

Percepción del impacto del ambiente de aprendizaje virtual en la comprensión lectora en inglés básico

Perception of the Impact of the Virtual Learning Environment on Basic English Reading Comprehension

Verónica Rodríguez Luna

verorodriguez@uv.mx. <https://orcid.org/0000-0003-2599-3697>

Universidad Veracruzana. Centro de Idiomas Xalapa. Dirección General de Relaciones Internacionales. Xalapa, Veracruz, México.

Resumen

Problema de investigación: Se tiende a considerar que los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) no apoyan realmente a los estudiantes a que desarrollen sus habilidades lingüísticas en un idioma extranjero. **Objetivo general:** Conocer de qué manera los AVA influyen en la comprensión lectora. **Clasificación de la investigación:** Este estudio se realizó bajo un enfoque de métodos mixtos. **Población y muestra:** 22 estudiantes de dos cursos virtuales de inglés 2 de la Universidad Veracruzana. La selección de la muestra fue no probabilística por conveniencia. **Instrumentos de investigación:** una encuesta de 28 preguntas, compuesta por 17 preguntas cerradas y 11 preguntas abiertas. **Validación de instrumentos de investigación:** validado mediante juicio de expertos. **Análisis de datos:** Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva. **Resultados:** se pueden observar resultados con tendencia hacia lo positivo. **Conclusiones:** se puede afirmar que los AVA constituyen un espacio con un impacto positivo en la comprensión lectora en inglés.

Palabras clave: aprendizaje; ingles; motivación.

Abstract

Research problem: There is a tendency to assume that virtual learning environments (VLEs) do not truly support students in developing their linguistic skills in a foreign language. **General objective:** To understand how VLEs influence reading comprehension. **Research classification:** This study was conducted using a mixed-methods approach. **Population and sample:** 22 students from two virtual English 2 courses at the Universidad Veracruzana. The sample was selected using a non-probabilistic convenience sampling method. **Research instruments:** A 28-item survey, consisting of 17 closed-ended questions and 11 open-ended questions. **Validation of research instruments:** Validated through expert judgment. **Data analysis:** The data were analyzed using descriptive statistics. **Results:** Results with a tendency toward positive outcomes can be observed. **Conclusions:** It can be stated that VLEs constitute a space with a positive impact on English reading comprehension.

Keywords: learning; english; motivation.

Introducción

Problema de investigación

En la actualidad, aún existe un gran número de docentes que considera que los AVA no apoyan realmente a los estudiantes a que desarrollen sus habilidades lingüísticas en un idioma extranjero (Meristo et al., 2022), y aún más que los AVA sólo fueron una respuesta muy pertinente durante la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (Hodges et al., 2020). Sin embargo, existen estudios que han comprobado que los AVA benefician la comprensión lectora de los estudiantes. En este estudio, se aborda la influencia de los ambientes virtuales de aprendizaje en la comprensión lectora de estudiantes que están aprendiendo inglés básico.

Referente teórico

Conceptualización

La comprensión lectora puede entenderse como la habilidad de extraer, interpretar y evaluar el significado de un texto escrito. Esta capacidad cobra especial importancia cuando se enseña inglés como lengua extranjera, ya que los estudiantes deben enfrentarse a textos en un idioma que no es el suyo. Investigaciones recientes han mostrado que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) están cambiando la forma tradicional de leer al incorporar textos digitales y herramientas interactivas que requieren nuevas estrategias para leer en línea (Habók & Tóth., 2024).

Los EVA son básicamente espacios educativos que funcionan a través de tecnologías digitales, como plataformas Learning Management System (LMS), contenidos multimedia, foros y evaluaciones en línea, diseñados para facilitar el acceso, la interacción y la personalización del aprendizaje (Herrera, 2017). Este enfoque tecnológico no sólo cambia la manera de acceder a los materiales, sino también cómo los estudiantes organizan su comprensión de los textos en un ambiente virtual.

La literatura reciente sobre lectura en entornos digitales deja claro que pasar del texto impreso a la digital no es un cambio indefinido: leer en pantalla implica diferentes exigencias cognitivas, como navegar de forma no lineal, usar enlaces y combinar recursos multimodales, todo lo cual puede afectar la forma en que los lectores construyen significado (Almadhi & Alanazi, 2024). Esto resulta relevante para estudiantes de inglés básico, quienes

además deben manejar las complejidades lingüísticas propias de aprender una segunda lengua.

Un concepto clave en los EVA es la alfabetización digital, que fusiona las habilidades tradicionales de lectura con estrategias para comprender textos en formatos digitales y multimodales. Este tipo de alfabetización se vuelve fundamental en entornos donde los estudiantes trabajan con videos y actividades interactivas que acompañan al texto escrito. A nivel internacional, la integración de entornos virtuales se ha estudiado desde distintas perspectivas: algunos trabajos los ven como una herramienta para fomentar la autonomía del estudiante, mientras que otros consideran que pueden convertirse en una barrera si no van acompañados de infraestructura adecuada y capacitación docente (Ferreiro, 2011).

Aproximaciones empíricas en contextos educativos contemporáneos

En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la implementación de EVA ha mostrado resultados positivos en cuanto a cómo los estudiantes perciben y se relacionan con la lectura. Estos entornos ofrecen acceso a materiales auténticos y permiten usar estrategias de lectura colaborativas, elementos que contribuyen al desarrollo de la comprensión textual. Un estudio con grupo experimental y de control realizado a nivel superior encontró conexiones entre la frecuencia de uso del aula virtual y diferentes dimensiones de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica), lo que sugiere que tanto el tiempo como la calidad de la interacción con los EVA pueden predecir el desempeño en la lectura en inglés (Benítez et al., 2014).

La implementación de ambientes virtuales interactivos con estrategias específicas de lectura, como *skimming* y *scanning*, ha demostrado, incluso en estudios de investigación-acción, que aplicar estas técnicas en EVA puede mejorar la eficacia de la comprensión lectora al facilitar la identificación de información relevante en textos complejos. (Zurita & Castro, 2025).

Estrategias, diseño instruccional y rol del docente

Varias investigaciones coinciden en que los ambientes virtuales de aprendizaje no generan impacto por sí mismos, sino que su efectividad depende del diseño pedagógico que los respalda. Cuando se trata de desarrollar la comprensión lectora en inglés básico, los EVA que mejores resultados dan son aquellos que incorporan andamiaje, actividades

con niveles progresivos de dificultad y retroalimentación constante, elementos que favorecen el desarrollo gradual de las habilidades lectoras (Dooly & O'Dowd, 2018).

Las plataformas educativas permiten incluir tareas antes, durante y después de la lectura, siguiendo modelos interactivos de comprensión. Grabe y Stoller (2019) señalan que este enfoque funciona especialmente bien en contextos virtuales, donde el estudiante puede volver al texto las veces que necesite, controlar su propio ritmo de lectura y acceder a apoyos lingüísticos cuando los requiera. En niveles básicos, el entorno virtual facilita la exposición a vocabulario en contexto y estructuras simples a través de textos adaptados y recursos multimodales. Estudios recientes muestran que combinar texto, audio e imagen ayuda en los procesos de decodificación y construcción de significado (Kormos, 2020).

La mediación docente continúa siendo un elemento fundamental en los EVA. A pesar de que los recursos digitales están disponibles, los estudios dejan claro que la orientación del profesor en la selección de textos, la formulación de preguntas y el desarrollo metacognitivo, resulta determinante para lograr mejoras reales en la comprensión lectora (Hubbard & Levy, 2016). La retroalimentación en línea, ya sea automatizada o personalizada, se ha identificado como un factor que influye positivamente en el desempeño en la lectura de comprensión. En contextos virtuales, los comentarios inmediatos le permiten al estudiante detectar errores de interpretación y ajustar sus estrategias de lectura (Mohamad & Belton, 2025).

La lectura colaborativa mediada por tecnología representa otra línea importante dentro del estado del arte. Herramientas como foros, wikis y documentos compartidos hacen posible la construcción social del significado, lo cual se ha asociado con una comprensión más profunda del texto y mayor motivación hacia la lectura en lengua extranjera (Garrison et al, 2010). En el aprendizaje del inglés básico, estas dinámicas colaborativas permiten que los estudiantes negocien significados, aclaren vocabulario y contrasten interpretaciones, lo que facilita el paso de una comprensión literal a una inferencial. Estas interacciones se potencian en EVA con principios socioconstructivistas (Hampel & Stickler, 2015).

La literatura también destaca el papel de las estrategias metacognitivas: planificar la lectura, monitorear la comprensión y evaluar los resultados se convierten en habilidades

clave en contextos digitales (Anderson, 2015). Estudios enfocados en aprendientes de niveles iniciales demuestran que la enseñanza explícita de estrategias lectoras, integrada en plataformas virtuales, aumenta la conciencia sobre el proceso lector y mejora los resultados en pruebas de comprensión en inglés (Fan, 2010). En conjunto, estas investigaciones confirman que el impacto del ambiente virtual en la comprensión lectora depende del equilibrio entre tecnología, pedagogía y acompañamiento docente (Bates, 2015).

Desafíos enfrentados y proyecciones futuras en la literatura

A nivel institucional, los EVA han permitido ampliar el acceso a materiales auténticos y variados, algo particularmente importante para la enseñanza del inglés básico, donde la exposición al idioma suele ser limitada en contextos presenciales tradicionales (Tomlinson, 2018). Sin embargo, el estado del arte señala que la sobrecarga cognitiva y las distracciones digitales pueden afectar negativamente la comprensión lectora si los entornos no están bien estructurados (Mayer, 2020). Este problema resulta especialmente crítico para estudiantes con bajo nivel de competencia lingüística.

Otro desafío es la brecha en competencias digitales. Investigaciones recientes señalan que las dificultades técnicas y la falta de alfabetización digital pueden obstaculizar los beneficios de los EVA, particularmente en contextos educativos latinoamericanos (UNESCO, 2023). También se ha observado que no todos los estudiantes se benefician por igual de los ambientes virtuales. Factores como la motivación, la autonomía y el apoyo institucional influyen de manera significativa en los resultados de comprensión lectora en inglés (Bandura, 2018).

A pesar de estas limitaciones, la evidencia empírica respalda que los EVA bien diseñados favorecen la práctica extensiva de la lectura, un aspecto fundamental para desarrollar la competencia lectora en lengua extranjera (Day & Bamford, 2002). Desde el punto de vista de la evaluación, las plataformas virtuales permiten hacer un seguimiento detallado del progreso lector mediante analíticas de aprendizaje, lo que abre nuevas posibilidades para tomar decisiones pedagógicas basadas en datos (Siemens & Long, 2011). Las tendencias llevan hacia la integración de inteligencia artificial y sistemas adaptativos capaces de personalizar textos según el nivel del estudiante (Zawacki-Richter et al., 2019).

En el campo de la investigación, se reconoce la necesidad de realizar más estudios longitudinales que analicen no sólo los resultados inmediatos, sino también la transferencia de habilidades lectoras adquiridas en entornos virtuales hacia contextos académicos reales (Grabe, 2020). De igual manera, se plantea como línea futura explorar el rol afectivo de los EVA, considerando cómo la interacción virtual, la retroalimentación y el diseño visual influyen en la disposición del estudiante hacia la lectura en inglés (Dörnyei & Ryan, 2015).

En conclusión, el estado del arte demuestra que el ambiente de aprendizaje virtual tiene un impacto significativo en la comprensión lectora en inglés básico, siempre que esté sustentado en principios pedagógicos sólidos, una mediación docente efectiva y políticas institucionales que garanticen accesibilidad y calidad educativa. Todo ello es posible cuando existe un apoyo y una visión institucional hacia el desarrollo de AVA de calidad.

Objetivo general

Determinar la influencia de los ambientes virtuales de aprendizaje en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de nivel básico según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Objetivos específicos

1. Analizar la percepción de los estudiantes de dos cursos virtuales de inglés 2 del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana respecto a la mejora de sus habilidades de comprensión lectora en entornos virtuales de aprendizaje.
2. Comparar el nivel de comprensión lectora en inglés alcanzado por los participantes según el formato de presentación del texto con el fin de determinar cuál favorece la comprensión de la información.

Método

Clasificación y diseño de la investigación

Este estudio de tipo descriptivo se realizó bajo un enfoque de métodos mixtos, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Según Creswell (2021), la investigación mixta integra la recolección y el análisis de datos numéricos y narrativos dentro de un mismo estudio para fortalecer la interpretación de los resultados. Este enfoque permite no solo identificar tendencias generales a través de datos cuantificables, sino también explorar las percepciones, experiencias y significados que construyen los participantes. En el ámbito educativo, el enfoque mixto resulta relevante porque permite analizar tanto los resultados observables del aprendizaje como los procesos subjetivos que los estudiantes viven en contextos virtuales (Younas et al., 2025).

Población de estudio

Participaron 22 estudiantes inscritos en dos cursos virtuales de Inglés 2 del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana. De este total, 10 eran hombres y 12 mujeres. La selección de la muestra fue no probabilística por conveniencia, considerando la accesibilidad a los grupos y la disposición de los estudiantes para participar.

Los cursos de inglés 2 trabajan las cuatro habilidades lingüísticas (listening, speaking, reading y writing); sin embargo, esta investigación se enfocó en el estudio de la comprensión lectora de los estudiantes, por lo que este fue el componente central en esta indagación. La comprensión lectora no es simplemente decodificar palabras: implica que el lector vaya construyendo el sentido del texto a medida que avanza, conectando lo que dice el autor con lo que ya sabe, lo que deduce y las estrategias que pone en juego para entender. En ese proceso intervienen distintos mecanismos cognitivos y perceptuales que ayudan a interpretar y organizar la información (Díaz Calle et al., 2024). Para saber en qué nivel se encuentra esa comprensión, se toman en cuenta aspectos como la habilidad para distinguir las ideas centrales del texto, hacer inferencias, identificar qué quiso decir el autor y valorar críticamente lo que se presenta; todo ello se evalúa habitualmente mediante

pruebas estandarizadas, cuestionarios o actividades diseñadas con ese fin (Díaz Calle et al., 2024).

Instrumentos de investigación

Se diseñó y aplicó una encuesta de 17 preguntas, compuesta por 9 preguntas cerradas y 8 preguntas abiertas. Las preguntas cerradas permitieron obtener información cuantificable relacionada con el uso del entorno virtual, las percepciones sobre la lectura en inglés y la frecuencia de determinadas prácticas. Las preguntas abiertas tuvieron como objetivo explorar de manera más detallada las experiencias, opiniones y valoraciones de los estudiantes respecto al ambiente de aprendizaje virtual y su influencia en la comprensión lectora.

El instrumento fue revisado por cuatro expertos para asegurar claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio, y se aplicó en línea, respetando el carácter virtual de los cursos.

Variables de investigación

Las variables de la presente investigación giran en entorno a factores internos y externos que inciden en el aprendizaje y que dan respuesta directa a las preguntas de la investigación. Por un lado, se consideran variables como los tipos de textos leídos con mayor frecuencia, la mejora en la comprensión lectora, la motivación al leer en inglés, la adecuación de los textos al nivel de inglés 2, el tiempo dedicado a la lectura cada semana, el aprendizaje de vocabulario, y el repaso de estructuras gramaticales. Finalmente, se evalúa la facilidad para comprender textos en inglés según el formato: virtual o impreso, y la comprensión de ideas principales y detalles específicos.

Operacionalización de variables

A continuación, se presenta las variables de estudio que se tuvieron para las 17 preguntas del cuestionario que dieron respuesta a las preguntas de la investigación, con su correspondiente indicador. Esto se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de variables

Datos cuantitativos		
Variable	Indicador	Preguntas
Tipos de textos más frecuentes	Categoría de textos (lecturas breves, textos adaptados, fragmentos de libros, otros)	5
Mejora en comprensión lectora	Grado de avance percibido (escala Likert del 1 al 5)	6
Motivación al leer en inglés	Disposición a continuar aprendiendo (sí, no)	10
Adecuación de los textos al nivel	Pertinencia de los materiales (sí, no)	12
Tiempo dedicado a la lectura semanal	Duración de las actividades de lectura (menos de 30 minutos, 30 minutos a 1 hora, 1 a 2 horas, más de 2 horas)	14
Aprendizaje de vocabulario	Medida en que las lecturas del curso virtual ayudan a aprender vocabulario nuevo en inglés (mucho, algo, poco, nada)	16
Repaso de estructuras gramaticales	Medida en que las lecturas del curso virtual ayudan a repasar estructuras gramaticales (mucho, algo, poco, nada)	18
Preferencia de formato	Facilidad para comprender textos en inglés según el formato (virtual, impreso)	24
Comprensión de ideas principales y detalles	Percepción de mejora (sí, no, a veces)	26
Datos cualitativos		
Preguntas	Respuestas	
Otros ¿Cuáles?	"Las páginas con ejercicios de Eminus de la materia."	
¿Por qué asignaste la valoración anterior?	"Porque la práctica autónoma resulta muy productiva", "Porque he podido leer el contenido y me he adaptado a los temas", "Porque entiendo casi siempre por completo los textos", "Me siento cómodo realizando actividades en tiempo libre".	
¿Por qué diste la respuesta anterior?	"Me gusta aprender cosas nuevas", "Porque me interesa aprender", "Me motiva a querer aprender más".	
¿Por qué diste la respuesta anterior?	"Son temas que van al nivel", "Son cómodos y fáciles de comprender", "Porque la mayoría o en general son demasiado comprensibles y adaptados a cada parte de los temas y conforme vamos obteniendo nuevo vocabulario".	
¿Por qué diste la respuesta anterior?	"Algunas palabras las memorizo con las lecturas", "Porque puedo familiarizarme más con el idioma", "Leer nos ayuda a aprender nuevas palabras que antes no estaban en nuestro vocabulario", "Me motivan a investigar palabras".	
¿Por qué respondiste eso?	"Porque sí voy identificando las estructuras de cada tiempo", "Podemos visualizar su estructura", "Por qué veo cómo utilizar las reglas gramaticales para escribir de forma correcta".	
¿Cuál fue la razón de tu respuesta?	"Me resulta más fácil porque en línea puedo investigar mis dudas directamente con un traductor", "Porque en formato virtual utiliza imágenes y videos y en formato impreso no", "Se me facilita comprender los textos de forma virtual", "Porque hay más interacción".	
¿Por qué la respuesta anterior?	"Puedo crear mi criterio y mi ritmo de estudio", "Porque en modalidad virtual nos hacen repasar una y otra vez los ejercicios", "Porque puedo consultar el material cuando quiera".	

Fuente: elaboración propia.

Validación de instrumentos

Se diseñó y aplicó una encuesta de 17 preguntas, compuesta por 9 preguntas cerradas y 8 preguntas abiertas. Las preguntas cerradas permitieron obtener información cuantificable relacionada con el uso del entorno virtual, las percepciones sobre la lectura en inglés y la frecuencia de determinadas prácticas. Las preguntas abiertas tuvieron como objetivo explorar de manera más profunda las experiencias, opiniones y valoraciones de los estudiantes respecto al ambiente de aprendizaje virtual y su influencia en la comprensión lectora.

El instrumento fue validado mediante juicio de cuatro expertos para asegurar claridad, pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio, y se aplicó en línea, respetando el carácter virtual de los cursos.

Recolección y análisis de datos

La encuesta se aplicó al finalizar el periodo académico, cuando los estudiantes ya contaban con suficiente experiencia en el entorno virtual. Antes de comenzar, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y el uso académico de la información. Posteriormente, el enlace al cuestionario se compartió de manera digital y los estudiantes respondieron de forma individual.

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias y porcentajes para identificar tendencias generales en las respuestas. Este análisis permitió caracterizar las percepciones de los estudiantes y su relación con el ambiente virtual.

Los datos cualitativos, obtenidos de las preguntas abiertas, se analizaron a través de un análisis temático, siguiendo procesos de codificación inicial, categorización y síntesis interpretativa (Ahmed et al., 2025). Posteriormente, se integraron ambos conjuntos de datos con el fin de contrastar y complementar los hallazgos, fortaleciendo la validez del estudio mediante triangulación. El estudio respetó los principios éticos de la investigación educativa. La participación fue voluntaria, se garantizó el anonimato de los estudiantes y la información se utilizó exclusivamente con fines académicos.

Resultados y Discusiones

Resultados

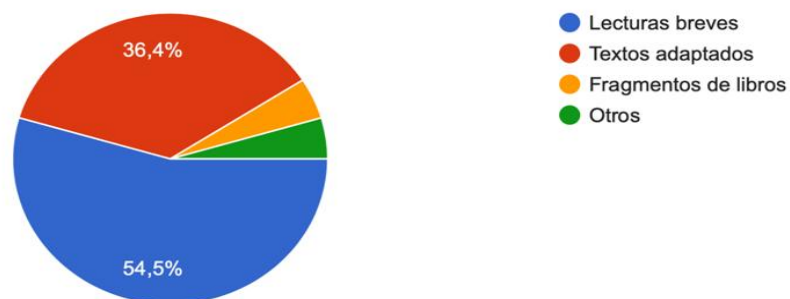
En este apartado se muestran los resultados de las preguntas que permiten comprender cómo los ambientes virtuales de aprendizaje influyen en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes que están aprendiendo inglés básico. Se presenta el resultado de nueve preguntas que responden directamente a las preguntas de investigación. Además de presentarse los resultados, se hace la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas de los participantes en la investigación. Las respuestas se han presentado en nueve categorías: tipos de textos más frecuentes, mejora en comprensión lectora, motivación al leer en inglés, adecuación de los textos al nivel, tiempo dedicado a la lectura semanal, aprendizaje de vocabulario, repaso de estructuras gramaticales, preferencia de formato, y comprensión de ideas principales y detalles. Los datos numéricos, escalas de valoración y porcentajes, constituyen la base del análisis cuantitativo, mientras que las opiniones y argumentos que los estudiantes desarrollaron en sus respuestas abiertas **integran el análisis cualitativo**. A partir de ambos, la triangulación permite **establecer una conexión entre los datos numéricos y las experiencias de los participantes**: al contrastar lo que muestran los números con lo que expresan los participantes, los hallazgos no solo se validan, sino que adquieren mayor sustento y riqueza interpretativa.

Tipos de textos más frecuentes

La pregunta cinco correspondió a los tipos de textos que los participantes leyeron con mayor frecuencia en su curso. Los resultados y la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos se presentan a continuación, tal como se muestra desde la figura 1 a la 9.

Figura 1

5. ¿Qué tipo de textos lees con mayor frecuencia en tu curso virtual inglés 2?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: Otros ¿Cuáles?

Datos cualitativos: “Las páginas con ejercicios de Eminus de la materia.”

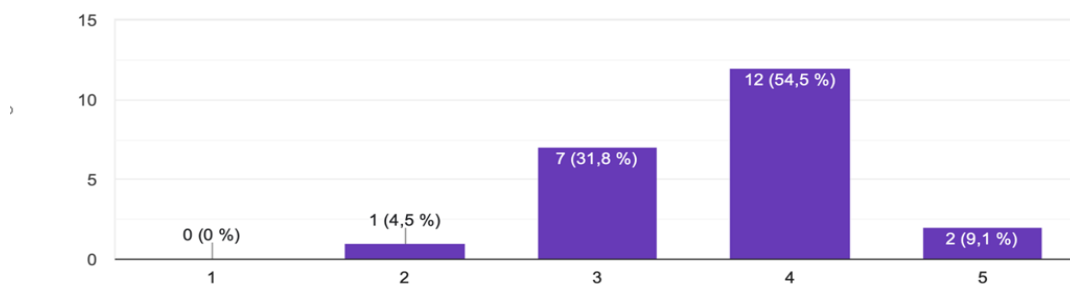
Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. El predominio de lecturas breves y textos adaptados refleja una estrategia de enseñanza que prioriza la accesibilidad y busca reducir la carga cognitiva. Esto tiene su lado positivo porque permite que los estudiantes se concentren en comprender sin sentirse abrumados. Sin embargo, también hace pensar hasta qué punto simplificar los textos puede limitar la exposición a la complejidad real del idioma. La poca presencia de fragmentos de libros sugiere que el contacto con textos auténticos es mínimo, lo cual podría retrasar el desarrollo de habilidades de lectura extensiva. Claramente existe un reto en mantener la motivación inicial con textos accesibles, pero ir incorporando materiales más exigentes que preparen al estudiante para contextos reales. Al preguntar a los participantes si leen otros textos y cuáles son, únicamente un estudiante indicó que sí lo hace, señalando que lee “las páginas con ejercicios de Eminus de la materia”. Resulta relevante observar que este participante reconoce que, al estar inscrito en un curso virtual, es necesario leer no solo los textos destinados a la práctica de la comprensión lectora, sino también las páginas de ejercicios propias del curso.

Mejora en comprensión lectora

La pregunta seis del estudio buscó descubrir cuánto consideraban los participantes que han mejorado sus habilidades de comprensión lectora en los entornos virtuales de aprendizaje.

Figura 2

6. En una escala del 1 al 5, ¿qué tanto han mejorado tus habilidades de comprensión lectora desde que estudias en un entorno virtual?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: ¿Por qué asignaste la valoración anterior?

Datos cualitativos: “Porque la práctica autónoma resulta muy productiva”, “Porque he podido leer el contenido y me he adaptado a los temas”, “Porque entiendo casi siempre por completo los textos”, “Me siento cómodo realizando actividades en tiempo libre”.

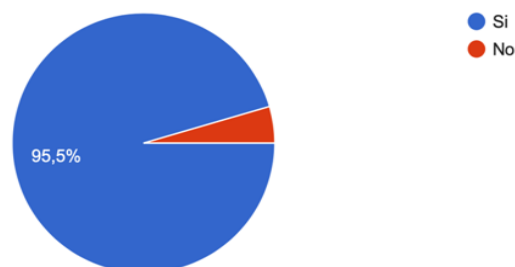
Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. Que más de la mitad de los estudiantes se ubique en el nivel 4 de mejora y que nadie se coloque en el nivel 1 es un buen indicador del éxito del entorno virtual. Sin embargo, la baja proporción en el nivel máximo (9.1%) muestra que el progreso percibido se concentra en un rango intermedio. Esto puede interpretarse como una señal de que el curso logra avances consistentes, pero todavía no alcanza un impacto significativo en la autonomía en la lectura. Se puede pensar con base en estos resultados que la mejora no depende sólo del material, sino también de la capacidad del estudiante. El entorno virtual puede ser un comienzo, pero la consolidación real parece requerir un trabajo más metacognitivo. Al preguntar a los estudiantes por qué asignaron esa valoración, se obtuvieron respuestas como: “Porque la práctica autónoma resulta muy productiva”, “Porque he podido leer el contenido y me he adaptado a los temas”, “Porque entiendo casi siempre por completo los textos”, “Me siento cómodo realizando actividades en tiempo libre”. En este sentido, la percepción de los estudiantes mencionada en los datos cualitativos constituye una señal relevante del funcionamiento adecuado del entorno virtual.

Motivación al leer en inglés

En la pregunta diez el objetivo fue descubrir si los estudiantes se sienten motivados en su aprendizaje al leer en inglés en la plataforma institucional en la que toman el curso.

Figura 3

10. Cuando lees en inglés dentro de EMINUS, ¿te sientes motivado/a a continuar aprendiendo?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: ¿Por qué diste la respuesta anterior?

Datos cualitativos: “Me gusta aprender cosas nuevas”, “Porque me interesa aprender”, “Me motiva a querer aprender más”

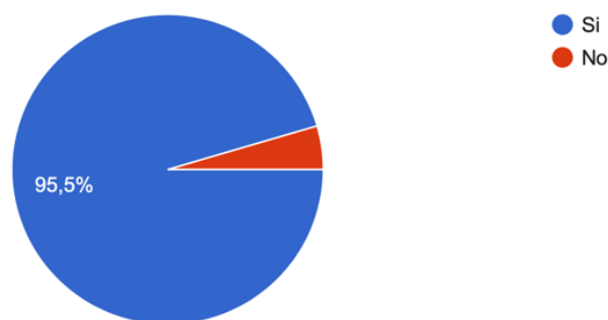
Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. La motivación de la mayoría (95.5%) es un hallazgo importante. En la enseñanza de lenguas, la motivación se puede considerar como el motor que sostiene el esfuerzo y la persistencia. Que los estudiantes se sientan motivados en un entorno virtual puede indicar que la plataforma ha logrado generar un espacio de confianza e interés. Sin embargo, mantener la motivación de los estudiantes puede requerir que el curso ofrezca retos graduales y que evite caer en la monotonía. La conclusión aquí puede ser que la motivación debe verse como un recurso que hay que cultivar y renovar constantemente. Dicha tendencia se ve respaldada por las valoraciones cualitativas **obtenidas** entre los estudiantes: “Me gusta aprender cosas nuevas”, “Porque me interesa aprender”, “Me motiva a querer aprender más”.

Adecuación de los textos al nivel

Para mantener la motivación y el deseo de los estudiantes en leer y aprender un idioma en un entorno virtual de aprendizaje, es importante adaptar los textos que ellos leen a su nivel de lengua. En la siguiente pregunta, podemos ver si los estudiantes piensan que los textos de su curso de inglés 2 están adaptados a su nivel de inglés.

Figura 4

12. ¿Consideras que los textos utilizados en tu curso virtual están adecuados a tu nivel de inglés 2?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: ¿Por qué diste la respuesta anterior?

Datos cualitativos: “Son temas que van al nivel”, “Son cómodos y fáciles de comprender”, “Porque la mayoría o en general son demasiado comprensibles y adaptados a cada parte de los temas y conforme vamos obteniendo nuevo vocabulario”.

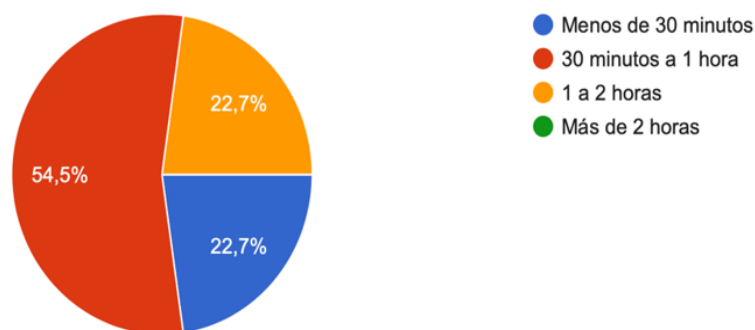
Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. La percepción de adecuación (95.5%) confirma que los materiales están adaptados al nivel de lengua de los estudiantes. Esto se considera positivo porque evita frustraciones y permite que los estudiantes se sientan capaces. Al indagar sobre las razones detrás de sus valoraciones, los estudiantes señalaron ideas como las siguientes: “Son temas que van al nivel”, “Son cómodos y fáciles de comprender”, “Porque la mayoría o en general son demasiado comprensibles y adaptados a cada parte de los temas y conforme vamos obteniendo nuevo vocabulario”. A pesar de eso, también es importante tomar en cuenta que un material demasiado adaptado puede convertirse en un obstáculo que impida el crecimiento. Por ello, la adecuación debe ser flexible, pues lo que hoy resulta adecuado más adelante puede ser limitado. El curso debe considerar esa evolución y ofrecer una complejidad creciente.

Tiempo dedicado a la lectura semanal

Para mejorar la comprensión lectora en una lengua extranjera, el tiempo dedicado a esta actividad es muy importante, puesto que se ha comprobado que entre más leen los estudiantes, más se desarrollan sus habilidades de lectura. En la siguiente pregunta, se puede ver el tiempo dedicado a la lectura por los participantes en esta investigación.

Figura 5

14. ¿Cuánto tiempo dedicas, en promedio, a las actividades de lectura cada semana dentro de tu curso virtual de inglés 2?



Fuente: Elaboración propia

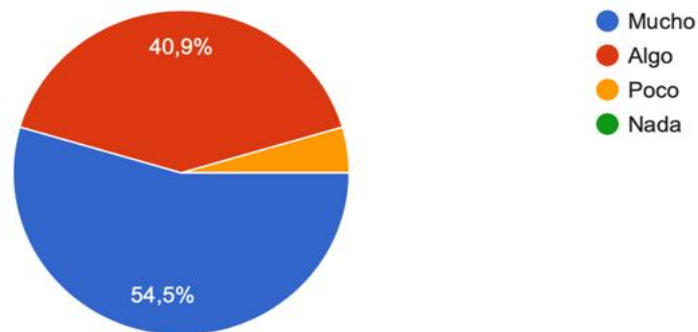
La mayoría de los estudiantes dedica entre 30 minutos y 1 hora, lo cual muestra constancia. Sin embargo, la ausencia de participantes que superen las 2 horas semanales revela que la lectura extensiva aún no forma parte de su práctica cotidiana. Esto puede interpretarse como una consecuencia del diseño del curso, en el que se privilegia la lectura de textos cortos sobre la lectura de textos más extensos. En este sentido, para que la lectura se convierta en hábito y no solo en tarea, es necesario abrir espacios de elección de textos menos controlados.

Aprendizaje de vocabulario

En la pregunta dieciséis, se les solicitó a los participantes responder en qué medida las lecturas de su curso les ayudan a aprender vocabulario nuevo en inglés. Asimismo, se les preguntó por qué dieron esa respuesta; a continuación, se presenta el análisis y la discusión de las respuestas.

Figura 6

16. ¿En qué medida las lecturas de tu curso virtual de inglés 2 te ayudan a aprender vocabulario nuevo en inglés?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: ¿Por qué diste la respuesta anterior?

Datos cualitativos: “Algunas palabras las memorizo con las lecturas”, “Porque puedo familiarizarme más con el idioma”, “Leer nos ayuda a aprender nuevas palabras que antes no estaban en nuestro vocabulario”, “Me motivan a investigar palabras”.

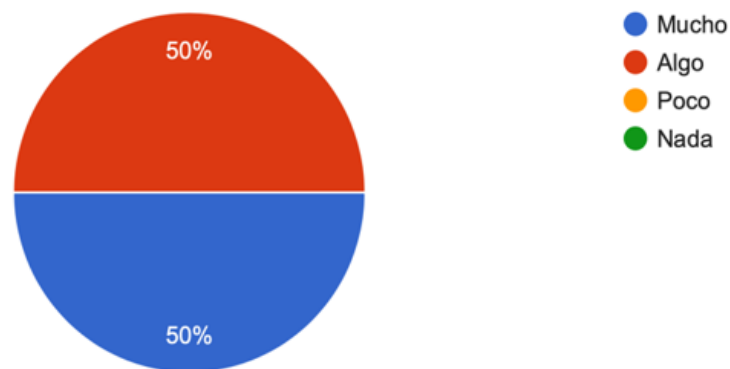
Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. Es muy favorable que casi todos los participantes reconozcan que aprenden vocabulario nuevo. Sin embargo, el vocabulario aprendido en contexto de lectura suele quedarse en la memoria receptiva, y el reto está en trasladarlo a la producción oral y escrita. El curso logra que los estudiantes amplíen su léxico, pero necesita dar el siguiente paso: convertir ese conocimiento “pasivo” en “activo” mediante actividades de uso y reciclaje. Al preguntarle a los estudiantes el ¿por qué? de sus respuestas, ellos mencionaron ideas como “Algunas palabras las memorizo con las lecturas”, “Porque puedo familiarizarme más con el idioma”, “Leer nos ayuda a aprender nuevas palabras que antes no estaban en nuestro vocabulario”, “Me motivan a investigar palabras”. Lo anterior refuerza la necesidad de convertir ese vocabulario pasivo adquirido a través de la lectura, en vocabulario más activo en la producción oral y escrita.

Repaso de estructuras gramaticales

Al preguntar a los estudiantes en qué medida las lecturas del curso virtual de Inglés 2 les apoyan en el repaso de estructuras gramaticales en ese idioma, la tendencia es hacia una respuesta positiva.

Figura 7

Pregunta18. ¿En qué medida las lecturas de tu curso virtual de inglés 2 te ayudan a repasar estructuras gramaticales en inglés?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: ¿Por qué respondiste eso?

Datos cualitativos: “Porque sí voy identificando las estructuras de cada tiempo”, “Podemos visualizar su estructura”, “Por qué veo cómo utilizar las reglas gramaticales para escribir de forma correcta”.

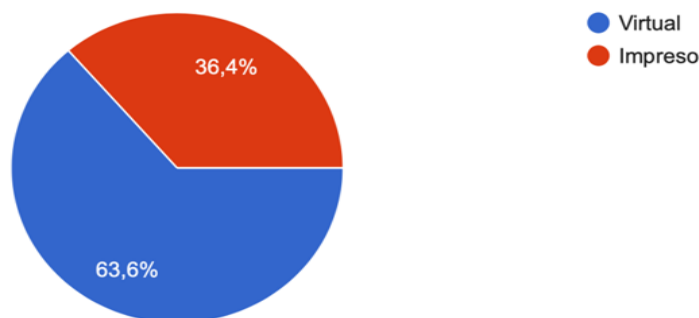
Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. Todos los estudiantes perciben que las lecturas ayudan a repasar la gramática. Esto es positivo porque confirma que el curso integra la gramática de manera contextualizada. No obstante, la gramática en lectura funciona como reconocimiento, pero para que se convierta en competencia comunicativa debe ser activada en producción. El entorno virtual ofrece la oportunidad de diseñar tareas que conecten lectura y escritura. En la pregunta de por qué dieron esa respuesta, algunos participantes comentaron: “Porque sí voy identificando las estructuras de cada tiempo”, “Podemos visualizar su estructura”, “Por qué veo cómo utilizar las reglas gramaticales para escribir de forma correcta”. Lo señalado anteriormente, demuestra que los estudiantes pueden ver las estructuras en contexto en los textos que leen, sin embargo, no necesariamente las están poniendo en práctica en actividades de producción.

Preferencia de formato

Al preguntar a los participantes sobre el formato en que les resulta más fácil leer textos en inglés, es interesante ver que la mayoría respondió que el formato virtual.

Figura 8

Pregunta 24. ¿Te resulta más fácil comprender textos en inglés en formato virtual o en formato impreso?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: ¿Cuál fue la razón de tu respuesta?

Datos cualitativos: “Me resulta más fácil porque en línea puedo investigar mis dudas directamente con un traductor”, “Porque en formato virtual utiliza imágenes y videos y en formato impreso no”, “Se me facilita comprender los textos de forma virtual”, “Porque hay más interacción”.

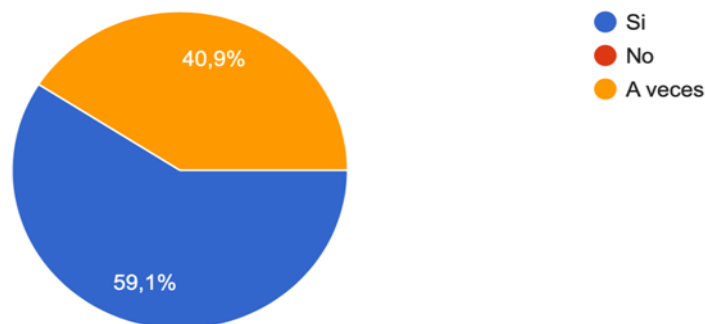
Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. La mayoría prefiere el formato virtual, lo que confirma la efectividad de la plataforma. Sin embargo, el 36.4% que prefiere lo impreso no debe verse como resistencia, sino como una oportunidad para diversificar. En este sentido, la preferencia por lo impreso revela que algunos estudiantes valoran la posibilidad de subrayar, anotar y manipular físicamente la lectura. El curso puede enriquecerse si ofrece flexibilidad: lo digital como espacio interactivo y lo impreso como recurso complementario. En la pregunta abierta sobre la razón de su respuesta, los estudiantes respondieron: “Me resulta más fácil porque en línea puedo investigar mis dudas directamente con un traductor”, “Porque en formato virtual utiliza imágenes y videos y en formato impreso no”, “Se me facilita comprender los textos de forma virtual”, “Porque hay más interacción”.

Comprensión de ideas principales y detalles

Respecto a la mejora de la comprensión de las ideas principales y los detalles en los textos en un entorno virtual, los estudiantes respondieron lo siguiente:

Figura 9

26. En tu opinión, ¿el entorno virtual contribuye a mejorar tu comprensión de ideas principales y detalles específicos en inglés?



Fuente: Elaboración propia

Pregunta abierta: ¿Por qué la respuesta anterior?

Datos cualitativos: "Puedo crear mi criterio y mi ritmo de estudio", "Porque en modalidad virtual nos hacen repasar una y otra vez los ejercicios", "Porque puedo consultar el material cuando quiera"

Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos. En este resultado es alentador observar que ningún participante respondió "No". Sin embargo, el 40.9% que dice "A veces" muestra que la comprensión no siempre es consistente. En este sentido, se puede considerar que la comprensión depende de múltiples factores, como, por ejemplo, tipo de texto, nivel de vocabulario, estrategias lectoras de los estudiantes, motivación. Esto sugiere que el curso debe trabajar más en la enseñanza explícita de estrategias de lectura, para que los estudiantes puedan leer diferentes textos con mayor seguridad. Al preguntar a los estudiantes el "¿Por qué?" de sus respuestas, se obtuvieron resultados como: "Puedo crear mi criterio y mi ritmo de estudio", "Porque en modalidad virtual nos hacen repasar una y otra vez los ejercicios", "Porque puedo consultar el material cuando quiera".

En resumen, se pueden observar resultados con tendencia hacia lo positivo: los estudiantes están motivados, perciben mejoras y consideran adecuados los textos. Sin embargo, también hay algunos retos como la motivación frente al riesgo de estancamiento, la lectura intensiva frente a la extensiva, el reconocimiento pasivo frente al uso activo. Por lo anterior, el éxito no parece estar en que los estudiantes se sientan cómodos, sino en que logren transformar esa comodidad en autonomía y competencia real.

Discusiones

Los hallazgos obtenidos del análisis de las encuestas aplicadas a estudiantes del curso virtual de inglés 2 muestran un panorama positivo sobre el impacto del entorno digital en el desarrollo de la comprensión lectora. En primer lugar, la preferencia por lecturas breves (54.5%) y textos adaptados (36.4%) refleja una estrategia pedagógica orientada a la accesibilidad y la motivación, lo cual coincide con estudios sobre adaptación digital de textos y accesibilidad en la enseñanza de idiomas (Bruggink et al., 2025). Este tipo de materiales facilita la comprensión y reduce la ansiedad frente al idioma. Aunque la presencia de textos tomados de libros es mínima (4.5%), la incorporación de textos auténticos, aunque limitada, abre la posibilidad de avanzar gradualmente hacia lecturas más complejas, en

línea con lo señalado por Duong y Vo (2024) sobre entornos virtuales sincrónicos y su impacto en la lectura.

Respecto a la percepción de mejora en la comprensión lectora, los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes se ubican en un nivel alto de progreso (54.5% en nivel 4), mientras que un 31.8% reconoce avances moderados y un 9.1% se sitúa en el nivel máximo. Lo más significativo en este caso es que ningún estudiante reporta ausencia de mejora, lo que confirma la efectividad del entorno virtual como herramienta de aprendizaje. Este hallazgo se relaciona con la evidencia de Chica Ramírez et al. (2023), quienes demostraron que cuestionarios críticos en entornos virtuales fortalecen la comprensión lectora en entornos donde el inglés es una lengua extranjera (EFL). Sin embargo, la concentración de respuestas en niveles intermedios sugiere que, aunque el curso logra avances sostenidos, todavía es necesario fortalecer la autonomía en la lectura y la transferencia de estrategias hacia textos más auténticos y exigentes.

La motivación constituye uno de los aspectos más importantes del curso, con un 95.5% de estudiantes que afirman sentirse motivados al leer en inglés dentro de la plataforma. Este hallazgo es fundamental, ya que la motivación es un factor clave en el éxito en el aprendizaje de lenguas, como lo confirma Jiang et al. (2024), quienes encontraron que la motivación y el compromiso en aulas virtuales dependen de la interacción y el apoyo percibido. Además, el entorno virtual no sólo facilita el acceso a los contenidos, sino que también genera un ambiente emocional positivo que mantiene el compromiso de los estudiantes.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la adecuación de los textos y el tiempo de dedicación semanal. La gran mayoría de los estudiantes (95.5%) considera que los materiales están bien adaptados a su nivel, lo que tiende a evitar frustraciones y asegura la comprensión. Asimismo, más de la mitad dedica entre 30 minutos y 1 hora semanal a las actividades de lectura, mientras que un grupo menor invierte hasta 2 horas. Aunque nadie supera ese tiempo, lo valioso es que todos mantienen un hábito de lectura constante. Este equilibrio entre adecuación de los textos y carga de trabajo de lectura muestra que el curso logra integrarse de manera bastante adecuada en el contexto académico de los estudiantes, favoreciendo con ello la participación activa sin causar sobrecarga.

En cuanto al aprendizaje del idioma inglés, los resultados confirman que las lecturas contribuyen significativamente tanto al aprendizaje de vocabulario como al repaso de estructuras gramaticales. Más del 95% de los estudiantes reconoce que adquiere nuevas palabras, y todos perciben que las lecturas les ayudan a reforzar la gramática, ya sea en gran medida (50%) o de forma moderada (50%). Estos hallazgos evidencian que el curso no sólo favorece la comprensión lectora, sino que también fortalece la competencia lingüística de los estudiantes, al combinar la ampliación del vocabulario con la consolidación de estructuras gramaticales en contexto (Bobkina et al. 2024).

Sobre el formato de lectura, la mayoría de los estudiantes (63.6%) prefiere el entorno virtual, lo que valida la efectividad de este ambiente de aprendizaje. Sin embargo, un 36.4% de participantes prefiere el material impreso, lo que refleja diversidad de estilos de aprendizaje. Finalmente, en lo que respecta a la comprensión de ideas principales y detalles específicos, el 59.1% afirma que el entorno virtual contribuye directamente a mejorar estas habilidades, mientras que el 40.9% reconoce que lo hace en ocasiones. Lo valioso en estos resultados es que ningún estudiante considera que el curso no contribuya en este aspecto.

En resumen, los resultados muestran un panorama muy favorable: los estudiantes se sienten motivados, consideran adecuados los textos, perciben mejoras en su comprensión y reconocen avances en vocabulario y gramática. El curso virtual de Inglés 2 logra integrar la lectura en las actividades semanales de los estudiantes, y genera un impacto positivo en la confianza y la competencia lingüística de los participantes. De este modo, el entorno virtual no sólo se consolida como un espacio eficaz de aprendizaje, sino también como un punto de partida para el desarrollo de estudiantes lectores autónomos y críticos en inglés.

Conclusiones

El análisis realizado sobre la comprensión lectora en ambientes virtuales de aprendizaje en cursos de inglés básico permite considerar que los AVA constituyen un espacio con un impacto positivo, siempre que involucren un diseño instruccional sólido y un trabajo docente efectivo. Los resultados muestran que los estudiantes se sienten motivados, perciben mejoras en su comprensión y reconocen avances en vocabulario y gramática, lo cual sugiere que tiene sentido integrar plataformas digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras. La preferencia por textos breves y adaptados refleja una estrategia

pedagógica orientada a la accesibilidad y la reducción de la carga cognitiva, aunque también plantea el reto de avanzar hacia materiales más auténticos y complejos que preparen a los estudiantes para contextos reales.

Se observa que la adecuación de los textos al nivel de los estudiantes asegura confianza y evita frustraciones, aunque puede correr el riesgo de que los estudiantes no avancen si no se acompaña de una progresión gradual hacia mayores niveles de exigencia. El tiempo dedicado semanalmente a la lectura muestra constancia, pero deja ver que la práctica extensiva aún no forma parte de las actividades del curso, lo que sugiere la necesidad de abrir espacios de lectura más libre y prolongada.

El aprendizaje de vocabulario y el repaso de estructuras gramaticales en contexto son reconocidos como beneficios claros, además, la preferencia por el formato virtual es un indicio de la efectividad de la plataforma. La retroalimentación inmediata fortalece la autorregulación, por lo que, en conjunto, los hallazgos llevan a considerar que los AVA no generan impacto por sí mismos, sino a partir del equilibrio entre tecnología, pedagogía y acompañamiento docente.

Por otra parte, la sobrecarga cognitiva y la distracción digital son riesgos que pueden afectar la comprensión si los entornos no están adecuadamente estructurados, especialmente en estudiantes con bajo nivel de competencia lingüística. Sin embargo, el curso virtual de inglés 2 logra generar un impacto positivo en la confianza y la competencia lingüística de los participantes; de este modo, los AVA se pueden considerar no sólo como espacios eficaces de aprendizaje, sino también como puntos de partida para el desarrollo de lectores autónomos en inglés, capaces de enfrentar textos auténticos y exigentes en un mundo cada vez más digitalizado.

Los hallazgos de este estudio permiten sugerir que los ambientes virtuales de aprendizaje representan un espacio con efectos favorables en el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés básico. Sin embargo, es importante señalar algunas limitaciones que condicionan el alcance de lo encontrado. Por un lado, el número reducido de participantes y su selección por conveniencia dificultan extender las conclusiones a otros contextos educativos. Por otro, el análisis abarcó un único periodo académico, lo que no permite observar cómo evolucionan las habilidades lectoras con el paso del tiempo. A esto

se suma que la información se obtuvo principalmente a partir de lo que los propios estudiantes reportaron, lo cual puede introducir cierto grado de subjetividad. Hay que considerar, además, que los participantes pertenecían exclusivamente al nivel Inglés 2, por lo que las conclusiones no necesariamente aplican a quienes se encuentran en etapas más iniciales o avanzadas.

A partir de lo anterior, surgen algunas orientaciones para quienes continúen investigando en esta línea. Sería conveniente ampliar la muestra y replicar el estudio en distintas instituciones y realidades educativas, con el propósito de ampliar la proyección de los resultados. Del mismo modo, estudios de corte longitudinal permitirían examinar si las habilidades lectoras desarrolladas en entornos virtuales se transfieren efectivamente a contextos académicos y profesionales. Igualmente, valdría la pena comparar el desempeño en ambientes virtuales con el de modalidades presenciales e híbridas, para identificar qué ofrece cada formato y en qué aspectos puede mejorar.

Todo ello permite avanzar hacia una investigación más sólida sobre la comprensión lectora en entornos digitales y, con esto, hacia nuevas formas de mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Referencias

- Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., M. Ameen, B. M., & Khedhir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 6(100198). <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198>
- Almadhi, M. A., & Alanazi, M. Z. (2024). The effect of E-book reading on EFL Saudi learners' reading comprehension and reading attitudes. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2416356>
- Anderson, N. J. (2015). *Developing engaged second language readers*. TESOL Press.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bates, Tony, 1939-. (2015). *Teaching in a Digital Age [B]*. BC campus. doi: <http://dx.doi.org/10.14288/1.0224023>

- Benítez, M. G., Barajas, J. I., & Hernández, I. N. (2014). *Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(3), 71–87. <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-benitezbh.html>
- Bobkina, J., Baluyan, S., & Dominguez, E. (2024). Tech-enhanced vocabulary acquisition: Exploring the use of student-created video learning materials in the tertiary-level EFL flipped classroom. *Education Sciences*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/educsci15040450>
- Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., & Segers, E. (2025). *Teaching reading comprehension in a digital world: Evidence-based contributions using PIRLS and digital texts*. Springer Nature. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-75121-9>
- Chica, A. L., Rodríguez, Y. P., Álvarez, H. A., & Aguilar-Cruz, P. J. (2023). *Fostering EFL reading comprehension through the implementation of critical thinking questionnaires in a VLE*. Revista Científica del Amazonas, 6(12), 66–78. <https://doi.org/10.34069/RA/2023.12.07>
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2002). *Top ten principles for teaching extensive reading*. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136–141. <https://doi.org/10.64152/10125/66761>
- Díaz, Z., Noria, V. M., & Buendía, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (2018). *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning*. Peter Lang. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26697>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Duong, D. T. H., & Vo, V. T. T. (2024). *Fostering Vietnamese EFL learners' learner autonomy and reading comprehension ability through online platforms*. *European Journal of English Language Teaching*, 9(4). <https://doi.org/10.46827/ejel.v9i4.5624>
- Fan, Y.-C. (2010). *The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension*. *Asian Social Science*, 6(8), 19–30. <https://doi.org/10.5539/ass.v6n8p19>
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?* *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423–438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). *The first decade of the community of inquiry framework. The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Grabe, W. (2020). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2019). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
- Habók, A., & Tóth, Z. (2024). *Online reading strategies and comprehension achievement in secondary education. Heliyon*, 10(3), e24281. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Herrera, L. (2017). *Impact of implementing a virtual learning environment (VLE) in the EFL classroom. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 255–270. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a07>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hubbard, P., & Levy, M. (2016). *The scope of CALL education*. Routledge.
- Jiang, L., Zhou, N., & Yang, Y. (2024). *Student motivation and engagement in online language learning using virtual classrooms: Interrelationships with support, attitude and learner readiness. Education and Information Technologies*, 29, 17119–17143. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-024-12514-4>
- Kormos, J. (2020). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Routledge.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Meristo, M., Ljalikova, A., & Heero, A. (2022). Foreign language teacher perceptions of the virtual classroom. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 12(1), 1–19. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.291112>
- Mohamad, S. K., & Belton, B. (2025). Disclosing the effects of automated feedback on reading comprehension, reading motivation, reading engagement, and reading anxiety through personalized technology-enhanced learning. *Computers in Human Behavior Reports*, 20, 100817. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100817>
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40. <https://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm1151.pdf>

- Tomlinson, B. (2018). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Global education monitoring report: Technology in education*. UNESCO.
<https://digitallibrary.un.org/record/4020460?ln=en&v=pdf>
- Younas, A., Fàbregues, S., Munce, S., & Creswell, J. W. (2025). *Framework for types of metainferences in mixed methods research*. *BMC Medical Research Methodology*, 25, 18. <https://doi.org/10.1186/s12874-025-02475-8>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators?* *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zurita, W. E., & Castro, S. J. (2025). *Estrategias de lectura skimming y scanning para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. *Revista Latinoamericana de Lingüística Aplicada*, 15(2), 45–60.
<https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/682>

Apéndice A. Declaración de uso de IA

Declaración de uso de IA

Para el proceso de revisión de lengua del manuscrito, se utilizó Grammarly (versión de estilo en el texto).

Nombre de la/s herramienta/s de IA utilizadas.

Grammarly. (2026). *Grammarly* (Version 2026) [Computer software]. [Grammarly](https://www.grammarly.com).

Consultado el 6 de febrero de 2026.

Descripción de uso de herramientas de IA

En la introducción se utilizó Grammarly como asistente de redacción. En el método se utilizó Grammarly como asistente de redacción. En resultados y conclusiones se utilizó Grammarly como asistente de redacción. En conclusiones, se utilizó Grammarly como asistente de redacción.

Apéndice B. Certificado de revisión doble ciego



Certificado de revisión doble ciego

La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México; **indexada en catálogos de calidad internacional**. Que, teniendo como **base fundamental el desarrollo del potencial humano**, es líder en el desarrollo y divulgación de producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad en contextos locales, nacionales e internacionales, a través de publicaciones de artículos en revistas, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias y congresos.

CERTIFICA

Que el artículo titulado **“Percepción del impacto del ambiente de aprendizaje virtual en la comprensión lectora en inglés básico”** presentado por la autora Veronica Rodríguez Luna ha sido sometido a un exhaustivo proceso de revisión doble ciego realizado por pares académicos externos, a través de criterios establecidos para investigaciones de alta calidad,, siendo dictaminado como producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa de alta calidad. Su publicación de acceso abierto está disponible en la biblioteca virtual de la revista EDUCATECONCIENCIA, Vol. 34 Núm. 1 (2026): Educación sin fronteras.

Se extiende el presente certificado a los 14 días del mes de abril de 2026.

Transformando con Ciencias
Tepic, Nayarit; México


 Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
 Directora de la Editorial UTP
 Universidad Tecnocientífica del Pacífico


 César Alejandro González Guzmán
 Coordinador de la Editorial UTP
 Universidad Tecnocientífica del Pacífico





<http://editorial-utp.com.mx> - Calle 30 de Noviembre, 75 Pte. Col. México, Tepic, Nayarit, México. C.P. 64520. editorial_utp@tecnocientifica.com.mx (52) 2111000328