



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO**  
**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**  
**DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA**



**TESIS**

**Estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de  
Inglés con base en estilos de aprendizaje**

**Que para obtener el grado de  
Maestro en Educación y Docencia**

**Presenta:**

**Benigno Miguel Calderón Rojas.**

**Directora de tesis**

**Dra. María Jazmín Valencia Guzmán.**

**Morelia, Michoacán, México**

**Septiembre 2018**

**Comité tutorial**

Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia

---

Dra. María Guadalupe Soto Molina

---

Dra. Rosalía de la Vega Guzmán

---

Dra. Ruth Vallejo Castro

**“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.”**

**(José Martí, 1883)**

## Dedicatoria

A mi mamá,

C.D. Marta Elva Rojas Fuentes

A mi abuelita,

Aurora Fuentes Cortes †

## **Agradecimientos**

Sirvan estas líneas para agradecer...

A la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) por brindar opciones educativas de calidad como lo es la Maestría en Educación y Docencia (MEyD), primer programa de posgrado con modalidad en línea que oferta esta institución educativa. A la UMSNH también por darme la oportunidad de formarme académica e integralmente desde el nivel licenciatura en la Facultad de Odontología, después en la Especialidad en Endodoncia y ahora como alumno de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología.

A mi papá Dr. Benigno Calderón Juárez y a mi mamá C.D. Marta Elva Rojas Fuentes por su apoyo incondicional a través de todo el camino recorrido para conseguir este grado académico de Maestría, muchas gracias por ser mis mejores maestros de vida, por enseñarme la importancia de la educación como el motor del desarrollo personal y gracias por siempre ser ejemplo de trabajo constante, responsabilidad, tenacidad y honestidad.

A mis hermanos Omar y Karla por su apoyo en este trayecto cursado para obtener la Maestría y por ser mis compañeros en este viaje que es la vida.

A la Dra. María Jazmín Valencia Guzmán, mi asesora de tesis, muchas gracias porque durante estos semestres de trabajo siempre estuvo atenta y comprometida en todos los aspectos de la investigación, gracias por todo el tiempo dedicado en el desarrollo de este documento, por sus observaciones, su paciencia y su calidad humana.

A las Dras. Blanca de la Luz Fernández Heredia, María Guadalupe Soto Molina, Ruth Vallejo Castro y Rosalía de la Vega Guzmán, integrantes del comité tutorial de esta tesis, por su compromiso en la revisión de este trabajo de investigación educativa. Sus aportaciones fueron fundamentales y se reflejan en el resultado final de este documento.

Al cuerpo académico que conforma la MEyD por el compromiso mostrado en el desarrollo de contenidos de calidad que fortalecen el programa educativo y por su apoyo, paciencia y guía constante a lo largo de estos semestres de trabajo.

## ÍNDICE GENERAL

Índice general.....	6
Relación de Figuras.....	10
Relación de Tablas.....	11
Resumen.....	12
Abstract.....	13
Introducción.....	14
Capítulo 1. Problema de estudio.....	15
1.1 Justificación.....	15
1.2 Antecedentes específicos.....	16
1.2.1 Estilos de aprendizaje en estudiantes de Enfermería.....	18
1.3 Planteamiento del problema.....	27
1.4 Pregunta de investigación.....	27
1.5 Objetivos.....	27
1.5.1 Objetivo general.....	27
1.5.2 Objetivos específicos.....	28
1.6 Supuestos.....	28
Capítulo 2. Marco Teórico.....	29
2.1 Estilos de aprendizaje.....	29
2.1.1 Importancia de identificar los estilos de aprendizaje .....	31
2.1.2 Modelos de los estilos de aprendizaje.....	32
2.2 Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).....	34
2.3 Competencias necesarias en el docente para la aplicación de estrategia didácticas acordes con los estilos de aprendizaje .....	36

<b>2.4 Estrategias didácticas.....</b>	<b>38</b>
<b>2.5 La enseñanza del inglés como segunda lengua en Enfermería.....</b>	<b>40</b>
<b>2.6 Marco contextual.....</b>	<b>41</b>
<b>2.6.1 Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.....</b>	<b>41</b>
<b>2.6.2 Plan de estudios de la Facultad de Enfermería de la UMSNH.....</b>	<b>43</b>
<b>2.6.3 Objetivos y temática de la unidad de aprendizaje de Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.....</b>	<b>44</b>
<b>Capítulo 3. Material y método.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Diseño metodológico.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Características del universo de estudio.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.1 Características de la población.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.2 Población en estudio.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3 Criterios de elegibilidad.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3.1 Criterios de inclusión.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3.2 Criterios de no inclusión.....</b>	<b>46</b>
<b>3.4 Instrumentos y aplicación.....</b>	<b>47</b>
<b>3.4.1 Instrumento para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje.....</b>	<b>47</b>
<b>3.4.1.1 Consideraciones éticas del instrumento para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4.2 Instrumento para diagnosticar el conocimiento previo del idioma inglés..</b>	<b>49</b>
<b>3.4.3 Instrumento para el diagnóstico de comprensión de textos.....</b>	<b>51</b>
<b>3.4.4 Instrumento para el diagnóstico de traducción.....</b>	<b>51</b>
<b>Capítulo 4. Resultados de los instrumentos de diagnóstico.....</b>	<b>52</b>

4.1 Resultados del diagnóstico de los estilos de aprendizaje.....	52
4.2 Resultados del diagnóstico del conocimiento del idioma inglés.....	55
4.3 Resultados del diagnóstico de comprensión de textos.....	57
4.4 Resultados del diagnóstico de traducción.....	58
Capítulo 5. Fase de intervención didáctica.....	60
5.1 Intervención didáctica relacionada con estructuras gramaticales.....	61
5.2 Intervención didáctica relacionada con lectura de comprensión.....	70
5.3 Intervención didáctica relacionada con traducción.....	72
Capítulo 6. Resultados de la intervención didáctica.....	73
6.1 Resultados de la intervención didáctica relacionada con estructuras gramaticales.....	73
6.2 Resultados de la intervención didáctica relacionada con lectura de comprensión.....	75
6.3 Resultados de la intervención didáctica relacionada con traducción.....	78
Capítulo 7. Discusión.....	81
Capítulo 8. Conclusiones.....	84
Capítulo 9. Limitaciones y alcances del estudio.....	85
Capítulo 10. Perspectivas.....	86
Referencias.....	87
Anexos.....	93
Anexo 1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.....	93
Anexo 2. Tabla de interpretación de los resultados del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.....	96
Anexo 3. Gráfica de Estilos de Aprendizaje.....	97

<b>Anexo 4. Ficha de obtención de datos.....</b>	<b>98</b>
<b>Anexo 5. Consentimiento informado.....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 6. Diagnóstico del conocimiento del idioma inglés, aciertos por reactivo</b>	<b>100</b>
<b>Anexo 7. Instrumento para el diagnóstico de comprensión de textos.....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo 8. Instrumento para el diagnóstico de traducción.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo 9. Actividad relacionada con el primer condicional.....</b>	<b>108</b>

## Relación de Figuras

<b>Figura 1. Estilos de aprendizaje predominantes I.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 2. Estilos de aprendizaje predominantes II.....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 3. Reglas gramaticales del primer condicional.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 4. Reglas gramaticales del primer condicional.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 5. Ejercicio sobre el primer condicional.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 6. Respuestas al ejercicio sobre el primer condicional.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 7. Reglas gramaticales del segundo condicional.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 8. Reglas gramaticales del segundo condicional.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 9. Ejercicio sobre el segundo condicional.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 10. Respuestas al ejercicio sobre el segundo condicional.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 11. Ejemplo de reactivo en el ejercicio del primer condicional realizado en Kahoot.com.....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 12. Ejemplo de reactivo en el ejercicio del primer condicional realizado en Kahoot.com.....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 13. Ejemplo de enunciado en voz activa y voz pasiva.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 14. Ejercicio sobre la voz pasiva.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 15. Respuesta al ejercicio sobre la voz pasiva.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 16. Ejercicio de lectura de comprensión.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 17. Respuesta al ejercicio de lectura de comprensión.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 18. Ejercicio de traducción de textos.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 19. Ejercicio de traducción de textos.....</b>	<b>80</b>

## Relación de Tablas

<b>Tabla 1. Tesis recientes sobre estilos de aprendizaje en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).....</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 2. Serie Speakout y niveles según el Marco Común Europeo de Referencia.....</b>	<b>50</b>
<b>Tabla 3. Equivalencia de puntuación en el test de ubicación de Speakout.....</b>	<b>50</b>
<b>Tabla 4. Resultados de los estilos de aprendizaje de acuerdo al CHAEA.....</b>	<b>52</b>
<b>Tabla 5. Distribución porcentual de estudiantes por estilo de aprendizaje predominante.....</b>	<b>54</b>
<b>Tabla 6. Resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de conocimiento de inglés.....</b>	<b>55</b>

## **Resumen**

Realizar investigación en materia de estilos de aprendizaje es necesario ya que dentro del salón de clases el docente tiene ante sí estudiantes con características muy diversas (Bostrom y Hallin, 2013). Una vez que se reconoce el estilo de aprendizaje es posible desarrollar recursos didácticos que permitan al docente cubrir más ampliamente las necesidades cognitivas del estudiante (Báez et al, 2007). Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo fue aplicar estrategias didácticas con base en los estilos de aprendizaje para mejorar el dominio del idioma inglés en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En cuanto a los materiales y el método empleados es relevante señalar que el sujeto de estudio en esta intervención fueron estudiantes de la Facultad de Enfermería (UMSNH). Para realizar el diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje al inicio del curso, además se efectuaron diagnósticos sobre el conocimiento de reglas gramaticales del idioma inglés, la comprensión de textos en ese idioma y la habilidad para traducir. Con base en los estilos de aprendizaje predominantes se diseñaron y aplicaron estrategias didácticas para abordar la gramática, comprensión lectora y traducción en la unidad de aprendizaje de Inglés. Los resultados muestran que el estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo. El diagnóstico mostró en promedio un nivel de conocimiento de inglés elemental (A2 del Marco Común Europeo). El dominio de las estructuras gramaticales fue mayor después de aplicar las estrategias didácticas con base en el estilo de aprendizaje predominante. La comprensión lectora se mantuvo con la misma calificación al inicio y al final del curso. La evaluación de la habilidad para traducir aumentó después de aplicarse las estrategias didácticas. Bajo las condiciones de la presente investigación se concluye que las estrategias didácticas aplicadas con base en el estilo de aprendizaje predominante sí mejoraron el dominio del idioma inglés en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

**Palabras clave:** estilos de aprendizaje, estrategias didácticas, inglés, Enfermería, CHAEA.

## **Abstract**

Conducting research on learning styles is necessary because within the classroom the teacher has students with very different characteristics (Bostrom and Hallin, 2013). Once the learning style is recognized, it is possible to develop teaching resources that allow the teacher to cover the cognitive needs of the student more broadly (Báez et al, 2007). From this perspective, the aim of this research was to apply didactic strategies based on learning styles to improve English language proficiency in students of the Nursing Faculty of the Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo. Regarding the materials and the method used, it is important to point out that the subject of study in this intervention were students of the Nursing Faculty (UMSNH). To carry out the diagnosis on the learning styles, the Honey-Alonso Questionnaire of Learning Styles was applied at the beginning of the course, and diagnoses were made on the knowledge of the English language, the comprehension of texts in that language and the ability to translate. Based on the predominant learning styles, didactic strategies were applied to address grammar, reading comprehension and translation in the English learning unit. The results show that the predominant learning style was reflective. The diagnosis showed on average a level of knowledge of elementary English (A2 of the European Common Framework). The mastery of the grammatical structures was greater after applying the teaching strategies based on the predominant learning style. Reading comprehension was maintained with the same grade at the beginning and end of the course. The evaluation of the ability to translate increased after applying the teaching strategies. Within the limitations of the present study, the didactic strategies applied based on the predominant learning style improved the English language proficiency in students of the Nursing Faculty of the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

**Key words:** learning styles, didactic strategies, English, Nursing, CHAEA.

## **Introducción**

La necesidad de realizar investigación en materia de estilos de aprendizaje radica en que dentro del salón de clases el docente tiene ante sí alumnos con características muy diversas (Bostrom y Hallin, 2013). Es relevante que los docentes conozcan que el aprendizaje está determinado por diversas variables, entre ellas los estilos de aprendizaje (Báez, Hernández y Pérez, 2007). Los estilos de aprendizaje pueden definirse como “el conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje” (De la Peña León et al., 2015). Una vez que se reconoce el estilo de aprendizaje de los alumnos es posible desarrollar recursos didácticos que permitan al estudiante cubrir más ampliamente sus necesidades cognitivas (Báez et al, 2007).

Para el docente de inglés como segunda lengua resulta de importancia identificar las diferencias individuales entre sus estudiantes, particularmente las relacionadas con los estilos de aprendizaje, con la finalidad de adoptar con fundamentos diferentes estrategias didácticas que permitan un balance en la forma como la información se presenta lo cual podría reflejarse en un mejor rendimiento académico (Cabrales, 2014; Xu, 2011).

En el presente trabajo de investigación se llevó a cabo una intervención educativa con base en los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés que forma parte del mapa curricular de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH. Para ello se diagnosticó el perfil de aprendizaje de los estudiantes mediante el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, además se llevaron a cabo pruebas que permitieron identificar el nivel de conocimiento del idioma inglés, la capacidad de comprensión de un texto en ese idioma y la habilidad para traducir que los estudiantes presentaban al inicio del curso. Las estrategias didácticas que se incluyeron en esta intervención educativa se sustentaron en los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes.

## Capítulo 1. Problema de estudio

### 1.1 Justificación

Autores como Cuenca y Vargas (2010) y Sinnerton, Leonard y Rogers (2014) señalan la importancia que tiene para el docente considerar las características individuales de los estudiantes en el desarrollo de sus técnicas de enseñanza. En particular, establecer estrategias didácticas con base en los estilos de aprendizaje preferenciales puede favorecer el proceso de aprendizaje (Ventura, 2011).

Por lo tanto, identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés II de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) permitirá al docente reconocer las preferencias cognitivas de los estudiantes. Con base en esta información el docente podrá diseñar un plan de clase en donde se incluyan elementos didácticos que prioricen el desarrollo de los estilos de aprendizaje predominantes, ello con el propósito de motivar el interés en el estudiante y ayudarlo a lograr un aprendizaje significativo.

En la enseñanza del idioma inglés las alternativas didácticas son muy diversas, no obstante en muchas de las ocasiones resulta complicado seleccionar las actividades que puedan resultar más atractivas y adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes. Siendo relevante identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes al iniciar el curso para considerar la planeación de cada una de las clases y así poder sustentar y fundamentar la inclusión de algunas actividades.

El presente estudio brindará al docente de inglés información sobre la forma de identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y algunas estrategias didácticas particulares que pueden emplearse para reforzar los estilos de aprendizaje preferenciales y con ello alentar la participación, el desempeño y desarrollo de habilidades comunicacionales en inglés entre los estudiantes de Enfermería. Esto último es destacable ya que la finalidad de la presente intervención va encaminada hacia el logro de un mayor dominio del idioma

inglés por parte del estudiante, aspecto de vital importancia ya que se cursa por un proceso irreversible de globalización en donde el idioma de comunicación internacional es el inglés. El área de la salud no es ajena a este proceso, es por ello que se requiere que el profesional de esta área, en este caso Enfermería, cuente con las herramientas necesarias que le permitan comunicarse de manera eficaz en una segunda lengua como lo es el inglés. Principalmente pensando en las oportunidades laborales en el extranjero, ya que como es sabido países angloparlantes como Estados Unidos y Canadá tienen en la actualidad un déficit de profesionales de enfermería (Juraschek, Zhang, Ranganathan, y Lin, 2012; Tomblin et al., 2012).

El presente estudio es innovador en la Facultad de Enfermería de la UMSNH, ya que, no se han llevado a cabo estudios con esta temática que faciliten la elaboración de los programas de las unidades de aprendizaje y planeación correspondiente.

A continuación se describen investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de la presente intervención educativa.

## **1.2 Antecedentes específicos**

Cabrera (2005) realiza un análisis sobre la relevancia que tiene considerar los estilos de aprendizaje en el diseño de estrategias didácticas en la enseñanza del inglés con fines específicos, a partir de la revisión de la literatura concluye que reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede favorecer un proceso educativo activo, mejor orientado, desarrollador, integral, que facilite el aprender a aprender. Además destaca que las preferencias de los estudiantes en su forma de aprender comprenden tanto aspectos cognitivos como socio-afectivos.

Yancen, Consuegra, Herrera, Pacheco y Díaz (2013) emplearon el Cuestionario Honey-Alonso (CHAEA) para determinar el estilo de aprendizaje de 199 estudiantes de primero a octavo semestre del programa de Enfermería de una Universidad de la ciudad de Barranquilla, además aplicaron a 56 docentes de la misma institución un cuestionario de

9 preguntas abiertas y cerradas sobre el conocimiento de los estilos de aprendizaje y la aplicación de estrategias educativas. Los resultados muestran que 68% de los docentes encuestados mencionaron no tener conocimiento sobre los estilos de aprendizaje. Del 32% de docentes que afirmaron tener conocimiento de los estilos de aprendizaje, 77.7% de ellos indicaron que cambian las estrategias didácticas de enseñanza según los estilos de aprendizaje mostrados por los estudiantes.

En el trabajo de Yancen et al. (2013) se muestra también que los casos clínicos son las estrategias educativas más empleadas por los docentes. El estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes fue el reflexivo, seguido del teórico, pragmático y activo, algunos estudiantes presentaron dos estilos de aprendizaje predominantes siendo en este caso el más común el estilo teórico-reflexivo. Yancen et al. (2013) resaltan la falta de relación entre el estilo de aprendizaje predominante y la estrategia didáctica más empleada ya que los casos clínicos favorecen a los estudiantes con estilo de aprendizaje activo.

Mejía y Garzuzi (2015) se plantean determinar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la Licenciatura en Administración de Recursos Turísticos de la Universidad de Guanajuato, para ello se diseñó y aplicó a una muestra de 134 alumnos un instrumento de 40 ítems tomando como referencia el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje Honey y Alonso (CHAEA). Los resultados indican que el estilo de aprendizaje reflexivo fue el predominante seguido de los estilos pragmático y activo, cabe señalar que ningún estudiante reportó preferencia por el estilo teórico. En este trabajo las actividades sugeridas para los estudiantes con predominancia por el estilo de aprendizaje reflexivo, fueron aquellas “que les permitan la observación, la reflexión, el análisis, actividades que se encuentren planificadas y sigan la secuencia del tiempo programado para las mismas” (pág. 80).

### **1.2.1 Estilos de aprendizaje en estudiantes de Enfermería**

Un estudio descriptivo transversal llevado a cabo en 2003 en la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de Cádiz por Ordoñez, Rosety-Rodríguez y Rosety-Plaza tuvo como finalidad identificar el estilo de aprendizaje predominante entre los alumnos además de determinar si se presentan cambios en estos estilos durante las etapas de formación. Se aplicó el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) a 170 alumnos, 60 del primer ciclo, 57 del segundo y 53 del tercero con una media de edad de entre 18.8 y 21.1 años. Para establecer los resultados se empleó el baremo general de interpretación propuesto por Alonso y colaboradores (1994), a partir de ello se reportó que el estilo de aprendizaje predominante en esta comunidad estudiantil fue el reflexivo, seguido del pragmático, teórico y activo sin presentarse variaciones durante las distintas etapas de formación académica, con base a esto último los autores sugieren limitar el estudio de los estilos de aprendizaje únicamente al primer año ya que no se presentarán cambios en los ciclos posteriores (Ordoñez, Rosety-Rodríguez y Rosety-Plaza, 2003).

Canalejas et al. (2005) evaluaron el estilo de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Universitaria de Enfermería La Paz perteneciente a la Universidad Autónoma de Madrid. Para ello se aplicó el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) a 180 estudiantes -de 200- inscritos en los tres niveles del curso. Los periodos de aplicación del cuestionario fueron diferentes, seleccionando el inicio del curso, los meses de febrero y abril para aplicarlo al primero, segundo y tercer año respectivamente. De los participantes en el estudio la mayoría (91.7%) eran mujeres y la media de edad fue de 20.23 años. Los resultados muestran que en su mayoría los estudiantes presentaron estilos reflexivo y teórico. El estilo activo descendió según se avanzó en el curso mientras que los estilos reflexivos y teórico aumentaron lo que de acuerdo a los autores podría deberse a que a medida que se avanza en el curso se prioriza la observación, el análisis y el trabajo metódico y sistematizado.

Por su parte, Baez et al. (2007) realizaron un estudio en el segundo cuatrimestre de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Puebla con el objetivo de

identificar el estilo de aprendizaje más común entre la comunidad estudiantil. El instrumento utilizado fue el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) al cual se añadió un formato de datos generales, los 101 estudiantes que participaron en el estudio dieron respuesta al cuestionario durante el proceso de reinscripción y tuvieron un tiempo límite de 40 minutos para contestarlo. El análisis estadístico realizado con el programa Statistical Package for Social Sciences versión 12.0 mostró que el estilo reflexivo fue el predominante entre los estudiantes "...lo que muestra una preferencia hacia la observación frente a la acción" (pág. 224). Los estilos de aprendizaje pragmático, teórico y activo aparecieron en segundo, tercero y cuarto lugar respectivamente. Este estudio se realizó únicamente en un grado escolar por lo cual los autores recomiendan dar continuidad a la evaluación –estudio longitudinal- buscando con ello determinar las modificaciones que pudieran presentarse en los estilos de aprendizaje a lo largo de toda la carrera universitaria.

En una universidad irlandesa, previa autorización del Comité de Ética de la Facultad en donde se efectuó la investigación, Fleming, Mckee y Huntley-Moore (2011) realizaron un estudio longitudinal con la finalidad de identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes al iniciar y terminar su programa académico en seis escuelas de la Facultad de Ciencias de la Salud. Para identificar el estilo de aprendizaje se aplicó el Cuestionario de 80 ítems de Honey y Mumford. En particular, en la escuela de Enfermería este instrumento fue contestado por 202 alumnos en el primer año y por 166 de ellos en su último año escolar, se incluyeron únicamente para el análisis 58 muestras de estudiantes que cumplieron con el criterio de haber contestado por completo los cuestionarios en las dos etapas del estudio. Para el análisis de las respuestas se utilizó la versión 14 del paquete estadístico SPSS.

Los resultados del estudio antes mencionado muestran que el estilo de aprendizaje predominante en el primero y último año fue el reflexivo con 69% y 57% de preferencia respectivamente, seguido del activo en el primer año y del pragmático en el último año escolar. El análisis de los resultados muestra que los estilos de aprendizaje de los

estudiantes se modificaron al comparar los dos momentos de evaluación. Los autores mencionan que es complicado identificar si estos cambios se debieron al propio desarrollo del estudiante durante el programa académico o si son producto del ambiente educativo, de las características del programa educativo o de las habilidades prácticas aprendidas. Finalmente, los autores de este estudio señalan que quizás el desafío más importante para el educador en Enfermería es desarrollar una labor docente que incluya y estimule el uso de todos los estilos de aprendizaje para con ello lograr que los estudiantes salgan de su zona de confort y maximicen sus capacidades de aprendizaje al enfrentarse a diferentes actividades que reten sus estilos de aprendizaje.

En el trabajo de investigación realizado por Garizabalo (2012) se aplicó el *Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje* para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de un programa de Enfermería en una Universidad privada de Barranquilla, Colombia. El objetivo de este estudio fue identificar si existe una relación entre los estilos de aprendizaje y la evaluación obtenida en las pruebas Saber Pro –prueba realizada al finalizar la formación profesional-. En esta investigación participaron 73 estudiantes inscritos en el último semestre del programa antes mencionado. Una vez realizada la tabulación de los datos se creó una base de datos en Excel y la información fue procesada y analizada en el programa SPSS 14.0. El estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo, seguido -en orden consecutivo- de los estilos teórico, pragmático y activo. El desempeño de los estudiantes con estilo reflexivo fue mejor en la prueba Saber Pro en comparación con estudiantes que presentaron afinidad por otros estilos de aprendizaje, con base a esta interrelación el autor menciona que “...apostarle al desarrollo de habilidades en el aspecto reflexivo podría conducir a altos niveles de desempeño en las Pruebas Saber Pro” (pág. 12). Finalmente, el autor sugiere estudios de correlación respecto a los estilos de enseñanza de los docentes con el fin de identificar como es que estos repercuten en la forma de aprender de los estudiantes.

Alkhasawneh (2013) utilizó el *Cuestionario VARK* (visual, aural, read/write, Kinesthetic) para identificar los estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería de una

universidad pública en Jordania. La investigación también comparo las preferencias de estilos de aprendizaje en los tres años escolares que conforman dicho programa educativo. Previo a la aplicación del cuestionario se explicó a los estudiantes el propósito del estudio y se les solicito su consentimiento detallando que la participación en el mismo sería anónima, confidencial y con la opción de salir en cualquier momento. En el estudio participaron 197 estudiantes, 108 hombres y 89 mujeres. El estilo kinestésico fue el predominante, 45% de los estudiantes presentaron una preferencia única mientras que el 55% tuvieron preferencias multimodales. En el primer año académico el estilo predominante fue el visual, en el segundo la lectura/escritura, mientras que en el tercer año la tendencia fue hacia estilos multimodales siendo el principal el kinestésico.

En 2015 en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza (UNAM) De la Peña-León et al. analizaron la relación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería y sus hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. En este trabajo de investigación -de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y correlacional- para identificar los estilos de aprendizaje se aplicó el CHAEA a 102 alumnos de 2 grupos de la carrera de Enfermería. Sus resultados muestran que en esta población estudiantil el estilo de aprendizaje predominante fue el activo, seguido del reflexivo, teórico y pragmático. Reportan los autores que el promedio mostrado en el historial académico del alumno -valor considerado para evaluar el rendimiento académico- no se relacionó con algún estilo de aprendizaje en particular, es decir, el estilo de aprendizaje no representó una influencia directa para un mejor desempeño académico (De la Peña-León et al, 2015).

Recientemente, Tapia y Hernández (2016) aplicaron el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) con el fin de evaluar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura de enfermería en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. La muestra consistió de 210 estudiantes que cursaban los semestres 1, 2, 3, 4, 6 y 8. Para poder participar en la investigación los seleccionados debían estar inscritos en el programa de licenciatura y haber dado su consentimiento bajo el entendido de que

la información sería confidencial y anónima. Los datos obtenidos se registraron en el programa Excel y el análisis estadístico correspondiente se realizó con el programa Stata 10. El análisis de la información se realizó considerando dos variables: sexo y semestre. Los resultados muestran que el estilo de aprendizaje predominante fue reflexivo, el de menor incidencia el activo, los estilos de aprendizaje se modificaron según el semestre, siendo el estilo teórico el principal en el primer semestre y el estilo reflexivo el que más se presenta en el último semestre del programa. Los estilos de aprendizaje también fueron diferentes en hombres y mujeres.

En el trabajo realizado por Martínez y Lucia (2016) en la Universidad de Sucre (Colombia) se aplicaron los modelos de Gallego y Alonso *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) y el de Felder y Silverman *Inventario de Estilos de Aprendizaje* (ILS) para describir los estilos de aprendizaje en estudiantes de Enfermería. En este estudio con enfoque de tipo cualitativo la población participante estuvo conformada por 212 estudiantes de los cuales 118 contestaron el ILS y 94 dieron respuesta al instrumento CHAEA. Los estilos de aprendizaje fueron determinados por medio del programa estadístico *Statgraphic* considerándose los puntajes más altos como los estilos de aprendizaje predominantes entre la población. Es importante señalar que el CHAEA clasifica los estilos de aprendizaje como reflexivo, pragmático, activo y teórico, mientras que el ILS señala cuatro dimensiones: activo-reflexivo, sensorial-intuitivo, visual-verbal y secuencial-global.

Los resultados de Martínez y Lucia (2016) muestran que los estudiantes de Enfermería de acuerdo al Cuestionario ILS predominantemente son de estilo Equilibrado (39%), lo cual indica que los estudiantes pueden llevar a cabo sus actividades de aprendizaje adaptándose a cualquiera de las cuatro categorías que este modelo propone. De acuerdo al CHAEA los estudiantes de Enfermería se caracterizan porque su estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo, es decir, son personas que dan prioridad al análisis y observación de todas las posibilidades antes de actuar.

La relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Enfermería fue evaluada por González, Sáez, y Ramírez (2016) quienes realizaron un estudio exploratorio y comparativo, previamente autorizado por el Comité de Ética de la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción, en el que aplicaron el CHAEA a 193 -de 213 disponibles- estudiantes del primer semestre de Enfermería, quienes accedieron a contestar el cuestionario de forma voluntaria bajo el conocimiento previo de los objetivos del trabajo. La aplicación de la encuesta se realizó mediante una plataforma electrónica institucional en dos años consecutivos, del 2009 al 2010. El análisis estadístico de los datos se realizó por medio del paquete estadístico Infostat 2013, en la comparación de los grupos se aplicó el test t de Student, el test de Chi cuadrado ( $X^2$ ) y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados muestran que en ambos cursos todos los estilos de aprendizaje se encuentran desarrollados siendo predominante en esta comunidad estudiantil el estilo reflexivo.

Con el objetivo de identificar referentes de trabajos de tesis a nivel nacional relacionados con el que aquí se propone realizar se llevó a cabo una búsqueda, en el mes de junio de 2017, en el portal de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la sección de tesis al realizar una búsqueda que incluyo las palabras clave *estilos de aprendizaje* se encontraron 32 trabajos. De entre ellos, se realizó una revisión de 12 estudios que fueron seleccionados debido a que cumplían con dos características: 1) los temas se relacionaban con la evaluación de estilos de aprendizaje en el área de la salud y 2) los trabajos se realizaron durante los últimos cinco años. Los instrumentos utilizados en cada uno de los estudios y sus principales resultados en relación a los estilos de aprendizaje se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1. Tesis recientes sobre estilos de aprendizaje en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**

Título	Autor	Año	Instrumento empleado para evaluar los estilos de aprendizaje	Resultados en relación a los estilos de aprendizaje
Personalidad y estilos de aprendizaje en médicos residentes del Hospital General Regional no. 1 C-MF Ignacio García Téllez Cuernavaca, Morelos	Ibarez Hernández, Salvador.	2017	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	Del total de la muestra 40% fue reflexivo, 27% pragmático, 26% teórico y 7% activo.
Evaluación de los estilos de aprendizaje de los residentes de pediatría y neonatología del Hospital General de México mediante el Cuestionario de Felder y Silverman.	Nanguse López, Eduardo.	2016	Cuestionario de Felder y Silverman	De 59 residentes encuestados los resultados muestran que la incidencia del estilo activo-reflexivo fue de 32.2%, el secuencial-global 25.4%, el sensorial-intuitivo 22% y el visual-verbal 20.3%.
Prevalencia y relación del síndrome de Burnout con los estilos de aprendizaje en una muestra de alumnos de Q.F.B. de la FES Zaragoza.	Nieto Guzmán, Irene Ilse.	2016	Cuestionario Estilos de Aprendizaje Zaragoza	El estilo reflexivo fue el predominante, seguido del pragmático, el teórico y finalmente el activo.
Determinación de los estilos de aprendizaje en los alumnos de la carrera de QFB por medio del instrumento estandarizado Zaragoza.	Rangel García, Gabriela Elena.	2016	Instrumento de Estilos de Aprendizaje Zaragoza	En la muestra el estilo predominante fue el reflexivo, seguido del pragmático, teórico y activo. No se presentaron cambios significativos en el estilo de aprendizaje al inicio y al final del semestre.
Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la carrera cirujano dentista como estrategia de mejora de la calidad de sus trayectorias escolares.	Sandoval Pérez, Karen Raquel.	2016	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	Los resultados muestran que 45.1% de los estudiantes tienen un estilo reflexivo, 17.3% son pragmáticos, 13.8% son de estilo teórico, 8.3% son activos, y el 15.2% presenta estilos múltiples de aprendizaje.
Estilos de aprendizaje de los médicos residentes y estilos de enseñanza de los profesores de los cursos de especialización	Barba González, Elías Alejandro.	2015	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	El estilo de aprendizaje más frecuente fue el teórico, seguido del pragmático, activo y reflexivo en orden consecutivo descendente.

## Estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de Inglés con base en estilos de aprendizaje

médica en el Hospital General Regional No. 46 del Instituto Mexicano del Seguro Social.				
Estilos de aprendizaje en médicos residentes de medicina de urgencias comparación de dos modalidades educativas en el Hospital General Regional 46.	Camarena Barajas, Blanca Arcelia.	2014	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	En la modalidad presencial el estilo predominante fue el mixto (55%), seguido del teórico (27.7%), el pragmático (11.1%) y 5.55% sin estilo de aprendizaje determinado. En la modalidad semipresencial el estilo predominante fue el mixto (40%), seguido del reflexivo (20%), el activo (20%) y 20% sin estilo de aprendizaje determinado
Estilos de aprendizaje en el residente de 3er año de pediatría.	Cárdenas Pedraza, Daniela.	2014	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	Se aplicó a 34 médicos residentes. El estilo predominante fue el reflexivo (59%), seguido del teórico (15%), y pragmático (3%). No se reportaron residentes con el estilo de aprendizaje activo.
Estilos de aprendizaje en médicos residentes del HGZ/UMF n° 8 "Dr. Gilberto Flores Izquierdo".	Millán Hernández, Manuel.	2014	Inventario de Estilos de Aprendizaje de Vermunt (IEAV)	Se incluyeron 67 médicos residentes. Los resultados muestran 11.9% no orientados, 32.8% orientados por significado, 1.5% orientado por reproducción y 53.7% orientados por aplicación.
Modificación y aplicación del Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA), en una muestra de alumnos de la carrera de QFB de la FES Zaragoza.	Ortega López, Esther.	2013	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) modificado  Cuestionario Estilos de aprendizaje Zaragoza.	Predomino el estilo de aprendizaje teórico, seguido del reflexivo, pragmático y finalmente el activo.
Estilos de aprendizaje en médicos residentes de la especialidad de medicina de urgencias del Hospital General Regional No. 110 de las dos modalidades.	Bohórquez Díaz, Nancy Lily.	2012	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	El cuestionario se aplicó a 46 residentes. En Urgencias Médicas el estilo de aprendizaje predominante fue el teórico (60%), ninguno mostro estilo activo. En la modalidad de Urgencias Médico Quirúrgicas predomino el estilo teórico (57.15%) no se encontró

				ningún residente con estilos reflexivos y pragmáticos.
Estilos de aprendizaje en médicos residentes de la especialidad de medicina de urgencias de la modalidad semipresencial del Hospital General Regional 46.	Pérez Gutiérrez, Israel.	2012	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)	Se aplicó a 29 residentes. Predomino el estilo teórico (48.28%), seguido de residentes que no mostraron afinidad por algún estilo de aprendizaje (37.93%), enseguida el estilo activo (10.34%) y el estilo mixto (3.45%), ningún individuo mostro afinidad con los estilos reflexivos y pragmático.

Además se realizó una búsqueda, en el mes de junio de 2017, en el Repositorio Institucional de Tesis Digitales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). En la colección correspondiente a Licenciatura el sistema indico que “no existen entradas en el índice”. En la colección de Maestría sí se muestran trabajos de investigación por lo cual se realizó una búsqueda colocando en la opción de título las palabras clave *aprendizaje, estilos y estilos de aprendizaje*, el resultado obtenido indico que no se encuentran títulos que incluyan estas palabras en relación al ámbito educativo. En el Catálogo en línea para Tesis en papel de la Dirección General de Bibliotecas de la UMSNH se realizó una búsqueda utilizando las palabras clave *estilos de aprendizaje* y no se encontraron opciones que incluyeran dichas palabras. Sin embargo, al realizar la búsqueda en la misma base de datos únicamente con la palabra *aprendizaje* el sistema mostro algunos trabajos entre los cuales destaca, por el tema del presente trabajo de investigación, la tesis de Eréndira Jesús Zarate en el 2004 y que lleva por título “Factores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje del proceso enfermero en una escuela de Licenciatura en Enfermería”.

De acuerdo a lo encontrado como antecedentes del objeto de estudio, se plantea a continuación la problemática en el contexto particular de estudio.

### **1.3 Planteamiento del problema**

Los estudiantes presentan características muy diversas en relación a sus preferencias en la forma de aprender. Sin embargo, estudios como el realizado por Castro y Guzmán (2005) muestran el desconocimiento que los docentes tienen sobre los estilos de aprendizaje, la poca importancia que les atribuyen y la nula consideración de los mismos en el desarrollo de estrategias didácticas. Por otra parte, autores como Musayon, Torres, Sánchez y Chávez (2005) señalan la responsabilidad que tiene el docente en el área de Enfermería en indagar sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y con base en ello orientarlos en su proceso de aprendizaje aplicando estrategias adecuadas de enseñanza. En el contexto particular de este trabajo de investigación, el docente de la unidad de aprendizaje de inglés en la Facultad de Enfermería de la UMSNH tiene ante sí el reto de identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de desarrollar estrategias didácticas que permitan diversificar el proceso de enseñanza y con ello brindar al estudiante herramientas que fomenten un aprendizaje significativo.

### **1.4 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las estrategias didácticas que permiten mejorar el aprendizaje del idioma inglés, en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UMSNH, con base en sus estilos de aprendizaje?

### **1.5 Objetivos**

#### **1.5.1 Objetivo general**

Aplicar estrategias didácticas con base en los estilos de aprendizaje para mejorar el dominio del idioma inglés en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH.
- Identificar el conocimiento de las estructuras gramaticales del idioma inglés en los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH.
- Conocer las habilidades de lectura de comprensión y traducción de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés en la Facultad de Enfermería.
- Comparar el conocimiento de las estructuras gramaticales del idioma inglés antes y después de la intervención educativa.
- Comparar las habilidades de lectura de comprensión y traducción antes y después de emplear estrategias didácticas de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés en la Facultad de Enfermería.

### **1.6 Supuestos**

El dominio del idioma inglés y las habilidades de lectura de comprensión y traducción serán mayores después de implementarse estrategias didácticas con base en los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés.

## Capítulo 2. Marco teórico

### 2.1 Estilos de aprendizaje

Antes de abordar el concepto de estilo de aprendizaje es conveniente reflexionar sobre lo que por aprendizaje se comprende. Para Castellanos et al (2001), citado por González (2011), el concepto de aprendizaje se define como:

Proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad (pág. 3).

El aprendizaje se puede definir también como “...un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia” o bien “un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Heredia y Sánchez, 2013). El aprendizaje “...es el proceso integrador de conocimientos, habilidades y actitudes para conseguir cambios o mejoras de conducta; significa una acción que toma el conocimiento en un sentido amplio como entrada y genera nuevos conocimientos” (pág. 51) (Velázquez, Ulloa y Hernández, 2009). Para González Serra (2000) el aprendizaje es “...la génesis, transformación y desarrollo de la psiquis y del comportamiento que ella regula en función de la actividad, o sea, de la interacción del sujeto con su medio” (pág. 124).

El aprendizaje es un proceso cognitivo constructivo en el cual la finalidad es aprender como consecuencia de una serie de acciones dirigidas hacia conseguir tal fin, influyen en el aprendizaje condiciones externas relacionadas con el ambiente y condiciones internas vinculadas con aspectos biológicos y psicológicos (Meza, 2013). En el aprendizaje existe una estrecha relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo, de acuerdo con González Serra (2000) la estructuración psíquica del sujeto, el reforzamiento y la repetición son los

determinantes inmediatos del aprendizaje. De acuerdo con Beltrán (1998), citado por Meza (2013), los componentes de los procesos del aprendizaje son: sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transferencia, evaluación y la metacognición.

Las personas presentan diferencias individuales en el aprendizaje, en la década de los años 50 inicia el interés por estudiar los “estilos cognitivos” como en un inicio se determinó a los procesos individuales de percepción y procesamiento de la información, más adelante este concepto se supliría por el término de “estilos de aprendizaje” con base a que estos procesos de asimilación son multidimensionales (Cabrera y Fariñas, 2005). La definición de estilos de aprendizaje puede ser muy diversa, a continuación se presentan algunas propuestas sobre este concepto.

Ventura (2011) menciona que “...los estilos de aprendizaje aluden a los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos del aprendizaje que un estudiante pone en juego para percibir, interactuar y responder en un ambiente educativo” (pág. 145). Para Keefe (1988) citado por Navarro (2008) “...los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (pág. 13). Medina y Salvador (2009) señalan que “...el estilo de aprendizaje se refiere a una predisposición de la persona para utilizar una estrategia particular de aprendizaje, al margen de las demandas específicas de la tarea” (pág. 173). Sáez (2018) definen los estilos de aprendizaje como “un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno”.

Autores como Villalobos (2003) definen los estilos de aprendizaje como “...un conjunto de preferencias y aptitudes que condicionan y caracterizan las vías y formas de percibir y organizar los estímulos, así como de conceptualizar y retener los conocimientos” (pág. 118) Mares (1998) citado por Gento (2010) menciona que son “...los procedimientos utilizados

por una persona en situaciones de aprendizaje en una determinada etapa de la vida” (pág. 58).

Los estilos de aprendizaje se presentan en modelos teóricos que expresan de forma diversa las características de los individuos en relación a sus preferencias de aprendizaje, estos estilos no deben ser interpretados como estructuras de comportamiento estáticas que predeterminan en su totalidad la manera de actuar de los individuos (Villanueva y Navarro, 1997).

### **2.1.1 Importancia de identificar los estilos de aprendizaje**

Para Cuenca y Vargas (2010) la relevancia de identificar la manera de aprender consiste en “...lograr la atención a la diversidad desde la individualidad de los alumnos en un grupo de aprendizaje a efecto de ayudarlos a mejorar sus procesos para aprender” (pág. 96). Por su parte González, Sáez, y Ramírez (2016) consideran que a partir del conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes se “...facilita el desarrollo de técnicas y estrategias de enseñanza más efectivas, favoreciendo la creación de un clima más acogedor y promoviendo la participación de los estudiantes y la obtención de calificaciones más altas” (pág. 96). Sinnerton, Leonard y Rogers (2014) destacan que debería alentarse a los educadores en el área de la salud para que conozcan las diferentes herramientas que permiten identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de emplear diversas estrategias de enseñanza que atiendan las características individuales de los propios estudiantes. Lo anterior permitiría involucrar más al individuo en los contenidos del curso, promover un aprendizaje significativo y lograr mejores resultados en general de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ventura (2011) presenta una revisión de la literatura del período 2000 a 2010 delimitado a América Latina y el Caribe en torno a los estilos de aprendizaje y las prácticas docentes de enseñanza en el nivel educativo superior. Entre las conclusiones de su trabajo se muestra que “...cuando el docente diseña estrategias de enseñanza de acuerdo a los estilos preferenciales de sus estudiantes, se facilita el proceso de aprendizaje”. La autora

destaca que el diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede constituir un apoyo psicopedagógico importante al seleccionar las técnicas y recursos didácticos que se emplearan en el aula.

En la misma línea de lo señalado por Ventura (2011) autores como González, Sáez y Ramírez (2016) sugieren "...que con el fin de obtener un mejor rendimiento, los docentes conozcan los estilos de aprendizaje de los estudiantes y diseñen herramientas pedagógicas para fomentar estilos de aprendizaje" (pág. 97). Por su parte Gómez, Jaimes y Severiche (2017) mencionan que "...la identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes es una herramienta útil para adaptar la metodología de enseñanza del docente" (pág. 391).

Para López (2005) al conocer los estilos de aprendizaje "...el diseño pedagógico, tanto en los aspectos de método como respecto al material a utilizar, pueden adaptarse a la diversidad y heterogeneidad de los aprendices. Conocer y respetar los diferentes estilos de aprendizaje representa un importante cambio de enfoque de los procesos formativos" (pág. 144).

### **2.1.2 Modelos de los estilos de aprendizaje**

Los enfoques desde los cuales se puede abordar el estudio y caracterización de los estilos de aprendizaje son muy diversos. Esta diversidad ha quedado demostrada por autores como Cassidy (2004) quien incluye en su revisión de la literatura 23 diferentes modelos de estilos de aprendizaje. Otra muestra de la diversidad de estos modelos se presenta en el trabajo de Pantoja, Duque y Correa (2013) quienes realizan una extensa revisión bibliográfica con la finalidad de identificar algunos de los modelos de estilos de aprendizaje más relevantes. Producto del análisis de la literatura incluyen en su trabajo 26 modelos que van desde 1920 hasta 2010 y que se propone clasificarlos de acuerdo a sus características en las siguientes ocho categorías:

1. Construcción del conocimiento: incluye modelos que explican los procesos mentales necesarios para producir conocimiento.

2. Modelos basados en la experiencia: modelos que proponen la experimentación y la práctica como los medios para lograr el aprendizaje.
3. Basados en los canales de percepción de la información: agrupa los modelos que vinculan los sentidos con el aprendizaje.
4. Basados en las estrategias de aprendizaje: en este grupo se encuentran modelos que relacionan los procesos de pensamiento y los estilos de aprendizaje.
5. Modelos de interacción con otras personas: modelos que resaltan la relevancia de las relaciones interpersonales en el aprendizaje.
6. Modelos de bilateralidad cerebral: estos modelos plantean que las diferencias en los hemisferios cerebrales determinan los procesos de percepción de la información.
7. Personalidad: modelos que señalan a las características del comportamiento de una persona como determinantes en sus preferencias de aprendizaje.
8. Aprendizaje organizacional: modelos “...enfocados a la identificación y corrección de errores mediante el conocimiento y la orientación de los estilos de aprendizaje de los trabajadores de una organización” (págs. 94-95).

Dentro de las propuestas para clasificar los estilos de aprendizaje se destaca el modelo de Kolb (1984) y el modelo de Honey y Mumford (1992) por su relación directa con el instrumento utilizado para diagnosticar los estilos de aprendizaje en la presente investigación. En las líneas siguientes se presenta una breve descripción de los modelos señalados.

La propuesta del modelo de Kolb (1984) plantea un ciclo del aprendizaje basado en cuatro etapas: la *experiencia concreta* en donde predominan las experiencias como medio de aprendizaje, la *conceptualización abstracta* que se caracteriza por el pensamiento conceptual y analítico, la *experimentación activa* en la cual la prueba y el error son la base del aprendizaje y finalmente la cuarta etapa denominada como *observación reflexiva* en donde se hace énfasis en el análisis de las posibles soluciones antes de emprender una tarea (Cassidy, 2004; Villanueva y Navarro,1997). Con base en su

modelo, Kolb plantea cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador (Cassidy, 2004). David Kolb elaboró el Inventario de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory, LSI) como un instrumento para determinar el perfil de estilo de aprendizaje, el cuestionario consta de 12 reactivos en los cuales una serie de palabras se tienen que ordenar por preferencia (García, Santizo y Alonso, 2009).

El modelo de Honey y Mumford (1992) al igual que la propuesta de Kolb, plantea un proceso cíclico de cuatro etapas en el cual cuatro estilos de aprendizaje son característicos: activo, reflexivo, teórico y pragmático; a diferencia del modelo de Kolb, para Honey y Mumford el aspecto de mayor interés es comprender por qué bajo un mismo contexto una persona aprende y otra no (Salas, 2008). Honey y Mumford desarrollan el *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje* (Learning Styles Questionnaire, LSQ) el cual contiene 80 ítems en los que se tiene que señalar si se está o no de acuerdo con la situación planteada en cada uno de ellos (García, Santizo y Alonso, 2009).

## **2.2 Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)**

Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2012) en su trabajo de revisión bibliográfica sobre estudios publicados del año 2000 al 2011 en las bases de datos Dialnet, Redalyc y Scielo en relación con estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en población universitaria muestran que el instrumento utilizado con mayor frecuencia en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje es el CHAEA.

De acuerdo con Alonso, Gallego y Honey (1995) el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*, conocido como CHAEA por sus siglas, se fundamenta en el enfoque cognitivo del aprendizaje y considera -al igual que autores como Honey y Mumford (1986)- una división en cuatro fases del proceso de aprendizaje en la que se identifican cuatro estilos: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. El instrumento CHAEA comprende tres partes:

1. *Cuestionario acerca de datos personales y socioacadémicos de los alumnos*: las variables que se incluyan en esta parte del instrumento quedan a consideración del investigador. Alonso, Gallego y Honey (1995) proponen una serie de modelos con el objetivo de obtener esta información de índole social y académica en estudiantes de secundaria, bachillerato, universitarios y para alumnos de enseñanza no formal. Los modelos se presentan como hojas de datos en donde se pregunta por aspectos como centro docente en el que estudia, curso que estudia, edad, sexo, nota media del curso anterior, fecha, entre otras.
2. *Cuestionario CHAEA propiamente dicho*: incluye breves instrucciones para completar el cuestionario, además de 80 ítems que permitirán diagnosticar los estilos de aprendizaje y los cuales deben responderse con un signo + cuando se está más de acuerdo que en desacuerdo con el enunciado y con un signo – cuando se está en desacuerdo y no de acuerdo. Los ítems corresponden aleatoriamente a cada estilo de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1995).
3. *Perfil de aprendizaje numérico y gráfico*: comprende una hoja de cuatro columnas con los números de ítems asignados para cada estilo de aprendizaje, en ella el estudiante debe marcar los números correspondientes a sus respuestas positivas en el Cuestionario. Además incluye un eje de coordenadas en el que el estudiante puede graficar los resultados mostrados en las columnas y así identificar su perfil de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1995).

Después de aplicado el CHAEA y que los alumnos han identificado su perfil de aprendizaje Alonso, Gallego y Honey (1995) sugieren explicar brevemente las características de cada estilo de aprendizaje.

Después de identificar las características del CHAEA, se procede al análisis de las competencias que se espera el docente desarrolle para aplicar estrategias didácticas.

### **2.3 Competencias necesarias en el docente para la aplicación de estrategias didácticas acordes con los estilos de aprendizaje**

De acuerdo al compendio de *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996)* "...la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser" (pág. 34). El primero de estos aspectos, aprender a conocer, se refiere a la necesidad de que el individuo aprenda a aprender; el segundo de los elementos, aprender a hacer, plantea adquirir las habilidades necesarias para practicar una profesión; el tercer pilar, aprender a vivir juntos, propone la comprensión y el respeto hacia los demás como valores fundamentales; por último la plena realización personal y el actuar con responsabilidad personal se incluyen en el aprender a ser (Tawil y Cougoureux, 2013).

En el documento *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto-Fase 2, La contribución de las universidades al proceso de Bolonia* (González y Wagenaar, 2006) se define a las competencias de la siguiente manera:

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar dividida en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso) (págs. 417-418).

Por su parte, Tobón (2008) propone la siguiente definición de competencias:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento

metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (pág. 5).

Sanz de Acedo (2010) señala que los componentes esenciales de una competencia son tres:

- 1) se requiere de una serie de capacidades o habilidades para llevar a cabo una tarea determinada,
- 2) es necesario poseer conocimientos,
- 3) se precisa de las actitudes, disposiciones y valores apropiados para desempeñar una función (págs. 17-18).

Tobón (2007) plantea una serie de argumentos que justifican, desde su perspectiva, el enfoque por competencias en el ámbito educativo. Menciona que este enfoque contribuye a la pertinencia de los programas, permite la evaluación de la calidad del proceso de formación, es cada vez más adoptado a nivel internacional y promueve la movilidad de estudiantes y académicos.

Considerando las definiciones de competencia que se han presentado en los párrafos anteriores es posible sintetizar que este concepto se refiere al desarrollo de habilidades para llevar a cabo una actividad, pero no solamente aquellas habilidades relacionadas con el conocimiento y dominio de técnicas profesionales sino también las capacidades actitudinales que permitan un desarrollo pleno del sujeto así como su incursión exitosa en el trabajo colaborativo dentro de su comunidad.

## **2.4 Estrategias didácticas**

Antes de abordar la definición de estrategia didáctica es conveniente identificar por separado los conceptos de estrategia y didáctica. El término estrategia tiene un origen militar relacionado inicialmente con la capacidad de conducir las actividades propias de la milicia (Bernardo, 2004). En la actualidad este concepto es empleado en diferentes ámbitos como el empresarial en el que se concibe "...como un conjunto consciente, racional y coherente de decisiones sobre acciones a emprender y recursos a utilizar, que permite alcanzar los objetivos finales de la empresa u organización" (Sainz de Vicuña, 2001, pág. 296). Para Tobón (2004) "...el término estrategia puede ser entendido como una competencia que, de un modo general y sistemático, permite el logro de determinados fines" (pág. 4).

La palabra didáctica, por su origen etimológico, hace referencia al arte de enseñar; una de las primeras referencias a este término data de mediados del siglo XVII cuando Juan Amos Comenio lo introduce en su obra *Didáctica Magna* (Torres y Argentina, 2009). Contreras (1991) citado por Estebaranz (1994) define la Didáctica como "...la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas" (pág. 40). De acuerdo con Medina y Salvador (2009) "...la Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos" (pág. 7).

Derivado de lo anterior, para Rodríguez (2007) "Las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes". Bernardo (2004) menciona que en el ámbito didáctico las estrategias "...son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos" (pág. 83). Gutiérrez, Marco, Olivares y Serrano (1990) definen las estrategias didácticas como "...los tipos de actividades que el profesor programa para enlazar a los alumnos en la construcción de un aprendizaje significativo" (pág. 170). Autores como

Medina y Salvador (2009) conciben las estrategias didácticas "...como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos" (pág.179).

Son diversas las estrategias didácticas que se pueden emplear y estas corresponden a diferentes momentos de la enseñanza, es decir, hay estrategias para acondicionar el ambiente de aprendizaje, otras para presentar los objetivos y centrar la atención sobre el tema, hay estrategias para presentar la información, preparar los recursos y para establecer las dinámicas de trabajo entre los estudiantes (Medina y Salvador, 2009).

Algunos ejemplos de estrategias didácticas son: exposición de actividades, discusión en grupos, diseño de experimentos, método de proyectos, trabajo de campo, juegos, simulaciones, clase expositiva, revisión bibliográfica, comentario de textos, redacción de resúmenes, ensayos, seminario, panel, lluvia de ideas, juego de roles, debate, aprendizaje basado en problemas, mapas mentales, cuadros comparativos, videos, informes de lectura, carteles, producción de artículos, entre otros (Gutiérrez, Marco, Olivares y Serrano, 1990; Rodríguez, 2007).

Ortiz y Mariño (2004) enlistan las siguientes características deseables en las estrategias didácticas:

1. Alentar el intercambio y la cooperación entre los estudiantes mediante el trabajo en equipo.
2. Establecer objetivos de aprendizaje considerando los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes.
3. Promover condiciones favorables para el aprendizaje de los estudiantes.
4. Orientar al estudiante en el uso de diversas alternativas para organizar la información como pueden ser los mapas conceptuales.
5. Motivar en el estudiante el trabajo interdisciplinario, el aprendizaje basado en problemas y la investigación.
6. Considerar el grado de desarrollo de los estudiantes para establecer estrategias adecuadas.

7. Incorporar las pautas que guíen el desarrollo de las estrategias y las formas de evaluación.

Después de revisar el concepto de estrategias didácticas, se procede a la búsqueda de la importancia de comprender un segundo idioma, como es el inglés en la profesión de Enfermería.

## **2.5 La enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en Enfermería**

El inglés es el idioma científico predominante en la actualidad, ello ha quedado demostrado en trabajos realizados como el de De Pablos, Tuñez y Mateos (2015) en el que se indica que las revistas publicadas en este idioma son las que reciben un mayor número de citas. Este es un factor determinante por el cual se requiere que el estudiante de Enfermería desarrolle competencias en el idioma inglés que le permitan con eficacia acercarse a la evidencia científica y facilitar con ello la búsqueda en bases de datos internacionales y la difusión de investigaciones; además es de importancia el aprendizaje del inglés dada la diversidad sociocultural y las posibilidades de movilidad internacional (Camacho, Barquero, Mariscal y Merino, 2013). El dominio del inglés en las ciencias de la salud también puede facilitar el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (Valdés, González, Díaz, Verdayes y Díaz, 2010)

Ellis (1994) señala que los estudiantes difieren unos de otros en una serie de factores individuales que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, entre estos factores destacan la edad, la aptitud, la motivación, la personalidad y el estilo de aprendizaje.

Difícilmente la enseñanza de un idioma puede estandarizarse siguiendo un método único, para Cabrera (2005):

La enseñanza de idiomas no es estática ni fija en el tiempo sino por el contrario un proceso dinámico e interactivo donde el método que utiliza el profesor es el resultado de los procesos de interacción entre el profesor, los

estudiantes, las actividades didácticas en su relación con el contexto, las políticas educativas y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas (pág. 16).

Por lo que, el docente tiene ante sí el reto de facilitar al estudiante de Licenciatura en Enfermería el aprendizaje de este idioma, que le dará herramientas para su desarrollo profesional a nivel nacional y en el extranjero.

## **2.6 Marco contextual**

### **2.6.1 Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo**

La Facultad de Enfermería forma parte de las Dependencias de Educación Superior del Área de la Salud pertenecientes a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). De acuerdo a su portal de internet, es en el año de 1978 que el Consejo Universitario de la UMSNH aprobó el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería, años más tarde en 1994 el Consejo Universitario ratificaría la creación de la Escuela de Licenciatura en Enfermería.

En la actualidad esta dependencia universitaria además de su programa en nivel licenciatura ofrece un Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería, los Diplomados en Administración de los servicios de Enfermería, Enfermería en Terapia Intensiva, Enfermería en Quirúrgica, y la Maestría en Enfermería con terminales en Gestión Dirección y Liderazgo en Enfermería, Adulto Mayor, Salud Reproductiva, Salud Publica. La Facultad de Enfermería de la UMSNH en su nivel licenciatura alberga en la actualidad a 2118 alumnos.

La misión de la Facultad de Enfermería de la UMSNH es formar profesionales e investigadores de enfermería, competentes, con actitud crítica, creativa, científica, sentido ético y humanístico; capaces de colaborar con el equipo multiprofesional de salud para que a través de su ejercicio profesional contribuyan a la promoción de la salud, la

prevención de enfermedades; siendo pertinentes con el cuidado de la salud y la vida de las personas ante los problemas y necesidades sociales, lo que le permite contribuir con el desarrollo sustentable del país.

La visión de la Facultad de Enfermería de la UMSNH indica que en el año 2020 estará organizada en torno a un modelo educativo basado en un paradigma Constructivista Social, centrado en el aprendizaje de sus estudiantes; con programas académicos semiflexibles, pertinentes, de calidad logrando una posición de reconocido prestigio en el ámbito nacional, por sus resultados y contribuciones; capaz de generar y difundir conocimientos que contribuyan en el desarrollo de actitudes y habilidades para toda la vida; fortalecida con procesos de gestión transparentes y eficientes.

Son diversas las características del currículo de la Facultad de Enfermería de la UMSNH, de entre ellas, para fines de esta investigación, sobresale la relacionada con el perfil del docente del cual es deseable que esté capacitado en el paradigma educativo constructivista social, aplicando estrategias diversas en sus espacios educativos.

El Modelo Educativo de las DES de Ciencias de la Salud de la UMSNH (2007) adopta un enfoque constructivista social que favorece el aprendizaje significativo, considera al estudiante en el centro del proceso educativo, propone diversas maneras para presentar los contenidos fomentando la creatividad del docente, y favorece en el estudiante su desarrollo sociocultural e integral. En este modelo educativo se espera que el docente abandone las prácticas de enseñanza tradicionales y en cambio introduzca alternativas metodológicas apropiadas que promuevan procesos cognitivos críticos, creativos y adecuados al nivel educativo. En este modelo educativo el docente se visualiza “como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (pág. 154).

### **2.6.2 Plan de estudios de la Facultad de Enfermería de la UMSNH**

El plan de estudios actual de la Facultad de Enfermería de la UMSNH tiene un enfoque por competencias profesionales integrales. Su objetivo general es:

Formar Licenciados en Enfermería competentes en el cuidado de la salud de las personas considerando sus respuestas humanas; caracterizados por su actitud científica, tecnológica, ética y humanística; capaces de integrarse a equipos multidisciplinarios para la resolución de problemas y necesidades de salud de la población en el primero, segundo y tercer nivel de atención (pág. 530).

El plan de estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la UMSNH contempla diez semestres escolares considerando un año de servicio social. Uno de los componentes del Plan de estudios es el mapa curricular el cual considera cinco elementos base: Áreas de formación, Áreas del conocimiento, Ejes transversales, Líneas curriculares y Unidades de Aprendizaje. El plan de estudios incluye 56 Unidades de Aprendizaje de las cuales 48 son obligatorias y 8 se consideran optativas.

La unidad de aprendizaje de Inglés II con clave INT-502 forma parte del mapa curricular de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH, se incluye en la carga académica del quinto semestre como unidad de aprendizaje obligatoria con 2 horas prácticas, 1 hora teórica y 1 hora de estudio independiente semanal para un valor de 4 créditos. Forma parte del área del conocimiento interdisciplinaria, sus unidades de aprendizaje antecedentes son Informática I, Globalización y Salud, e Inglés I, mientras que la unidad de aprendizaje consecuente es Redacción Aplicada (Facultad de Enfermería de la UMSNH, 2007).

### **2.6.3 Objetivos y temática de la unidad de aprendizaje de Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH**

Como se menciona en el “*Programa descriptivo de unidad de aprendizaje con enfoque en competencias profesionales integrales*” de la Facultad de Enfermería de la UMSNH (2017):

La unidad de aprendizaje de Inglés II tiene como propósito que los estudiantes adquieran las destrezas comunicativas básicas necesarias para interactuar en inglés a nivel elemental, así como adquirir un vocabulario técnico mínimo relativo a algunos de los campos de estudio de la disciplina (pág. 1).

De acuerdo con el documento antes señalado las competencias profesionales integrales que se espera el estudiante desarrolle en esta unidad de aprendizaje son:

Lee, comprende y escribe la terminología propia del Inglés Técnico enfocado al área de la salud y lo aplica dentro de los artículos de interés del área de la salud de Cláusulas If, Voz pasiva, Verbo To be, Verbos modales y Traducción de artículos médicos (pág. 2).

## **Capítulo 3. Material y método**

### **3.1 Diseño metodológico**

El presente trabajo de investigación corresponde al método cualitativo del tipo investigación-acción. De acuerdo con Waterman et al (2001) citado por Gerrish y Lacey (2008):

La investigación-acción es un período de consulta que describe, interpreta y explica las situaciones sociales, al mismo tiempo que lleva a cabo una mediación para el cambio, orientada a la mejora y a la participación. Se trata de un proceso que se centra en la temática, tiene lugar en un contexto específico y es prospectivo. La investigación-acción es una actividad de grupo con una base de valores explícitos y está formada por investigadores activos y por los participantes, todos ellos implicados en el proceso de cambio (págs. 275-276).

En esta investigación inicialmente se realizó el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH. Con base en los resultados obtenidos se llevó a cabo una intervención educativa que consistió en aplicar estrategias didácticas que atendieran los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes.

### **3.2 Características del universo de estudio**

#### **3.2.1 Características de la población**

La población de la presente investigación la conforman los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Enfermería de la UMSNH, quienes en la actualidad suman 2118 alumnos, de los cuales 386 cursan el segundo semestre, 455 el cuarto semestre, 456 el sexto semestre, 409 el octavo semestre, 391 se encuentran realizando su servicio social y 21 están inscritos en el Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería.

### **3.2.2 Población en estudio**

La muestra la constituyeron 28 estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UMSNH inscritos en una sección del quinto semestre en la unidad de aprendizaje de Inglés durante el ciclo escolar 2017-2018. Se seleccionó esta muestra para llevar a cabo un diagnóstico, con el cual se elaboró la intervención educativa y con los mismos estudiantes se puso en marcha la intervención educativa.

### **3.3 Criterios de elegibilidad**

#### **3.3.1 Criterios de inclusión**

1. Alumnos inscritos en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.
2. Alumnos inscritos en la sección previamente seleccionada para participar en el estudio.
3. Alumnos que acepten contestar el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) previa firma de consentimiento informado.
4. Alumnos que hayan respondido el *Cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* en su totalidad.

#### **3.3.2 Criterios de no inclusión**

1. Alumnos no inscritos en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.
2. Alumnos que no acepten contestar el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA).
3. *Cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* que no sean contestados en su totalidad.

### 3.4 Instrumentos y aplicación

#### 3.4.1 Instrumento para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje

El instrumento que se empleó para determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Enfermería fue el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (Anexo 1).

Para identificar la preferencia en los estilos de aprendizaje, una vez aplicado el CHAEA, se pidió a los estudiantes que utilizaran la tabla de interpretación de los resultados que el mismo cuestionario contiene (Anexo 2), además de graficar sus resultados en el espacio destinado para ello (Anexo 3).

Al inicio de este cuestionario se anexó una ficha para obtener los siguientes datos de identificación: centro educativo, semestre, edad, sexo y fecha en que se contestó el cuestionario. En esta ficha se incluyó el título de la investigación, el programa educativo en el que se está desarrollando el estudio y el responsable del mismo (Anexo 4).

Además de la ficha de identificación se incluyó un consentimiento informado con la finalidad de solicitar al estudiante su cooperación voluntaria para contestar el CHAEA y explicar los fines para los que se utilizaría la información obtenida (Anexo 5). En todo momento se garantizó al estudiante el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas al cuestionario.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Enfermería de la UMSNH al inicio del semestre 2017-2018.

Se consideraron los siguientes aspectos para la aplicación del instrumento:

1. Se seleccionó una sección del quinto semestre de la Facultad de Enfermería de la UMSNH para la viabilidad del estudio.
2. El instrumento se aplicó en el mismo lugar y horario determinado a todos los estudiantes de la misma sección.

3. Previamente a la aplicación del instrumento se explicaron brevemente los objetivos de la investigación.
4. Se solicitó a los estudiantes que completaran la ficha de identificación y firmaran el consentimiento informado si decidían contestar el CHAEA.
5. Se dieron las instrucciones para contestar el CHAEA siguiendo las recomendaciones de Alonso, Gallego y Honey (1995).
6. Una vez contestadas todas las preguntas los estudiantes registraron sus datos en la tabla de interpretación y graficaron sus resultados.
7. Finalmente, una vez que los estudiantes interpretaron sus datos y graficaron sus resultados, se describió cada uno de los estilos de aprendizaje haciendo énfasis en las características más relevantes.

#### **3.4.1.1 Consideraciones éticas del instrumento para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje**

De acuerdo al Reglamento de la Ley de Salud en Materia de Investigación para la Salud en su artículo 17, la investigación que se realizó se clasifica como una investigación sin riesgo, entendiéndose por ello:

...estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquéllos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participen en el estudio, entre los que se consideran: cuestionarios, entrevistas, revisión de expedientes clínicos y otros, en los que no se identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta (pág. 6).

Con base en documentos que dictan los lineamientos éticos a seguir en una investigación en la que participan seres humanos, como la Declaración de Helsinki y la *Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012 que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos*, se tomaron en consideración los siguientes aspectos éticos en la presente investigación:

1. Previa aplicación del instrumento se explicaron a los posibles participantes los objetivos de la investigación.
2. Para autorizar la participación en el estudio se dio a firmar un consentimiento informado.
3. La información recabada fue confidencial.
4. La información recabada fue únicamente utilizada para fines de la investigación.
5. Las características de estilo de aprendizaje que resultaron de la aplicación del instrumento fueron dadas a conocer a cada uno de los estudiantes.
6. Las respuestas dadas al cuestionario fueron únicamente del conocimiento de cada estudiante y de los investigadores.
7. Los estudiantes seleccionados podían declinar participar en la aplicación del CHAEA en cualquier momento de la misma aun cuando hayan firmado su consentimiento informado, sin que ello afectara su situación escolar (de acuerdo al capítulo V sobre la investigación en grupos subordinados del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud).

### **3.4.2 Instrumento para diagnosticar el conocimiento previo del idioma Inglés**

Para identificar el conocimiento del idioma inglés que los estudiantes presentaban al inicio del semestre se aplicó el test de ubicación del nivel de inglés de la serie de libros Speakout de la editorial Pearson. El test consta de 200 reactivos con cuatro opciones de respuesta cada uno de ellos, los reactivos se encuentran organizados de acuerdo a los temas gramaticales abordados en los libros de Speakout y en orden ascendente en cuanto a grado de dificultad, es decir, los primeros reactivos corresponden a un nivel elemental (A1 del Marco Común Europeo de Referencia) mientras que los últimos reactivos pertenecen a un nivel avanzado (C1 del Marco Común Europeo de Referencia).

La serie de Speakout está conformada por seis libros, de 10-12 unidades cada uno de ellos, que se adaptan a diferentes niveles de inglés de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (Tabla 2).

**Tabla 2. Serie Speakout y niveles según el Marco Común Europeo de Referencia.**

Libro	Cantidad de Unidades	Nivel de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia
Speakout Starter	1-10	A1
Speakout Elementary	1-12	A2
Speakout Pre-intermediate	1-12	B1
Speakout Intermediate	1-10	B1+
Speakout Upper Intermediate	1-10	B2
Speakout Advanced	1-12	C1

El test de ubicación de Speakout propone una tabla de puntuación para asignar al estudiante el curso de inglés que le corresponde de acuerdo al dominio del idioma mostrado en la prueba (Tabla 3).

**Tabla 3. Equivalencia de puntuación en el test de ubicación de Speakout**

Puntuación	Ubicación
0-15	Speakout Starter
15-30	Speakout Elementary Unidad 1
31-50	Speakout Elementary Unidad 7
51-75	Speakout Pre-intermediate Unidad 1
76-100	Speakout Pre-intermediate Unidad 7
101-125	Speakout Intermediate Unidad 1
126-150	Speakout Intermediate Unidad 6
151-170	Speakout Upper Intermediate Unidad 1
171-185	Speakout Upper Intermediate Unidad 6
186+	Speakout Advanced

Para conocer el nivel de inglés de los estudiantes participantes en esta investigación se incluyeron únicamente los primeros 150 reactivos, debido al tiempo disponible para aplicar la evaluación el cual fue de máximo dos horas. El test se aplicó al inicio del semestre 2017-2018 en el mismo lugar y fecha a todos los estudiantes, el tiempo para contestar todas las preguntas fue variable ya que algunos de ellos necesitaron aproximadamente una hora mientras que otros requirieron de hasta dos horas para completar la prueba. Durante la aplicación de esta prueba diagnóstica a los estudiantes no se les permitió auxiliarse de algún diccionario o sitio en la red ni apoyarse entre ellos.

### **3.4.3 Instrumento para el diagnóstico de comprensión de textos**

Para llevar a cabo el diagnóstico de comprensión de textos se elaboró una breve prueba conformada por tres textos y sus respectivos reactivos tomados del libro *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: The Paper Test* (Phillips, 2003). Para incluir el material en esta prueba se consideró que el tema presentara relación con el área de la salud y que la extensión permitiera su lectura y análisis en un periodo de tiempo de máximo 40 minutos. El primer documento abordaba el tema de la narcolepsia, a partir de este texto se realizaron 8 preguntas; del segundo documento, el cual trataba sobre el corazón, se incluyeron 3 preguntas; el tercer documento se relacionaba con las alergias y sobre él se realizaron 4 preguntas, todas las preguntas incluían cuatro posibles respuestas. Esta prueba fue aplicada a todos los estudiantes en la misma fecha y lugar al inicio del semestre. Los textos y reactivos pueden observarse en el Anexo 7.

### **3.4.4 Instrumento para el diagnóstico de traducción**

Con el objetivo de identificar la capacidad de los estudiantes para traducir se aplicó una prueba, al inicio del semestre, que consistió en la traducción de un breve texto sobre el aparato digestivo. Se seleccionó este documento ya que se trata de una temática abordada en los primeros semestres de la licenciatura en Enfermería de la UMSNH, por lo cual era información con la que los estudiantes estaban familiarizados. En cuanto a la extensión del documento se decidió incluir un documento muy breve, de tan solo 72 palabras, que permitiera al estudiante realizar la actividad en un tiempo máximo de 40 minutos. El texto para realizar esta prueba se obtuvo del libro “*Quick Medical Terminology A Self-Teaching Guide*” (Steiner, 2003). Durante la actividad no se permitió al estudiante utilizar diccionario o cualquier otra herramienta digital que le permitiera auxiliarse para traducir, debido a que se requería saber su nivel de conocimiento de vocabulario en este idioma. El documento que se empleó para realizar este diagnóstico puede observarse en el Anexo 8.

## Capítulo 4. Resultados de los instrumentos de diagnóstico

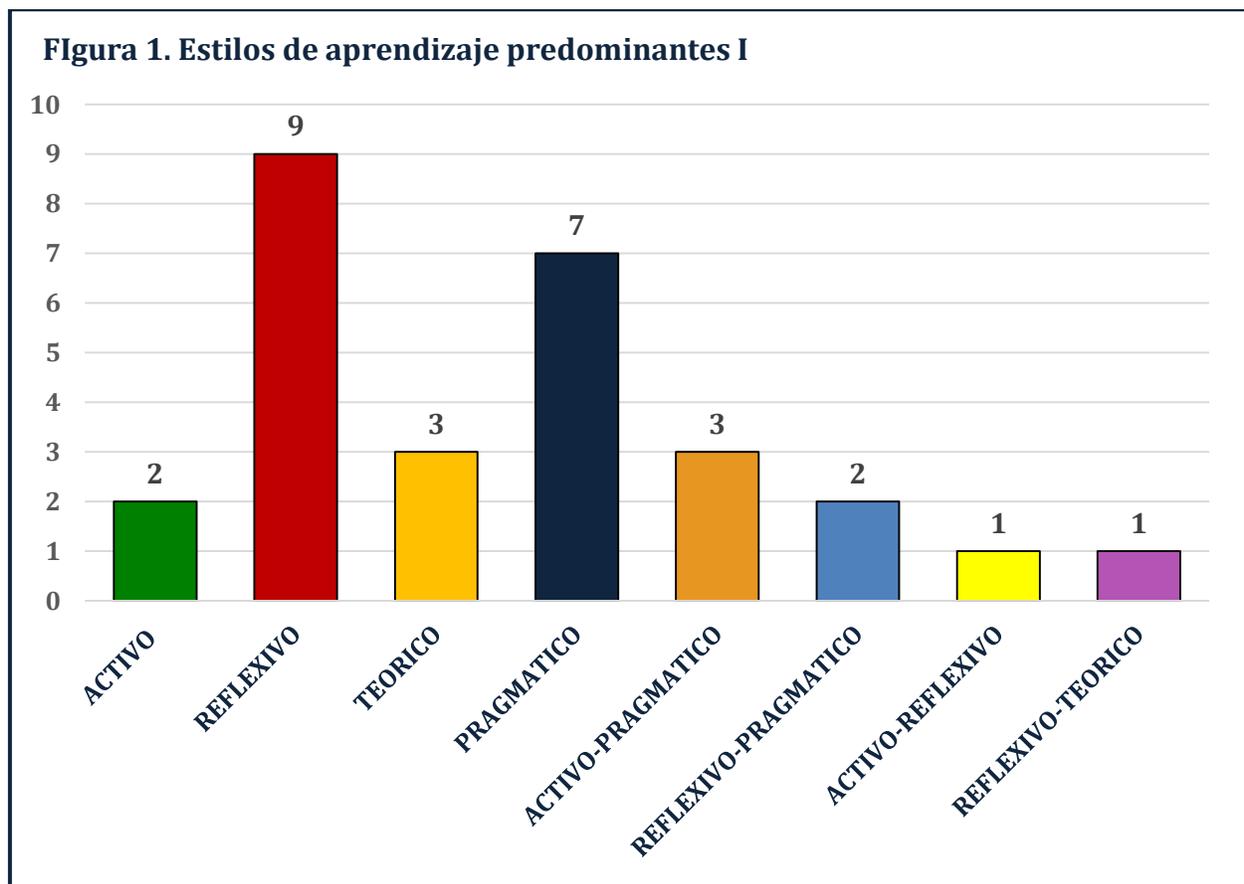
### 4.1 Resultados del diagnóstico de los estilos de aprendizaje

El CHAEA se aplicó a 28 estudiantes, 20 mujeres y 8 hombres con edad promedio de 20.9 años. La edad, sexo, el total de respuestas relacionadas a cada estilo de aprendizaje y los estilos predominantes sombreados en color azul se observan en la Tabla 4.

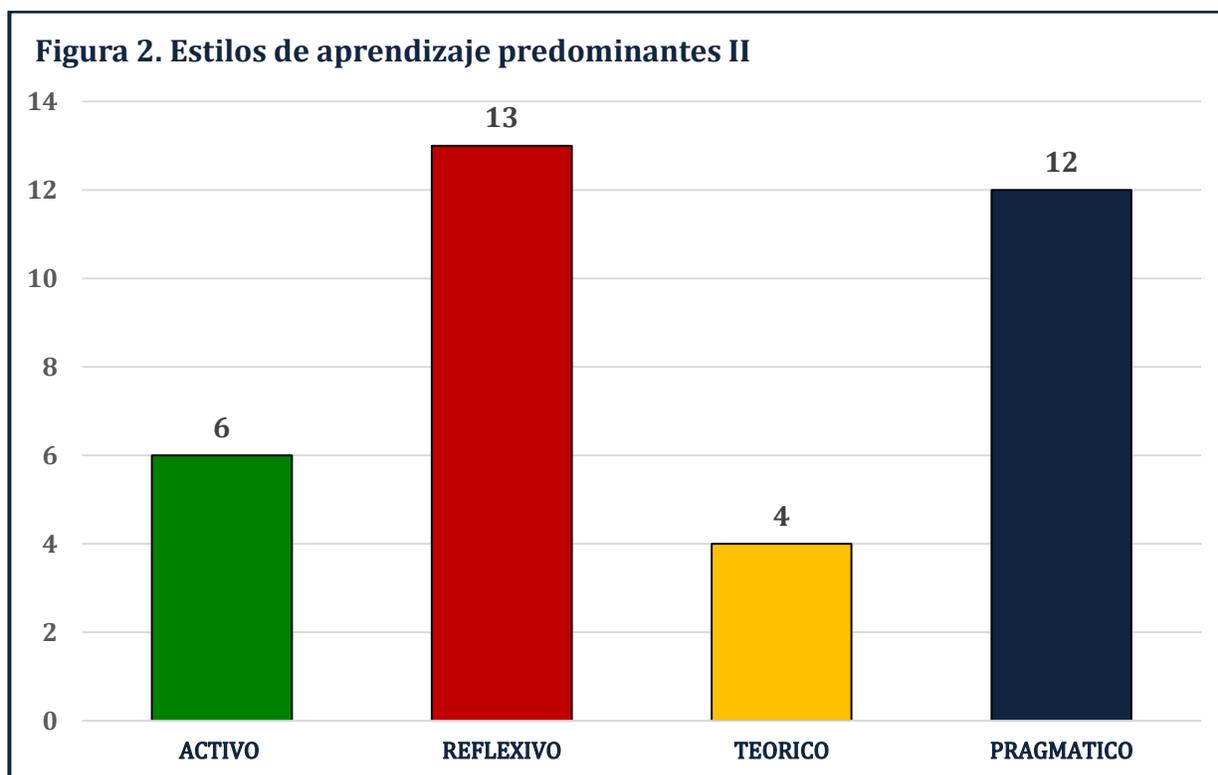
**Tabla 4. Resultados de los estilos de aprendizaje de acuerdo al CHAEA**

	EDAD	SEXO		ESTILOS DE APRENDIZAJE			
		HOMBRE	MUJER	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
1	19		MUJER	10	11	16	11
2	25		MUJER	10	16	13	7
3	22		MUJER	14	13	12	9
4	21		MUJER	15	11	10	15
5	21		MUJER	11	7	8	6
6	20		MUJER	14	17	14	14
7	19		MUJER	12	11	15	11
8	22		MUJER	12	19	12	12
9	20		MUJER	13	13	10	14
10	22	HOMBRE		10	12	13	17
11	20		MUJER	9	19	16	20
12	19		MUJER	3	17	16	12
13	20	HOMBRE		11	16	12	13
14	20		MUJER	15	11	12	15
15	19	HOMBRE		8	16	15	13
16	21	HOMBRE		9	13	14	12
17	19		MUJER	9	14	14	12
18	20		MUJER	12	17	11	11
19	24	HOMBRE		10	16	12	9
20	22	HOMBRE		12	13	9	15
21	20	HOMBRE		15	13	11	15
22	20		MUJER	12	12	7	4
23	21		MUJER	9	10	10	14
24	23		MUJER	14	13	10	16
25	21		MUJER	16	17	11	17
26	21		MUJER	14	18	13	13
27	21	HOMBRE		13	11	13	16
28	23		MUJER	10	12	9	12
	Media 20.8929	Total 8	Total 20	Total 6	Total 13	Total 4	Total 12

Los resultados muestran que en 9 estudiantes el estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo, en 7 el pragmático, en 3 el teórico y solo dos estudiantes mostraron predominio del estilo activo. Algunos estudiantes se caracterizaron por el predominio en dos estilos de aprendizaje, tal fue el caso de 3 estudiantes con preferencia por los estilos activo y pragmático, 2 por los estilos reflexivo y pragmático, un estudiante mostro predominio de los estilos activo y reflexivo mientras que en un estudiante más predominaron los estilos reflexivo y teórico (Figuras 1 y 2, Tabla 5).



**Figura 1.** Estilos de aprendizaje predominantes entre la muestra. Se observa predominancia del estilo reflexivo seguido por el estilo pragmático. Siete estudiantes presentaron dos estilos de aprendizaje predominantes.



**Figura 2.** Estilos de aprendizaje predominantes entre la muestra considerando el predominio de uno o más estilos por estudiante.

**Tabla 5.** Distribución porcentual de estudiantes por estilo de aprendizaje predominante.

Estilo de aprendizaje predominante	Frecuencia	Porcentaje
Activo	2	7.1%
Activo-pragmático	3	10.7%
Activo-reflexivo	1	3.6%
Pragmático	7	24.9%
Reflexivo	9	32.1%
Reflexivo-pragmático	2	7.1%
Reflexivo-teórico	1	3.6%
Teórico	3	10.7%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

## 4.2 Resultados del diagnóstico del conocimiento del idioma inglés

La prueba diagnóstica del conocimiento del idioma inglés se aplicó a 28 estudiantes, los resultados muestran un promedio de 36.9 aciertos de 150 posibles. La mínima puntuación obtenida fue de 20 aciertos y la máxima de 76. De acuerdo a la cantidad de aciertos obtenida a 26 estudiantes le corresponde el nivel elemental, mientras que solamente 2 estudiantes se sitúan en el nivel pre-intermedio. El resultado de cada estudiante y el nivel de inglés correspondiente de acuerdo a la serie Speakout se muestran en la Tabla 6.

**Tabla 6. Resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de conocimiento de inglés.**

	NIVELES DE INGLES							
	CEFR	A1	A1	A2	A2+	B1-	B1	B1+
	Niveles Speakout	Starter level	Elementary Unit 1	Elementary Unit 7	Pre-intermediate Unit 1	Pre-intermediate Unit 7	Intermediate Unit 1	Intermediate Unit 6
		0-15	16-30	31-50	51-75	76-100	101-125	126-150
Estudiante	Aciertos							
A	34							
B	39							
C	37							
CH	32							
D	46							
E	33							
F	39							
G	27							
H	38							
I	25							
J	35							
K	34							
L	35							
M	38							
N	43							
Ñ	41							
O	31							
P	36							
Q	54							
R	40							
S	36							
T	44							
U	33							
V	20							
W	35							
X	28							
Y	76							
Z	25							
	<b>Media</b> 36.93		<b>Total</b> 5	<b>Total</b> 21	<b>Total</b> 1	<b>Total</b> 1		

Además de la suma de los aciertos de cada estudiante se realizó un análisis por cada uno de los reactivos incluidos en el test, con la finalidad de identificar las estructuras gramaticales sobre las que los estudiantes presentaban mayor dominio y aquellas en las que mostraban deficiencias. Para realizar este análisis los aciertos de cada uno de los estudiantes se incluyeron en una hoja del programa Excel (Anexo 6 ), una vez que se tenían concentradas todas las respuestas correctas se realizó la sumatoria de los aciertos obtenidos por la totalidad de los estudiantes en cada uno de los reactivos.

Este análisis permitió reconocer que pese a estar en un nivel universitario los estudiantes presentaban un dominio bajo de las estructuras gramaticales básicas en inglés. Para ejemplificar esta situación se recurrirá al análisis del reactivo número 8:

\_\_\_\_\_ she like sport?

- a) Do
- b) Does
- c) Is
- d) ---

El reactivo plantea completar una pregunta en presente simple, para ello es necesario conocer que las interrogaciones en este tiempo gramatical requieren de un auxiliar siempre y cuando el verbo principal no sea el verbo “to be” o un verbo modal, en este reactivo el verbo que se está empleando es “like”. Los auxiliares son “do” y “does”, el primero se utiliza cuando el sujeto equivale a los pronombres “I, you, we, they”, mientras que el auxiliar “does” se necesita cuando el sujeto equivale a los pronombres “he, she, it”. La respuesta correcta es b) Does. El reactivo permite identificar si el estudiante domina los enunciados interrogativos en una estructura gramatical básica como lo es el presente simple. El análisis muestra que de 28 estudiantes que realizaron la prueba únicamente 7 de ellos acertaron en este reactivo, lo cual indica que solamente una cuarta parte del grupo identificó la regla gramatical adecuada para completar el enunciado.

Como ya se mencionó el programa de la unidad de aprendizaje de Inglés II de la Facultad de Enfermería de la UMSNH incluye temas como el primer y segundo condicionales, los cuales implican que el estudiante domine las estructuras gramaticales de presente simple y pasado simple. Debido a los resultados mostrados por los estudiantes en la prueba diagnóstica del conocimiento del idioma inglés se decidió hacer una revisión previa de los tiempos gramaticales simples en inglés, es decir, presente simple, pasado simple y futuro simple. Este repaso se realizó con la finalidad de que todos los estudiantes tuvieran un marco común de referencia sobre cómo realizar enunciados afirmativos, negativos e interrogativos en cada uno de los tiempos gramaticales señalados ya que ello facilitaría el abordaje posterior de los temas propios del programa en la unidad de aprendizaje de Inglés II.

#### **4.3 Resultados del diagnóstico de comprensión de textos**

La prueba de lectura de comprensión de textos en inglés se aplicó a 28 estudiantes quienes necesitaron de entre 30 y 40 minutos para contestar los reactivos. Durante esta prueba diagnóstica los estudiantes no pudieron hacer uso de diccionario ni aplicaciones digitales que les permitieran auxiliarse en la comprensión de los documentos. Los resultados muestran que el máximo número de aciertos conseguido por un estudiante fue de 13, mientras que el mínimo fue de 2 aciertos. El grupo obtuvo una calificación promedio de 7.1 aciertos de 15 que contenía la prueba, cifra que está por debajo de la mitad de aciertos posibles.

De los tres textos que la prueba contenía el grupo obtuvo una mayor puntuación en el relacionado con la narcolepsia, seguido del texto sobre el corazón y finalmente el documento que se refería a las alergias.

#### 4.4 Resultados del diagnóstico de traducción

La traducción sobre el aparato digestivo fue realizada por 28 estudiantes en un periodo de tiempo variable de entre 20 a 35 minutos. La evaluación de la traducción fue realizada por dos profesores con experiencia en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Con la finalidad de realizar la evaluación, una copia de cada una de las traducciones fue entregada a cada uno de los evaluadores quienes hicieron el análisis del texto traducido empleando para ello la *Rúbrica de evaluación de traducciones* (De Miguel y Álvarez, 2015) la cual presenta las siguientes características:

- 1) Incluye tres criterios de evaluación los cuales son: comprensión, expresión y un tercer criterio denominado pragmático relacionado con los problemas derivados del contexto.
- 2) Contiene las definiciones de calidad para cada uno de los criterios y niveles de puntuación.
- 3) Presenta cinco niveles de puntuación descritos como: nivel 1 (0-2), nivel 2 (3-4), nivel 3 (5-6), nivel 4 (7-8) y nivel 5 (9-10).

Para fines de evaluación de las traducciones en la presente investigación se consideraron únicamente los dos primeros criterios de la *Rúbrica de evaluación de traducciones* (De Miguel y Álvarez, 2015).

Los resultados del diagnóstico de traducción muestran que en el criterio de comprensión el promedio del grupo se encuentra en un nivel 2 el cual según su definición de calidad se caracteriza por “Contrasentidos numerosos y falta precisión. Adiciones innecesarias y omisiones importantes” (De Miguel y Álvarez, 2015).

En cuanto al criterio de expresión el promedio del grupo se ubica también en el nivel 2 que corresponde a “Errores de reformulación, gramaticales, ortográficos, léxicos y de puntuación repetidos. Falta de coherencia y cohesión” (De Miguel y Álvarez, 2015).

De este diagnóstico sobre la habilidad de los estudiantes para traducir se desprenden las siguientes observaciones:

- Muchos estudiantes realizaron traducción palabra por palabra y no de ideas.
- El texto presentado es de un tema básico de anatomía, a pesar de ello y de la presencia de muchos cognados un alto porcentaje de los estudiantes no logro entregar completa la traducción.
- Se detectaron errores en el uso de artículos, género y número en el traslado de la información al español. Errores de ortografía también fueron detectados el realizar la traducción.
- Algunos estudiantes no lograron completar ni siquiera un treinta por ciento de la traducción.
- Al preguntarles cuales habían sido las principales dificultades al realizar la actividad, los estudiantes comentaron que la falta de conocimiento del vocabulario, el traducir palabra por palabra, que el orden de algunas palabras en inglés es al “revés” de la estructura gramatical en español, y el no saber inglés.
- Se sugiere en próximas ocasiones realizar esta primera actividad con un tema que este más relacionado a las técnicas y competencias de Enfermería (Facultad en la que se está realizando la investigación) para evaluar si el alumno presenta más habilidad en la traducción con un tema que está mucho más relacionado con su área de interés.

## **Capítulo 5. Fase de intervención didáctica**

Los resultados del diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje muestran que los estilos predominantes fueron el reflexivo y pragmático. De acuerdo a lo mencionado por Alonso, Gallego y Honey (1995) las personas con un predominio del estilo reflexivo se caracterizan principalmente por ser ponderadas, concienzudas, receptivas, analíticas y exhaustivas; además presentan otras características como ser observadoras, recopiladoras, pacientes, cuidadosas, detallistas, elaboradoras de argumentos, previsoras de alternativas, estudiosas de comportamiento, registradoras de datos, investigadoras, asimiladoras, escritoras de informes, lentas, distantes, prudentes, inquisidoras y sondeadoras.

Muy cerca del estilo reflexivo los estudiantes mostraron también una importante preferencia por el estilo pragmático, el cual de acuerdo a Alonso, Gallego y Honey (1995) en el libro *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, presenta principalmente las siguientes características: experimentador, práctico, directo, eficaz, y realista. Además las personas que son pragmáticas también se caracterizan por ser técnicas, útiles, rápidas, decididas, planificadoras, positivas, concretas, objetivas, claras, seguras de sí, organizadoras, actuales, solucionadoras de problemas, aplicadoras de lo aprendido y planificadoras de acciones.

Las características de los estilos reflexivo y pragmático representaron el fundamento y justificación para la planeación y desarrollo de la intervención didáctica la cual consistió en aplicar durante el semestre una serie de estrategias enfocadas en atender la preferencia de aprendizaje predominante mostrada por los estudiantes con la intención de motivar al desarrollo de competencias de comprensión y comunicación del idioma inglés.

Cabe señalar que tanto los instrumentos de diagnóstico y las estrategias didácticas aplicadas en el transcurso de la investigación así como las observaciones de cada uno

de ellos fueron incluidos en un portafolio de evidencias con la finalidad de tener el registro de todas las actividades realizadas durante la presente intervención educativa.

### **5.1 Intervención didáctica relacionada con estructuras gramaticales**

Como se mencionó anteriormente la unidad de aprendizaje de Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH comprende los siguientes temas:

- I. Conditionals: if.
- II. Passive voice: verb to be, present, past.
- III. Modals.
- IV. Translations: Health articles.

Una vez realizada la revisión previa de los tiempos gramaticales de presente simple, pasado simple y futuro simple -debido al escaso dominio de estos tiempos gramaticales mostrado en el diagnóstico- se abordó el primer tema de la unidad de aprendizaje el cual corresponde a los condicionales. La planeación sobre la presentación de la información, la elaboración y selección de recursos didácticos se realizó considerando los estilos de aprendizaje reflexivo (observador, ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo) y pragmático (experimentador, práctico, directo, eficaz y realista).

A continuación se describen las estrategias didácticas que se diseñaron e implementaron para cada uno de los temas gramaticales de la unidad de aprendizaje de Inglés II.

#### **I. Conditionals: if**

El primer condicional se abordó en un principio, las reglas gramaticales del primer condicional fueron explicadas mediante una presentación de PowerPoint que incluía la explicación gramatical, ejemplos de su uso (Figuras 3 y 4) y un ejercicio de introducción al tema el cual consistió en presentar en diapositivas enunciados en primer condicional los cuales debían completarse con la forma correcta de los verbos que aparecían entre paréntesis como se muestra en el ejemplo (Figuras 5 y 6). En esta última actividad los

primeros enunciados se contestaron de forma grupal ya que la finalidad era que sirvieran como modelos para responder a los enunciados faltantes de forma individual.

**First Conditional**

<b>POSSIBLE SITUATION</b> ( simple present)	<b>CONSEQUENCE</b> will / may / might
--	--

If you get a high-paying job, you **will** have a lot more free time.



you **will not** have to work as hard.  
 you **might** have to pay higher taxes.  
 more people **may** want to be your friend.  
 you **will** be able to donate more to charities.

INGLES II

Figura 3. Reglas gramaticales del primer condicional presentadas en diapositivas.

**First Conditional**

<b>POSSIBLE SITUATION</b> ( simple present)	<b>CONSEQUENCE</b> will / may / might
--	--

If you get a high-paying job, you **will** have a lot more free time.

<b>CONSEQUENCE</b> will / may / might	<b>POSSIBLE SITUATION</b> ( simple present)
--	--

You **will** have a lot more free time if you get a high-paying job.

INGLES II

Figura 4. Reglas gramaticales del primer condicional presentadas en diapositivas.

**First Conditional**  
Exercise

Complete the sentences with the correct form of the verbs.

- If I \_\_\_\_\_ (go) out tonight, I \_\_\_\_\_ (go) to the cinema.
- If you \_\_\_\_\_ (get) back late, I \_\_\_\_\_ (be) angry.
- If he \_\_\_\_\_ (come), I \_\_\_\_\_ (be) surprised.

INGLES II

Figura 5. Ejercicio sobre el primer condicional. Ejercicio que consiste en completar los enunciados con la forma correcta de los verbos entre paréntesis.

**First Conditional**  
Exercise

Complete the sentences with the correct form of the verbs.

- If I **go** (go) out tonight, I **will go** (go) to the cinema.
- If you **get** (get) back late, I **will be** (be) angry.
- If he **comes** (come), I **might be** (be) surprised.

INGLES II

Figura 6. Respuestas al ejercicio sobre el primer condicional. Ejercicio sobre el primer condicional indicando en color rojo las formas correctas de los verbos entre paréntesis.

Debido a las características de los estudiantes con preferencia por el estilo reflexivo se seleccionaron actividades que les permitieran analizar la información y ser cuidadosos en la deducción de conclusiones. El tipo de ejercicios incluidos se describen a continuación:

1. **Ejercicios de complementación** que consistieron en presentar enunciados incompletos a los que les hacían falta los verbos, entonces los estudiantes tenían que identificar inicialmente cual parte era la “main clause” y cual la “if clause”. Una vez que el estudiante identificaba estas dos partes del condicional el estudiante debía completar cada parte con la forma correcta del verbo. Ejemplo:

If you \_\_\_\_\_ (miss) the bus, you \_\_\_\_\_ (be) late.

En este enunciado la primera parte que inicia con la palabra “if” y termina con la coma se le considera como “if clause” y el verbo que ahí se incluye deberá conjugarse en presente simple. La segunda parte que se encuentra después de la coma se conoce como “main clause” y pueden utilizarse los verbos modales “will, may, might” más la forma base del verbo que aparece entre paréntesis. Este tipo de actividades requieren del estudiante un análisis concienzudo de la información ya que necesita conocer y aplicar las reglas gramaticales propias del primer condicional, debe reflexionar sobre la forma adecuada de realizar la conjugación del verbo en un enunciado afirmativo o negativo en presente simple y necesita emplear los verbos modales en forma correcta.

2. **Ejercicio de identificación de errores** en los cuales se presentaban enunciados en primer o segundo condicional, algunos de ellos cumplían con la estructura gramatical de forma adecuada mientras que otros enunciados presentaban errores, el estudiante entonces tenía que identificar si los enunciados eran correctos o incorrectos. Este tipo de ejercicios implican que el estudiante analice puntualmente los enunciados, conozca las reglas gramaticales e identifique si estas se están aplicando correctamente. A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de ejercicio:

If we hurry, we be on time.

Correct

Incorrect

En el ejemplo el estudiante debe identificar las partes que conforman un enunciado condicional, una vez que ha hecho esto deberá recordar que en el primer

condicional se necesita conjugar el verbo en presente simple en la “if clause” (situación que se cumple en el enunciado) mientras que en la “main clause” se requiere de los verbos modales “will”, “may” o “might”, situación que no se cumple en el enunciado ya que solamente aparece el verbo to be, por lo cual el enunciado es incorrecto. Aunque parezca sencillo, este tipo de ejercicios demuestran el dominio que el estudiante tiene sobre el tema que se está tratando.

3. **Ejercicios de opción múltiple**, en este tipo de actividades se presentaron al estudiante enunciados que debían completarse con alguna de las alternativas propuestas. Estos ejercicios requieren que el estudiante analice las posibilidades y descarte con fundamentos algunas de las opciones hasta determinar cuál es la respuesta correcta. Un ejemplo de este tipo de ejercicio es el siguiente:

If you \_\_\_\_\_ an apple every day, you will be very healthy.  
a) eats                      b) will eat                      c) eat                      d) ate

El enunciado que se presenta es un ejemplo del primer condicional al cual le falta la parte correspondiente a la “if clause” en la que la conjugación del verbo es en presente simple. La opción d) no puede ser la correcta debido a que “ate” es la conjugación en pasado del verbo “eat”; la opción a) no es correcta debido a que “eats” es la conjugación del verbo “eat” en presente simple cuando el sujeto corresponde a los pronombres “he”, “she” o “it”; la opción b) tampoco es la correcta debido al empleo del verbo modal “will”; por lo tanto la respuesta correcta es la c) ya que “eat” es la conjugación del verbo “eat” en presente simple cuando el pronombre es “you”.

Al igual que lo antes señalado el segundo condicional también se abordó mediante presentación de PowerPoint y se realizaron actividades que incluían los tres tipos de ejercicios descritos para el primer condicional (Figuras 7-10).

**Second Conditional**

<b>IMAGINARY SITUATION</b> ( simple past)	<b>CONSEQUENCE</b> would
--	-----------------------------

If I **were** rich,



I **would** buy an apartment in Miami.  
I **would** travel around the world.  
I **would** help people.  
I **would** buy a lot of clothes.

**Figura 7.** Reglas gramaticales del segundo condicional presentadas en diapositivas.

**Second Conditional**

<b>IMAGINARY SITUATION</b> ( simple past)	<b>CONSEQUENCE</b> would
--	-----------------------------

If I were rich, I **would** travel around the world.

<b>CONSEQUENCE</b> would	<b>POSSIBLE SITUATION</b> ( simple past)
-----------------------------	---

I **would** travel around the world if I were rich.

**Figura 8.** Reglas gramaticales del segundo condicional presentadas en diapositivas.

**Second Conditional**  
Exercise 1

Complete the sentences with the correct form of the verbs.

1. If I \_\_\_\_\_ (find) a wallet in the street, I \_\_\_\_\_ (try) to return it.
2. If I \_\_\_\_\_ (have) to make a hard decision, I \_\_\_\_\_ (try) to do the right thing.
3. If you \_\_\_\_\_ (break) something in a store, you \_\_\_\_\_ (pay) for it.

**Figura 9.** Ejercicio sobre el segundo condicional que consiste en completar los enunciados con la forma correcta de los verbos entre paréntesis.

**Second Conditional**  
Exercise 1

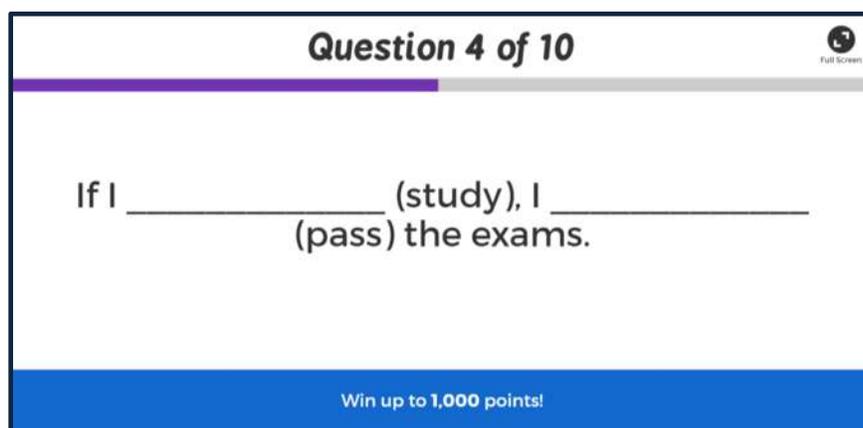
Complete the sentences with the correct form of the verbs.

1. If I **found** (find) a wallet in the street, I **would try** (try) to return it.
2. If I **had** (have) to make a hard decision, I **would try** (try) to do the right thing.
3. If you **broke** (break) something in a store, you **would pay** (pay) for it.

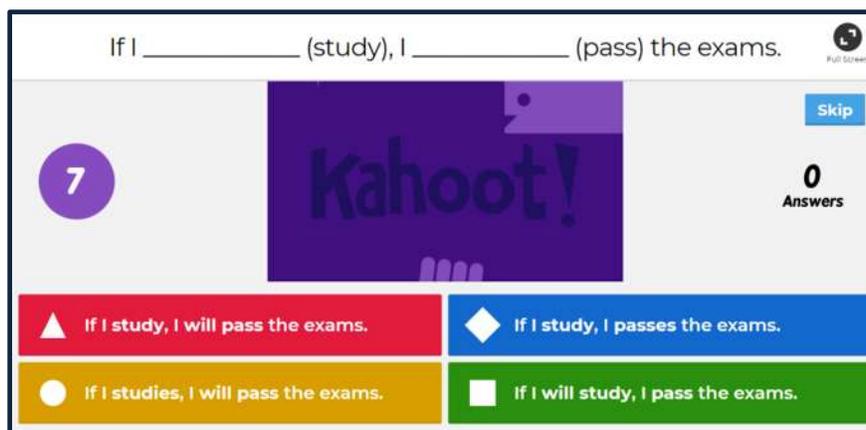
**Figura 10.** Respuestas al ejercicio sobre el segundo condicional indicando en color rojo las formas correctas de los verbos entre paréntesis.

Atendiendo a los estudiantes con predominancia por el estilo pragmático –quienes se caracterizan por ser experimentadores, prácticos, directos, eficaces, realistas, aplicadores de lo aprendido y concretos- se diseñó una clase para desarrollarse en la Sala de Multimedia y Laboratorio de Segundo Idioma Inglés de la Facultad de Enfermería de la UMSNH sobre el tema del primer condicional. Se incluyeron tres actividades:

1. Explicación de las reglas gramaticales para construcción de enunciados en primer condicional mediante un video.
2. Actividad en Kahoot.com que consistió en un juego en el que los estudiantes desde su computadora debían seleccionar la conjugación correcta de los verbos para completar diez enunciados en primer condicional (Figuras 11 y 12).
3. Completar una canción que incluía primer condicional, para ello a los estudiantes se les entregó una hoja con la letra incompleta de la canción “Count On Me” de Bruno Mars (Anexo 9), los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar la canción algunas veces para completarla.



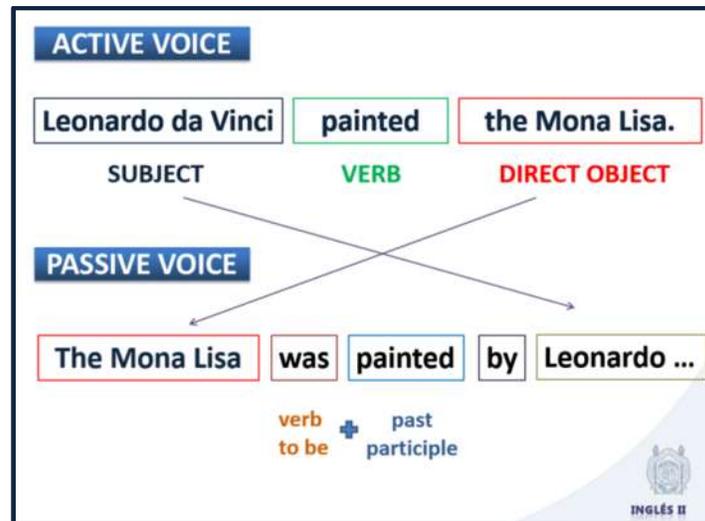
**Figura 11.** Ejemplo de reactivo en el ejercicio del primer condicional realizado en Kahoot.com



**Figura 12.** Ejemplo de reactivo en el ejercicio del primer condicional realizado en Kahoot.com

## II. Passive voice: verb to be, present, past.

Inicialmente se explicó a los estudiantes lo que es la voz activa y cómo es que se puede cambiar un enunciado de ese tipo a voz pasiva. Para explicar este tema también se utilizó una presentación de PowerPoint (Figura 13).



**Figura 13.** Ejemplo de enunciado en voz activa y voz pasiva.

Después de que se habían explicado las características y usos de la voz pasiva se realizó un ejercicio mediante PowerPoint en el cual se presentaron al estudiante enunciados en voz activa los cuales debía convertir a voz pasiva (Figuras 14 y 15). El primer par de enunciados que se presentaron fueron resueltos en grupo con la guía del docente, este par de ejercicios sirvieron como modelo para convertir a voz pasiva los enunciados subsiguientes.

Con esta forma de presentar las actividades se alentó a la reflexión, ya que el estudiante inicialmente debía identificar el sujeto, el verbo y el objeto directo en cada uno de los enunciados en voz activa para a partir de ello estructurar su enunciado en voz pasiva en el cual debía seguir la estructura correcta y recordar incluir el verbo "to be" y el pasado participio del verbo principal lo cual es característico de la voz pasiva.



**Figura 14.** Ejercicio sobre la voz pasiva el cual consiste en cambiar el enunciado en voz activa a voz pasiva.



**Figura 15.** Respuesta al ejercicio sobre la voz pasiva, se muestra la información gramatical y el enunciado en voz pasiva.

Después de presentar los primeros dos ejemplos se continuó con la actividad pero esta vez los enunciados en voz activa se presentaron y los estudiantes trabajaron solos o en parejas para reescribir la información en voz pasiva.

Además para abordar el tema de la voz pasiva se incluyeron ejercicios con las siguientes características:

- 1) **Identificación de voz activa o voz pasiva:** En este tipo de ejercicios se presentaron enunciados a partir de los cuales el estudiante debía señalar si consideraba que se trataba de voz activa o voz pasiva. Este tipo de ejercicio, aunque parezca sencillo, requiere del estudiante un análisis concienzudo de la gramática, reconocer el empleo o no del pasado participio y definir si el sustantivo realiza o no una actividad. Esta estrategia didáctica exige un análisis exhaustivo, observación y asimilación de información, elementos característicos del estilo de aprendizaje reflexivo. Para el docente resulta muy útil ya que le permite identificar si el tema ha sido o no comprendido. Ejemplo:

The glass pyramid in front of the Louvre was finished in 1989.

- a) Active
- b) Passive

El enunciado anterior es un ejemplo de voz pasiva.

2) **Relacionar columnas:** En este tipo de ejercicios se presentan una serie de enunciados en voz pasiva los cuales están divididos en dos partes y organizados en dos columnas, quedando por una parte el sujeto de la oración y en la otra el verbo “to be”, el verbo en pasado participio y el complemento. El objetivo de la actividad es que el estudiante analice la información, identifique el contexto y relacione las dos partes que correspondan para formar el enunciado correcto. Esta estrategia didáctica demanda del estudiante análisis, observación, asimilación y selección de alternativas, lo cual es propio del estilo reflexivo. Ejemplo:

1) Romeo and Juliet	a. are spoken in Switzerland
2) Smoking	b. is not allowed in this office
3) French, Italian and German	c. is delivered every morning
4) The post	d. was written by William Shakespeare

En el ejemplo anterior las respuestas correctas son:

1) Romeo and Juliet	→	a. are spoken in Switzerland.
2) Smoking	→	b. is not allowed in this office.
3) French, Italian and German	→	c. is delivered every morning.
4) The post	→	d. was written by William Shakespeare.

3) **Complementación de textos:** en este tipo de actividades se presentaron breves textos incompletos del área de la salud los cuales debían completarse utilizando la voz pasiva. El estudiante tenía que analizar cada uno de los enunciados e identificar si el documento estaba redactado en presente o en pasado y si la idea a completar era singular o plural. Además de que este tipo de actividades requieren de la reflexión del estudiante para poder aplicar la forma gramatical correcta también son de utilidad para que el estudiante reconozca la alta frecuencia con

que la voz pasiva se encuentra en los textos científicos del área de la salud. Esta estrategia didáctica requiere recopilar información sobre el sujeto y tiempo gramatical del enunciado, ser analítico y cuidadoso con la forma correcta de los verbos, características propias del estilo reflexivo. Ejemplo:

In the urinary system, waste \_\_\_\_\_ (eliminate) by the kidneys. The kidney consists of about 1 million units which \_\_\_\_\_ (call) nephrons. Each nephron is a complicated structure positioned partly in the medulla and partly in the cortex of the kidney.

El ejemplo anterior muestra un texto sobre el sistema urinario, el tiempo gramatical en el que está escrito es presente simple. El primer enunciado habla sobre los desechos los cuales al ser un líquido es un sustantivo no contable por lo cual la forma del verbo “to be” correcta a utilizar es “is” siendo entonces la respuesta correcta “is eliminated”. En el segundo enunciado se habla de las unidades, concepto en plural por lo que la forma correcta del verbo “to be” es “are” y la respuesta correcta para completar el enunciado es “are called”.

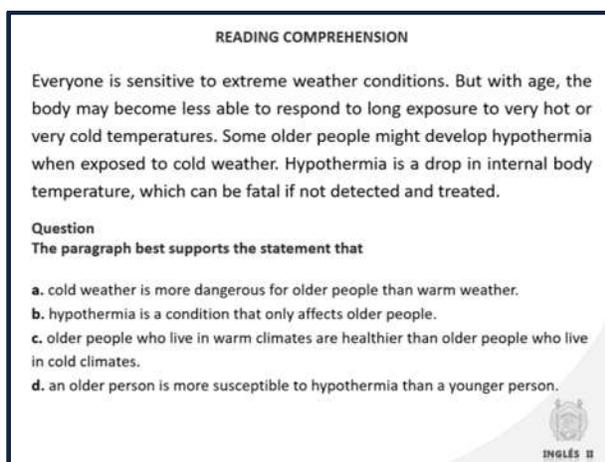
## **5.2 Intervención didáctica relacionada con lectura de comprensión**

Debido a las características de los estudiantes quienes en su mayoría mostraron preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo se decidió incluir dos tipos de actividades para trabajar la lectura de comprensión:

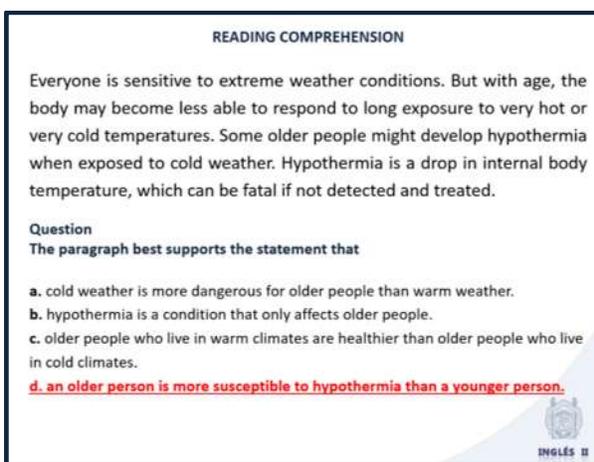
- 1) Textos con preguntas de opción múltiple
- 2) Textos con preguntas abiertas

Ambos tipos de actividades requieren de un análisis profundo de la información para poder dar respuesta a los cuestionamientos. Durante el curso se realizaron varias de estas actividades, algunas de ellas dentro del aula de clase mientras que otras se asignaron para realizarse de tarea. La extensión de los documentos fue incrementando conforme el curso avanzaba, uno de los criterios para incluir los textos en esta intervención fue que debían estar siempre relacionados con el área de la salud, se

consideraron por ejemplo textos sobre temas como asma, estilo de vida y salud, o relacionados con personajes relevantes en Enfermería como Florence Nightingale. La primera de las actividades de lectura de comprensión se realizó mostrando en una presentación de PowerPoint un breve párrafo con una pregunta de opción múltiple (Figura 16), se asignaron cinco minutos para el análisis del texto y para seleccionar una respuesta, una vez que el tiempo señalado había concluido se mostró la respuesta correcta (Figura 17) y se realizó un análisis en conjunto –docente y estudiantes- en el cual se comentó porque las otras tres opciones no eran las correctas. Esta forma de analizar breves textos se empleó en diversas ocasiones durante el curso.



**Figura 16.** Ejercicio de lectura de comprensión



**Figura 17.** Respuesta al ejercicio de lectura de comprensión

La mayoría de actividades de lectura de comprensión se realizaron entregando a los estudiantes los textos impresos. Para analizar los documentos se sugirió a los estudiantes que inicialmente realizaran un escaneo de la información, es decir una lectura rápida que les permitiera identificar el tema del documento y algunas ideas principales para después hacer una lectura a profundidad y entonces si revisar los cuestionamientos y establecer una respuesta. Cuando las actividades de lectura de comprensión se llevaron a cabo dentro del aula se alentó al uso de diccionarios digitales o físicos y al trabajo colaborativo para realizar la búsqueda de nuevo vocabulario, sin embargo, se recomendó que el análisis de cada uno de los reactivos y la selección o redacción de su respectiva respuesta se hiciera inicialmente de forma individual y hasta que se tuviera

toda la actividad contestada se comparan las respuestas y se reflexionara en parejas o en pequeños equipos sobre la respuesta apropiada para cada reactivo. Esta estrategia didáctica atiende al estilo reflexivo ya que requiere de un análisis exhaustivo y concienzudo de la información, paciencia del estudiante para revisar el documento, observación y cuidado para identificar las ideas principales del texto, investigación y recopilación de nuevo vocabulario, asimilar la información y elaborar argumentos para seleccionar la respuesta correcta.

### **5.3 Intervención didáctica relacionada con traducción**

Antes de iniciar a trabajar con la traducción de textos se comentaron algunos aspectos que son de importancia considerar a fin de lograr una traducción de calidad. De acuerdo con Pérez (2005) los principios básicos son:

- 1) Traducir ideas, no palabras.
- 2) Traducir con fidelidad al original.
- 3) Traducir de la forma más apropiada en la lengua de llegada.

Se iniciaron las traducciones con textos breves y la extensión de los mismos fue creciendo conforme se avanzó en el curso. Algunas de las traducciones fueron realizadas en el aula, mientras que otras formaron parte de actividades de trabajo independiente. En todo momento se permitió el uso de diccionarios en físico o digital, mas no de traductores digitales, además de que se alentó al trabajo en pares con la finalidad de que los estudiantes se apoyaran y compartieran sus puntos de vista sobre la forma más adecuada de realizar las traducciones. Los temas de las traducciones en todos los casos se relacionaron con el área de la salud, por ejemplo se incluyeron textos sobre el sistema urinario, Florence Nightingale, la nutrición y la obesidad. El tiempo destinado para cada traducción dependió de la extensión del documento.

## Capítulo 6. Resultados de la intervención didáctica

### 6.1 Resultados de la intervención didáctica relacionada con estructuras gramaticales

Como se indicó anteriormente, el diagnóstico sobre el conocimiento del idioma inglés mostro que el grupo en general presentaba un nivel básico con deficiencias preocupantes en temas gramaticales elementales. Por ello se decidió realizar un repaso sobre los tiempos gramaticales simples, esto fue muy agradecido por los estudiantes quienes al conocer los resultados de su diagnóstico también mostraron preocupación. El repaso permitió identificar las dudas y los errores más comunes que los estudiantes estaban cometiendo al emplear estos tiempos gramaticales, dio la oportunidad también de reconocer la personalidad de los estudiantes e identificar aquellos que presentaban mayores dificultades. En muchos casos los problemas que presenta el estudiante ante el aprendizaje del idioma inglés se deben a que tiene pena de preguntar pues considera que será objeto de algún comentario negativo por parte del profesor o de sus compañeros.

Es importante hacer un monitoreo constante en cada clase para rápidamente identificar las dificultades del estudiante y entonces intervenir con una explicación que puede ser individual o en pequeños equipos, en muchas ocasiones basta con guiar al estudiante en la construcción de un solo enunciado afirmativo, negativo o interrogativo para que comprenda la regla gramatical y realice entonces sin problema el resto de las actividades.

Sirvió entonces el repaso para que los estudiantes paulatinamente adquirieran algo que es fundamental en el aprendizaje de un idioma: confianza en sí mismos. Considero que como profesores de inglés se tienen muchos retos pero uno que sobresale es lograr que el estudiante se deshaga de ideas como “el inglés no es lo mío”, “no soy bueno para el inglés”, “he estado en cursos y nunca he aprendido”, “el inglés es bien difícil”, es decir, sacarlos de esa zona negativa de confort. Para conseguir esto es clave la motivación y durante esta intervención educativa se observó que esa motivación se puede lograr

estableciendo en cada clase pequeños objetivos muy claros al estudiante y guiarlo para que paso a paso afronte esos retos y los supere, con cada reto superado el estudiante adquiere confianza y comienza a creer que sí es capaz de avanzar y aprender. Insisto en que es muy importante el monitoreo constante durante todas las clases con la finalidad de apoyar a los estudiantes que presentan dificultades para no permitirles rezagarse y entonces llevar a todo el grupo hacia un dominio similar del tema.

Las actividades diseñadas y aplicadas para abordar el tema de los condicionales facilitaron la comprensión de la información y permitieron que los estudiantes desarrollaran habilidad para la construcción de este tipo de enunciados. Ante los ejercicios de complementación y de opción múltiple los estudiantes se mostraron siempre interesados y motivados, presentando algunas dificultades principalmente al realizar las primeras actividades de este tipo pero una vez que se comprendió lo que se esperaba de cada ejercicio los estudiantes se desarrollaron sin mayor problema. Muy útil resultó el repaso de los tiempos gramaticales simples pues el estudiante tenía las herramientas para completar los enunciados o elegir la respuesta correcta cuando fue necesario. Resultaron más complicados los ejercicios en donde se tenía que identificar el error, esto era de esperarse ya que para poder identificar lo que está incorrecto en los enunciados es necesario tener un importante dominio de las reglas gramaticales. La estrategia didáctica utilizada está ubicada en reforzar la característica de análisis concienzudo del estilo de aprendizaje reflexivo.

La actividad realizada en la Sala de Multimedia y Laboratorio de Segundo Idioma Inglés de la Facultad de Enfermería de la UMSNH resultó muy interesante para los estudiantes. La actividad diseñada en Kahoot.com permitió que los estudiantes aplicaran lo aprendido en relación a los condicionales de una manera lúdica, interactiva y motivante; los primeros enunciados del juego sirvieron para que los estudiantes comprendieran la dinámica y después de ello no presentaron dificultad para participar. El entusiasmo mostrado por los estudiantes ante esta actividad permite identificar que, a pesar de que son estudiantes universitarios, el juego es un medio efectivo para estimular el aprendizaje significativo.

Esta estrategia didáctica atendió al estilo de aprendizaje pragmático el cual en el diagnóstico mostro ser el segundo en preferencia.

Una respuesta favorable se observó también al realizar la actividad en la que se tenía que completar la canción “Count On Me” de Bruno Mars, el entusiasmo e interés de los estudiantes fue notable a pesar de que para algunos de ellos el cantante no fuera de su preferencia. Durante esta actividad los estudiantes escucharon con atención la canción, intentaron completarla en su totalidad y se mostraron satisfechos al ver que muchas de las palabras que habían escrito si eran las correctas. Considero que esta última actividad fue de gran interés para los estudiantes ya que pudieron aplicar el primer condicional y vocabulario en un contexto real y cotidiano como lo es la música. Con esta estrategia se fortaleció el estilo de aprendizaje pragmático.

A diferencia de ciclos escolares pasados en esta ocasión la cantidad de estudiantes que aprobaron la materia con una calificación final de ocho o más fue mayor, únicamente cuatro estudiantes obtuvieron una evaluación de siete o seis. Para obtener la calificación del estudiante no se consideran únicamente los resultados de un par de exámenes parciales que se realizan durante el curso -los cuales en realidad representan tan solo 40% del total- sino que su evaluación, además de los exámenes, es producto de actividades áulicas (15%), tareas (20%), traducciones (10%), participaciones (10%) y un portafolio de evidencias (5%) que se va construyendo a través del curso, aplicando de esta manera las evaluaciones formativa y sumativa.

## **6.2 Resultados de la intervención didáctica relacionada con lectura de comprensión**

Los estudiantes se mostraron con bastante interés ante las actividades de lectura de comprensión de textos breves que se presentaban en PowerPoint y en donde únicamente tenían que responder un reactivo, para resolver este tipo de actividades los estudiantes se concentraban en la lectura del texto para intentar identificar la respuesta la cual debían de escribir en su libreta. Estos ejercicios se relacionaron con el estilo reflexivo ya que

requerían de la atención en los detalles, análisis exhaustivo de la información, observación y asimilación por parte de los estudiantes. Estas actividades llevadas a cabo por un periodo de tiempo muy corto, generalmente no más de cinco minutos, permitían una retroalimentación rápida además de que también resultaban interesantes porque eran rápidos y además se convirtieron en una especie de competencia entre los estudiantes ya que mostraban su agrado si es que su respuesta era correcta o su disgusto si es que la opción que habían elegido era incorrecta.

A diferencia de las actividades de lectura de breves textos que se realizaron en PowerPoint no todos los estudiantes mostraron el mismo interés ante los documentos de mayor extensión. A la mayoría de los estudiantes si les interesaron los textos y se esmeraban por comprenderlos, utilizaban sus diccionarios en físico o digitales para revisar el significado de las palabras que desconocían, preguntaban a sus compañeros el significado de algunos términos y compartían lo que estaban entendiendo del texto, preguntaban también frecuentemente para corroborar si lo que ellos habían comprendido era correcto, la mayoría de los estudiantes hacían también un análisis detallado de los reactivos y de las opciones que aparecían como posibles respuestas, fundamentaban su elección comparando sus argumentos en muchas ocasiones, estas características corresponden al perfil de estudiantes con predominancia por el estilo de aprendizaje reflexivo. Por otra parte, para algunos estudiantes –la minoría- estas actividades de lectura de comprensión no llamaban su atención además de que les resultaban muy complicadas, considero que esto ocurre por factores como los bajos niveles de lectura que en general se tienen en el país –y que los estudiantes sujetos de esta investigación serían una muestra de ello-, otro factor podría ser que el tema del texto no es del interés del estudiante o bien que el estudiante se encuentra abrumado ante la mezcla de la extensión del documento y su bajo nivel de conocimiento del inglés, lo que podría generar como consecuencia que el estudiante se muestre vencido desde un principio ante la dificultad y el trabajo que el reto le representa.

En esta intervención educativa, la función del docente en todas estas actividades de lectura de comprensión fue siempre de guía, tutor y monitoreo. Las principales dificultades identificadas durante los ejercicios de lectura de comprensión estaban relacionados con el bajo nivel de conocimiento de estructuras gramaticales y de vocabulario en inglés que mostraban los estudiantes lo cual quedo bien establecido en la prueba diagnóstica del dominio del idioma inglés.

La prueba diagnóstica de lectura de comprensión contenía tres lecturas con quince reactivos en total, el promedio de aciertos del grupo fue de 7.1 cifra que se queda ligeramente por debajo de la mitad de aciertos posibles. Los resultados de esta prueba diagnóstica se compararon con la última actividad del curso sobre lectura de comprensión la cual se realizó en el examen correspondiente al segundo parcial, ahí se incluyeron un par de textos y se realizaron un total de ocho preguntas de opción múltiple. El tema del primero de los textos era sobre turismo médico y el segundo de los documentos trataba sobre el monitoreo de los pacientes. Como la prueba de lectura de comprensión formaba parte de la evaluación en ningún momento se permitió a los estudiantes auxiliarse de diccionarios en físico o digitales y mucho menos apoyarse entre compañeros. Los resultados de esta prueba muestran que el máximo número de aciertos conseguido por algunos estudiantes fue de 6 mientras que algunos solo lograron tener un reactivo bien, el promedio de aciertos en el grupo fue de 3.5 cifra que al igual que la prueba diagnóstica se queda por debajo de la mitad de aciertos posibles.

Si hacemos el comparativo entre el promedio de aciertos obtenidos en la prueba diagnóstica y el promedio en la prueba final de lectura de comprensión se identifica que el nivel de comprensión de los textos no aumento en el transcurso del desarrollo de la unidad de aprendizaje empleando las estrategias didácticas seleccionadas con base a los estilos de aprendizaje predominantes entre los sujetos de esta investigación.

### 6.3 Resultados de la intervención didáctica relacionada con traducción

Resulta complicado abordar la traducción de textos con grupos, como la muestra de este trabajo de investigación, en donde en general el nivel de inglés es básico y solamente algunos estudiantes tienen un conocimiento más amplio del idioma. En estos grupos el dominio de vocabulario y de reglas gramaticales básicas es limitado lo cual dificulta un avance considerable en pocas semanas de trabajo. Estas limitaciones provocan que el estudiante se sienta inseguro ante el reto de comprender un documento y llevarlo con fidelidad a la lengua de llegada que en este caso es el idioma español; el estudiante entonces puede dudar, desesperarse, desmotivarse, perder interés y en el peor de los casos darse por vencido. Como lo he mencionado anteriormente en el grupo muestra de este trabajo la mayoría de los estudiantes expresaron no haber estado en una clase de inglés desde hacía algunos años, para algunos estudiantes el último contacto académico con el idioma fue durante su educación media superior, para otros el último recuerdo de inglés en el aula escolar se remontó a la secundaria o la primaria. Muy pocos estudiantes, no más de cinco, mencionaron haber tomado un curso de inglés además de lo que les ofrecía su educación básica o media superior. Únicamente un par de estudiantes señalaron estar tomando algún curso de inglés en la actualidad. Realidad preocupante si se considera que vivimos en un mundo cada vez más globalizado en el cual el idioma de comunicación internacional, incluida el área de la salud, es el inglés.

Otro aspecto a considerar son los bajos índices de lectura de textos académicos, o de otro tipo de literatura, que presentan gran parte de los estudiantes. Cómo pedirle al estudiante que relacione los datos que aparecen en inglés con su conocimiento previo en español si este último no está presente. Cómo convencer al estudiante de la importancia que tiene la ortografía y la sintaxis al traducir si no reconoce estos elementos. El hecho de leer en español permite ampliar el vocabulario y tener conocimiento previo de la información que se presenta en un documento, estos factores son de importancia para realizar una traducción.

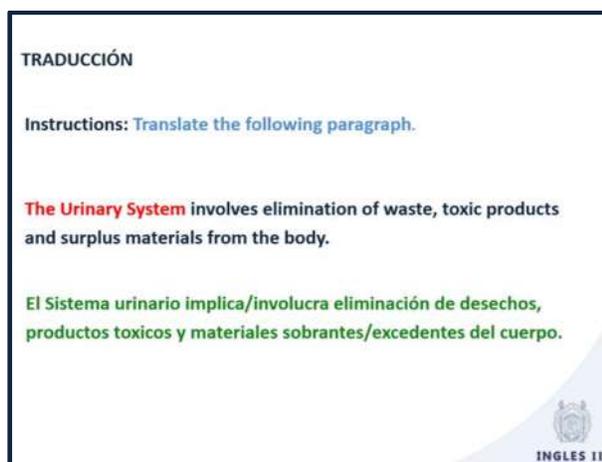
Este es un panorama complicado para el docente, el reto es grande ya que en poco tiempo se espera que el estudiante desarrolle competencias que le permitan enfrentarse a un documento en inglés, comprenderlo y traducirlo.

En ciclos escolares anteriores para abordar lo relacionado con las traducciones, generalmente, había seguido estrategias que consistían en trabajo individual realizado como actividades de tarea y no dentro del aula escolar. La justificación de hacerlo así principalmente se fundamentaba en priorizar el tiempo dentro del aula para atender otros temas de la unidad de aprendizaje. Si bien las traducciones eran entregadas por el estudiante, no tenía la certeza como docente sobre la forma en que se había realizado el trabajo, no sabía si el trabajo había sido individual, si se habían organizado en equipos para trabajar, si habían dividido el texto y cada uno de ellos había traducido únicamente un enunciado, si habían empleado un traductor digital, no identificaba claramente las dificultades que estaban presentando los estudiantes para realizar sus traducciones. Por ello durante el presente ciclo escolar todas las traducciones fueron realizadas dentro del aula escolar para poder guiar y monitorear el trabajo.

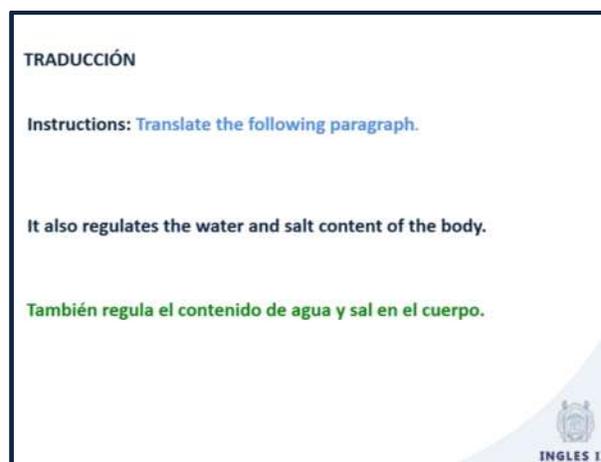
La dinámica para trabajar las traducciones fue en pequeños equipos de tres o cuatro integrantes, esto le permitió a los estudiantes apoyarse y en conjunto analizar los textos para realizar entonces la traducción. Algunos de los estudiantes se mostraron muy independientes, preferían investigar las palabras que desconocían en algún diccionario en físico o en sus celulares, agotaban todas las herramientas a su alcance antes de preguntar; hasta que consideraban que el enunciado o el párrafo que traducían estaban bien solicitaban que lo revisara. En cambio, otros estudiantes solicitaban constantemente la supervisión y el apoyo. Los estudiantes se mostraron con buena disposición para trabajar de esta manera las traducciones ya que podían apoyarse entre ellos, entonces resultaba menos complicado realizar la traducción y aquellos estudiantes con un bajo dominio del idioma no se sentían abrumados por tener que hacer la traducción completa ellos solos. Fue muy útil para los estudiantes apoyarse de la computadora o del celular

como herramientas de búsqueda de vocabulario. El trabajo colaborativo alentó el interés y entusiasmo entre los estudiantes para trabajar las traducciones.

Después de que el tiempo asignado para realizar la actividad había culminado se revisó cada traducción realizada mediante una presentación de Powerpoint en la que en cada una de las diapositivas aparecía un enunciado del texto, se mostraba entonces la línea en inglés junto con su respectiva traducción en español (Figuras 18 y 19). Esta forma de revisar el trabajo resultó muy práctica ya que me permitió como docente hacer un análisis y explicación detallada de la traducción de cada idea, mientras que al estudiante le fue posible evaluar y corregir su trabajo. Este análisis a detalle de la información corresponde al estilo de aprendizaje reflexivo. A continuación se muestra un ejemplo que incluye un par de enunciados sobre un texto acerca del sistema urinario:



**Figura 18.** Ejercicio de traducción de textos en el cual se muestra un enunciado en inglés sobre el sistema urinario y su respectiva traducción en español.



**Figura 19.** Ejercicio de traducción de textos en el cual se muestra un enunciado en inglés sobre el sistema urinario y su respectiva traducción en español.

La evaluación final de la habilidad para traducir se realizó en el último examen parcial en donde se incluyó un breve texto de 74 palabras en relación a la organización hospitalaria y los diferentes tipos de hospitales. Al igual que en el diagnóstico dos evaluadores emplearon la *Rúbrica de evaluación de traducciones* (De Miguel y Álvarez, 2015) para revisar las traducciones.

Los resultados muestran que para el criterio de comprensión la evaluación del promedio del grupo se situó en el nivel 3 el cual se caracteriza por “Ambigüedad, matices no reproducidos y adiciones y omisiones reiteradas” (De Miguel y Álvarez, 2015). En el diagnóstico de traducción este criterio se situó en el nivel 2 el cual según su definición de calidad se caracteriza por “Contrasentidos numerosos y falta precisión. Adiciones innecesarias y omisiones importantes” (De Miguel y Álvarez, 2015).

La evaluación sobre el criterio de expresión indica que la media grupal se encuentra en el nivel 3 el cual de acuerdo a su definición presenta “Errores morfológicos y sintácticos. Repeticiones y calcos reiterados” (De Miguel y Álvarez, 2015). Este criterio en el diagnóstico se ubicó en el nivel 2 que corresponde a “Errores de reformulación, gramaticales, ortográficos, léxicos y de puntuación repetidos. Falta de coherencia y cohesión” (De Miguel y Álvarez, 2015).

## **Capítulo 7. Discusión**

El diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes que conformaron la muestra de este estudio reveló su predominancia por el estilo reflexivo, lo cual concuerda con estudios previos que señalan el reflexivo como el estilo de aprendizaje característico entre los estudiantes de Enfermería (Canalejas et al., 2005; Baez et al., 2007; Arizmendi et al., 2016).

El diagnóstico del conocimiento del idioma inglés demostró un nivel básico en la mayoría de los estudiantes, esto coincide con lo mencionado en trabajos como el realizado por González, Lara, Pineda y Crespo (2014) quienes reportan que un 72.8% de alumnos de la carrera de Enfermería no aprobaron el área de inglés en el Examen Diagnóstico de Conocimientos que la UNAM aplica a los estudiantes que ingresan al nivel de licenciatura. Este bajo nivel no es exclusivo de los estudiantes de Enfermería, se relaciona también con el conocimiento de la lengua inglesa mostrado por la población mexicana. Al

respecto, investigaciones internacionales como la realizada por la empresa Education First en la séptima edición de su Índice de Dominio del Inglés publicada en 2017 (EPI por sus siglas en inglés) presenta datos sobre las competencias de inglés de más de un millón de adultos- con una media de edad de 26 años- alrededor del mundo, sus resultados muestran que México ocupa el lugar 44 de 80 países con un nivel de aptitud bajo, en Latinoamérica se ubica en el sexto lugar por debajo de países como Argentina, República Dominicana, Costa Rica, Brasil y Uruguay (Education First, 2017).

Este escaso dominio del idioma inglés representa un reto para el docente en la planeación didáctica con fines de abordar estructuras gramaticales complejas y para el desarrollo de habilidades de lectura de comprensión y traducción. No obstante ello, de acuerdo con el desempeño mostrado por los estudiantes durante el curso y por su calificación en las evaluaciones en la que la mayoría del grupo obtuvo notas aprobatorias, es decir superior a seis, se puede establecer que las estrategias didácticas empleadas con base en los estilos de aprendizaje predominantes si permitieron aumentar el dominio del idioma inglés entre los estudiantes sujeto de esta intervención educativa.

Los temas gramaticales para muchos de los estudiantes resultan difíciles y más cuando se trata de contenidos como los condicionales y la voz pasiva en donde es necesario tener conocimiento previo de estructuras gramaticales básicas como el presente simple y pasado simple. No obstante ello, con la aplicación de estrategias didácticas enfocadas hacia los estilos de aprendizaje predominantes se logró que el estudiante se mostrara motivado y con confianza al comprender y aplicar las reglas gramaticales de manera apropiadas.

En cuanto a la lectura de comprensión al comparar los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y la prueba realizada al final del curso se puede observar que no se presentó un aumento en la comprensión de textos en idioma inglés, en ambos casos el promedio de respuestas correctas del grupo estuvo ligeramente por debajo de la mitad de aciertos posibles. Al realizar el análisis de estos resultados –que no coinciden con el supuesto

planteado- se identifican algunos aspectos que si bien no son determinantes sí pudieron haber influido, uno de estos factores a considerar es que durante el diagnóstico y en las actividades realizadas a través del curso si se permitió que el estudiante se auxiliara de un diccionario en físico o digital para buscar el significado de alguna palabra que no comprendiera mientras que en la prueba final de lectura de comprensión –que formaba parte del segundo y último examen parcial- esto no fue permitido.

Otro elemento a considerar es la cantidad de tiempo que se destinó para el desarrollo de esta habilidad, las actividades de lectura de comprensión se iniciaron a la mitad del curso, el cual claramente resulto insuficiente. En un estudio realizado por Santana, García y Escalera (2016) se analizaron las variables que más contribuyen en el aprendizaje del inglés como segundo idioma, sus resultados muestran que las horas de estudio y la frecuencia con la que se lee en idioma inglés son dos de los aspectos que más influyen. Por ello, se sugiere iniciar con las actividades de lectura de comprensión desde el inicio del curso para permitir que el estudiante se apropie de nuevo vocabulario, se familiarice con la lectura de documentos en inglés y desarrolle también la habilidad de inferir información e identificar los datos más importantes en un documento. Además se sugiere incluir la lectura de comprensión como objetivo del programa en la materia de Inglés I en la Facultad de Enfermería de la UMSNH, con ello se tendrían mayor número de horas disponibles para alentar el desarrollo de esta habilidad.

Considerando los resultados de la presente intervención educativa se sugiere emplear instrumentos para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes al inicio del curso como una herramienta útil para fundamentar una planeación que incluya estrategias didácticas apropiadas que atiendan la diversidad de los estudiantes.

## **Capítulo 8. Conclusiones**

Bajo las condiciones de la intervención educativa realizada se concluye lo siguiente:

- Las estrategias didácticas aplicadas con base en los estilos de aprendizaje si mejoraron el dominio del idioma inglés en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- El estilo de aprendizaje reflexivo fue el predominante entre los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH.
- Al comparar el dominio de las estructuras gramaticales en inglés al inicio y al final del curso se concluye que al emplear estrategias didácticas con base en estilos en los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés en la Facultad de Enfermería de la UMSNH si aumentó el dominio sobre las estructuras gramaticales.
- Al comparar la habilidad de lectura de comprensión al inicio y al final del curso se concluye que las estrategias didácticas con base en estilos de aprendizaje empleadas en esta intervención educativa no aumentaron la habilidad de lectura de comprensión entre los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.
- Al comparar la habilidad para traducir antes y después de la intervención educativa se concluye que si aumento la habilidad para traducir entre los estudiantes en la unidad de aprendizaje de Inglés en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.
- Las estrategias didácticas fundamentadas con base en los estilos de aprendizaje son una herramienta útil a considerar en la práctica del docente de Inglés en la Facultad de Enfermería de la UMSNH con la finalidad de mejorar el dominio del idioma inglés entre los estudiantes.
- Con esta investigación se refuerza la práctica docente en varios sentidos, como son: identificar los estilos de aprendizaje, diagnosticar el conocimiento del idioma inglés, aplicar estrategias didácticas según estilos de aprendizaje, motivar al estudiante y evaluar el avance en el dominio del idioma inglés.

## Capítulo 9. Limitaciones y alcances del estudio

El presente trabajo de investigación presenta como limitación su dificultad para ser reproducible ya que las características de estilos de aprendizaje y de conocimiento de inglés son particulares de la muestra de este estudio. Es decir, las estrategias didácticas aquí utilizadas responden a las condiciones identificadas en el diagnóstico de estilos de aprendizaje y de dominio de inglés. Estas condiciones pueden ser diferentes en otra muestra poblacional por lo cual las estrategias didácticas también cambiarían, por lo tanto, las estrategias y los resultados de su aplicación aquí obtenidos no se pueden generalizar para todos los grupos en los que se imparte la materia de Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.

Los alcances del presente trabajo de investigación se centran en diferentes aspectos que a continuación son señalados:

- 1) Los resultados de la presente investigación muestran que la capacidad de comprensión de textos en inglés no aumentó durante el periodo de la intervención aun aplicando estrategias didácticas según el estilo de aprendizaje predominante. Si bien la estrategia aplicada pudo no haber sido la adecuada, el tiempo asignado para el desarrollo de esta habilidad pudo haber sido insuficiente e influir también en el resultado. Ello justifica realizar la propuesta en la Academia de Inglés de la Facultad de Enfermería de la UMSNH para que la lectura de comprensión se incluya como una competencia a desarrollar desde la unidad de aprendizaje de Inglés I, es decir, desde el primer semestre que se imparte esta materia.
- 2) Considero importante incluir, a partir de ahora, dentro de mi práctica docente habitual el empleo de instrumentos que permitan identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

## **Capítulo 10. Perspectivas**

1. Publicación de la presente intervención educativa en libro conmemorativo por el aniversario del Departamento de Idiomas de la UMSNH.
2. Presentación en diversos foros educativos en modalidad de presentación oral y en cartel.
3. Podría realizarse una intervención educativa sobre estilos de aprendizaje en la que se empleen para el diagnóstico el CHAEA y otro instrumento como el cuestionario VARK. La finalidad de ello sería obtener un diagnóstico más completo que permita atender las preferencias cognitivas del estudiante desde diferentes enfoques.

## **Referencias**

Alkhasawneh, E. (2013). Using VARK to assess changes in learning preferences of nursing students at a public university in Jordan: Implications for teaching. *Nurse Education Today*, 33, 1546-1549.

Alonso, C.M., Gallego, D.J y Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje. *Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Arizmendi, E. R., Tapia, M., y Hernández, C.I. (2016). Estilos de aprendizaje en alumnos de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Enfermería Docente*, 1(105), 22-27.

Báez, F.J., Hernández, J., y Pérez, J.E. (2007). En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería. *Aquichan*, 7(2), 219-226.

Bahamón, M.J., Vianchá, M.A., Alarcón, L.L., y Bohórquez, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.

Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Bernardo, J. (2004). Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Madrid, España: Ediciones Rialp.

Bostrom L., Hallin K. (2013). Learning style differences between nursing and teaching students in Sweden: a comparative study. *International Journal of Higher Education*, 2(1), 22-34.

Cabrales, M., Oliveros, M. y Mejía, A. (2014). Estilos de aprendizaje en estudiantes de inglés y su rendimiento académico. *Itinerario Educativo*, 28(63), 155-177.

Cabrera, J.S. (2005). El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos. *Encuentro*, 15, 14-24.

Cabrera, J.S., y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (1), 1-9.

Camacho-Bejarano, R., Barquero-González, A., Mariscal-Crespo, M.I., y Merino-Navarro, D. (2013). El inglés en el grado de enfermería: una asignatura pendiente. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 21 (2), 1-8.

Canalejas, M., Martínez, M.L., Pineda, M.C., Vera, M.L., Soto, M., Martín A., y Cid, M.L. (2005). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Educación Médica*, 8(2), 83-90.

Cassidy, S. (2004). Learning Styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24 (4), 419-444.

Castro, S., y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, (58), 83-102.

Cuenca, E., y Vargas, J.J. (2010). Taller de habilidades para el aprendizaje. Querétaro, México: Cengage Learning.

De Miguel, R., y Álvarez, S. (2015). Rúbrica de evaluación de traducciones. Universidad de Valladolid. Facultad de Traducción e Interpretación. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16925>

De la Peña, B., González, M.A., Crespo, S., Agama, A., Trejo, G., e Islas, M. (2015). El rendimiento académico en alumnos de Enfermería y su relación con hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo*, (33), 61-67.

De Pablos, J. M., Túñez, M., y Mateos, C. (2015). El idioma, como vehículo de la comunicación científica: análisis de la visibilidad e impacto de la investigación a través de la bibliometría de Google. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(1), 283-298.

Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Recomendaciones para guiar a los médicos en la investigación biomédica en personas. Disponible en: [http://www.conamed.gob.mx/prof\\_salud/pdf/helsinki.pdf](http://www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf)

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K. Stavenhagen, R., Suhr, M., y Nanzhao Z. (1996). La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Compendio. Ediciones UNESCO.

Education First. (2017). Education First English Proficiency Index.

Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford, UK: Oxford University Press.

Enríquez, M. M. (2014). Traducción especializada CA-AC 2 (inglés-español/ español-inglés). OCW-Universidad de Málaga. <http://ocw.uma.es>.

Escorza, Y., y Aradillas, A.L. (2013). Teorías del aprendizaje en el contexto educativo. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Estebaranz, A. (1994). Didáctica e innovación curricular. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (2007). Programa Descriptivo de Unidad de Aprendizaje con enfoque en Competencias Profesionales Integrales.

Fleming, S., Mckee, G., y Huntley-Moore, S. (2011). Undergraduate nursing students' learning styles: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, (31), 444-449.

García, J.L., Santizo, J.A., y Alonso, C.M. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 1-23.

Garizabalo, C.M. (2012). Estilos de aprendizaje en estudiantes de Enfermería y su relación con el desempeño en las pruebas Saber Pro. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9(9), 1-15.

Gento, S., y Strnadová, I. (2010). Tratamiento educativo de la diversidad en las dificultades específicas de aprendizaje. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gerrish, K. y Lacey, A. (2008). Investigación en enfermería. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Gómez, E., Jaimes, J., y Severiche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 383-393.

González, M.V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 1-13.

González, J., y Wagenaar, R., eds. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto-Fase 2, La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

González, F., Sáez, K., y Ramírez, J. (2016). Perfiles de estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 22(1), 87-99.

González-Velázquez, M., Lara-Barrón, A., Pineda-Olvera, J., y Crespo-Knopfler, S. (2014). Perfil de ingreso de los alumnos de Enfermería, Facultades de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza, UNAM. *Enfermería Universitaria*, 11 (1), 11-18.

Gutiérrez, R., Marco, B., Olivares, E. y Serrano, T. (1990). Enseñanza de las Ciencias en la Educación Intermedia. Madrid, España: Ediciones RIALP.

Honey, P. y Mumford, L. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Honey.

Juraschek, S. P., Zhang, X., Ranganathan, V. K., y Lin, V. W. (2012). United States Registered Nurse Workforce Report Card and Shortage Forecast. *American Journal of Medical Quality*, 27 (3), 241-249.

López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid, España: PRAXIS.

Martí, J. (1883). *La escuela de electricidad*. La América New York, p.p. 281.

Martínez, J., y Lucia, V. (2016). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería en una universidad de Colombia. *Revista Contrapontos – Electrónica*, 16(2), 209-226.

Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid, España: Pearson Educación.

Mejía, M.I. y Garzuzi, V. (2015). Estrategias de aprendizaje sugeridas a partir de estilos de aprendizaje identificados. *Revista de Orientación Educacional*, 29(55), 69-86.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213.

Musayon, Y., Torres, C., Sánchez, E. y Chávez, E. (2005). Relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 2(1), 6-12.

Navarro, M.J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Asociación Procompal.

NORMA Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012, Que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5284148&fecha=04/01/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284148&fecha=04/01/2013)

Ordoñez-Muñoz, F.J., Rosety-Rodríguez, M., y Rosety-Plaza, M. (2003). Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de ciencias de la salud. *Enfermería Global*, 3, 1-6.

Ortiz, E.A., y Mariño, M.A. (2004). Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*, 9 (5), 1-7.

Pantoja, M.A., Duque, L.I., y Correa, J.S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 79-105.

Pérez, G. (2005). Algunas consideraciones sobre la traducción de los textos médicos. *ACIMED*, 13(4), 1.

Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Disponible en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>

Rodríguez, R. L. (2007). Compendio de Estrategias Bajo el Enfoque por Competencias. Coordinación de Desarrollo Académico Área de Innovación Curricular, Instituto Tecnológico de Sonora.

Sáez, J.M. (2018). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sainz de Vicuña, J.M. (2001). La distribución comercial: opciones estratégicas. Madrid, España: ESIC Editorial.

Salas, R. E. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Santana, J. C., García, A., y Escalera, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94.

Sanz de Acedo, M. L. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Sinnerton, T., Leonard, L., y Rogers, K. (2014). Using learning style preferences to enhance the education and training of allied health professionals. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 12(1), 1-5.

Steiner, S. S. (2003). *Quick Medical Terminology: A Self-Teaching Guide*. New Jersey, United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Tawil, S., y Cougoureux, M. (2013). Una mirada actual a *La educación encierra un tesoro*. Evaluar la influencia del Informe Delors de 1996. París, Francia: UNESCO

Tobón, R. (2004). Estrategias comunicativas en la educación. Hacia un modelo semiótico-pedagógico. Medellín, Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo. Guadalajara, México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tomblin, G., Birch, S., Mackenzie, A., Alder, R., Lethbridge, L. y Little, L. (2012). Eliminating the shortage of registered nurses in Canada: an exercise in applied needs-based planning. *Health Policy*, 105 (2-3), 192-202.

Torres, H. y Argentina, D. (2009). *Didáctica general*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (2007). *Modelo Educativo de las Dependencias de Educación Superior del Área de la Salud de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*.

Valdés, M. T., González, S., Díaz, I., Verdayes, A., y Díaz, L. M. (2010). La enseñanza del inglés en las ciencias médicas: su repercusión social. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 14(3), 26-31.

Velázquez, E., Ulloa, L., y Hernández, J. (2009). La estimulación del aprendizaje. *VARONA*, (48-49), 50-54.

Ventura, A.C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 21(3), 653-668.

Villalobos, E.M. (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Universidad Panamericana Publicaciones Cruz O.

Villanueva, M.L., y Navarro, I. (eds). (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Xu, W. (2011). Learning styles and their implications in learning and teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 413-416.

Yancen, L.M., Consuegra, D., Herrera, K., Pacheco, B. y Díaz, D. (2013). Estrategias educativas utilizadas por los docentes del Programa de Enfermería de una universidad de la ciudad de Barranquilla (Colombia) frente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de este Programa. *Salud Uninorte*, 29(3), 405-416.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

---

CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE;  
CHAEA C. M. ALONSO, D. J. GALLEG0 Y P. HONEY

---

#### Instrucciones para responder al cuestionario

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo le rogamos que responda también a las preguntas de índole socioacadémica.

Muchas gracias

Mas (+)	Menos (-)		Item
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2	Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5	Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9	Procur0 estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar como ponerla en práctica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14	Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.

**Estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de Inglés con base en estilos de aprendizaje**

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16	Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20	Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25	Me gusta ser creativo, romper estructuras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31	Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33	Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponerla mía.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.

## Estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de Inglés con base en estilos de aprendizaje

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47	A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48	En conjunto hablo más que escucho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50	Estoy convencido que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51	Me gusta buscar nuevas experiencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60	Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61	Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66	Me molestan las personas que no actúan con lógica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

**ANEXO 2. Tabla de interpretación de los resultados del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.**

<b>PERFIL DE APRENDIZAJE</b>				
1. Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+)				
2. Sume el número de círculos que hay en cada columna.				
3. Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cuál es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes.				
	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>
	3	10	2	1
	5	16	4	8
	7	18	6	12
	9	19	11	14
	13	28	15	22
	20	31	17	24
	26	32	21	30
	27	34	23	38
	35	36	25	40
	37	39	29	47
	41	42	33	52
	43	44	45	53
	46	49	50	56
	48	55	54	57
	51	58	60	59
	61	63	64	62
	67	65	66	68
	74	69	71	72
	75	70	78	73
	77	79	80	76
<b>TOTALES:</b>				
<b>GRUPO</b>	<b>ACTIVO</b>	<b>REFLEXIVO</b>	<b>TEÓRICO</b>	<b>PRAGMÁTICO</b>

### ANEXO 3. Gráfica de estilos de aprendizaje

Dibuja los cuatro puntos de los totales en la gráfica y únelos con una línea recta.

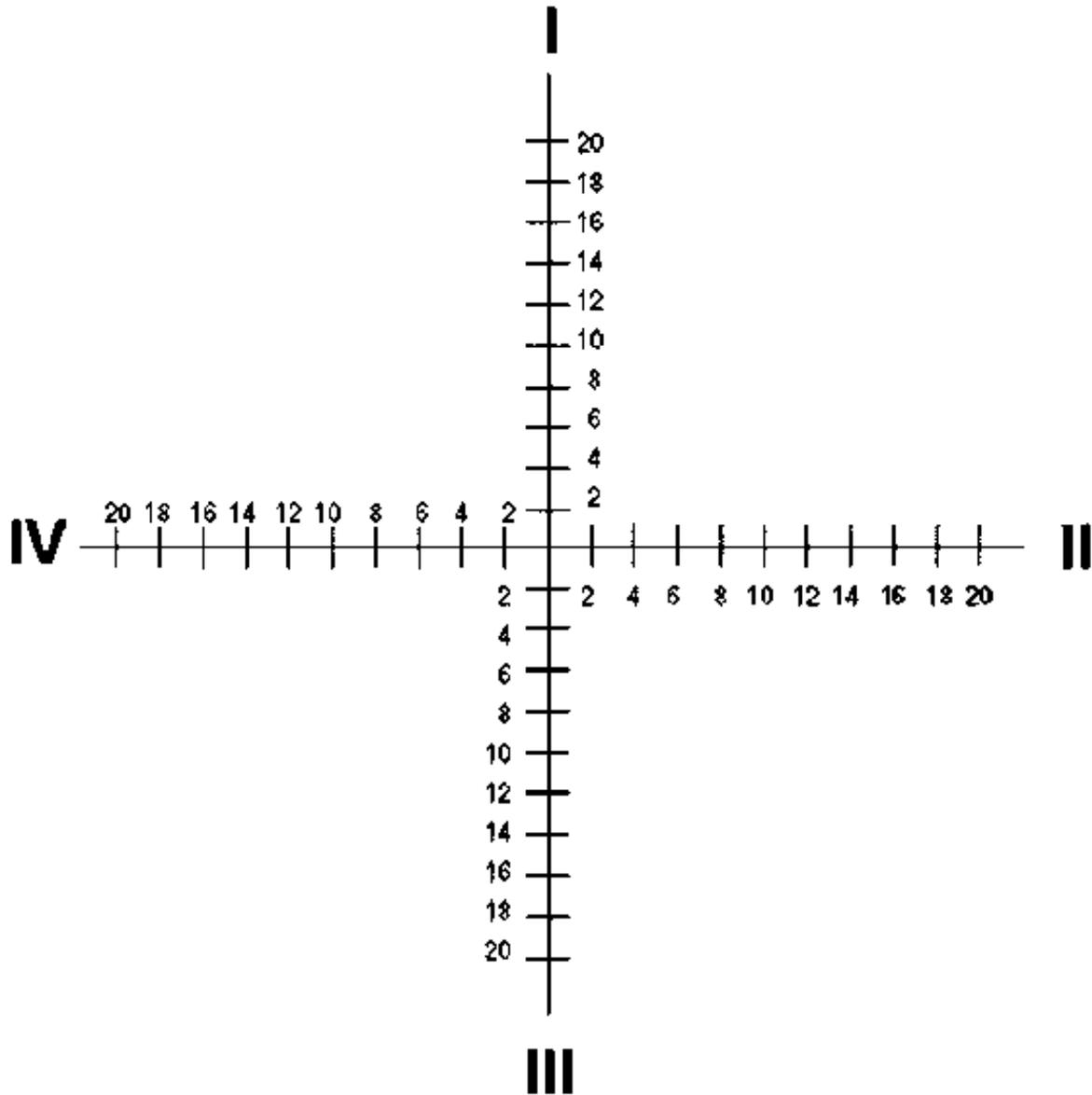


Imagen tomada de Canalejas (2005).

#### **ANEXO 4. Ficha de obtención de datos**

##### **Ficha de obtención de datos**

**Título tentativo de la investigación:** Estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de Inglés con base en estilos de aprendizaje.

**Programa educativo:** Maestría en Educación y Docencia (MEyD) de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

**Responsable de la investigación:** Benigno Miguel Calderón Rojas.

##### **Favor de completar con la información correspondiente**

Centro Educativo: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

Fecha en que se rellena este cuestionario: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 5. Consentimiento informado**

Por medio de la presente se solicita su cooperación voluntaria para contestar el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)* como parte de la investigación en educación con el título tentativo de *Estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de Inglés con base en estilos de aprendizaje* cuyo propósito es implementar estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de Inglés con base en los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería.

Usted ha sido seleccionado para formar parte de la muestra de este estudio. Puede decidir contestar o no el cuestionario. No habrá ninguna sanción en caso de no aceptar la invitación a contestar el cuestionario. En todo momento se garantiza el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas al cuestionario.

Yo, \_\_\_\_\_, alumno del curso de: \_\_\_\_\_, conociendo los objetivos y características de este estudio acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en la investigación en educación con el título tentativo de *Estrategias didácticas en la unidad de aprendizaje de Inglés con base en estilos de aprendizaje* a cargo de Benigno Miguel Calderón Rojas, alumno de la Maestría en Educación y Docencia (MEyD) de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nombre del participante

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

\_\_\_\_\_  
Nombre del responsable  
de la investigación

\_\_\_\_\_  
Firma del responsable  
de la investigación

**ANEXO 6. Diagnóstico del conocimiento del idioma inglés, aciertos por reactivo.**

	ACIERTOS POR ESTUDIANTE																										Total		
	A	B	C	CH	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X		Y	Z
1																													
2													1	1								1					1		
3	1	1			1		1	1		1		1	1	1		1	1		1	1	1		1		1		1	1	1
4	1	1	1		1					1			1	1	1				1			1	1				1		
5		1	1	1	1			1	1			1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6													1						1					1					
7	1			1	1			1		1		1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1			1		
8						1													1	1	1	1	1				1		
9		1								1	1	1						1					1						
10			1										1									1							1
11																													
12	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13		1	1	1	1			1					1	1	1	1	1	1	1	1	1		1					1	
14			1	1											1	1				1			1					1	
15					1										1				1	1	1								
16													1						1	1		1	1						
17				1																									
18			1	1		1							1		1				1	1	1						1		
19	1				1													1	1				1						
20	1			1	1	1			1	1	1			1						1	1					1	1	1	1
21	1	1		1	1								1	1					1								1		
22				1		1	1		1				1	1	1	1			1	1	1							1	
23			1					1																					
24	1		1		1		1	1	1		1			1	1				1			1			1			1	
25	1			1				1		1								1	1	1			1	1					1
26				1	1							1									1	1	1						
27	1			1			1						1	1	1	1	1			1			1						
28	1			1	1	1		1					1	1	1					1							1	1	
29			1										1		1							1						1	
30	1	1	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1	1			1			1	1	1		1			1
31	1			1		1			1	1					1			1	1	1	1	1	1						
32					1														1		1							1	
33					1															1			1					1	1
34	1									1												1							1
35				1									1	1						1		1				1		1	
36	1			1			1	1							1	1	1	1	1	1	1			1	1				
37					1					1	1												1						
38	1			1	1				1			1																1	
39				1																1	1					1	1		
40			1			1																1	1					1	
41	1	1			1															1	1						1	1	
42				1					1										1	1	1						1		
43	1			1					1				1	1						1			1						
44																												1	
45	1			1			1			1		1				1			1	1									
46			1					1					1	1					1	1	1			1	1			1	1
47																													
48	1				1	1		1	1	1				1	1	1					1			1		1		1	





## ANEXO 7. Instrumento para el diagnóstico de comprensión de textos

### READING COMPREHENSION

#### PASSAGE ONE (QUESTIONS 1-8)

Narcolepsy is a disease characterized by malfunctioning sleep mechanics. It can consist of a sudden and uncontrollable bout of sleep during daylight hours and disturbed sleep during nighttime hours. It occurs more often in men than in women, and it commonly makes its appearance during adolescence or young adulthood. At least a half million Americans are believed to be affected by narcolepsy.

Narcolepsy can take a number of forms during daylight hours. One common symptom of the disease during daytime hours is a sudden attack of REM (rapid-eye movement) sleep during normal waking hours. This occurs in some people hundreds of times in a single day, while others only have rare occurrences. During a sleep attack, narcoleptics may experience automatic behavior; even though asleep. They may, for example, continue walking, or driving, or stirring a pot until the activity is interrupted by external forces. Others experience cataplexy during daytime hours; cataplexy involves a sudden loss of muscle tone that may cause the head to droop or the knees to wobble in minor attacks or a total collapse in more serious attacks. Cataplexy seems to occur most often in conjunction with intense emotion or excitement.

During sleep hours, narcolepsy can also manifest itself in a variety of ways. During the transitional phase that precedes the onset of sleep, it is common for hallucinations to occur. These hallucinations, known as hypnagogic phenomena, consist of realistic perceptions of sights and sounds during the semi-conscious state between wakefulness and sleep. Narcoleptics may also suffer from night waking during sleep, resulting in extremely fragmented and restless sleep. Then, upon waking, a narcoleptic may experience sleep paralysis, the inability to move, perhaps for several minutes, immediately after waking.

**1. Which of the following would be the most appropriate title for the passage?**

- a) A good night's sleep
- b) A cure for narcolepsy
- c) An unusual sleep disturbance
- d) Hallucinations during sleep

**2. The word "malfunctioning" in line 1 is closest in meaning to**

- a) improperly working
- b) regularly waking
- c) incorrectly classifying
- d) harshly interpreting

**3. At which of the following ages would a person be most likely to develop narcolepsy?**

- a) 10
- b) 20
- c) 30
- d) 40

**4. Approximately how many narcoleptics are there in the United States?**

- a) Fewer than 500,000
- b) More than 500,000
- c) Fewer than 1,500,000
- d) More than 1,500,000

**5. The word “bout” in line 2 is closest in meaning to**

- a) symptom
- b) lack
- c) illness
- d) period

**6. Which of the following would be most likely to occur during daily activities?**

- a) Automatic behavior
- b) Hallucinations
- c) Night wakening
- d) Sleep paralysis

**7. Which of the following involves a complete collapse?**

- a) Automatic behavior
- b) Cataplexy
- c) Hallucinations
- d) REM sleep

**8. When would hypnagogic phenomena most likely occur?**

- a) Just after going to bed
- b) In the middle of the night
- c) Soon after waking
- d) After getting up

**PASSAGE TWO (QUESTIONS 9 – 11)**

The human heart is divided into four chambers, each of which serves its own function in the cycle of pumping blood. The atria are the thin-walled upper chambers that gather blood as it flows from the veins between heartbeats. The ventricles are the thick-walled lower chambers that receive blood from the atria and push into the arteries with each contraction of the heart. The left atrium and ventricle work separately from those on the right. The role of the chambers on the right side of the heart is to receive oxygen-depleted blood from the body tissues and send it on the lungs; the chambers on the left side of the heart then receive the oxygen-enriched blood from the lungs and send it back out to the body tissues.

**9. The passage indicates that the ventricles**

- a) Have relatively thin walls
- b) Send blood to the atria
- c) Are above to the atria
- d) Force blood into the arteries

**10. According to the passage, when is blood pushed into the arteries from the ventricles?**

- a) As the heart beats
- b) Between heartbeats
- c) Before each contraction of the heart
- d) Before it is received by the atria

**11. According to the passage, which part of the heart gets blood from the body tissues and passes it on to the lungs?**

- a) The atria
- b) The ventricles
- c) The right atrium and ventricle
- d) The left atrium and ventricle

**PASSAGE THREE (QUESTIONS 12-15)**

Hay fever is a seasonal allergy to pollens; the term “hay fever”, however, is a less than adequate description since an attack of this allergy does not incur fever and since such an attack can be brought on by sources other than hay-producing grasses. Hay fever is generally caused by air-borne pollens, particularly ragweed pollen. The amount of pollen in the air is largely dependent on geographical location, weather, and season. In the eastern section of the United States, for example, there are generally three periods when pollen from various sources can cause intense hay fever suffering: in the springtime months of March and April when pollen from trees is prevalent, in the summer months of June and July when grass pollen fills the air, and at the end of August when ragweed pollen is at its most concentrated levels.

**12. Which of the following would be the best title for the passage?**

- a) The relationship between Season and Allergies
- b) Misconceptions and Facts about Hay Fever
- c) Hay Fever in the Eastern United States
- d) How Ragweed causes Hay Fever

**13. According to the passage, which of the following helps to explain why the term “hay fever” is somewhat of a misnomer?**

- a) A strong fever occurs after an attack.
- b) The amount of pollen in the air depends on geographical location.
- c) Hay fever is often caused by ragweed pollen.
- d) Grass pollen is prevalent in June and July.

**14. Which of the following is NOT discussed in the passage as a determining factor of the amount of pollen in the air?**

- a) Place
- b) Climate
- c) Time of year
- d) Altitude

**15. Which of the following is NOT true about hay fever in the eastern United States?**

- a) Suffering from hay-fever is equally severe year-round.
- b) Pollen from trees caused hay fever suffering in the spring.
- c) Grass pollen fills the air earlier in the year than ragweed pollen.
- d) Ragweed pollen is most prevalent at the end of the summer.

**ANEXO 8. Instrumento para el diagnóstico de traducción**

**Name:** \_\_\_\_\_ **Date:** \_\_\_\_\_ **Translation 1**

**Instructions: Translate the following paragraph.**

The digestive tract begins at the mouth, the oral cavity. The human mouth is concerned with vocalization as well as mastication and swallowing. The anterior portion includes lips, teeth, gums, a muscular tongue, related muscles, salivary glands, a bony palate, and muscles of the cheek wall. All are concerned with wetting, macerating and pulverizing ingested material. The posterior portion of the oral cavity includes the soft palate, tongue, tonsils, and taste buds.

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 9. Actividad relacionada con el primer condicional

Count on me (Bruno Mars)

If you ever 1 \_\_\_\_\_ yourself stuck in the middle of the sea,

I'll 2 \_\_\_\_\_ the world to find you

If you ever find yourself lost in the dark and you 3 \_\_\_\_\_ see,

I'll 4 \_\_\_\_\_ the light to guide 5 \_\_\_\_\_

Find out what we're made of

6 \_\_\_\_\_ we are called to help our 7 \_\_\_\_\_ in need

You can count on me like one 8 \_\_\_\_\_ three

I'll be there

And I 9 \_\_\_\_\_ when I need it I can 10 \_\_\_\_\_ on you like 11 \_\_\_\_\_ three two

You'll be there

'Cause that's what friends are supposed to 12 \_\_\_\_\_, oh yeah

Whoa, whoa

Oh, oh

Yeah, yeah

13 \_\_\_\_\_ you tossin' and you're turnin' and you just can't fall asleep

I'll 14 \_\_\_\_\_ a song

Beside you

And if you ever 15 \_\_\_\_\_ how much you really mean to me

16 \_\_\_\_\_ I will

Remind you

Ooh

Find out what we're made of

6 \_\_\_\_\_ we are called to help our 7 \_\_\_\_\_ in need

You can count on me like one 8 \_\_\_\_\_ three

I'll be there

And I 9 \_\_\_\_\_ when I need it I can 10 \_\_\_\_\_ on you like 11 \_\_\_\_\_ three two

You'll be there

'Cause that's what friends are supposed to 12 \_\_\_\_\_, oh yeah

Oh, oh

Yeah, yeah

You'll always have my 17 \_\_\_\_\_ when you cry

I'll 18 \_\_\_\_\_ let go

Never say 19 \_\_\_\_\_

You know you can

Count on me like one 8 \_\_\_\_\_ three

I'll be there

And I 9 \_\_\_\_\_ when I need it I can 10 \_\_\_\_\_ on you like 11 \_\_\_\_\_ three two  
You'll be there  
'Cause that's what friends are supposed to 12 \_\_\_\_\_, oh yeah  
Oh, oh  
You can count on 20 \_\_\_\_\_ 'cause I can count on you

### Hoja de respuestas

If you ever **1 find** yourself stuck in the middle of the sea,  
I'll **2 sail** the world to find you  
If you ever find yourself lost in the dark and you 3 **can't** see,  
I'll **4 be** the light to guide 5 **you**

Find out what we're made of  
**6 When** we are called to help our **7 friends** in need

You can count on me like one **8 two** three  
I'll be there  
And I 9 **know** when I need it I can 10 **count** on you like **11 four** three two  
You'll be there  
'Cause that's what friends are supposed to **12 do**, oh yeah

Whoa, whoa  
Oh, oh  
Yeah, yeah

**13 If** you tossin' and you're turnin' and you just can't fall asleep  
I'll 14 **sing** a song  
Beside you  
And if you ever 15 **forget** how much you really mean to me  
**16 Everyday** I will  
Remind you

Ooh

Find out what we're made of  
**6 When** we are called to help our **7 friends** in need

You can count on me like one **8 two** three  
I'll be there  
And I 9 **know** when I need it I can 10 **count** on you like **11 four** three two  
You'll be there  
'Cause that's what friends are supposed to **12 do**, oh yeah

Oh, oh  
Yeah, yeah

You'll always have my 17 **shoulder** when you cry  
I'll 18 **never** let go

Never say 19 **goodbye**

You know you can

Count on me like one 8 **two** three

I'll be there

And I **9 know** when I need it I can 10 **count** on you like **11 four** three two

And you'll be there

'Cause that's what friends are supposed to **12 do**, oh yeah

Oh, oh

You can count on **20 me** 'cause I can count on you