

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN CONTEXTOS DE SOBRECARGA LABORAL: ESTUDIO CUANTITATIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEACHERS' PERCEPTIONS OF READING COMPREHENSION MEDIATED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CONTEXTS OF WORK OVERLOAD: A QUANTITATIVE STUDY IN PRIMARY EDUCATION

Artículo recibido el: 8/29/2025

Artículo aceptado el: 11/28/2025

Angela Soledad Ortega Auris*

*Universidad César Vallejo, Pisco, Ica, Perú

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5381-7685>

aortega4@ucvvirtual.edu.pe

Ana Luisa Bravo Quintana**

**Universidad Autónoma de Ica, Ica, Perú

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7454-6706>

ana.bravo@autonomadeica.edu.pe

Silvia Karina Garcia Pisconte**

**Universidad Autónoma de Ica, Chincha, Ica, Perú

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9092-7587>

karina.garcia@autonomadeica.edu.pe

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero*

*Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9756-8772>

jpadillc@ucv.edu.pe

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumen

Objetivo: Analizar la percepción docente sobre la comprensión lectora mediada por inteligencia artificial en contextos de sobrecarga laboral en instituciones de educación básica. **Metodología:** Estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional realizado con 150 docentes de educación básica en Pisco, Perú, durante 2025. Se aplicaron tres instrumentos validados mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad: Escala de Sobrecarga Laboral Docente ($\alpha=0.92$), Cuestionario de Percepción sobre Comprensión Lectora Mediada por IA ($\alpha=0.89$) y Escala de Actitudes hacia la Tecnología Educativa ($\alpha=0.91$). Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, correlación de Spearman y regresión múltiple con SPSS v.28. **Resultados:** El 68.7% de docentes reportó sobrecarga laboral alta, con promedios de 52.3 horas semanales de trabajo. Se identificó correlación positiva moderada entre sobrecarga laboral y percepción negativa hacia la IA educativa ($\rho=0.54$, $p<0.001$). La dimensión "carga administrativa" explicó el 31.2% de la

Abstract

Objective: To analyze teacher perception of reading comprehension mediated by artificial intelligence in contexts of work overload in basic education institutions. **Methodology:** Quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational study conducted with 150 basic education teachers in Pisco, Peru, during 2025. Three instruments validated through expert judgment and reliability analysis were applied: Teacher Work Overload Scale ($\alpha=0.92$), Perception Questionnaire on AI-Mediated Reading Comprehension ($\alpha=0.89$), and Attitudes toward Educational Technology Scale ($\alpha=0.91$). Data were analyzed using descriptive statistics, Spearman correlation, and multiple regression with SPSS v.28. **Results:** 68.7% of teachers reported high work overload, with averages of 52.3 weekly work hours. A moderate positive correlation was identified between work overload and negative perception toward educational AI ($\rho=0.54$, $p<0.001$). The "administrative burden" dimension explained 31.2% of the variance in technological

varianza en la resistencia tecnológica. Los docentes con menor sobrecarga mostraron actitudes significativamente más favorables hacia herramientas de IA para comprensión lectora ($U=1234.5$, $p=0.002$). Conclusiones: La sobrecarga laboral constituye un predictor significativo de la percepción docente negativa hacia la mediación tecnológica en comprensión lectora. Se requieren políticas institucionales que reduzcan la carga administrativa y fortalezcan la capacitación docente en tecnologías educativas emergentes.

Palabras clave: Inteligencia Artificial. Comprensión Lectora. Sobrecarga Laboral Docente. Educación Básica. Tecnología Educativa.

resistance. Teachers with lower overload showed significantly more favorable attitudes toward AI tools for reading comprehension ($U=1234.5$, $p=0.002$). Conclusions: Work overload constitutes a significant predictor of negative teacher perception toward technological mediation in reading comprehension. Institutional policies are required to reduce administrative burden and strengthen teacher training in emerging educational technologies.

Keywords: Artificial Intelligence. Reading Comprehension. Teacher Work Overload. Basic Education. Educational Technology.

1 INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora representa una competencia fundamental en la formación integral del estudiantado, trascendiendo el ámbito meramente escolar para constituirse como pilar del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida (UNESCO, 2022; Bastidas et al., (2026). En el contexto contemporáneo, caracterizado por la acelerada transformación digital de los sistemas educativos, la integración de tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha generado tanto expectativas como interrogantes respecto a su efectividad real y a las condiciones necesarias para su implementación exitosa (Escobar Callejas et al., 2025; Limachi Manani & Alanoca Limachi, 2025). Particularmente, la inteligencia artificial se ha posicionado como una herramienta con potencial disruptivo en el ámbito educativo, ofreciendo posibilidades de personalización del aprendizaje, retroalimentación inmediata y análisis de patrones de desempeño estudiantil que tradicionalmente requerían inversiones considerables de tiempo docente (Castro Blanco, 2025; García Mendoza et al., 2024).

No obstante, la incorporación de estas tecnologías en el aula no ocurre en un vacío contextual, sino que se inserta en realidades educativas complejas, frecuentemente caracterizadas por múltiples desafíos estructurales. Entre estos, la sobrecarga laboral docente emerge como un fenómeno ampliamente documentado en sistemas educativos de América Latina y otras regiones del mundo, manifestándose en jornadas extendidas, multiplicidad de roles administrativos, grupos numerosos de estudiantes y presiones por

cumplimiento de estándares de desempeño cada vez más exigentes (Organización Internacional del Trabajo, 2024; Flores Rivera & Herrera Freire, 2025). Esta sobrecarga no solo afecta el bienestar físico y emocional del profesorado, sino que también impacta directamente en su disposición y capacidad para adoptar innovaciones pedagógicas, incluyendo aquellas mediadas por tecnología (Yllesca Ramos et al., 2024; Ron Vargas et al., 2025).

Organismos internacionales como la UNESCO han enfatizado que la implementación de inteligencia artificial en educación debe realizarse bajo principios éticos, garantizando que estas herramientas potencien las capacidades docentes sin deshumanizar el proceso educativo ni incrementar las cargas de trabajo existentes (UNESCO, 2021). De manera complementaria, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ha advertido sobre los riesgos de introducir tecnologías educativas sin considerar las condiciones laborales reales del profesorado, señalando que la intensificación del trabajo docente puede convertirse en un obstáculo para la innovación pedagógica efectiva (OECD, 2025). El Banco Mundial, por su parte, ha documentado experiencias en América Latina donde programas de tutoría virtual y herramientas digitales para el desarrollo de competencias lectoras han mostrado resultados mixtos, dependiendo en gran medida del nivel de apropiación y acompañamiento docente (Banco Mundial, 2025).

En el contexto peruano, específicamente en la región de Ica, las instituciones de educación básica enfrentan desafíos particulares relacionados con la disponibilidad de recursos tecnológicos, la capacitación docente en competencias digitales y las condiciones laborales del magisterio (Ministerio de Educación del Perú, 2024). La pandemia de COVID-19 evidenció tanto las posibilidades como las limitaciones de la educación mediada por tecnología, generando aprendizajes valiosos, pero también incrementando significativamente la carga de trabajo docente, situación que persiste en el periodo pospandemia (Layme Blas, 2025; Espino Balbin & Garcia Mori, 2025). En este escenario, resulta fundamental comprender cómo los docentes perciben la integración de herramientas de inteligencia artificial para el desarrollo de la comprensión lectora, considerando que sus actitudes y creencias constituyen factores determinantes para el éxito de cualquier innovación pedagógica (Beleván García, 2025; Sarango Lapo et al., 2025).

La literatura científica reciente ha documentado que la percepción docente hacia las tecnologías educativas se encuentra mediada por múltiples factores, incluyendo la autoeficacia tecnológica, las experiencias previas con herramientas digitales, el apoyo institucional percibido y, crucialmente, las condiciones laborales en las que se desempeñan (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017; Quispe Mamani & Saucedo Mamani, 2025). Investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos han identificado que la sobrecarga laboral se asocia con mayores niveles de resistencia al cambio tecnológico, menor disposición para la experimentación pedagógica y percepciones más negativas respecto a la utilidad de las innovaciones educativas (Quispilema Guzmán et al., 2025; Aguilar Chávez, 2025). Sin embargo, existe una escasez de estudios que analicen específicamente la intersección entre sobrecarga laboral docente y percepción sobre herramientas de inteligencia artificial aplicadas a la comprensión lectora en educación básica (González, 2025).

La comprensión lectora mediada por inteligencia artificial representa un campo emergente que integra procesamiento de lenguaje natural, análisis de patrones de lectura, sistemas de retroalimentación adaptativa y generación de contenidos personalizados (Viñan Vinueza et al., 2026; Ramírez Nina & Mollinedo Silva, 2025). Estas herramientas prometen optimizar el tiempo docente dedicado a la evaluación y seguimiento individualizado, permitiendo una redistribución de esfuerzos hacia la mediación pedagógica de mayor complejidad (Graça da Costa et al., 2025). No obstante, su implementación efectiva requiere que los docentes no solo cuenten con las competencias técnicas necesarias, sino también con las condiciones laborales que les permitan apropiarse de estas tecnologías, experimentar con ellas y adaptarlas a las necesidades específicas de sus estudiantes (Tecco Amasifuen, 2025; Tapia Laura et al., 2025).

El presente estudio se fundamenta en la necesidad de generar evidencia empírica que permita comprender la relación entre las condiciones laborales docentes y su disposición hacia la innovación tecnológica en un área curricular fundamental como la comprensión lectora. Los hallazgos de esta investigación pueden contribuir a informar políticas educativas más realistas y contextualizadas, que consideren no solo la disponibilidad de tecnología, sino también las condiciones necesarias para que los docentes puedan integrarla efectivamente en su práctica pedagógica (Puche Villalobos, 2025). Asimismo, los resultados pueden orientar el diseño de programas de formación

docente que aborden simultáneamente el desarrollo de competencias digitales y estrategias de gestión de la carga laboral.

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación consistió en analizar la relación entre la sobrecarga laboral docente y su percepción sobre la comprensión lectora mediada por inteligencia artificial en instituciones de educación básica de Pisco durante el año 2025. De manera específica, se buscó: (a) caracterizar los niveles de sobrecarga laboral experimentados por los docentes participantes; (b) identificar las percepciones docentes respecto a las herramientas de inteligencia artificial para el desarrollo de la comprensión lectora; (c) determinar la relación entre sobrecarga laboral y actitudes hacia la tecnología educativa; y (d) identificar los factores predictores de la resistencia o aceptación tecnológica en contextos de alta demanda laboral.

2 METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación cuantitativa con diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional-explicativo. Este enfoque metodológico permitió examinar las relaciones entre variables sin manipulación intencional, capturando la realidad en un momento específico y explorando tanto asociaciones como posibles relaciones predictivas entre las variables de interés (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El estudio se enmarcó en el paradigma positivista, priorizando la medición objetiva de fenómenos educativos mediante instrumentos estandarizados y análisis estadístico riguroso.

La población estuvo conformada por 280 docentes de educación básica regular (niveles primaria y secundaria) de instituciones educativas públicas de la provincia de Pisco, región Ica, Perú. El muestreo fue probabilístico estratificado por nivel educativo, con asignación proporcional. El tamaño muestral se calculó mediante la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95%, margen de error del 5% y varianza máxima ($p=q=0.5$), resultando en 150 participantes. Los criterios de inclusión fueron: (a) docentes con nombramiento o contrato vigente durante 2025; (b) experiencia mínima de dos años en educación básica; (c) responsabilidad directa en la enseñanza de competencias comunicativas o comprensión lectora; y (d) consentimiento informado firmado. Se excluyeron docentes con licencias prolongadas o que desempeñaran exclusivamente funciones administrativas.

Variable independiente: Sobrecarga laboral docente. Se operacionalizó mediante la Escala de Sobrecarga Laboral Docente (ESLD), instrumento adaptado y validado para el contexto peruano, compuesto por 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: carga horaria (6 ítems), carga administrativa (7 ítems), demandas emocionales (6 ítems) y presión por resultados (5 ítems). La escala utilizó formato Likert de cinco puntos (1=nunca, 5=siempre), con puntuaciones totales entre 24 y 120 puntos. Los niveles se categorizaron como: sobrecarga baja (24-56 puntos), moderada (57-88 puntos) y alta (89-120 puntos). El instrumento demostró excelente confiabilidad (α de Cronbach=0.92) y validez de constructo confirmada mediante análisis factorial confirmatorio (CFI=0.94, RMSEA=0.06).

Variable dependiente: Percepción sobre comprensión lectora mediada por IA. Se midió mediante el Cuestionario de Percepción sobre Comprensión Lectora Mediada por IA (CPCLM-IA), instrumento diseñado específicamente para este estudio. Constó de 28 ítems agrupados en cinco dimensiones: utilidad percibida (6 ítems), facilidad de uso (5 ítems), confianza en la tecnología (6 ítems), impacto en el aprendizaje estudiantil (6 ítems) e intención de uso (5 ítems). Se empleó escala Likert de cinco puntos (1=totalmente en desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo), con rango de 28 a 140 puntos. La validación se realizó mediante juicio de cinco expertos (V de Aiken >0.80 en todos los ítems) y la confiabilidad alcanzó $\alpha=0.89$.

Variable interviniente: Actitudes hacia la tecnología educativa. Se evaluó con la Escala de Actitudes hacia la Tecnología Educativa (EATE), versión adaptada del Technology Acceptance Model para contextos educativos latinoamericanos. Comprendió 20 ítems en cuatro dimensiones: componente cognitivo (5 ítems), componente afectivo (5 ítems), componente conductual (5 ítems) y autoeficacia tecnológica (5 ítems). Formato Likert de cinco puntos, puntuación total entre 20 y 100 puntos. Confiabilidad: $\alpha=0.91$; validez de constructo verificada mediante análisis factorial exploratorio (KMO=0.88, prueba de Bartlett $p<0.001$).

La recolección de datos se realizó entre febrero y abril de 2025, previa autorización de la Dirección Regional de Educación de Ica y los directores de las instituciones educativas participantes. Se implementó un protocolo ético riguroso que incluyó: (a) presentación del proyecto a las autoridades educativas; (b) socialización de objetivos y procedimientos con los docentes; (c) obtención de consentimiento informado individual; (d) garantía de confidencialidad y anonimato; y (e) derecho de retiro sin

consecuencias. Los instrumentos se aplicaron en formato digital mediante plataforma Google Forms, con tiempo promedio de respuesta de 35 minutos. Se realizaron dos sesiones de aplicación por institución educativa, en horarios coordinados con los participantes para minimizar interferencias con sus actividades laborales.

Los datos se procesaron mediante el paquete estadístico SPSS versión 28.0. El análisis comprendió tres fases: (a) análisis descriptivo, calculando medidas de tendencia central, dispersión y distribución de frecuencias para caracterizar las variables; (b) análisis inferencial bivariado, empleando la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar normalidad de distribuciones, coeficiente de correlación de Spearman para examinar asociaciones entre variables (dada la naturaleza ordinal de los datos) y prueba U de Mann-Whitney para comparar grupos; y (c) análisis multivariado, mediante regresión lineal múltiple con método de entrada por pasos, para identificar predictores significativos de la percepción sobre IA. El nivel de significancia se estableció en $p < 0.05$ para todas las pruebas. Se verificaron supuestos de regresión (linealidad, homocedasticidad, independencia de residuos y ausencia de multicolinealidad mediante $VIF < 5$).

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la institución universitaria correspondiente (código de aprobación: CE-EDU-2025-018). Se cumplieron los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las normativas peruanas para investigación en educación. Los participantes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos, riesgos mínimos y beneficios del estudio. Se garantizó la confidencialidad mediante codificación anónima de datos y almacenamiento seguro en servidores protegidos. Los resultados se presentaron de forma agregada, imposibilitando la identificación individual. Los participantes tuvieron acceso a los hallazgos generales del estudio mediante sesiones de socialización posteriores al análisis.

3 RESULTADOS

3.1 Características de la muestra

La muestra final estuvo constituida por 150 docentes, con edad promedio de 42.3 años ($DE=8.7$, rango 26-62 años). La Tabla 1 presenta las características sociodemográficas y profesionales completas de los participantes.

Tabla 1

Características sociodemográficas y profesionales de los docentes participantes

Variable	Categoría	n	%	M	DE
Sexo	Femenino	96	64.0	-	-
	Masculino	54	36.0	-	-
Edad (años)	26-35	38	25.3	42.3	8.7
	36-45	54	36.0	-	-
	46-55	42	28.0	-	-
	56-62	16	10.7	-	-
Nivel educativo	Primaria	88	58.7	-	-
	Secundaria	62	41.3	-	-
Experiencia docente (años)	< 10 años	35	23.3	16.4	7.2
	10-20 años	73	48.7	-	-
	> 20 años	42	28.0	-	-
Capacitación tecnológica reciente	Sí	47	31.3	-	-
	No	103	68.7	-	-

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar

En cuanto a la distribución por sexo, el 64.0% fueron mujeres (n=96) y el 36.0% hombres (n=54). Respecto al nivel educativo en el que se desempeñaban, el 58.7% laboraba en educación primaria (n=88) y el 41.3% en secundaria (n=62). La experiencia docente promedio fue de 16.4 años (DE=7.2), con un 23.3% de participantes (n=35) con menos de 10 años de experiencia, 48.7% (n=73) entre 10 y 20 años, y 28.0% (n=42) con más de 20 años de trayectoria. En relación con la formación en tecnología educativa, solo el 31.3% (n=47) reportó haber recibido capacitación formal en herramientas digitales durante los últimos dos años, mientras que el 68.7% (n=103) manifestó capacitación inexistente o insuficiente.

3.2 Niveles de sobrecarga laboral docente

El análisis descriptivo de la variable sobrecarga laboral reveló una puntuación media de 87.6 (DE=14.3), ubicándose en el límite superior del rango de sobrecarga moderada. La distribución por niveles mostró que el 8.0% de docentes (n=12) experimentaba sobrecarga baja, el 23.3% (n=35) sobrecarga moderada, y el 68.7%

(n=103) sobrecarga alta. Al examinar las dimensiones específicas, la carga administrativa obtuvo la puntuación media más elevada (M=23.8, DE=4.1), seguida por la presión por resultados (M=19.4, DE=3.6), la carga horaria (M=22.7, DE=4.8) y las demandas emocionales (M=21.7, DE=4.2). Los docentes reportaron trabajar en promedio 52.3 horas semanales (DE=8.9), significativamente por encima de las 30 horas contractuales establecidas. La Tabla 2 muestra el detalle de los niveles de sobrecarga laboral y sus dimensiones.

Tabla 2

Niveles de sobrecarga laboral docente y puntuaciones por dimensiones

Dimensión	M	DE	Mín	Máx	Nivel Bajo n (%)	Nivel Moderado n (%)	Nivel Alto n (%)
Carga horaria	22.7	4.8	12	30	18 (12.0)	42 (28.0)	90 (60.0)
Carga administrativa	23.8	4.1	14	35	8 (5.3)	28 (18.7)	114 (76.0)
Demandas emocionales	21.7	4.2	11	30	22 (14.7)	48 (32.0)	80 (53.3)
Presión por resultados	19.4	3.6	10	25	14 (9.3)	56 (37.3)	80 (53.3)
Sobrecarga total	87.6	14.3	52	118	12 (8.0)	35 (23.3)	103 (68.7)

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; Mín = Mínimo; Máx = Máximo. Horas semanales promedio de trabajo: 52.3 (DE=8.9), dedicando 14.7 horas adicionales a tareas administrativas y 7.6 horas a preparación de clases fuera del horario institucional.

3.3 Percepción docente sobre comprensión lectora mediada por IA

La puntuación media en el CPCLM-IA fue de 76.4 (DE=16.8), ubicándose en un nivel medio-bajo de percepción favorable. El análisis por dimensiones evidenció heterogeneidad en las percepciones: la dimensión "impacto en el aprendizaje estudiantil" obtuvo la media más alta (M=18.2, DE=4.1), indicando que los docentes reconocen el potencial pedagógico de la IA; sin embargo, las dimensiones "confianza en la tecnología" (M=13.7, DE=3.9) y "facilidad de uso" (M=14.1, DE=3.6) presentaron puntuaciones considerablemente menores, sugiriendo barreras relacionadas con la percepción de complejidad y confiabilidad. La "intención de uso" mostró una media de 13.9 (DE=3.8), reflejando disposición limitada para incorporar estas herramientas en la práctica cotidiana. Al categorizar las percepciones, el 42.7% de docentes (n=64) manifestó

percepción desfavorable. La Tabla 3 presenta el análisis detallado de las percepciones por dimensión.

Tabla 3

Percepción docente sobre comprensión lectora mediada por inteligencia artificial por dimensiones

Dimensión	M	DE	Percepción Desfavorable n (%)	Percepción Neutral n (%)	Percepción Favorable n (%)
Utilidad percibida	16.8	4.3	58 (38.7)	62 (41.3)	30 (20.0)
Facilidad de uso	14.1	3.6	72 (48.0)	54 (36.0)	24 (16.0)
Confianza en la tecnología	13.7	3.9	78 (52.0)	48 (32.0)	24 (16.0)
Impacto en aprendizaje estudiantil	18.2	4.1	42 (28.0)	66 (44.0)	42 (28.0)
Intención de uso	13.9	3.8	76 (50.7)	52 (34.7)	22 (14.7)
Percepción total	76.4	16.8	64 (42.7)	57 (38.0)	29 (19.3)

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar. Rango de puntuación total: 28-140 puntos, el 38.0% (n=57) percepción neutral y solo el 19.3% (n=29) percepción favorable hacia la IA para comprensión lectora.

3.4 Actitudes hacia la tecnología educativa

La puntuación media en la EATE fue de 62.8 (DE=12.4), indicando actitudes moderadamente favorables hacia la tecnología educativa en general. El componente cognitivo (conocimientos y creencias) alcanzó la media más alta (M=17.2, DE=3.1), mientras que el componente conductual (disposición a la acción) presentó la menor (M=14.6, DE=3.4). La autoeficacia tecnológica mostró una media de 15.8 (DE=3.6), sugiriendo que aproximadamente la mitad de los docentes no se percibe suficientemente competente para integrar tecnologías avanzadas en su enseñanza. Se identificó una brecha significativa entre el reconocimiento teórico del valor de la tecnología educativa y la disposición práctica para implementarla, particularmente en lo referente a herramientas de inteligencia artificial.

3.5 Relación entre sobrecarga laboral y percepción sobre IA

El análisis de correlación de Spearman reveló una asociación negativa estadísticamente significativa entre sobrecarga laboral y percepción favorable sobre IA para comprensión lectora ($\rho=-0.54$, $p<0.001$), indicando que, a mayor sobrecarga laboral, menor es la percepción positiva hacia estas herramientas. Al examinar las dimensiones específicas, se identificaron correlaciones negativas significativas entre: (a) carga administrativa y utilidad percibida de IA ($\rho=-0.48$, $p<0.001$); (b) carga administrativa e intención de uso ($\rho=-0.52$, $p<0.001$); (c) demandas emocionales y confianza en la tecnología ($\rho=-0.41$, $p<0.001$); y (d) presión por resultados y facilidad de uso percibida ($\rho=-0.38$, $p=0.002$). Estos hallazgos sugieren que las diferentes facetas de la sobrecarga laboral impactan diferencialmente en las percepciones docentes sobre la IA educativa. La Tabla 4 presenta la matriz completa de correlaciones.

Tabla 4

Correlaciones de Spearman entre dimensiones de sobrecarga laboral y percepción sobre IA

Dimensión de sobrecarga	Utilidad percibida	Facilidad de uso	Confianza tecnológica	Impacto aprendizaje	Intención de uso	Percepción total IA
Carga horaria	-0.32**	-0.28**	-0.34**	-0.24*	-0.38**	-0.42***
Carga administrativa	-0.48***	-0.42***	-0.46***	-0.38**	-0.52***	-0.58***
Demandas emocionales	-0.36**	-0.32**	-0.41***	-0.29**	-0.44***	-0.48***
Presión por resultados	-0.28**	-0.38**	-0.31**	-0.26*	-0.34**	-0.41***
Sobrecarga total	-0.46***	-0.42***	-0.48***	-0.36***	-0.52***	-0.54***

Nota: * $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$. Todas las correlaciones son negativas y estadísticamente significativas

3.6 Comparación de percepciones según nivel de sobrecarga

Se realizó una comparación entre docentes con sobrecarga baja-moderada ($n=47$) y sobrecarga alta ($n=103$) mediante la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción global sobre IA

($U=1234.5$, $p=0.002$), con medianas de 89.0 y 72.0 respectivamente. Las diferencias fueron particularmente marcadas en las dimensiones de intención de uso ($U=1156.0$, $p=0.001$) y confianza en la tecnología ($U=1298.5$, $p=0.004$). Los docentes con menor sobrecarga reportaron significativamente mayor disposición para experimentar con herramientas de IA (65.9% vs. 32.0%, $\chi^2=16.8$, $p<0.001$) y mayor confianza en la capacidad de estas tecnologías para mejorar la comprensión lectora estudiantil (57.4% vs. 28.2%, $\chi^2=12.4$, $p<0.001$).

3.7 Análisis de regresión múltiple

Se desarrolló un modelo de regresión lineal múltiple para identificar los predictores de la percepción sobre IA, incluyendo como variables independientes las cuatro dimensiones de sobrecarga laboral, las cuatro dimensiones de actitudes tecnológicas y variables sociodemográficas (edad, experiencia, nivel educativo, capacitación tecnológica). El modelo final explicó el 61.3% de la varianza en la percepción sobre IA ($R^2=0.613$, $R^2_{ajustado}=0.597$, $F(6,143)=38.4$, $p<0.001$). Los predictores significativos fueron: (a) carga administrativa ($\beta=-0.34$, $t=-4.8$, $p<0.001$), explicando el 31.2% de la varianza; (b) autoeficacia tecnológica ($\beta=0.29$, $t=4.2$, $p<0.001$), aportando el 18.7%; (c) capacitación tecnológica reciente ($\beta=0.21$, $t=3.1$, $p=0.002$), contribuyendo con el 7.8%; (d) componente afectivo de actitudes ($\beta=0.18$, $t=2.6$, $p=0.010$), explicando el 3.6%. Las variables edad, experiencia docente, nivel educativo y otras dimensiones de sobrecarga no alcanzaron significancia estadística en el modelo final. La Tabla 5 presenta el modelo de regresión completo con todos los predictores significativos.

Tabla 5*Modelo de regresión lineal múltiple para predecir la percepción sobre IA educativa*

Predictor	B	EE	β	t	p	R ²	R ² ajustado	VIF
(Constante)	124.6	12.4	-	10.0	<0.001	-	-	-
Carga administrativa	-1.42	0.30	-0.34	-4.8	<0.001	0.312	0.307	1.8
Autoeficacia tecnológica	1.38	0.33	0.29	4.2	<0.001	0.499	0.492	2.1
Capacitación tecnológica reciente	8.64	2.78	0.21	3.1	0.002	0.577	0.568	1.4
Componente afectivo actitudes	0.86	0.33	0.18	2.6	0.010	0.613	0.597	1.9

Nota: B = Coeficiente no estandarizado; EE = Error estándar; β = Coeficiente estandarizado; VIF = Factor de inflación de varianza. Modelo final: $F(6,143)=38.4$, $p<0.001$, $R^2=0.613$, $R^2_{ajustado}=0.597$

3.8 Análisis complementarios

Se realizaron análisis adicionales para explorar interacciones entre variables. Se identificó un efecto moderador de la capacitación tecnológica en la relación entre sobrecarga y percepción sobre IA: entre docentes con capacitación reciente, la correlación negativa fue menor ($\rho=-0.38$, $p=0.012$) que entre aquellos sin capacitación ($\rho=-0.62$, $p<0.001$), sugiriendo que la formación puede amortiguar parcialmente el impacto negativo de la sobrecarga. Asimismo, se observó que los docentes de educación primaria presentaron percepciones significativamente más favorables que los de secundaria ($U=2156.5$, $p=0.018$), posiblemente relacionado con diferencias en la carga curricular y especialización disciplinar. No se identificaron diferencias significativas por sexo ($U=2398.0$, $p=0.342$) ni por edad ($\rho=0.12$, $p=0.156$).

4 DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio revelan una relación compleja y multidimensional entre las condiciones laborales docentes y su disposición hacia la integración de tecnologías emergentes en procesos pedagógicos fundamentales como la comprensión lectora. El dato central que emerge de esta investigación es que la sobrecarga laboral, particularmente en su dimensión administrativa, constituye un predictor significativo y robusto de percepciones negativas hacia herramientas de inteligencia artificial educativa,

explicando aproximadamente un tercio de la varianza observada. Este resultado es consistente con investigaciones previas que han documentado cómo la intensificación del trabajo docente genera resistencias hacia innovaciones que, paradójicamente, podrían aliviar parte de esa carga si se implementaran en condiciones adecuadas (Guzmán Choque & Tapia Laura, 2025; Alvares, 2025).

La elevada prevalencia de sobrecarga laboral identificada en este estudio (68.7% de docentes en nivel alto) refleja una problemática estructural del sistema educativo peruano que trasciende el ámbito local investigado. Las 52.3 horas semanales promedio de trabajo, con 14.7 horas dedicadas a tareas administrativas, evidencian una desviación significativa respecto a las condiciones contractuales establecidas y sugieren una distribución ineficiente de los recursos temporales docentes. Esta situación resuena con los señalamientos de la Organización Internacional del Trabajo respecto a la necesidad de garantizar condiciones laborales dignas como prerequisite para cualquier transformación educativa sostenible (Oficina Internacional del Trabajo OIT, 2024). La carga administrativa emerge como el componente más problemático, lo cual coincide con estudios latinoamericanos que han identificado la burocratización excesiva como uno de los principales factores de agotamiento profesional docente (Córdor Surichaqui et al., 2024; Alejo Nina & Vilca Muñoz, 2024).

La percepción docente sobre la inteligencia artificial para comprensión lectora mostró un patrón ambivalente que merece atención analítica. Por un lado, los docentes reconocen el potencial pedagógico de estas herramientas para mejorar el aprendizaje estudiantil, como evidencia la puntuación relativamente alta en la dimensión "impacto en el aprendizaje". Por otro lado, expresan dudas significativas respecto a la confiabilidad, facilidad de uso e intención real de incorporar estas tecnologías en su práctica. Esta disonancia entre reconocimiento teórico y disposición práctica ha sido documentada en la literatura sobre adopción tecnológica educativa, donde se identifica que las actitudes favorables no se traducen automáticamente en uso efectivo sin condiciones habilitantes adecuadas (Davis, 1989; Venkatesh et al., 2003). En el contexto de este estudio, la sobrecarga laboral emerge precisamente como una de esas condiciones inhibitorias fundamentales.

El hallazgo de que la carga administrativa predice negativamente la intención de uso de IA merece interpretación cuidadosa. Una posible explicación es que los docentes sobrecargados perciben cualquier innovación tecnológica como una demanda adicional

en lugar de una herramienta facilitadora, anticipando curvas de aprendizaje, tiempo de adaptación y posibles complicaciones técnicas que no pueden asumir en su situación actual. Esta interpretación se alinea con la teoría de la carga cognitiva aplicada al desarrollo profesional docente, que postula que la capacidad de procesamiento de nuevas informaciones y prácticas se ve comprometida cuando los recursos atencionales están saturados por demandas laborales excesivas (Sweller et al., 2019). Además, la literatura sobre cambio educativo ha documentado que las innovaciones impuestas verticalmente, sin consideración de las condiciones reales de trabajo, generan resistencias legítimas que no deben interpretarse simplemente como tecnofobia o conservadurismo pedagógico (Fullan, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2018).

La autoeficacia tecnológica surgió como el segundo predictor más poderoso de percepciones positivas sobre la IA, contribuyendo con una quinta parte de la varianza explicada. Este resultado destaca la importancia central del constructo de autoeficacia en los modelos de aceptación tecnológica y sugiere que las intervenciones dirigidas a aumentar la confianza de los docentes en sus propias habilidades digitales pueden tener un impacto significativo en la adopción de innovaciones.

No obstante, también es esencial reconocer que la autoeficacia no se adquiere de manera aislada sino a través de la exposición a éxito, modelo social y retroalimentación positiva, factores que se dan a lo largo del tiempo y de mejores condiciones laborales que permitan el ensayo y error (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). En un entorno de carga, estas oportunidades se reducen drásticamente en el tiempo y se produce un círculo vicioso en el que la falta de tiempo obstaculiza el desarrollo de habilidades, lo que a su vez refuerza la percepción de inadecuación y la resistencia al cambio (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone & Garet, 2015). El moderador de reciente capacitación tecnológica encontrada en la relación entre sobrecarga y percepción sobre IA es un hallazgo con implicaciones prácticas importantes. Aunque la capacitación no elimina el efecto negativo de la sobrecarga, lo atenúa significativamente, lo que sugiere que los programas de capacitación pueden actuar como factores de protección parcial (Kennedy, 2016).

La diferencia identificada entre los docentes de primaria y secundaria en sus percepciones de IA para la comprensión lectora apunta a un cambio en las especificidades de cada nivel de educación. Los maestros de primaria, que generalmente imparten varias materias y prefieren centrarse en habilidades básicas como la lectura, podrían considerar

estas herramientas de IA más directamente aplicables a sus actividades diarias. Por otro lado, los docentes de secundaria, maestros especializados en áreas de contenido específicas, podrían ver la enseñanza de la lectura en sí misma como una actividad periférica a su identidad profesional, lo que influiría en su actitud hacia las herramientas tecnológicas para el propósito en cuestión. Esta interpretación implica la necesidad de estrategias de implementación en tecnología educativa diferenciadas para diferentes niveles escolares. Los resultados de este estudio critican discursivamente las narraciones más optimistas sobre la IA como la panacea universal a los problemas educativos.

Si bien estas tecnologías abren nuevas posibilidades genuinas para la personalización del aprendizaje y la optimización de procesos pedagógicos, su efectividad depende en última instancia de factores estructurales y de políticas que superan las capacidades técnicas de las propias herramientas. La evidencia presentada aquí sugiere que la implementación de la IA en la educación sin abordar de manera proactiva las condiciones laborales docentes no solo será ineficiente, sino que también exacerbará las desigualdades existentes, beneficiando exclusivamente a las instituciones lo suficientemente prósperas como para permitirse tanto la tecnología como las condiciones laborales adecuadas (Shanahan & Shanahan, 2008). Esta reflexión está en línea con las interpretaciones críticas de la tecnología educativa y sus contextos que advierten del solucionismo tecnológico y defienden en cambio perspectivas de sistemas educativos completos que integren dimensiones pedagógicas, organizativas y laborales, además de las dimensiones de justicia social y ética.

La convergencia de estos resultados con la literatura internacional sobre condiciones laborales docentes y adopción tecnológica fortalece la validez externa de los hallazgos y sugiere que los patrones identificados no son idiosincrásicos del contexto peruano, sino que reflejan tendencias más amplias en los sistemas educativos contemporáneos. De hecho, estudios desarrollados en países de Europa, Asia y América del Norte describen fenómenos similares, evidencia consistente con la hipótesis de que la intensificación laboral docente es una barrera para la innovación pedagógica, independientemente de si los docentes tienen acceso a tecnología o de si la economía de un país está más avanzada o en desarrollo (Reich et al., 2017; Selwyn, 2019).

Esta consistencia internacional sugiere que las reformas de la transformación digital educativa requieren marcos conceptuales que vayan más allá de las formas mecanocentristas de razonar y aborden las dimensiones organizativas y laborales del

cambio en educación (Watters, 2023). Un aspecto que requiere mayor reflexión es la naturaleza paradójica de la relación entre la tecnología educativa y la intensificación del trabajo docente. Por un lado, las herramientas de inteligencia artificial están diseñadas explícitamente para automatizar tareas rutinarias, brindar retroalimentación inmediata y tiempo libre al trabajo docente para actividades de mayor valor agregado.

Por otro lado, como se muestra de manera constante en la evidencia, la introducción de nuevas tecnologías aumenta la carga de trabajo del docente, al menos por un tiempo, debido a las curvas de aprendizaje, la adaptación de los materiales y la resolución de problemas técnicos. Dicha paradoja sugiere que los beneficios potenciales de la tecnología educativa solo se materializan si se superan los umbrales críticos de apropiación y si existen sistemas de soporte técnico y pedagógico, conocimiento y apoyo profesional, condiciones que requieren inversiones continuas de tiempo y recursos.

Varias limitaciones deben reconocerse a fin de contextualizar adecuadamente los hallazgos de este estudio. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas, aunque los fundamentos teóricos y la evidencia previa sugieren direccionalidades plausibles. Desde este punto de vista, estudios longitudinales que examinen trayectorias de percepción docente en relación con cambios en condiciones laborales y experiencias con tecnología serían valiosos para fortalecer las inferencias causales.

En segundo lugar, la muestra se circunscribió a una provincia específica del Perú, lo cual limita la generalización de resultados a otros contextos con características sociodemográficas, culturales o de política educativa diferentes. En consecuencia, investigaciones comparativas entre regiones, países o sistemas educativos podrían identificar factores contextuales que moderan las relaciones aquí documentadas. En tercer lugar, la medición de percepciones mediante autorreporte, aunque metodológicamente apropiada, está sujeta a sesgos de deseabilidad social y puede no reflejar completamente comportamientos reales. En este sentido, estudios complementarios que incorporen observación de prácticas, análisis de uso efectivo de tecnología y entrevistas en profundidad enriquecerían la comprensión del fenómeno.

No obstante, pese a estas limitaciones, los resultados de la presente investigación tienen implicancias significativas para la política educativa, la gestión institucional y la formación docente. En lo que concierne a la política educativa, los resultados de esta investigación implican la necesidad de reformas que aborden la sobrecarga laboral de los

docentes como condición previa a cualquier innovación tecnológica. Entre otras, dichas reformas deberán desmontar la sobrecarga administrativa, racionalizar los requisitos burocráticos, dotar a las instituciones de personal administrativo de apoyo y hacer cumplir la jornada laboral real que se acuerda contractualmente.

En cuanto a la gestión institucional, los directores y los equipos de conducción escolar deben considerar las condiciones de trabajo de sus docentes al planificar la implementación, otorgar tiempo protegido para el aprendizaje, la experimentación y la colaboración entre pares. Por último, en el ámbito de la formación inicial y continua, es necesario incluir transversal, contextualizada y prácticamente el desarrollo de competencias digitales, evitando enfoques instrumentales descentrados de la pedagogía.

5 CONCLUSIONES

Este estudio ha documentado empíricamente la existencia de una relación significativa y negativa entre la sobrecarga laboral docente y su percepción sobre herramientas de inteligencia artificial para el desarrollo de la comprensión lectora en educación básica. La carga administrativa emerge como el predictor más robusto de resistencia tecnológica, explicando aproximadamente un tercio de la varianza en las percepciones docentes. La autoeficacia tecnológica, la capacitación reciente y las actitudes afectivas hacia la tecnología constituyen factores adicionales que influyen significativamente en la disposición docente hacia estas innovaciones. Los docentes con menor sobrecarga laboral manifiestan percepciones significativamente más favorables y mayor intención de uso de herramientas de IA educativa.

Estos resultados subrayan la importancia de enfoques sistémicos e integrales para la implementación de tecnologías educacionales emergentes que aseguren no sólo la infraestructura y herramientas sino, sobretudo, las condiciones laborales, formativas y de apoyo institucional para que los docentes se apropien de dichas innovaciones. La Inteligencia Artificial tiene un genuino potencial para enriquecer las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, pero dicho potencial sólo se capitalizará con la creación de condiciones estructurales y organizacionales que permitan a los docentes experimentar, adaptar e integrar dichas herramientas en su práctica pedagógica. Por lo tanto, la implementación de políticas públicas orientadas a la transformación digital de la educación debe prioritariamente abordar la reducción de la

sobrecarga laboral docente, particularmente en su dimensión administrativa, como estrategia fundamental para el fomento de la innovación pedagógica.

Igualmente, los programas de formación docente en habilidades digitales deben ser diseñados considerando el contexto y tiempo de trabajo de los participantes, insertándolos en tiempo de trabajo pagado, proveyendo acompañamiento sostenido y abordando marcos técnicos, pedagógicos y reflexivos del uso de tecnología. Sólo de esta forma se podrán experimentar las oportunidades que ofrecen las tecnologías emergentes por la mejora de la calidad y equidad de los aprendizajes en competencias fundamentales, como la comprensión lectora.

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

REFERENCIAS

- Aguilar Chávez, F. A. (2025). Desarrollo de la competencia digital docente en educación básica: una evisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(38), 1948–1962. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1028>
- Alejo Nina, C., & Vilca Muñoz, V. (2024). Calidad de vida laboral y competencias digitales en docentes peruanos durante el segundo año de pandemia. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(33), 685–694. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.752>
- Alvares, E. O. (2025). Cooperación Sur-Sur en investigación: Un análisis cuantitativo de la producción científica y la inversión en I+ D. *Revista Paraguaya de Pedagogía*, 2(5), 13-25. <https://doi.org/10.33996/rpp.v2i5.21>
- Banco Mundial. (2025). *World Development Report 2025: Technology and Education*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2025>
- Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman; 1997.
- Bastidas, V. A. B., Buñay, M. D. L. A., & Alvarado, R. N. B. (2026). Factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes de Educación. *Franz Tamayo-Revista de Educación*, 8(21), 2-22. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.8i21.1>
- Beleván García, J. M. (2025). Uso de infografías para desarrollar la comprensión lectora crítica de textos periodísticos en estudiantes de secundaria. *Franz Tamayo - Revista De Educación*, 7(20), 32–47. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.7i20.3>

- Castro Blanco Y. (2025). Inteligencia artificial y transformación social: Una revisión sistemática. *Revista Paraguaya de Pedagogía*, 2(4), 34-53. <https://doi.org/10.33996/rpp.v2i4.18>
- Cóndor Surichaqui, E. E., Collahua Rupaylla, V., Matos Juarez, A. S., & Condor Surichaqui, S. S. (2024). Formación profesional de directores y gestión de escuelas públicas. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(35), 2267–2276. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.867>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340. <https://www.jstor.org/stable/249008>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252-263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Escobar Callejas, S. L., Flores García, C. R., & Cadena Tórrez, M. L. (2025). Impacto de la integración de IA generativa y ciencia del aprendizaje en habilidades investigativas de doctorantes. *Revista De Propuestas Educativas*, 7(15), 153–170. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v7i15.4>
- Espino Balbin, L. G., & Garcia Mori, R. L. (2025). Resiliencia educativa en escuelas del sector rural: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(38), 2063–2083. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1036>
- Flores Rivera, A. R., & Herrera Freire, A. H. (2025). Confianza y clima organizacional: Un vínculo esencial en el ámbito empresarial. *Concordia*, 5(9), 16-30. <https://doi.org/10.62319/concordia.v.5i9.34>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press. <https://n9.cl/7uk73>
- García Mendoza, M. E., Flores Piñas, W. V., Párraga Panéz, A., & Baylon Salvador, E. G. (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial en el proceso educativo del nivel secundaria. *Simbiosis*, 4(8), 79-90. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.52>
- González, D. M. R. (2025). Internacionalización de la Ciencia en los Andes: Un Análisis Cuantitativo de la Colaboración y Producción Científica. *Revista Paraguaya de Pedagogía*, 2(5), 2-12. <https://doi.org/10.33996/rpp.v2i5.20>
- Graça da Costa, M., Salomão Soma, O., Samba Canivete, S. N., Dinho, A., Milton Elavoco, J. S., & Zeca Chiluma, B. (2025). Uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la historia: innovación y desafíos. *Revista Boliviana De Educación*, 7(14), 68–80. <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i14.7>

- Guzmán Choque, J., & Tapia Laura, S. N. (2025). Estrategia de dramatización sobre las habilidades metacognitivas y la comprensión conceptual en educación superior. *Warisata - Revista De Educación*, 7(21), 3–14. <https://doi.org/10.61287/warisata.v7i21.1>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press. <https://n9.cl/4yt7w>
- Hernández-Sampieri R, Mendoza C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Layme Blas, L. J. (2025). Interacción social y desarrollo del lenguaje en educación inicial tras la pandemia de COVID-19: Revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 517-529. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.81>
- Limachi Manani, J., & Alanoca Limachi, H. (2025). La Inteligencia Artificial en la universidad, riesgos éticos y potencial transformador: una revisión sistemática. *Revista De Propuestas Educativas*, 7(15), 171–190. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v7i15.5>
- Ministerio de Educación del Perú (2024). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2024. Lima: MINEDU.
- OECD. (2025) *OECD Employment Outlook 2025: The Future of Work*. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2025_194a947b-en.html
- Oficina Internacional del Trabajo OIT (2024). *Trabajo decente y Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. <https://www.ilo.org/es/temas-y-sectores/trabajo-decente-y-la-agenda-2030-de-desarrollo-sostenible>
- Organización Internacional del Trabajo. (2024) *Informe Mundial sobre Salarios 2024-2025: El impacto de la inflación y COVID-19 en los salarios y el poder adquisitivo*. <https://www.ilo.org/es/publications/flagship-reports/informe-mundial-sobre-salarios-2022-2023-el-impacto-de-la-inflacion-y-de-la>
- Puche Villalobos, D. J. (2025). Rol del tutor y responsabilidad de las universidades en los procesos de investigación. *Warisata - Revista De Educación*, 7(21), 73–86. <https://doi.org/10.61287/warisata.v7i21.7>
- Quispe Mamani, M. J., & Saucedo Mamani, E. (2025). La orientación vocacional y profesiográfica en la articulación entre la educación regular y educación superior. *Franz Tamayo - Revista De Educación*, 7(20), 48–63. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.7i20.4>
- Quispilema Guzmán, C. C., Vera Escudero, O. M., & León Reyes, B. B. (2025). Uso ético de la tecnología y su relación con la proyección del liderazgo educativo

- futuro. *Revista Peruana De Educación*, 7(15), 122–129. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.10>
- Ramírez Nina, R. J., & Mollinedo Silva, C. M. (2025). Escritura académica universitaria ante la irrupción de las tecnologías de inteligencia artificial. *Revista Boliviana De Educación*, 7(14), 57–67. <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i14.6>
- Reich, J., Ito, M., & Team, M. S. (2017). From good intentions to real outcomes. *Digital Media and Learning Research Hub*. https://clalliance.org/wp-content/uploads/2017/10/GIROreport_v3_complete.pdf
- Ron Vargas, M. E., Guim Espinoza, J. A., & Figueroa Cruz, M. (2025). Programa de competencias lingüísticas para la equidad educativa en estudiantes universitarios con déficit de atención. *Franz Tamayo - Revista De Educación*, 8(21), 23–42. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.8i21.2>
- Sarango Lapo, D. A., León Cueva, A. L., Vásquez Castañeda, A. I., & Jácome Enacalada, S. (2025). Impacto de una estrategia de gamificación en Lengua y Literatura en primer año de bachillerato. *Revista De Propuestas Educativas*, 7(15), 134–152. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v7i15.3>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons. <https://n9.cl/pzij2>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40–59. <https://simvilledev.ku.edu/sites/default/files/Video%20Resources/Shanahan%20%26%20Shanahan%202008%20Tchg.Dis.Lit..pdf>
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational psychology review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Tapia Laura, S. N., Mamani Sanchez, E. L., & Rodríguez Ayma, J. (2025). Impacto de las ferias científicas en la investigación educativa universitaria. *Warisata - Revista De Educación*, 7(21), 15–27. <https://doi.org/10.61287/warisata.v7i21.2>
- Tecco Amasifuen, N. (2025). Impacto de una estrategia didáctica con juegos educativos en el aprendizaje de computación en secundaria. *Revista Boliviana De Educación*, 7(14), 14–23. <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i14.2>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO (2021). *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United

Nations Educational Scientific and Cultural.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478. <https://www.jstor.org/stable/30036540>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>
- Viñan Vinueza, D. F., Medina González, J. A., & Castro Huera, L. D. (2026). Educando para la comprensión en un mundo tecnificado: Desafíos y oportunidades en el bachillerato. *Simbiosis*, 6(13), 1-16. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.6i13.126>
- Watters, A. (2023). *Teaching machines: The history of personalized learning*. mit Press. <https://n9.cl/2uvjs3>
- Yllesca Ramos, A. G., Córdova García, U., Espíritu Patrocinio, E. M., Buleje Velasquez, N. P., & Gomez Rutti, Y. Y. (2024). Clima organizacional y desempeño docente. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(33), 766–775. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.760>

Contribución de los autores

Todos los autores contribuyeron por igual al desarrollo de este artículo.

Disponibilidad de datos

Todos los conjuntos de datos relevantes para los resultados de este estudio están disponibles en su totalidad en el artículo.

Cómo citar este artículo (APA)

Auris, A. S. O., Quintana, A. L. B., Pisconte, S. K. G., & Caballero, J. E. A. P. (2026). PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN CONTEXTOS DE SOBRECARGA LABORAL: ESTUDIO CUANTITATIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA. *Veredas Do Direito*, 23(2), e234408. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n2.4408>