

Recursos audiovisuales y aprendizaje del inglés en estudiantes de una institución educativa de Perú

Audiovisual resources and English learning among students at an educational institution in Peru

 **Brigitte Meiby Aguilar Mamani**

brigitte.aguilar@upeu.edu.pe ✉

Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú

 **Dunia Medaly Juculaca Quispe**

dunia.juculaca@upeu.edu.pe

Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú

Resumen

Contexto: la enseñanza del inglés demanda apoyos que fortalezcan la práctica comunicativa en el aula, por lo que los recursos audiovisuales ganan espacio en los procesos formativos escolares. **Objetivo:** analizar la relación entre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés en estudiantes de una institución educativa. **Metodología:** el estudio siguió un enfoque cuantitativo, tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra no probabilística comprendió 120 alumnos de nivel primaria de una institución educativa de Perú. Se empleó la encuesta como técnica y dos cuestionarios como instrumentos. **Resultados:** los descriptivos mostraron que el 50.83 % empleó pocas veces los medios auditivos, el 65.00 % recurrió pocas veces a los medios audiovisuales y el 76.67 % nunca realizó actividades de comprensión y expresión oral. El Rho de Spearman puso de manifiesto una relación positiva moderada entre ambas variables ($Rho = 0.364$; $p < 0.001$; $n = 120$), con asociación moderada para los medios visuales ($Rho = 0.375$), inversa débil para los medios auditivos ($Rho = -0.248$) y positiva débil para los medios audiovisuales ($Rho = 0.191$). **Conclusión:** los escolares evaluados exhiben una asociación positiva de magnitud moderada entre ambas variables, de modo que la incorporación pedagógica de estos medios representa una vía pertinente para fortalecer la enseñanza del idioma en el contexto escolar evaluado.

Palabras clave: Aprendizaje; Enseñanza de idiomas; Estudiantes; Inglés; Materiales audiovisuales

Abstract

Background: English language teaching requires support to strengthen communicative practice in the classroom; consequently, audiovisual resources are increasingly being integrated into school-based educational processes. **Objective:** To analyze the relationship between audiovisual resources and English language learning among students at an educational institution. **Methodology:** The study employed a quantitative approach, basic research type, correlational level, and a non-experimental, cross-sectional design. The non-probabilistic sample consisted of 120 primary school students from an educational institution in Peru. A survey was used as the data collection technique, utilizing two questionnaires as instruments. **Results:** Descriptive statistics showed that 50.83 % of students rarely used audio media, 65.00 % rarely used audiovisual media, and 76.67 % never engaged in oral comprehension and expression activities. Spearman's Rho revealed a moderate positive relationship between the two variables ($Rho = 0.364$; $p < 0.001$; $n = 120$), with a moderate association for visual media ($Rho = 0.375$), a weak inverse association for audio media ($Rho = -0.248$), and a weak positive association for

audiovisual media ($Rho = 0.191$). **Conclusion:** The students evaluated demonstrate a moderate positive association between the two variables; thus, the pedagogical integration of these media represents a suitable approach to strengthening language instruction within the evaluated school context.

Keywords: Audiovisual materials; English; Language instruction; Learning; Students

Introducción

El aprendizaje del inglés constituye una de las demandas educativas de mayor alcance en el mundo contemporáneo, dado que la competencia en esta lengua condiciona el acceso al conocimiento, la movilidad académica y las oportunidades laborales. La literatura especializada advierte que los niveles de proficiencia que los programas exigen superan con frecuencia los que los aprendices poseen al ingresar, lo que produce desafíos en la comprensión y la producción del idioma (Aizawa et al., 2023; Russell et al., 2022). En este escenario, la expansión del inglés como medio de comunicación global ha transformado las percepciones de los escolares, de manera que las innovaciones pedagógicas basadas en los ingleses globales favorecen actitudes propicias hacia el aprendizaje (da Costa y Rose, 2024). Ante este panorama, los sistemas educativos buscan estrategias capaces de responder a esa exigencia comunicativa.

En esta línea, la incorporación de recursos tecnológicos y multimedia en la enseñanza de lenguas ha concentrado la atención de la investigación educativa, pues el input audiovisual resulta accesible gracias a las plataformas digitales y a los servicios de transmisión en línea (Montero, 2022). Los estudios sobre aprendizaje digital informal muestran que la motivación y las emociones positivas del estudiante guardan relación con el uso autónomo de contenidos en formatos variados (Liu et al., 2024), y el compromiso con los recursos móviles varía según la proficiencia del aprendiz (Huang et al., 2024). La mediación docente resulta decisiva, pues su conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar determina la eficacia del aula tecnológica (Zhang y Fang, 2022). De este modo, el potencial de los medios digitales depende del alumno y de las decisiones didácticas que acompañan su empleo.

En sintonía con lo anterior, los estudios experimentales han precisado los aportes de cada tipo de medio sobre habilidades específicas del idioma. La práctica de escucha con asistentes inteligentes de voz mejoró la comprensión auditiva de escolares adolescentes, sobre todo con apoyo visual (Tai y Chen, 2024). En la misma dirección, la enseñanza combinada asistida por móviles fortaleció la escucha comprensiva y la autonomía (Pyo y Lee, 2025). Respecto al canal visual, el visionado de videos con subtítulos favoreció el aprendizaje incidental de vocabulario (Teng, 2022), el subtítulo doble produjo ganancias léxicas mayores ante la repetición del material (Lo, 2024) y la repetición del visionado con subtítulos fortaleció el aprendizaje léxico con matices según el intervalo entre exposiciones (Muñoz et al., 2024). Estos autores muestran aportes diferenciados de los medios auditivos y visuales ante un diseño didáctico intencional.

En el marco latinoamericano, estas cuestiones adquieren tonos propios. La investigación regional documenta que la formación de futuros docentes exhibe un dominio oral limitado del inglés, aunque el disfrute hacia la lengua guarda una relación positiva con la proficiencia oral alcanzada (Guerra et al., 2024). En el ámbito mexicano, los docentes generalistas de escuelas rurales perciben y apropian con limitaciones las reformas educativas del área, con formación insuficiente y condiciones poco favorables para la enseñanza del idioma (Hernández y Izquierdo, 2023). En estudio chileno, por su parte, se muestra que la investigación escolar sobre inglés prioriza las dificultades docentes y los aspectos curriculares desvinculados del contexto sociopolítico (Jaramillo, 2022). El panorama regional deja a la vista la necesidad de examinar los recursos presentes en las aulas, pues las condiciones institucionales restringen la práctica efectiva del idioma.

En el contexto peruano, la enseñanza del inglés arrastra obstáculos escolares, y la región de Puno no escapa a esta situación. En la institución estudiada, los alumnos muestran una participación escasa en actividades de comprensión y expresión oral, un trabajo reducido de textos escritos y un uso eventual de los materiales. Las causas probables figuran en los enfoques de memorización, la formación limitada de los docentes en tecnologías y la escasez de recursos didácticos. La situación ideal supone incorporar los recursos audiovisuales en el aprendizaje, con propósitos claros y vínculos comunicativos. Ante esa necesidad, esta investigación abordó la asociación con lo que se plantean dos preguntas: ¿qué relación existe entre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés? ¿y qué relación guardan los medios auditivos, visuales y audiovisuales con el aprendizaje?

Bajo esa premisa, un estudio en este sentido contribuiría a orientar las decisiones didácticas de los docentes de inglés, porque aportaría indicios sobre los medios que guardan mayor asociación con el aprendizaje y sobre las dimensiones que reclaman mayor atención en el aula. La pertinencia del estudio radica en que la región presenta investigaciones escasas sobre el tema en el nivel primaria, de manera que los resultados ofrecerían indicios locales para el diseño de programas de formación docente, la planificación curricular y el aprovechamiento pedagógico de los materiales disponibles en las instituciones educativas. Asimismo, los resultados servirían de referente para estudios futuros que examinen variables complementarias como la motivación o el desempeño docente. Por ello, el objetivo de la investigación fue analizar la relación entre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés en estudiantes de una institución educativa.

Metodología

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, porque los constructos de interés admiten medición numérica y análisis estadístico. El estudio correspondió al tipo básico, pues buscó generar conocimiento sobre la asociación entre dos variables en un contexto

educativo determinado. El nivel fue correlacional, pues el trabajo examinó el vínculo entre ambas variables y entre sus dimensiones. El diseño fue no experimental de corte transversal, dado que no se manipularon las variables y se recolectó la información en un único momento durante el periodo lectivo. Las hipótesis de investigación adoptaron un planteamiento bilateral, pues el estudio evaluó la existencia de asociación con independencia de su dirección. El trabajo no contempló intervención alguna sobre las condiciones escolares.

La población comprendió los estudiantes del nivel primaria de una institución educativa de la región Puno, en Perú, durante el año lectivo 2026. La selección siguió un procedimiento no probabilístico de tipo intencional, pues la elección dependió de la pertinencia de los participantes y de la autorización institucional para el trabajo de campo. Los criterios de inclusión consideraron la matrícula vigente, la asistencia regular a las clases de inglés, la autorización de los padres o tutores mediante el consentimiento informado y la disposición de los alumnos para responder los instrumentos. Los criterios de exclusión abarcaron la ausencia de autorización familiar, la respuesta incompleta de los cuestionarios y la no permanencia del participante durante la aplicación. La muestra final comprendió 120 escolares del nivel primaria, quienes participaron dentro del desarrollo normal de sus actividades académicas y respondieron los instrumentos en su totalidad.

La técnica de recolección fue la encuesta, apropiada para obtener información de grupos numerosos en tiempos breves. Los instrumentos correspondieron a dos cuestionarios de elaboración propia. El primer, midió los recursos audiovisuales mediante tres dimensiones: medios auditivos, medios visuales y medios audiovisuales. El segundo, midió el aprendizaje del inglés a través de tres dimensiones: comprensión y expresión oral, comprensión de textos escritos y lee y expresa. Ambos adoptaron una escala de tres categorías (frecuente, pocas veces y nunca), con ítems redactados a partir de los indicadores de cada dimensión. La validez de contenido descansó en el juicio de tres expertos, quienes examinaron la pertinencia y la correspondencia de los ítems con los constructos y sus dimensiones, y cuyas observaciones llevaron a ajustes en la redacción de algunos enunciados antes de la aplicación definitiva.

La variable recursos audiovisuales comprendió tres dimensiones: medios auditivos, vinculados con el empleo de audios y registros sonoros; medios visuales, ligados con imágenes, láminas y material gráfico; y medios audiovisuales, ligados con videos y contenidos que combinan sonido e imagen. La variable aprendizaje del inglés abarcó la comprensión y expresión oral, la comprensión de textos escritos y la dimensión lee y expresa. Ambas variables poseyeron un nivel de medición ordinal, porque las categorías de la escala preservan un orden de frecuencia, y su operacionalización partió de los indicadores que el proyecto curricular de inglés contempla para el nivel primaria. Esta estructura garantizó la equivalencia entre los dos instrumentos y facilitó la comparación

directa entre las dimensiones de la primera variable y las de la segunda durante la fase de análisis.

Los investigadores gestionaron los permisos institucionales y coordinaron con los docentes los horarios de aplicación. La recolección de datos ocurrió de manera presencial y en un solo momento y fue cuando los estudiantes respondieron los dos cuestionarios en sus aulas regulares, con instrucciones previas sobre el propósito del estudio y sobre la ausencia de respuestas correctas o incorrectas. Se revisó cada cuestionario, se descartaron los incompletos y se codificaron las respuestas en hojas de cálculo de Microsoft Excel, donde se asignó a cada categoría un código numérico que preservó el orden de la escala. Se trasladó después la base de datos al paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), se construyeron las tablas de distribución de frecuencias y se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales. Este procedimiento garantizó la trazabilidad de la información y facilitó la replicabilidad del estudio.

La estrategia de análisis comprendió dos fases. La fase descriptiva empleó frecuencias y proporciones para caracterizar el comportamiento de las dimensiones de ambas variables en la muestra. La fase inferencial inició con la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors, complementada con la prueba de Shapiro-Wilk; los valores de significación inferiores a 0.05 indicaron que los datos no siguieron una distribución normal. En consecuencia, se contrastó las hipótesis mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, procedimiento no paramétrico apto para variables ordinales, con un nivel de significación de 0.05 y contraste bilateral. La interpretación de los coeficientes consideró la magnitud y la dirección de la asociación, conforme a los criterios habituales sobre correlaciones débiles, moderadas y fuertes que la literatura estadística propone para este tipo de pruebas.

Por otra parte, el estudio respetó los principios éticos de la investigación con menores de edad. Se informaron a los padres y tutores sobre la finalidad del trabajo, el procedimiento previsto, las características de la participación y el uso académico de los datos, y se obtuvieron su autorización mediante la firma del consentimiento informado. Los estudiantes conocieron el propósito de la actividad antes de responder y participaron dentro de las actividades académicas predeterminadas, sin intervención sobre sus condiciones escolares ni procedimientos físicos. Los cuestionarios sirvieron solo para recoger información sobre las variables de estudio, sin registro de datos personales que identificara a los participantes. El tratamiento de la información conservó la confidencialidad de los datos, evitó cualquier modificación o manipulación y respondió a los lineamientos del órgano de ética de la universidad, que aprobó el protocolo del estudio.

Resultados

Los apartados siguientes exponen los resultados sobre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés en los 120 alumnos evaluados. La presentación comprende la distribución de los medios que conforman la primera variable, la distribución de las dimensiones del aprendizaje del inglés, la prueba de normalidad de ambas variables y las correlaciones que arrojó el coeficiente de Spearman entre el aprendizaje del inglés y los recursos audiovisuales con cada uno de sus medios. Se muestran los valores de frecuencia y de porcentaje de la muestra, para que el lector disponga de la información completa para la interpretación de cada resultado.

En relación con la primera variable, la Tabla 1 reúne la distribución de frecuencias y porcentajes de los tres medios que conforman los recursos audiovisuales según las categorías de uso del instrumento. El contenido abarca los medios auditivos, los medios visuales y los medios audiovisuales, y contrasta la proporción de estudiantes que recurrió a cada tipo de medio de manera frecuente, pocas veces o nunca durante sus clases. Esta organización ofrece una aproximación inicial al comportamiento de los recursos audiovisuales en la institución educativa estudiada, facilita la comparación entre los tres componentes de la variable y presenta, en un mismo espacio, la respuesta de cada participante.

Tabla 1. *Distribución de los medios que conforman los recursos audiovisuales.*

Medios	Frecuente		Pocas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Medios auditivos	20	16.67	61	50.83	39	32.50
Medios visuales	43	35.83	52	43.33	25	20.83
Medios audiovisuales	20	16.67	78	65.00	22	18.33

Los resultados de la Tabla 1 muestran una concentración del uso de los medios auditivos y audiovisuales en las categorías inferiores. El 50.83 % (61) de los estudiantes recurrió pocas veces a los medios auditivos y el 32.50 % (39) nunca los empleó, de modo que solo el 16.67 % (20) los utilizó de manera frecuente. En los medios visuales predominó la categoría pocas veces, con el 43.33 % (52), aunque concentró la mayor proporción de uso frecuente (35.83 %; 43). En los medios audiovisuales, el 65.00 % (78) los empleó pocas veces, el 18.33 % (22) nunca y apenas el 16.67 % (20) de manera frecuente. El conjunto pone de manifiesto una presencia limitada de los recursos en la enseñanza, con predominio de la exposición ocasional y una distancia notoria entre los medios visuales y los restantes.

Respecto a la segunda variable, la Tabla 2 presenta la distribución de las tres dimensiones que conforman el aprendizaje del inglés. El contenido abarca la comprensión y expresión oral, la comprensión de textos escritos y la dimensión lee y

expresa, cada una con sus frecuencias y porcentajes en las categorías frecuente, pocas veces y nunca. Se recoge las respuestas de la totalidad de los 120 participantes y se organiza la información por dimensiones para facilitar la lectura comparada entre ellas. La lectura de este cuadro permite dimensionar las oportunidades reales de práctica del idioma que los alumnos reconocieron durante sus clases y ofrece la línea de base descriptiva necesaria para entender el sentido de las correlaciones que los análisis inferenciales aportarán después.

Tabla 2. *Distribución de las dimensiones del aprendizaje del inglés.*

Dimensiones	Frecuente		Pocas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Comprensión y expresión oral	10	8.33	18	15.00	92	76.67
Comprensión de textos escritos	18	15.00	47	39.17	55	45.83
Lee y expresa	24	20.00	54	45.00	42	35.00

Como se aprecia en la Tabla 2, las dimensiones del aprendizaje concentraron sus valores en las categorías inferiores. En la comprensión y expresión oral, el 76.67 % (92) de los estudiantes nunca desarrolló actividades y solo el 8.33 % (10) las llevó a cabo con frecuencia, la proporción más baja del estudio. En la comprensión de textos escritos, el 45.83 % (55) señaló nunca trabajarlas y el 39.17 % (47) pocas veces, de modo que el trabajo frecuente alcanzó el 15.00 % (18). En la dimensión lee y expresa predominó la categoría pocas veces, con el 45.00 % (54), seguida de nunca, con el 35.00 % (42). El patrón general muestra una práctica comunicativa del idioma reducida, con escasas oportunidades de interacción oral y de lectura guiada, un resultado que cobra peso frente al uso eventual de los recursos.

Con el propósito de elegir la prueba inferencial pertinente, la Tabla 3 reúne los resultados de la normalidad aplicada a las variables recursos audiovisuales y aprendizaje del inglés. La tabla comprende los estadísticos, los grados de libertad y las significaciones de las pruebas Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors y Shapiro-Wilk para la totalidad de los 120 estudiantes. La exploración de estos valores determina la vía paramétrica o no paramétrica del análisis correlacional y respalda la decisión metodológica que el apartado de la metodología anticipó. Se distingue cada variable dentro de las dos pruebas aplicadas.

Tabla 3. Prueba de normalidad de los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés.

Variable	Kolmogorov-Smirnov a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Variable 1. Recursos audiovisuales	0.423	120	0.000	0.589	120	0.000
Variable 2. Aprendizaje del inglés	0.439	120	0.000	0.594	120	0.000

Los valores de la Tabla 3 muestran que las dos variables no siguieron una distribución normal, pues las significaciones de la prueba Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors alcanzaron 0.000 para los recursos audiovisuales y para el aprendizaje del inglés, y la prueba Shapiro-Wilk produjo el mismo valor con estadísticos de 0.589 y 0.594, de acuerdo con cada variable. Dado que el tamaño de la muestra supera los 50 participantes, la prueba Kolmogorov-Smirnov aportó el criterio principal para la decisión, con la corroboración de Shapiro-Wilk. En consecuencia, se descartó las pruebas paramétricas y eligió el coeficiente de correlación Rho de Spearman, procedimiento no paramétrico apto para datos ordinales sin distribución normal, cuya robustez frente a muestras escolares resulta reconocida. Esta decisión metodológica protege la validez de las correlaciones que la Tabla 4 presenta.

El análisis inferencial culminó con el contraste de las hipótesis de investigación. La Tabla 4 agrupa los coeficientes de correlación Rho de Spearman entre el aprendizaje del inglés y los recursos audiovisuales, así como entre la segunda variable y cada uno de los medios auditivos, visuales y audiovisuales que conforman la primera. Se incorpora, para cada relación, el valor del coeficiente, la significación bilateral y el número de participantes, junto con las marcas de significación convencionales que acompañan a los coeficientes. Esta presentación facilita la comparación directa entre la relación general y las relaciones por dimensiones.

Tabla 4. Correlación entre el aprendizaje del inglés y los recursos audiovisuales con sus medios.

Relación analizada	Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
Recursos audiovisuales – Aprendizaje del inglés	0.364**	0.000	120
Medios auditivos – Aprendizaje del inglés	-0.248**	0.006	120
Medios visuales – Aprendizaje del inglés	0.375**	0.000	120
Medios audiovisuales – Aprendizaje del inglés	0.191*	0.037	120

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Los coeficientes de la Tabla 4 indican una relación positiva moderada entre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés ($Rho = 0.364$; $p < 0.001$; $n = 120$). En el desglose por dimensiones, los medios visuales alcanzaron la asociación positiva más alta ($Rho = 0.375$; $p < 0.001$), seguida de los medios audiovisuales con una asociación positiva débil ($Rho = 0.191$; $p = 0.037$); los medios auditivos, en cambio, mostraron una asociación inversa débil ($Rho = -0.248$; $p = 0.006$). Dado que las cuatro significaciones resultaron inferiores a 0.05, el análisis permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar las hipótesis de investigación en todos los casos. El material visual guarda la relación más estrecha con el aprendizaje, patrón coherente con su mayor uso frecuente. Por el carácter no experimental, estos valores describen asociaciones y no habilitan afirmaciones causales.

Discusión

En respuesta a la primera pregunta de investigación, la relación positiva moderada entre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés ($Rho = 0.364$) coincide con los estudios que vinculan el empleo de recursos digitales con logros superiores en el rendimiento lingüístico. Ebrahimi (2025) encontró que los estudiantes que trabajaron con una aplicación móvil de contenidos alcanzaron puntuaciones más altas, con significación estadística, en el logro del inglés, junto con mayor motivación hacia la tecnología. Melnikova et al. (2026) mostraron que el impacto de las tecnologías sobre el rendimiento escolar depende del uso pedagógico activo de los recursos, pues el simple acceso a los dispositivos no genera mejoras por sí mismo. Ambos antecedentes respaldan el resultado y refuerzan la idea de que los medios audiovisuales acompañan procesos de aprendizaje efectivos cuando su empleo responde a intenciones didácticas definidas.

En cuanto a la magnitud moderada del coeficiente general, este resultado denota que el aprendizaje del inglés guarda relación con factores adicionales que el diseño correlacional no exploró. Rezai et al. (2024) documentaron que el empleo del aprendizaje digital informal del inglés depende de factores ecológicos que rodean al estudiante, entre ellos las percepciones de los docentes sobre la utilidad de estos recursos. Sydorenko et al. (2024) hallaron que el uso del input audiovisual en las aulas varía según la comodidad de los profesores y la importancia que este asigna al material, de modo que el potencial del recurso no siempre llega a la práctica efectiva. Estas posturas ayudan a entender la distancia entre las posibilidades didácticas de los medios audiovisuales y su aprovechamiento real, y ofrecen un marco plausible para interpretar el valor moderado del coeficiente obtenido en la muestra.

Unido a esto, la asociación inversa débil entre los medios auditivos y el aprendizaje del inglés ($Rho = -0.248$) difiere de los resultados favorables que la literatura reporta sobre la práctica de escucha. Bai (2024) encontró que el empleo de una aplicación móvil de aprendizaje mejoró la comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes, junto

con mayor disfrute y menor ansiedad. Wang et al. (2026) observaron que la narración digital en línea fortaleció la comprensión de materiales auténticos de escucha y la implicación de escolares de secundaria. Kalbergenova et al. (2026) documentaron mejoras en la producción oral creativa de niños de primaria tras la incorporación de podcasts adaptados. Esta discrepancia indica que, en la muestra evaluada, la escucha ocurrió sin mediación ni tareas que la transformaran en aprendizaje, lo que habría atenuado la asociación esperada.

Ante este escenario, la literatura ofrece argumentos para comprender el sentido inverso del coeficiente auditivo. Qiu y Luo (2022) demostraron que la instrucción invertida de la escucha, con práctica guiada antes de las clases, mejoró el rendimiento auditivo y redujo la ansiedad de los aprendices. Huang y Wang (2026) hallaron que la comprensión auditiva depende de la familiaridad con el tema y del empleo de estrategias de escucha, de manera que la exposición sonora sin andamiaje no garantiza aprendizaje. Liu y Aryadoust (2024) mostraron, además, que el apoyo visual complementa el desempeño en las pruebas de comprensión auditiva, pues el input en video produjo un efecto positivo sobre el rendimiento. En conjunto, estos antecedentes reflejan que el canal auditivo produce beneficios cuando el docente lo acompaña de estrategias, contenidos pertinentes y apoyos visuales que dotan de sentido a la escucha.

Asimismo, la relación positiva moderada entre los medios visuales y el aprendizaje del inglés ($Rho = 0.375$) guarda correspondencia con los resultados disponibles. Avello y Muñoz (2023) registraron ganancias significativas en comprensión auditiva y eficacia lectora de escolares de primaria que visionaron videos con subtítulos a lo largo de un tratamiento prolongado. Kurokawa et al. (2025) estimaron, mediante un metaanálisis de 49 experimentos, un efecto medio del visionado con subtítulos sobre el vocabulario incidental de una segunda lengua, con magnitudes mayores en contextos escolares. Ambos antecedentes refuerzan la lectura del resultado, porque el material visual que acompaña el input lingüístico favorece la comprensión y la adquisición léxica, y su ausencia priva a los alumnos de un apoyo que la literatura considera valioso para el aprendizaje del idioma.

En la explicación de este vínculo favorable, la teoría del aprendizaje multimedia aporta elementos pertinentes. Li et al. (2022) encontraron que el input multimodal, que combina texto, audio e imagen, mejoró el rendimiento inmediato de los aprendices de inglés, aunque el efecto disminuyó en la prueba diferida debido a la carga cognitiva que la combinación de canales produce. Blinova y Shcherbakova (2026) demostraron que las imágenes concretas potencian el aprendizaje a partir de textos multimedia, con ventajas en el reconocimiento, la verificación y la transferencia de conceptos. Estos resultados ayudan a interpretar la asociación entre los medios visuales y el aprendizaje del inglés, porque la presentación gráfica de los contenidos favorece la codificación dual de la

información, siempre que el material posea un nivel de concreción adecuado y la carga informativa no exceda la capacidad del aprendiz.

Como complemento, se encontró una relación positiva débil entre los medios audiovisuales y el aprendizaje del inglés ($Rho = 0.191$), un resultado que la literatura invita a leer con cautela. [Papin y Kaplan \(2024\)](#) hallaron que el aprendizaje de vocabulario con imágenes anotadas resultó mayor en el formato convencional de pantalla que en el visor inmersivo, lo que indica que el atractivo del recurso no garantiza por sí mismo un aprendizaje superior. [Azpilicueta y Ocáriz \(2025\)](#) no registraron ventajas significativas de los subtítulos de palabras sincronizados con el audio sobre la pronunciación de niños de ocho a nueve años, aunque ambos grupos mejoraron a lo largo del tratamiento. Estos antecedentes coinciden con la magnitud reducida del coeficiente pues en edades tempranas, el input audiovisual requiere acompañamiento didáctico para producir aprendizajes apreciables.

En lo que concierne al panorama descriptivo, el predominio de la categoría nunca en la expresión oral (76.67 %) y en la comprensión de textos escritos (45.83 %) guarda semejanza con los problemas que la literatura describe. [Tsang \(2025\)](#) halló que la ansiedad ante las presentaciones orales guarda una relación negativa con la competencia oral real de los aprendices, lo que ayuda a entender la evitación de la práctica oral. [Ritonga et al. \(2022\)](#) demostraron que la práctica oral mediada, estructurada mediante evaluación dinámica, mejoró la precisión y la fluidez del habla frente a la ausencia de mediación. En el plano escrito, [Röthlisberger et al. \(2023\)](#) hallaron que la comprensión lectora temprana en una segunda lengua depende del vocabulario, cuya profundidad marca diferencias entre aprendices. La escasa práctica oral y escrita limita el desarrollo de las dimensiones evaluadas.

Conviene, con todo, señalar las limitaciones que acotan el alcance de las conclusiones. El diseño no experimental y correlacional impide establecer relaciones de causalidad entre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés, de modo que los coeficientes describen asociaciones dentro de la muestra. La muestra no probabilística de una sola institución educativa del nivel primaria restringe la generalización de los resultados hacia otros contextos escolares de la región o del país. La información procede de autorreportes aplicados en un único momento, con la consiguiente vulnerabilidad ante sesgos de deseabilidad social y de memoria. Además, el estudio no registró reportes de confiabilidad de los instrumentos más allá del juicio de expertos, ni examinó variables mediadoras como la motivación, el tiempo de exposición al idioma o la formación tecnológica de los docentes.

De cara al futuro, las investigaciones podrían superar estas restricciones mediante diseños experimentales o cuasi experimentales que evalúen el efecto de programas de empleo de recursos audiovisuales sobre habilidades específicas del inglés. Los estudios longitudinales permitirían examinar la evolución de la relación entre ambas variables a

lo largo del año escolar y precisar las condiciones bajo las cuales los medios auditivos favorecen la comprensión. Resultaría valioso incorporar muestras probabilísticas de varias instituciones, métodos mixtos que profundicen en las percepciones de docentes y estudiantes, y modelos multivariados que contemplen mediadores como la motivación, la ansiedad comunicativa y la competencia tecnológica del profesor. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos enriquecería la interpretación de las asociaciones observadas. Estos pasos robustecerían la base empírica disponible en contextos escolares similares y aportarían comparabilidad entre estudios del contexto latinoamericano.

Conclusiones

El estudio respondió al objetivo de analizar la relación entre los recursos audiovisuales y el aprendizaje del inglés en estudiantes de una institución educativa. Los datos sustentan una relación positiva moderada y con significación estadística entre ambas variables ($Rho = 0.364$; $p < 0.001$; $n = 120$), con asociación positiva moderada para los medios visuales ($Rho = 0.375$), inversa débil para los medios auditivos ($Rho = -0.248$) y positiva débil para los medios audiovisuales ($Rho = 0.191$). El panorama descriptivo añadió un uso ocasional de los recursos y una práctica comunicativa reducida, pues el 76.67 % de los alumnos nunca desarrolló actividades de comprensión y expresión oral y el 45.83 % nunca trabajó la comprensión de textos escritos. Con ello, las hipótesis del estudio quedaron sustentadas dentro de los límites del diseño correlacional.

Estos resultados aportan indicios locales sobre el valor pedagógico de los recursos audiovisuales en la enseñanza del inglés y delimitan las dimensiones que demandan mayor atención. La incorporación intencional de medios visuales y audiovisuales en las clases merece prioridad, en especial mediante actividades que combinen la observación con la producción oral y la lectura guiada, pues la escucha sin mediación no mostró un aporte favorable en la muestra. Las instituciones educativas encuentran en estos resultados un argumento para equipar las aulas y fortalecer la formación de los docentes en el empleo didáctico de los materiales disponibles, con atención preferente a los medios visuales. Las futuras intervenciones deberían contemplar experiencias de práctica oral y escrita apoyadas en recursos auditivos y visuales, con seguimiento de sus efectos sobre las dimensiones del aprendizaje evaluadas en este estudio.

Acerca de

Contribución de los autores: Todos los autores contribuyeron a 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. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El Comité de Ética en Investigación de la Universidad revisó y aprobó el protocolo del presente estudio, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Historia del artículo: Artículo recibido 21 de agosto 2026 | Aceptado 22 de septiembre 2026 | Publicado 26 de octubre 2026

Cómo citar:

Aguilar Mamani, B. M; Juculaca Quispe, D. M. (2026). Recursos audiovisuales y aprendizaje del inglés en estudiantes de una institución educativa de Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(44). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1332>

Referencias

Aizawa, I., Rose, H., Thompson, G. y Curle, S. (2023). Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme. *Language Teaching Research*, 27(4), 837-861. <https://doi.org/10.1177/1362168820965510>

Avello, D. y Muñoz, C. (2023). The development of receptive language skills from captioned video viewing in primary school EFL learners. *Education Sciences*, 13(5), 479. <https://doi.org/10.3390/educsci13050479>

Azpilicueta, R. y Ocariz, N. (2025). The impact of audio-synchronised keyword captions on young CLIL learners' foreign language pronunciation. *System*, 133, 103730. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103730>

Bai, Y. (2024). A mixed methods investigation of mobile-based language learning on EFL students' listening, speaking, foreign language enjoyment, and anxiety. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241255554>

Blinova, E. y Shcherbakova, O. (2026). Concrete images, diverse ideas: The role of pictures in learning from multimedia texts of varying abstractness. *Learning and Instruction*, 106, 102432. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2026.102432>

da Costa, N. y Rose, H. (2024). The impact of Global Englishes classroom-based innovation on school-aged language learners' perceptions of English: An exercise in practitioner and researcher partnership. *System*, 121, 103263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103263>

Ebrahimi, M. (2025). Ubiquitous learning: The effect of LingAR application on EFL learners' language achievement and the realization of their motivation towards mobile learning. *Interactive Learning Environments*, 33(8), 4699-4717. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2041044>

Guerra, M. J., Reynosa, E., Durand, E. L., Florez, A., Chambi, M. A., Vargas, E. y Cari, E. (2024). Enjoyment and oral English proficiency in future teachers. *Frontiers in Education*, 9, 1306080. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1306080>

Hernández, M. y Izquierdo, J. (2023). Teachers' perceptions and appropriation of EFL educational reforms: Insights from generalist teachers teaching English in Mexican rural schools. *Education Sciences*, 13(5), 482. <https://doi.org/10.3390/educsci13050482>

Huang, C., Wang, T. y Li, Y. (2024). Mobile-assisted English learning beyond the classroom: Understanding the effects of language proficiency on Chinese undergraduate students' behavioral engagement. *Education and Information Technologies*, 29(1), 737-762. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12301-7>

Huang, L. y Wang, Y. (2026). Exploring the contribution of topic familiarity and listening strategies to listening comprehension among L2 learners of English. *BMC Psychology*, 14(1), 373. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04000-y>

Jaramillo, C. (2022). A synthesis of EFL research in Chilean high schools: Research shortage or research opportunities? Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 24(1), 227-246. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.92155>

Kalbergenova, S., Lebedeva, L., Ageyeva, L., Laborda, J., Uaidullakzy, E. y Gafurova, M. (2026). Integration of adapted podcasts and digital media into English language teaching for primary school children: Developing creative speech skills. *Education Sciences*, 16(3), 405. <https://doi.org/10.3390/educsci16030405>

Kurokawa, S., Hein, A. M. y Uchihara, T. (2025). Incidental vocabulary acquisition through captioned viewing: A meta-analysis. *Language Learning*, 75(4), 939-987. <https://doi.org/10.1111/lang.12697>

Li, W., Yu, J., Zhang, Z. y Liu, X. (2022). Dual coding or cognitive load? Exploring the effect of multimodal input on English as a foreign language learners' vocabulary learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 834706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834706>

Liu, G. L., Zhang, Y. y Zhang, R. (2024). Examining the relationships among motivation, informal digital learning of English, and foreign language enjoyment: An explanatory mixed-method study. *ReCALL*, 36(1), 72-88. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000204>

Liu, T. y Aryadoust, V. (2024). Does modality matter? A meta-analysis of the effect of video input in L2 listening assessment. *System*, 120, 103191. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103191>

Lo, S. (2024). Vocabulary learning through viewing dual-subtitled videos: Immediate repetition versus spaced repetition as an enhancement strategy. *ReCALL*, 36(2), 152-167. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000053>

Melnikova, J., Balčiūnas, S., Pranckūnienė, E. y Rupšienė, L. (2026). From access to impact: A three-level model of ICT use, digital feedback, and students' achievement in Lithuanian schools. *Education Sciences*, 16(2), 193. <https://doi.org/10.3390/educsci16020193>

Montero, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163-192. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000501>

Muñoz, C., Pattemore, A. y Avello, D. (2024). Exploring repeated captioning viewing as a way to promote vocabulary learning: Time lag between repetitions and learner factors. *Computer Assisted Language Learning*, 37(7), 1744-1770. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2113898>

Papin, K. y Kaplan, R. (2024). A study of vocabulary learning using annotated 360° pictures. *Computer Assisted Language Learning*, 37(5-6), 1108-1135. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2068613>

Pyo, J. y Lee, C. H. (2025). Developing learner autonomy and EFL listening skills through mobile-assisted blended learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2372068>

Qiu, Y. y Luo, W. (2022). Investigation of the effect of flipped listening instruction on the listening performance and listening anxiety of Chinese EFL students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1043004. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1043004>

Rezai, A., Soyoof, A. y Reynolds, B. L. (2024). Ecological factors affecting students' use of informal digital learning of English: EFL teachers' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104629>

Ritonga, M., Farhangi, F., Ajanil, B. y Khafaga, A. (2022). Interventionist vs. *interactionist models of dynamic assessment (DA) in the EFL classroom: Impacts on speaking accuracy and fluency (SAF), foreign language classroom anxiety (FLCA), and foreign language learning motivation (FLLM)*. *Language Testing in Asia*, 12(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00195-0>

Röthlisberger, M., Zangger, C. y Juska, B. (2023). The role of vocabulary components in second language learners' early reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12411>

Russell, B., Barron, C., Kim, H. y Jang, E. E. (2022). A mixed-method investigation into international university students' experience with academic language demands. *Frontiers in Education*, 7, 934692. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.934692>

Sydorenko, T., Cárdenas, M. S., Huntley, E. y Montero, M. (2024). Audiovisual input in language learning: Teachers' perspectives. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1-25. <https://doi.org/10.64152/10125/73587>

Tai, T. Y. y Chen, H. H. J. (2024). The impact of intelligent personal assistants on adolescent EFL learners' listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 37(3), 433-460. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2040536>

Teng, M. F. (2022). Incidental L2 vocabulary learning from viewing captioned videos: Effects of learner-related factors. *System*, 105, 102736. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102736>

Tsang, A. (2025). The relationships between EFL learners' anxiety in oral presentations, self-perceived pronunciation, and speaking proficiency. *Language Teaching Research*, 29(4), 1639-1659. <https://doi.org/10.1177/13621688221102522>

Wang, W., Zheng, L. y Zhang, J. (2026). Effect of online digital storytelling on the comprehension of authentic listening materials and engagement of junior high school EFL learners. *Scientific Reports*, 16(1), 6639. <https://doi.org/10.1038/s41598-026-36913-4>

Zhang, M. y Fang, X. (2022). Exploring university EFL teachers' technological pedagogical content knowledge and teacher efficacy in technology-integrated flipped classrooms. *SAGE Open*, 12(3), 21582440221116105. <https://doi.org/10.1177/21582440221116105>



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