

## Entornos virtuales y habilidades comunicativas en la lectoescritura primaria

Virtual Learning Environments, Communicative Skills, and Literacy in Primary Education

 **Gilberto Benites Acuña**

gbenitesac@ucvvirtual.edu.pe  
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

 **Ruth Milagros Lino-Tupiño**

rlinot@ucvvirtual.edu.pe  
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

 **Karim Cáceres-Nakiche**

kcaceresn@ucvvirtual.edu.pe  
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

 **Salomina Teodocia Huamán Luyo**

shuamanlu@ucvvirtual.edu.pe  
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

### Resumen

**Contexto:** En el marco del ODS 4, se analizó la integración de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y su vínculo con las habilidades comunicativas y la lectoescritura en educación básica. **Objetivo:** Determinar la relación entre los EVA, las habilidades comunicativas y la lectoescritura en estudiantes del III ciclo de una institución pública de la UGEL 03, Lima. **Metodología:** Estudio cuantitativo, básico, con diseño no experimental y correlacional. Participaron 80 estudiantes. Los datos se recolectaron mediante listas de cotejo aplicadas a docentes. **Resultados:** El 67,5 % accedió a los EVA, destacando niveles favorables en dimensiones tecnológica (87,5 %), pedagógica (73,8 %) y cognitiva (63,7 %). El 86,3 % presentó habilidades comunicativas adecuadas y el 87,5 % un desarrollo satisfactorio en lectoescritura. Se confirmó una relación fuerte entre habilidades comunicativas y lectoescritura ( $p < 0,001$ ), pero no entre los EVA y las otras variables. **Conclusiones:** Las competencias comunicativas se asocian significativamente con la lectoescritura, mientras que el uso de EVA no mostró relación directa.

**Palabras clave:** Tecnología educacional; Técnica de comunicación; Aprendizaje en línea; Plataforma digital; Escritura.

### Abstract

**Background:** Aligned with SDG 4, this study examines the integration of Virtual Learning Environments (VLEs) and their link to communicative skills and literacy in basic education. **Objective:** To determine the relationship between VLEs, communicative skills, and literacy among early primary education students at a public institution in Lima, Peru. **Methods:** A quantitative, non-experimental, correlational study was conducted with 80 students. Data were collected through teacher-administered checklists. **Results:** While 67.5% of students accessed VLEs, showing high proficiency in technological (87.5%), pedagogical (73.8%), and cognitive (63.7%) dimensions, 86.3% demonstrated adequate communicative skills and 87.5% showed satisfactory literacy development. Analysis confirmed a strong correlation between communicative skills and literacy ( $p < 0.001$ ); however, no significant relationship was found between VLEs and the other variables. **Conclusion:** Communicative competencies are significantly associated with literacy, whereas VLE usage shows no direct impact on these foundational skills in the studied context.

**Keywords:** educational technology, communicative skills, online learning, digital platforms, literacy.

## Introducción

La investigación se enmarcó en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), orientado a garantizar una educación inclusiva y de calidad. En los últimos años, diversos organismos han señalado que la tecnología educativa no produce mejoras automáticas en los aprendizajes si no está acompañada de procesos pedagógicos claros y contextualizados. Tanto (UNESCO, 2023) como la (OECD, 2023) advierten que el uso de recursos digitales requiere una planificación didáctica que considere las características socioculturales de los estudiantes y las condiciones de acceso existentes en cada escuela.

En el ámbito internacional, se han documentado experiencias que destacan el papel de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en el fortalecimiento de habilidades comunicativas y de lectoescritura. Por ejemplo, (Garriga et al., 2023) reportaron avances en la expresión oral y escrita mediante tutorías virtuales entre pares en Cataluña y Escocia. Asimismo, (Moro et al., 2024) evidenciaron que el empleo de herramientas multimodales en Australia enriqueció los procesos de lectoescritura al incorporar estímulos sensoriales. En Indonesia, (Purba et al., 2024) encontraron mejoras en la motivación y comprensión lectora a partir del uso sistemático de EVA. De manera complementaria, (Gonçalves et al., 2020) señalaron que el potencial de los entornos virtuales de aprendizaje depende en gran medida de su articulación con prácticas pedagógicas activas, resaltando que la tecnología solo genera impacto cuando se integra en procesos didácticos intencionados y coherentes con las necesidades del estudiantado.

De igual modo, (Zainil et al., 2024) demostraron avances en las habilidades comunicativas mediante modelos digitales basados en STEM en Malasia. De manera complementaria, en Indonesia, un estudio examinó el impacto del aprendizaje en línea sobre las habilidades de lectoescritura en estudiantes de primaria. Mediante un diseño de pretest y postest, se observó una mejora en las competencias de lectura y escritura tras el uso de videos educativos. Sin embargo, se concluyó que la guía continua del docente fue determinante para sostener este avance, evidenciando que los recursos digitales solo resultan efectivos cuando están acompañados por una mediación pedagógica activa (Andhini y Sakti, 2021). Asimismo, en Alemania, una investigación orientada a fortalecer las habilidades de escritura y narración en estudiantes de segundo grado empleó estrategias de alfabetización digital, a través de recursos audiovisuales, los niños participaron en experiencias significativas que favorecieron la creación y comunicación de sus propias historias. Los resultados mostraron que las herramientas digitales contribuyeron de manera efectiva al desarrollo de sus competencias comunicativas (Sohns et al., 2019).

Finalmente, en Kazajistán, un estudio evidenció que los estudiantes de tercer grado de primaria presentaban niveles bajos en la expresión oral significativa. Tras una intervención estructurada, el grupo experimental mostró mejoras en los componentes motivacionales, sustantivos y reflexivos, lo que destacó la importancia de implementar procesos sistemáticos y planificados para fortalecer esta habilidad desde los primeros años escolares (Yesnazar et al., 2020) Sin embargo, estudios como los de (Paizan y Noa, 2023) en Cuba y América Latina señalaban limitaciones vinculadas a la planificación docente, mientras que (English et al., 2021) identificaron beneficios y desafíos en la

implementación de EVA en Costa Rica. A nivel hemisférico en México y Colombia, (Rodríguez, 2023) resaltó la necesidad de marcos pedagógicos sólidos para garantizar su integración efectiva.

En el caso peruano, el programa Aprendo en Casa impulsado por el (MINEDU, 2021) amplió el uso de EVA durante la pandemia; no obstante, los informes del (INEI, 2020) mostraron que los logros en lectura y escritura estuvieron por debajo de lo esperado. Investigaciones posteriores, como las de (Huapaya, 2021), evidenciaron resultados limitados en lectoescritura, mientras que (Ramírez, 2024) confirmó que la mediación pedagógica es un factor decisivo para mejorar las competencias comunicativas mediante recursos digitales. Asimismo, (Torres y Navarro, 2022) encontraron mejoras significativas en el área de Ciencia y Tecnología a partir del uso planificado de EVA, aunque los resultados en comunicación fueron más heterogéneos.

En una institución pública de la UGEL 03 de Lima Metropolitana se identificaron dificultades relacionadas con la conectividad, el uso superficial de los EVA y la limitada articulación pedagógica entre los recursos digitales y las sesiones de clase. Estas brechas se agravaron por el bajo dominio de competencias digitales en parte del profesorado, la participación irregular de las familias y la diversidad de los recursos tecnológicos disponibles. Estas condiciones justificaron la necesidad de analizar de manera rigurosa cómo se relacionan los EVA con el desarrollo de habilidades comunicativas y la lectoescritura en estudiantes del III ciclo, etapa clave para el fortalecimiento de la alfabetización inicial.

El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre los entornos virtuales de aprendizaje, las habilidades comunicativas y la lectoescritura en estudiantes del III ciclo de primaria de la UGEL 03. De manera específica, se buscó establecer: (a) la relación entre los EVA y las habilidades comunicativas, (b) la relación entre los EVA y la lectoescritura, y (c) la relación entre las habilidades comunicativas y la lectoescritura. El marco teórico se sustentó en enfoques sobre mediación tecnológica del aprendizaje, como el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) la teoría sociocultural de (Vygostky, 1978), el conectivismo de (Siemens, 2005) y los aportes recientes sobre alfabetización de (Hilman et al., 2020), así como las teorías de competencia comunicativa de (Hymes, 1972) y Florentina Alcívar Zambrano (2024)

El propósito del estudio es ofrecer evidencia contextualizada que permita fortalecer la integración pedagógica de los EVA en instituciones con brechas digitales. Los hallazgos pueden orientar la toma de decisiones en relación con la capacitación docente, el uso pedagógico de plataformas virtuales y el diseño de estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas y de lectoescritura en los primeros ciclos de educación primaria.

## Metodología

La investigación se desarrolló en un contexto escolar urbano con el propósito de analizar la relación entre los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), las habilidades comunicativas y la lectoescritura en estudiantes del III ciclo. Se adoptó un enfoque cuantitativo, acorde con el propósito de examinar relaciones entre variables a partir de datos numéricos. El estudio fue de tipo básico, ya que buscó generar conocimiento sin

intervenir en la realidad educativa, y utilizó un diseño no experimental de corte transversal, debido a que las variables fueron observadas tal como se presentaron en un único momento del año escolar. El alcance fue correlacional, puesto que se orientó a determinar el grado de asociación entre las variables analizadas. El estudio siguió un proceso metodológico que incluyó la revisión de literatura especializada y la elaboración de los instrumentos, los cuales fueron sometidos a una validación de contenido mediante juicio de expertos. Posteriormente, se realizó una prueba piloto para asegurar la confiabilidad, de acuerdo con los criterios de consistencia interna recomendados en estudios educativos.

La población estuvo conformada por 100 estudiantes del III ciclo (primer y segundo grado) de una institución educativa pública de la UGEL 03 de Lima Metropolitana. La muestra fue de 80 estudiantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico simple. Como criterios de inclusión se consideró estar matriculados y tener asistencia regular durante el periodo de recolección de datos. Se excluyeron estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o con ausencias reiteradas. Debido a la edad de los participantes, la información fue proporcionada por los docentes de aula, quienes actuaron como informantes clave.

La recolección de datos se realizó mediante listas de cotejo previamente validadas, aplicadas a los docentes responsables del grupo. La información obtenida fue organizada y procesada utilizando el software SPSS, lo que permitió realizar análisis descriptivos e inferenciales. Para evaluar las relaciones entre variables dicotómicas, se empleó la prueba de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) de independencia. Adicionalmente, se aplicó la correlación de Spearman con el fin de complementar el análisis e identificar la fuerza y dirección de las asociaciones encontradas.

Durante todo el proceso se respetaron los principios éticos establecidos por el Informe Belmont, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el resguardo de la identidad de los estudiantes. El estudio se desarrolló en condiciones naturales sin manipulación alguna, lo que contribuyó a la validez ecológica de los hallazgos.

## Resultados

Los resultados descriptivos Tabla 1, mostraron que el 67,5 % de los estudiantes accedió a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), con porcentajes favorables en las dimensiones tecnológica (87,5 %), pedagógica (73,8 %) y cognitiva (63,7 %). Estos hallazgos sugieren que, aunque existe acceso y manejo básico de los recursos digitales, su uso no necesariamente garantiza procesos cognitivos profundos, coincidiendo con lo reportado por (Paizan y Noa, 2023) y (English et al., 2021), quienes advierten que la disponibilidad tecnológica no implica una integración pedagógica efectiva.

**Tabla 1.** Resultados de los entornos virtuales de aprendizaje y dimensiones

Variable/Dimensiones	Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (h%)
Entornos virtuales de aprendizaje	0	26	32,5
	1	54	67,5
Dimensión tecnológica	0	10	12,5
	1	70	87,5

<b>Dimensión pedagógica</b>	0	21	26,3
	1	59	73,8
<b>Dimensión cognitiva</b>	0	29	36,3
	1	51	63,7

En cuanto a las habilidades comunicativas Tabla 2, el 86,3 % de los estudiantes evidenció un desarrollo adecuado, destacando la dimensión lingüística con un 92,5 %. Sin embargo, las dimensiones sociolingüísticas (77,5 %), discursiva (78,8 %) y estratégica (80 %) mostraron niveles menores, indicando áreas que requieren refuerzo. Estos datos refuerzan lo planteado por (Yesnazar et al., 2020) y (Ramírez, 2024), quienes subrayan la necesidad de intervenciones sistemáticas para fortalecer el desarrollo comunicativo, especialmente en contextos mediados por tecnología.

**Tabla 2.** Resultados de habilidades comunicativas y dimensiones

Variable/Dimensiones	Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (h%)
<b>Habilidades comunicativas</b>	0	11	13,8
	1	69	86,3
<b>Lingüística</b>	0	6	7,5
	1	74	92,5
<b>Sociolingüística</b>	0	18	22,5
	1	62	77,5
<b>Discursiva</b>	0	17	21,3
	1	63	78,8
<b>Estratégica</b>	0	16	20,0
	1	64	80,0

Respecto a la lectoescritura Tabla 3, los resultados fueron favorables: el 87,5 % de los estudiantes mostró un desarrollo adecuado, siendo la comprensión lectora la dimensión más consolidada (95 %). No obstante, la producción escrita (72,5 %) y la interacción con el entorno alfabetizador (81,3 %) evidenciaron menor desempeño.

Este comportamiento coincide con lo sustentado por (Sohns et al., 2019) y (Andhini y Sakti, 2021), quienes señalan que la escritura y la interacción con el entorno requieren una mediación docente constante y estrategias que integren experiencias significativas.

**Tabla 3.** Resultados de la lectoescritura y dimensiones

Variable/Dimensiones	Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (h%)
<b>Lectoescritura</b>	0	10	12,5
	1	70	87,5
<b>Comprensión lectora</b>	0	4	5,0
	1	76	95,0
<b>Producción escrita</b>	0	22	27,5
	1	58	72,5
<b>Interacción con el entorno alfabetizador</b>	0	15	18,8
	1	65	81,3

Se aplicó la prueba de Chi-cuadrado de independencia para analizar la hipótesis general del estudio, que planteaba si existía una relación significativa entre los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), las habilidades comunicativas y la lectoescritura en estudiantes de primaria. Para ello, se elaboraron tablas cruzadas en SPSS empleando la variable EVA como capa o variable de segmentación, lo que permitió observar cómo

variaba la relación entre las habilidades comunicativas y la lectoescritura en función del acceso o no a los entornos virtuales.

En este análisis, la variable lectoescritura fue considerada como dependiente, mientras que los EVA y las habilidades comunicativas fueron tratadas como variables explicativas, dado que estas buscaban predecir el desempeño alfabetizador.

**Tabla 4.** Prueba de X<sup>2</sup> entre habilidades comunicativas y lectoescritura según los EVA

Condición (EVA)	Prueba x <sup>2</sup>	Sig. (p)	V de Cramer
EVA = 0 ( No)	7,180	0,007	0,525
EVA = 1 ( Si)	26,477	< 0,001	0,700
Total	30,491	<0,001	0,617

Los resultados mostraron que, en el grupo de estudiantes que no accedieron a EVA, existió una relación estadísticamente significativa entre habilidades comunicativas y lectoescritura ( $X^2 = 7,180$ ;  $p = 0,007$ ), con una asociación de fuerza moderada ( $V = 0,525$ ). En el grupo que sí accedió a EVA, la relación fue altamente significativa ( $X^2 = 26,477$ ;  $p < 0,001$ ), con una asociación fuerte ( $V = 0,700$ ). Al analizar a todos los estudiantes en conjunto, la relación entre ambas variables también resultó estadísticamente significativa ( $X^2 = 30,491$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,617$ ). Estos hallazgos coinciden con lo propuesto por (Hilman et al., 2020) y (Purba et al., 2024) quienes afirman que el desarrollo comunicativo constituye un predictor relevante del desempeño en lectoescritura. Asimismo, refuerzan lo planteado por (Zainil et al., 2024) respecto a que los entornos digitales pueden potenciar la alfabetización cuando están acompañados de actividades orientadas al lenguaje.

A pesar de la fuerza de la relación entre ambas variables, no se identificó una asociación significativa entre las tres variables simultáneamente (EVA, habilidades comunicativas y lectoescritura). En consecuencia, no se rechazó la hipótesis nula general, lo que implica que los EVA, por sí solos, no constituyeron un factor determinante del desempeño alfabetizador. Esta conclusión es consistente con los planteamientos de la (UNESCO, 2023) y la (OECD, 2023) que advierten que la tecnología educativa no genera mejoras en el aprendizaje si no existe una mediación pedagógica planificada.

**Tabla 5.** Prueba de Correlación de Spearman para las 3 variables

Prueba de dos variables	Rho de Spearman ( $\rho$ )	Sig. (bilateral)
EVA vs Habilidades comunicativas	0,188	0,095
EVA vs Lectoescritura	0,061	0,594
Habilidades comunicativas vs Lectoescritura	0,617	< 0,001

Como análisis complementario a la prueba de independencia, se aplicó una correlación no paramétrica de Spearman con el propósito de examinar la fuerza y dirección de las relaciones entre las tres variables evaluadas. Este procedimiento aseguró coherencia metodológica con el tratamiento estadístico general del estudio. Los resultados evidenciaron que únicamente existió una correlación significativa y fuerte entre las habilidades comunicativas y la lectoescritura ( $\rho = 0,617$ ;  $p < 0,001$ ). En contraste, no se

hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre los EVA y las otras dos variables: habilidades comunicativas ( $p = 0,188$ ;  $p = 0,095$ ) y lectoescritura ( $p = 0,061$ ;  $p = 0,594$ ). Estos hallazgos confirman lo observado previamente en la prueba de Chi-cuadrado, reforzando lo planteado por (Gonçalves et al., 2020) y (Andhini y Sakti, 2021), quienes señalan que los entornos virtuales no generan mejoras significativas sin acompañamiento docente ni actividades pedagógicas contextualizadas.

**Tabla 6.** Prueba de  $X^2$  entre EVA y habilidades comunicativas

Prueba estadística	Valor	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado ( $X^2$ )	2,825	0,093
V de Cramer	0,188	0,093

Se aplicó la prueba de Chi-cuadrado para determinar la relación entre los EVA y las habilidades comunicativas. El análisis arrojó un valor de  $X^2 = 2,825$  y un nivel de significancia de  $p = 0,093$ , superior al umbral crítico de 0,05. Por tanto, no se halló evidencia estadística que demostrara una relación significativa entre ambas variables. Asimismo, la V de Cramer (0,188) indicó una asociación débil. Este resultado coincide con lo planteado por (Paizan y Noa, 2023) y (UNESCO, 2023) quienes señalan que la presencia tecnológica no garantiza el desarrollo comunicativo sin estrategias de mediación.

**Tabla 7.** Prueba de  $X^2$  entre los EVA y la lectoescritura

Prueba estadística	Valor	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado ( $X^2$ )	0,293	0,588
V de Cramer	0,061	0,588

La prueba de Chi-cuadrado mostró que no se evidenció una relación significativa entre los EVA y la lectoescritura ( $X^2 = 0,293$ ;  $p = 0,588$ ). Del mismo modo, la V de Cramer (0,061) reflejó una asociación muy débil. Estos resultados son coherentes con lo señalado por (Ramírez, 2024) y (Gonçalves et al., 2020), quienes afirman que los EVA no generan impacto en la alfabetización si no están vinculados a estrategias activas de lectura y escritura. Por ello, no se rechazó la hipótesis nula.

**Tabla 8.** Prueba de  $X^2$  entre las habilidades comunicativas y la lectoescritura

Prueba estadística	Valor	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado ( $X^2$ )	30,491	<0,001
V de Cramer	0,617	<0,001

El análisis mostró una relación altamente significativa entre habilidades comunicativas y lectoescritura ( $X^2 = 30,491$ ;  $p < 0,001$ ), con una asociación fuerte ( $V = 0,617$ ). Este resultado evidencia que el desarrollo comunicativo se encuentra estrechamente vinculado al desempeño en lectura y escritura. Estos hallazgos coinciden con lo sustentado por (Hilman et al., 2020), (Zainil et al., 2024) y (Vygotky, 1978) quienes destacan que la alfabetización se consolida a partir de la competencia lingüística. Por tanto, se rechazó la hipótesis nula y se confirmó la hipótesis alternativa.

## Discusión

Los resultados inferenciales confirmaron una relación fuerte y significativa entre habilidades comunicativas y lectoescritura, especialmente en estudiantes que accedieron a entornos virtuales de aprendizaje (EVA), donde la asociación fue más sólida. Sin embargo, no se evidenció una relación significativa entre las tres variables en conjunto, lo que impidió rechazar la hipótesis nula general. La (UNESCO, 2023) y la (OECD, 2023) coincidieron en que la tecnología educativa requiere una mediación pedagógica estructurada para ser efectiva, lo que explica por qué los EVA, en este estudio, no mostraron impacto por sí solos. Además, la falta de asociación entre EVA y habilidades comunicativas o lectoescritura respalda lo señalado por (Gonçalves et al., 2020) y (Andhini y Sakti, 2021), quienes advierten que los entornos digitales no son efectivos sin acompañamiento docente activo y estrategias contextualizadas. En contraste, la fuerte relación hallada entre habilidades comunicativas y lectoescritura respalda teorías como las de (Hymes, 1972), Florentina Alcívar Zambrano (2024), que subrayan el papel central del lenguaje en los procesos de alfabetización.

Los resultados del estudio ofrecen evidencia útil para orientar políticas educativas en MINEDU, UGEL y DRE, enfatizando la necesidad de integrar pedagógicamente los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), como señala (Mills et al., 2024). Entre las limitaciones, destaca la muestra restringida a una sola institución y el uso exclusivo de listas de cotejo, lo que puede introducir sesgos. También faltó un enfoque longitudinal y datos cualitativos que aporten una visión más amplia del fenómeno. Se recomienda que futuras investigaciones adopten metodologías mixtas e incluyan herramientas como rúbricas, entrevistas y análisis de producciones estudiantiles. Además, sería valioso explorar variables como motivación, entorno familiar y educación emocional en contextos tecnológicos. Estudios cuasiexperimentales sobre formación docente o gamificación también podrían enriquecer el campo. En síntesis, los EVA tienen potencial, pero su impacto real depende de una implementación crítica, contextualizada y pedagógicamente guiada.

## Conclusiones

Se concluyó que no se encontró una relación significativa conjunta entre los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), las habilidades comunicativas y la lectoescritura, por lo que no se confirmó plenamente la hipótesis general del estudio. Si bien los EVA mostraron porcentajes favorables en sus dimensiones tecnológica, pedagógica y cognitiva, su uso no evidenció una asociación directa con el desarrollo comunicativo ni con el desempeño en lectoescritura. Esto sugiere que el acceso a plataformas digitales, por sí solo, no garantiza mejoras en los aprendizajes cuando no existe una mediación pedagógica planificada.

Respecto al primer objetivo específico, se determinó que no hubo relación significativa entre los EVA y las habilidades comunicativas ( $p = 0,093$ ). Este resultado indica que los entornos digitales observados fueron utilizados principalmente de manera operativa o superficial, sin actividades orientadas explícitamente al fortalecimiento del lenguaje. En el segundo objetivo específico, tampoco se halló una relación significativa entre los EVA y la lectoescritura ( $p = 0,588$ ), lo que refuerza la idea de que el simple acceso a recursos tecnológicos no asegura mejoras en los procesos de lectura y escritura cuando no se integran estrategias didácticas activas.

Finalmente, en el tercer objetivo específico sí se encontró una relación significativa y

fuerte entre las habilidades comunicativas y la lectoescritura ( $p < 0,001$ ;  $V = 0,617$ ). Este resultado confirma la influencia determinante del desarrollo comunicativo en el desempeño alfabetizador, lo que coincide con las perspectivas lingüísticas y socioculturales que consideran al lenguaje como el eje fundamental para la comprensión y producción textual. Se recomienda fortalecer dichas habilidades desde los primeros años de escolaridad a través de estrategias que promuevan la oralidad, la comprensión, la coherencia discursiva y la interacción comunicativa.

En conjunto, los hallazgos del estudio enfatizan que los EVA poseen potencial educativo, pero su impacto depende de una implementación crítica, contextualizada y acompañada de una mediación docente constante. Por ello, resulta necesario promover procesos formativos que permitan a los docentes integrar pedagógicamente las tecnologías, con el fin de potenciar el desarrollo comunicativo y la lectoescritura en estudiantes del nivel primario.

## Acerca de

**Contribución de los autores:** Todos los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

**Financiamiento:** Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

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

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

**Objetos de ciencia abierta:** DMP indicarlo en formato <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1200>

**Historia del artículo:** Artículo recibido 11 de noviembre 2025 | Aceptado 22 de diciembre 2025 | Publicado 5 de enero 2026

### Cómo citar:

Benites Acuña, G.; Cáceres-Nakiche, K.; Lino-Tupiño, R. M.; Huamán Luyo, S. T. (2026). Entornos virtuales y habilidades comunicativas en la lectoescritura primaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(41), 116–129. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1200>

## Referencias

Andhini, A. B.; Sakti, A. W. (2021). Impact of Distance Learning on Reading and Writing Ability in Elementary School Students. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*, 1(2), 393–398. <https://www.researchgate.net/publication/358242730>

Florentina Alcívar Zambrano (2024). *Promoting social-emotional well-being in online learning environments*. <https://share.google/kM90qxSZj6CK7PIKN>

Garriga, I.; González, M.; Duran, D. (2023). A virtual peer tutoring project to improve

communication skills | *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 8(1), 53–64.  
<https://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1.4>.

**Gonçalves, S.;** Rocha, M. A.; Paz, J. (2020). *Digital collaborative writing in primary education: implementation and potentialities*. <http://hdl.handle.net/10400.2/10256>

**Hilman, H.;** Musthafa, B.; Agustin, M. (2020). The design of literacy environment model in primary school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1470(1), 012013.  
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1470/1/012013>

**Huapaya, J. P.** (2021). *La plataforma aprendo en casa en la enseñanza de lectoescritura a distancia en el colegio Independencia Americana N° 145 sector 3 de Huáscar-SJL – 2020*. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/6337>

**Hymes, D.** (1972). *On Communicative Competence* (In J. Pride y J. Holmes, Eds.). Harmondsworth: Penguin Books. <https://n9.cl/psfan>

**INEI.** (2020). *Estado de la niñez y adolescencia*. 3. <https://n9.cl/7jczq>

**MINEDU.** (2021). *Evaluación a la implementación de Aprendo en Casa - Educación Primaria : educación a distancia en el contexto de la Covid-19*. PE. <https://n9.cl/zocen>

**Mishra, P.;** Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.  
<https://doi.org/10.1111/J.1467-9620.2006.00684.X>

**Moro, C.;** Mills, K. A.; Phelps, C. (2024). The CRAFTS learning framework: equipping learners to create relevant, accessible, fun, tailored and scholarly activities in higher education. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 7230–7241.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2308100>

**OECD.** (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. <https://doi.org/10.1787/C74F03DE-EN>

**Paizan, G. O.;** Noa, G. O. (2023). Estudio comparado de la educación virtual en Cuba y América Latina: dimensiones y profesionalización docente. *Revista Científica Del Amazonas*, 6(12), 34–47. <https://doi.org/10.34069/RA/2023.12.04>

**Purba, N.;** Purba, R.; Setiyadi, M. W.; Ate, C. P.; Razali, R.; Saputra, N.; Herman, H. (2024). Analyzing the Impact of Digital Information Communication Technologies (DICT) on Literacy Development in Third Grade Primary School: A Case Study on Education. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(4s), 345–352. <https://doi.org/10.52783/JISEM.V10I4S.526>

**Ramírez, F. V.** (2024). *Entornos virtuales y competencias comunicativas en el logro de aprendizajes en una institución educativa de Apurímac, 2023*. <https://n9.cl/hpcij>

**Rodríguez, M.** (2023). Validation of a Didactic Model for the Understanding of Academic Texts in Virtual Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(16), 50–61.  
<https://doi.org/10.3991/IJET.V18I16.42315>

**Siemens, G.** (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology y Distance Learning*, 2(1). <https://n9.cl/ixxwpy>

**Sohns, A.**; Noseworthy, A.; Hickey, G. M.; -, al, Rojas-Suarez, J. P.; Gallardo, H. J.; Vergel-Ortega -, M.; J Suwarni, A. Z.; Rahman, R.; Iswara, P. D. (2019). Improving second grade elementary students' writing and storytelling skills through digital literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1402(6), 066072.

<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/6/066072>

**Torres, S.**; Navarro, S. E. (2022). *Entornos virtuales y su relación en el desempeño del aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes del 4o grado "A" de Educación Primaria de la Institución Educativa No64020 Luis Alberto Sánchez Callería, 2021*. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNU\\_ba6ca69fac8200ea71d066ac9bed0354/Details?utm\\_source=chatgpt.com](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNU_ba6ca69fac8200ea71d066ac9bed0354/Details?utm_source=chatgpt.com)

**UNESCO.** (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? In Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? (Revised version). GEM Report UNESCO.*

<https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

**Vygostky, L.** (1978). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (J. P. Tosaus Abadía, Trans.; Ediciones Paidós). <https://n9.cl/75bad>

**Yesnazar, A.**; Japbarov, A.; Zhorabekova, A.; Kabyzbekova, Z.; Nuralieva, A.; Elmira, U. (2020). Determination of Primary School Children's Speech Skills in Interdisciplinary Communication in Learning Environments. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 373–388. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5190>

**Zainil, M.**; Kenedi, A. K.; Rahmatina, A.; Indrawati, T.; Handrianto, C. (2024). The Influence of STEM-Based Digital Learning on 6C Skills of Elementary School Students. *Open Education Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.1515/edu-2024-0039>