Revista de Educación Simón Rodríguez/ www.revistasimonrodriguez.org
Vol. 6 | No. 13| octubre 2026 – enero 2027 | ISSN: 3006-1385
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.253

Artículo original

Percepción de docentes de inglés respecto al uso de recursos multimedia en instituciones educativas de secundaria

English teachers' perceptions regarding the use of multimedia resources in secondary educational institutions

Carla Alexandra Crispín Rosales [1] **Joel Elvys Alanya Beltran** [2]

[1]Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú
Correo:
carla.crispin@usil.pe

[2]Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú
Correo:
joel.alanya@usil.pe

Cómo citar:
Crispín Rosales, C. A., & Alanya Beltran, J. E. (2026). Percepción de docentes de inglés respecto al uso de recursos multimedia en instituciones educativas de secundaria. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 6(13), 1–15.
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.253

Resumen

Contexto: El uso de recursos multimedia se ha consolidado como un componente central de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; sin embargo, su integración efectiva en contextos escolares con limitaciones tecnológicas aún es poco comprendida desde la voz docente. **Objetivo:** El objetivo fue analizar el uso de estos recursos en instituciones educativas de secundaria desde la percepción de docentes de inglés en Lima, Perú. **Método:** Se adoptó un enfoque cualitativo, con diseño no experimental y fenomenológico, de tipo básico y nivel descriptivo. Participaron siete docentes de inglés seleccionados mediante muestreo intencional, a quienes se aplicó una entrevista semiestructurada validada por juicio de expertos (V de Aiken = 0.955). **Resultados:** El análisis de contenido, con codificación y triangulación, permitió identificar tres categorías: multimedialidad contextualizada con fines pedagógicos; inclusión psicoemocional y anclaje cognitivo; y praxis multimedia resiliente y personalizada. Los hallazgos muestran que los docentes adaptan los recursos según el contexto cultural y las necesidades del estudiantado, que su efectividad reduce el filtro afectivo y fortalece la retención, y que su sostenibilidad depende de estrategias de contingencia y de una mayor alfabetización digital. **Conclusión:** Se concluye que la integración efectiva de recursos multimedia constituye un proceso pedagógico complejo y no solo una cuestión de equipamiento técnico.

Palabras clave: Competencia digital; Educación secundaria; Enseñanza del inglés; Recursos multimedia; Percepción docente

Abstract

Context: The use of multimedia resources has become central to teaching English as a foreign language; however, their effective integration in school contexts with technological limitations remains poorly understood from the teachers' perspective. **Objetive:** This research aimed to analyze the use of multimedia resources in secondary schools based on the perceptions of English teachers in Lima, Peru. **Method:** A qualitative approach was adopted, with a non-experimental, phenomenological design, of a basic type and descriptive level. Seven English teachers selected through purposive sampling participated, and a semi-structured interview validated by expert judgment (Aiken's V = 0.955) was administered. **Results:** Content analysis, with coding and triangulation, identified three categories: contextualized multimediality for pedagogical purposes, psycho-emotional inclusion and cognitive anchoring, and resilient and personalized multimedia praxis. The findings show that teachers adapt resources according to the cultural context and students' needs, that their effectiveness reduces the affective filter and strengthens retention, and that their

sustainability depends on contingency strategies and greater digital literacy. **Conclusion:** It is concluded that the effective integration of multimedia resources constitutes a complex pedagogical process, not merely a matter of technical equipment.
Keywords: Digital competence; English language teaching; Multimedia resources; Teacher perceptions; Secondary education

Introducción

En el contexto de la educación global, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha transformado por la incorporación de recursos multimedia en las sesiones de aprendizaje. Organismos internacionales destacan que estos recursos no son un complemento metodológico aislado, sino un eje esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas. La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia sostiene que las personas aprenden más eficazmente cuando la información se presenta combinada mediante palabras e imágenes, y no solo por un canal verbal (Mayer, 2021). Esta premisa ha orientado una creciente producción científica sobre la efectividad de videos, aplicaciones interactivas y plataformas gamificadas en la enseñanza del inglés (Mayer, 2017).

A nivel internacional, la evidencia confirma que los recursos multimedia favorecen la adquisición de la lengua extranjera en distintas habilidades. Cutrim Schmid (2008) evidenció beneficios pedagógicos en el uso de la pizarra interactiva para la enseñanza del inglés, aunque advirtió tensiones en la gestión del aula y en la formación docente. López (2010) demostró que el uso de tecnología de pizarra interactiva mejoró el rendimiento de estudiantes de inglés en matemáticas y lectura. Respecto a la comprensión auditiva, Sendag et al. (2018) identificaron que la longitud del podcast, la repetición de la escucha y los apoyos condicionan la comprensión, hallazgo que subraya la importancia del diseño didáctico sobre la mera disponibilidad del recurso.

En el plano léxico, Ramezanali y Faez (2019) comprobaron que el glosado multimedia favorece el aprendizaje y la retención del vocabulario, mientras que Boers (2021) precisó que resulta especialmente eficaz cuando se acompaña de apoyos visuales. Abdullah Alhebshi y Gamlo (2022) reportaron que el aprendizaje móvil basado en juegos incrementó la adquisición de vocabulario en estudiantes saudíes, y Lin y Lin (2019), mediante un meta-análisis, concluyeron que el aprendizaje móvil asistido produce un efecto positivo y moderado sobre el vocabulario en inglés. Estos resultados son consistentes con la evidencia sobre juegos digitales, en la que Zhang et al. (2024, 2025) demostraron que la motivación y el compromiso conductual median la relación entre el juego y los resultados del vocabulario. La gamificación, en particular, incrementa la motivación y la participación en el aula (Dehghanzadeh et al., 2021; Plass et al., 2015; Sercanoglu Oden et al., 2021), y su estudio se ha consolidado como una línea madura (Esteban, 2024; Li et al., 2024).

La evidencia también aborda las habilidades de producción y las dimensiones afectivas. Wang y Young (2014) y Xue y Dunham (2023) reportaron mejoras en la pronunciación mediadas por retroalimentación automática y por modalidades semipresenciales, respectivamente. Chen (2024) encontró que el aprendizaje enriquecido con tecnología reduce la ansiedad al hablar en

público, y Cao (2023) evidenció que el aprendizaje combinado incide favorablemente en el rendimiento, la actitud y el compromiso. En cuanto al diseño instruccional, Almasseri y AlHojailan (2019) mostraron que el aprendizaje invertido basado en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia mejora el rendimiento académico, y Heo y Toomey (2020) evidenciaron que el tipo de recurso y la habilidad espacial moderan el aprendizaje. Rong et al. (2025) advirtieron que la retroalimentación guiada por chatbots de inteligencia artificial puede favorecer el compromiso en la escritura en inglés, aunque su aprovechamiento depende de la competencia digital docente.

No obstante, la literatura también documenta barreras persistentes. La brecha digital, entendida no solo como acceso a dispositivos y conectividad sino como desigualdad en las competencias de uso, continúa limitando la incorporación de tecnología en las aulas (Ancheta-Arrabal et al., 2021; Wobbekind et al., 2025). Wachira y Keengwe (2010) y Dinc (2019) identificaron que las barreras institucionales, la falta de tiempo y la insuficiente formación docente constituyen los principales obstáculos, en tanto que Gesta et al. (2023) constataron que se acentuaron durante la enseñanza remota. Estas condiciones exigen del docente una articulación compleja entre conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido, marco conocido como TPACK (Mishra y Koehler, 2006).

En este escenario, la percepción docente resulta un objeto de estudio relevante, pues las creencias y actitudes condicionan la forma en que los profesores seleccionan, adaptan y utilizan los recursos multimedia. Birisci y Kul (2019) demostraron que la autoeficacia en la integración tecnológica predice las prácticas de los futuros docentes, y Gisbert Cervera et al. (2016) señalaron que la competencia digital docente es un constructo multidimensional que trasciende el manejo instrumental. Mayer y Girwidz (2019) y Hong et al. (2021) evidenciaron que la utilidad y la facilidad de uso percibidas influyen en la disposición docente a incorporar aplicaciones multimedia.

Esta investigación se sustenta en teorías convergentes. La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia postula que la combinación de palabras e imágenes estimula los canales visual y auditivo y favorece la construcción de esquemas mentales (Mayer, 2021), y la teoría de la carga cognitiva advierte que los recursos deben diseñarse para evitar la sobrecarga de la memoria de trabajo (de Jong, 2010). A ello se suma la teoría del aprendizaje basado en juegos, que explica el potencial motivacional de la gamificación (Plass et al., 2015; Esteban, 2024), y la teoría sociocultural, que concibe el aprendizaje de la lengua como un proceso social mediado por instrumentos culturales (Massa, 2024). El constructivismo aporta la noción de andamiaje que permite al estudiante reestructurar sus conocimientos previos (Betancur-Chicue y Garcia-Valcarcel, 2023).

En el contexto local, la realidad problemática evidencia un panorama incompleto frente al cambio digital en la enseñanza del inglés y una utilización limitada de los recursos multimedia. Aunque se reconoce que su implementación incrementa la motivación del estudiantado, persisten carencias de equipamiento, conectividad inestable y una brecha en las competencias digitales docentes que reproduce, en el ámbito escolar limeño, las condiciones descritas internacionalmente (Ancheta-Arrabal et al., 2021; Gisbert Cervera et al., 2016).

El vacío de conocimiento que orienta este estudio no radica en comprobar si los recursos multimedia son efectivos, cuestión ampliamente documentada, sino en comprender en qué circunstancias y de qué manera los docentes los integran para maximizar su impacto pedagógico. Existe escasa evidencia cualitativa sobre las consideraciones pedagógicas y la adaptación de estos recursos en contextos con infraestructura limitada, así como sobre la manera en que los docentes gestionan el vínculo entre las condiciones institucionales y las necesidades socioemocionales del estudiante.

En consecuencia, el objetivo es analizar el uso de los recursos multimedia en instituciones educativas de secundaria desde la percepción docente. El estudio se justifica en el plano teórico porque aporta evidencia cualitativa sobre las mediaciones que hacen posible la integración de estos recursos en contextos reales (Mayer, 2017; Mishra y Koehler, 2006); en el plano práctico, porque ofrece insumos para el diseño de programas de formación docente y de estrategias institucionales de contingencia tecnológica; y en el plano social, porque visibiliza las condiciones en que se enseña el inglés en la secundaria.

Método

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, definido como la interpretación detallada de procesos complejos mediante el recojo y análisis de datos no numéricos, provenientes de entrevistas, observaciones y documentos, que privilegia la comprensión de las vivencias, apreciaciones y el entorno de la muestra en lugar de centrarse únicamente en datos cuantificables. Se adoptó un diseño no experimental, en el cual el investigador monitorea y registra los datos sin manipular variables ni intervenir en el entorno de la muestra; este diseño resulta pertinente porque facilita el estudio de entornos complejos y en constante transformación, donde la participación activa del investigador podría alterar los resultados. El tipo de investigación fue básico y de nivel descriptivo, orientado a caracterizar el fenómeno desde la perspectiva de los propios actores. El estudio adoptó, además, un enfoque fenomenológico, en tanto buscó comprender los significados que los docentes construyen a partir de sus experiencias con los recursos multimedia. Para el procesamiento de la información se siguió el análisis temático, procedimiento que permite identificar, analizar y reportar patrones recurrentes en un conjunto de datos cualitativos (Braun y Clarke, 2006).

La población estuvo conformada por docentes de secundaria con especialidad en la enseñanza del inglés que desarrollan sus actividades en instituciones públicas o privadas situadas en la provincia de Lima Metropolitana. Este colectivo se caracteriza por laborar bajo las modalidades de contrato a tiempo completo, a tiempo parcial y por nombramiento en el Estado. Para la selección de los participantes se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, fundamentado en la selección de sujetos que poseen experiencia directa con la categoría analizada y que, por tanto, pueden aportar información densa y pertinente.

La muestra estuvo conformada por siete docentes del idioma inglés. Los criterios de inclusión consideraron que su condición laboral fuera de docentes nombrados o contratados durante el año 2026, que contaran con un mínimo de dos años de experiencia laboral en colegios públicos o privados y que poseyeran conocimientos de nivel intermedio a avanzado en la

implementación de recursos multimedia durante las sesiones de clase. Se excluyeron docentes que se encontraban con licencia o en cese de haberes, así como aquellos que ejercían bajo la modalidad de prácticas preprofesionales o en periodos de inducción, por no contar con autonomía completa en el diseño curricular. La decisión de trabajar con una muestra reducida responde al criterio de saturación de la información, propio de los estudios cualitativos: en la medida en que las entrevistas no aportaron nuevas categorías, la recolección se consideró suficiente para responder a las preguntas de investigación. La Tabla 1 resume las características generales de los participantes, quienes fueron identificados con códigos para preservar su anonimato.

Tabla 1. *Caracterización de los docentes participantes*

Código	Tipo de institución	Condición laboral	Experiencia (años)	Manejo de recursos multimedia
D1	Pública	Nombrado	> 10	Avanzado
D2	Pública	Contratado	5-9	Intermedio
D3	Privada	Contratado	2-4	Avanzado
D4	Privada	Nombrado	> 10	Avanzado
D5	Pública	Contratado	5-9	Intermedio
D6	Privada	Contratado	2-4	Avanzado
D7	Pública	Nombrado	5-9	Intermedio

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del estudio. Los códigos preservan el anonimato de los participantes.

Se utilizó como instrumento de recolección de datos la guía de entrevista semiestructurada, comprendida como un instrumento cuya base son preguntas abiertas y adaptadas para promover una interacción fluida entre el participante y el investigador, y que facilita la exploración de datos centrados en el contexto del entrevistado, dejando que la conversación se desarrolle de manera natural. Las dimensiones evaluadas fueron el diseño y la aplicación pedagógica, el impacto y la efectividad en el aprendizaje, y las barreras y los desafíos. La guía estuvo compuesta por preguntas orientadoras flexibles que permitieron profundizar en las respuestas y captar matices que no habrían emergido en un cuestionario cerrado.

La validez de contenido del instrumento se determinó mediante el coeficiente V de Aiken, cuyo valor promedio fue de 0.955. Este resultado indica que el instrumento posee una excelente validez, ya que se ubica dentro del intervalo de 0.91 a 1.00 establecido en la literatura para calificar la claridad, la relevancia y la pertinencia de los ítems evaluados por jueces expertos (Aiken, 1985). La confiabilidad del proceso se resguardó mediante la estandarización del protocolo de aplicación y la revisión sistemática de las transcripciones.

Para el manejo de la información, se realizaron las entrevistas previo contacto telefónico con los docentes de inglés. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 25 a 30 minutos, en un horario pactado previamente. Al finalizar el diálogo, se realizó la transcripción con la

herramienta Converter App y, a continuación, se efectuaron las correcciones pertinentes para eliminar muletillas, palabras repetidas y errores de digitalización.

Concluido este paso, se procedió con la codificación de la información obtenida por cada pregunta; para ello se tomaron en cuenta los términos que se repitieron con mayor frecuencia y, de este modo, se construyó un código general. Tras la identificación de los códigos se realizó la categorización, entendida como la agrupación de los códigos en subcategorías que comparten un aspecto común de la situación analizada. Finalmente, se realizó la triangulación con el fin de comparar los resultados provenientes de las distintas fuentes y dar mayor robustez a la interpretación. El análisis temático siguió las fases de familiarización con los datos, generación de códigos, búsqueda de temas, revisión de temas, definición de temas y producción del informe (Braun y Clarke, 2006).

Se consideró el anonimato de los entrevistados y se aplicó el consentimiento informado, entendido como el procedimiento que consiste en informar a los participantes sobre los propósitos, los posibles riesgos, los aportes y los derechos vinculados con el estudio, con el fin de obtener su autorización voluntaria e informada, preservando su libre elección y confidencialidad. La participación fue libre y los datos obtenidos se utilizaron exclusivamente con fines académicos. Asimismo, las grabaciones y transcripciones fueron resguardadas por los investigadores y los nombres de los participantes fueron reemplazados por códigos, en cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa.

Resultados

El análisis de las entrevistas permitió identificar tres categorías que organizan la percepción de los docentes de inglés respecto del uso de recursos multimedia: (a) docentes y multimedialidad en el inglés como lengua extranjera, correspondiente a la dimensión de diseño y aplicación pedagógica; (b) inclusión psicoemocional y anclaje cognitivo multimedia, vinculada al impacto y la efectividad en el aprendizaje; y (c) praxis multimedia resiliente y personalizada, referida a las barreras y los desafíos. La Tabla 2 presenta la estructura de categorías, subcategorías y códigos construida durante el análisis.

Tabla 2. *Categorías, subcategorías y códigos del análisis temático*

Categoría	Subcategoría	Código
Docentes y multimedialidad en el inglés como lengua extranjera	Pertinencia cultural del recurso	Selección por contexto y sociolingüística
	Planificación, mediación y didáctica activa	Mediación con soportes didácticos
	Activación cognitiva y trabajo colaborativo	Dinámicas lúdico-competitivas
Inclusión psicoemocional y anclaje cognitivo multimedia	Filtro afectivo y vulnerabilidad	Inseguridad y temor al error
	Praxis tecno-pedagógica resiliente	Mitigación técnica y andamiaje

Categoría	Subcategoría	Código
	Transformación estudiantil y consolidación competencial	Autoestima y transferencia mnemotécnica
Praxis multimedia resiliente y personalizada	Presión normativa y fractura institucional	Conectividad inestable
	Agencia docente y adaptación emergente	Mecenazgo tecno-educativo
	Retroalimentación precisa y gobernanza áulica	Diagnóstico microanalítico

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático de las entrevistas.

Docentes y multimedialidad en el inglés como lengua extranjera

El primer hallazgo muestra que los docentes vinculan la selección de recursos multimedia con la necesidad de contextualizar el contenido y con las características sociolingüísticas del estudiantado. Los participantes reiteraron que la multimedialidad no se decide solo por criterios tecnológicos, sino por su capacidad de acercar el idioma a la realidad cultural del estudiante. Un docente sintetizó esta idea al afirmar que "el recurso tiene que hablar el idioma del estudiante antes que el del software", lo que evidencia una mirada pedagógica y no instrumental de la tecnología.

Un segundo ámbito se relaciona con la planificación, la mediación y la didáctica activa. Los entrevistados describieron que incorporan los recursos multimedia como una estrategia que complementa la mediación docente y que combina diversos soportes didácticos. La multimedialidad es empleada para hacer el aprendizaje más dinámico y para extender las posibilidades de acceso a la información mediante formatos complementarios, lo que coincide con la evidencia sobre el efecto combinado de lo visual y lo auditivo en la comprensión. Un participante señaló que cuando proyecta un video, la clase deja de ser solo mi voz, expresión que revela el tránsito hacia un diseño más multimodal de la sesión.

El tercer ámbito se refiere a la activación cognitiva y al trabajo colaborativo. Los docentes manifestaron que seleccionan herramientas orientadas a estimular la participación, la competitividad y el desarrollo cognitivo, y que incorporan dinámicas lúdico-competitivas para promover el interés y la motivación. Del mismo modo, reportaron que la integración de estos recursos fomenta dinámicas de trabajo colaborativo, en las cuales el aprendizaje se construye mediante la participación activa y conjunta en el aula, hallazgo consistente con los principios del aprendizaje basado en juegos y con la teoría sociocultural del aprendizaje. La convergencia de estas subcategorías sugiere que, desde la percepción docente, la multimedialidad constituye una decisión pedagógica integral y no una simple dotación tecnológica.

Inclusión psicoemocional y anclaje cognitivo multimedia

El segundo hallazgo revela que los docentes perciben el impacto y la efectividad de los recursos multimedia como un proceso de inclusión psicoemocional y de anclaje cognitivo, que se comprende a partir del entorno educativo, la metodología de enseñanza y los procesos de aprendizaje presentes en el aula. En primer lugar, los entrevistados describieron escenarios

caracterizados por la vulnerabilidad afectiva y una infraestructura escolar limitada, en los que se identificó un filtro afectivo elevado, manifestado en inseguridad, desmotivación o temor de algunos estudiantes frente al aprendizaje del inglés. Un docente expresó que "el problema no es que no entiendan, sino que les da miedo equivocarse", lo que ilustra la dimensión emocional del aprendizaje de una lengua extranjera.

A esta condición se sumó lo que los participantes denominaron brecha analítica del docente, entendida como la necesidad de interpretar las características, los intereses y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes para seleccionar recursos multimedia pertinentes. Asimismo, la limitación tecnológica estructural condicionó el acceso y el uso continuo de las herramientas digitales, lo que obligó a los docentes a desarrollar alternativas que permitieran mantener la continuidad de las actividades pedagógicas. Esta constatación es coherente con la literatura sobre barreras de integración tecnológica y sobre brecha digital en la región.

Frente a estas condiciones, los hallazgos mostraron que la efectividad de los recursos multimedia se materializa a través de una praxis tecno-pedagógica resiliente y diversificada. Los docentes aplicaron estrategias de mitigación técnica de la conectividad, ya que adecuaron los materiales y las actividades al contexto tecnológico de la institución. Del mismo modo, implementaron herramientas de gamificación y ludificación discreta que favorecieron la participación, el interés y la interacción de los estudiantes sin perder de vista los objetivos de aprendizaje. A su vez, desarrollaron métodos de andamiaje posteriores a la proyección, orientados a complementar los recursos mediante preguntas de comprensión y actividades de producción que permitieran garantizar una plena comprensión de los contenidos presentados.

Además, los docentes identificaron una transformación estudiantil y una consolidación competencial, expresadas en cambios actitudinales observados en los estudiantes. Por un lado, se evidenció un blindaje de la autoestima escolar, ya que los recursos multimedia contribuyeron a generar experiencias de aprendizaje más satisfactorias y fortalecieron la confianza del estudiante para participar durante las clases. Por otro lado, se reconoció una transferencia mnemotécnica profunda, generada por la combinación de estímulos visuales, auditivos e interactivos, que facilitó la retención y la recuperación de la información. Finalmente, la aplicación de una evaluación formativa de precisión permitió a los docentes realizar un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes y ajustar sus estrategias de enseñanza para favorecer el desarrollo gradual de las competencias comunicativas.

Praxis multimedia resiliente y personalizada

El tercer hallazgo indica que las barreras y los desafíos asociados al uso de recursos multimedia configuran una praxis multimedia resiliente y personalizada, puesto que los docentes debieron afrontar desafíos tecnológicos, pedagógicos y contextuales para garantizar la continuidad del aprendizaje. En primer lugar, se manifestó una presión normativa y una fractura institucional, evidenciadas por la presencia de una conectividad de red inestable e intermitente que limita el acceso a plataformas y recursos digitales durante las clases. Asimismo, se observó una invisibilización de la brecha digital docente, debido a que las instituciones suelen asumir niveles homogéneos de competencia tecnológica entre los profesores. Del mismo modo, emergió un desanclaje sociocultural de los textos extranjeros,

ya que algunos contenidos multimedia se encontraban alejados del contexto de los estudiantes, lo que dificultaba el aprendizaje significativo.

Frente a estas limitaciones, los entrevistados desplegaron una agencia docente y una adaptación emergente orientadas a responder de manera práctica a las condiciones del entorno. En este proceso se destacó un mecenazgo tecno-educativo, reflejado en la utilización de recursos personales, equipos propios o financiamiento individual para suplir las carencias institucionales. De igual manera, desarrollaron una didáctica de contingencia material, en la que adaptaron actividades y recursos disponibles para mantener el ritmo de aprendizaje y superar las barreras tecnológicas existentes. Además, reconocieron una demanda de alfabetización avanzada para lograr una integración efectiva de los recursos multimedia, ya que requieren competencias digitales cada vez más complejas, tanto para el manejo de las plataformas como para la selección de contenido pertinente. Estas respuestas coinciden con los hallazgos sobre autoeficacia y competencia digital docente reportados en la literatura.

Por otra parte, los resultados mostraron que la superación de estas dificultades exige procesos de retroalimentación precisa y gobernanza áulica, mediante los cuales los docentes regulan y optimizan el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, realizaron un diagnóstico microanalítico inmediato para identificar dificultades, necesidades y niveles de comprensión durante el desarrollo de las actividades multimedia. A su vez, implementaron una evaluación detallada y una retroalimentación precisa orientadas al seguimiento del progreso del estudiante y a proporcionar orientaciones que favorecieran su mejora continua. Finalmente, promovieron la democratización del diseño pedagógico al incorporar las necesidades, los gustos, las preferencias y las formas de aprendizaje de los estudiantes en la adecuación de los recursos multimedia. En conjunto, las tres categorías revelan que la integración de recursos multimedia, desde la percepción docente, constituye un proceso de mediación pedagógica atravesado por condiciones emocionales, institucionales y culturales.

Discusión

Respecto al objetivo general, los docentes perciben los recursos multimedia como elementos que favorecen la comprensión y la retención de los aprendizajes en una lengua extranjera. Esta percepción coincide con la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Mayer, 2021) y con la evidencia empírica que documenta efectos positivos sobre el vocabulario, la comprensión auditiva y la pronunciación (Boers, 2021; Ramezanali y Faez, 2019; Sendag et al., 2018; Wang y Young, 2014). Los hallazgos amplían esa evidencia al mostrar que los docentes no atribuyen la efectividad al recurso en sí mismo, sino a la mediación pedagógica que lo acompaña, lo que refuerza la idea de que el diseño didáctico prevalece sobre la disponibilidad tecnológica.

La primera categoría, referida a la multimedialidad contextualizada, dialoga con la investigación sobre la pertinencia cultural de los materiales y con los principios del aprendizaje significativo. Los docentes describieron la selección de recursos como una decisión orientada por el contexto y por las necesidades formativas del estudiante, lo que resulta consistente con la noción de andamiaje constructivista (Betancur-Chicue y Garcia-Valcarcel, 2023) y con la teoría sociocultural, que concibe el aprendizaje como un proceso

social mediado por instrumentos culturales (Massa, 2024). Este resultado difiere parcialmente de estudios que enfatizan la disponibilidad del recurso como factor determinante (Cutrim Schmid, 2008), pues aquí la pertinencia didáctica y cultural emergió como el criterio central de decisión, incluso por encima de la sofisticación tecnológica.

La segunda categoría, relativa a la inclusión psicoemocional y al anclaje cognitivo, coincide con la evidencia sobre el papel del componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. Chen (2024) demostró que el aprendizaje enriquecido con tecnología reduce la ansiedad, hallazgo que se corresponde con la percepción de los docentes sobre la disminución del filtro afectivo. Del mismo modo, la transferencia mnemotécnica descrita por los participantes es congruente con los resultados de Heo y Toomey (2020) y de Almasseri y AlHojailan (2019), quienes evidenciaron que el tipo de recurso multimedia y el diseño instruccional inciden en el rendimiento. La gamificación y la ludificación discreta mencionadas se alinean con las revisiones sistemáticas que documentan efectos motivacionales y cognitivos (Dehghanzadeh et al., 2021; Esteban, 2024; Li et al., 2024; Plass et al., 2015) y con los hallazgos sobre juegos digitales para el vocabulario (Zhang et al., 2024, 2025) y sobre herramientas como Kahoot! (Sercanoglu Oden et al., 2021).

La tercera categoría, referida a la praxis multimedia resiliente y personalizada, converge con la literatura sobre barreras de integración tecnológica y brecha digital. La inestabilidad de la conectividad, la insuficiente dotación de equipos y la escasez de espacios de formación señaladas por los docentes reproducen las barreras documentadas por Wachira y Keengwe (2010), Dinc (2019) y Gesta et al. (2023), y confirman las desigualdades de acceso y de competencia descritas para América Latina (Ancheta-Arrabal et al., 2021; Wobbekind et al., 2025). La demanda de alfabetización avanzada se corresponde con el carácter multidimensional de la competencia digital docente (Gisbert Cervera et al., 2016) y con el marco TPACK (Mishra y Koehler, 2006), y la disposición a personalizar los recursos es coherente con la evidencia sobre autoeficacia y aceptación tecnológica (Birisci y Kul, 2019; Hong et al., 2021; Mayer y Girwidz, 2019).

El estudio también se justifica desde la teoría del aprendizaje multimedia, ya que la combinación de palabras e imágenes estimula los canales visual y auditivo (Betancur-Chicue y Garcia-Valcarcel, 2023; Mayer, 2021). La teoría de la carga cognitiva sugiere que la adaptación de los recursos y el andamiaje posterior a la proyección reducen la sobrecarga de la memoria de trabajo (de Jong, 2010), mientras que la teoría sociocultural y la teoría de la gamificación explican, respectivamente, el carácter social del aprendizaje y el potencial motivacional de los juegos (Esteban, 2024; Massa, 2024; Plass et al., 2015). Este entramado teórico permite comprender por qué la integración de recursos multimedia no puede reducirse a una decisión instrumental.

Como implicancias se encontró que el uso de recursos multimedia no es solo una cuestión de equipamiento técnico, sino que requiere una transformación en el docente, en la evaluación y en la gestión del aula. Estos recursos actúan como agentes motivadores y participativos, dado que las plataformas gamificadas permitieron una participación constante al mitigar el miedo a la equivocación. En consecuencia, el rol docente deberá orientarse hacia el de un creador

estratégico de contenidos, capaz de adaptar y personalizar los materiales globales para evitar el desanclaje sociocultural. Asimismo, será apremiante establecer estrategias de contingencia que garanticen la continuidad de la sesión frente a la brecha digital (Gesta et al., 2023; Wobbekind et al., 2025).

Esta evolución también involucra la dimensión técnica, ya que los recursos multimedia pasarán de ser un instrumento de entretenimiento a convertirse en una herramienta para analizar los avances de los estudiantes mediante reportes automáticos y diagnósticos inmediatos. Para que ello sea viable, surge la demanda de alfabetización en inteligencia artificial generativa, necesaria para el diseño de recursos personalizados en menor tiempo (Rong et al., 2025). El aprendizaje combinado ofrece, en este sentido, un marco prometedor para diversificar las oportunidades de práctica (Cao, 2023; Xue y Dunham, 2023).

Como limitaciones del estudio se señala la disponibilidad de los docentes de la institución para realizar las entrevistas; como solución se amplió la búsqueda a colegios del distrito y se realizaron las entrevistas de forma virtual. Además, se encontró poca información de antecedentes cualitativos, la cual fue complementada con teorías relacionadas con la categoría de estudio. Al tratarse de un estudio con siete participantes y de alcance descriptivo, los hallazgos no pretenden generalizarse estadísticamente, sino transferirse a contextos similares. Como futuras líneas de investigación se recomienda verificar estos resultados mediante trabajos cuasiexperimentales y estudios comparativos entre instituciones públicas y privadas.

Conclusiones

En conclusión, esta investigación sugiere que el uso de recursos multimedia en la enseñanza del inglés trasciende una implementación meramente técnica para consolidarse como un proceso pedagógico centrado en articular el contenido académico con el contexto cultural y las necesidades formativas del estudiante. Desde esta perspectiva, el aporte más relevante del estudio es la identificación de una praxis multimedia resiliente, mediante la cual los docentes muestran su capacidad de adaptación ante situaciones emergentes para superar las deficiencias de infraestructura y de conectividad y garantizar la continuidad del aprendizaje. Esta capacidad de agencia docente otorga un valor particular a los hallazgos, pues documenta las estrategias concretas que hacen posible la enseñanza del inglés en condiciones adversas.

Asimismo, el impacto de estas herramientas se evidencia en el plano psicoemocional, ya que la integración de estímulos visuales, auditivos e interactivos reduce la ansiedad y fortalece la confianza del estudiante, lo que se traduce en una mayor disposición a participar. La evidencia recogida confirma además que la pertinencia cultural y didáctica de los recursos condiciona su efectividad más que su grado de sofisticación tecnológica, y que la sostenibilidad de su uso depende de la existencia de estrategias de contingencia y de espacios de formación docente en competencia digital.

Por consiguiente, se recomienda a las instituciones educativas impulsar programas de capacitación en el uso de inteligencia artificial generativa, así como articular planes de contingencia de material que aseguren la fluidez de las sesiones de aprendizaje. De igual

modo, resulta imprescindible considerar las preferencias, percepciones y estilos de aprendizaje de los estudiantes e integrarlos en la selección de los recursos educativos, de manera que la mediación tecnológica se oriente a la inclusión y no a la exclusión. Estos resultados describen las consideraciones pedagógicas que orientan la selección de recursos, interpretan su impacto percibido e identifican las barreras y los desafíos que condicionan su integración en la educación secundaria. A su vez, la integración efectiva de recursos multimedia constituye un proceso pedagógico complejo, situado y profundamente humano, en el que la tecnología adquiere sentido solo cuando se pone al servicio de la formación integral del estudiante.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron en la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

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

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este estudio.

Certificación ética: El estudio incluyó entrevistas a docentes. Corresponde garantizar su participación voluntaria, el consentimiento informado, la confidencialidad de sus respuestas y el cumplimiento de las autorizaciones institucionales y éticas aplicables.

Historia del artículo: Artículo recibido: 19 de agosto 2026 | Arbitrado: 02 de septiembre 2026 | Aceptado: 30 de septiembre 2026 | Publicado: 05 de noviembre 2026

Referencias

Abdullah Alhebshi, A., & Gamlo, N. (2022). The effects of mobile game-based learning on Saudi EFL foundation year students' vocabulary acquisition. *Arab World English Journal, 13*(1), 408-425. https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.27

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131-142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Almasseri, M., & AlHojailan, M. I. (2019). How flipped learning based on the cognitive theory of multimedia learning affects students' academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(6), 769-781. https://doi.org/10.1111/jcal.12386

Ancheta-Arrabal, A., Pulido-Montes, C., & Carvajal-Mardones, V. (2021). Gender digital divide and education in Latin America: A literature review. *Education Sciences, 11*(12), 804. https://doi.org/10.3390/educsci11120804

Betancur-Chicue, V., & Garcia-Valcarcel CutrimMunoz-Repiso, A. (2023). Aplicación de los principios de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia al diseño de situaciones de aprendizaje y escenarios de formación: Revisión sistemática de literatura.

Education in the Knowledge Society (EKS), 24, e30882. https://doi.org/10.14201/eks.30882

Birisci, S., & Kul, U. (2019). Predictors of technology integration self-efficacy beliefs of preservice teachers. *Contemporary Educational Technology, 10*(1), 75-93. https://doi.org/10.30935/cet.512537

Boers, F. (2021). Glossing and vocabulary learning. *Language Teaching, 55*(1), 1-23. https://doi.org/10.1017/S0261444821000252

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cao, W. (2023). A meta-analysis of effects of blended learning on performance, attitude, achievement, and engagement across different countries. *Frontiers in Psychology, 14*, 1212056. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1212056

Chen, Y.-c. (2024). Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning, 37*(4), 789-813. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055083

Cutrim Schmid, E. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education, 51*(4), 1553-1568. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.005

de Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science, 38*(2), 105-134. https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0

Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 34*(7), 934-957. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298

Dinc, E. (2019). Prospective teachers' perceptions of barriers to technology integration in education. *Contemporary Educational Technology, 10*(4), 381-398. https://doi.org/10.30935/cet.634187

Esteban, A. J. (2024). Theories, principles, and game elements that support digital game-based language learning (DGBLL): A systematic review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23*(3), 1-22. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1

Gesta, M. L., Lozano, L. L., & Patac, A. (2023). Teachers' perceived barriers to technology integration during online learning. *International Journal of Technology in Education and Science, 7*(3), 415-430. https://doi.org/10.46328/ijtes.495

Gisbert Cervera, M., Gonzalez Martinez, J., & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0*, 74-83. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

Heo, M., & Toomey, N. (2020). Learning with multimedia: The effects of gender, type of multimedia learning resources, and spatial ability. *Computers & Education, 146*, 103747. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103747

Hong, X., Zhang, M., & Liu, Q. (2021). Preschool teachers' technology acceptance during the COVID-19: An adapted technology acceptance model. *Frontiers in Psychology, 12*, 691492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.691492

Li, K., Peterson, M., Wang, Q., & Wang, H. (2024). Mapping the research trends of digital game-based language learning (DGBLL): A scientometrics review. *Computer Assisted Language Learning, 38*(7), 1393-1422. https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2299436

Lin, J.-J., & Lin, H. (2019). Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning, 32*(8), 878-919. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359

Lopez, O. S. (2010). The digital learning classroom: Improving English language learners' academic success in mathematics and reading using interactive whiteboard technology. *Computers & Education, 54*(4), 901-915. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.019

Massa, A. (2024). From the sociocultural theory by Vygotsky to its didactic application: A case study of German language learning in an Italian context. *Language Teaching Research Quarterly, 46*, 157-173. https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.46.12

Mayer, P., & Girwidz, R. (2019). Physics teachers' acceptance of multimedia applications: Adaptation of the technology acceptance model to investigate the influence of TPACK on physics teachers' acceptance behavior of multimedia applications. *Frontiers in Education, 4*, 73. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00073

Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 33*(5), 403-423. https://doi.org/10.1111/jcal.12197

Mayer, R. E. (2021). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer & L. Fiorella (Eds.), The Cambridge handbook of multimedia learning (3rd ed., pp. 57-72). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108894333.008

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

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258-283. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533

Ramezanali, N., & Faez, F. (2019). Vocabulary learning and retention through multimedia glossing. *Language Learning & Technology, 23*(2), 105-124. https://doi.org/10.64152/10125/44685

Rong, M., Yao, Y., Li, Q., & Chen, X. (2025). Exploring student engagement with artificial intelligence-guided chatbot feedback in EFL writing: interactions and revisions. *Computer Assisted Language Learning, 1*-30. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2539979

Sendag, S., Gedik, N., & Toker, S. (2018). Impact of repetitive listening, listening-aid and podcast length on EFL podcast listening. *Computers & Education, 125*, 273-283. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.019

Sercanoglu Oden, M., Bolat, Y. I., & Goksu, I. (2021). Kahoot! as a gamification tool in vocational education: More positive attitude, motivation and less anxiety in EFL. *Journal of Computer and Education Research, 9*(18), 682-701. https://doi.org/10.18009/jcer.924882

Wachira, P., & Keengwe, J. (2010). Technology integration barriers: Urban school mathematics teachers perspectives. *Journal of Science Education and Technology*, *20*(1), 17-25. https://doi.org/10.1007/s10956-010-9230-y

Wang, Y.-H., & Young, S. S.-C. (2014). Effectiveness of feedback for enhancing English pronunciation in an ASR-based CALL system. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(6), 493-504. https://doi.org/10.1111/jcal.12079

Wobbekind, L., Weihe, J., Bote-Vericad, J.-J., & Mandl, T. (2025). Experiences with online teaching during COVID-19 in Latin America: Digital divide, digital literacy, and lessons learned. *Education for Information*, *41*(4), 302-317. https://doi.org/10.1177/01678329251340465

Xue, X., & Dunham, R. E. (2023). Using a SPOC-based flipped classroom instructional mode to teach English pronunciation. *Computer Assisted Language Learning*, *36*(7), 1309-1337. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1980404

Zhang, R., Zou, D., & Cheng, G. (2025). Self-regulated digital game-based vocabulary learning: Motivation, application of self-regulated learning strategies, EFL vocabulary knowledge development, and their interplay. *Computer Assisted Language Learning*, *38*(8), 1961-2003. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2344555

Zhang, R., Zou, D., & Cheng, G. (2026). Behavioural engagement with notes and note content in digital game-based vocabulary learning and their effects on EFL vocabulary development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *20*(2), 178-197. https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2385636

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).