herramientas digitales y virtuales que apoyan a los educadores en su búsqueda de lograr aprendizajes activos entre los alumnos. En este contexto, diversas investigaciones han revelado la constante necesidad de que los docentes se actualicen en el uso de las TIC, con el objetivo de implementar recursos innovadores que mejoren sus estrategias educativas y faciliten la creación de nuevos conocimientos, así como el desarrollo

de habilidades comunicativas y colaborativas, utilizando herramientas tecnológicas y digitales para fomentar un aprendizaje más activo.

Por otro lado, en un estudio de casos realizado por Gilardoni (2021) sobre el uso de trabajos prácticos en una cátedra de formación docente, donde se integró la mediación de las Tecnologías de la Información y Comunicación para fomentar el aprendizaje significativo, se concluye que las actividades de aprendizaje comienzan a presentar diferentes maneras de adquirir significado, autoorganizarse, estructurar, procesar y compartir información, lo que promueve distintos enfoques de aprendizaje. Sin embargo, es esencial que el docente implemente propuestas pedagógicas relevantes que utilicen la tecnología, con el fin de potenciar el aprendizaje autónomo y la transferencia de habilidades mediante habilidades cognitivas, metacognitivas, reflexivas, críticas y autorreguladoras. Así, la autonomía requiere que el alumno tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje, reflexione sobre las herramientas a emplear, determine el momento adecuado para trabajar y aborde problemas de forma consciente para lograr sus objetivos.

2.2.2.8. *Aprendizaje del área de Comunicación.* El aprendizaje es un proceso constante y esencial que las personas llevan a cabo a lo largo de su vida. Es fundamental identificar que, mediante este proceso, las personas adquieren diferentes habilidades, conductas y conocimientos que les permiten prosperar y adaptarse en un entorno social en constante cambio. En este contexto, se entiende que el aprendizaje es fundamental para promover y aumentar el conocimiento en el campo de la Comunicación y en otros ámbitos.

Los seres humanos son diferentes por su propia naturaleza. Por esa razón, cada persona tiene su propia forma de aprender; así, se han desarrollado varios estilos de aprendizaje. Ríos

(2024) sostiene que, mediante el aprendizaje, los seres humanos pueden obtener conocimientos a través de procesos mentales. Este proceso es cognitivo, dado que la memoria recoge experiencias o conocimientos que permiten al ser humano comportarse y adaptarse a las situaciones aprendidas, mostrando un cambio que puede ser deliberado o involuntario, consecuencia de la necesidad apremiante de ajustarse a los nuevos conceptos adquiridos.

Se comprende que el aprendizaje es un proceso dinámico que provoca modificaciones en las estructuras mentales y en el comportamiento, permitiendo así que las personas se adapten a nuevos contextos y desarrollen la habilidad para resolver problemas en su entorno. Este avance y la adopción de conductas, habilidades, saberes, principios y competencias ocurren a través de una enseñanza estructurada o simplemente mediante la experiencia práctica (aprendizaje empírico) al observar y practicar. En términos más simples, el proceso de adquirir conocimientos implica una fase de transformación de saberes, habilidades, valores y actitudes que nos capacita para utilizar lo que hemos aprendido y ajustarnos a diversas circunstancias. Malvas y Bonifacio (2024) indican que el aprendizaje "se refiere al procedimiento que nos permite obtener una variedad de conocimientos, conductas y diferentes tipos de habilidades a través de la experiencia adquirida con el entorno y la educación" (p. 34). En este contexto. El aprendizaje es un proceso esencial para el crecimiento humano que necesita varios elementos y procedimientos, como el condicionamiento (respuesta a estímulos), para ajustarnos a nuestro entorno. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso completo y constante; reconocer y entender su relevancia nos permite promover este proceso en diversas áreas, especialmente en la disciplina de Comunicación, donde los conocimientos adquiridos influyen directamente en la mejora de la habilidad para interactuar y relacionarse con los demás. El área mencionada es un campo completo y global que investiga y

aplica todos los aspectos relacionados con la comunicación entre diferentes personas. Esa área incluye diferentes tipos de comunicación, tanto verbal como no verbal, que se presentan en varios contextos y a través de distintos medios. Para que la comunicación entre personas sea efectiva, es necesario utilizar el lenguaje.

El lenguaje es una característica específica y fundamental de los seres humanos, y es crucial para la creación del conocimiento. Los seres humanos llegan al mundo con la habilidad de aprender un idioma, lo que les permite participar en actividades sociales dentro de su entorno. La lengua materna desempeña una función crucial en el desarrollo emocional, social, cultural y cognitivo, puesto que, mediante ella, se llevan a cabo las primeras interacciones.

Desde los primeros años, los niños inician su educación de forma formal (nivel inicial), lo cual es fundamental para que los estudiantes adquieran habilidades de comunicación en diversas situaciones. De acuerdo con Guardia (2024), el ámbito de Comunicación se dedica a mejorar y fortalecer las habilidades de comunicación, lectura y escritura de los niños. Para alcanzar este objetivo, se fundamenta en un enfoque de comunicación textual, con el propósito de que la lengua se aprenda de forma práctica mediante situaciones reales. Las habilidades de comunicación que el niño comienza a emplear son principalmente sociales, ya que empieza a relacionarse con mayor facilidad con sus compañeros de clase, los integrantes de su familia y con otras personas de su entorno. Por ejemplo, el niño comienza a participar en diálogos más significativos, plantea preguntas, ofrece observaciones, expresa sus puntos de vista, lo que le facilita desarrollar su criterio e identidad.

Minedu (2016) indica que el área de Comunicación en el Perú se aplica en todas las instituciones educativas, en las cuales los estudiantes utilizan el castellano como su lengua

materna. Del mismo modo, en las instituciones educativas. En programas bilingües, donde los estudiantes utilizan alguna de las 47 lenguas indígenas o el lenguaje de señas como su idioma principal, se enseña el castellano como su segunda lengua, enfocándose en la comprensión oral a partir de los cinco años en el segundo ciclo de la educación inicial.

Perú es una nación con gran riqueza en diversidad de lenguas y culturas; al estudiar el castellano como segunda lengua, se adquiere una herramienta esencial para fomentar el diálogo entre culturas. El castellano facilita el proceso de comunicación entre diferentes culturas, fomentando el intercambio de experiencias y saberes, sin que esta segunda lengua sustituya a la primera, la cual continúa siendo fundamental en la formación de conocimientos y en la comunicación.

Este ámbito se centra en abordar y solucionar distintas habilidades vinculadas al lenguaje, a la comunicación de información, así como a la lectura y redacción de varios tipos de textos. Para lograr esto, es necesario que los estudiantes elaboren diversas estrategias. De acuerdo con Polo (2023), el sector de Comunicación se llevará a cabo en varios campos significativos: En el aspecto comunicativo, se entiende que los alumnos crean textos tanto de manera oral como escrita; en las prácticas sociales del lenguaje, los alumnos se comunican entre sí, compartiendo su vida social y cultural en diferentes contextos de comunicación. Esto subraya la importancia sociocultural, donde el alumno asume particularidades de su expresión oral y escrita, generando así una identidad tanto individual como colectiva. Es relevante considerar que en nuestro país se utilizan cuarenta y siete lenguas nativas, además del español. Por favor.

De este modo, el estudiante fomentará de manera integral su entendimiento y creación de textos, lo cual será fundamental para que puedan transmitir y recibir mensajes. Por lo tanto,

se puede afirmar que el ámbito de la Comunicación investiga el uso del lenguaje hablado y escrito para transmitir ideas (comunicación verbal), así como las expresiones faciales y los movimientos corporales que complementan el discurso (comunicación no verbal), dependiendo del contexto y del mensaje que se desea comunicar. Para desarrollar las habilidades comunicativas, es fundamental considerar las tres competencias del área de comunicación.

Minedu (2016) expone que estas tres competencias son: comunicar oralmente, donde el estudiante, gracias a la escucha activa, comprende textos orales y, al adoptar una posición personal, puede participar de manera activa; leer diversos tipos de textos, ya que el educando realiza una lectura comprensiva de varios textos escritos y genera significados a partir de lo leído con el objetivo de entenderlo, siendo capaz de deducir y reflexionar sobre el contenido; y escribir diferentes tipos de textos, en los que los alumnos elaboran varios textos escritos con un propósito específico y de forma autónoma, considerando la planificación, la redacción, la revisión y la publicación de su texto. Asimismo, es esencial identificar los canales a través de los cuales se comparte y se difunde la información, incluyendo periódicos, radio, televisión, redes sociales, internet, murales informativos, libros, entre otros.

Por lo tanto, el departamento de Comunicación es esencial para comprender y optimizar el flujo de información, creando vínculos que van desde actividades cotidianas en contextos simples, como los personales, hasta situaciones más complejas, como las profesionales. La investigación en el ámbito de la comunicación es un proceso que mejora y adquiere conocimientos y habilidades relacionados con la comprensión, competencias, así como con el análisis y la creación de información en diversas situaciones comunicativas. Esta experiencia

educativa permite a los estudiantes actuar de manera efectiva en diversas situaciones, recibiendo información precisa y mejorando su capacidad para comunicar mensajes.

Por esta razón, se afirma que la comunicación es una destreza esencial que tiene una gran importancia en todas las áreas de la vida. De acuerdo con Guardia (2024): El desarrollo del lenguaje en los niños generalmente inicia con el uso de una sola palabra. La capacidad de comunicación se mejora a medida que progresan las habilidades del lenguaje; esto se evidencia cuando las maneras de expresarse de los niños pasan de ser simples a complejas.

Desde la niñez, los individuos comienzan a cultivar habilidades comunicativas que les permiten interactuar y establecer relaciones en su entorno.

El departamento de Comunicación fomenta el uso del español para que la comunicación entre las personas sea efectiva, valorando las formas de hablar de cada zona. Rodríguez y Rodríguez (2019) indican que en este ámbito se pretende que los estudiantes dominen su lengua materna, ya sea esta originaria o el español, y que adquieran habilidades. Por lo tanto, se puede afirmar que el aprendizaje en el campo señalado es un proceso completo que abarca desde las habilidades básicas hasta las situaciones más complicadas. Este conocimiento es esencial para que el alumno se comunique de forma efectiva, enviando y recibiendo información, lo que favorece la adaptabilidad y la inclusión en su entorno.

2.2.2.9. Dimensiones

2.2.2.9.1. *Se comunica oralmente en su lengua materna.* Esta competencia incluye la habilidad del estudiante para entender y crear mensajes orales de manera estratégica y lógica, combinando habilidades cognitivas y socioemocionales para comunicarse de forma efectiva (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

2.2.2.9.2. *Capacidades.* Obtiene información del texto oral: Recupera datos e ideas explícitas de los textos orales. Infiere e interpreta información del texto oral: Construye el sentido del texto a partir de información implícita y establece conclusiones.

Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: Expresa sus ideas ajustándose al propósito, destinatario y tema, manteniendo un hilo conductor y sin contradicciones. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica: Emplea gestos, movimientos, entonación, volumen, y pausas para enfatizar o complementar su mensaje. Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores: Intercambia roles de hablante y oyente, y responde de manera pertinente y oportuna, negociando significados si es necesario.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral: Opina y evalúa la efectividad, validez y fiabilidad de los textos orales y su intención comunicativa.

2.2.2.9.3. *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.* Implica una interacción activa entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que lo rodean. Consiste en crear significado a partir del uso de experiencias, conocimientos y la comprensión del objetivo de la lectura. (MINEDU, 2016).

2.2.2.9.4. Capacidades. Obtiene información del texto escrito: Localiza y selecciona información explícita, relevante y complementaria dentro del texto.

Infiere e interpreta información del texto: Deduce información implícita (como el propósito, el tema o las relaciones de causa-efecto) y construye el sentido global del texto.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto: Opina sobre la efectividad de la presentación del texto, la intención del autor, la calidad de las ideas y la postura que asume.

2.2.2.9.5. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Se trata del uso de la escritura para crear significados en el texto y transmitirlos a otras personas. Consiste en ajustar la forma de expresión a las reglas y estructuras del lenguaje escrito, así como en emplear el lenguaje de manera reflexiva y ordenada para adecuarse a las particularidades de la situación comunicativa. (MINEDU, 2016).

2.2.2.9.6. Capacidades. Adecúa el texto a la situación comunicativa: Considera el propósito, el tipo textual, el destinatario y el registro para ajustar su texto a la situación específica. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: Ordena las ideas en torno a un tema central, estableciendo relaciones lógicas entre ellas, sin digresiones ni contradicciones. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente: Emplea recursos gramaticales, ortográficos, la puntuación y la tipografía de manera efectiva para dar claridad y sentido a su texto.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito: Revisa su texto para mejorarlo, considerando la pertinencia y validez de las ideas, el uso del lenguaje y si se ajusta a la situación comunicativa.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Diseño Metodológico

3.1.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo aplicada, ya que busca resolver un problema específico mediante el uso y aplicación del conocimiento, contribuyendo al desarrollo cultural y científico. Según Sánchez et al. (2018), la investigación aplicada utiliza conocimientos teóricos para comprender y solucionar problemas concretos.

3.1.2. Enfoque de investigación

La investigación es de enfoque cuantitativo con el objetivo de evaluar de manera objetiva el efecto de las herramientas de inteligencia artificial en el aprendizaje dentro del campo de Comunicación, específicamente en los estudiantes de educación secundaria.

Según Hernández et al. (2014) el enfoque cuantitativo consiste en un conjunto de procedimientos que son tanto probatorios como secuenciales. Este enfoque se basa en la recopilación de datos para validar una hipótesis mediante mediciones numéricas, complementadas por un análisis estadístico. Por lo tanto, este estudio aplicará el enfoque cuantitativo, dado que se pretende examinar la relación entre variables específicas vinculadas a las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación.

3.1.3. Alcance de investigación

La presente investigación es de nivel correlacional. Según Hernández et al. (2014) las investigaciones de tipo correlacional buscan establecer el grado de asociación o la relación que existen entre dos o más variables dentro de una muestra o contexto particular. En este sentido se puede afirmar, que este tipo de investigación permitirá identificar las conexiones entre las

variables, lo que favorece una comprensión más profunda de cómo estas interactúan en contextos determinados.

3.1.4. *Diseño de investigación*

El diseño de la investigación es no experimental (Transversal). Según Hernández et al. (2014), la investigación no experimental comprende estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Diseños transeccionales (transversales) son investigaciones que recopilan datos en un momento único. Diseños transeccionales correlacionales causales, estos diseños describen relaciones entre dos o más variables y conceptos en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa-efecto (causales) (Hernández et al., 2014).

3.1.5. *Técnica*

La técnica empleada en este estudio fue la encuesta. Arias (2012) señala que esta técnica puede ser tanto oral como escrita, y es un método elaborado que tiene como objetivo reunir información proporcionada por un grupo de personas acerca de sí mismas o en relación con un tema específico.

Asimismo, se empleó un cuestionario elaborado cuidadosamente para incluir preguntas claras y directas que abordaron los objetivos del estudio. Estas preguntas están diseñadas de tal manera que los estudiantes puedan ofrecer respuestas sinceras y exactas, reduciendo al mínimo las posibilidades de malentendidos.

3.1.6. *Instrumento*

En el presente estudio, se utilizó un cuestionario como instrumento para recolectar información. Hernández et al. (2014) sostienen que un cuestionario es un conjunto organizado

de preguntas diseñado para evaluar una o más variables determinadas. Los cuestionarios se elaboran para recoger información fundamentada en las actitudes y opiniones de las personas elegidas. Es fundamental que se encuentren en sintonía con la formulación del problema y las hipótesis pertinentes al estudio, para asegurar su eficiencia. Además, es esencial que las preguntas sean explícitas y exactas, a fin de reducir sesgos y asegurar la fiabilidad de las respuestas.

3.2. Diseño muestral

3.2.1. Población

La población, de acuerdo con la definición propuesta por Hernández et al. (2014), está conformada por un conjunto de individuos que presentan características comunes. Esta puede clasificarse en dos tipos: finita, cuando el número de elementos es determinado y cuantificable, o infinita, cuando no es posible establecer un límite preciso para su cantidad.

La población está constituida por 900 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N.º 7259 “Víctor Raúl Haya de la Torre”, ubicada en Pachacamac, durante el año 2025.

Tabla 1:

Cuadro de población de alumnos de la I.E N.º. 7259 “Víctor Raúl Haya de la Torre”

Nivel	Secciones por grado	Estudiantes
1ro	A, B, C, D, E, F, G	210
2do	A, B, C, D, E, F	180
3ro	A, B, C, D, E	170
4to	A, B, C, D, E	170
5to	A, B, C, D, E	170
TOTAL		900

Fuente. Documentos oficiales brindados por la secretaria de la institución.

3.2.2. Muestreo

El muestreo empleado corresponde a un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que los 60 estudiantes fueron seleccionados en función de la accesibilidad y la disposición de las secciones que autorizaron su participación, sin aplicar un procedimiento aleatorio sobre la población total de 900 estudiantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Esta decisión se justifica por las limitaciones de tiempo y de autorización institucional para acceder a la totalidad de las secciones de cada grado. No obstante, dado que la población se encuentra organizada en estratos por grado y sección (ver Tabla 1), se procuró que la distribución de la muestra guardara una proporción similar a la de la población.

3.2.3. Muestra

La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de secundaria, lo que representa el 6,7% de la población total de 900 estudiantes de una Institución Educativa Pública, seleccionados de manera no probabilística por conveniencia según la accesibilidad y disposición para participar en la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Aprendizaje del área de Comunicación	MINEDU, (2022) el área de Comunicación tiene como objetivo cultivar en los estudiantes no solo la habilidad de comunicarse de manera efectiva, tanto oral como escrita, sino también la competencia crítica e intercultural necesaria para interpretar y crear mensajes en diversos lenguajes. De esta manera, se contribuye a su desarrollo social y cultural. Esto propósito abarca habilidades en la expresión verbal y escrita, la lectura crítica, así como el uso ético de los medios digitales y tecnológicos en el ámbito de la comunicación.	En esta investigación la variable de interés (aprendizaje del área de Comunicación) se evaluó mediante la aplicación de un cuestionario, el mismo que cuenta con 15 preguntas según la medición de las dimensiones que contiene.	4. Se comunica oralmente	4.1. Claridad y coherencia en la expresión oral
			5. Lee diversos tipos de textos	4.2. Uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal
			6. Escribe diversos tipos de textos	4.3. Habilidad para interactuar y participar activamente.
				5.1. Comprensión e identificación de ideas principales.
				5.2. Uso de estrategias de lectura adaptadas al texto.
				6.1. Organización lógica y coherente de ideas.
				6.2. Uso adecuado del vocabulario y normas ortográficas.

Fuente. Elaboración propia.

3.4. Procesamiento de datos

El manejo de los datos se llevó a cabo mediante un procedimiento ordenado en varias fases. Previamente, se elaboraron y verificaron los instrumentos de recolección de datos, garantizando su fiabilidad y validez (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Luego de recibir los permisos necesarios de la institución N° 7259 “Víctor Raúl Haya de la Torre” y de informar a los participantes sobre los objetivos y métodos del estudio, se aseguró el cumplimiento de los principios éticos en la investigación educativa (American Psychological Association, 2020).

Durante el semestre académico de 2025, se llevaron a cabo las actividades vinculadas al uso de herramientas de inteligencia artificial en el campo de la Comunicación. Al finalizar el periodo, se administró un cuestionario estructurado a los alumnos con el objetivo de evaluar las variables propuestas en la investigación.

La recolección de datos numéricos se realizó a través de la implementación de un cuestionario y la recolección de registros institucionales relevantes. Los datos recopilados fueron depurados y estructurados para su análisis estadístico utilizando el programa SPSS. Para establecer cómo estaban distribuidos los datos, se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, lo que llevó a identificar la necesidad de aplicar pruebas no paramétricas debido a que la muestra no seguía una distribución normal (Pérez, 2019).

Se emplearon pruebas estadísticas no paramétricas, en particular la correlación de Spearman Rho, para analizar la relación existente entre las variables. Asimismo, se llevaron a cabo pruebas de chi-cuadrado para examinar la relación entre variables categóricas, mostrando en las tablas el valor de X^2 , el nivel de significancia (p) y el coeficiente de contingencia para facilitar la comprensión de los hallazgos (Agresti, 2018).

3.5. Aspectos éticos

En esta investigación se aseguraron los principios éticos esenciales al obtener el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron adecuadamente informados sobre los objetivos del estudio, los procedimientos a realizar y los posibles riesgos. Asimismo, se dio cumplimiento a los protocolos correspondientes, contando con la aprobación del comité de ética de la Escuela de Posgrado de la Universidad Para el Desarrollo Andino (UDEA).

Se garantizó la privacidad de la información personal y académica de los estudiantes, aplicando un sistema de codificación que mantuvo su anonimato a lo largo de todo el proceso de recopilación y análisis de datos (American Psychological Association [APA], 2020). La participación en la investigación fue voluntaria, y los estudiantes podían abandonar el estudio en cualquier momento sin que esto afectara su evaluación académica.

De igual manera, se respetaron los principios de no causar daño y de justicia, reduciendo los riesgos y asegurando una selección justa de los participantes, sin ninguna forma de discriminación. Los métodos utilizados se adaptaron a las normas de la institución y a los principios éticos globales, garantizando así la honestidad científica de la investigación.

Finalmente, la utilización de los datos recolectados se restringió únicamente a los objetivos de investigación previamente definidos, con un cumplimiento riguroso de las normativas actuales sobre la protección de datos personales y con el compromiso esencial de ser transparentes y honestos en la presentación de los resultados (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis Descriptivo

4.1.1. Confiabilidad del Instrumento

La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández et al., 2006).

Según George y Mallery (2003), define la valoración de la fiabilidad de ítems según el coeficiente alfa de Cronbach son las siguientes:

Tabla 2:

Tabla de valoración del Alfa de Cronbach según George y Mallery (2003, p. 231).

Coeficiente alfa de Cronbach	Valoración
[0 : 0.5]	Inaceptable
[0.5 : 0.6]	Pobre
[0.6 : 0.7]	Débil
[0.7 : 0.8]	Aceptable
[0.8 : 0.9]	Bueno
[0.9 : 1]	Excelente

Fuente: (George y Mallery, 2003).

Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se aplicó el método del Alfa de Cronbach. Los datos se recopilaron de una muestra de 60 estudiantes matriculados en el año académico 2025 de secundaria de la institución Educativa N.º 7259 "Víctor Raúl Haya de la Torre". El análisis se realizó con el software estadístico SPSS, tomando en cuenta los 30 ítems del instrumento en conjunto, correspondientes a ambas variables de estudio (herramientas de inteligencia artificial y aprendizaje del área de Comunicación), obteniéndose un coeficiente global de confiabilidad.

Tabla 3:*Fiabilidad del Instrumento.*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,808	30

Nota. Elaboración propia.

Interpretación: El instrumento evaluado, compuesto por 30 elementos, presenta un coeficiente Alfa de Cronbach de ,808, lo que indica una **buena** consistencia interna. Este resultado demuestra que los ítems miden el constructo de manera confiable, estable y coherente, garantizando que la herramienta es idónea y segura para su aplicación en el estudio.

4.1.2. Análisis de Datos Cuantitativos

Se analizaron las tablas y figuras obtenidas, correspondientes a los resultados de las dimensiones según los datos recolectados:

Tabla 4:

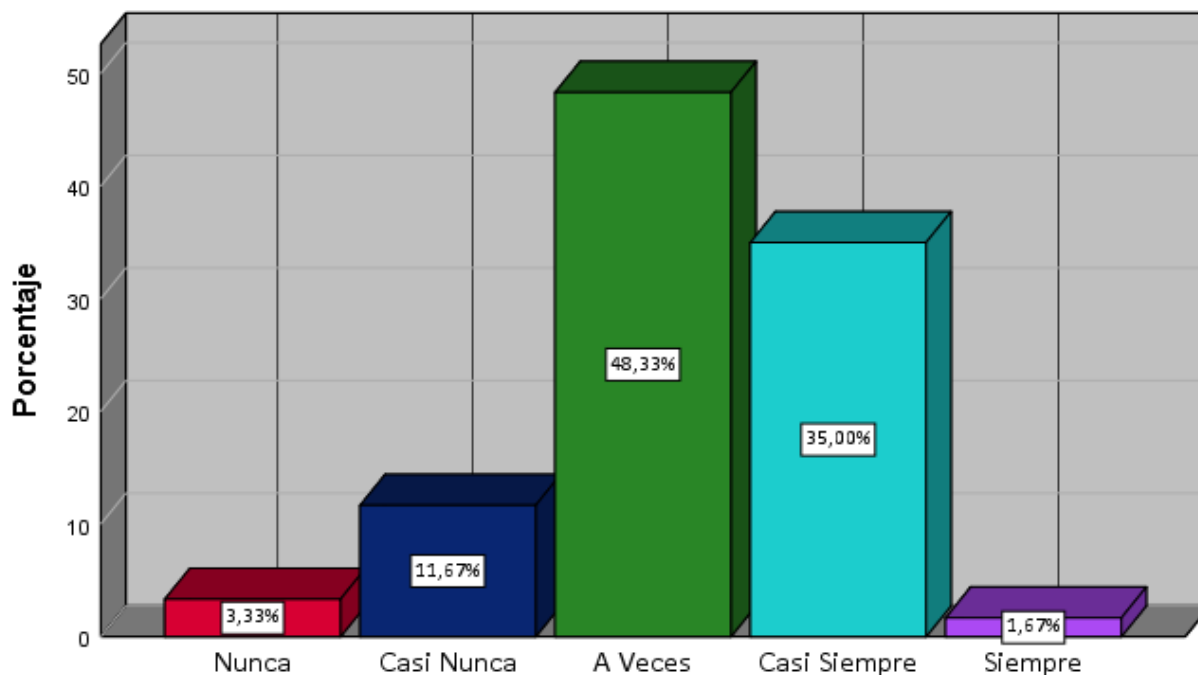
Utilizo asistentes de voz para buscar el significado o sinónimos de palabras cuando realizo mis tareas del área de Comunicación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	7	11,7	11,7	15,0
	A Veces	29	48,3	48,3	63,3
	Casi Siempre	21	35,0	35,0	98,3
	Siempre	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 1:

Utilizo asistentes de voz para buscar el significado o sinónimos de palabras cuando realizo mis tareas del área de Comunicación.

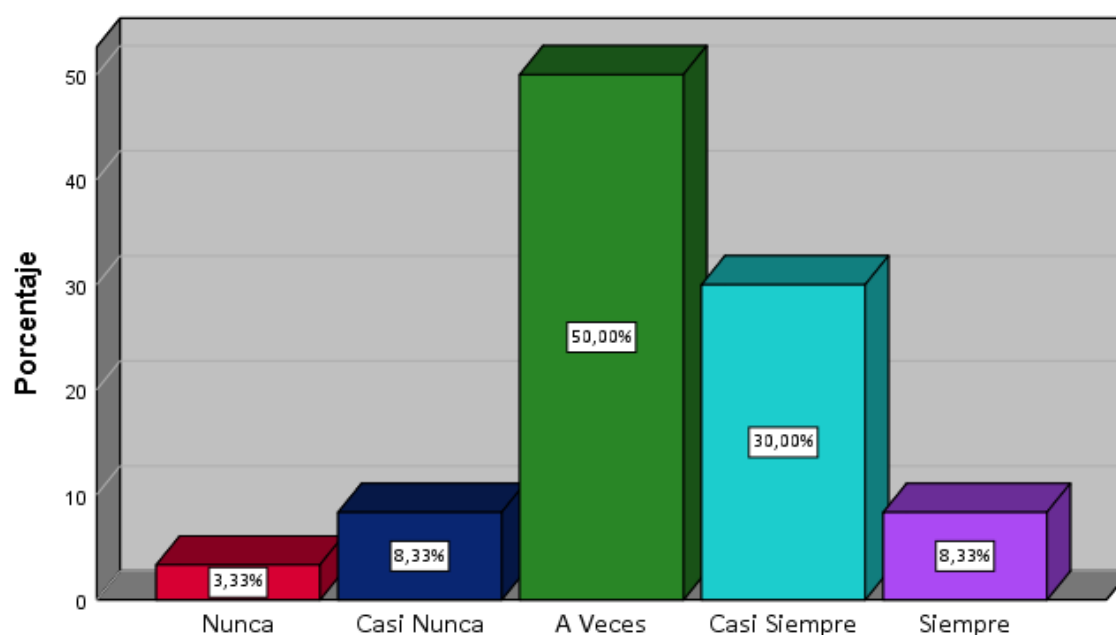


Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: Los resultados muestran que el 48,33% de los estudiantes identifican la postura del autor y reconocen posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos solo a veces, mientras que el 35,00% lo hace casi siempre. En menor medida, el 11,67% casi nunca desarrolla esta habilidad, el 3,33% nunca y apenas el 1,67% siempre. Estos datos evidencian que la mayoría de estudiantes aún está en proceso de consolidar esta capacidad lectora crítica, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias de lectura analítica en el aula.

Tabla 5:*Empleo chatbots o modelos de lenguaje para generar ideas o construir borradores de textos escritos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	5	8,3	8,3	11,7
	A Veces	30	50,0	50,0	61,7
	Casi Siempre	18	30,0	30,0	91,7
	Siempre	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.**Figura 2:** *Empleo chatbots o modelos de lenguaje para generar ideas o construir borradores de textos escritos***Fuente.** Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: Los resultados muestran que la mitad de los estudiantes, representado por el 50,00%, identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos solo a veces, seguido del 30,00% que lo hace casi siempre. Por otro lado, el 8,33%

casi nunca desarrolla esta habilidad, el mismo porcentaje de 8,33% lo logra siempre y únicamente el 3,33% nunca lo practica. Estos resultados reflejan que esta competencia lectora crítica todavía no está del todo consolidada en la mayoría de estudiantes, lo que representa una oportunidad importante para trabajarla con mayor intención desde las sesiones de aprendizaje.

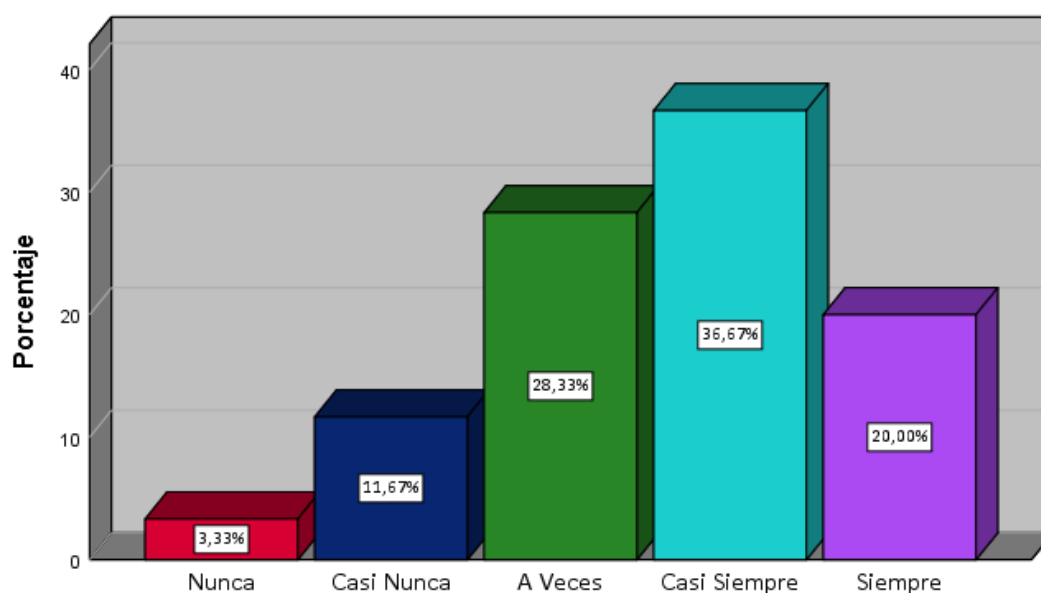
Tabla 6:

Recurso a asistentes virtuales para obtener ejemplos concretos sobre estructuras y tipos de textos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	7	11,7	11,7	15,0
	A Veces	17	28,3	28,3	43,3
	Casi Siempre	22	36,7	36,7	80,0
	Siempre	12	20,0	20,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 3: *Recurso a asistentes virtuales para obtener ejemplos concretos sobre estructuras y tipos de textos*



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El gráfico refleja un desempeño favorable, ya que la mayoría de los estudiantes se ubica en los niveles óptimos: un 36,67% identifica la postura del autor y los sesgos "Casi Siempre" y un 20,00% lo hace "Siempre". Por el contrario, el nivel intermedio ("A Veces") registra un 28,33%, mientras que solo un 15,00% acumulado manifiesta dificultades severas al marcar "Nunca" o "Casi Nunca".

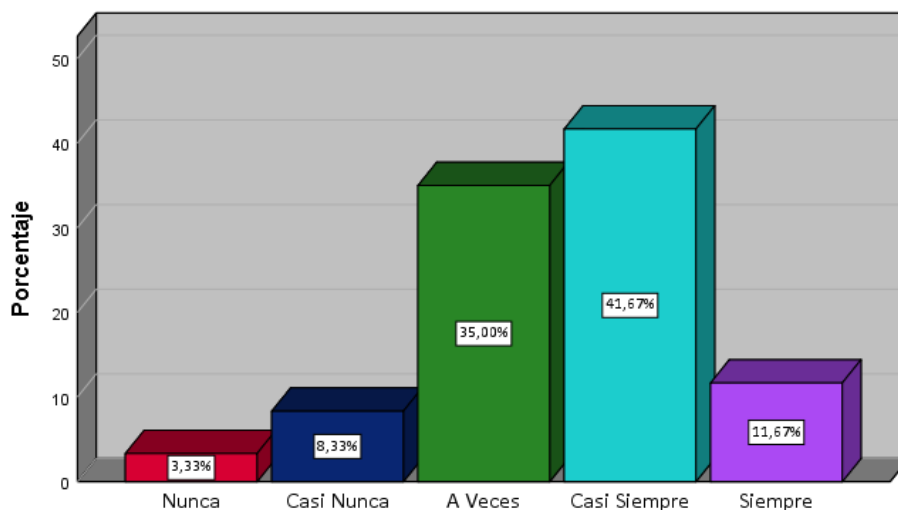
Tabla 7:

Utilizo herramientas de IA para traducir y comprender frases o textos que analizo en el área de Comunicación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	5	8,3	8,3	11,7
	A Veces	21	35,0	35,0	46,7
	Casi Siempre	25	41,7	41,7	88,3
	Siempre	7	11,7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 4: *Utilizo herramientas de IA para traducir y comprender frases o textos que analizo en el área de Comunicación*



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 41,67% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos casi siempre, seguido del 35,00% que lo hace a veces y el 11,67% que siempre desarrolla esta habilidad. Solo el 8,33% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Estos resultados muestran una tendencia positiva, donde la mayoría de estudiantes viene desarrollando con mayor frecuencia esta competencia lectora crítica.

Tabla 8:

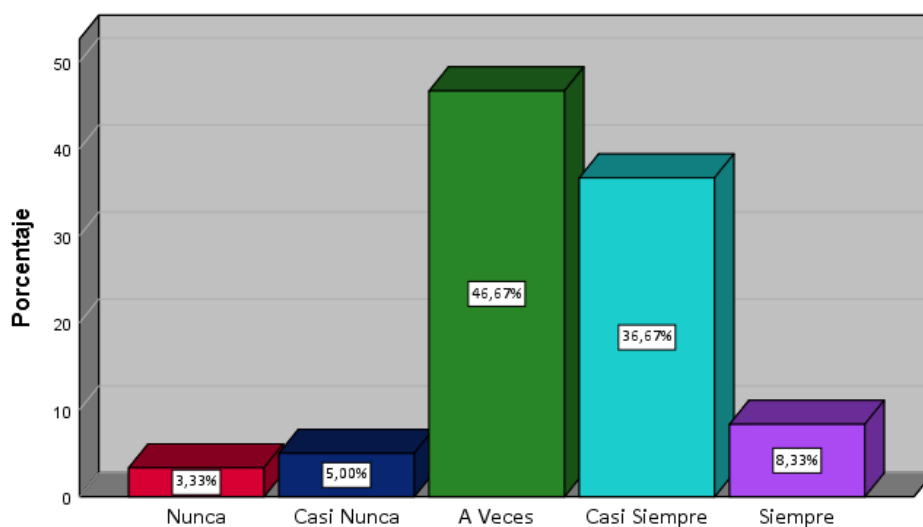
Empleo asistentes virtuales para resumir textos extensos o artículos asignados en clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	3	5,0	5,0	8,3
	A Veces	28	46,7	46,7	55,0
	Casi Siempre	22	36,7	36,7	91,7
	Siempre	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 5:

Empleo asistentes virtuales para resumir textos extensos o artículos asignados en clase



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 46,67% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 36,67% lo hace casi siempre y el 8,33% siempre. En menor porcentaje, el 5,00% casi nunca y el 3,33% nunca desarrolla esta habilidad. En general, predomina una práctica intermedia de esta competencia crítica que aún necesita ser reforzada en el aula.

Tabla 9:

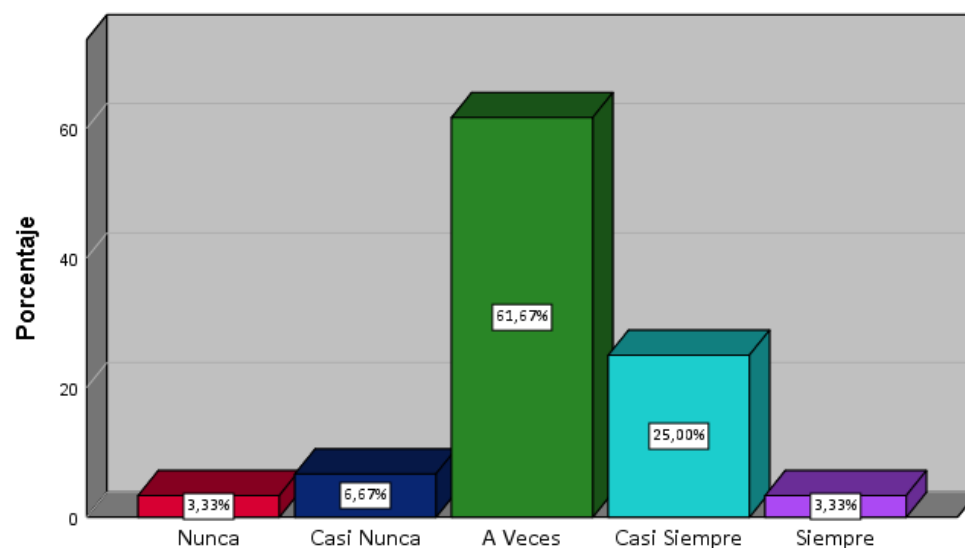
Uso herramientas de corrección gramatical y ortográfica basadas en IA para revisar mis textos antes de entregarlos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	4	6,7	6,7	10,0
	A Veces	37	61,7	61,7	71,7
	Casi Siempre	15	25,0	25,0	96,7
	Siempre	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 6:

Uso herramientas de corrección gramatical y ortográfica basadas en IA para revisar mis textos antes de entregarlos.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 61,67% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos solo a veces, el 25,00% lo hace casi siempre y apenas el 3,33% siempre. El 6,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Estos resultados indican que esta competencia crítica aún es inconsistente en la mayoría de estudiantes y requiere mayor atención pedagógica.

Tabla 10:

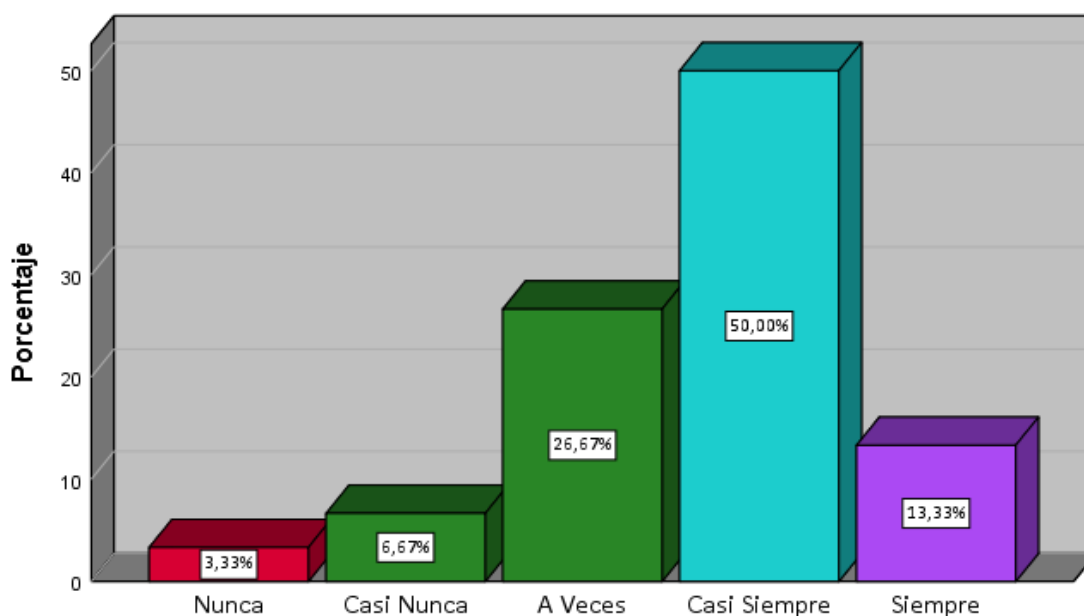
Utilizo aplicaciones de IA para organizar y jerarquizar la información que necesito para mis trabajos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	4	6,7	6,7	10,0
	A Veces	16	26,7	26,7	36,7
	Casi Siempre	30	50,0	50,0	86,7
	Siempre	8	13,3	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 7:

Utilizo aplicaciones de IA para organizar y jerarquizar la información que necesito para mis trabajos



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 50,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos casi siempre, el 26,67% lo hace a veces y el 13,33% siempre. Solo el 6,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Estos resultados son alentadores, pues más de la mitad de los estudiantes viene consolidando de manera consistente esta competencia lectora crítica.

Tabla 11:

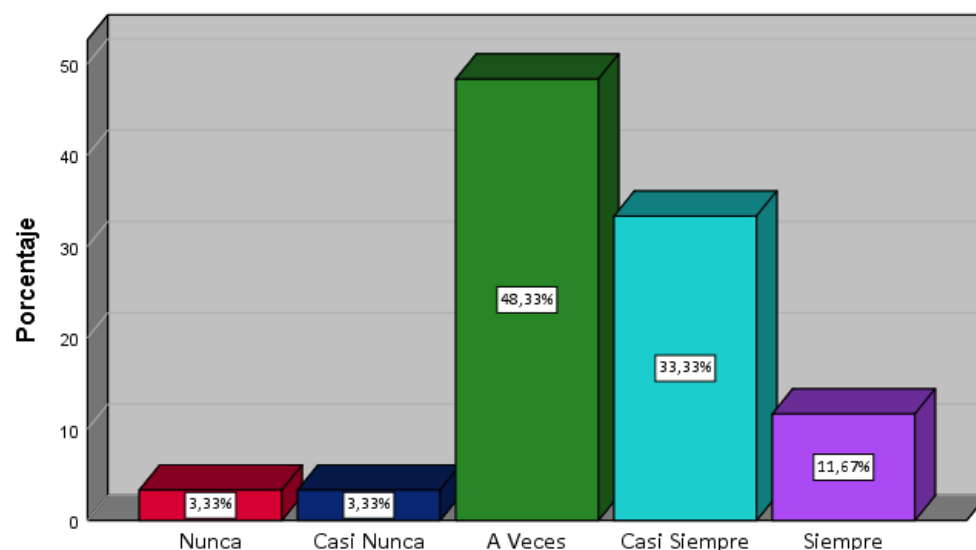
Empleo herramientas de IA para comparar diferentes fuentes de información sobre temas del área de Comunicación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	2	3,3	3,3	6,7
	A Veces	29	48,3	48,3	55,0
	Casi Siempre	20	33,3	33,3	88,3
	Siempre	7	11,7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 8:

Empleo herramientas de IA para comparar diferentes fuentes de información sobre temas del área de Comunicación.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 48,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 33,33% lo hace casi siempre y el 11,67% siempre. El 3,33% casi nunca y el mismo porcentaje nunca lo practica. Si bien predomina una respuesta intermedia, es positivo que cerca de la mitad restante ya muestra una práctica frecuente de esta habilidad crítica.

Tabla 12:

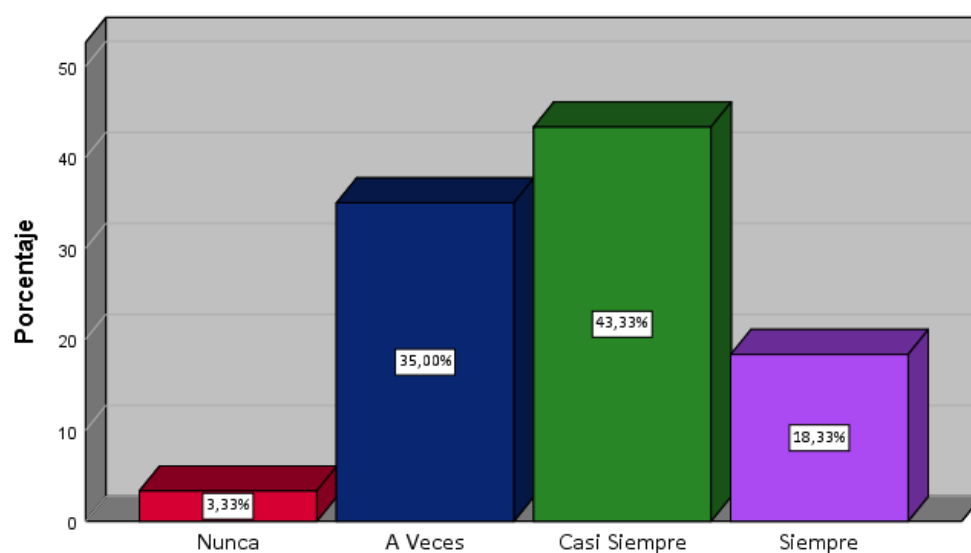
Verifico la coherencia y cohesión de mis textos utilizando funciones de IA integradas en procesadores de texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	A Veces	21	35,0	35,0	38,3
	Casi Siempre	26	43,3	43,3	81,7
	Siempre	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 9:

Verifico la coherencia y cohesión de mis textos utilizando funciones de IA integradas en procesadores de texto.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 43,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos casi siempre, el 35,00% lo hace a veces y el 18,33% siempre. Solo el 3,33% nunca desarrolla esta habilidad. Estos resultados son favorables, pues la mayoría de estudiantes demuestra una práctica regular y creciente de esta competencia lectora crítica.

Tabla 13:

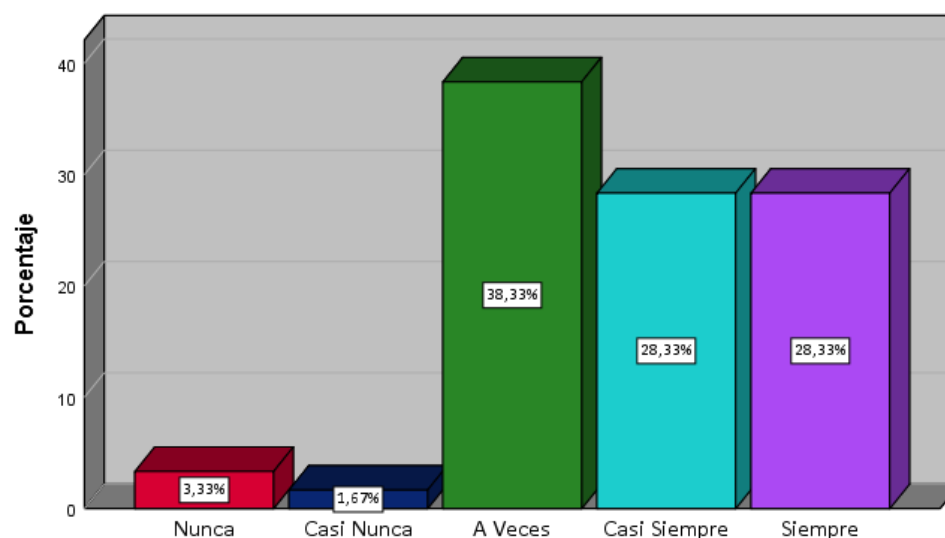
Utilizo algoritmos de IA para recibir recomendaciones de lecturas relacionadas con los temas que estudio en clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	1	1,7	1,7	5,0
	A Veces	23	38,3	38,3	43,3
	Casi Siempre	17	28,3	28,3	71,7
	Siempre	17	28,3	28,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 10:

Utilizo algoritmos de IA para recibir recomendaciones de lecturas relacionadas con los temas que estudio en clase.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 38,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, mientras que el 28,33% lo hace casi siempre y el mismo porcentaje siempre. Solo el 3,33% nunca y el 1,67% casi nunca desarrolla esta habilidad. Estos datos muestran un panorama alentador, ya que más de la mitad de los estudiantes practica esta competencia crítica con cierta frecuencia.

Tabla 14:

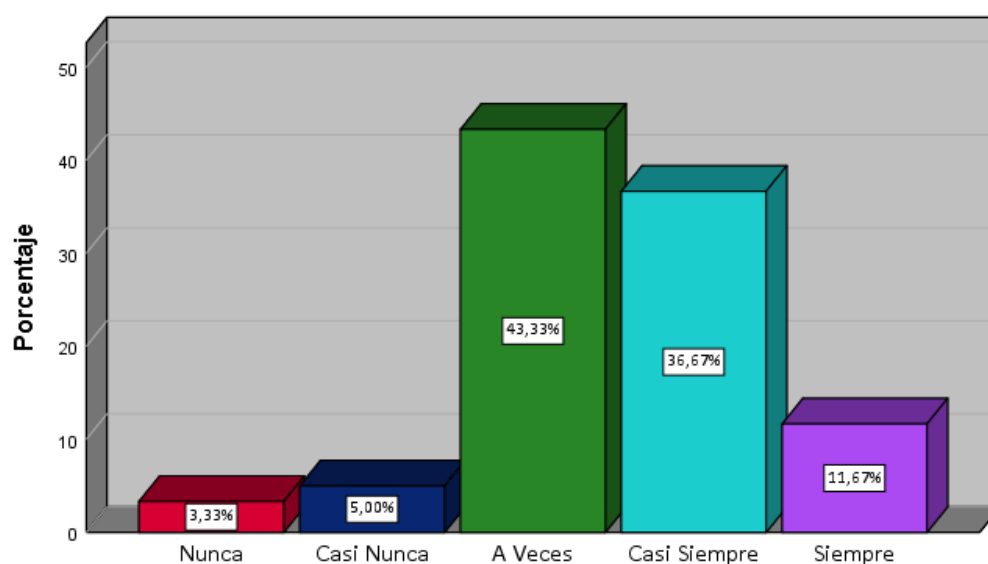
Empleo herramientas de IA para transformar textos escritos en contenido visual que presento en clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	4	6,7	6,7	10,0
	A Veces	25	41,7	41,7	51,7
	Casi Siempre	24	40,0	40,0	91,7
	Siempre	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 11:

Empleo herramientas de IA para transformar textos escritos en contenido visual que presento en clase



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 43,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 36,67% casi siempre y el 11,67% siempre. El 5,00% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. En conjunto, casi la mitad de los estudiantes muestra avances en esta competencia crítica, aunque todavía hay un grupo que necesita mayor orientación para consolidarla.

Tabla 15:

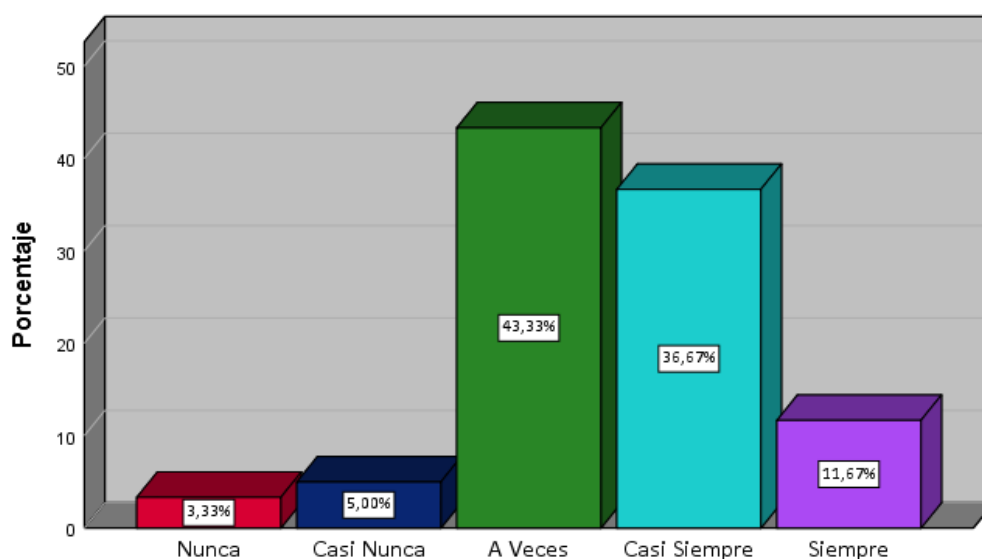
Uso plataformas de IA para practicar y mejorar mi pronunciación y fluidez en la expresión oral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	3	5,0	5,0	8,3
	A Veces	26	43,3	43,3	51,7
	Casi Siempre	22	36,7	36,7	88,3
	Siempre	7	11,7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 12:

Uso plataformas de IA para practicar y mejorar mi pronunciación y fluidez en la expresión oral.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: La figura demuestra una adopción positiva de la tecnología, donde el 43,3% de los estudiantes emplea plataformas de IA "A Veces" para mejorar su pronunciación y fluidez oral, seguido por un 36,7% que lo hace "Casi Siempre" y un 11,7% "Siempre". En contraste, solo un mínimo 8,3% acumulado manifiesta no utilizarlas al optar por "Nunca" o "Casi Nunca".

Tabla 16:

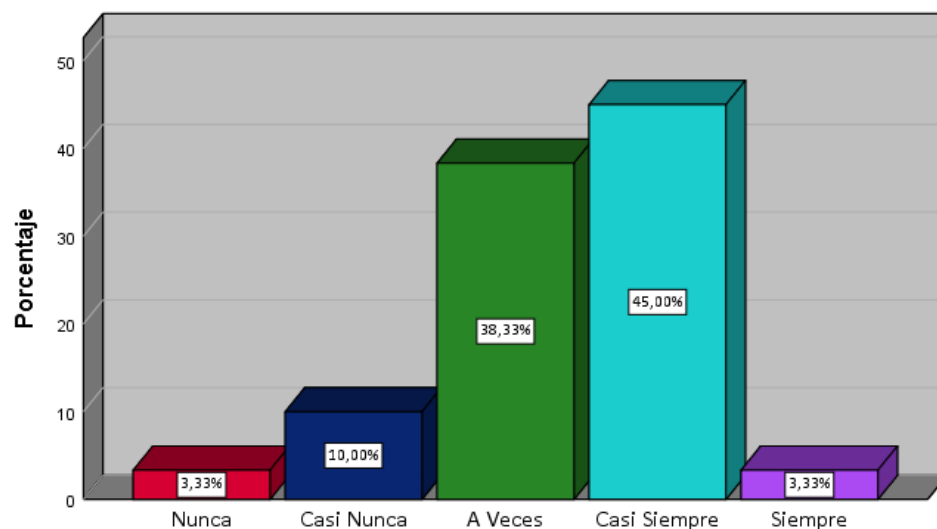
Participo en actividades interactivas del área de Comunicación diseñadas o adaptadas mediante herramientas de IA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	6	10,0	10,0	13,3
	A Veces	23	38,3	38,3	51,7
	Casi Siempre	27	45,0	45,0	96,7
	Siempre	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 13:

Participo en actividades interactivas del área de Comunicación diseñadas o adaptadas mediante herramientas de IA.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 45,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos casi siempre, el 38,33% lo hace a veces y solo el 3,33% siempre. El 10,00% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Aunque predomina una respuesta positiva, los resultados sugieren que aún falta reforzar esta habilidad para que los estudiantes la apliquen de forma más consistente y autónoma.

Tabla 17:

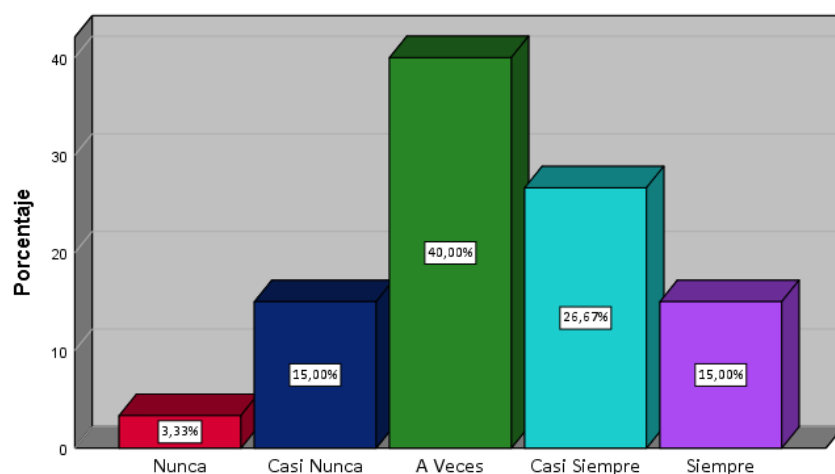
Utilizo herramientas de IA para transcribir audios a texto o viceversa como apoyo en el análisis de discursos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	9	15,0	15,0	18,3
	A Veces	24	40,0	40,0	58,3
	Casi Siempre	16	26,7	26,7	85,0
	Siempre	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 14:

Utilizo herramientas de IA para transcribir audios a texto o viceversa como apoyo en el análisis de discursos.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 40,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 26,67% casi siempre y el 15,00% siempre. El 15,00% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Si bien predomina una respuesta intermedia, preocupa que tres de cada diez estudiantes aún muestren dificultades para desarrollar esta competencia crítica de manera habitual.

Tabla 18:

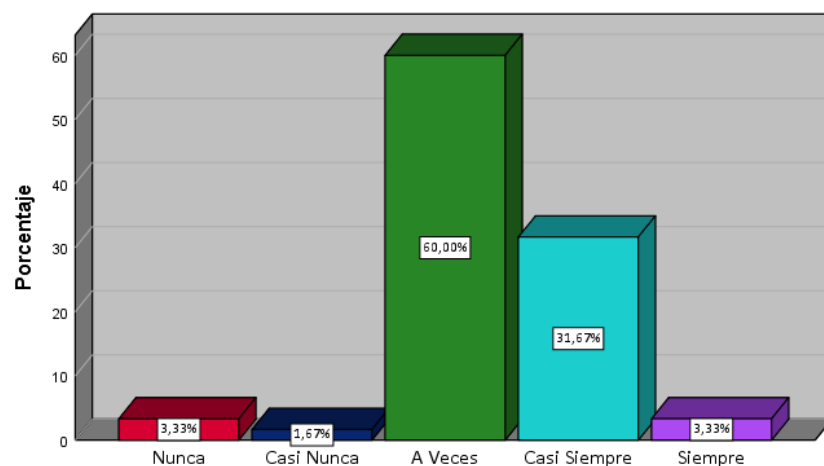
Empleo plataformas de IA que me ofrecen ejercicios de comprensión lectora adaptados a mi nivel de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	1	1,7	1,7	5,0
	A Veces	36	60,0	60,0	65,0
	Casi Siempre	19	31,7	31,7	96,7
	Siempre	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 15:

Empleo plataformas de IA que me ofrecen ejercicios de comprensión lectora adaptados a mi nivel de aprendizaje.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 60,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos solo a veces, el 31,67% casi siempre y el 3,33% siempre. El 1,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. El predominio de la categoría "a veces" en seis de cada diez estudiantes indica que esta competencia crítica todavía no está afianzada y demanda una atención más sostenida en el aula.

Tabla 19:

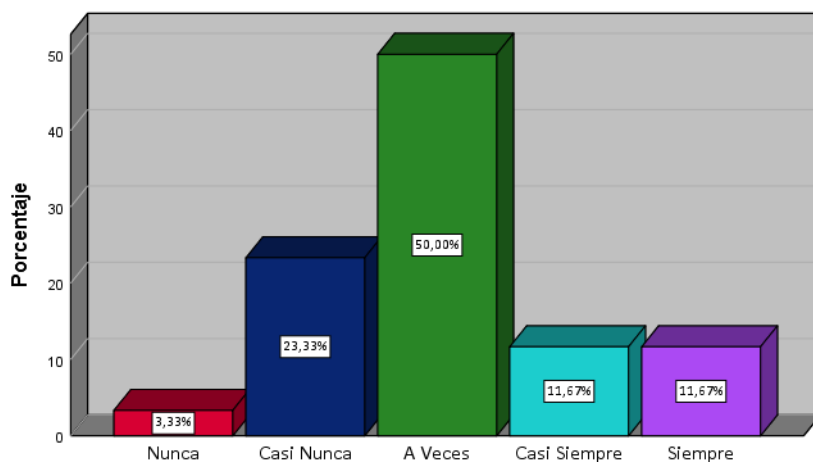
Adecúo mi registro de lenguaje formal o informal según el público y la situación comunicativa al momento de exponer.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	14	23,3	23,3	26,7
	A Veces	30	50,0	50,0	76,7
	Casi Siempre	7	11,7	11,7	88,3
	Siempre	7	11,7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 16:

Adecúo mi registro de lenguaje formal o informal según el público y la situación comunicativa al momento de exponer



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 50,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos solo a veces, el 23,33% casi nunca y el 3,33% nunca. Solo el 11,67% casi siempre y el mismo porcentaje siempre lo practica. Estos resultados son preocupantes, ya que más de tres cuartas partes de los estudiantes muestra serias dificultades para desarrollar esta competencia crítica de forma regular.

Tabla 20:

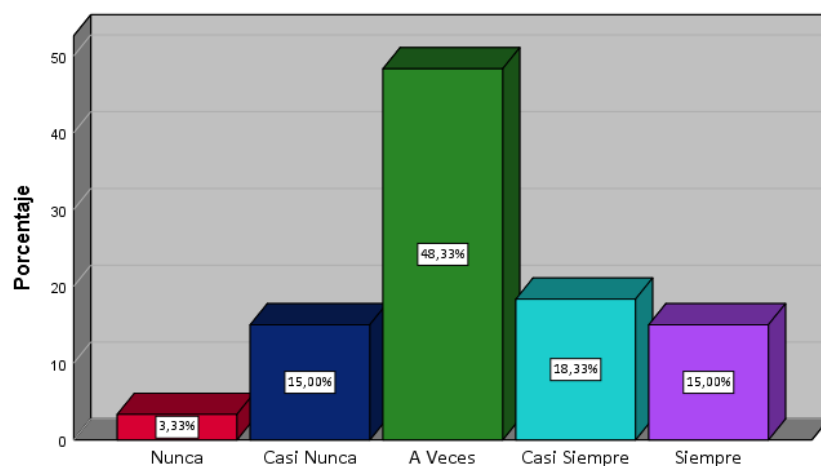
Desarrollo mis ideas de manera ordenada, coherente y cohesionada durante exposiciones orales o debates.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	9	15,0	15,0	18,3
	A Veces	29	48,3	48,3	66,7
	Casi Siempre	11	18,3	18,3	85,0
	Siempre	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 17:

Desarrollo mis ideas de manera ordenada, coherente y cohesionada durante exposiciones orales o debates.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 48,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos solo a veces, el 18,33% casi siempre y el 15,00% siempre. El 15,00% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Si bien existe un grupo que va consolidando esta habilidad, la mayoría aún responde de manera irregular, lo que evidencia la necesidad de trabajar esta competencia con mayor profundidad en clase.

Tabla 21:

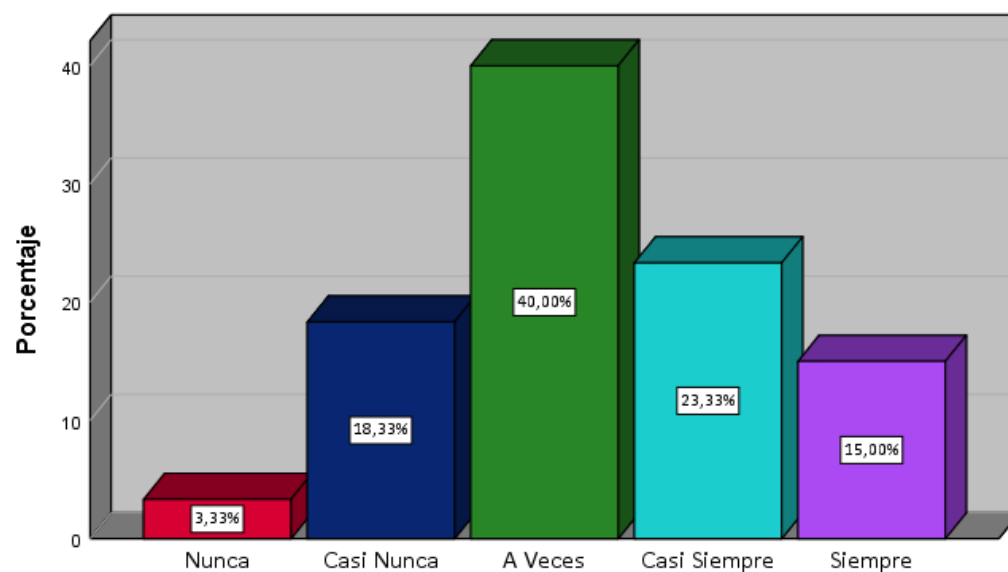
Empleo recursos verbales y no verbales de forma adecuada para comunicar con claridad mi mensaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	11	18,3	18,3	21,7
	A Veces	24	40,0	40,0	61,7
	Casi Siempre	14	23,3	23,3	85,0
	Siempre	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 18:

Empleo recursos verbales y no verbales de forma adecuada para comunicar con claridad mi mensaje.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 40,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 23,33% casi siempre y el 15,00% siempre. El 18,33% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Aunque existe un porcentaje que va avanzando en esta competencia, el hecho de que más de la quinta parte de los estudiantes casi nunca la desarrolle representa una señal de alerta que merece atención en el proceso de enseñanza.

Tabla 22:

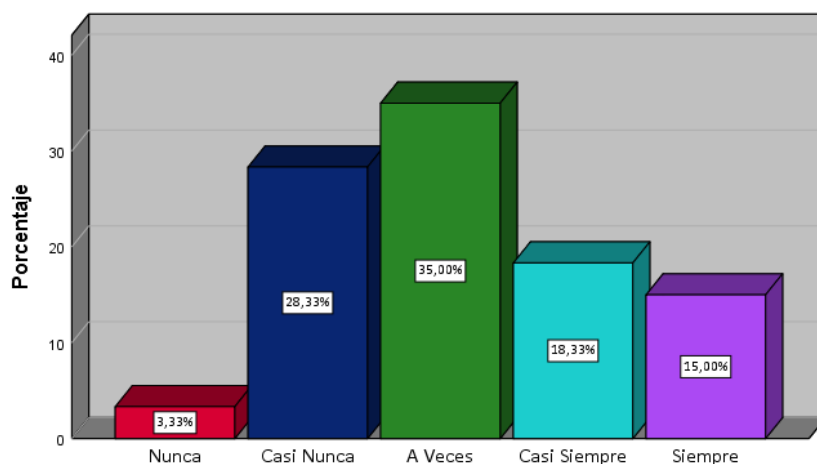
Participo en debates presentando argumentos sólidos y rebatiendo ideas contrarias con respeto y fundamentación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	17	28,3	28,3	31,7
	A Veces	21	35,0	35,0	66,7
	Casi Siempre	11	18,3	18,3	85,0
	Siempre	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 19:

Participo en debates presentando argumentos sólidos y rebatiendo ideas contrarias con respeto y fundamentación.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 35,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 28,33% casi nunca y el 3,33% nunca. Solo el 18,33% casi siempre y el 15,00% siempre desarrolla esta habilidad. Estos resultados son preocupantes, pues casi un tercio de los estudiantes rara vez practica esta competencia crítica, lo que evidencia vacíos importantes en la lectura analítica que deben ser atendidos con urgencia.

Tabla 23:

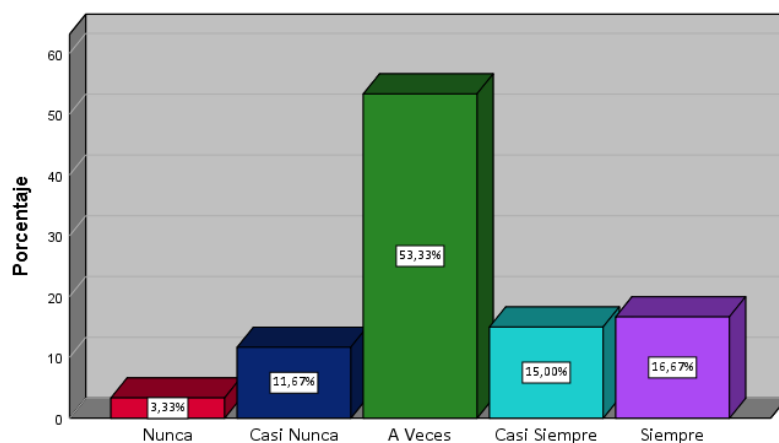
Evalúo de manera crítica la validez y relevancia de la información que recibo a través de los medios de comunicación o en clases.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	7	11,7	11,7	15,0
	A Veces	32	53,3	53,3	68,3
	Casi Siempre	9	15,0	15,0	83,3
	Siempre	10	16,7	16,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 20:

Evalúo de manera crítica la validez y relevancia de la información que recibo a través de los medios de comunicación o en clases.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 53,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos solo a veces, el 16,67% siempre y el 15,00% casi siempre. El 11,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Si bien hay un pequeño grupo que ya maneja bien esta habilidad, más de la mitad aún responde de forma inconsistente, lo que indica que esta competencia crítica todavía está en proceso de consolidación.

Tabla 24:

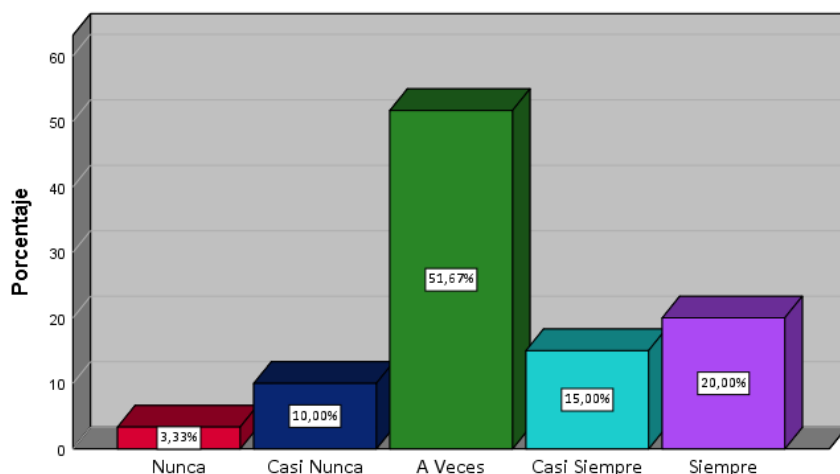
Identifico con precisión el tema central, las ideas principales y las ideas secundarias en textos de distinta complejidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	6	10,0	10,0	13,3
	A Veces	31	51,7	51,7	65,0
	Casi Siempre	9	15,0	15,0	80,0
	Siempre	12	20,0	20,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 21:

Identifico con precisión el tema central, las ideas principales y las ideas secundarias en textos de distinta complejidad.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 51,67% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos solo a veces, el 20,00% siempre y el 15,00% casi siempre. El 10,00% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Aunque destaca positivamente que el 20,00% ya aplica esta habilidad de manera sostenida, la mitad de los estudiantes aún muestra una práctica irregular que requiere ser fortalecida desde el trabajo diario en el aula.

Tabla 25:

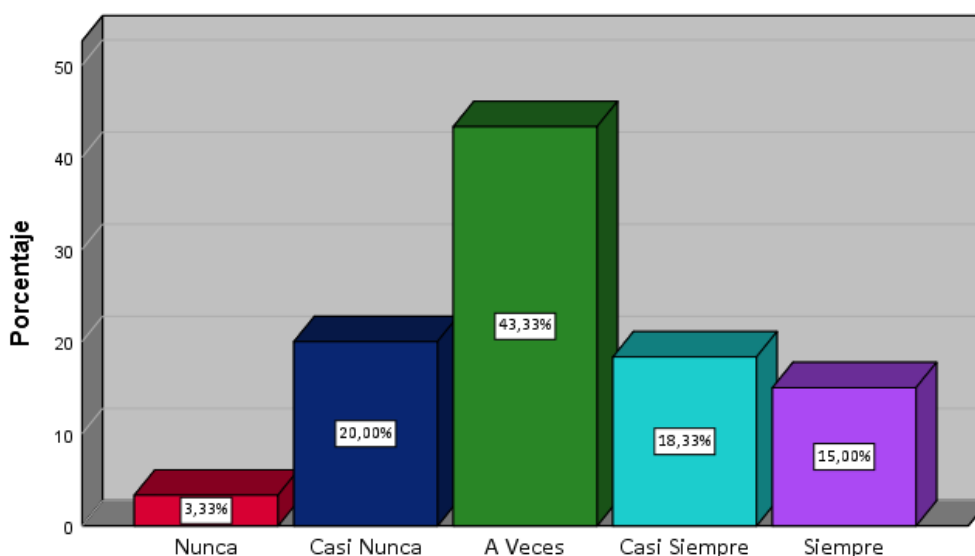
Deduzco el propósito comunicativo del autor y la información implícita presente en los textos que leo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	12	20,0	20,0	23,3
	A Veces	26	43,3	43,3	66,7
	Casi Siempre	11	18,3	18,3	85,0
	Siempre	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 22:

Deduzco el propósito comunicativo del autor y la información implícita presente en los textos que leo.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 43,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 20,00% casi nunca y el 3,33% nunca. Solo el 18,33% casi siempre y el 15,00% siempre lo practica. Estos resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes presenta dificultades para desarrollar esta competencia con regularidad, lo que demanda replantear las estrategias de lectura crítica utilizadas en el aula.

Tabla 26:

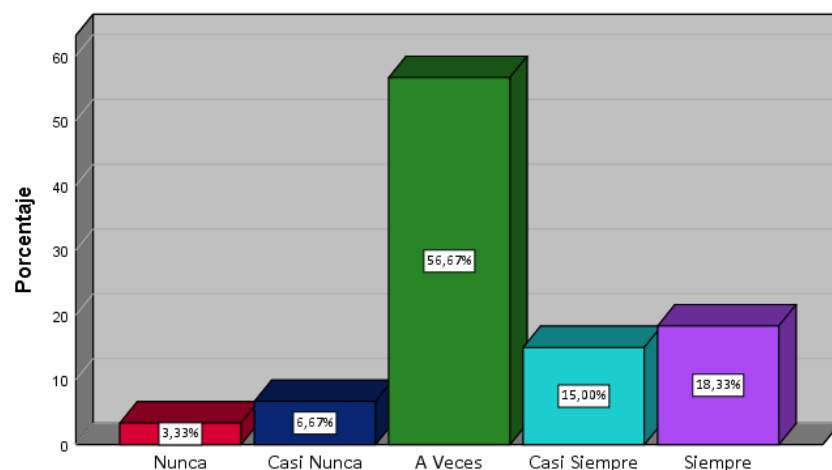
Relaciono la información del texto con mis saberes previos o con otros textos para construir nuevos aprendizajes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	4	6,7	6,7	10,0
	A Veces	34	56,7	56,7	66,7
	Casi Siempre	9	15,0	15,0	81,7
	Siempre	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 23:

Relaciono la información del texto con mis saberes previos o con otros textos para construir nuevos aprendizajes.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 56,67% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos solo a veces, el 18,33% siempre y el 15,00% casi siempre. El 6,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Aunque es positivo que más de un tercio muestra una práctica frecuente, el hecho de que más de la mitad responda de forma intermitente indica que esta competencia crítica aún necesita mayor refuerzo en las sesiones de aprendizaje.

Tabla 27:

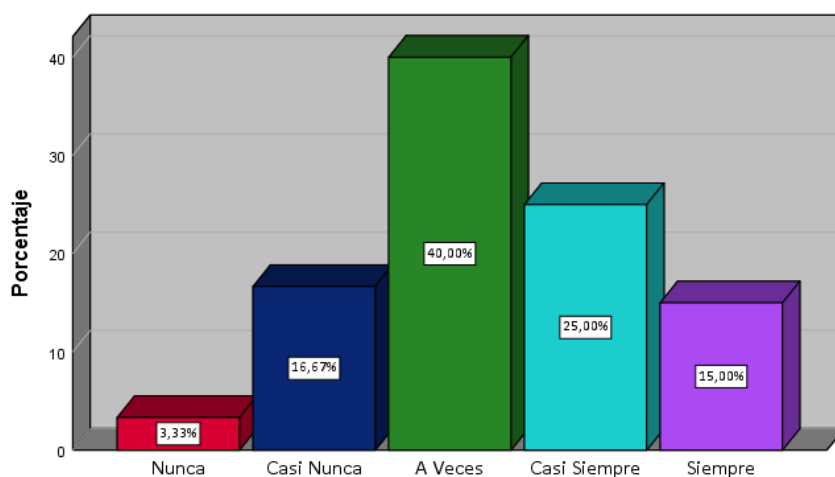
Expreso una opinión crítica y fundamentada sobre el contenido, la organización y el lenguaje de los textos leídos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	10	16,7	16,7	20,0
	A Veces	24	40,0	40,0	60,0
	Casi Siempre	15	25,0	25,0	85,0
	Siempre	9	15,0	15,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 24:

Expreso una opinión crítica y fundamentada sobre el contenido, la organización y el lenguaje de los textos leídos.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 40,00% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 25,00% casi siempre y el 15,00% siempre. El 16,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Si bien existe un grupo considerable que va logrando esta habilidad con frecuencia, el porcentaje que aún muestra dificultades invita a reforzar las estrategias de lectura crítica dentro del aula.

Tabla 28:

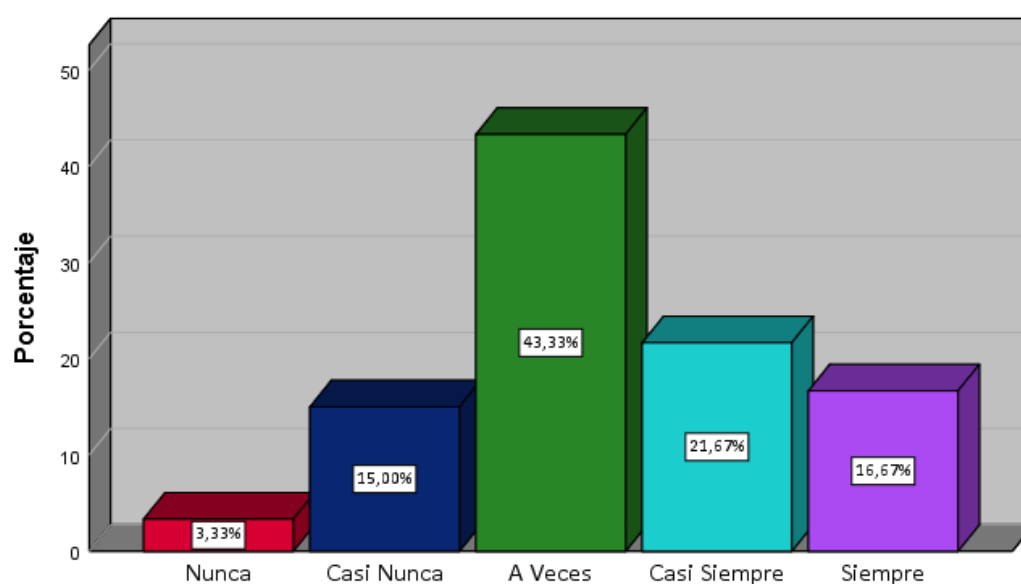
Identifico la postura del autor y reconozco posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	9	15,0	15,0	18,3
	A Veces	26	43,3	43,3	61,7
	Casi Siempre	13	21,7	21,7	83,3
	Siempre	10	16,7	16,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 25:

Identifico la postura del autor y reconozco posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 43,33% de los estudiantes identifica la postura del autor y reconoce posibles sesgos a veces, el 21,67% casi siempre y el 16,67% siempre. El 15,00% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Si bien cerca de cuatro de cada diez estudiantes va consolidando esta habilidad, el grupo que aún responde de forma irregular sigue siendo significativo y merece una atención más focalizada en el aula.

Tabla 29:

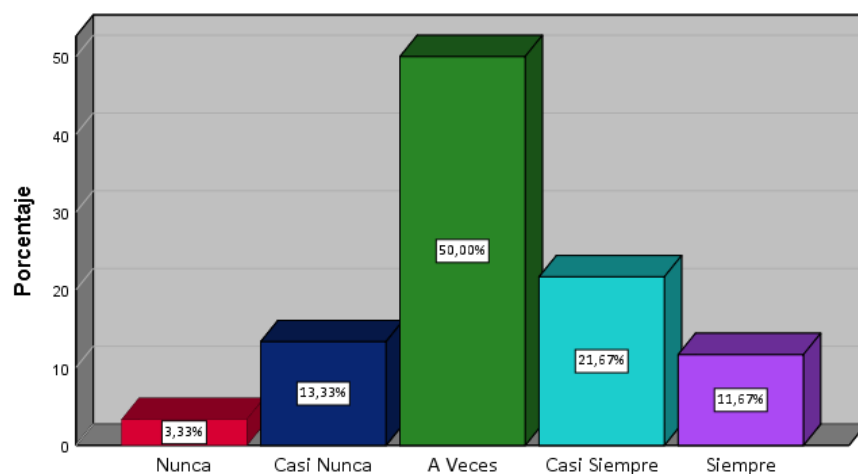
Planifico mis textos definiendo con claridad el propósito comunicativo, el destinatario y el tipo de texto a redactar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	8	13,3	13,3	16,7
	A Veces	30	50,0	50,0	66,7
	Casi Siempre	13	21,7	21,7	88,3
	Siempre	7	11,7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 26:

Planifico mis textos definiendo con claridad el propósito comunicativo, el destinatario y el tipo de texto a redactar.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 50,00% de los estudiantes planifica sus textos definiendo el propósito comunicativo, el destinatario y el tipo de texto solo a veces, el 21,67% casi siempre y el 11,67% siempre. El 13,33% casi nunca y el 3,33% nunca lo hace. Estos resultados muestran que la planificación textual aún no es un hábito arraigado en la mayoría de estudiantes, lo que puede estar afectando directamente la calidad de sus producciones escritas.

Tabla 30:

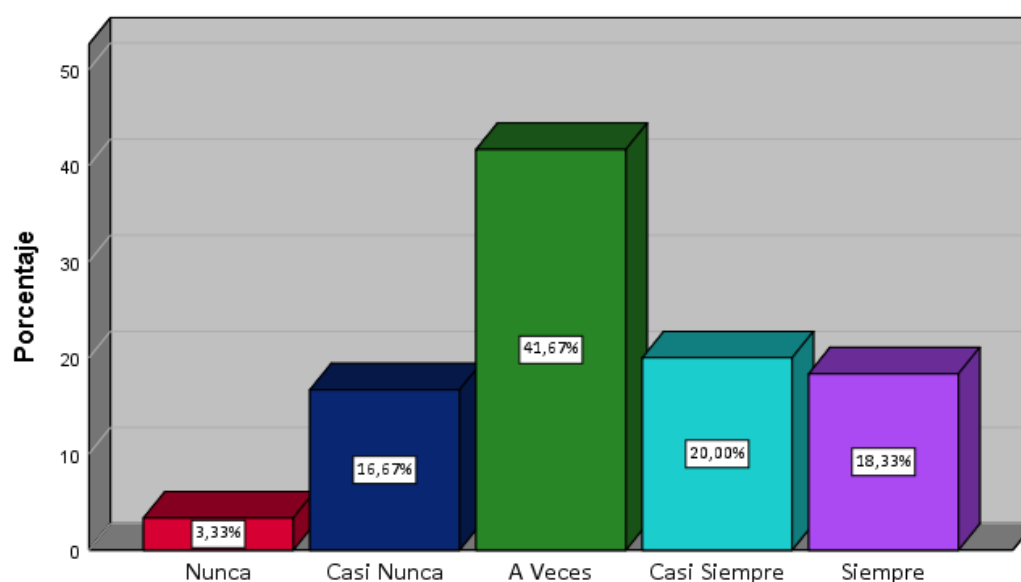
Organizo mis ideas de forma jerárquica y las desarrollo de manera coherente sin perder el hilo temático.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	10	16,7	16,7	20,0
	A Veces	25	41,7	41,7	61,7
	Casi Siempre	12	20,0	20,0	81,7
	Siempre	11	18,3	18,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 27:

Organizo mis ideas de forma jerárquica y las desarrollo de manera coherente sin perder el hilo temático.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 41,67% de los estudiantes organiza sus ideas de forma jerárquica y coherente sin perder el hilo temático solo a veces, el 20,00% casi siempre y el 18,33% siempre. El 16,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Si bien hay un grupo que ya maneja esta habilidad con cierta regularidad, el porcentaje que aún presenta dificultades sugiere que la organización textual sigue siendo un aspecto que necesita trabajarse con mayor sistematicidad en clase.

Tabla 31:

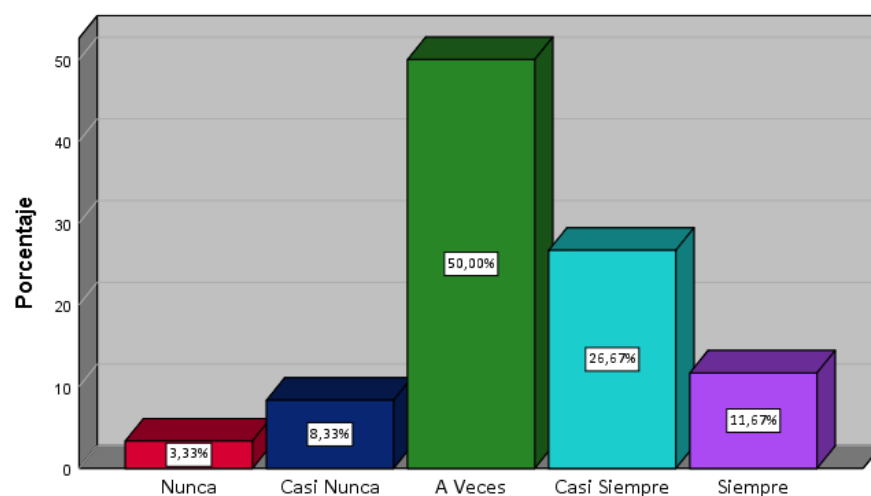
Empleo conectores lógicos y referentes textuales para garantizar la cohesión y fluidez de mis escritos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	5	8,3	8,3	11,7
	A Veces	30	50,0	50,0	61,7
	Casi Siempre	16	26,7	26,7	88,3
	Siempre	7	11,7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 28:

Empleo conectores lógicos y referentes textuales para garantizar la cohesión y fluidez de mis escritos.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 50,00% de los estudiantes emplea conectores lógicos y referentes textuales para garantizar la cohesión y fluidez de sus escritos solo a veces, el 26,67% casi siempre y el 11,67% siempre. El 8,33% casi nunca y el 3,33% nunca lo hace. Aunque casi cuatro de cada diez estudiantes aplican esta herramienta lingüística con frecuencia, la mitad aún la usa de manera inconsistente, lo que repercute directamente en la calidad y coherencia de sus textos escritos.

Tabla 32:

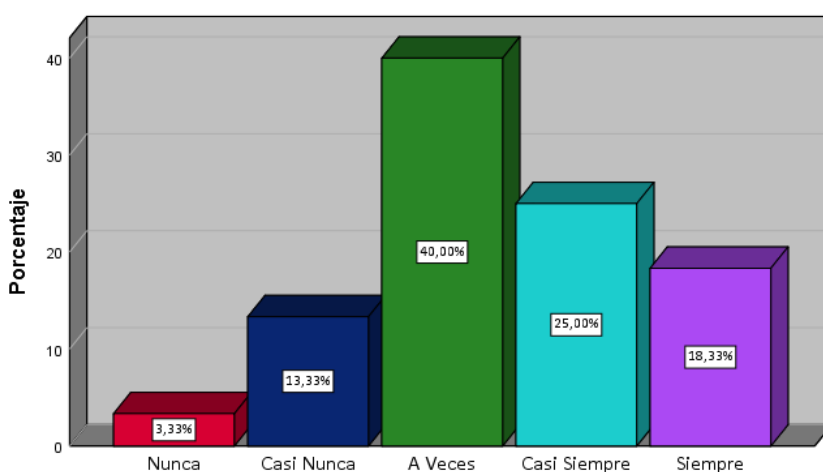
Reviso y corrijo mis textos identificando errores gramaticales, ortográficos y de uso del vocabulario.

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Válido</i>	<i>Nunca</i>	2	3,3	3,3	3,3
	<i>Casi Nunca</i>	8	13,3	13,3	16,7
	<i>A Veces</i>	24	40,0	40,0	56,7
	<i>Casi Siempre</i>	15	25,0	25,0	81,7
	<i>Siempre</i>	11	18,3	18,3	100,0
	<i>Total</i>	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 29:

Reviso y corrijo mis textos identificando errores gramaticales, ortográficos y de uso del vocabulario.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 40,00% de los estudiantes revisa sus textos solo "A veces", mientras que un 25,00% lo hace "Casi siempre" y un 18,33% "Siempre". En contraste, el 16,66% restante se divide entre "Casi nunca" (13,33%) y "Nunca" (3,33%); estos resultados evidencian que, aunque existe un hábito revisor frecuente en una parte de la muestra, la autocorrección gramatical y ortográfica sigue siendo una destreza que requiere ser fuertemente fomentada en el aula.

Tabla 33:

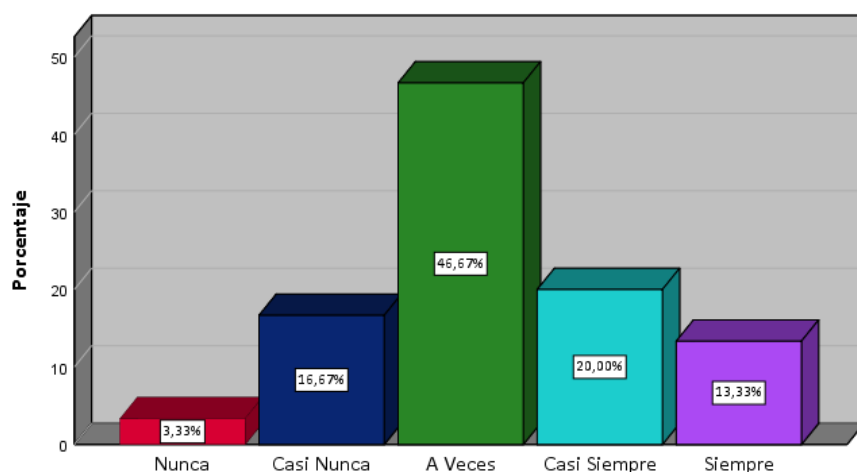
Selecciono vocabulario preciso y variado para expresar mis ideas con claridad y formalidad según el contexto comunicativo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	3,3	3,3	3,3
	Casi Nunca	10	16,7	16,7	20,0
	A Veces	28	46,7	46,7	66,7
	Casi Siempre	12	20,0	20,0	86,7
	Siempre	8	13,3	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Figura 30:

Selecciono vocabulario preciso y variado para expresar mis ideas con claridad y formalidad según el contexto comunicativo.



Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El 46,67% de los estudiantes selecciona vocabulario preciso y variado para expresar sus ideas con claridad y formalidad solo a veces, el 20,00% casi siempre y el 13,33% siempre. El 16,67% casi nunca y el 3,33% nunca lo practica. Estos resultados revelan que el manejo consciente del vocabulario según el contexto comunicativo aún no está consolidado en la mayoría de estudiantes, aspecto fundamental que debe trabajarse de manera más intencional en las actividades de escritura.

4.2. Análisis Inferencial

4.2.1. Contrastación de Hipótesis

- **H0:** Los datos analizados **siguen** una distribución normal.
- **H1:** Los datos analizados **no siguen** una distribución normal.

4.2.2. Determinación del nivel de significancia

- Alfa = 95%.
- Margen de Error = 0.05

4.2.3. Determinación del nivel de significancia

Se optó por emplear la prueba Rho de Spearman para analizar la correlación entre variables, dado que se trabaja con muestras relacionadas.

4.2.4. Cálculo del valor tabular

Criterios para determinar la Normalidad:

- Si p-valor es menor o igual que nivel de significancia (α), se rechaza la H0 y se acepta la H1 (los datos analizados no siguen una distribución normal, entonces empleamos la prueba no paramétrica).

- Sí p-valor es mayor que al nivel de significancia (α), se acepta la H0 y se rechaza la H1 (los datos analizados tienen una distribución normal, entonces empleamos la prueba paramétrica).

Para determinar qué prueba estadística utilizar, se realizó un análisis de normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, considerando que el tamaño de la población es mayor a 50. El análisis se efectuó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Tabla 34:

Pruebas de normalidad

Pruebas de normalidad			
Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Estadístico	gl	Sig.
Herramientas de Inteligencia Artificial	,180	60	,000
Aprendizaje del Área de Comunicación	,177	60	,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Al aplicarse la prueba de Kolmogorov-Smirnov (apropiada para $n = 60$), se obtuvo una significancia analítica de ,000 para Herramientas de Inteligencia Artificial y de ,001 para Aprendizaje del Área de Comunicación. Al ser ambos valores inferiores al nivel crítico estándar ($p < 0.05$), se concluye que los datos de ambas variables no presentan una distribución normal, lo cual determina y justifica metodológicamente el uso de estadísticos no paramétricos para la

posterior prueba de hipótesis. Para ello, se eligió la prueba de correlación de Spearman (ρ) para examinar la relación entre ambas variables.

4.2.5. Comprobación de Hipótesis General

H1: Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

H0: No existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

Tabla 35:

Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis general

Correlaciones			Herramientas de Inteligencia Artificial	Aprendizaje del Área de Comunicación
Rho de Spearman	Herramientas de Inteligencia Artificial	Coeficiente de correlación	1,000	-,080
		Sig. (bilateral)	.	,543
		N	60	60
	Aprendizaje del Área de Comunicación	Coeficiente de correlación	-,080	1,000
		Sig. (bilateral)	,543	.
		N	60	60

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: Se obtuvo un $\rho = -0,080$ con una significancia de $p = 0,543$, valor que supera el nivel de $\alpha = 0,05$, por lo que se rechaza la H1 y se acepta la H0. Esto indica que, en los 60 estudiantes evaluados, no se evidenció una relación estadísticamente significativa entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación.

4.2.6. Comprobación de Hipótesis Específico 1

H1: Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

H0: No existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

Tabla 36:

Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis específico 1

Correlaciones			Uso de Asistentes Virtuales	Aprendizaje del Área de Comunicación
Rho de Spearman	Uso de Asistentes Virtuales	Coeficiente de correlación	1,000	-,037
		Sig. (bilateral)	.	,780
		N	60	60
	Aprendizaje del Área de Comunicación	Coeficiente de correlación	-,037	1,000
		Sig. (bilateral)	,780	.
		N	60	60

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: El coeficiente de correlación de Spearman obtenido fue $Rho = -0,037$ con una significancia de $p = 0,780$, valor que supera el nivel de $\alpha = 0,05$, por lo que se rechaza la H1 y se acepta la H0. Esto nos indica que, en este grupo de 60 estudiantes, el uso de asistentes virtuales no mostró una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación.

4.2.7. Comprobación de Hipótesis Específico 2

H1: Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

H0: No existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

Tabla 37:

Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis específico 2

Correlaciones				
			Análisis de Datos	Aprendizaje del Área de Comunicación
Rho de Spearman	Análisis de Datos	Coeficiente de correlación	1,000	,081
		Sig. (bilateral)	.	,538
		N	60	60
	Aprendizaje del Área de Comunicación	Coeficiente de correlación	,081	1,000
		Sig. (bilateral)	,538	.
		N	60	60

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: Se obtuvo un $Rho = 0,081$ con una significancia de $p = 0,538$, valor que supera el nivel de $\alpha = 0,05$, por lo que se rechaza la H1 y se acepta la H0. Esto indica que, en los 60 estudiantes evaluados, las herramientas de análisis de datos no mostraron una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación.

4.2.8. Comprobación de Hipótesis Específico 3

H1: Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

H0: No existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.

Tabla 38:

Aplicación de la Prueba de Rho de Spearman sobre la hipótesis específico 3

Correlaciones			Contenidos Interactivos	Aprendizaje del Área de Comunicación
Rho de Spearman	Contenidos	Coeficiente de correlación	1,000	-,100
	Interactivos	Sig. (bilateral)	.	,447
		N	60	60
	Aprendizaje del Área de Comunicación	Coeficiente de correlación	-,100	1,000
		Sig. (bilateral)	,447	.
		N	60	60

Fuente. Elaboración propia con base en los resultados del SPSS.

Interpretación: Se obtuvo un Rho = -0,100 con una significancia de $p = 0,447$, valor que supera el nivel de $\alpha = 0,05$, por lo que se rechaza la H1 y se acepta la H0. Esto indica que, en los 60 estudiantes evaluados, las herramientas de contenidos interactivos no mostraron una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación.

CAPÍTULO V: DISCUSIONES

Los resultados obtenidos muestran que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación ($Rho = -0,080$; $p = 0,543$). Este resultado difiere de lo hallado por Tipismana (2023) y por el estudio realizado en una universidad de Lima, ambos con relaciones significativas; sin embargo, esos antecedentes trabajaron con docentes o universitarios, muestras más grandes y diseños explicativo causales, mientras que este estudio empleó un alcance correlacional simple con una muestra pequeña por conveniencia. Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (citado por Trujillo, 2020), esta ausencia de relación es coherente: el acceso a la IA no garantiza aprendizaje si no existe una mediación pedagógica que conecte su uso con los conocimientos previos del estudiante.

El uso de asistentes virtuales no mostró relación significativa con el aprendizaje del área de Comunicación ($Rho = -0,037$; $p = 0,780$). Esto sugiere que los estudiantes emplean estos recursos principalmente para consultas rápidas o entretenimiento, y no como apoyo estructurado a sus competencias comunicativas. Tal como plantea Changoluisa (2021), las TIC ofrecen posibilidades, pero es el uso pedagógicamente orientado el que determina su impacto real, condición que no se estaría cumpliendo en este contexto.

Se halló una relación positiva pero no significativa entre el uso de herramientas de análisis de datos y el aprendizaje ($Rho = 0,081$; $p = 0,538$). Aunque la dirección positiva coincide parcialmente con lo reportado por Rivera (2024), quien encontró una correlación considerablemente más alta, la debilidad de esta asociación podría explicarse porque los estudiantes aún perciben el análisis de datos como una competencia más cercana a las

matemáticas que a la comunicación, por lo que no logran transferirla plenamente a este último ámbito.

De acuerdo a los resultados no se encontró relación significativa entre el uso de contenidos interactivos y el aprendizaje ($Rho = -0,100$; $p = 0,447$). Este resultado contrasta con el de Anicama y López (2025), quienes sí reportaron un vínculo significativo en estudiantes de secundaria en Chorrillos, aunque con una muestra censal de solo 20 estudiantes de una única sección. La diferencia podría deberse a que, en el presente estudio, los contenidos interactivos se usan con fines de entretenimiento sin conexión con los objetivos curriculares del área, lo que impide que se cumpla la condición de anclaje con conocimientos previos que exige un aprendizaje significativo.

En conjunto, la ausencia de relación en las cuatro hipótesis apunta más a factores metodológicos y contextuales muestreo por conveniencia, tamaño reducido de la muestra e instrumentos basados en autopercepción que a una falta de potencial de la inteligencia artificial en la educación, y refuerza la necesidad de una mediación pedagógica más deliberada para su aprovechamiento.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Con base en los resultados estadísticos, se concluye que las herramientas de inteligencia artificial no presentan una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación en los estudiantes evaluados, aceptándose la hipótesis nula. Si bien la tecnología ofrece grandes posibilidades educativas, en este contexto específico no se evidenció un impacto real en el rendimiento académico, lo que sugiere que la simple disponibilidad de estas herramientas no garantiza mejoras en el aprendizaje sin una integración pedagógica adecuada.

Los datos estadísticos permiten concluir que el uso de asistentes virtuales no presenta una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación en los estudiantes de secundaria de la institución evaluada, aceptándose la hipótesis nula. Este resultado no significa que los asistentes virtuales carezcan de valor educativo, sino que en este contexto particular no se está aprovechando su potencial de manera pedagógica y orientada al logro de aprendizajes significativos.

Se concluye que las herramientas de inteligencia artificial orientadas al análisis de datos no presentan una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación en los estudiantes evaluados, por lo que se acepta la hipótesis nula. Aunque la tendencia correlacional es ligeramente positiva, no alcanza niveles suficientes para afirmar que existe un impacto real, lo que refleja que su uso en este contexto educativo todavía es incipiente y poco articulado con los contenidos del área.

Se concluye que herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos no presentan una relación estadísticamente significativa con el aprendizaje del área de Comunicación en los estudiantes evaluados, aceptándose la hipótesis nula. Este resultado sugiere

que la interactividad por sí sola no garantiza aprendizaje, y que, sin una orientación pedagógica clara, estos recursos pueden convertirse en una distracción más que en una oportunidad real de aprendizaje dentro del área.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos, en los que no se halló una relación estadísticamente significativa entre el uso de herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación ($Rho = -0,080$; $p = 0,543$), se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tamaño de la muestra y empleen un muestreo probabilístico estratificado, respetando la estructura por grados y secciones de la población. Asimismo, se recomienda complementar los instrumentos de autopercepción con medidas objetivas de desempeño, dado que esta fue una limitación del presente estudio.

Dado que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el uso de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación ($Rho = -0,037$; $p = 0,780$), se recomienda que futuros estudios indaguen en la frecuencia y el tipo de uso real que los estudiantes dan a estas herramientas dentro y fuera del entorno académico, aspecto que no fue explorado en la presente investigación y que podría explicar la ausencia de relación hallada.

Dado que la relación entre el uso de herramientas de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación resultó positiva pero no significativa ($Rho = 0,081$; $p = 0,538$), se recomienda que futuras investigaciones profundicen en esta tendencia con muestras más amplias y diseños que permitan verificar si dicha asociación se fortalece en otros contextos educativos.

Debido a que no se halló una relación estadísticamente significativa entre el uso de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación ($Rho = -0,100$; $p = 0,447$), se recomienda que futuras investigaciones analicen la calidad y pertinencia curricular de los

contenidos a los que acceden los estudiantes como posible variable explicativa, aspecto que constituye una limitación no evaluada en el presente estudio.

REFERENCIAS

- Acosta, D. (2024). La inteligencia artificial en la investigación y redacción de textos académicos. *Espíritu Emprendedor*, 19-34.
<https://doi.org/https://www.espirituemprendedortes.com/index.php/revista/article/view/369/477>
- Anicama, F., y López, P. (2025). Uso de herramientas tecnológicas y aprendizaje significativo en estudiantes de primero de secundaria de la IEP Señor de Luren, Chorrillos. *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*.
<https://doi.org/https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/3e82cac1-5202-47a3-945d-e5ed5f851d75>
- Castillo, M. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(41).
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9586726>
- Celis, R. d. (2022). Herramientas digitales y aprendizaje significativo en los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública. *Universidad César Vallejo*.
<https://doi.org/https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98275>
- CEPAL. (2022). *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Educación y tecnologías digitales: Desigualdades y desafíos en América Latina y el Caribe: <https://www.cepal.org>
- Cevallos, V., y Aguilar, K. (2024). La inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje en la Educación Básica Superior en una Unidad Educativa ecuatoriana. *Delectus*, 2(68–75).
<https://doi.org/https://doi.org/10.36996/delectus.v7i2.292>
- Daquilema, B., Benítez, C., y Jaramillo, J. (2019). Desarrollo de las habilidades TIC en los estudiantes. *Sociedad & Tecnología*.
<https://doi.org/https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/48/397>
- Duque-Romero, M., y Acero-Quilumbaquín, E. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35290/RCUI.V8N1.2021.341>

- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. Allyn y Bacon.*
- Hidalgo, C., Llanos, J., y Bucheli, V. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyados en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 69(196–214).
https://doi.org/http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-921X2021000300196&script=sci_arttext
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Center for Curriculum Redesign*.
<https://doi.org/https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education-CCR.pdf>
- Leal Camacho, D., y Fernández-Guayana, T. (2025). La inteligencia artificial y la enseñanza docente en la educación básica regular en Lima Norte. *UCV HACER*, 2(26–31), 14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v14n2a3>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. *Pearson Education*.
<https://doi.org/https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- MINEDU. (2023). *Documento pedagógico del Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<https://doi.org/https://www.minedu.gob.pe>
- Miranda-Núñez, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 13(72–84), 7.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35381/R.K.V7I13.1643>
- Molinero, M. d., y Chávez, U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 19(5), 10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23913/RIDE.V10I19.494>

- Montoya, X., Ponce, A., Miranda, J., y Coloma, X. (2024). Inteligencia artificial en el aula: Nuevas estrategias para la enseñanza y aprendizaje en la educación media. *Ecuatoriana de Psicología*, 19(507–517), 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/repso.v7i19.138>
- Morley, J., Floridi, L., Kinsey, L., y Elhalal, A. (2020). From what to how: An initial review of publicly available AI ethics tools, methods and research to translate principles into practices. *Science and Engineering Ethics*, 4(2141–2168), 26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11948-019-00165-5>
- Padilla, J., Rojas, L., Valderrama, J., y Ruiz, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *orizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 23(669–678), 6. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>
- Rivera, C. (2024). ecnologías de la información y la comunicación y su nexo con el aprendizaje en estudiantes de 4.º año del nivel secundario de la institución educativa “José Antonio Encinas”, del centro poblado Sicuyani, distrito de Zepita, Chucuito-Puno, 2022. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Juliaca]. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.12990/13888>
- Sánchez, B. (2025). Uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje significativo del área de matemática de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa N.º 20334 “Generalísimo Don José de San Martín”, Huaura - 2024. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.14067/11164>
- Tarazona, R. (2022). Influencia de las herramientas digitales en el aprendizaje de los estudiantes de una universidad de Lima, 2022. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.12692/96101>
- Tipismana, L. (2023). Herramientas digitales y proceso de enseñanza-aprendizaje en los docentes de educación básica regular. *UCV-Scientia*, 2(62–73), 15. <https://doi.org/https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n2a6>
- Torres, J. M. (2019). Alfabetización digital y aprendizaje significativo del área Ciencia y Tecnología en estudiantes del VI ciclo nivel secundario, Institución N.º 1123. [Tesis de

- posgrado, Universidad César Vallejo*.
<https://doi.org/https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37111>
- Tramallino, C. P. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*. 64(29–54), 33.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m002>
- UNESCO. (2019a). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. *UNESCO*.
<https://doi.org/https://bit.ly/3ik0Fel>
- UNESCO. (2019b). International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap, Beijing. *UNESCO*.
<https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO. (2020). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *UNESCO*. <https://doi.org/https://bit.ly/3JsDKtm>
- UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *la Ciencia y la Cultura*.
<https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- UNESCO. (2021b). [Informe sobre inteligencia artificial y educación]. *Ciencia y la Cultura*.
<https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377897>
- Valencia, M. (2022). Motivación escolar y aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional, Puente Piedra 2022. *[Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]*.
<https://doi.org/https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/106643>
- Vega-Lugo, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., y Rodríguez-Martínez, J. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*. 14(51–53), 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.29057/XIKUA.V7I14.4359>

Anexos

- **Anexo 1- Matriz de Consistencia**

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<u>General</u>	<u>General</u>	<u>Hipótesis</u>	<u>Variable</u>	
¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?	Determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.	Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.	<u>Independiente</u> Herramientas de inteligencia artificial ✓ Asistentes virtuales ✓ Análisis de datos ✓ Contenidos interactivos	1. Tipo de investigación: Aplicada 2. Enfoque de investigación: Cuantitativo 3. Nivel de investigación: Correlacional

<u>Específicos</u>	<u>Específicos</u>	<u>Específicos</u>	4. Diseño de investigación:
✓ ¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?	✓ Determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.	✓ Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de asistentes virtuales y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.	No experimental – Transversal
✓ ¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?	✓ Determinar la relación entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.	✓ Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de análisis de datos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.	5. Población: 900 estudiantes.
			6. Muestra: 60 estudiantes.
			7. Muestreo: Censal
			<u>Variable Dependiente</u> Aprendizaje del área de Comunicación
			✓ Se comunica oralmente
			✓ Lee diversos tipos de textos.
			✓ Escribe diversos tipos de textos

✓ ¿Qué relación existe entre las herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025?	✓ Existe relación significativa entre las herramientas de inteligencia artificial de contenidos interactivos y el aprendizaje del área de Comunicación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública 2025.
---	--

• **Anexo 2 – Instrumentos de recolección de información**

Variable Dependiente: Herramientas de inteligencia artificial

Dimensión 1: Uso de Asistentes Virtuales

N.º	Ítem	Nunca	Casi	A	Casi	Siempre
		Nunca	Veces	Siempre		
		1	2	3	4	5
1	Utilizo asistentes de voz para buscar el significado o sinónimos de palabras cuando realizo mis tareas del área de Comunicación.					
2	Empleo chatbots o modelos de lenguaje para generar ideas o construir borradores de textos escritos.					
3	Recurso a asistentes virtuales para obtener ejemplos concretos sobre estructuras y tipos de textos.					
4	Utilizo herramientas de IA para traducir y comprender frases o textos que analizo en el área de Comunicación.					
5	Empleo asistentes virtuales para resumir textos extensos o artículos asignados en clase.					

Fuente. Elaboración propia.

Dimensión 2: Análisis de Datos

N.º	Ítem	Nunca	Casi	A	Casi	Siempre
		Nunca	Veces	Siempre		
		1	2	3	4	5
6	Uso herramientas de corrección gramatical y ortográfica basadas en IA para revisar mis textos antes de entregarlos.					
7	Utilizo aplicaciones de IA para organizar y jerarquizar la información que necesito para mis trabajos.					
8	Empleo herramientas de IA para comparar diferentes fuentes de información sobre temas del área de Comunicación.					
9	Verifico la coherencia y cohesión de mis textos utilizando funciones de IA integradas en procesadores de texto.					
10	Utilizo algoritmos de IA para recibir recomendaciones de lecturas relacionadas con los temas que estudio en clase.					

Fuente. Elaboración propia.

Dimensión 3: Contenidos Interactivos

N.º	Ítem	Nunca	Casi	A	Casi	Siempre
		Nunca	Veces	Siempre		
		1	2	3	4	5
11	Empleo herramientas de IA para transformar textos escritos en contenido visual que presento en clase.					
12	Uso plataformas de IA para practicar y mejorar mi pronunciación y fluidez en la expresión oral.					
13	Participo en actividades interactivas del área de Comunicación diseñadas o adaptadas mediante herramientas de IA.					
14	Utilizo herramientas de IA para transcribir audios a texto o viceversa como apoyo en el análisis de discursos.					
15	Empleo plataformas de IA que me ofrecen ejercicios de comprensión lectora adaptados a mi nivel de aprendizaje.					

Fuente. Elaboración propia.

Variable 2: Aprendizaje del Área de Comunicación

Dimensión 1: Se comunica oralmente en su lengua materna

N.º	Ítem	Nunca	Casi	A	Casi	Siempre
		Nunca	Veces	Siempre		
		1	2	3	4	5
16	Adecúo mi registro de lenguaje formal o informal según el público y la situación comunicativa al momento de exponer.					
17	Desarrollo mis ideas de manera ordenada, coherente y cohesionada durante exposiciones orales o debates.					
18	Empleo recursos verbales y no verbales de forma adecuada para comunicar con claridad mi mensaje.					
19	Participo en debates presentando argumentos sólidos y rebatiendo ideas contrarias con respeto y fundamentación.					
20	Evalúo de manera crítica la validez y relevancia de la información que recibo a través de los medios de comunicación o en clases.					

Fuente. Elaboración propia.

Dimensión 2: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

N.º	Ítem	Nunca	Casi	A	Casi	Siempre
		Nunca Veces Siempre				
		1	2	3	4	5
21	Identifico con precisión el tema central, las ideas principales y las ideas secundarias en textos de distinta complejidad.					
22	Deduzco el propósito comunicativo del autor y la información implícita presente en los textos que leo.					
23	Relaciono la información del texto con mis saberes previos o con otros textos para construir nuevos aprendizajes.					
24	Expreso una opinión crítica y fundamentada sobre el contenido, la organización y el lenguaje de los textos leídos.					
25	Identifico la postura del autor y reconozco posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos.					

Fuente. Elaboración propia.

Dimensión 3: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

N.º	Ítem	Nunca	Casi	A	Casi	Siempre
		Nunca	Veces	Siempre		
		1	2	3	4	5
26	Planifico mis textos definiendo con claridad el propósito comunicativo, el destinatario y el tipo de texto a redactar.					
27	Organizo mis ideas de forma jerárquica y las desarrollo de manera coherente sin perder el hilo temático.					
28	Empleo conectores lógicos y referentes textuales para garantizar la cohesión y fluidez de mis escritos.					
29	Reviso y corrijo mis textos identificando errores gramaticales, ortográficos y de uso del vocabulario.					
30	Selecciono vocabulario preciso y variado para expresar mis ideas con claridad y formalidad según el contexto comunicativo.					

Fuente. Elaboración propia.

• Anexo 3 - Procesamiento de Datos de Spss

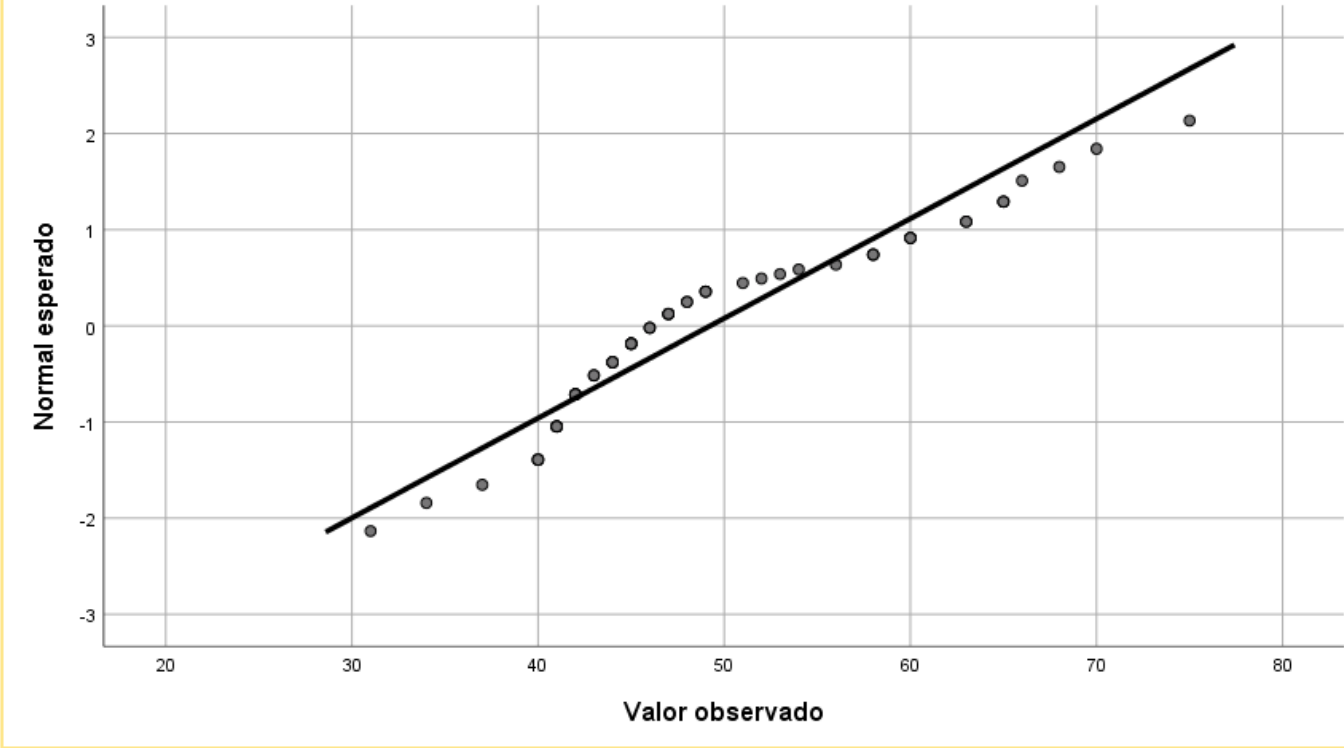
Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
X.1.1	Numérico	8	0	Utilizo asistentes de voz para buscar definiciones o sinónimos de palabras en mis tareas de Comunicación.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.1.2	Numérico	8	0	Uso chatbots o modelos de lenguaje para generar ideas iniciales o borradores de textos.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.1.3	Numérico	8	0	Consulto asistentes virtuales para obtener ejemplos de estructuras textuales.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.1.4	Numérico	8	0	Empleo herramientas de IA para traducir frases o textos que debo analizar en el área de Comunicación.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.1.5	Numérico	8	0	Recorro a asistentes virtuales para resumir textos largos o artículos que me asignan en clase.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.2.1	Numérico	8	0	Uso herramientas de corrección gramatical y ortográfica basadas en IA para revisar mis escritos antes de entregarlos.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.2.2	Numérico	8	0	Empleo softwares o aplicaciones de IA que me ayudan a organizar la información.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.2.3	Numérico	8	0	Utilizo herramientas de IA para comparar y contrastar diferentes fuentes de información sobre un tema de Comunicación.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.2.4	Numérico	8	0	Reviso la coherencia y cohesión de mis textos con la ayuda de funciones de IA integradas en procesadores de palabras.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.2.5	Numérico	8	0	Busco recomendaciones de textos o autores relacionados con mis intereses de lectura usando algoritmos de IA.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.3.1	Numérico	8	0	Utilizo herramientas de IA para crear contenido visual a partir de un texto escrito para exponer en clase.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.3.2	Numérico	8	0	Practico mi expresión oral usando plataformas de IA para mejorar mi pronunciación o fluidez.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.3.3	Numérico	8	0	Participo en actividades educativas interactivas de Comunicación generadas o adaptadas por IA.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.3.4	Numérico	8	0	Empleo herramientas de IA para transcribir audio a texto o viceversa, como apoyo para el análisis de discursos.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
X.3.5	Numérico	8	0	Uso plataformas de IA que ofrecen ejercicios de comprensión lectora adaptados a mi nivel de dificultad.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.1.1	Numérico	8	0	Adapto mi registro (formal o informal) y mi estilo al público y situación comunicativa cuando expongo un tema.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.1.2	Numérico	8	0	Organizo y desarrollo mis ideas de forma coherente y cohesionada durante una exposición oral o debate.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.1.3	Numérico	8	0	Utilizo recursos verbales y no verbales de manera eficaz para transmitir mi mensaje.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.1.4	Numérico	8	0	Participo activamente en debates, aportando argumentos sólidos y refutando las ideas contrarias con respeto.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.1.5	Numérico	8	0	Evalúo la validez y pertinencia de la información que escucho en los medios de comunicación o en clase.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.2.1	Numérico	8	0	Identifico el tema central y las ideas principales y secundarias en textos de diferente complejidad.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.2.2	Numérico	8	0	Infero el propósito comunicativo del autor, así como la información implícita del texto.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.2.3	Numérico	8	0	Relaciono la información del texto con mis conocimientos previos o con otros textos para generar nuevas ideas.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.2.4	Numérico	8	0	Opino críticamente sobre el contenido, la organización y el lenguaje de los textos que leo.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.2.5	Numérico	8	0	Distingo la postura del autor y los posibles sesgos en textos argumentativos y periodísticos.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.3.1	Numérico	8	0	Planifico mis escritos definiendo el propósito, el destinatario y el tipo de texto que voy a redactar.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.3.2	Numérico	8	0	Organizo mis ideas de forma jerárquica y las desarrollo sin desviarme del tema.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.3.3	Numérico	8	0	Utilizo conectores lógicos y referentes textuales para asegurar la cohesión de mis textos.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.3.4	Numérico	8	0	Reviso y edito mis escritos para corregir errores de gramática, ortografía y uso de vocabulario.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
Y.3.5	Numérico	8	0	Utilizo vocabulario preciso y variado para expresar mis ideas de manera clara y formal cuando es necesario.	{1, Nunca}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada

X.1.1	X.1.2	X.1.3	X.1.4	X.1.5	X.2.1	X.2.2	X.2.3	X.2.4	X.2.5	X.3.1	X.3.2	X.3.3	X.3.4	X.3.5	Y.1.1	Y.1.2	Y.1.3	Y.1.4	Y.1.5	Y.2.1	Y.2.2
A Veces	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Siempre	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca	A Veces	A Veces
A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Nunca	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A Veces
A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Nunca	Casi Siem...	Siempre	Casi Nunca	Casi Nunca	Siempre	A Veces	A Veces	Siempre	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	Siempre
Casi Nunca	A Veces	Nunca	Nunca	Casi Siem...	A Veces	Nunca	Nunca	A Veces	Casi Siem...	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces
A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	Nunca	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	Siempre	A Veces	A Veces	A Veces
A Veces	Nunca	Casi Siem...	Siempre	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	Siempre	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces
Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca
Casi Siem...	A Veces	Siempre	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Siempre	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Siempre	Casi Siem...
A Veces	A Veces	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Nunca
Casi Siem...	A Veces	Siempre	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Siempre	Casi Siem...	Casi Nunca	A Veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Casi Siem...	A Veces	Siempre	Casi Nunca	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...
Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Siempre	Casi Nunca	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces
Siempre	Siempre	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Siempre	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...
A Veces	A Veces	Siempre	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces
Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Siempre	Siempre	Siempre	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...
A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces
Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces
Casi Nunca	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Siempre	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	A Veces	Siempre	Siempre	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Siempre	Siempre	A Veces
A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Siempre	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Siempre	Siempre	A Veces	A Veces	A Veces	Siempre
Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	Siempre	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	Casi Nunca
Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	Siempre	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	Casi Nunca
Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Nunca	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...
Casi Siem...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Siempre	Siempre	Siempre
A Veces	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Siempre	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Casi Nunca	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	A Veces
A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Nunca
Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Nunca	Casi Siem...	A Veces	Siempre	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca
A Veces	Casi Siem...	Casi Nunca	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi Siem...
Casi Nunca	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces
Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...
Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Siempre	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...
Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Nunca	A Veces	A Veces	Nunca
Casi Siem...	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	A Veces
A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Siempre	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Nunca	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	A Veces
A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Casi Siem...	Casi Nunca	A Veces	A Veces	A Veces	A Veces	Casi Siem...	Casi Nunca
A Veces	A Veces	Casi Nunca	Casi Siem...	Casi Siem...	A Veces	Casi Nunca	A Veces	Casi Siem...	A Veces	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Siempre	Casi Siem...	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Nunca	Casi Nunca

Resumen de procesamiento de casos

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Herramientas de Inteligencia Artificial	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%
Aprendizaje del Área de Comunicación	60	100,0%	0	0,0%	60	100,0%

Gráfico Q-Q normal de Aprendizaje del Área de Comunicación



- Anexo 4 - Momento de la prueba con los estudiantes



Dialogando con los estudiantes.



Durante la evaluación



Durante la evaluación



Después de la evaluación





En el patio de la Institución Educativa N° 7259 “V́ctor Rául Haya de la Torre”.

