



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

**Diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada en
blended learning para mejorar el aprendizaje de inglés en
estudiantes de nivel superior**

Tesis

Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de

Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Benigno Miguel Calderón Rojas

Dirigido por:

Dra. Diana Margarita Córdova Esparza

Querétaro, Qro. a 15 de febrero de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada
en blended learning para mejorar el aprendizaje de
inglés en estudiantes de nivel superior

por

Benigno Miguel Calderón Rojas

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: IFDCC-290782



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Informática
Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa

**Diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada en blended learning
para mejorar el aprendizaje de inglés en estudiantes de nivel superior**

Tesis

**Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Doctor en Innovación en Tecnología Educativa**

Presenta

Benigno Miguel Calderón Rojas

Dirigido por:

Dra. Diana Margarita Córdova Esparza

Dra. Diana Margarita Córdova Esparza
Presidente

Dr. Alexandro Escudero Nahón
Secretario

Dra. Rocío Edith López Martínez
Vocal

Dra. Rosa María Romero González
Suplente

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Febrero 2023
México

DEDICATORIA

A mi mamá,
C. D. Marta Elva Rojas Fuentes

AGRADECIMIENTOS

Sirvan estas líneas para agradecer...

A la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro por permitirme ser parte de su comunidad estudiantil al cursar el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, un doctorado que responde con creces a las necesidades académicas actuales de incorporar la tecnología en el ámbito educativo.

A mi mamá C.D. Marta Elva Rojas Fuentes y a mi papá Dr. Benigno Calderón Juárez por su incondicional apoyo en estos años de preparación académica. Muchas gracias por fomentarme la educación como el motor del desarrollo personal y gracias por siempre ser ejemplo de trabajo constante, responsabilidad y tenacidad.

A mis hermanos Karla y Omar por su apoyo en el transcurso del DITE.

A la Dra. Diana Margarita Córdova Esparza, mi asesora de tesis, muchas gracias por su guía, observaciones, paciencia y acompañamiento en el DITE y en todos los productos que han surgido durante estos semestres de trabajo. Muchas gracias por su calidad humana y por todo el tiempo dedicado en el desarrollo de este documento.

A las Dras. Rocío Edith López Martínez, Rosa María Romero González, Ana Marcela Herrera Navarro y al Dr. Alexandro Escudero Nahón, integrantes del comité tutorial de este trabajo de tesis, por su compromiso con esta intervención educativa, por el seguimiento puntual a los avances cada semestre, por sus observaciones y por la calidad humana que me mostraron durante todo el desarrollo del DITE. El resultado final de este documento no sería posible sin sus valiosas aportaciones.

Al cuerpo académico que conforma el DITE por el compromiso mostrado con el programa, por el diseño de todos los objetos de aprendizaje, por la retroalimentación a cada actividad y por compartir sus conocimientos, me llevo una muy grata impresión de todos ustedes.

A la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por permitirme laborar y brindarme su apoyo como docente durante estos años, espero que la estrategia didáctica aquí presentada contribuya al aprendizaje del idioma inglés entre la comunidad estudiantil de la institución.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Índice	4
Índice de tablas	7
Índice de figuras	8
Resumen	11
Abstract	12
1. Introducción / Planteamiento del problema y justificación	13
2. Antecedentes / Estado del Arte	16
2.1 La modalidad b-learning en la enseñanza en Enfermería.	16
2.2 La modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.	24
2.3 Experiencias en el empleo de la modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.	25
2.4 Percepción de los docentes y estudiantes sobre b-learning en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua.	27
3. Fundamentación Teórica	30
3.1 Definición de estrategia didáctica	30
3.2 Definición de Blended Learning	32
3.3 Surgimiento del concepto de blended learning	33
3.4 Ventajas de blended learning	34
3.5 Plataforma Moodle	35
3.6 Diseño Instruccional	36
3.7 Estilos de aprendizaje	38
3.8 Marco Contextual	39
3.8.1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)	39
3.8.2 Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	40
3.8.3 Plan de estudios de la Facultad de Enfermería de la UMSNH	42

	3.8.4 Materia de Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH	42
4.	Hipótesis o supuesto	44
5.	Objetivos	44
6.	Material y métodos	45
	6.1 Diseño metodológico	45
	6.2 Características de la población	46
	6.3 Población de estudio (muestra)	46
	6.4 Criterios de elegibilidad	46
	6.4.1 Criterios de inclusión	46
	6.4.2 Criterios de no inclusión	46
	6.5 Diseño instruccional utilizado en la intervención	46
	6.6 Desarrollo de la intervención	48
	6.6.1 Etapa 1. Análisis de las características de los estudiantes	48
	6.6.2 Etapa 2. Establecimiento de objetivos de aprendizaje	53
	6.6.3 Etapa 3. Selección de tecnologías, medios y materiales	53
	6.6.4 Etapa 4. Utilizar las estrategias, tecnologías, medios y materiales	54
	6.6.4.1 Actividades asincrónicas	55
	6.6.4.2 Actividades sincrónicas	67
	6.6.5 Etapa 5. Requerir la participación de los estudiantes	70
	6.6.5.1 Instrumento utilizado en el pre-test de gramática del idioma inglés.	70
	6.6.5.2 Instrumento utilizado en el Pre-test de lectura de comprensión	71
	6.6.5.3 Instrumento utilizado en el Post-test de gramática del idioma inglés.	72
	6.6.5.4 Instrumento utilizado en el Post-test de lectura de comprensión	73
	6.6.5.5 Instrumento aplicado a la mitad de la intervención educativa para conocer la opinión de los estudiantes respecto a la materia de Inglés II.	74
	6.6.5.6 Instrumento aplicado al final de la intervención educativa para conocer la opinión de los estudiantes respecto a la materia de Inglés II.	75
	6.7 Consideraciones éticas	76
7.	Resultados	78

7.1	Resultados del Pre-test de gramática	78
7.2	Resultados del Post-test de gramática	79
7.3	Resultados del Pre-test de lectura de comprensión	80
7.4	Resultados del Post-test de lectura de comprensión	81
7.5	Resultados de la encuesta aplicada a la mitad de la intervención para conocer la opinión de los estudiantes	82
7.6	Resultados de la encuesta aplicada al final de la intervención para conocer la opinión de los estudiantes	86
8.	Discusión	90
9.	Conclusiones	93
10.	Referencias	94
11.	Anexos	106
	Anexo 1. Cronograma de actividades.	106
	Anexo 2. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.	108
	Anexo 3. Tabla de interpretación de los resultados del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje y gráfica de estilos de aprendizaje.	112
	Anexo 4. Ejemplo de formato utilizado para el diseño instruccional de cada módulo.	114
	Anexo 5. Distribución de reactivos por tema en el Pre-test de gramática	115
	Anexo 6. Distribución de reactivos por tema en el Post-test de gramática	116
	Anexo 7. Instrumento utilizado para realizar el Pre-test de lectura de comprensión.	117
	Anexo 8. Instrumento utilizado para realizar el Post-test de lectura de comprensión.	120
	Anexo 9. Instrumento aplicado a la mitad de la intervención educativa para conocer la opinión de los estudiantes respecto a la materia de Inglés II.	123
	Anexo 10. Instrumento aplicado a la mitad de la intervención educativa para conocer la opinión de los estudiantes respecto a la materia de Inglés II.	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Proceso sistemático de revisión cuando las palabras clave fueron «blended learning enfermería» o «blended learning nursing».	16
Tabla 2.	Proceso sistemático de revisión cuando las palabras clave fueron «b-learning enfermería» o «b-learning nursing».	17
Tabla 3.	Muestra analizada que conforma el apartado de la modalidad b-learning en el contexto de la enseñanza en Enfermería.	17
Tabla 4.	B-learning en el contexto de la enseñanza en Enfermería.	22
Tabla 5.	Muestra analizada que conforman los apartados de la modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.	24
Tabla 6.	Experiencias en el empleo de la modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.	27
Tabla 7.	Percepción de los estudiantes y docentes sobre b-learning en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua.	29
Tabla 8.	Definición de estrategia didáctica.	31
Tabla 9.	Definición de estilo de aprendizaje	38
Tabla 10.	Etapas del Modelo ASSURE.	47
Tabla 11.	Cantidad de actividades diseñadas y aplicadas en el curso de Inglés II en Telenfermería.	66
Tabla 12.	Distribución de ítems en el Pre-test de gramática.	70
Tabla 13.	Temas y extensión de los textos en el Pre-test de lectura de comprensión.	71
Tabla 14.	Distribución de ítems en el Post-test de gramática.	72
Tabla 15.	Temas y extensión de los textos en el Post-test de lectura de comprensión.	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Tiempo que lo estudiantes mencionaron haber estudiado inglés previo a la intervención.	48
Figura 2.	Nivel de dominio del idioma inglés percibido por los estudiantes antes de la intervención.	49
Figura 3.	Consentimiento informado previa aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.	50
Figura 4.	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje aplicable en línea. Sitio web desarrollado por el Centro Didáctico, División de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	51
Figura 5.	Ejemplo de hoja de respuestas, nivel de preferencia e interpretación de los estilos de aprendizaje. Sitio web desarrollado por el Centro Didáctico, División de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	52
Figura 6.	Estilos de aprendizaje de los estudiantes participantes en la investigación.	52
Figura 7.	Sitio Web de Telenfermería de la Facultad de Enfermería de la UMSNH.	53
Figura 8.	Herramientas utilizadas en las actividades sincrónicas.	54
Figura 9.	Esquema que representa la distribución de las secciones en el curso de Inglés II en Telenfermería	55
Figura 10.	Sección de Presentación dentro del curso de Inglés II en Telenfermería.	56
Figura 11.	Sección de Revisión dentro del curso de Inglés II en Telenfermería.	57
Figura 12.	Información de gramática en la Sección de Revisión en el curso de Inglés II.	57
Figura 13.	Sección de Técnica de interpretación dentro del curso de Inglés II en Telenfermería.	58
Figura 14.	Ejemplo del apartado de Presentación, se muestra la Semana 4 Lección 1.	59
Figura 15.	Ejemplo del apartado de Gramática, se muestra la Semana 4 Lección 1.	60
Figura 16.	Ejemplo de actividad de gramática, se muestra un ítem del tipo respuesta corta.	61
Figura 17.	Ejemplo del apartado de Vocabulario, se muestra la Semana 4 Lección 1.	61
Figura 18.	Ejemplo de actividad de vocabulario, se muestra un ítem del tipo opción múltiple.	62
Figura 19.	Ejemplo del apartado de Lectura, se muestra la Semana 4 Lección 1.	63

Figura 20. Ejemplo de actividad de vocabulario, se muestra un ítem del tipo opción múltiple.	63
Figura 21. Ejemplo del apartado de Traducción, se muestra la Semana 4 Lección 1.	64
Figura 22. Ejemplo de actividad de traducción, se muestra un ítem del tipo ensayo.	64
Figura 23. Ejemplo del apartado de Examen, se muestra el segundo examen parcial.	65
Figura 24. Ejemplo de examen, se muestran dos ítems del segundo examen parcial.	65
Figura 25. Esquema que muestra la distribución de los temas gramaticales por Semana.	66
Figura 26. Ejemplo de actividad incluida en Presentación de PowerPoint y presentada mediante Google Meet.	67
Figura 27. Ejemplo de organización en equipos para trabajo colaborativo en Google Drive.	68
Figura 28. Ejemplo de traducciones realizadas en equipo mediante Google Drive	68
Figura 29. Ejemplo de retroalimentación en Google Meet de las traducciones realizadas en equipo mediante Google Drive	69
Figura 30. Ítem del Pre-test de Gramática	70
Figura 31. Ítem del Pre-test de lectura de comprensión.	71
Figura 32. Ítem del Post-test de Gramática.	72
Figura 33. Ítem del Post-test de lectura de comprensión.	73
Figura 34. Sondeo de opinión aplicado a la mitad del curso.	74
Figura 35. Sondeo de opinión aplicado el finalizar el curso.	75
Figura 36. Resultados del Pretest de gramática.	78
Figura 37. Resultados del Post-test de gramática.	79
Figura 38. Resultados del Pretest de lectura de comprensión.	80
Figura 39. Resultados del Post-test de lectura de comprensión.	81
Figura 40. Sondeo de opinión 1, ítem 1	82
Figura 41. Sondeo de opinión 1, ítem 2.	82
Figura 42. Sondeo de opinión 1, ítem 3.	82
Figura 43. Sondeo de opinión 1, ítem 7.	82
Figura 44. Sondeo de opinión 1, ítem 8.	83
Figura 45. Sondeo de opinión 1, ítem 9.	83
Figura 46. Sondeo de opinión 1, ítem 10.	83

Figura 47. Sondeo de opinión 1, ítem 11.	83
Figura 48. Sondeo de opinión 1, ítem 12.	84
Figura 49. Sondeo de opinión 1, ítem 5.	85
Figura 50. Sondeo de opinión final, ítem 1.	86
Figura 51. Sondeo de opinión final, ítem 2	86
Figura 52. Sondeo de opinión final, ítem 3	86
Figura 53. Sondeo de opinión final, ítem 8	86
Figura 54. Sondeo de opinión final, ítem 9	87
Figura 55. Sondeo de opinión final, ítem 10.	87
Figura 56. Sondeo de opinión final, ítem 11	87
Figura 57. Sondeo de opinión final, ítem 12	87
Figura 58. Sondeo de opinión final, ítem 13	88
Figura 59. Sondeo de opinión final, ítem 15	88
Figura 60. Sondeo de opinión final, ítem 16	89

RESUMEN

La intervención educativa se desarrolló con la finalidad de diseñar e implementar una estrategia didáctica en modalidad blended learning para mejorar el aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en la asignatura de inglés. La investigación corresponde al tipo aplicada con enfoque cualitativo del tipo investigación-acción. Se empleó Moodle (Telenfermería) para aplicar las actividades asincrónicas. Google Meet y Google Drive fueron empleadas en las actividades sincrónicas. Las actividades que se incluyeron en Telenfermería se enfocaron en dos ejes: temas gramaticales y comprensión de textos en inglés, los contenidos estuvieron relacionados con el área de desarrollo profesional. Participaron 103 estudiantes del quinto semestre durante el semestre 2020-2021 en la materia de Inglés II. Se aplicó un pre-test y post-test de gramática y de lectura de comprensión, así como encuestas a la mitad y al final de la intervención para conocer la opinión de los participantes. Los resultados indican que en la evaluación de gramática y en la de lectura de comprensión, el promedio de aciertos de los estudiantes aumentó después de la intervención realizada. Los estudiantes calificaron como muy útiles las actividades de gramática y lectura de comprensión diseñadas e implementadas en Telenfermería. Se concluye que el conocimiento de gramática y la comprensión lectora en el idioma inglés se incrementaron después de implementar la estrategia didáctica en modalidad blended learning. La percepción mostrada por los estudiantes fue positiva después de recibir el curso del tipo blended learning.

Palabras clave: estrategia didáctica, blended learning, aprendizaje, inglés

ABSTRACT

The educational intervention was carried out to design and implement a didactic strategy in b-learning modality to improve learning in students of the Faculty of Nursing of the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) in the English subject. The research corresponds to applied research with a qualitative approach of the research-action type. The ASSURE model was selected for the instructional design. The Moodle platform (Telenfermería) was used for the development of asynchronous activities. Google Meet and Google Drive were used for synchronous activities. The activities that were included in Telenfermería focused on two axes: grammatical issues and text comprehension in English, the contents were related to the area of professional development. A total number of 103 students from the fifth semester participated during the 2020-2021 semester in the subject of English II. The results show that in the evaluation of grammar and reading comprehension the average of correct answers increased after the intervention was carried out. The students rated the grammar and reading comprehension activities designed and implemented in Telenursing as very useful. It can be concluded that knowledge of grammar and comprehension of texts in English increased after implementing the didactic strategy in blended learning mode. The students' perception was positive after receiving the blended learning course.

Key words: didactic strategy, blended learning, learning, English

1. INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UMSNH en promedio ingresan con un nivel básico de dominio del idioma inglés, ello debido en parte a las deficiencias en la enseñanza de este idioma que se presentan en muchas instituciones del nivel educativo básico. En un estudio previo se realizó un diagnóstico del conocimiento del idioma inglés entre los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UMSNH, los resultados mostraron un promedio de 36.9 aciertos de 150 reactivos que presentaba la prueba, lo cual ubicó a la mayoría de los estudiantes en un nivel elemental, A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (Calderón Rojas & Valencia Guzmán, 2019).

El bajo conocimiento de esta lengua extranjera provoca que muchos estudiantes muestren inseguridad ante el curso, ya que sus experiencias previas no han sido satisfactorias. Esta situación plantea al docente un escenario complejo en el cual se espera que desarrolle una planeación didáctica que aborde estructuras gramaticales, fomente las habilidades de lectura de comprensión y traducción, presente vocabulario propio del área profesional y a la par motive el interés del estudiante en el idioma.

Con relación a oportunidades de crecimiento profesional y personal que están presentes en el ámbito de enfermería, es importante señalar que un factor determinante para que estas puedan ser aprovechadas por los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UMSNH es su conocimiento del idioma inglés.

La Facultad de Enfermería de la UMSNH incluye en su mapa curricular la asignatura de Inglés en el cuarto y quinto semestre. Con la inclusión de esta lengua extranjera se busca fomentar en el estudiante el desarrollo de habilidades que le permitan la comunicación básica, así como la comprensión de textos en relación con su área profesional de estudio.

Los contenidos gramaticales abordados durante los dos semestres son el presente simple, pasado simple, futuro simple, condicionales, verbos modales y voz pasiva. En general, estos temas se trabajan con actividades que presentan contenidos relacionados con inglés de uso cotidiano más no enfocado al área de desarrollo profesional, que en este caso es enfermería.

La inclusión de la modalidad blended learning en la asignatura de Inglés en la Facultad de Enfermería de la UMSNH, puede ser un factor que aporte, de forma importante, a cumplir con los objetivos que plantea el programa, además de estimular la implementación de las tecnologías de la información, el trabajo independiente y autónomo.

El mundo transita por un proceso acelerado e irreversible de globalización en el cual el idioma inglés es el lenguaje de referencia internacional en los ámbitos económico y académico. En la actualidad, en países angloparlantes como Estados Unidos y Canadá es latente el déficit de personal de enfermería (Juraschek et al., 2012; Tomblin Murphy et al., 2012). En países europeos, como Alemania, existe también escasos de enfermeros. Al respecto, la Facultad de Enfermería de la UMSNH en vinculación con el gobierno de Alemania ha llevado a cabo un programa para realizar residencias en dicho país, se trata de un programa de Consolidación Internacional de Profesionistas en Enfermería; dicho programa está en su primera etapa que consiste en la capacitación de un grupo de enfermeras y enfermeros.

Como se puede observar la demanda de personal de enfermería en el extranjero es evidente y seguirá creciendo en los próximos años debido a las características demográficas de muchos de estos países desarrollados. Esta oferta laborar en el extranjero puede ser un área de oportunidad de desarrollo profesional, económico y personal, por ello la pertinencia de que los estudiantes en la Facultad de Enfermería de la UMSNH incrementen sus competencias en el idioma inglés.

La investigación aquí presentada es innovadora en la Facultad de Enfermería de la UMSNH ya que hasta el momento no se tiene un empleo sistematizado de la modalidad blended learning en la asignatura de Inglés. Para el desarrollo de la estrategia didáctica se planea emplear la plataforma Moodle, la cual se encuentra disponible en la institución. Una vez finalizada esta investigación, las estrategias que se desarrollen estarán disponibles para todos los docentes de la materia de inglés en la Facultad de Enfermería; ello puede representar una base de contenidos académicos a partir de los cuales en un futuro se pueden diseñar e implementar exámenes departamentales que ayuden a evaluar el desempeño de los estudiantes.

La Facultad de Enfermería de la UMSNH oferta un programa complementario destinado para aquellos enfermeros con nivel técnico que deseen obtener el grado de licenciatura. Las estrategias didácticas desarrolladas en la presente investigación pueden en un futuro representar una alternativa viable para fortalecer este programa complementario buscando con ello brindar más herramientas que permitan al estudiante cumplir con los objetivos curriculares.

2. ANTECEDENTES / ESTADO DEL ARTE

2.1 La modalidad b-learning en la enseñanza en Enfermería

Para conocer las experiencias previas en el empleo de la modalidad b-learning como estrategia de enseñanza en contenidos propios de la licenciatura en Enfermería se llevó a cabo una búsqueda de artículos científicos en Pubmed, Scielo, Redalyc y Dialnet. Los criterios que permitieron acotar la búsqueda fueron: palabras clave «blended learning enfermería», «blended learning nursing», «b-learning enfermería» y «b-learning nursing»; idioma (inglés y español); colección que incluía cualquier país; delimitación temporal a los últimos diez años (2010-2020). Enseguida, se leyó el resumen (abstract) de los artículos para seleccionar aquellos que correspondieran a los siguientes criterios de inclusión:

- Artículos en cuya metodología se utilice la modalidad blended learning como estrategia didáctica de contenidos propios de la licenciatura en Enfermería.
- Artículos relacionados con la contribución de blended learning utilizada como estrategia en la enseñanza en la licenciatura en Enfermería.

Se incluyeron en este apartado 20 artículos producto de los criterios de búsqueda en las bases de datos señaladas y de los criterios de inclusión previamente mencionados (Tablas 1-3).

Tabla 1

Proceso sistemático de revisión cuando las palabras clave fueron «blended learning enfermería» o «blended learning nursing»

	Palabras clave			
	blended learning enfermería		blended learning nursing	
Base de datos	Artículos producto de la búsqueda	Artículos que cumplieran con los criterios de inclusión	Artículos producto de la búsqueda	Artículos que cumplieran con los criterios de inclusión
Scielo	3	0	3	0
Redalyc	0	0	0	0
Dialnet	6	4	8	3*
Pubmed	0	0	60	13
Total	9	4	71	13

*Los 3 artículos de Dialnet se repitieron en la búsqueda «blended learning enfermería»

Tabla 2

Proceso sistemático de revisión cuando las palabras clave fueron «b-learning enfermería» o «b-learning nursing»

	Palabras clave			
	b-learning enfermería		b-learning nursing	
Base de datos	Cantidad de artículos resultado de la búsqueda	Cantidad de artículos que cumplían con los criterios de inclusión	Cantidad de artículos resultado de la búsqueda	Cantidad de artículos que cumplían con los criterios de inclusión
Scielo	3	2	11	2**
Redalyc	0	0	0	0
Dialnet	908	4*	908	4***
Pubmed	0	0	1	1
Total de artículos incluidos		4		1

* Dos artículos de Dialnet se repitieron en la búsqueda «blended learning enfermería»

**Los artículos de Scielo se repitieron en la búsqueda «b-learning enfermería»

***Los artículos de Dialnet se repitieron en la búsqueda «b-learning enfermería»

Tabla 3

Muestra analizada que conforma el apartado de la modalidad b-learning en el contexto de la enseñanza en Enfermería

Base de datos	Año de publicación	Autores	Título
Dialnet	2012	Vélez Vélez et al.	Seguimiento y evaluación de las prácticas clínicas tuteladas con ayuda de la plataforma Moodle. Experiencia piloto y propuesta de mejora.
Dialnet	2014	Hernández Bustos & Torres Rivera	Aprendizaje significativo de valoración del geronte desde orem, promovido por un ambiente b-learning.
Dialnet	2018	Jiménez Barraza et al.	Estilos de aprendizaje y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de enfermería modalidad blended learning.
Dialnet	2017	Valbuena & Carvajal	Diseño de un curso en blended learning centrado en el desarrollo de habilidades metacognitivas para facilitar el aprendizaje de bioquímica

Pubmed	2014	Garrity et al.	Integrative review of blogging: implications for nursing education.
Pubmed	2015	McCutcheon et al.	A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education.
Pubmed	2016	Härkänen et al.	Systematic review and meta-analysis of educational interventions designed to improve medication administration skills and safety of registered nurses.
Pubmed	2016	Liu et al.	The Effectiveness of Blended Learning in Health Professions: Systematic Review and Meta-Analysis.
Pubmed	2016	River et al.	A systematic review examining the effectiveness of blending technology with team-based learning.
Pubmed	2018	Coyne et al.	Investigation of blended learning video resources to teach health students clinical skills: An integrative review.
Pubmed	2018	McCutcheon et al.	Online learning versus blended learning of clinical supervisee skills with pre-registration nursing students: A randomised controlled trial.
Pubmed	2018	Shang y Liu	Blended learning in medical physiology improves nursing students' study efficiency.
Pubmed	2019	Cappi et al.	The use of blended learning to improve health professionals' communication skills: a literature review.
Pubmed	2019	Li et al.	The effects of blended learning on knowledge, skills, and satisfaction in nursing students: A meta-analysis.
Pubmed	2019	Moon & Hyun	Nursing students' knowledge, attitude, self-efficacy in blended learning of cardiopulmonary resuscitation: a randomized controlled trial.
Pubmed	2020	Jowsey et al.	Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review.
Pubmed	2020	Leidl et al.	Blended learning in undergraduate nursing education - A scoping review.
Pubmed	2021	Youhasan et al.	Exploring the pedagogical design features of the flipped classroom in undergraduate nursing education: a systematic review.
Scielo	2011	López-Morales et al.	Docencia universitaria semipresencial: Experiencia en el uso de la plataforma virtual SWAD.
Scielo	2020	Palomé-Vega et al.	Impacto de una estrategia b-learning en las competencias digitales y estilos de aprendizaje de estudiantes de enfermería.

Enseguida, se muestra una síntesis de algunos de los artículos seleccionados:

Los resultados del trabajo de Vélez Vélez et al. (2012) indican una percepción favorable de los alumnos y tutores hacia el empleo de Moodle para dar seguimiento y evaluar la materia de prácticas clínicas tuteladas, un elevado número de los alumnos participantes señalaron que la plataforma debería también emplearse en otras asignaturas. Por su parte, Hernández Bustos y Torres Rivera (2014) reportan que un ambiente b-learning contribuyó de forma significativa al aprendizaje en los estudiantes de sexto semestre de enfermería en una universidad colombiana en temas relacionados con el bienestar, el autocuidado en la soledad, el autocuidado en la interacción social y la prevención de peligros.

En un estudio realizado en la Escuela Superior de Enfermería Culiacán, dependencia perteneciente a Universidad Autónoma de Sinaloa, se evaluó el rendimiento académico y su relación con los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en modalidad blended learning. Para determinar los estilos de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. El análisis de los resultados indica que el estilo reflexivo es el predominante, seguido del teórico, el pragmático y el activo. Al realizar la correlación de las variables, se observó que los niveles más altos de rendimiento académico se presentaron en los estudiantes con estilo reflexivo (Jiménez Barraza et al., 2018).

En la Universidad de Llanos, Colombia, se diseñó un curso de tipo b-learning mediante Moodle para desarrollar habilidades de lectoescritura, análisis y síntesis en temas de bioquímica como parte del programa educativo de enfermería. Participaron 30 estudiantes del segundo semestre durante el periodo académico de 2016. Las actividades virtuales incluían foros, trabajos en línea, cuestionarios, Wiki y recursos de apoyo como video y libros. Las actividades realizadas de manera presencial consistían en la entrega de evaluaciones, retroalimentación y análisis del proceso. Los resultados indican que el curso semipresencial favoreció el desarrollo de las habilidades metacognitivas objetivo de la intervención (Valbuena & Carvajal, 2017).

Liu et al. (2016), en un estudio cuantitativo, evaluaron la eficacia que tiene el blended learning en el aprendizaje de profesionales de la salud. En septiembre de 2014, se buscaron artículos en Science Direct, Ovid Embase, Medline, y Web of Science, se incluyeron estudios en los que se comparaba el uso de blended learning y la no intervención con blended learning. Se consideraron en total 56 estudios, en los cuales el blended learning demostró mantener un efecto positivo constante y en la mayoría de los casos presentó mayor efectividad que cuando no se efectuó una intervención.

Coyne et al. (2018) investigaron la eficacia que el uso de videos, en modalidad b-learning, tiene en el aprendizaje de estudiantes de enfermería de segundo año en una universidad australiana en la materia de Cuidados de la Familia. Se desarrollaron y aplicaron cuatro videos de entre 8 a 10 minutos simulando los escenarios problemáticos del cuidado de la familia y el actuar del personal de enfermería. Cada video incluía una introducción y preguntas de evaluación. Encuestas, antes y después de la intervención, fueron aplicadas para identificar el conocimiento sobre la materia y las preferencias de aprendizaje; 163 estudiantes respondieron la encuesta inicial y 91 al final. Los resultados muestran que el conocimiento en el tema aumento al emplear videos, los estudiantes señalaron preferir recursos educativos interactivos y visuales, calificaron los videos como útiles, indicaron que los emplearían de nuevo en el futuro y resaltaron la flexibilidad como una ventaja de la modalidad b-learning.

Shang y Liu (2018) evaluaron el efecto de b-learning en las habilidades de estudio de los estudiantes de enfermería en una universidad en China. Como parte del programa educativo en enfermería, un curso MOOC sobre fisiología se adaptó para complementar la asignatura del mismo tema. Al inicio del semestre, a la mitad y al finalizar se aplicaron cuestionarios para saber la opinión de los estudiantes sobre b-learning, identificar hábitos de estudio y su experiencia en esta propuesta educativa. Para 68% de los estudiantes, b-learning fue mejor método de aprendizaje en comparación con la clase presencial o totalmente en línea. Los estudiantes prefirieron trabajar en smartphones (37%) en lugar de computadoras (11%). Las calificaciones finales fueron superiores en la modalidad b-learning al compararse

con las clases únicamente presenciales. La flexibilidad del horario, un incremento en la organización y en las habilidades personales de estudio fueron las principales ventajas señaladas por los participantes.

Jowsey et al. (2020) realizan una revisión, en bases de datos como EBSCO, Google Scholar, EMBASE, Medline y Pubmed, sobre la percepción de b-learning por estudiantes de enfermería. Los resultados indican que para los estudiantes resulta desafiante involucrarse con métodos de enseñanza activos como pueden ser las actividades colaborativas o las realizadas en línea. La infraestructura inadecuada, las pocas habilidades informáticas y la adaptación al empleo de la tecnología son barreras que algunos de los estudiantes mencionaron haber vivido. El apoyo familiar y del entorno académico, la motivación y la comunicación efectiva entre pares y con el docente son factores que influyen positivamente en el desempeño del estudiante. En conclusión, b-learning puede contribuir positivamente al aprendizaje activo de los estudiantes.

López-Morales et al. (2011) realizan un estudio para identificar la contribución que la modalidad blended learning tiene para la docencia en nivel universitario, en la materia de Salud y Medio Ambiente dentro de la Escuela Universitaria de Enfermería Virgen de las Nieves en la Universidad de Granada en España. Se empleó la plataforma SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia). Inicialmente se realizaron dos sesiones presenciales de introducción a la asignatura, en las siguientes dos semanas los alumnos trabajaron en la plataforma elaborando ensayos y participando en foros, por último, se realizó una sesión presencial para presentar el trabajo realizado. Se aplicó una encuesta con formato de escala tipo Likert para conocer el nivel de satisfacción de los alumnos participantes. Los resultados muestran una percepción favorable de la modalidad y un nivel de satisfacción muy alto.

En una investigación de enfoque cuantitativo y cuasi-experimental realizado por Palomé-Vega et al. (2020) se analizó el impacto que una estrategia en modalidad blended learning tiene en las competencias de tipo digital y en los estilos de aprendizaje de estudiantes de enfermería. Participaron 54 estudiantes de la licenciatura en Enfermería de la Universidad

Autónoma de Querétaro. En una primera etapa se realizó el diagnóstico aplicando el Cuestionario para el estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. En la segunda etapa se desarrolló el curso en modalidad b-learning con una duración de cuatro meses mediante la plataforma Moodle. En la tercera fase del estudio, fue aplicada la posprueba. Los resultados muestran diferencias principalmente en los aspectos de alfabetización tecnológica y comunicación y colaboración. El estilo reflexivo fue el principal. En la Tabla 4, se encuentran los principales resultados de los artículos incluidos en este apartado.

Tabla 4

B-learning en la enseñanza en Enfermería

Base de datos	Año de publicación	Autores	Principales Resultados
Dialnet	2012	Vélez Vélez et al.	Percepción favorable de los alumnos y tutores hacia el empleo de la plataforma Moodle.
Dialnet	2014	Hernández Bustos & Torres Rivera	B-learning contribuyó significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.
Dialnet	2018	Jiménez Barraza et al.	Los estudiantes reflexivos presentaron mayor rendimiento académico en un programa educativo impartido en blended learning.
Dialnet	2017	Valbuena & Carvajal	B-learning favoreció a desarrollar habilidades de lectoescritura, análisis y síntesis en temas de bioquímica
Pubmed	2014	Garrity et al.	Los blogs tienen el potencial para mejorar la adquisición de conocimiento.
Pubmed	2015	McCutcheon et al.	Falta evidencia en la literatura sobre el empleo de b-learning como estrategia didáctica de habilidades clínicas en enfermería.
Pubmed	2016	Härkänen et al.	De 14 investigaciones evaluadas en la revisión de la literatura; una de las intervenciones más exitosas, para mejorar las habilidades de administración de medicamentos, fue un programa que empleó b-learning.
Pubmed	2016	Liu et al.	B-learning fue positiva y más eficaz que al no realizar intervención.

Pubmed	2016	River et al.	La revisión muestra escasa evidencia sobre una mejoría en el aprendizaje como resultados de la mezcla de tecnología y el aprendizaje basado en equipos.
Pubmed	2018	Coyne et al.	Al emplear videos en modalidad b-learning aumento el aprendizaje, los estudiantes resaltaron la flexibilidad como una ventaja de la modalidad b-learning.
Pubmed	2018	McCutcheon et al.	Los estudiantes en la modalidad b-learning mostraron puntuaciones más altas en motivación, actitud, conocimiento y satisfacción en comparación con los participantes en la modalidad solamente en línea.
Pubmed	2018	Shang y Liu	Para 68% de los estudiantes, b-learning fue mejor método de aprendizaje que la clase tradicional o totalmente en línea
Pubmed	2019	Cappi et al.	Muy pocos estudios que aplican b-learning tienen por finalidad el desarrollo de habilidades de comunicación, la mayoría se enfoca en otras habilidades como las clínicas. Es necesario realizar evaluaciones más rigurosas del empleo de b-learning.
Pubmed	2019	Li et al.	El metaanálisis muestra que b-learning puede favorecer el conocimiento, la satisfacción y las habilidades en estudiantes de enfermería.
Pubmed	2019	Moon & Hyun	El grupo participante en el curso de resucitación cardiopulmonar en modalidad b-learning presentó puntuaciones más altas en la evaluación de conocimientos y actitudes emocionales.
Pubmed	2020	Jowsey et al.	B-learning puede contribuir positivamente al aprendizaje activo de los estudiantes.
Pubmed	2020	Leidl et al.	La revisión de la literatura muestra una amplia diversidad de enfoques de b-learning empleados en el contexto educativo de enfermería.
Pubmed	2021	Youhasan et al.	La revisión de la literatura indica predominio de resultados positivos en la evaluación de habilidades, conocimientos y actitudes producto de intervenciones aplicadas en la modalidad de aula invertida.
Scielo	2011	López-Morales et al.	Percepción favorable de la modalidad y un nivel de satisfacción muy alto.
Scielo	2020	Palomé-Vega et al.	Mediante b-learning aumentaron principalmente la alfabetización tecnológica, comunicación y colaboración.

2.2 La modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua

Para elaborar este apartado, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua (Calderón Rojas y Córdova Esparza, 2020). Se llevó a cabo una búsqueda, en abril del año 2020, en Scielo y Redalyc bajo las siguientes palabras clave: blended learning, b-learning, e inglés. Los criterios de inclusión fueron:

- Artículos publicados durante 2010 a 2020.
- Artículos que emplearan blended learning como estrategia didáctica en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.
- Artículos que aborden el impacto de blended learning en la educación de nivel bachillerato y universitario.
- Artículos en español e inglés.

Se incluyeron un total de 8 artículos que cumplían con las características previamente señaladas (Tabla 5). De acuerdo con su finalidad los artículos fueron incluidos en dos apartados:

- 1) Experiencias en el empleo de la modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua (Tabla 6).
- 2) Percepción de los docentes y estudiantes sobre b-learning en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua (Tabla 7).

Tabla 5

Muestra analizada que conforma los apartados de la modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua

Base de datos	Año de publicación	Autores	Título
Redalyc	2019	Martinic Lenta et al.	Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante blended learning.
Scielo	2014	Castañeda Castañeda &	Lectura y escritura académica en inglés bajo la modalidad de aprendizaje mixto (b-learning).

		López de D'Amico	
Scielo	2015	Esparaza Moguel et al.	La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa.
Scielo	2016	Rico Yate et al.	Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos.
Scielo	2017	Ubilla Rosales et al.	Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive.
Scielo	2018	Zambrano y Mendoza	Influencia del método b-learning en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la comunidad educativa de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone.
Scielo	2018	Carranza Alcántar et al.	Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés.
Scielo	2019	Saborio-Taylor	Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés.

2.3 Experiencias en el empleo de la modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua

En el trabajo de enfoque cualitativo realizado por Castañeda Castañeda y López de D'Amico (2014) se implementó un programa en modalidad mixta, mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje, en la materia de Lectura y Escritura II que forma parte de la carrera de docente de inglés en el Instituto Pedagógico de Caracas. Participaron 42 estudiantes de entre 19 y 54 años. Los resultados muestran que esta modalidad no favoreció el rendimiento académico ya que este fue bajo, solamente alrededor del 60% de los participantes lograron aprobar. Dos factores que pudieron influir en el porcentaje de reprobación fue la carga académica excesiva y el desconocimiento en el empleo de la plataforma, de ahí la importancia que adquiere desarrollar habilidades en el empleo de las TICs.

Esparaza Moguel et al. (2015) llevaron a cabo un estudio, cuantitativo de diseño cuasiexperimental, con la finalidad de conocer el impacto que una estrategia didáctica en modalidad b-learning tiene en el dominio gramatical del idioma inglés en estudiantes de nivel

medio superior de una institución educativa mexicana. De 76 estudiantes que conformaban la población, participaron 50, de los cuales 26 se incluyeron en el grupo control y 24 en el grupo experimental. La intervención consistió en aplicar una estrategia educativa con actividades presenciales y a distancia. Para el trabajo en línea se empleó Blackboard mediante la cual los estudiantes tuvieron acceso a recursos audiovisuales, presentaciones, recursos abiertos, aplicaciones, entre otros. Para recolectar los datos se aplicó un pretest y postest con la herramienta Socrative, además, se aplicó un cuestionario en Google Forms para medir la percepción que los estudiantes tenían respecto a su aprendizaje y en un diario se registró la intervención. Los resultados indican que aplicar la modalidad b-learning favoreció el desempeño de los estudiantes de nivel medio superior en los temas gramaticales del idioma inglés.

Rico Yate et al. (2016) en un estudio cualitativo evaluaron el desarrollo de competencias orales en el idioma inglés, en un nivel básico, al emplear recursos educativos abiertos (REA) dentro de un contexto de modalidad b-learning. La intervención se desarrolló en un curso técnico profesional del cual se seleccionaron 15 estudiantes de forma no aleatoria con edades entre los 17 y 35 años. La Plataforma SpeakApps fue el REA utilizado, esta herramienta permite practicar la habilidad oral en línea de manera sincrónica y asincrónica; en específico, en el estudio se emplearon el videochat, langblog y Tándem. La recolección de datos se realizó mediante una bitácora en la que se registró la dinámica en la clase, un diario de campo y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes y a un experto en REA. Los resultados indican que la plataforma SpeakApps empleada dentro de un curso del tipo b-learning puede beneficiar a desarrollar competencias orales en la lengua inglesa. La opinión de los estudiantes fue positiva ya que describieron el recurso como motivante, dinámico e interactivo.

En la investigación de Ubilla Rosales et al. (2017) se evaluó la relación que la escritura colaborativa mediante Google Drive en modalidad semipresencial tiene en la elaboración de textos argumentativos en inglés como segunda lengua entre estudiantes de Pedagogía en Inglés en comparación con la producción de textos de forma individual. El

producto de la intervención muestra un desempeño superior de los estudiantes que trabajaron en colaboración. Los autores atribuyen esto a factores como el aumento en la motivación del estudiante y la posibilidad que estos tienen de compartir información con sus pares, por lo tanto, el conocimiento surge de diferentes fuentes.

Tabla 6

Experiencias en el empleo de la modalidad b-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua

Datos del artículo			Con la modalidad b-learning el aprendizaje...	
Año	Autores	Título	se vio favorecido	no se vio favorecido
2014	Castañeda Castañeda & López D'Amico	Lectura y escritura académica en inglés bajo la modalidad de aprendizaje mixto (b-learning)		*
2015	Esparaza Moguel et al.	La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa.	*	
2016	Rico Yate et al.	Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos	*	
2017	Ubilla Rosales et al.	Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive.	*	

2.4 Percepción de los docentes y estudiantes sobre la modalidad b-learning en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua

Carranza Alcántar et al. (2018) evaluaron la percepción que los estudiantes de nivel universitario tienen sobre las TICs como alternativa en el aprendizaje del idioma inglés. La investigación, de enfoque cuantitativo, fue realizada en la licenciatura de Negocios Internacionales en una universidad pública mexicana. Participaron 160 estudiantes, quienes respondieron un cuestionario de 15 ítems elaborado y validado con fines de recolección de

información. Las respuestas al cuestionario muestran que, para un alto porcentaje de los participantes, las TICs favorecen el aprendizaje del idioma inglés.

Martinic Lenta et al. (2019) evaluaron la percepción sobre el funcionamiento del Programa de Inglés blended learning implementado por la Universidad de Santiago de Chile. El programa consta de clases en modo presencial, tutorías académicas y la Plataforma English Discoveries. Después de encuestar a los estudiantes, desarrollar grupos focales con los docentes y entrevistar a los coordinadores, se identificó una percepción positiva el programa. La información recabada muestra que las clases en modalidad presencial favorecen el desarrollo de habilidades orales, mientras que la plataforma fomenta la comprensión de textos y el conocimiento de vocabulario.

La modalidad mixta se ha implementado también en la formación de futuros profesores del idioma inglés. Un ejemplo de ello es la propuesta de programa curricular tipo bimodal aplicada en la Carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés del Centro de Investigaciones y Docencia en Educación de la Universidad Nacional en Costa Rica. Dicha propuesta fue validada mediante una investigación evaluativa en la que un análisis FODA fue realizado por diez estudiantes de la carrera. No se identificaron debilidades ni amenazas. Las fortalezas de la propuesta curricular fueron los contenidos relevantes y actualizados, la innovación en recursos tecnológicos, además de la estimulación de la creatividad y el aprendizaje. Dentro de las oportunidades se indicó la posibilidad de nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje, así como la diversificación de las TICs (Saborio-Taylor, 2019).

Tabla 7

Percepción de los estudiantes y docentes sobre b-learning en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua

Datos del artículo			Percepción de estudiantes	Percepción de docentes
Año	Autores	Título		
2018	Zambrano y Mendoza	Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios	No se evaluó	Son ventajas de b-learning la interacción, fluidez en la comunicación, información clara, tiempo flexible y el intercambio de experiencias.
2018	Carranza Alcántar et al.	Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés.	69% señalaron que las TIC si aportan a su aprendizaje 50% consideraron como no útil en su aprendizaje el uso de la Plataforma Moodle	no se evaluó
2019	Martinic Lenta et al.	Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante Blended Learning	Percepción positiva	Percepción positiva
2019	Saborio-Taylor	Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés.	Señalaron fortalezas como los múltiples recursos tecnológicos, la estimulación de la creatividad y el autoaprendizaje	

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Definición de estrategia didáctica

Para abordar el término de estrategia didáctica es apropiado comprender de manera individual los conceptos de estrategia y de didáctica. El concepto de estrategia encuentra sus orígenes en el ámbito militar y se refiere a la capacidad de proyectar y dirigir las actividades desarrolladas por la milicia (Bernardo Carrasco, 2004). Actualmente, el término de estrategia se emplea en distintas áreas como la empresarial, la política, la cultura y la educativa. Sainz de Vicuña (2001) concibe la estrategia “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” (p. 296). Una estrategia se ha definido también como “una declaración en la que, una vez definido el objetivo que se pretende alcanzar, se establece, con total precisión, qué se pretende alcanzar y cómo se va alcanzar” (Ediciones Díaz de Santos, 1998, p. 18). Tobón Franco (2004) la define “como una competencia que, de un modo general y sistemático, permite el logro de determinados fines” (p. 4).

Didáctica se refiere al arte de enseñar; este término encuentra sus antecedentes históricos en la obra *Didáctica Magna*, trabajo realizado por Juan Amos Comenio a mediados del siglo XVII en donde “define la Didáctica como el artificio universal para enseñar todo a todos los hombres” (Torres Maldonado & Girón Padilla, 2009; Díaz Alcaraz, 2002, p. 33). Para Contreras (1991) citado por Estebaranz García (1994) la didáctica es “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (p. 40). Díaz Alcaraz (2002) señala que la didáctica es “una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno” (p. 34). Para Medina Rivilla y Salvador Mata (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” (p. 7).

Una vez abordados por separado los conceptos de estrategia y didáctica se presentan en la Tabla 8 algunas propuestas para definir a las estrategias didácticas.

Tabla 8

Definición de estrategia didáctica

Autor	Año	Definición
Gutiérrez Goncet et al.	1990	“los tipos de actividades que el profesor programa para enrolar a los alumnos en la construcción de un aprendizaje significativo” (p. 170)
Bernardo Carrasco	2004	“son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos” (p. 83)
Quesada Alpizar	2007	“la estrategia didáctica comprende el conjunto de acciones que ejecuta el maestro para desarrollar las situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes.” (p. 64)
Rodríguez Cruz	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”
Medina Rivilla & Salvador Mata	2009	“estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos” (p. 179)
Tobón Tobón	2013	“planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes” (p. 288)

Las estrategias didácticas están conformadas por tres elementos: la finalidad, los contenidos por formar y la concepción que el docente tiene de los estudiantes (Tobón Tobón, 2013). En cuanto a la cantidad de estrategias didácticas, es amplia la gama que el docente puede emplear en su práctica cotidiana. De acuerdo con Chipana Santalla (2011) las estrategias didácticas se pueden clasificar según la competencia que buscan desarrollar:

- a. Estrategias aplicables al saber conocer: resúmenes, ensayos, monografías, elaboración de esquemas, exposición, mapas conceptuales, conferencia, método de preguntas, seminarios, lluvia de ideas, meta-atención, meta-memoria, etc.

- b. Estrategias aplicables al saber hacer: juego de roles, simulación, prácticas de laboratorio, aprendizaje basado en problemas, metodología de casos, proyectos, trabajo de campo, proyecto integrado, etc.
- c. Estrategias aplicables al saber ser: discusión de temas con implicaciones bioéticas, diagnóstico situacional, debate, etc.

3.2 Definición de Blended learning

El blended learning es un modelo educativo de aprendizaje combinado que se sustenta en teorías como son el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, y el humanismo. El conductismo se observa en la retroalimentación al estudiante y en la asistencia que el profesor da para el desarrollo del curso. El constructivismo es visible en las actividades colaborativas, en la solución de problemas, y en el análisis necesario de la información para construir conocimiento. El cognitivismo se refleja en los procesos que permiten la comprensión de los fenómenos que están en el entorno. Por último, el humanismo se percibe en la motivación que ejerce el docente tanto en el medio virtual como en el presencial (González Guerrero et al., 2011).

Hasta el momento no hay un consenso en la definición de blended learning. Se ha definido como una combinación de métodos instruccionales. Se ha mencionado también que es una combinación sistemática y estratégica de herramientas surgidas de las tecnologías de la información y la comunicación que son empleadas en los cursos académicos. La definición más aceptada en el entorno educativo es la que presenta al blended learning como una combinación de instrucción en línea y presencial. Además del término de blended learning, esta modalidad educativa ha recibido otros nombres como son: aprendizaje mediado, instrucción híbrida, instrucción asistida mediante la red e instrucción mejorada con la red (Tayebnik & Puteh, 2012). De acuerdo con Garrison y Kanuka (2004) blended learning es la combinación razonada de las experiencias de aprendizaje presenciales con las experiencias de aprendizaje en línea; es la integración de las fortalezas de las actividades de aprendizaje sincrónicas y asincrónicas. García et al. (2007) citados por Sanz et al. (2009) señalan que por b-learning:

se está significando la combinación de enseñanza presencial con tecnologías para la enseñanza a distancia, es decir, aquellos procesos de aprendizaje realizados a través de los sistemas y redes digitales, pero en los que se establecen una serie de sesiones presenciales o situaciones que propician el contacto cara a cara. (p. 47-48)

Para Ortiz Aguilar et al. (2020):

el blended learning se constituye en una plataforma de gestión de la actividad pedagógica no presencial que considera la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, combina espacios como clases tradicionales y virtuales, tiempos presenciales y no presenciales, recursos analógicos y digitales. (p. 34)

3.3 Surgimiento del concepto de blended learning

Blended learning no es realmente un modelo reciente, desde hace ya casi veinte años se utiliza. Inicialmente surgió en el ámbito empresarial como una alternativa para que los trabajadores pudieran continuar estudiando sin descuidar sus responsabilidades laborales (Mendieta Aguilar, 2012).

En el ámbito educativo una de las primeras menciones del término blended learning aparece en el trabajo de Cooney et al. (2000), aunque es importante mencionar que el término hacía referencia a la mezcla de juegos y trabajo en un kínder, un empleo muy diferente del concepto como se conoce en la actualidad. Un año después, Voci y Young (2001) reportan incremento en el sentido de trabajo en equipo, en la adquisición de un lenguaje común y en el aprendizaje en los participantes de un programa de desarrollo de liderazgo en el cual se empleó la instrucción presencial junto con actividades en modalidad e-learning, este curso lo describieron empleando el concepto de blended learning. Este término también es empleado en el trabajo de Stewart (2002) al describir la inclusión del e-learning como complemento de las actividades presenciales en la formación intercultural. Por lo tanto, se puede considerar a los trabajos de Cooney et al. (2000), Voci y Young (2001) y Stewart (2002) como tres de los primeros artículos en los cuales se emplea el término de blended learning (Guzer y Caner, 2014).

El surgimiento de la modalidad blended learning puede justificarse desde un aspecto económico en el cual se origina con la intención de reducir los costos de la educación presencial. Una segunda aproximación señala que se inicia a trabajar con este modelo de enseñanza debido a la intención de los centros escolares de mejorar los resultados del aprendizaje. Desde una tercera perspectiva, se comprende que esta modalidad de educación mixta es la respuesta de las instituciones educativas a la incorporación de tecnologías de la información y comunicación. De esta manera el blended learning sería la alternativa con la que se estaría preparando al estudiante para que desarrolle competencias que le permitan un buen uso de la información (Bartolomé Pina, 2004).

El blended learning ha tenido una evolución constante en la que ha transitado por diversos estadios. Turpo Gebera (2013) explica estos cambios al señalar que se trata de:

Un proceso que se inicia a través del acercamiento de dos modalidades distintas: de combinación o mezcla de la enseñanza presencial y E-learning; que luego se conjugan e integran como una unidad indisoluble; y posteriormente se instaura como una confluencia continua de ambas, donde todo parece recalar en el entrecruce de las mediaciones tecnológicas y pedagógicas. (p. 11)

3.4 Ventajas de blended learning

Considerando lo mencionado por autores como Holgado Sáez (2016) y Ruíz Bolívar (2011), a continuación, se enlistan una serie de ventajas de blended learning:

- a. Combina las ventajas de e-learning y de la educación en modalidad presencial.
- b. Promueve la interactividad entre los participantes en los cursos.
- c. Encuentra material de apoyo en alternativas virtuales y en físico.
- d. Estimula al docente a incrementar sus habilidades en el uso de las tecnologías de la información y a llevar un buen manejo de grupo en las actividades presenciales.
- e. Esta modalidad puede resultar motivante para el estudiante por la interacción con profesores y compañeros.
- f. Contribuye a desarrollar habilidades en asignaturas que requieren conocimientos prácticos.

- g. Ayuda a atender con mayor amplitud las necesidades de los estudiantes.
- h. Motiva a experimentar nuevas técnicas pedagógicas.
- i. Impulsa a utilizar nuevas herramientas educativas
- j. Promueve el desarrollo de destrezas tecnológicas entre los estudiantes
- k. Da flexibilidad a los cursos.
- l. Brinda nuevas alternativas académicas para quienes trabajan.
- m. Estimula el aprendizaje autónomo y autorregulado.
- n. Mantiene la presencialidad, que para muchos estudiantes y docentes es de gran valor.
- o. Favorece los procesos administrativos.

3.5 Plataforma Moodle

Moodle es una de las plataformas más utilizadas en la modalidad b-learning (Zhang & Zhu, 2017). Moodle cuenta con 20 millones de cursos y 173 millones de usuarios en 231 países, siendo los Estados Unidos, España y México los tres países con más sitios registrados utilizando Moodle (Moodle, 2019). Moodle se considera un sistema de manejo de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) o un ambiente virtual de aprendizaje (VLE por sus siglas en inglés), es abreviatura de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Barge & Londhe, 2014), fue diseñado por Martín Dougiamas y la Comunidad Moodle, su modelo pedagógico corresponde al constructivismo social (Ouadoud et al., 2016). Un LMS (Learning Management System) es un software alojado en un servidor web que brinda los espacios necesarios para administrar, controlar y dar seguimiento al proceso de enseñanza, facilitando la configuración de cursos y el aprendizaje distribuido y colaborativo (García Peñalvo, 2005).

De acuerdo con Correa Gorospe (2005) Moodle es en realidad un CMS (Content Management Systems) que cumple con los modelos educativos y tipos de gestión de contenido educativo propuestos por Baumgartner (2005) citado por Correa Gorospe, estos son:

Modelos educativos:

- a. Enseñanza I (transmitir conocimientos)

- b. Enseñanza II (adquirir, compilar y acumular conocimientos)
- c. Enseñanza III (desarrollar, inventar y crear conocimientos)

Tipos de gestión de contenido educativo:

- a. Sistema CMS puro
- b. Sistema de gestión de contenido weblog
- c. Sistemas CMS enfocados a la colaboración
- d. Sistemas de gestión de contenidos comunitario y de colaboración C3MS
- e. Sistemas wiki

Correa Gorospe (2005) señala que Moodle aplicado a la docencia brinda ventajas como: facilidad de manejo y acceso, estabilidad, versatilidad, disponibilidad, organización de contenidos y tiempos, gestión del programa educativo, estimula actividades participativas colaborativas, contribuye a la comunicación de metas, permite llevar un registro, seguimiento y control de las actividades de los estudiantes, posibilita el trabajo colaborativo y mejora la comunicación de los profesores responsables de la asignatura.

3.6 Diseño instruccional

El concepto de diseño instruccional ha evolucionado a través de los años. La primera generación del diseño instruccional ubicada en la década de 1960 se fundamenta en la teoría del conductismo. La segunda generación corresponde a la década de 1970, el diseño instruccional se torna un sistema más abierto que busca una mayor participación del estudiante, además se caracteriza por desarrollar evaluaciones con el objetivo de identificar el aprendizaje obtenido por el alumnado. La tercera generación se sitúa en la década de 1980, pretende estimular la práctica mediante la resolución de problemas, fomentar la interactividad entre los implicados, así como aproximar el desarrollo tecnológico y el aprendizaje. La cuarta generación se desarrolló desde la década de 1990, se basa en el constructivismo, promueve la mejora constante e introduce conceptos como la evaluación formativa o continua y la autoevaluación (Góngora Parra y Martínez Leyet, 2012; Tobón Lindo, 2007).

La literatura consultada muestra diversas alternativas para conceptualizar el diseño instruccional, para Esteller y Medina (2005) “el diseño instruccional (DI) es el arte y la ciencia encargada de crear ambientes instruccionales y materiales educativos, que sean claros y efectivos, que ayuden al estudiante a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas” (p. 58). Gil Rivera (2004) define el diseño instruccional como:

el esquema que ubica a los diferentes procesos involucrados en la elaboración de programas educativos a distancia, como son la identificación de la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje. Además, permite identificar en qué procesos interviene cada uno de los integrantes del equipo multidisciplinario. (p. 95)

El diseño instruccional es sistemático y metodológico, consiste en un puente entre las teorías del aprendizaje y su aplicación práctica, es un proceso fundamental de planificación que establece a detalle los elementos de diseño, desarrollo de estrategias, implementación y evaluación con la finalidad de conseguir los objetivos de enseñanza y aprendizaje establecidos inicialmente (Rondón y Luzardo, 2018; Benítez Lima, 2010). Para Londoño Giraldo (2011):

un buen modelo para el diseño instruccional se logra a partir de la convergencia de las teorías pedagógicas orientadas por las metas, el contexto, la modalidad, el nivel educativo y la incorporación de la tecnología como agente dinamizador del proceso educativo. (p. 123)

3.7 Estilos de aprendizaje

El concepto de estilo de aprendizaje ha sido definido desde diversas perspectivas, como se muestra en la Tabla 9. De acuerdo con la propuesta de Pantoja Ospina et al. (2013) los modelos más relevantes de estilos de aprendizaje pueden clasificarse en nueve categorías según sus características comunes, estas categorías son: construcción del conocimiento, basados en la experiencia, basados en canales de percepción de información, basados en las estrategias de aprendizaje, interacción con otras personas, bilateralidad cerebral, personalidad y aprendizaje organizacional.

Tabla 9

Definición de estilo de aprendizaje

Autor	Año	Definición
Villalobos	2003	“...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)
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 Rivilla y Salvador Mata	2009	“...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)
Ventura	2011	“...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)
Sáez	2018	“un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno”

Campos Perales y González Hernández (2015) concluyen en su revisión que “los perfiles de estilos de aprendizaje poseen bases teóricas tanto psicológicas como pedagógicas, y su caracterización tiene influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que se deba incluir en el diagnóstico psicopedagógico integral” (p. 23). Conocer el estilo de aprendizaje puede representar en el docente un área de oportunidad para auxiliar al estudiante en la concreción exitosa de sus objetivos educativos al producir estrategias de enseñanza acordes a los diversos estilos identificados, buscando con ello desarrollar un entorno efectivo que favorezca el aprendizaje y mejore el rendimiento académico (Cabrales Vargas et al., 2014; González et al., 2016; Shousha y Rahman, 2014; Ventura, 2013). Las propuestas pedagógicas basadas en estilos de aprendizaje se caracterizan por fomentar el desarrollo de contenidos educativos innovadores, equilibrados, personalizados, creativos y diversos (Palomino Hawasly y Rangel Vellojín, 2015; Loaiza Villalba y Guevara Henao, 2012).

3.8 Marco Contextual

3.8.1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) tiene una rica historia, sus inicios se sitúan en el año 1540 con la fundación del Colegio de San Nicolás Obispo por Don Vasco de Quiroga. El 17 de enero de 1847, después de haber estado clausurada durante varios años y siendo el gobernador Melchor Ocampo y, la institución abre nuevamente sus puertas bajo el nombre de Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo. Algunas décadas después, el 15 de octubre de 1917, se establece la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030 de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo la misión de la UMSNH es:

contribuir al desarrollo social, económico, político, científico, tecnológico, artístico y cultural de Michoacán, de México y del mundo, formando seres humanos íntegros, competentes y con liderazgo que generen cambios en su entorno, guiados por los valores éticos de nuestra Universidad, mediante programas educativos pertinentes y de calidad; realizando investigación vinculada a las necesidades sociales, que impulse

el avance científico, tecnológico y la creación artística; estableciendo actividades que rescaten, conserven, acrecienten y divulguen los valores universales, las prácticas democráticas y el desarrollo sustentable a través de la difusión y extensión universitaria. (p. 18)

En la actualidad, de acuerdo con información consultada en su sitio de internet, la oferta educativa de la UMSNH incluye 8 dependencias de Nivel Medio Superior, 98 programas educativos en nivel superior, 92 programas de posgrado y múltiples actividades de educación continua.

3.8.2 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 de la UMSNH. De acuerdo con el portal de internet de la institución, sus orígenes se remontan a 1918 cuando se crea la Escuela de Enfermería, inicialmente formando parte de la Escuela de Medicina. La dependencia fue cerrada varias veces y se reabría en 1958 creando la Escuela de Enfermería, independiente esta vez de la Escuela de Medicina. En el año de 1978, el Consejo Universitario de la UMSNH aprobó el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería. En 1994, el Consejo Universitario ratificó la creación de la Escuela de Licenciatura en Enfermería. Una década después, en 2006, la institución se convirtió en Facultad ya que en ese año ofertó la Maestría en Ciencias de Enfermería, su primer programa de posgrado.

Actualmente, además del programa de nivel licenciatura, la Facultad de Enfermería da la UMSNH oferta la Maestría en Enfermería Profesionalizante, los Diplomados con especialidad en Administración de los Servicios de Enfermería, Enfermería en Terapia Intensiva y Enfermería Quirúrgica y un Curso complementario de Licenciatura en Enfermería.

De acuerdo con el portal de internet de la institución, 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.

De acuerdo con el portal de internet de la institución, la visión de la Facultad de Enfermería de la UMSNH plantea 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.

Un modelo educativo centrado en el aprendizaje, con un enfoque sustentado en el paradigma constructivista social, un plan de estudios flexible, pertinente y actualizado, con docentes que aplican estrategias diversas en sus espacios educativos son algunas de las características del programa curricular de la Facultad de Enfermería.

El Modelo Educativo de las Dependencias de la Educación Superior de Ciencias de la Salud de la UMSNH (2007) tiene un enfoque constructivista social que busca favorecer el aprendizaje significativo, el estudiante está en el centro del proceso educativo, fomenta la creatividad del docente, propone diversas maneras de presentar los contenidos y favorece el desarrollo integral del estudiante. Este modelo educativo motiva al docente a abandonar las

prácticas tradicionales de enseñanza y a emplear alternativas metodológicas que promuevan procesos cognitivos críticos, creativos y adecuados al nivel educativo. En este modelo se presenta al docente “como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (pág. 154).

3.8.3 Plan de estudios de la Facultad de Enfermería de la UMSNH

El objetivo del plan de estudios de la Facultad de Enfermería de la UMSNH 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.

El plan de estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la UMSNH se conforma por diez semestres escolares, de los cuales los dos últimos son de servicio social. El mapa curricular 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.

3.8.4 La materia de Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH

La unidad de aprendizaje de Inglés II con clave INT-501 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 16 horas prácticas, 32 hora teórica y 32 horas de estudio independiente semestral para un valor de 5 créditos. Forma parte del área del conocimiento interdisciplinaria, sus unidades de aprendizaje antecedentes son Globalización y Salud, e Inglés I, mientras que la unidad de aprendizaje consecuente es Redacción Aplicada (Facultad de Enfermería de la UMSNH, 2007).

Como se menciona en el “*Programa Sintético de Unidad de Aprendizaje con enfoque en Competencias Profesionales Integrales*” de la Facultad de Enfermería de la UMSNH (2018):

La unidad de aprendizaje de Inglés II surge por la necesidad del profesional de Enfermería de incursionar en cuatro grandes apartados del cuidado instrumental mediante la investigación, el manejo de manuales, instructivos para el manejo de aparatos e instrumentos biomédicos de vanguardia en los centros hospitalarios, el manejo de las tecnologías de la información y comunicación y el cuidado transpersonal o humanizado que le permita otorgar cuidado integral de calidad. (p. 1)

En el mismo documento se menciona que las competencias profesionales integrales que se pretende que el estudiante desarrolle en esta materia son:

Esta unidad de aprendizaje desarrolla competencias comunicativas específicas en el estudiante para que a través del manejo e interpretación de textos científicos en inglés se fortalezca su formación para lograr desarrollar responsablemente las funciones esenciales de enfermería...en la investigación se puede apreciar de manera más concreta cómo Inglés responde al perfil de egreso, le permite al estudiante ampliar sus fortalezas a través de la exploración de otros entornos, a partir del acercamiento a otras culturas y otras fuentes de información. (p. 2)

Los contenidos de la Unidad de Aprendizaje son:

Contenido I. Técnica de interpretación de textos en inglés

Contenido II. Tiempos compuestos (presente y pasado perfecto, presente perfecto continuo).

Contenido III. Voz pasiva (presente, pasado y futuro) y Condicionales (real e hipotético).

Contenido IV. Modales (probabilidad, obligación y sugerencia).

4. HIPÓTESIS O SUPUESTOS

El empleo de la estrategia didáctica basada en la modalidad blended learning mejorará el aprendizaje de estudiantes de nivel superior en la asignatura de inglés.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo general:

Diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en blended learning para mejorar el aprendizaje de inglés en estudiantes de nivel superior.

5.2 Objetivos específicos:

- Identificar el conocimiento de inglés de los estudiantes previo a la intervención educativa.
- Desarrollar contenidos de lectura, gramática y vocabulario relacionados con el área de desarrollo profesional.
- Comparar el conocimiento de gramática en inglés de los estudiantes antes y después de la intervención educativa.
- Comparar la lectura de comprensión de textos en inglés antes y después de la intervención educativa.
- Identificar la opinión de los estudiantes respecto a la asignatura de inglés después de recibir un curso en modalidad blended learning

6. MATERIAL Y MÉTODOS

6.1 Diseño metodológico

La presente propuesta corresponde a una investigación aplicada con enfoque cualitativo del tipo investigación-acción. Se trata de un estudio descriptivo.

La investigación-acción encuentra sus inicios en los Estados Unidos con los trabajos realizados por Lewin, Corey y Taba en la primera mitad del siglo pasado (Fernández & Johnson, 2015). 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. (p. 275-276)

Para Elliott (2005), la investigación-acción en el ámbito educativo presenta las siguientes características:

1. Realiza un análisis del actuar del ser humano y de los eventos sociales que el profesor experimenta cotidianamente.
2. Busca que el profesor comprenda a profundidad el problema al que se enfrenta.
3. Permite relacionar el problema con su contexto.
4. Interpreta el problema desde las diversas perspectivas de quienes interactúan con la situación problemática.

La investigación acción es dinámica, flexible e intercambiable; presenta cuatro fases básicas que son la planeación, acción, observación y reflexión, aunque desde una perspectiva más completa el proceso de investigación acción puede desglosarse en las siguientes etapas: exploración, identificación, planeación, recolección de información, análisis de la

información, planteamiento de hipótesis, intervención, observación, reporte, redacción y presentación (Burns, 2015).

6.2 Características de la población

La población de esta investigación son los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Enfermería de la UMSNH inscritos en el ciclo escolar 2020-2021.

6.3 Población de estudio (muestra)

La muestra de esta investigación fue conformada por 103 estudiantes de cuatro secciones del quinto semestre de la Facultad de Enfermería de la UMSNH en el semestre 2020-2021.

6.4 Criterios de elegibilidad

6.4.1 Criterios de inclusión

1. Alumnos inscritos en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.
2. Alumnos inscritos en las secciones seleccionadas para formar parte de la investigación.
3. Alumnos que acepten participar en la investigación mediante consentimiento informado.
4. Alumnos que realicen el pre-test y post-test de gramática y lectura de comprensión.

6.4.2 Criterios de no inclusión

1. Alumnos que no estén inscritos en la Facultad de Enfermería de la UMSNH.
2. Alumnos que no estén inscritos en las secciones seleccionadas para formar parte de la investigación.
3. Alumnos que no acepten participar en la investigación mediante consentimiento informado.
4. Alumnos que no realicen el pre-test y post-test de gramática y lectura de comprensión.

6.5 Diseño instruccional utilizado en la intervención

Como guía para realizar el diseño instruccional se seleccionó el Modelo ASSURE. Este modelo instruccional fue propuesto por Heinich, Molenda, Rusell y Smaldino en 1999, sus bases teóricas se encuentran en la teoría del aprendizaje de Robert Gagné, en la teoría

6.6 Desarrollo de la intervención

A continuación, se presenta el desarrollo de la intervención educativa. La descripción se estructura con base en las seis etapas del Modelo ASSURE.

6.6.1 Etapa 1. Análisis de las características de los estudiantes

Al iniciar el curso se aplicó una encuesta a los estudiantes para identificar características como sexo, edad, el tiempo que habían estudiado inglés y el dominio del idioma inglés que percibían tener.

Participaron en la investigación 103 estudiantes, 22 hombres y 81 mujeres. Estos datos son una muestra de las características de la población estudiantil en la Facultad de Enfermería de la UMSNH, en la cual predominan en un mayor porcentaje las mujeres. El promedio de edad fue de 21.3 años, con un rango de 19 a 34 años.

El tiempo que los estudiantes señalaron haber estudiado el idioma inglés se muestra en la Figura 1. El nivel de dominio del idioma inglés que los estudiantes percibían tener al iniciar la intervención se muestra en la Figura 2.

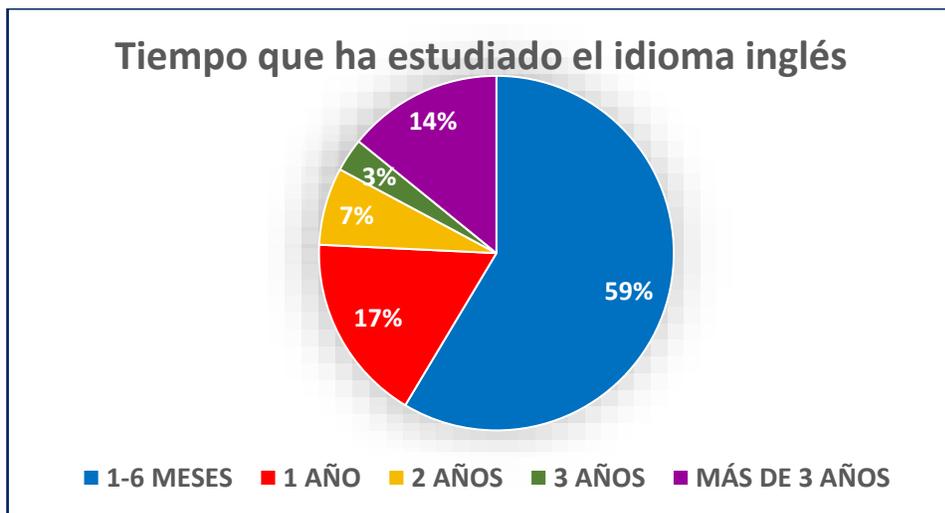


Figura 1. Tiempo que lo estudiantes mencionaron haber estudiado inglés previo a la intervención.



Figura 2. Nivel de dominio del idioma inglés percibido por los estudiantes antes de la intervención.

Como parte del análisis de las características de los estudiantes se identificó su estilo de aprendizaje. El instrumento utilizado fue el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), el cual contiene 80 ítems en donde se tiene que señalar con un signo + si se está más de acuerdo que en desacuerdo con el enunciado y con un signo – cuando se está en desacuerdo y no de acuerdo; cada ítem corresponde aleatoriamente a uno de los siguientes estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso et al., 1995) (Anexo 2). El cuestionario también incluye una hoja con cuatro columnas y varias filas en donde aparecen los números de ítems que corresponden a cada estilo de aprendizaje, en esta hoja se marcan los números de ítem en los que la respuesta fue positiva. Finalmente, el estudiante puede conocer su perfil de aprendizaje al graficar sus resultados en el eje de coordenadas que se incluye en el cuestionario (Alonso et al., 1995) (Anexo 3).

La intervención educativa se llevó a cabo durante el semestre 2020-2021, en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 que implicó el cierre de las escuelas en todos los niveles educativos en México. La Facultad de Enfermería de la UMSNH no fue la excepción, por lo cual no fue posible aplicar el CHAEA en formato físico dentro del salón de clases. Por lo tanto, previo consentimiento informado (Figura 3) los estudiantes contestaron el CHAEA en formato en línea mediante el sitio web desarrollado por el Centro Didáctico, División de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad de San Carlos de

Guatemala (Figura 4). En este sitio es posible contestar los 80 ítems del CHAEA, ver los resultados en una hoja de respuestas, establecer el nivel de preferencia de estilo de aprendizaje e identificar las características de cada estilo de aprendizaje, toda esta información es posible descargarla en un documento en formato PDF (Figura 5). Una vez contestado el CHAEA se pidió a los estudiantes subier sus resultados en un espacio diseñado para ello en Google Classroom.

Los resultados muestran el predominio del estilo de aprendizaje reflexivo, con un 41% de los estudiantes mostrando predilección por este estilo. En segundo lugar, se ubicó el estilo de aprendizaje pragmático (22%), seguido del estilo teórico (19%), activo (8%). activo-pragmático (5%), reflexivo-pragmático (3%) y los estilos activo-reflexivo (1%) y reflexivo-teórico (1%) (Figura 6).

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 de "Diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada en blended learning para mejorar el aprendizaje de inglés en estudiantes de nivel superior".

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 Inglés II en la Facultad de Enfermería de la UMSNH, 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 de "Diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada en blended learning para mejorar el aprendizaje de inglés en estudiantes de nivel superior" a cargo de Benigno Miguel Calderón Rojas, alumno del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa (DITE) de la Facultad de informática de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Por favor, escriba su nombre si acepta participar como sujeto de estudio en la investigación en educación con el título de "Diseño y aplicación de una estrategia didáctica basada en blended learning para mejorar el aprendizaje de inglés en estudiantes de nivel superior"

Tu respuesta _____

Figura 3. Consentimiento informado previa aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.

Cuestionarios / Estilos de aprendizaje

Créditos: Universidad de Deusto. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Autores: Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey.

Establezco mi Estilo de Aprendizaje

Objetivo general: Evaluar los estilos de aprendizaje Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático como estrategia para adecuaciones en la planificaciones didácticas de las asignaturas.

Información específica: ¿Cómo auto aplicarse el Cuestionario Honey-Alonso Estilos de Aprendizaje –CHAEA–?

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 **ponga un signo de más (+)**
Si por el contrario, **está más en desacuerdo** que de acuerdo, **ponga un signo menos (-)**

Por favor conteste a todos los ítems. Muchas gracias.

Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA	+	-
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	+ <input type="radio"/>	- <input type="radio"/>
2. Estoy seguro(a) 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"/>
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 más animada 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.	+ <input type="radio"/>	- <input type="radio"/>

Nombre completo:

Carnet de estudiante o registro de personal:

Edad:

Sexo:

Hombre Mujer

Unidad Académica:

Tipo:

Estudiante Profesor

[Ver resultados e imprimir](#)

Figura 4. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje aplicable en línea. Sitio web desarrollado por el Centro Didáctico, División de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Pregunta #3	Pregunta #10	Pregunta #2	Pregunta #1
Pregunta #5	Pregunta #16	Pregunta #4	Pregunta #8
Pregunta #7	Pregunta #18	Pregunta #6	Pregunta #12
Pregunta #9	Pregunta #19	Pregunta #11	Pregunta #14
Pregunta #13	Pregunta #28	Pregunta #15	Pregunta #22
Pregunta #20	Pregunta #31	Pregunta #17	Pregunta #24
Pregunta #26	Pregunta #32	Pregunta #21	Pregunta #30
Pregunta #27	Pregunta #34	Pregunta #23	Pregunta #38
Pregunta #35	Pregunta #36	Pregunta #25	Pregunta #40
Pregunta #37	Pregunta #39	Pregunta #29	Pregunta #47
Pregunta #41	Pregunta #42	Pregunta #33	Pregunta #52
Pregunta #43	Pregunta #44	Pregunta #45	Pregunta #53
Pregunta #46	Pregunta #49	Pregunta #50	Pregunta #56
Pregunta #48	Pregunta #55	Pregunta #54	Pregunta #57
Pregunta #51	Pregunta #58	Pregunta #60	Pregunta #59
Pregunta #61	Pregunta #63	Pregunta #64	Pregunta #62
Pregunta #67	Pregunta #65	Pregunta #66	Pregunta #68
Pregunta #74	Pregunta #69	Pregunta #71	Pregunta #72
Pregunta #75	Pregunta #70	Pregunta #78	Pregunta #73
Pregunta #77	Pregunta #79	Pregunta #80	Pregunta #76
Total: 8	Total: 19	Total: 20	Total: 16






Nombre: BM / BM

Barero para establecer el nivel de preferencia en su estilo de aprendizaje

	Preferencia Muy baja	Preferencia Baja	Preferencia Moderada	Preferencia Alta	Preferencia Muy Alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Para uso exclusivo del estudiantado universitario que se aplique el CHAEA

Estilo de aprendizaje

Activo

- Las personas que tienen predominancia en Estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acontecen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gestes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se creen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivo

- Las personas que tienen predominancia en Estilo reflexivo les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Retienen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adecuado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Teórico

- Las personas que tienen predominancia en Estilo teórico adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienen a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmático

- Las personas que tienen predominancia en Estilo pragmático el punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienen a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

Figura 5. Ejemplo de hoja de respuestas, nivel de preferencia e interpretación de los estilos de aprendizaje. Sitio web desarrollado por el Centro Didáctico, División de Desarrollo Académico (DDA) de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

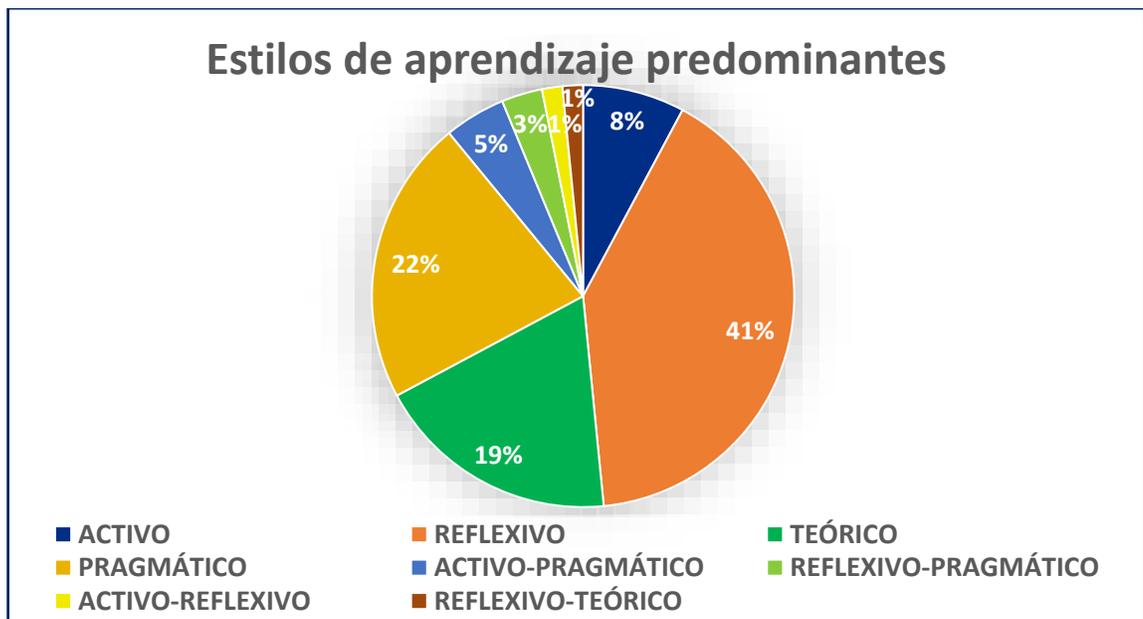


Figura 6. Estilos de aprendizaje de los estudiantes participantes en la investigación.

De acuerdo con Alonso et al. (1995) las personas con predominio por el estilo reflexivo son ponderadas, concienzudas, receptivas, analíticas y exhaustivas. Las personas con predominio por el estilo teórico son metódicas, lógicas, objetivas, críticas y estructuradas. Quienes tienen predominio por el estilo pragmático son experimentadoras, practicas, directas, eficaces y realistas, mientras que las personas con predominio del estilo activo son animadoras, improvisadoras, descubridoras, arriesgadas y espontáneas.

6.6.2 Etapa 2. Establecimiento de objetivos de aprendizaje

Los objetivos de establecidos para realizar el diseño instruccional fueron:

- Desarrollar contenidos de gramática relacionados con el área de desarrollo profesional.
- Desarrollar lecturas de comprensión acordes al nivel de dominio del idioma inglés y relacionadas con el área de desarrollo profesional.
- Desarrollar contenidos de vocabulario relacionados con el área de desarrollo profesional.

6.6.3 Etapa 3. Selección de tecnologías, medios y materiales

Para diseñar, desarrollar y gestionar las actividades asincrónicas del curso en modalidad b-learning se utilizó la plataforma MOODLE, la cual se utiliza en la Facultad de Enfermería de la UMSNH bajo el concepto de Telenfermeria (Figura 7).



Figura 7. Sitio Web de Telenfermeria de la Facultad de Enfermería de la UMSNH.

Para desarrollar las actividades sincrónicas se utilizaron Google Meet y Google Drive. Para poder utilizar estas herramientas se solicitó a los alumnos que se registraran en el curso correspondiente a su sección dentro de Google Classroom (Figura 8).



Figura 8. Herramientas utilizadas en las actividades sincrónicas.

6.6.4 Etapa 4. Utilizar las estrategias, tecnologías, medios y materiales.

El curso se desarrolló durante seis semanas en las que se realizaron actividades asincrónicas y sincrónicas. A continuación, se describen las actividades desarrolladas.

6.6.4.1 Actividades asincrónicas.

Las actividades asincrónicas de la intervención se diseñaron y aplicaron en Telenfermería (Moodle). En esta plataforma se organizó el curso distribuyendo los contenidos en las siguientes secciones (Figura 9):

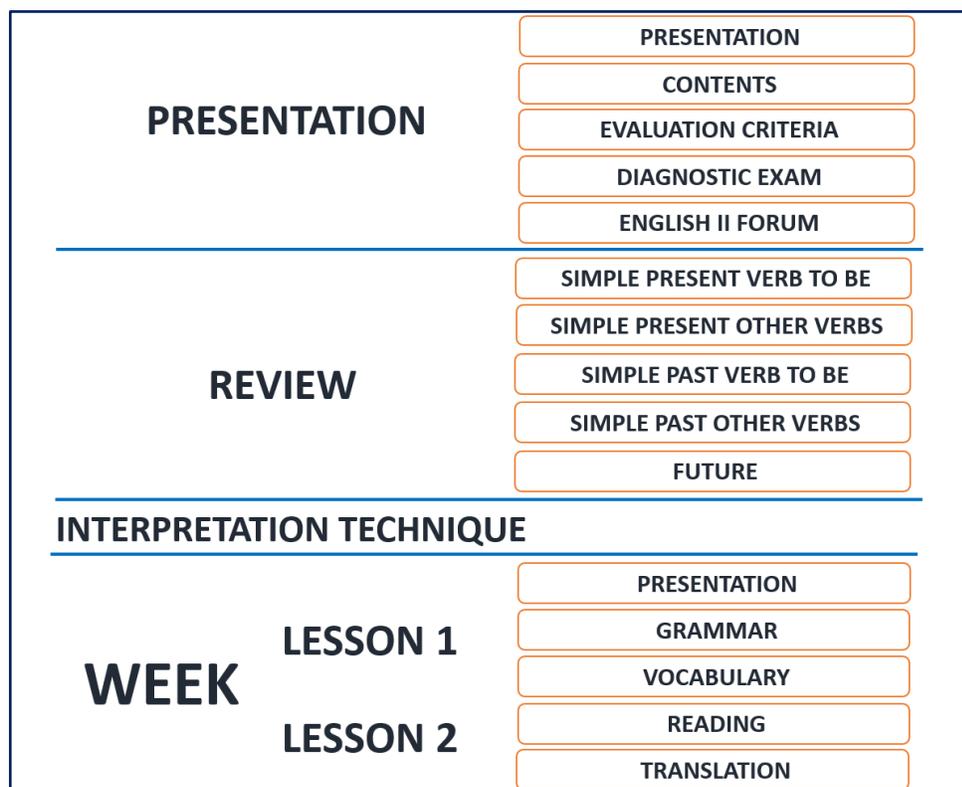


Figura 9. Esquema que representa la distribución de las secciones en el curso de Inglés II en Telenfermería

1. *Presentación:* en esta sección se incluyeron los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la materia de Inglés II. Se compartió también el enlace de wordreference.com, un diccionario recomendado para utilizarse durante el curso. Además, en esta sección se agregó un foro para resolver dudas y una evaluación diagnóstica sobre los tiempos gramaticales simples en inglés (Figura 10).

2. *Revisión:* En esta sección se incluyeron tablas, videos y actividades sobre los tiempos gramaticales del presente simple, pasado simple y futuro simple, temas revisados en la materia de Inglés I la cual es previa a la materia de Inglés II en el mapa curricular de la licenciatura en Enfermería de la UMSNH (Figuras 11 y 12). La finalidad de la sección de revisión fue brindar al estudiante de un espacio para resolver dudas sobre el contenido revisado en el semestre previo dentro de la materia de Inglés I.

PRESENTATION REVIEW INTERPRETATION TECHNIQUE WEEK 1 LESSON 1 WEEK 1 LESSON 2 WEEK 2 LESSON 1 WEEK 2 LESSON 2 WEEK 3 LESSON 1 WEEK 3 LESSON 2 WEEKS 1-3 TEST WEEK 4 LESSON 1 WEEK 4 LESSON 2 WEEK 5 LESSON 1 WEEK 5 LESSON 2 WEEK 6 LESSON 1 WEEK 6 LESSON 2 WEEKS 4-6 TEST

PRESENTATION SIMPLE PRESENT - VERB TO BE SIMPLE PRESENT - OTHER VERBS SIMPLE PAST - VERB TO BE SIMPLE PAST - OTHER VERBS FUTURE

REVIEW

SIMPLE PAST SIMPLE PRESENT FUTURE

This section includes a review of the following grammar tenses:

- Simple present
- Simple past
- Future

Figura 11. Sección de Revisión dentro del curso de Inglés II en Telenfermería.

PRESENTATION SIMPLE PRESENT - VERB TO BE SIMPLE PRESENT - OTHER VERBS SIMPLE PAST - VERB TO BE SIMPLE PAST - OTHER VERBS FUTURE

SIMPLE PRESENT – VERB TO BE

AFFIRMATIVE

I	am	(I'm)
he		(he's)
she	is	(she's)
it		(it's)
we		(we're)
you	are	(you're)
they		(they're)

NEGATIVE

I	am not	(I'm not)
he		(he's not or he isn't)
she	is not	(she's not or she isn't)
it		(it's not or it isn't)
we		(we're not or we aren't)
you	are not	(you're not or you aren't)
they		(they're not or they aren't)

QUESTION

am	I?
is	he? she? it?

SHORT ANSWER

Yes,	I	am.	I'm	
	he	is.	he's	
	she	is.	she's	
	it	is.	it's	not.

Figura 12. Información de gramática en la Sección de Revisión en el curso de Inglés II.

3. *Técnica de interpretación de textos*: en esta sección se presentaron algunas recomendaciones para realizar traducción de textos del área de la salud en inglés (Figura 13). El contenido de esta sección surgió del trabajo de Pérez (2005).

PRESENTATION	REVIEW	INTERPRETATION TECHNIQUE	WEEK 1 LESSON 1	WEEK 1 LESSON 2	WEEK 2 LESSON 1	WEEK 2 LESSON 2	WEEK 3 LESSON 1
WEEK 3 LESSON 2	WEEKS 1-3 TEST	WEEK 4 LESSON 1	WEEK 4 LESSON 2	WEEK 5 LESSON 1	WEEK 6 LESSON 2	WEEK 6 LESSON 1	WEEK 6 LESSON 2
WEEKS 4-6 TEST							

Algunas consideraciones sobre la traducción de los textos médicos
Some considerations on the translation of medical texts
 Pérez Almaguer, G. (2005). Algunas consideraciones sobre la traducción de los textos médicos. *ACIMED*, 13(4), 1.

¿Qué es la traducción?
 Es el traslado a otra lengua de las ideas y conceptos que un autor ha expresado con el mayor grado de fidelidad posible.

Son muchos los tipos de traducciones que existen: literaria, para los medios de información (periódicos, revistas y otras publicaciones periódicas), de textos oficiales, legales, etcétera. Sin embargo, nuestro objeto de interés es la **traducción de textos científico-técnicos** del inglés al español en el campo del área de la salud.

En los textos científico-técnicos se emplea generalmente un lenguaje formal, con predominio de la **tercera persona del singular** y, en el caso de los textos escritos en inglés, presentan un uso frecuente de construcciones en **voz pasiva**.

Siempre que se realice una traducción es necesario tener muy presentes tres principios fundamentales:

- 1. Traduzca ideas, no palabras.**
 - Es necesario **evitar traducir palabra por palabra y todas las palabras del texto original**; porque ello, a menudo, genera traducciones incorrectas y mal redactadas.
 - Es imprescindible, ante todo, captar, **comprender plenamente las ideas expresadas en el texto original** para poder trasladarlas correctamente a la lengua de llegada.
- 2. Traduzca con fidelidad al original.**
 - **El que traduce no puede modificar en modo alguno lo que se expresa en el texto original**, con independencia de que esté de acuerdo o no con lo expresado por su autor, al que corresponde la responsabilidad total de su contenido y no al que lo traduce; en caso contrario, se falsearía la traducción.

Figura 13. Sección de Técnica de interpretación dentro del curso de Inglés II en Telenfermería.

4. *Semanas (Módulos)*: Los contenidos temáticos de la materia de Inglés II fueron distribuidos en seis Módulos a los cuales se les dio el nombre de Semanas (Week), cada Semana se enumeró, esto para facilitar que el estudiante identificará el número de semana que se encontraba cursando. En cada Semana se incluían dos Lecciones, cada Lección contenía las siguientes cuatro pestañas:

a. *Presentación*: en este apartado se mostraba el número de semana y lección de trabajo, el tema gramatical que se abordaría, la cantidad de actividades de gramática, vocabulario, lectura de comprensión y traducción, y la fecha de entrega programada de las actividades. Para realizar las actividades de las dos Lecciones de cada Semana el estudiante tenía un período de tiempo de una semana. La finalidad del apartado de presentación fue crear un resumen para

que el estudiante identificara el tema, las actividades que estaban asignadas y la fecha límite para realizarlas (Figura 14).

The screenshot shows a course navigation interface. At the top, there is a horizontal menu with tabs for 'PRESENTATION', 'REVIEW', 'INTERPRETATION TECHNIQUE', 'WEEK 1 LESSON 1', 'WEEK 1 LESSON 2', 'WEEK 2 LESSON 1', 'WEEK 2 LESSON 2', 'WEEK 3 LESSON 1', 'WEEK 3 LESSON 2', 'WEEKS 1-3 TEST', 'WEEK 4 LESSON 1', 'WEEK 4 LESSON 2', 'WEEK 5 LESSON 1', 'WEEK 5 LESSON 2', 'WEEK 6 LESSON 1', and 'WEEK 6 LESSON 2'. Below this is a 'WEEKS 4-6 TEST' tab. Underneath, there is another set of tabs: 'PRESENTATION', 'GRAMMAR', 'VOCABULARY', 'READING', and 'TRANSLATION'. The main content area is titled 'WEEK 4 LESSON 1'. It features a green checkmark icon and the text 'This week the grammar topic is the FIRST CONDITIONAL.' Below this, there is a 'GRAMMAR' label and a 'Tasks:' section with a list of activities: 'Two grammar activities', 'One vocabulary activity', 'One reading comprehension activity', and 'One translation'. At the bottom, there is a clock icon and the text 'Deadline: Saturday, 28th November 2020'.

Figura 14. Ejemplo del apartado de Presentación, se muestra la Semana 4 Lección 1.

b. *Gramática:* en este apartado la información gramatical fue presentada en breves descripciones, tablas y mediante videos, en la parte inferior del apartado se incluyeron las actividades de gramática que el estudiante debía realizar (Figura 15). Las actividades se diseñaron en formato de examen y el tipo de preguntas utilizado fue de respuesta corta, opción múltiple o relacionar columnas (Figura 16). En cada actividad se permitieron tres intentos, la calificación más alta era la que se registraba. A manera de retroalimentación, las respuestas correctas fueron mostradas únicamente después de finalizado el tiempo límite para realizar las actividades. En total en el curso se diseñaron y aplicaron 19 actividades de gramática (Tabla 11).

PRESENTATION GRAMMAR VOCABULARY READING TRANSLATION

FIRST CONDITIONAL

GRAMMAR

WEEK 4
LESSON 1

Use the first conditional to talk about situations in the future and their consequences.

Use **If/When + simple present + will/won't + verb**

If/When	+ present	+ will/won't
If	you don't study,	you won't pass the exam.
When	the film finishes,	I'll turn off the TV.

There are two clauses: the **if/when clause** and the **main clause**. You can reverse the order of the clauses, but the if/when clause always uses the present simple tense.

Example:
If we see Ann, we will ask her to call you.
We will ask Ann to call you if we see her.

GRAMMAR

ACTIVITY

GRAMMAR 4.1.1 FIRST CONDITIONAL

GRAMMAR 4.1.2 FIRST CONDITIONAL

Figura 15. Ejemplo del apartado de Gramática, se muestra la Semana 4 Lección 1.

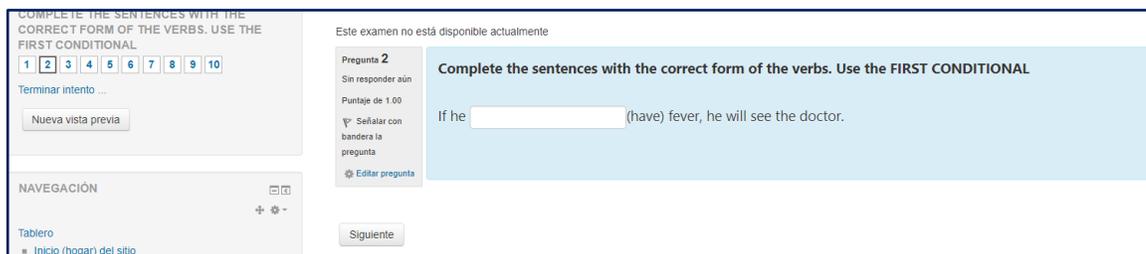


Figura 16. Ejemplo de actividad de gramática, se muestra un ítem del tipo respuesta corta.

- c. *Vocabulario:* en cada Lección se abordó un tema de vocabulario. En este apartado se incluía alguna imagen y una o dos actividades alusivas al tema (Figura 17). Al igual que en el apartado de gramática, las actividades se diseñaron en formato de examen y el tipo de preguntas utilizado fue de respuesta corta, opción múltiple o relacionar columnas (Figura 18). En total en el curso se diseñaron y aplicaron 20 actividades de vocabulario (Tabla 11). Con este apartado se buscó que los estudiantes identificaran términos comunes en inglés relacionados con su área profesional (Calderón Rojas y Córdova Esparza, 2022).

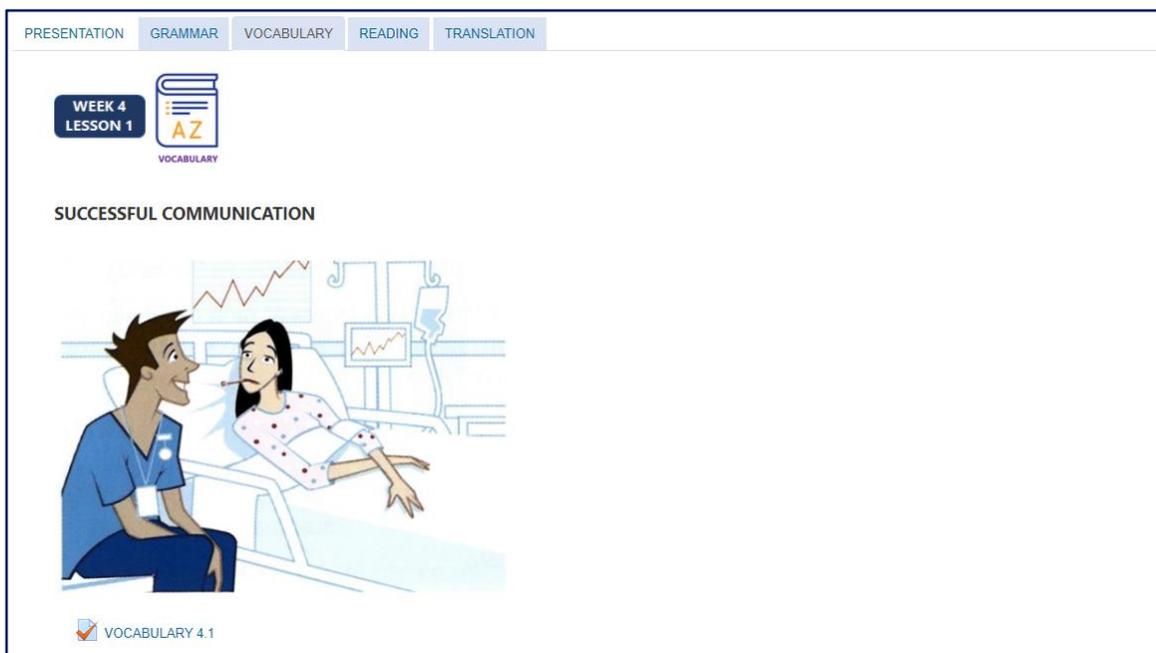


Figura 17. Ejemplo del apartado de Vocabulario, se muestra la Semana 4 Lección 1.

Pregunta 1

Sin responder aún

Puntaje de 10.00

Señalar con bandera la pregunta

Editar pregunta

eye ease friendly name open quickly
questions (x2) relaxed smile sit

Putting your Patient at Ease

Good communication with your patient is essential. Imagine the patient is a close family member or friend and treat him or her as you wish to be treated yourself. Always try to put your patient at ¹_____ and make them feel ²_____. If possible, ³_____ at the same level as the patient. The expression on your face is important, so ⁴_____ and maintain ⁵_____ contact with your patient. When you talk, don't rush the patient or speak too ⁶_____ and always use a ⁷_____, open tone of voice. Take an interest in your patient, use their ⁸_____ and ask them general ⁹_____ about their life. It is also important to use an ¹⁰_____ posture, i.e. don't fold your arms, as this can look aggressive. Finally, check it is OK to ask ¹¹_____ and tell them roughly how long the interview will last.

Complete the description of good communication practice using the words in the box.

1

Elegir...

2

Elegir...

3

name

4

quickly

5

questions (2)

6

relaxed

7

friendly

8

questions (1)

9

eye

10

smile

11

sit

12

ease

13

open

Figura 18. Ejemplo de actividad de vocabulario, se muestra un ítem del tipo opción múltiple.

d. Lectura de comprensión: en cada Lección se incluyeron una o dos lecturas de comprensión de textos en inglés (Figura 19). Las actividades se diseñaron en formato de examen y el tipo de preguntas utilizado fue únicamente de opción múltiple (Figura 20). Las lecturas fueron aumentando su nivel de dificultad conforme se avanzó en el curso. La finalidad de este apartado fue fomentar la lectura y estimular en el estudiante el desarrollo de habilidades de lectura de comprensión. En total en el curso se diseñaron y aplicaron 18 lecturas de comprensión (Tabla 11).

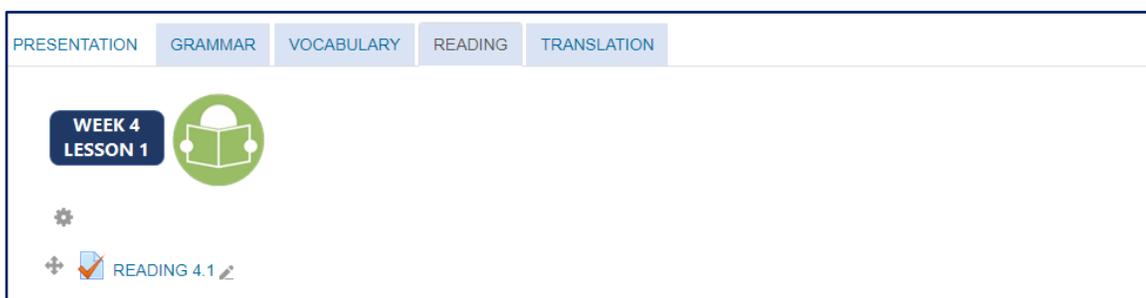


Figura 19. Ejemplo del apartado de Lectura, se muestra la Semana 4 Lección 1.

<p>Pregunta 1 Sin responder aún Puntaje de 2.50 Señalar con bandera la pregunta Editar pregunta</p>	<p>Once people wore garlic around their necks to ward off disease. Today, most Americans would scoff at the idea of wearing a necklace of garlic cloves to enhance their well-being. However, you might find a number of Americans willing to ingest capsules of pulverized garlic or other herbal supplements in the name of health. Complementary and alternative medicine, which includes a range of practices outside of conventional medicine such as herbs, homeopathy, massage therapy, yoga, and acupuncture, hold increasing appeal for Americans. In fact, according to one estimate, 42% of Americans have used alternative therapies. In all age groups, the use of unconventional healthcare practices has steadily increased in the last 30 years, and the trend is likely to continue, although people born before 1945 are the least likely to turn to these therapies.</p> <p>Why have so many patients turned to alternative therapies? Many are frustrated by the time constraints of managed care and alienated by conventional medicine's focus on technology. Others feel that a holistic approach to healthcare better reflects their beliefs and values. Others seek therapies that relieve symptoms associated with chronic disease; symptoms that mainstream medicine cannot treat. Some alternative therapies have even crossed the line into mainstream medicine, as scientific investigation has confirmed their safety and efficacy. For example, physicians may currently prescribe acupuncture for pain management or to control the nausea associated with chemotherapy. Additionally, many U.S. medical schools teach courses in alternative therapies, and many health insurance companies offer alternative medicine benefits.</p> <p>What is the main idea of this passage?</p> <p>Seleccione una:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Over the last few decades, alternative medicine has become more popular, accepted, and practiced in the United States. <input type="radio"/> Alternative medicine is now a big business in the United States with more Americans seeking it out than ever before. <input type="radio"/> People are tired of conventional medicine's focus on technology. <input type="radio"/> Today, it is not unusual for mainstream doctors to incorporate alternative therapies into their practice.
--	--

Figura 20. Ejemplo de actividad de vocabulario, se muestra un ítem del tipo opción múltiple.

e. Traducción: en cada Lección se incluyó un breve texto en inglés que debía traducirse al español (Figura 21). Las actividades se diseñaron en formato de examen y el tipo de pregunta utilizado fue de ensayo (Figura 22). Las traducciones se realizaron en su mayor parte durante las sesiones sincrónicas mediante Google Meet y Google Drive, algunas traducciones se realizaron de manera asincrónica. Una vez que el docente realizaba la retroalimentación de las traducciones en Google Drive, se autorizaba a los estudiantes para que incluyeran la traducción en el espacio asignado para ello en Telenfermería (Calderón Rojas y Córdova Esparza, 2022). Se diseñaron y aplicaron un total de 10 actividades de traducción (Tabla 11).

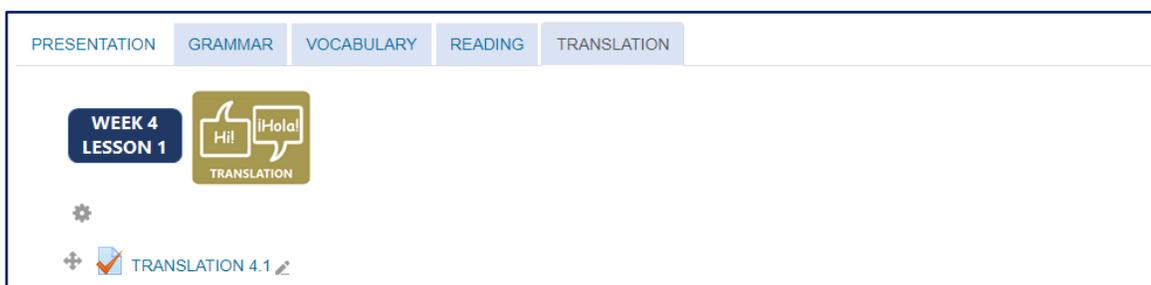


Figura 21. Ejemplo del apartado de Traducción, se muestra la Semana 4 Lección 1.

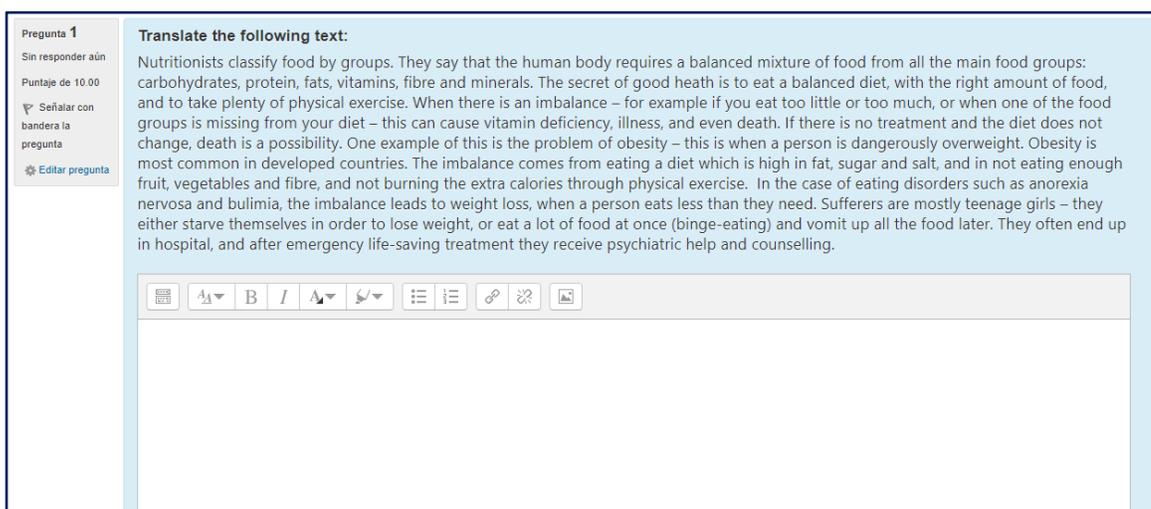


Figura 22. Ejemplo de actividad de traducción, se muestra un ítem del tipo ensayo.

5. *Exámenes:* se incluyeron tres apartados para los exámenes, uno para el primer examen parcial, otro para el segundo examen parcial y uno más para el examen final (Figura 23). El primer examen parcial incluyó los contenidos correspondientes a las semanas 1-3, mientras que el segundo examen parcial fue sobre los temas de las semanas 4-6. Los estudiantes podían exentar el examen final siempre y cuando tuvieran una calificación mínima de ocho, producto de sus actividades y de los dos exámenes parciales realizados durante el curso de Inglés II en Telenfermería. Los exámenes parciales y final se diseñaron en formato de examen y el tipo de preguntas que se utilizó fue de respuesta corta, opción múltiple o relacionar columnas (Figura 24).



Figura 23. Ejemplo del apartado de Examen, se muestra el segundo examen parcial.

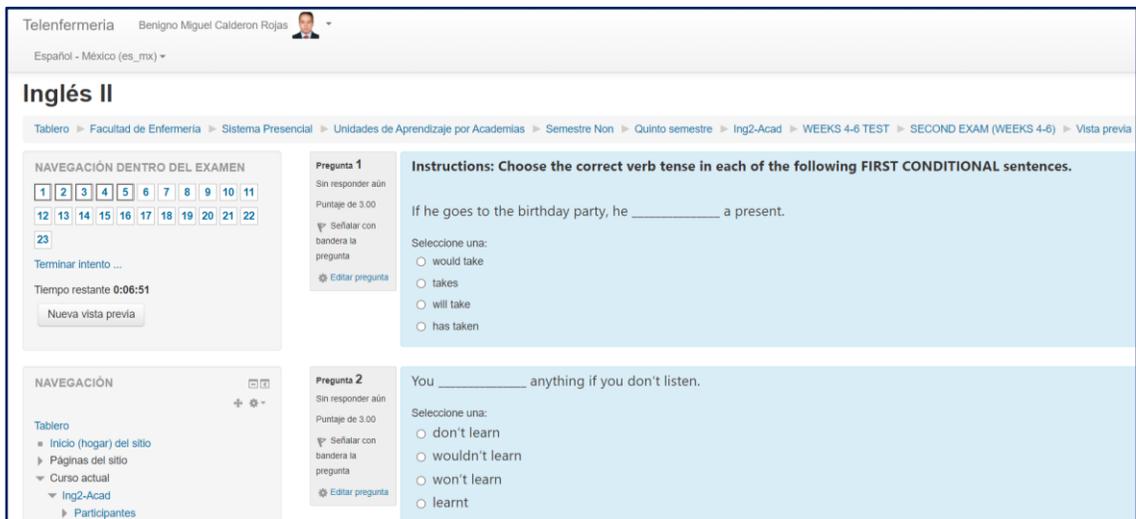


Figura 24. Ejemplo de examen, se muestran dos ítems del segundo examen parcial.

Esta misma estructura se aplicó en todas las Semanas de trabajo durante el curso. La Figura 25 muestra la distribución de los temas gramaticales por fecha, semana y lección, así como las fechas de aplicación de los exámenes parciales.

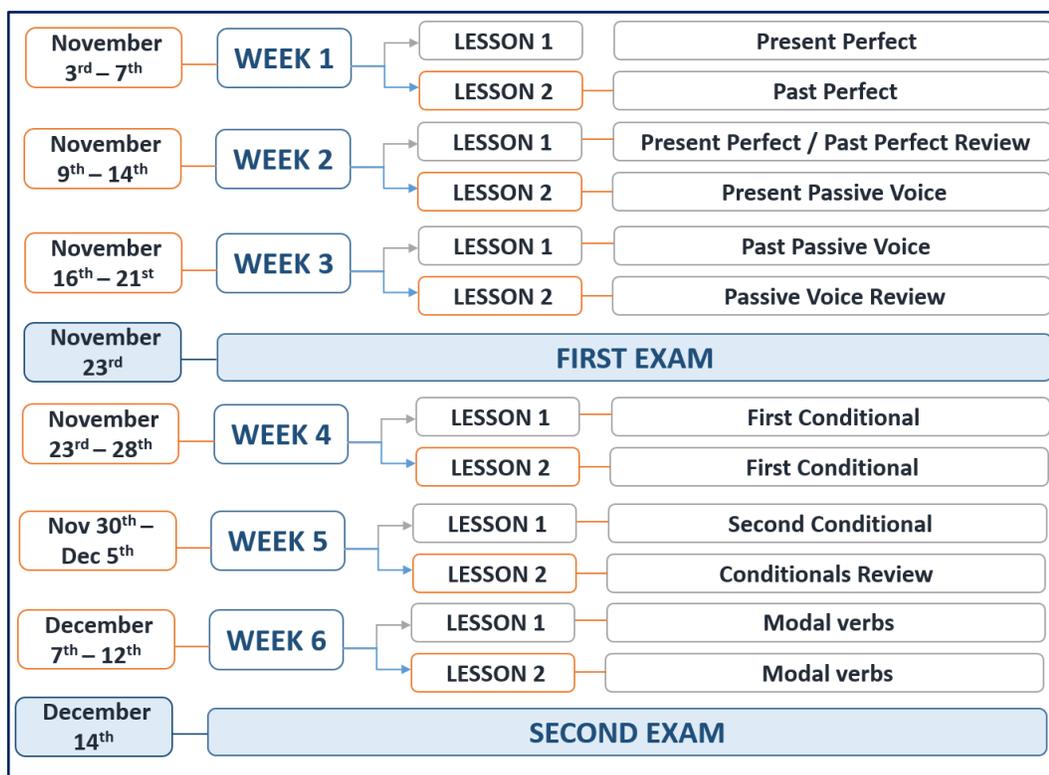


Figura 25. Esquema que muestra la distribución de los temas gramaticales por Semana.

Tabla 11

Cantidad de actividades diseñadas y aplicadas en el curso de Inglés II en Telenfermería

WEEK	LESSON	GRAMMAR	VOCABULARY	READING	TRANSLATION
WEEK 1	Lesson 1	2	2	2	1
	Lesson 2	1	1	2	1
WEEK 2	Lesson 1	2	1	2	1
	Lesson 2	2	2	2	1
WEEK 3	Lesson 1	1	2	2	1
	Lesson 2	2	2	2	1
WEEK 4	Lesson 1	2	1	1	1
	Lesson 2	1	2	1	1
WEEK 5	Lesson 1	2	2	1	1
	Lesson 2	2	2	1	0
WEEK 6	Lesson 1	1	2	1	1
	Lesson 2	1	1	1	0
TOTAL	67	19	20	18	10

6.6.4.2 Actividades sincrónicas.

En las actividades sincrónicas del curso se incluyeron los siguientes elementos:

1. Clases en modalidad virtual mediante Google Meet en las que se diseñaron y utilizaron presentaciones de PowerPoint que incluían la explicación de los temas gramaticales, ejercicios para poner a prueba lo explicado y actividades de lectura de comprensión (Figura 26).

The figure consists of two screenshots of a Google Meet session. The top screenshot shows a PowerPoint presentation titled "First Conditional Exercise 1". The text on the slide reads: "Complete the sentences with the correct form of the verbs." followed by three numbered sentences with blank lines for answers: "1. If I _____ (go) out tonight, I _____ (go) to the cinema.", "2. If you _____ (get) back late, I _____ (be) angry.", and "3. If he _____ (come), I _____ (be) surprised." The bottom screenshot shows the same presentation, but with the correct answers filled in: "1. If I **go** (go) out tonight, I **will go** (go) to the cinema.", "2. If you **get** (get) back late, I **will be** (be) angry.", and "3. If he **comes** (come), I **will be** (be) surprised." The Google Meet interface is visible on the right side of both screenshots, showing a list of participants and a chat window.

Figura 26. Ejemplo de actividad incluida en Presentación de PowerPoint y presentada mediante Google Meet.

2. Se realizaron traducción de textos en inglés en relación con el área temática de la salud. Para ello se crearon documentos de Word en Google Drive, los estudiantes se organizaron en equipos de tres o cuatro integrantes, a cada equipo le fue asignado un documento en el que se incluían las traducciones (Figura 27). Durante la clase los estudiantes ingresaban al documento y en trabajo colaborativo realizaban la traducción, para facilitar el trabajo en equipo el texto era fragmentado en sus enunciados y se presentaba en una tabla que incluía el espacio para que la traducción fuera realizada (Figura 28). Finalmente, los estudiantes integraban la traducción en un solo texto.

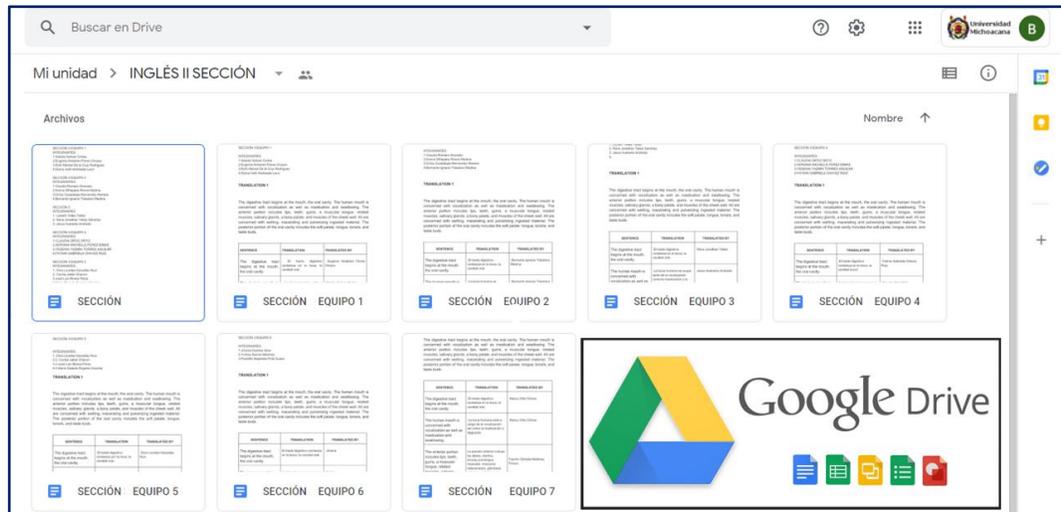


Figura 27. Ejemplo de organización en equipos para trabajo colaborativo en Google Drive.

	SENTENCE	TRANSLATION	TRANSLATED BY
1	We use the word 'alternative' to describe types of treatment that are not part of conventional western medicine.	Utilizamos la palabra alternativa para describir tipos de tratamientos que se forman	
2	Herbalism, homeopathy, yoga and faith healing are all alternative treatments.		
3	Some alternative treatments come from countries like China and India.		
4	Others are simply very old methods of treatment and have	Otros [redacted]	

Figura 28. Ejemplo de traducciones realizadas en equipo mediante Google Drive.

Una vez que los estudiantes habían finalizado el trabajo en Google Drive, se realizaba la retroalimentación de la traducción. Para ello, en una presentación de PowerPoint se presentaba el texto fragmentado en cada uno de sus enunciados y debajo se mostraba una alternativa de cómo podría quedar la traducción (Figura 29).

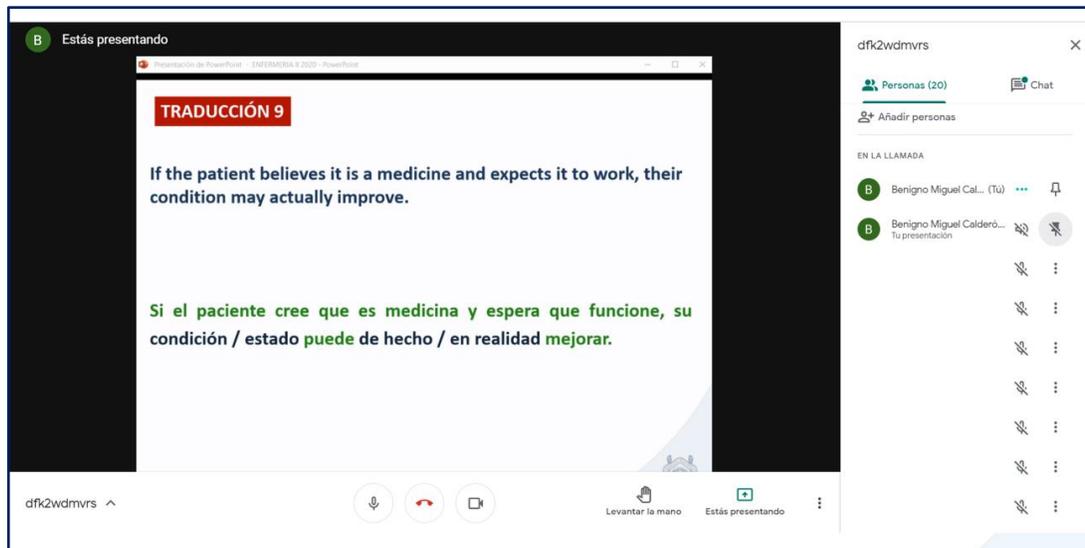


Figura 29. Ejemplo de retroalimentación en Google Meet de las traducciones realizadas en equipo mediante Google Drive

6.6.5 Etapa 5. Requerir la participación de los estudiantes

6.6.5.1 Instrumento utilizado en el pre-test de gramática del idioma inglés.

Se diseñó un instrumento de diagnóstico con un total de 35 ítems (Anexos 5). Se incluyeron 5 ítems de cada uno de los temas gramaticales que en específico se abordaron durante el semestre, estos temas fueron el presente perfecto, pasado perfecto, la voz pasiva en presente y pasado, el primer condicional, segundo condicional y los verbos modales (Tabla 12). Los reactivos fueron seleccionados del Examen de Diagnóstico (versión A) del Curso de Inglés de Speakout de la Editorial Pearson.

Tabla 12

Distribución de ítems en el Pre-test de gramática

	PRESENT PERFECT	PAST PERFECT	PRESENT PASSIVE VOICE	PAST PASSIVE VOICE	FIRST CONDITIONAL	SECOND CONDITIONAL	MODAL VEBS
I T E M S	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	21	20
	22	23	24	25	32	26	28
	27	29	30	31	34	33	35

La Prueba Diagnóstica de Gramática fue aplicada mediante Formularios de Google Drive en la primera semana de trabajo de la materia de Inglés II en el semestre 2020-2021 (Figura 30).

Diagnóstico Inglés II

Tu dirección de correo electrónico (bcalderson@umich.mx) se registrará cuando envíes este formulario. ¿No es tuya esta dirección? [Cambiar de cuenta](#)

***Obligatorio**

Cuestionario

Instrucciones: selecciona la respuesta correcta para completar cada enunciado.

Have you ever _____ a dangerous sport? * 3 puntos

do
 made
 make
 done

Figura 30. Ítem del Pre-test de Gramática

6.6.5.2 Instrumento utilizado en el Pre-test de lectura de comprensión.

Se diseñó un instrumento de diagnóstico con un total de 10 ítems (Anexo 7). Se incluyeron 4 textos sobre los siguientes temas: gabinetes de medicamentos, narcolepsia, el corazón, y la seguridad del paciente (Tabla 12). Todos los temas son del conocimiento del estudiante, ya que han sido abordados en los semestres anteriores del programa de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. Los reactivos se seleccionaron del libro Preparation Course for the TOEFL TEST (Phillips, 2003) y Occupational English Test (Cambridge Boxhill Language Assessment).

Tabla 13

Temas y extensión de los textos en el Pre-test de lectura de comprensión

No. de texto	Título	Extensión	No. de reactivos
1	Medicine Cupboard Keys	un párrafo (117 palabras)	1
2	Narcolepsy	dos párrafos (194 palabras)	3
3	The human heart	un párrafo (128 palabras)	2
4	Patient Safety	cuatro párrafos (436 palabras)	4

El Pre-test de lectura de comprensión se aplicó mediante Formularios de Google Drive en la primera semana de trabajo de la materia de Inglés II en el semestre 2020-2021 (Figura 31).

Sección 2 de 5

PASSAGE ONE (QUESTION 1)

Medicine Cupboard Keys

The keys for the controlled drug cupboard are the responsibility of the nurse in charge. They may be passed to a registered nurse in order for them to carry out their duties and returned to the nurse in charge. If the keys for the controlled drug cupboard go missing, the locks must be changed and pharmacy informed and an incident form completed. The controlled drug cupboard keys should be kept separately from the main body of keys. Apart from in exceptional circumstances, the keys should not leave the ward or department. If necessary, the nurse in charge should arrange for the keys to be held in a neighbouring ward or department by the nurse in charge there.

This guideline extract says that the nurse in charge *

- a) must supervise the opening of the controlled drug cupboard.
- b) should make sure that all ward cupboard keys are kept together.
- c) can delegate responsibility for the cupboard keys to another Ward

Figura 31. Ítem del Pre-test de lectura de comprensión.

6.6.5.3 Instrumento utilizado en el Post-test de gramática del idioma inglés.

Se diseñó un instrumento con un total de 35 ítems (Anexo 6). Se incluyeron 5 ítems de cada uno de los temas gramaticales que en específico se abordaron durante el semestre, estos temas fueron el presente perfecto, pasado perfecto, la voz pasiva en presente y pasado, el primer condicional, segundo condicional y los verbos modales (Tabla 13). Los reactivos fueron seleccionados del Examen de Diagnóstico (versión B) del Curso de Inglés de Speakout de la Editorial Pearson (Figura 32).

Tabla 14

Distribución de ítems en el Post-test de gramática

	PRESENT PERFECT	PAST PERFECT	PRESENT PASSIVE VOICE	PAST PASSIVE VOICE	FIRST CONDITIONAL	SECOND CONDITIONAL	MODAL VEBS
ITEMS	1	2	3	4	5	6	7
	8	9	10	11	12	13	14
	15	16	17	18	19	21	20
	22	23	24	25	32	26	28
	27	29	30	31	34	33	35

GRAMMAR REVIEW

Instructions: choose the correct option to complete the following sentences.

This type of clothing _____ in our factory in Milan. * 2 puntos

makes
 are made
 is made
 were made

I _____ the terrible news on the radio. * 3 puntos

has heard
 has hear
 have heard
 had hear

Figura 32. Ítem del Post-test de Gramática

6.6.5.4 Instrumento utilizado en el Post-test de lectura de comprensión.

Se diseñó un instrumento con un total de 10 ítems (Anexo 8). Se incluyeron 4 textos sobre los siguientes temas: evaluación post-mortem, vacunas, hormonas, alergias (Tabla 14). Todos los temas son del conocimiento de los estudiantes, ya que han sido abordados en los semestres anteriores en el programa de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. Los reactivos fueron seleccionados del libro Preparation Course for the TOEFL TEST (Phillips, 2003) y de Occupational English Test (Cambridge Boxhill Language Assessment) (Figura 33).

Tabla 15

Temas y extensión de los textos en el Post-test de lectura de comprensión

No. de texto	Título	Extensión	No. de reactivos
1	Post-mortem examination	un párrafo (101 palabras)	1
2	Vaccines	dos párrafos (230 palabras)	3
3	Hormones	un párrafo (157 palabras)	2
4	Patient Safety	cuatro párrafos (459 palabras)	4

READING COMPREHENSION

Tu correo se registrará cuando envíes este formulario

¿No es tuya la dirección benigno.rojas@umich.mx? [Cambiar de cuenta](#)

*Obligatorio

PASSAGE 1 (QUESTION 1)

A senior member of the clinical team, preferably the Consultant in charge of the care, should raise the possibility of a post-mortem examination with the most appropriate person to give consent. The person consenting will need an explanation of the reasons for the post-mortem examination and what it hopes to achieve. The first approach should be made as soon as it is apparent that a post-mortem examination may be desirable, as there is no need to wait until the patient has died. Many relatives are more prepared for the consenting procedure if they have had time to think about it beforehand.

When trying to obtain consent for a post-mortem examination, it is necessary to * 1 punto

- a) give a valid reason for conducting it.
- b) allow all relatives the opportunity to decline it.
- c) only raise the subject after death has occurred

Figura 33. Ítem del Post-test de lectura de comprensión.

6.6.5.5 Instrumento aplicado a la mitad de la intervención educativa para conocer la opinión de los estudiantes respecto a la materia de Inglés II.

Se diseñó una encuesta en Formularios de Google con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes sobre las actividades realizadas en las tres primeras semanas del curso en modalidad b-learning en la materia de Inglés II (Figura 34). El sondeo de opinión incluyó doce preguntas del tipo escala de Likert, opción múltiple, dicotómicas y abiertas (Anexo 13). El instrumento se aplicó al finalizar la tercera semana del curso, su objetivo fue recoger las impresiones de los estudiantes sobre el avance del curso para identificar los elementos positivos y los negativos, esta información brindó la posibilidad de realizar las modificaciones pertinentes en las tres semanas restantes del curso.

SONDEO DE OPINIÓN INGLÉS II

El siguiente sondeo de opinión se realiza con el objetivo de evaluar las tres primeras semanas de trabajo en la materia de Inglés II en Telenfermería. Por favor, da respuesta a los siguientes cuestionamientos.

*Obligatorio

1. Hasta ahora, en la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles han sido las actividades de gramática realizadas en Telenfermería? *

muy útiles

algo útiles

poco útiles

nada útiles

2. Hasta ahora, en la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles han sido las actividades de vocabulario realizadas en Telenfermería? *

muy útiles

algo útiles

poco útiles

nada útiles

Figura 34. Sondeo de opinión aplicado a la mitad del curso.

6.6.5.6 Instrumento aplicado al final de la intervención educativa para conocer la opinión de los estudiantes respecto a la materia de Inglés II.

Se diseñó una encuesta en Formularios de Google con la finalidad de conocer la opinión de los estudiantes sobre las actividades realizadas durante el curso en modalidad b-learning en la materia de Inglés II (Figura 35). El sondeo de opinión incluyó 18 preguntas del tipo escala de Likert, opción múltiple, dicotómicas y abiertas (Anexo 14). El instrumento se aplicó al finalizar el curso, su objetivo fue recoger las impresiones de los estudiantes para identificar los elementos positivos, negativos, el grado de satisfacción y las sugerencias de los estudiantes. Esta información permitió realizar una evaluación final del curso y brindará la posibilidad de hacer modificaciones con la perspectiva de ofrecer en un futuro el curso con el modelo b-learning bajo el contexto de regreso a actividades presenciales.

SONDEO DE OPINION FINAL INGLES II

El siguiente sondeo de opinión se realiza con el objetivo de evaluar el trabajo en la materia de Inglés II en Telenfermería. Por favor, da respuesta a los siguientes cuestionamientos.

1. En la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles fueron las actividades de gramática realizadas en Telenfermería? *

muy útiles

algo útiles

poco útiles

nada útiles

2. En la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles fueron las actividades de vocabulario realizadas en Telenfermería? *

muy útiles

algo útiles

poco útiles

nada útiles

Figura 35. Sondeo de opinión aplicado al finalizar el curso.

6.6.7 Consideraciones éticas

En la presente investigación se tuvieron como referencia los lineamientos éticos mencionados en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, la cual establece, entre otros principios, lo siguiente:

Deben tomarse toda clase de precauciones para resguardar la intimidad de la persona que participa en la investigación y la confidencialidad de su información personal. La persona potencial debe ser informada del derecho de participar o no en la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalias (World Medical Association, 2013, p. 2192-2193).

Se consideró también el Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association, 2011), en el cual se establecen cinco principios que deben regir el actuar del investigador en educación. Enseguida se presenta una síntesis de estos principios:

Principio A (La competencia profesional): Los investigadores en educación se esmeran por mantener niveles de competencia altos en sus actividades laborales, reconocen sus limitaciones y emprenden solamente las actividades para las cuales están calificados.

Principio B (Integridad): Los investigadores en educación muestran honestidad, justicia, y respeto hacia los demás en sus actividades profesionales.

Principio C (Responsabilidad profesional, intelectual y científica): Los investigadores en educación se apegan a los niveles científicos y profesionales más altos y se responsabilizan de su trabajo. Valoran la confianza que la población tiene en la investigación y se ocupan de mantener su conducta ética y la de sus pares.

Principio D (Respeto por los derechos, la diversidad y dignidad de las personas): Los investigadores en educación deben proteger los derechos, fomentar el bienestar y respetar la dignidad de quienes participen en la investigación. Es sensible a las diferencias culturales e individuales en los grupos de personas que atiende.

Principio E (Responsabilidad social): Los investigadores en educación reconocen la responsabilidad científica y profesional que tienen con la comunidad. Ponen en práctica y divulgan sus conocimientos con la finalidad de contribuir al bienestar de la sociedad.

El Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association, 2011), establece también lineamientos a seguir durante la planeación, desarrollo y difusión de una investigación, de entre ellos sobresalen los siguientes:

1. El investigador dará el crédito a los autores de quienes está obteniendo la información para construir su investigación.
2. El investigador no dañara, explotará, ni discriminara a los participantes en la investigación.
3. El investigador debe mantener la confidencialidad de la información de quienes participan en la investigación.
4. El investigador no puede incluir a participantes sin que estos antes hayan dado su consentimiento informado.
5. Durante la planeación e implementación de la investigación, el investigador evitará la posibilidad de que los resultados sean erróneos.

En la presente investigación, en el diseño de la herramienta didáctica en modalidad blended learning se cuidó en todo momento que la información incluida fuera apropiada y de calidad. La herramienta didáctica diseñada para esta investigación no tuvo fines de lucro.

Antes de implementar la intervención, se explicó el contexto, el método y los objetivos de la investigación, se solicitó entonces el consentimiento informado a los participantes. Todas las actividades, participaciones, comentarios y evaluaciones de los participantes durante la intervención fueron únicamente del conocimiento del participante y de los responsables de la investigación. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de retirarse de la investigación en el momento que así lo considerasen pertinente para sus intereses.

Al finalizar la intervención, se aplicó una encuesta a los estudiantes para conocer su perspectiva sobre el curso desarrollado en la materia de Inglés II. Se mantuvo en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las opiniones vertidas. Se respetó siempre lo expresado por los participantes en la investigación. En ninguna circunstancia se alteraron los resultados producto de la presente intervención educativa.

7. RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados de la intervención educativa realizada.

7.1 Resultados del Pre-test de gramática.

Los resultados del Pretest de gramática muestran que el promedio de aciertos de los cuatro grupos fue de 33.82 puntos de 100 posibles (Figura 36).

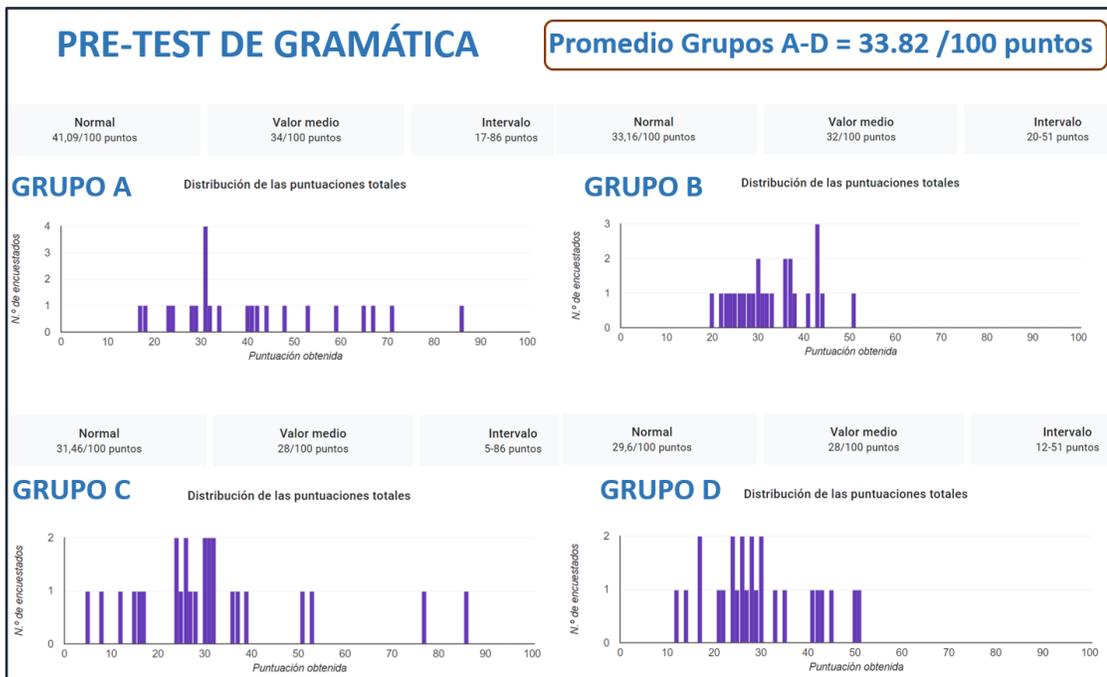


Figura 36. Resultados del Pre-test de gramática.

7.2 Resultados del Post-test de gramática.

Los resultados del Post-test de gramática muestran que el promedio de aciertos de los cuatro grupos fue de 55.13 puntos de 100 posibles (Figura 37).

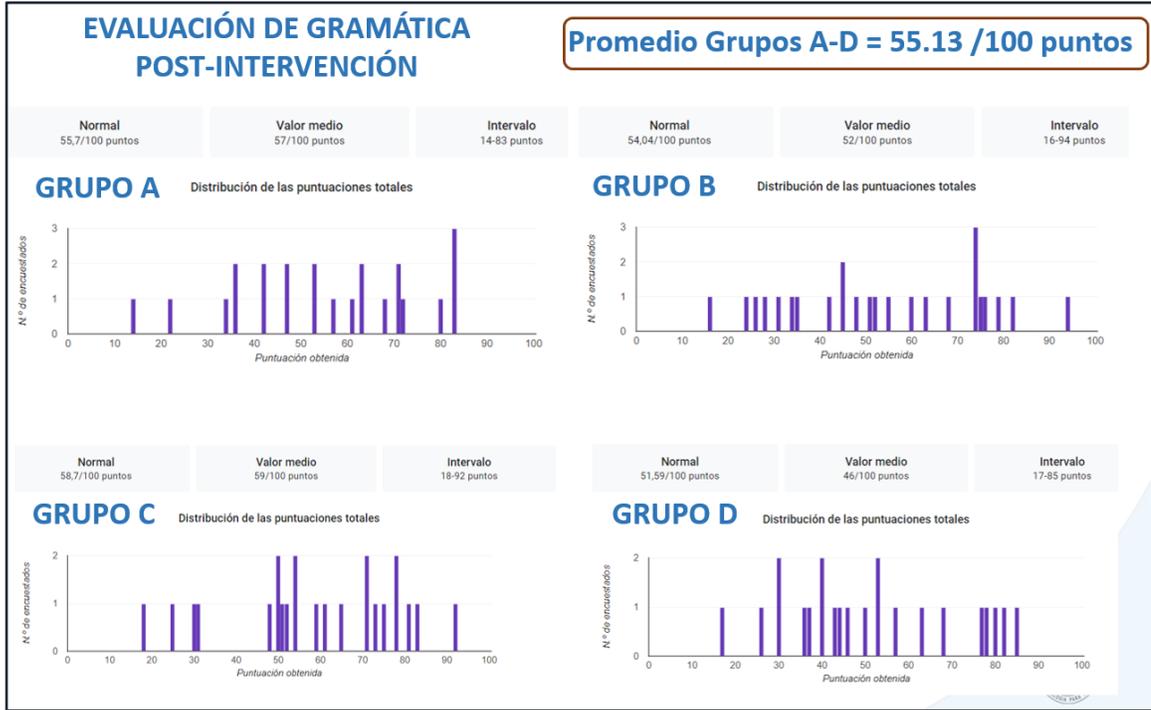


Figura 37. Resultados del Post-test de gramática.

7.3 Resultados del Pre-test de lectura de comprensión.

Los resultados del Pretest de lectura de comprensión muestran que el promedio de aciertos de los cuatro grupos fue de 3.8 puntos de 10 posibles (Figura 38).

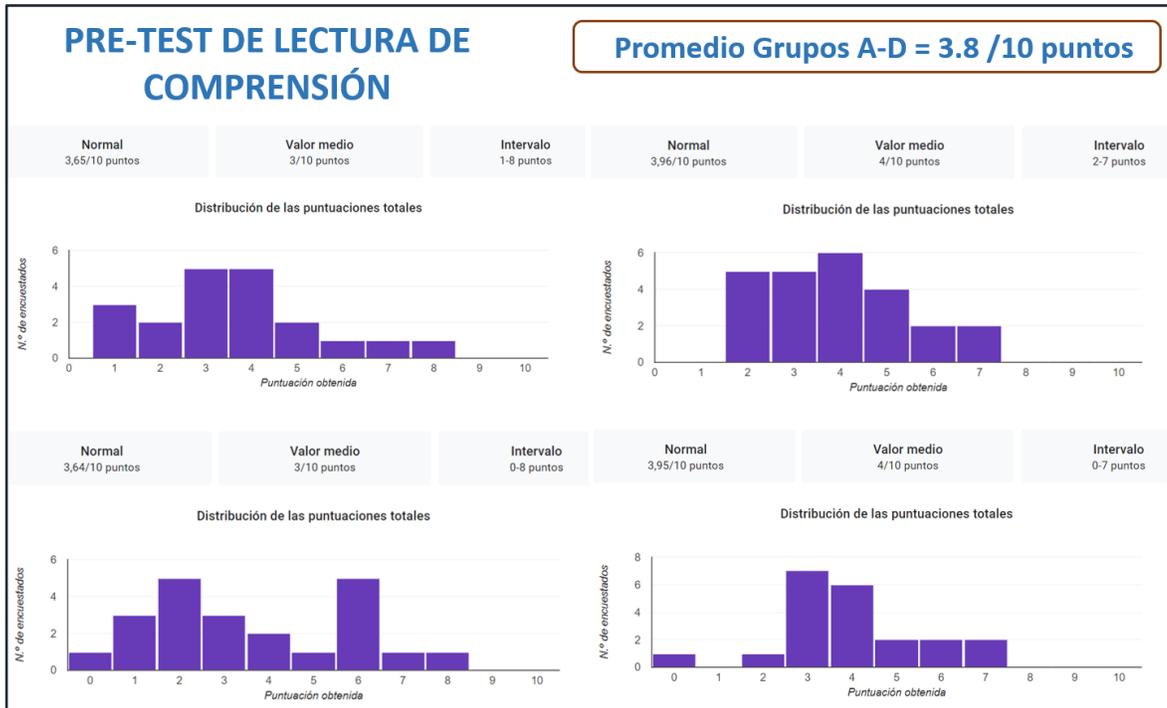


Figura 38. Resultados del Pre-test de lectura de comprensión.

7.4 Resultados del Post-test de lectura de comprensión.

Los resultados del Post-test de lectura de comprensión muestran que el promedio de aciertos de los cuatro grupos fue de 6.1 puntos de 10 posibles (Figura 39).

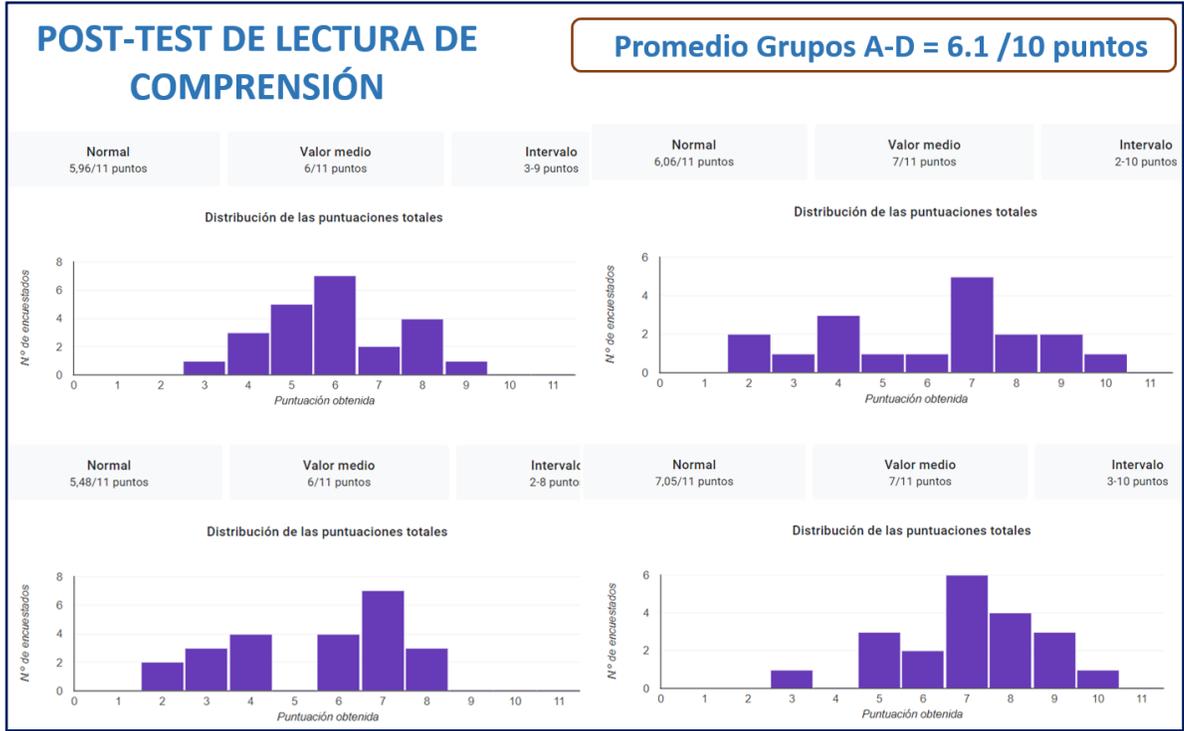


Figura 39. Resultados del Post-test de lectura de comprensión.

7.5 Resultados de la encuesta aplicada a la mitad de la intervención para conocer la opinión de los estudiantes.

Se aplicó una encuesta a la mitad del curso, al finalizar la tercera semana, para conocer la opinión de los estudiantes sobre el trabajo desarrollado hasta ese momento. Los resultados muestran que 91% de los estudiantes consideraron como muy útiles las actividades de gramática realizadas en Telenfermería (Figura 40), 94% consideraron muy útiles las actividades de vocabulario (Figura 41), 76% señalaron que las actividades de lectura de comprensión habían sido muy útiles (Figura 42), 70% de los estudiantes calificaron la organización de los contenidos como excelente (Figura 43).



Figura 40. Sondeo de opinión 1, ítem 1.



Figura 41. Sondeo de opinión 1, ítem 2.

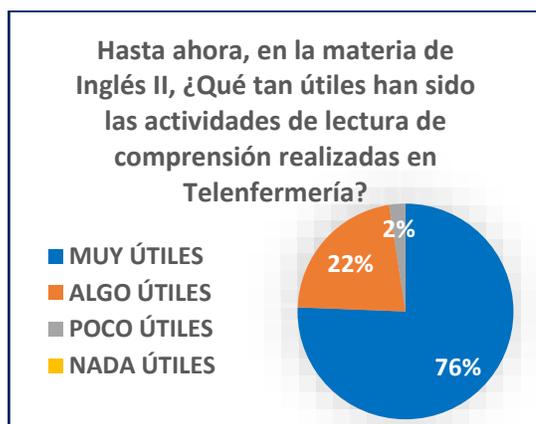


Figura 42. Sondeo de opinión 1, ítem 3.



Figura 43. Sondeo de opinión 1, ítem 7.

Todos los estudiantes señalaron que la información de gramática incluida en Telenfermería había sido útil (Figura 44), 93% consideraron que las lecturas de comprensión ayudaron a desarrollar su habilidad de comprensión de textos en inglés (Figura 45), 99% indicaron que las traducciones incluidas en Telenfermería ayudaron a desarrollar su habilidad de comprensión de textos en inglés (Figura 46). Sobre el tiempo que estaban dedicando a realizar las actividades en Telenfermería a la semana, 33% indicaron estar pasando entre 1-2 horas, 26% entre 2-3 horas y 23% entre 3-4 horas (Figura 47).

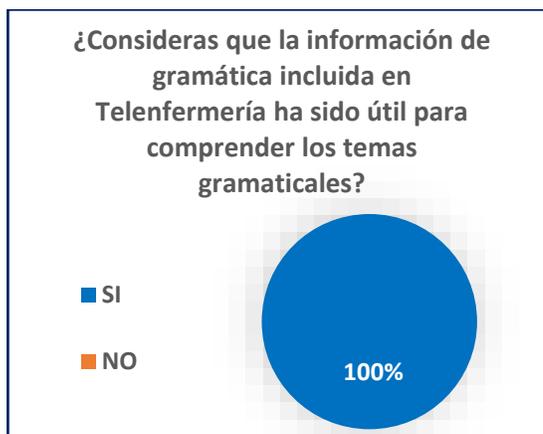


Figura 44. Sondeo de opinión 1, ítem 8.



Figura 45. Sondeo de opinión 1, ítem 9.

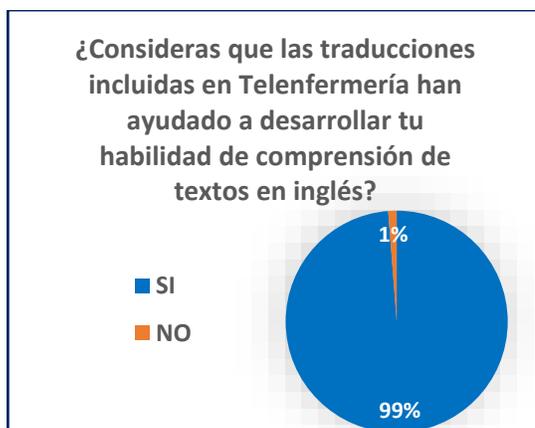


Figura 46. Sondeo de opinión 1, ítem 10.



Figura 47. Sondeo de opinión 1, ítem 11.

Al cuestionarles si les gustaría realizar cambios en Telenfermería en la materia de Inglés II, el 18% de los estudiantes señalaron que si les gustaría realizar cambios (Figura 48). Los tres principales cambios sugeridos por los estudiantes fueron: reducir la cantidad de actividades asignadas a la semana, lecturas de comprensión de menor extensión y ampliar el tiempo establecido para realizar las actividades. Estos comentarios justificaron la modificación de dos aspectos en el diseño realizado para las tres semanas restantes en el curso, semanas 4-6, en las cuales se decidió disminuir el número de actividades asignadas por semanas, pasando de un promedio de 12.3 actividades por semana durante las tres primeras semanas del curso a un promedio de 10 actividades por semana durante las últimas tres semanas del curso. Se disminuyeron principalmente las actividades de lectura de comprensión, las cuales estaban resultando muy demandantes de tiempo de acuerdo con la opinión vertida por los estudiantes.



Figura 48. Sondeo de opinión 1, ítem 12.

Los estudiantes mencionaron que hasta ese momento sus actividades favoritas habían sido las de vocabulario (52%), seguidas de las actividades de gramática (30%), traducción (13%) y lecturas de comprensión (5%) (Figura 49). Cuando se les pregunto por el tipo de actividad que les gustaría eliminar de Telenfermería, los ítems de lectura de comprensión (46%) y los de complementación en gramática (22%) fueron los más votados.



Figura 49. Sondeo de opinión 1, ítem 5.

Finalmente, se les pregunto a los estudiantes si tenían algún comentario adicional sobre el curso de Inglés II en Telenfermería. Las opiniones fueron revisadas y organizadas por similitud en lo comentarios. A continuación, se muestran las diez principales opiniones sobre el curso vertidas por los estudiantes, siendo el número uno la más mencionada:

1. El curso es entendible
2. El curso está muy bien organizado
3. Buena explicación de los temas
4. Excelente curso
5. Buena estructura
6. Didáctico
7. Completo
8. Todo bien
9. Entretenido
10. Interesante

7.6 Resultados de la encuesta aplicada al final de la intervención para conocer la opinión de los estudiantes.

Se aplicó una encuesta al finalizar el curso, después de la sexta semana, para conocer la opinión de los participantes sobre el curso en la materia de Inglés II. Los resultados muestran que para 95% de los estudiantes las actividades de gramática resultaron muy útiles (Figura 50), para 99% las actividades de vocabulario fueron muy útiles (Figura 51), 77% señalaron que las actividades de lectura de comprensión habían sido muy útiles (Figura 52), y 82% de los estudiantes señalaron que la organización de los contenidos fue excelente (Figura 53).



Figura 50. Sondeo de opinión final, ítem 1.



Figura 51. Sondeo de opinión final, ítem 2.



Figura 52. Sondeo de opinión final, ítem 3.



Figura 53. Sondeo de opinión final, ítem 8.

Para 99% de los estudiantes la información de gramática incluida en Telenfermería había sido útil para comprender los temas gramaticales (Figura 54), 96% indicaron que las lecturas de comprensión ayudaron a desarrollar su habilidad de comprensión de textos en inglés (Figura 55), 99% indicaron que las traducciones realizadas ayudaron a desarrollar su habilidad de comprensión de textos en inglés (Figura 56). En la pregunta sobre el tiempo dedicado a la semana para realizar las actividades en Telenfermería, 38% indicaron haber pasado entre 1-2 horas, 29% entre 2-3 horas, 17% entre 3-4 horas, 6% más de 4 horas y el 10% señaló haber dedicado menos de 1 hora (Figura 57).

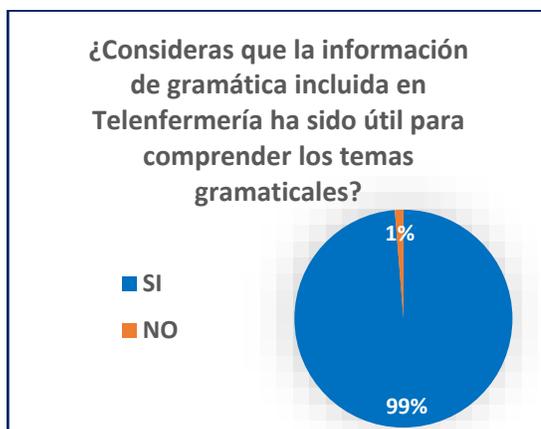


Figura 54. Sondeo de opinión final, ítem 9.



Figura 55. Sondeo de opinión final, ítem 10.



Figura 56. Sondeo de opinión final, ítem 11.



Figura 57. Sondeo de opinión final, ítem 12.

El 14% de los estudiantes mencionó que le gustaría realizar cambios en Telenfermería en la materia de Inglés II (Figura 58), las sugerencias de modificaciones se enfocaron en aumentar el tiempo de disponibilidad de las actividades, disminuir el número de actividades e incluir lecturas de comprensión más sencillas.

Se preguntó a los alumnos su percepción sobre la profundidad de tratamiento de cada tema del programa, 43% mencionaron que los temas se abordaron con muy buen nivel, y 40% indicaron que había sido con buen nivel (Figura 59).



Figura 58. Sondeo de opinión final, ítem 13.

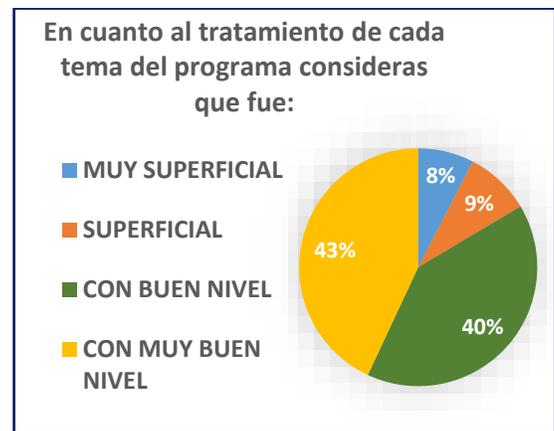


Figura 59. Sondeo de opinión final, ítem 15.

Los estudiantes mencionaron que sus actividades favoritas durante el curso fueron las de vocabulario (68%), seguidas de las actividades de gramática (19%), traducción (9%) y lecturas de comprensión (9%). Cuando se les pregunto por la actividad que les gustaría eliminar de Telenfermería, los ítems de lectura de comprensión (41%), los de complementación en gramática (20%) y las traducciones (14%) fueron los más votados.

Al preguntar el grado de satisfacción respecto a la materia de Inglés II, un 52% de los estudiantes lo describieron como muy satisfactorio y para 47% fue satisfactorio (Figura 60).



Figura 60. Sondeo de opinión final, ítem 16.

Por último, se preguntó a los estudiantes si tenían algún comentario adicional sobre el curso de Inglés II en Telenfermería. Una vez revisadas y agrupadas por similitud se muestran las diez principales opiniones sobre el curso, siendo el número uno la más mencionada:

1. Excelente curso
2. Me gustó mucho
3. Buena organización
4. Entendible
5. Buena explicación en clase
6. Clase dinámica
7. Aprendí bastante
8. Faltó tiempo
9. Logró que me gustara el inglés
10. Contenidos claros

8. DISCUSIÓN

La presente investigación se realizó con el objetivo de diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en blended learning buscando con ello mejorar el aprendizaje de inglés como segunda lengua en estudiantes de nivel superior.

La intervención educativa se desarrolló bajo el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, la cual provocó que las escuelas en México, y en gran parte del mundo, cerraran sus puertas durante un extenso período de tiempo. Esta contingencia sanitaria no permitió implementar la estrategia empleando la modalidad blended learning a cabalidad, ya que no era posible desarrollar actividades presenciales. Por lo tanto, la estrategia didáctica se llevó a cabo completamente en línea, diseñando e implementando actividades asincrónicas y sincrónicas, de tal manera que estas últimas suplieron el trabajo presencial como lo sugiere Ozadowicz (2020) bajo el concepto de blended learning modificado. Si bien los resultados de la intervención son positivos, es recomendable en una investigación subsecuente evaluar la estrategia didáctica diseñada aplicando las actividades sincrónicas en el aula de clase de manera presencial, esto con la finalidad de identificar si el apoyo del docente de manera presencial permite incrementar el dominio de gramática y la lectura de comprensión.

En la encuesta aplicada inicialmente para conocer las características de los estudiantes se identificó que el 85% consideraban tener un nivel básico, datos que son similares a lo reportado en otras investigaciones (Calderón Rojas & Valencia Guzmán, 2019; González-Velázquez et al., 2014). Casi el 60% señalaron haber estudiado inglés únicamente entre 1 a 6 meses antes de la intervención, muy poco tiempo considerando que los sujetos de estudio son estudiantes de nivel universitario, los cuales ya han cursado la educación básica y el nivel medio superior. El bajo nivel de conocimiento del idioma inglés aunado a que los grupos están conformados por estudiantes con niveles heterogéneos, representan un reto para el docente en la planificación y aplicación de estrategias didácticas.

El estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes fue el reflexivo, el cual es característico de personas ponderadas, concienzudas, receptivas, analíticas y exhaustivas (Alonso et al., 1995); el estilo reflexivo también ha mostrado ser predominante entre

estudiantes de enfermería en otras investigaciones (Canalejas Pérez et al., 2005; Báez Hernández et al., 2007; Arizmendi Jaime et al., 2016).

En las actividades asincrónicas se empleó la plataforma Moodle bajo el nombre de Telenfermería, mientras que en el trabajo sincrónico se utilizó Google Meet y Google Drive. Para el diseño instruccional de los contenidos asincrónicos, en Moodle, se utilizó el modelo ASSURE debido a que una de sus características es fomentar la participación de los estudiantes (Esquivel, 2014). El curso en Moodle se organizó en semanas de trabajo en las que se incluyeron explicaciones de los temas, actividades de gramática, vocabulario, lectura de comprensión y traducción. La mayor parte de la información incorporada estuvo relacionada con temas del área profesional, buscando con ello fortalecer las habilidades de comprensión y comunicación de los estudiantes en torno a su contexto de desarrollo laboral futuro.

El pretest de gramática aplicado al inicio de la intervención mostró un promedio de 34% de aciertos entre los participantes, mientras que los resultados del post-test indicaron un 55% de aciertos. Con relación a la lectura de comprensión, el pretest indicó un promedio de 3.8 puntos de 10 posibles, mientras que en el post-test el promedio de aciertos fue de 6.1. El incremento mostrado en el post-test coincide con otros estudios en donde se ha señalado que b-learning puede auxiliar a los estudiantes a mejorar su desempeño en temas gramaticales (Esparaza et al., 2015) y en el desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma inglés como segunda lengua (Morales Ríos y Ferreira Cabrera, 2008; Rico Yate et al., 2016).

Considerando lo expresado por los estudiantes en la encuesta aplicada a la mitad del curso se decidió disminuir el número de actividades por semana y se redujo la extensión de las lecturas de comprensión. Al finalizar el curso, la percepción de los estudiantes puede describirse como muy positiva. Para la mayoría de los participantes, las actividades de gramática, vocabulario y lectura de comprensión resultaron muy útiles; la organización de los contenidos fue descrita como excelente, las traducciones favorecieron su habilidad de comprensión de textos en inglés. Las actividades favoritas de los estudiantes fueron las de

vocabulario seguidas de las actividades de gramática. Las lecturas de comprensión fueron las actividades que menos gustaron.

Con el empleo de esta modalidad mixta se buscó que los estudiantes incluyeran de manera orientada las tecnologías de la información y la comunicación en su proceso de aprendizaje, además del desarrollo de habilidades de trabajo independiente, autónomo y colaborativo. Los resultados que arroja la intervención educativa realizada permiten señalar que el diseño y aplicación de estrategias didácticas basadas en blended learning pueden ser una alternativa valiosa para la práctica profesional de los docentes del idioma inglés como segunda lengua.

9. CONCLUSIONES

Bajo las condiciones de la presente investigación se concluye lo siguiente:

- La estrategia didáctica diseñada y aplicada en base a la modalidad blended learning sí mejoró el aprendizaje de inglés en estudiantes de nivel superior.
- El conocimiento de los temas de gramática se incrementó con la estrategia didáctica diseñada y aplicada en modalidad blended learning.
- La comprensión de textos en inglés aumentó con la estrategia didáctica diseñada y aplicada en modalidad blended learning.
- La percepción de los estudiantes hacia el curso diseñado y aplicado en modalidad blended learning fue positiva.
- La práctica docente se fortalece en los siguientes aspectos: diseño y aplicación de estrategias didácticas en modalidad blended learning, diagnóstico de conocimiento del idioma inglés, diagnóstico de lectura de comprensión de textos en inglés y evaluación del dominio del idioma inglés como segunda lengua.

10. REFERENCIAS

- Ahmed, F. & Ahmed, N. (2014). Effect of blended learning on newly nursing student's outcomes regarding new trends in nursing subject at Ain Shams University. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1036-1043. DOI: 10.12691/education-2-11-6
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- American Educational Research Association. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40 (3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Arizmendi Jaime, E. R., Tapia Domínguez, M., & Hernández Márquez, C. I. (2016). Estilos de aprendizaje en alumnos de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Enfermería Docente*, 1(105), 22-27.
- Báez Hernández, F. J., Hernández Álvarez, J., & Pérez Toriz, J. E. (2007). En Puebla, México: estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería. *Aquichan*, 7(2), 219-226.
- Barge, P. & Londhe, B. (2014). From teaching, learning to assessment: MOODLE experience at B'School in India. *Procedia Economics and Finance*, 11, 857-865. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00249-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00249-4)
- Bartolomé Pina, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <https://bit.ly/2PjMVVA>
- Bernardo Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Ediciones Rialp.
- Benítez Lima, M. G. (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani Revista Académica de Investigación*, 1, 1-12.
- Burns, A. (2015). Action Research. En B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 187-204). Bloomsbury Academic.

- Cabrales Vargas, M., Oliveros Torres, M. & Mejía López, A. (2014). Estilos de aprendizaje en estudiantes de inglés y su rendimiento académico. *Itinerario Educativo*, 28(63), 155-177. <https://doi.org/10.21500/01212753.1484>
- Calderón Rojas, B. M., & Córdova Esparza, D. M. (2020). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 105-121. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1745>
- Calderón Rojas, B. M., & Córdova Esparza, D. M. (2022). Blended learning en el aprendizaje de inglés como segunda lengua en estudiantes de educación superior. En E. Serna (Ed.), *Revolución educativa en la nueva era* (1ra ed., vol. II, pp. 907-916). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Calderón Rojas, B. M., & Valencia Guzmán, M. J. (2019). *Investigación, docencia y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Cambridge Boxhill Language Assessment. (2020, 11 de abril). Occupational English Test. <https://www.occupationalenglishtest.org/preparation-portal/free-sample-tests/>
- Campos Perales, V. & González Hernández, I. M. (2015). Sistematización de posiciones teóricas sobre la caracterización de los estilos de aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 13-28.
- Canalejas Pérez, M. del C., Martínez Martín, M. L., Pineda Ginés, M. C., Vera Cortés, M. L., Soto González, M., Martín Marino, A., & Cid Galán, M. L. (2005). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Educación Médica*, 8(2), 33-40. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000200006&lng=es&tlng=es.
- Canales Juan, M. A., Arcos Griffiths, M. E., Lozano Medina, R. A. & Toffoletto, M. C. (2012). Impacto de la metodología b-learning en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 2(3), 11-18.

<https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/41/impacto-de-la-metodologia-b-learning-en-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-de-enfermeria/>

- Cappi, V., Artioli, G., Ninfa, E., Ferrari, S., Guarnieri, M. C., Martucci, G., & Sarli, L. (2019). The use of blended learning to improve health professionals' communication skills: a literature review. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis*, 90(4-S), 17–24. <https://doi.org/10.23750/abm.v90i4-S.8330>
- Carranza Alcántar, M. del R., & Caldera Montes, J. F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Carranza Alcántar, M. R., Islas Torres, C., & Maciel, M. L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 10(2), 50-63. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391>
- Castañeda Castañeda, A. Y., & López de D'Amico, R. (2014). Lectura y escritura académica en inglés bajo la modalidad de aprendizaje mixto (b-learning). *Saber*, 26(2), 202-209.
- Chipana Santalla, F. S. (2011). Estrategias didácticas en la Educación Superior. *Revista de investigación*, 1(1), 63-83. <https://investigacion.uab.edu.bo/pdf/1.4.pdf>
- Cooney, M. H., Gupton, P., & O'Laughlin, M. (2000). Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 165-171. <https://doi.org/10.1007/BF02694230>
- Correa Gorospe, J. M. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 37-48. <https://relatec.unex.es/article/view/177>
- Coyne, E., Frommolt, V., Rands, H., Kain, V., & Mitchell, M. (2018). Simulation videos presented in a blended learning platform to improve Australian nursing students'

- knowledge of family assessment. *Nurse Education today*, 66, 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.04.012>
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ediciones Diaz de Santos. (1998). *Estrategias de Crecimiento. Guías de Gestión de la Pequeña Empresa*. Ediciones Díaz de Santos.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Esparaza Moguel, M. del C., Salinas Urbina, V., & Glasserman Morales, L. D. (2015). La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa. *Apertura*, 7(12), 1-10. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/issue/view/87/showToc>
- Esquivel Gámez, I. (2014). Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI.
- Estebarez García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla.
- Esteller, V. A., & Medina, E. (2009). Evaluación de cuatro Modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. *Revista Eduweb*, 3(1), 57-70. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/304>
- 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.
- Fernández, M. B. & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- Garay Nuñez, J. R., Santos Quintero, M. I., Félix Amezcua, M. A., Beltrán Montenegro, M. C. y Jiménez Barraza, V. G. (2017). Implementación del programa educativo de Licenciatura en Enfermería modalidad blended learning. Caso UAS. *RITI Journal*, 5 (10), 60-65. <https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/65>

- García Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021055001>
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Garrity, M. K., Jones, K., VanderZwan, K. J., de la Rocha, A. B., & Epstein, I. (2014). Integrative review of blogging: implications for nursing education. *The Journal of nursing education*, 53(7), 395–401. <https://doi.org/10.3928/01484834-20140620-01>
- Gerrish, K. & Lacey, A. (2008). *Investigación en enfermería*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Gil Rivera, M. del C. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, 26 (104), 93-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300006&lng=es&tlng=es.
- Gómez Rey, I., Hernández García, E., & Rico García, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *Revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), 169-193. <https://doi.org/10.5944/ried.1.12.926>
- Góngora Parra, Y., & Martínez Leyet, O. L. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 342-360.
- González Guerrero, K., Padilla Beltrán, J. E., & Rincón Caballero, D. A. (2011). Teorías relacionadas con el b-learning y el papel del docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 98-111. <https://doi.org/10.18359/reds.850>
- González, F., Sáez, K., & 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532016000100008>

- 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 Goncet, R., Marco, B., Olivares, E. & Serrano, T. (1990). *Enseñanza de las Ciencias en la Educación Intermedia*. Ediciones RIALP.
- Guzer, B. & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596 -4603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992>
- Härkänen, M., Voutilainen, A., Turunen, E., & Vehviläinen-Julkunen, K. (2016). Systematic review and meta-analysis of educational interventions designed to improve medication administration skills and safety of registered nurses. *Nurse education today*, 41, 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.017>
- Hernández Bustos, A. & Torres Rivera, R. M. (2014). Aprendizaje significativo de valoración al geronte desde Orem, promovido por un ambiente b-learning. *Praxis*, 10, 37-47. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1357>
- Holgado Sáez, C. (2016). *Nuevos tiempos, Universidad y TIC'S ¿Qué aporta internet al professor de lenguas modernas?* Alicante: Área de Innovación y Desarrollo.
- Jiménez Barraza, V. G., González García, L. A., & Garay Nuñez, J. R. (2018). Estilos de aprendizaje y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de enfermería modalidad blended learning. *RITI Journal*, 6(12), 57-61. <https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/139>
- Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu, P., & Jacobs, S. (2020). Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse education in practice*, 44, 102775. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102775>
- Juraschek, S. P., Zhang, X., Ranganathan, V., & Lin, V. W. (2012). United States Registered Nurse Workforce Report Card and Shortage Forecast. *American Journal of Medical Quality*, 27(3), 241-249. <https://doi.org/10.1177/1062860611416634>

- Leidl, D. M., Ritchie, L., & Moslemi, N. (2020). Blended learning in undergraduate nursing education - A scoping review. *Nurse education today*, 86, 104318. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104318>
- Li, C., He, J., Yuan, C., Chen, B., & Sun, Z. (2019). The effects of blended learning on knowledge, skills, and satisfaction in nursing students: A meta-analysis. *Nurse education today*, 82, 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.004>
- Liu, Q., Peng, W., Zhang, F., Hu, R., Li, Y., & Yan, W. (2016). The effectiveness of blended learning in health professions: systematic review and meta-analysis. *Journal of medical internet research*, 18(1), 1-33. <https://doi.org/10.2196/jmir.4807>
- Loaiza Villalba, N., & Guevara Henao, A. (2012). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la licenciatura en lenguas modernas de la universidad del Quindío. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 23(2), 24-35. <https://doi.org/10.33975/riuv.vol23n2.402>
- Londoño Giraldo, E. P. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 112-127. <https://doi.org/10.18359/reds.852>
- López-Morales, M., Celma-Vicente, M., Cano-Caballero Gálvez, M. D., Quero-Rufián, A. & Rodríguez-López, M. A. (2011). Docencia universitaria semipresencial: Experiencia en el uso de la plataforma virtual SWAD. *Educación Médica*, 14(4), 229-234. [10.33588/fem.144.617](https://doi.org/10.33588/fem.144.617)
- Martinic Lenta, R., Urzúa Martínez, S., Úbeda Menichetti, R., & Aranda Gengler, R. (2019). Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante Blended Learning. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(2), 305–324. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23124>
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M., & Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of advanced nursing*, 71(2), 255–270. <https://doi.org/10.1111/jan.12509>

- McCutcheon, K., O'Halloran, P., & Lohan, M. (2018). Online learning versus blended learning of clinical supervisee skills with pre-registration nursing students: A randomised controlled trial. *International journal of nursing studies*, 82, 30–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.02.005>
- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación.
- Mendieta Aguilar, J. A. (2012). Blended learning and the language teacher: a literature review. *Colombian Applied Linguistics. Journal*, 14(2), 163-180. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2012.2.a10>
- Moodle. (2019). Moodle Statistics. <https://stats.moodle.org>
- Moon, H., & Hyun, H. S. (2019). Nursing students' knowledge, attitude, self-efficacy in blended learning of cardiopulmonary resuscitation: a randomized controlled trial. *BMC medical education*, 19(1), 414. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1848-8>
- Morales Ríos, S. y Ferreira Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200006>
- Navarro, M.J. (2008). Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Asociación Procompal.
- Ortiz Aguilar, W., Ruata Avilés, S. A., Rodríguez Revelo, E., & Rodríguez López, W. A. (2021). E-learning y blended learning: Estrategias para enseñar y aprender diferente en tiempos de pandemia. *Revista Asociación Latinoamericana de Ciencias Neurotrosóficas*, 14, 31-40. <http://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/view/117>
- Ouadoud, M., Chkouri, M., Nejjari, A., & El Kadiri, K. (Octubre de 2016). Studying and comparing the free e-learning platforms. Conferencia llevada a cabo en el 2016 4th IEEE International Colloquium on Information Science and Technology (CiSt), Tangier, Marruecos.

- Ozadowicz, A. (2020). Modified blended learning in Engineering higher education during the COVID-19 lockdown – building automation courses case study. *Educ. Sci.*, *10*(10), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci10100292>
- Palomé-Vega, G., Escudero-Nahón, A., & Juárez Lira, A. (2020). Impacto de una estrategia b-learning en las competencias digitales y estilos de aprendizaje de estudiantes de enfermería. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21), e022. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.726>
- Palomino Hawasly, M. & Rangel Vellojín, J. (2015). Metodología para el Desarrollo de Materiales Educativos Audiovisuales Basados en Estilos de Aprendizaje. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, *12*(2), 79-95.
- Pérez Almaguer, G. (2005). Algunas consideraciones sobre la traducción de los textos médicos. *ACIMED*, *13*(4), 1.
- Quesada Alpízar, J. (2007). *Didáctica de las ciencias experimentales*. EUNED Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Phillips, D. (2003). Preparation Course for the TOEFL Test the Paper Test. Longman
- Rico Yate, J. P., Ramírez Montoya, M. S., & Montiel Bautista, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, *8*(1), 1-15. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/831>
- River, J., Currie, J., Crawford, T., Betihavas, V., & Randall, S. (2016). A systematic review examining the effectiveness of blending technology with team-based learning. *Nurse education today*, *45*, 185–192. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.08.012>
- Rodríguez Cruz, R. L. (2007). Compendio de Estrategias Bajo el Enfoque por Competencias. Coordinación de Desarrollo Académico Área de Innovación Curricular, Instituto Tecnológico de Sonora.
- Rondón, Y., & Luzardo, H. (2018). *Una mirada al diseño instruccional* (1ra ed.). Editorial Académica Española.

- Ruiz Bolivar, C. (2011). Tendencias actuales en el uso de B-Learning: un Análisis en el Contexto del Tercer Congreso Virtual Iberoamericano sobre la Calidad en Educación a Distancia (EduQ@2010). *Investigación y Postgrado*, 26(1), 9-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828406002>
- Saborío-Taylor, S. (2019). Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 221-239. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.11>
- Sáez, J.M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sanz, C. V., Madoz, M. C., & González, A. H. (2009). La importancia de la modalidad “blended learning”. Análisis de una experiencia educativa. *TE&ET Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, 47-54.
- Shang, F., & Liu, C. Y. (2018). Blended learning in medical physiology improves nursing students’ study efficiency. *Advances in physiology education*, 42(4), 711-717. <https://doi.org/10.1152/advan.00021.2018>
- Shousha, A. A., & Rahman, R. M. (2014). Learning Styles of Nursing Administration Students and Their Teaching Mode Efficiency. *Life Science Journal*, 11(2s), 236-245.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Mims, C. (2019). *Instructional technology and media for learning*. Pearson.
- Stewart, J. M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7), 269-271. <https://doi.org/10.1108/00197850210447264>
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2012). Blended learning or E-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications*, 3(1), 103-110. <https://ssrn.com/abstract=2282881>
- Tobón Franco, R. (2004). *Estrategias comunicativas en la educación. Hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Tobón Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Editorial ECOE.
- Tobón Lindo, M. I. (2007). Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Tomblin Murphy, G., Birch, S., Mackenzie, A., Alder, R., Lethbridge, L., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2011.11.009>
- Torres Maldonado, H. & Girón Padilla, D. (2009). *Didáctica general*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Turpo Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista de Educación a Distancia*, 39, 1-14. <https://revistas.um.es/red/article/view/234261>
- Ubilla Rosales, L., Gómez Álvarez, L., & Sáez Carrillo, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 331-348. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- 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.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (s.f.). Plan de desarrollo institucional 2021-2030.
- Valbuena, S. & Carvajal, J. (2017). Diseño de un curso en blended learning centrado en el desarrollo de habilidades metacognitivas para facilitar el aprendizaje de bioquímica. 15th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology.
- Vélez Vélez, E., González Hernández, A., Hernández Salinero, F., Rodríguez, P., & Matesanz Santiago, M. A. (2012). Seguimiento y evaluación de las prácticas clínicas

tuteladas con ayuda de la plataforma Moodle: Experiencia piloto y propuesta de mejora. *Enfermería Global*, 11(26), 86-101. <https://dx.doi.org/10.4321/S1695-61412012000200006>

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.

Ventura, A. (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. *Revista de Psicología*, 31(2), 265-286.

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

Voci, E., & Young, K. (2001). Blended learning working in a leadership development programme. *Industrial and Commercial Training*, 33(5), 157-161. <https://doi.org/10.1108/00197850110398927>

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of American Medical Association*, 310(20), 2191-2194.

Youhasan, P., Chen, Y., Lyndon, M., & Henning, M. A. (2021). Exploring the pedagogical design features of the flipped classroom in undergraduate nursing education: a systematic review. *BMC nursing*, 20(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00555-w>

Zhang, W., & Zhu, C. (2017). Review on blended learning: identifying the key themes and categories. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(9), 673-678. doi: 10.18178/ijiet.2017.7.9.952

11. ANEXOS

ANEXO 1. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES						
ACTIVIDAD	SEMESTRE					
	Primero 19/20	Segundo 20/20	Tercer 20/21	Cuarto 21/21	Quinto 21/22	Sexto 22/22
Inicio del doctorado						
Entrega de protocolo						
Revisión de las observaciones al protocolo						
Diagnóstico						
Registro de protocolo ante la Dirección de Investigación y Posgrado de la UAQ						
Diseño y planeación de la intervención educativa						
Escritura y envío de propuesta de participación en evento académico						
Desarrollo de la intervención educativa						
Escritura de la versión preliminar de un artículo para revista indizada						

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES						
	SEMESTRE					
ACTIVIDAD	Primero 19/20	Segundo 20/20	Tercer 20/21	Cuarto 21/21	Quinto 21/22	Sexto 22/22
Recolección de datos de la intervención educativa						
Análisis de resultados de la intervención						
Envío de un artículo para revista indizada						
Entrega del documento de la tesis para sustentar Examen Predoctoral						
Examen Predoctoral						
Escritura y envío de propuesta de participación en evento académico con memorias en extenso						
Entrega de versión preliminar de documento de tesis concluido en un 90%						
Carta de aceptación del artículo enviado para revista indizada						
Solicitud de asignación de sínodo						
Tesis aprobada por los sinodales						

ANEXO 2. CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE;

CHAEA C. M. ALONSO, D. J. GALLEGO 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.

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	Procuro 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.

O +	O -	13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.
O +	O -	14	Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.
O +	O -	15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
O +	O -	16	Escucho con más frecuencia que hablo.
O +	O -	17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
O +	O -	18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
O +	O -	19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
O +	O -	20	Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
O +	O -	21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
O +	O -	22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
O +	O -	23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
O +	O -	24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
O +	O -	25	Me gusta ser creativo, romper estructuras.
O +	O -	26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
O +	O -	27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
O +	O -	28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
O +	O -	29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
O +	O -	30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
O +	O -	31	Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones.
O +	O -	32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
O +	O -	33	Tiendo a ser perfeccionista.
O +	O -	34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponerla mía.
O +	O -	35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
O +	O -	36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
O +	O -	37	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
O +	O -	38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
O +	O -	39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
O +	O -	40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
O +	O -	41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
O +	O -	42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.

O +	O -	43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
O +	O -	44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
O +	O -	45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
O +	O -	46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
O +	O -	47	A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
O +	O -	48	En conjunto hablo más que escucho.
O +	O -	49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
O +	O -	50	Estoy convencido que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
O +	O -	51	Me gusta buscar nuevas experiencias.
O +	O -	52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
O +	O -	53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
O +	O -	54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
O +	O -	55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
O +	O -	56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
O +	O -	57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
O +	O -	58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
O +	O -	59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
O +	O -	60	Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
O +	O -	61	Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
O +	O -	62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
O +	O -	63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
O +	O -	64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
O +	O -	65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
O +	O -	66	Me molestan las personas que no actúan con lógica.
O +	O -	67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
O +	O -	68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
O +	O -	69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
O +	O -	70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
O +	O -	71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
O +	O -	72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.

O +	O -	73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
O +	O -	74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
O +	O -	75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
O +	O -	76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
O +	O -	77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
O +	O -	78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
O +	O -	79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
O +	O -	80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

ANEXO 3. TABLA DE INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y GRÁFICA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.

PERFIL DE APRENDIZAJE				
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.				
	I	II	III	IV
	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
TOTALES:				
GRUPO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMATICO

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

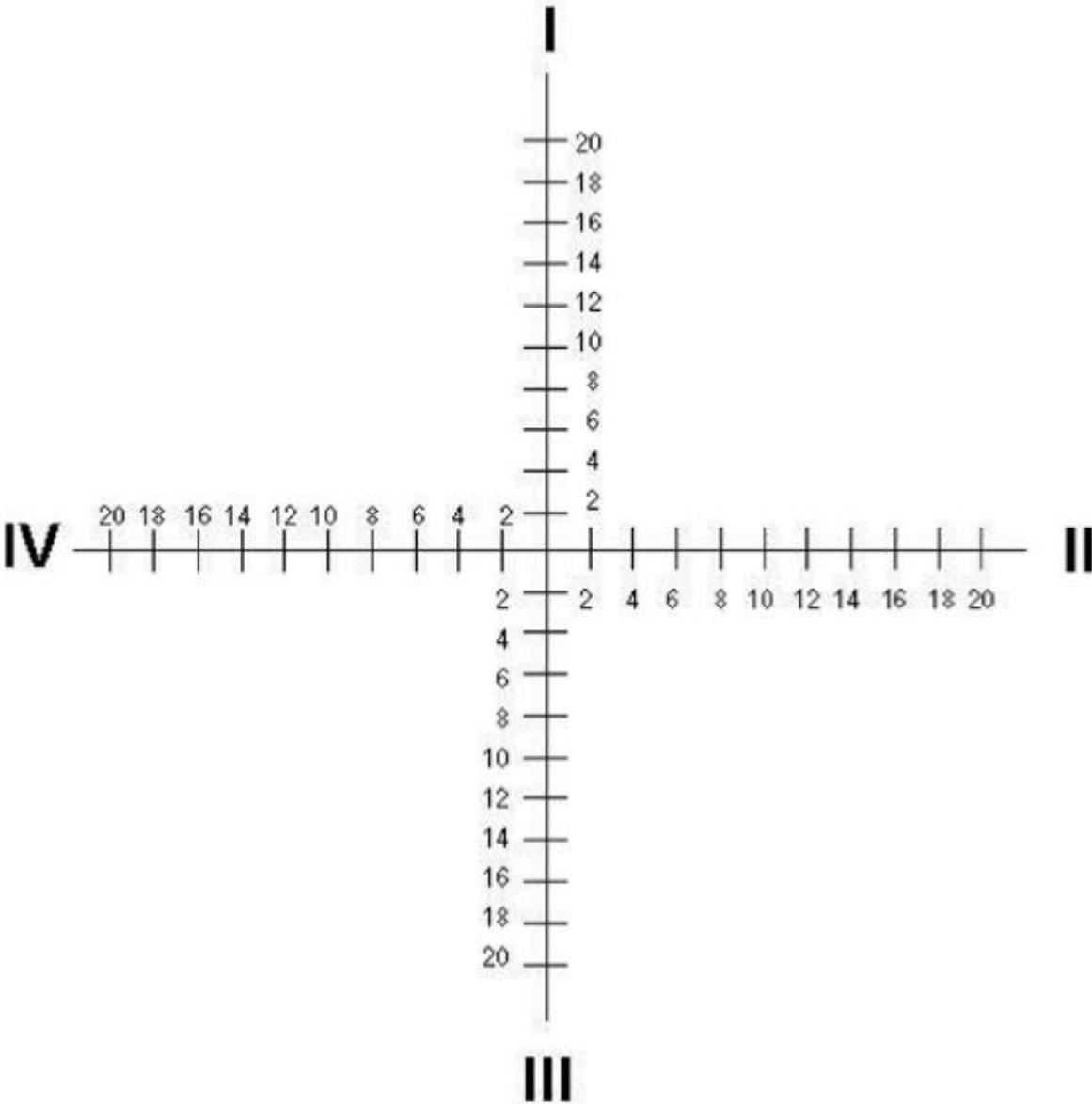


Imagen tomada de Canalejas (2005).

ANEXO 4. EJEMPLO DE FORMATO UTILIZADO PARA EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE CADA MÓDULO.

PLANEACIÓN DE MÓDULO DE LA MATERIA DE INGLÉS I	
Dependencia	Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Plataforma	MOODLE (Telenfermería)
Sitio web	Telenfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Enlace al sitio web	http://www.telenfermeria.umich.mx/my/
Materia	Inglés II
Modalidad	B-learning
Semestre	5to semestre
Unidad	Revisión
No. de estudiantes	25-30 estudiantes
Tema	Presente simple
Subtema	Verbo “to be”
Objetivo	Identificar y aplicar las reglas gramaticales para construir enunciados afirmativos y negativos
Tipo de Actividad	Actividad de gramática
Estrategia didáctica	Cuestionario de opción múltiple
Instrucciones	<p>Como una alternativa para practicar el idioma se presentarán las instrucciones en todos los módulos en inglés. Instructions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Watch the video <i>Present verb “to be” affirmative and negative</i> available at https://www.youtube.com/watch?v=ln7JjUNnkzw 2. Complete the activity 1.1 SIMPLE PRESENT – VERB TO BE. In this activity you have to choose the correct form of the verb to be to complete the sentences. 3. Complete the activity 1.2 SIMPLE PRESENT – VERB TO BE. In this activity you have to write the correct form of the verb to be.
Criterios de evaluación	En cada actividad se presentaran 10 ítems, cada uno de ellos con un valor de 1 punto. La calificación máxima será de 10. Cada actividad en este módulo es sumativa, con una ponderación del 2% correspondiente al apartado de actividades.
Fecha disponible	Fecha de inicio: 14 de septiembre de 2020 a las 00:05hrs Fecha de entrega: 18 de septiembre de 2020 a las 23:55hrs
Recursos	Video <i>Present verb “to be” affirmative and negative</i> available at https://www.youtube.com/watch?v=ln7JjUNnkzw

ANEXO 5. DISTRIBUCIÓN DE REACTIVOS POR TEMA EN EL PRE-TEST DE GRAMÁTICA

- Reactivo 1** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 2** (PAST PERFECT)
- Reactivo 3** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 4** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 5** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 6** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 7** (MODAL VERBS)
- Reactivo 8** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 9** (PAST PERFECT)
- Reactivo 10** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 11** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 12** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 13** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 14** (MODAL VERBS)
- Reactivo 15** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 16** (PAST PERFECT)
- Reactivo 17** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 18** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 19** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 20** (MODAL VERBS)
- Reactivo 21** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 22** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 23** (PAST PERFECT)
- Reactivo 24** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 25** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 26** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 27** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 28** (MODAL VERBS)
- Reactivo 29** (PAST PERFECT)
- Reactivo 30** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 31** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 32** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 33** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 34** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 35** (MODAL VERBS)

ANEXO 6. DISTRIBUCIÓN DE REACTIVOS POR TEMA EN EL POST-TEST DE GRAMÁTICA

- Reactivo 1** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 2** (PAST PERFECT)
- Reactivo 3** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 4** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 5** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 6** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 7** (MODAL VERBS)
- Reactivo 8** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 9** (PAST PERFECT)
- Reactivo 10** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 11** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 12** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 13** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 14** (MODAL VERBS)
- Reactivo 15** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 16** (PAST PERFECT)
- Reactivo 17** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 18** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 19** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 20** (MODAL VERBS)
- Reactivo 21** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 22** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 23** (PAST PERFECT)
- Reactivo 24** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 25** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 26** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 27** (PRESENT PERFECT)
- Reactivo 28** (MODAL VERBS)
- Reactivo 29** (PAST PERFECT)
- Reactivo 30** (PRESENT PASSIVE VOICE)
- Reactivo 31** (PAST PASSIVE VOICE)
- Reactivo 32** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 33** (SECOND CONDITIONAL)
- Reactivo 34** (FIRST CONDITIONAL)
- Reactivo 35** (MODAL VERBS)

ANEXO 7. INSTRUMENTO UTILIZADO PARA REALIZAR EL PRE-TEST DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

PASSAGE ONE (QUESTION 1) Medicine Cupboard Keys

The keys for the controlled drug cupboard are the responsibility of the nurse in charge. They may be passed to a registered nurse in order for them to carry out their duties and returned to the nurse in charge. If the keys for the controlled drug cupboard go missing, the locks must be changed and pharmacy informed and an incident form completed. The controlled drug cupboard keys should be kept separately from the main body of keys. Apart from in exceptional circumstances, the keys should not leave the ward or department. If necessary, the nurse in charge should arrange for the keys to be held in a neighbouring ward or department by the nurse in charge there.

This guideline extract says that the nurse in charge

- a) must supervise the opening of the controlled drug cupboard.
- b) should make sure that all ward cupboard keys are kept together.
- c) can delegate responsibility for the cupboard keys to another Ward

PASSAGE TWO (QUESTIONS 2-4) Narcolepsy

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 hightime 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.

1. The word “malfunctioning” in line 1 is closest in meaning to

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

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

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

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

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

PASSAGE THREE (QUESTIONS 5 – 6) The human heart

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.

4. 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

5. 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

PASSAGE THREE (QUESTIONS 7 – 10) Patient Safety

Paragraph 1. Highlighting a collaborative initiative to improve patient safety In a well-documented case in November 2004, a female patient called Mary was admitted to a hospital in Seattle, USA, to receive treatment for a brain aneurysm. What followed was a tragedy, made worse by the fact that it needn't have occurred at all. The patient was mistakenly injected with the antiseptic chlorhexidine. It happened, the hospital says, because of 'confusion over the three identical stainless steel bowls in the procedure room containing clear liquids — chlorhexidine, contrast dye and saline solution'. Doctors tried amputating one of Mary's legs to save her life, but the damage to her organs was too great: she died 19 days later.

Paragraph 2. This and similar incidents are what inspired Professor Dixon-Woods of the University of Cambridge, UK, to set out on a mission: to improve patient safety. It is, she admits, going to be a challenge. Many different policies and approaches have been tried to date, but few with widespread success, and often with unintended consequences. Financial incentives are widely used, but recent evidence suggests that they have little effect. 'There's a danger that they tend to encourage effort substitution,' explains Dixon-Woods. In other words, people concentrate on the areas that are being incentivised, but neglect other areas. 'It's not even necessarily conscious neglect. People have only a limited amount of time, so it's inevitable they focus on areas that are measured and rewarded.'

Paragraph 3. In 2013, Dixon-Woods and colleagues published a study evaluating the use of surgical checklists introduced in hospitals to reduce complications and deaths during surgery. Her research found that that checklists may have little impact, and in some situations might even make things worse. ‘The checklists sometimes introduced new risks. Nurses would use the lists as box-ticking exercises – they would tick the box to say the patient had had their antibiotics when there were no antibiotics in the hospital, for example.’ They also reinforced the hierarchies – nurses had to try to get surgeons to do certain tasks, but the surgeons used the situation as an opportunity to display their power and refuse.

Paragraph 4 Dixon-Woods and her team spend time in hospitals to try to understand which systems are in place and how they are used. Not only does she find differences in approaches between hospitals, but also between units and even between shifts. ‘Standardisation and harmonisation are two of the most urgent issues we have to tackle. Imagine if you have to learn each new system wherever you go or even whenever a new senior doctor is on the ward. This introduces massive risk.

What point is made about the death of a female patient called Mary?

- a) It was entirely preventable.
- b) Nobody was willing to accept the blame.
- c) Surgeons should have tried harder to save her life.
- d) It is the type of incident which is becoming increasingly common.

What is meant by the phrase ‘effort substitution’ in the second paragraph?

- a) Monetary resources are diverted unnecessarily.
- b) Time and energy is wasted on irrelevant matters.
- c) Staff focus their attention on a limited number of issues.
- d) People have to take on tasks which they are unfamiliar with.

What point is made about checklists in the third paragraph?

- a) Hospital staff sometimes forget to complete them.
- b) Nurses and surgeons are both reluctant to deal with them.
- c) They are an additional burden for over-worked nursing staff.
- d) The information recorded on them does not always reflect reality

What problem is mentioned in the fourth paragraph?

- a) failure to act promptly
- b) outdated procedures
- c) poor communication
- d) lack of consistency

ANEXO 8. INSTRUMENTO UTILIZADO PARA REALIZAR EL POST-TEST DE LECTURA DE COMPRENSIÓN

A senior member of the clinical team, preferably the Consultant in charge of the care, should raise the possibility of a post-mortem examination with the most appropriate person to give consent. The person consenting will need an explanation of the reasons for the post-mortem examination and what it hopes to achieve. The first approach should be made as soon as it is apparent that a post-mortem examination may be desirable, as there is no need to wait until the patient has died. Many relatives are more prepared for the consenting procedure if they have had time to think about it beforehand.

When seeking consent for a post-mortem examination, it is necessary to

- a) give a valid reason for conducting it.
- b) allow all relatives the opportunity to decline it.
- c) only raise the subject after death has occurred

Vaccines are prepared from harmful viruses or bacteria and administered to patients to provide immunity to specific diseases. The various types of vaccines are classified according to the method by which they are derived. The most basic class of vaccines actually contains disease-causing microorganisms that have been killed with a solution containing formaldehyde. In this type of vaccine, the microorganisms are dead and therefore cannot cause disease; however, the antigens found in and on the microorganisms can still stimulate the formation of antibodies. Examples of this type of vaccine are the ones that fight influenza, typhoid fever, and cholera.

A second type of vaccine contains the toxins produced by the microorganisms rather than the microorganisms themselves. This type of vaccine is prepared when the microorganism itself does little damage but the toxin within the microorganism is extremely harmful. For example, the bacteria that cause diphtheria can thrive in the throat without much harm, but when toxins are released from the bacteria, muscles can become paralyzed and death can ensue. A final type of vaccine contains living microorganisms that have been rendered harmless. With this type of vaccine, a large number of antigen molecules are produced and the immunity that results is generally longer lasting than the immunity from other types of vaccines. The Sabin oral antipolio vaccine and the BCG vaccine against tuberculosis are examples of this type of vaccine.

Which of the following expresses the main idea of the passage?

- a) vaccines provide immunity to specific diseases
- b) vaccines contain disease-causing microorganisms
- c) vaccines are derived in different ways
- d) new approaches in administering vaccines are being developed

How many types of vaccines are presented in the passage?

- Two
- Three
- Four
- Five

The next hormone is epinephrine, or adrenaline. This hormone is a natural secretion of the adrenal glands in the human body. Its primary function in the human body is to assist the body in coping with sudden surges of stress. When a person unexpectedly finds himself in a stressful situation filled with fear or anger; a large amount of epinephrine is released into the blood and the body responds with an

increased heartbeat, higher blood pressure, and conversion of glycogen into glucose for energy to enable the body to deal with the stress.

It is possible to extract epinephrine from the adrenal glands of animals or to synthesize it chemically in order to put it to further use. It is used in the treatment of severe asthma, where it relaxes the large muscles of the **bronchi**, the large air passages leading into the lungs. It is also used in cases of severe allergic reaction or cardiac arrest.

Which of the following is NOT mentioned as a result of the release of epinephrine in the blood?

- severe asthma
- an increase in blood pressure
- higher heartbeat
- increased energy

What are the “bronchi”?

- A large muscle
- Air passages
- The lungs
- Part of the heart

Which of the following best expresses the organization of the information in the passage?

- Epinephrine and adrenaline
- Various effects of epinephrine on the body
- Causes of sudden stress
- Epinephrine’s natural functions and further applications

What is another name for epinephrine?

- Adrenal glands
- Stressful situation
- Bronchi
- Adrenaline

Paragraph 1. Lucy Smith was strolling through Canberra last July. Within moments she couldn't stand, gripped by pain so severe she feared she would pass out – the first sign of paralysing diarrhoea. This dramatic episode turned out to be caused by a newly-acquired food allergy – to red meat. Food allergies affect one per cent of the adult population of Australia. Most don't hit with the same force as Lucy's, but the physical and mental impact can nonetheless turn a person's life upside down, and may even be life-threatening. Lucy deduced that she was allergic to red meat, one of the less common allergenic foodstuffs. Only after several further attacks of varying severity, was her suspicion eventually confirmed by a specialist.

Paragraph 2. An allergy, according to immunologists, is the immune system over-reacting to a substance that would ordinarily be considered benign. However the term 'allergy' is used more loosely by the general public. People say they are allergic to a substance because it brings about some kind of adverse reaction in their bodies, some of which can be severe and may resemble true allergic reactions, but unless the immune system itself is directly involved, experts categorise it as 'intolerance'. Constant sneezing, itchy eyes or throat and inner ears, asthma, rashes, and diarrhoea can all be signs of food allergies. Intolerance can bring on similar warning signs as well as things such as headaches, bloating, and general lethargy. Over time, some allergy sufferers lose weight because there

are so few foods they can eat. Of course the social implications are huge too – eating is a major social event.

Paragraph 3. To diagnose a food allergy, immunologists use a 'skin-prick test' in which a drop of a commercially extracted allergen is placed on the skin and the first couple of skin layers are pricked with a lancet. If a person is allergic, the immune system is stimulated sufficiently to produce a mosquito bite-like bump within fifteen minutes. This testing method is, however, somewhat unreliable in detecting intolerances, because, while not fully understood, they operate **via a different biological mechanism** possibly involving chemicals in food irritating nerve endings in the body. They are generally diagnosed by following an exclusion diet in which suspect foods are gradually reintroduced and their effects monitored.

Paragraph 4. According to paediatric immunology specialist Dr Velencia Soutter, around six to eight percent of babies are affected by allergy. While most children will outgrow them, some actually grow into them. The mechanisms that provoke an allergy remain a grey area. Soutter says: 'It's like throwing a match into a fireworks factory. Hit the right place and you set off a chain reaction. Miss it and the match just fizzles out. That difference between lighting up or fizzling out isn't well understood.'

The case of Lucy Smith highlights the fact that food allergies

- a) may be difficult to diagnose in certain people.
- b) are relatively rare in the adult population.
- c) can cause debilitating symptoms.
- d) often require urgent treatment

In the second paragraph, what point is made about food intolerances?

- a) Scientists continue to disagree about their root causes.
- b) The symptoms are indistinguishable from those of allergies.
- c) They can have an unpredictable impact on the person affected.
- d) The distinction between them and allergies is not widely appreciated

The phrase 'via a different biological mechanism' in the third paragraph explains

- a) the way the skin-prick test works in diagnosing food intolerances.
- b) how the presence of food impurities impacts on the skin-prick test.
- c) why the skin-prick test may not accurately diagnose food intolerance.
- d) how food allergies are triggered by substances used in the skin-prick test.

Dr Soutter uses the image of a fireworks factory to illustrate that

- a) the factors causing an allergic reaction still remain unclear.
- b) allergic attacks can occur suddenly any time in a person's life.
- c) it's difficult to foresee which family member an allergy will affect.
- d) the identification of a food allergy is basically a matter of chance.

ANEXO 9. INSTRUMENTO APLICADO A LA MITAD DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA CONOCER LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA MATERIA DE INGLÉS II.

SONDEO DE OPINIÓN (SEMANAS 1-3)

1. Hasta ahora, en la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles han sido las actividades de gramática realizadas en Telenfermería?

Muy útil
Algo útil
Poco útil
Nada útil

2. Hasta ahora, en la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles han sido las actividades de vocabulario realizadas en Telenfermería?

Muy útil
Algo útil
Poco útil
Nada útil

3. Hasta ahora, en la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles han sido las actividades de lectura de comprensión realizadas en Telenfermería?

Muy útil
Algo útil
Poco útil
Nada útil

4. ¿Qué tipo de actividades disfrutas realizar en Telenfermería en la materia de Inglés II? (selecciona una o dos opciones)

gramática - complementación
gramática - opción múltiple (a,b,c,d)
gramática - relacionar columnas
vocabulario - verdadero o falso
vocabulario - complementación
vocabulario - opción múltiple (a,b,c,d)
vocabulario - relacionar columnas
vocabulario - verdadero o falso
lectura de comprensión
traducciones

5. Hasta ahora, ¿Cuál ha sido tu actividad favorita en Telenfermería en la materia de Inglés II?

6. Si pudieras, ¿qué tipo de actividad eliminarías de Telenfermería en la materia de Inglés II? (selecciona una opción)

gramática - complementación
gramática - opción múltiple (a,d,c,d)
gramática - relacionar columnas

vocabulario - verdadero o falso
vocabulario - complementación
vocabulario - opción múltiple (a,d,c,d)
vocabulario - relacionar columnas
vocabulario - verdadero o falso
lectura de comprensión
traducciones

7. ¿Cómo calificas la organización de los contenidos en Telenfermería en la materia de Inglés II?

Excelente
Muy buena
Buena
Regular
Aceptable
Deficiente

8. ¿Consideras que la información de gramática incluida en Telenfermería ha sido útil para comprender los temas gramaticales?

Si
No

9. ¿Consideras que las lecturas de comprensión incluidas en Telenfermería han ayudado a desarrollar tu habilidad de comprensión de textos en inglés?

Si
No

10. ¿Consideras que las traducciones incluidas en Telenfermería han ayudado a desarrollar tu habilidad de comprensión de textos en inglés?

Si
No

11. En promedio; ¿cuánto tiempo pasas a la semana realizando las actividades de Inglés II en Telenfermería?

Menos de una hora
Entre una y dos horas
Entre dos y tres horas
Entre tres y cuatro horas
Más de cuatro horas

12. Te gustaría realizar cambios en Telenfermería en la materia de Inglés II?

Si
No

13. Si tu respuesta fue afirmativa en la pregunta anterior ¿cuáles cambios sugerirías realizar en Telenfermería en la materia de Inglés II?

14. ¿Tienes algún comentario adicional sobre el curso de Inglés II en Telenfermería?

ANEXO 10. INSTRUMENTO APLICADO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA CONOCER LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA MATERIA DE INGLÉS II.

1. En la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles fueron las actividades de gramática realizadas en Telenfermería?

Muy útil Algo útil Poco útil Nada útil

2. En la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles fueron las actividades de vocabulario realizadas en Telenfermería?

Muy útil Algo útil Poco útil Nada útil

3. En la materia de Inglés II, ¿Qué tan útiles fueron las actividades de lectura de comprensión realizadas en Telenfermería?

Muy útil Algo útil Poco útil Nada útil

4. ¿Qué tipo de actividades disfrutaste realizar en Telenfermería en la materia de Inglés II? (selecciona una o dos opciones)

gramática - complementación
gramática - opción múltiple (a,b,c,d)
gramática - relacionar columnas
vocabulario - verdadero o falso
vocabulario - complementación
vocabulario - opción múltiple (a,b,c,d)
vocabulario - relacionar columnas
vocabulario - verdadero o falso
lectura de comprensión
traducciones

5. ¿Cuál fue tu actividad favorita en Telenfermería en la materia de Inglés II?

6. ¿Cuál fue la actividad que menos te gusto en Telenfermería en la materia de Inglés II?

7. Si pudieras, ¿qué tipo de actividad eliminarías de Telenfermería en la materia de Inglés II? (selecciona una opción)

gramática - complementación
gramática - opción múltiple (a,d,c,d)
gramática - relacionar columnas
vocabulario - verdadero o falso
vocabulario - complementación
vocabulario - opción múltiple (a,d,c,d)
vocabulario - relacionar columnas
vocabulario - verdadero o falso
lectura de comprensión
traducciones

8. ¿Cómo calificas la organización de los contenidos en Telenfermería en la materia de Inglés II?

Excelente
Muy buena
Buena
Regular
Aceptable
Deficiente

9. ¿Consideras que la información de gramática incluida en Telenfermería ha sido útil para comprender los temas gramaticales?

Si No

10. ¿Consideras que las lecturas de comprensión incluidas en Telenfermería han ayudado a desarrollar tu habilidad de comprensión de textos en inglés?

Si No

11. ¿Consideras que las traducciones incluidas en Telenfermería han ayudado a desarrollar tu habilidad de comprensión de textos en inglés?

Si No

12. En promedio; ¿cuánto tiempo pasaste a la semana realizando las actividades de Inglés II en Telenfermería?

Menos de una hora
Entre una y dos horas
Entre dos y tres horas
Entre tres y cuatro horas
Más de cuatro horas

13. ¿Te gustaría realizar cambios en Telenfermería en la materia de Inglés II?

Si No

14. Si tu respuesta fue afirmativa en la pregunta anterior ¿cuáles cambios sugerirías realizar en Telenfermería en la materia de Inglés II?

15. En cuanto al tratamiento de cada tema del programa consideras que fue:

Muy superficial
Superficial
Con buen nivel
Con muy buen nivel

16. Tu grado de satisfacción respecto a la materia de Inglés II lo consideras:

Nada satisfactorio
Poco satisfactorio
Satisfactorio
Muy satisfactorio

17. ¿Tienes alguna sugerencia sobre las actividades realizadas en clase y en Telenfermería en la materia de Inglés II?

18. ¿Tienes algún comentario adicional sobre el curso de Inglés II en Telenfermería?

