

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

**GUIA PARA LA ACREDITACION DE IDIOMA INGLES EN
LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA:
UNA PROPUESTA PEDAGOGICA.**

INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL

**FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS**



COLEGIO DE PEDAGOGIA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA

JULIETA DE LA LUZ GARCIA Y GARCIA



ASESOR: MAESTRO PORFIRIO MORAN OVIEDO.

MEXICO, D. F. 2005

m. 347240



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

ESTE TRABAJO HA SIDO POSIBLE GRACIAS AL APOYO PRINCIPALMENTE DEL MTRO. PORFIRIO MORAN OVIEDO Y DE UN GRUPO DE PERSONAS, FAMILIARES Y AMISTADES A QUIENES AGRADEZCO ENORMEMENTE SUS PALABRAS DE ALIENTO PARA NO DARME POR VENCIDA, DADO EL TIEMPO TRANSCURRIDO ENTRE EL MOMENTO DEL EGRESO Y EL DE SENTARME A ESCRIBIR EL PRESENTE.

GRACIAS EN ESPECIAL A: ALICIA, VIRGINIA, SYLVIA, CARMEN, PÓLUX, DIEGO, ARMANDO, CARLOS ALBERTO, LUIZA, JIMENA, BERTHA, GENIN, JULIAN, QUIENES APARECEN A LO LARGO DEL TIEMPO, CONSTANTES O EN DIVERSOS MOMENTOS. GRACIAS POR SU CONFIANZA EN MI Y QUE ESTO SIRVA PARA QUE TU ZAMANTA TE DECIDAS A CERRAR CON UN CICLO DE TU VIDA, COMO LO REALIZO YO EN ESTE MOMENTO.

GRACIAS A LAURA POR SU APOYO, PORQUE SIN SU AYUDA, ME HUBIESE SIDO MÁS DIFÍCIL TERMINAR.

INDICE

INTRODUCCION	7
CAPITULO I	11
MARCO INSTITUCIONAL	
Características generales de la Institución	11
Misión de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	13
1.1. Departamento de Lenguas Extranjeras	14
Antecedentes	14
Objetivos del Departamento de Lenguas Extranjeras	15
Funciones del Departamento de Lenguas Extranjeras	15
1.2. Funciones académicas desarrolladas en el Departamento de Lenguas Extranjeras	16
1.3. Responsabilidad como profesor de idioma inglés.	18
CAPITULO II	21
ELEMENTOS TEORICOS QUE SUSTENTAN LA ACTIVIDAD ACADEMICA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS.	
2.1. Modelos de lectura	22
a) Lineales	22
b) Psicolingüísticos	23
c) Modelo de esquemas	26
d) Modelo interactivo	27
2.2. Estrategias de lectura	29
CAPITULO III	35
PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS DE LA EVALUACION	
Preámbulo	35
Evaluación del aprendizaje	37

Evaluación con referencia a la norma	39
Evaluación con referencia al criterio	40
CAPITULO IV	47
GUIA PARA LA ACREDITACION DE IDIOMA INGLES	
— Introducción.	49
— Tipos de lectura y estrategias	49
— Técnicas de lectura.	50
— Uso del diccionario	53
— Sugerencias prácticas	54
— Ejercicios sin respuesta	57
— Exámenes muestra	107
CAPITULO V	135
VALORACION CRITICA DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL	
CAPITULO VI	139
CONCLUSIONES	
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y DOCUMENTALES	145
ANEXOS	149
Claves de respuestas de ejercicios	151
Claves de respuesta de exámenes muestra	169

INTRODUCCION

El idioma inglés es en el medio universitario una herramienta que permite, hoy en día, estar al tanto de los diferentes avances científicos y tecnológicos que acontecen en el mundo. En la actualidad, si un profesionista desea estar bien informado, es necesario que recurra a la bibliografía más actualizada de su área y ésta se encuentra escrita básicamente en idioma inglés. Los avances científicos de cualquier área se publican en ese idioma; y no porque todos los investigadores provengan de algún país de habla inglesa, sino porque ellos deben traducir sus trabajos a esa lengua, si desean que sus artículos aparezcan en revistas internacionales. Esto se debe a que el idioma inglés es considerado la lengua universal.

En México existen escuelas particulares que ofrecen inglés desde el nivel preescolar; en la educación estatal este idioma se imparte desde la secundaria de forma obligatoria. Esto significaría que un gran porcentaje de alumnos tendría que contar ya con un nivel de conocimientos suficientes como para revisar bibliografía o la posibilidad de comprender textos en ese idioma al llegar al nivel universitario. Sin embargo, la realidad es distinta. Encontramos que en muchas ocasiones los profesores que imparten el idioma, carecen de la debida preparación disciplinaria y pedagógica–didáctica, tornándose las clases pesadas y los contenidos repetitivos, lo que da como resultado que la enseñanza del idioma se convierta en una educación bancaria – dice Freire– donde los alumnos reciben y repiten cosas sin sentido.

En el ámbito universitario, la materia de inglés es obligatoria, pero no otorga crédito alguno, esto es, que sólo acreditándola el estudiante está en posibilidad de titularse. Dicho requisito extracurricular está planteado en seis de los siete planes de estudio de las carreras de biología, psicología, odontología,

químico-farmacia-biológica, enfermería y medicina (falta la carrera de ingeniería química), que se imparten en la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza.

Para cubrir el requisito antes mencionado, el Departamento de Lenguas Extranjeras plantea dos vías: una a través del estudio del idioma a lo largo de tres niveles que corresponden a un semestre cada uno (tres en total); y la otra es la presentación del examen de acreditación. Para lograr la acreditación, tanto a través de curso como por examen, el alumno debe lograr mínimo la calificación de seis. Lamentablemente muchas veces los alumnos no logran terminar los cursos por lo que finalmente se deciden por el examen, sin embargo menos del 30% lo acreditan.

Al revisar elementos de teoría pedagógica, me hace reflexionar en éste como un problema multi causal, dado que son varios los factores que intervienen en el mismo: los maestros, la teoría de evaluación que los respalda; los propios instrumentos de evaluación; las condiciones en que se encuentran los alumnos al presentar dicho examen.

Respecto a los profesores encargados de diseñar los exámenes podemos decir que son personas que cuentan con horas de compromiso académico, la mayoría provenientes de carreras distintas a las que se imparten en la Facultad como son Comunicación, Letras Inglesas, Pedagogía, Lingüística, etc. Que son importantes, pero que desgraciadamente no siempre manejamos los temas de las diferentes áreas que en esa dependencia se imparten. Coincidimos en la especialización del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, por lo que deberíamos de conocer alguna concepción de la evaluación, que apoyara teórica y técnicamente la elaboración de los exámenes .

Con relación a los exámenes como instrumento de evaluación (medición) debemos tomar en cuenta: los textos elegidos, el manejo de contenidos

por los diseñadores, la estructuración de los reactivos, la relevancia de las preguntas elaboradas por los diseñadores, así como el hecho de preguntar tal o cual cosa en el contexto del artículo; la necesidad de pilotear los cuestionarios previo a la aplicación del examen con el propósito de cubrir los requisitos de objetividad, validez y confiabilidad de dichos instrumentos y realizar los cambios que se estimen pertinentes.

El alumno es otro factor importante dentro de esta situación. Encontramos estudiantes, que teniendo conocimientos del idioma, incluso lo manejan oralmente, pero se encuentran con dificultad en la comprensión de lectura. Dentro de este aspecto hay que tomar en cuenta las diferencias de los dos idiomas (inglés-español) como sería la construcción de algunas frases que no siempre se leen linealmente, sino que primero es necesario reconocer de qué se habla y qué dicen de ello, para así dar a la expresión la lógica correspondiente; el uso de elementos tipográficos como son las gráficas, los cuales nos aportan información importante, ya que en ocasiones no hay necesidad de leer todo el artículo para lograr extraer información del mismo.

Este trabajo tiene como finalidad presentar una propuesta que guíe a los alumnos que pretenden presentar el examen de acreditación para que se familiaricen con las formas en que se estructuran dichos exámenes. Esto, con el fin de contribuir en su preparación y, por otro lado, recuperar mi experiencia en el área de la docencia en lengua extranjera: inglés.

Este Informe Académico de Actividad Profesional se divide en los siguientes capítulos, el primero esboza el *Marco Institucional* de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza –institución en la cual he desarrollado mi trabajo– tanto en la parte pedagógica en el área de Formación Docente en un tiempo, como posteriormente en la docencia, en el Departamento de Lenguas Extranjeras. En este capítulo se menciona de manera breve el surgimiento de la Facultad, así como de la necesidad de contar con un

espacio dedicado a la enseñanza de los idiomas. Esto sucede cuando la literatura existente, sobre todo para las carreras de psicología y biología se encontraba en inglés. Desgloso también las funciones que desempeño y mi interés por tratar el tema de la acreditación del idioma inglés.

En el segundo capítulo, elaboro el *Marco Teórico* del cual parto. Aquí se trata de explicar algunos de los modelos de lectura existentes en el idioma inglés y las estrategias utilizadas para lograr la comprensión.

En el tercer capítulo, *Perspectivas pedagógicas de la evaluación*, incluyo el tema de la evaluación educativa como una actividad sustantiva en distintos aspectos de la vida académica, intentando diferenciarla de la evaluación del aprendizaje, estableciendo una distinción entre la evaluación con Referencia a la Norma y la evaluación con Referencia al Criterio y su relación con la acreditación.

El capítulo cuarto, es propiamente la *Guía de Acreditación del Idioma*, la cual consta de ejercicios y de seis exámenes muestra (uno por cada carrera que cuenta con el requisito de acreditación); el objetivo es que los alumnos practiquen antes de presentar el examen. Al final de la Guía se encuentran las claves de respuesta correspondientes tanto de los ejercicios como de los exámenes.

El quinto capítulo es la *Valoración Crítica de la Actividad Profesional*, en donde planteo el problema de los exámenes, su diseño y el concepto de evaluación que se maneja en el Departamento de Lenguas Extranjeras, así como los mecanismos de certificación del idioma. Finalizo con el capítulo de conclusiones, apoyándome no solamente en información trabajada en el informe, sino en reflexiones sobre mi labor docente dentro de la FES Zaragoza, formulando señalamientos y propuestas que coadyuven a resolver este complejo problema que se vive en la UNAM.

CAPITULO I

MARCO INSTITUCIONAL

La institución para la cual trabajo desde mediados de 1979, es la actual Facultad de Estudios Profesionales Zaragoza (FES-Z), en su inicio Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP-Z). Esta dependencia es una de las cinco escuelas periféricas de la UNAM y se localiza al oriente de la ciudad de México, en la Delegación Iztapalapa, y colinda con Ciudad Nezahualcóyotl.

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA INSTITUCION

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza inicia labores en 1976. Al igual que las otras ENEPs, es producto de la descentralización de la UNAM que se dio en la década de los 70s. Dichas Escuelas se diseñaron con una organización administrativa diferente a Ciudad Universitaria, una organización matricial: carrera-departamento que se sustenta en la diferenciación del trabajo académico, que implica la atención a los estudiantes, la organización de la labor docente, la observación, la dirección y la revisión de planes de estudio, el desarrollo de estudios de posgrado y de tareas de investigación; de forma tal que cada Departamento agrupa un conjunto de disciplinas correspondientes a una misma área de conocimiento y cada carrera integra un plan de estudios con un conjunto de disciplinas que corresponden en la práctica a distintos Departamentos. A esta estructura de organización académica se le denominó *Sistema Modular*.

Dichos planes de estudio se consideran alternativos a los hasta entonces existentes, así como actividades profesionales en servicio, es decir, los alumnos están en contacto con la práctica desde el inicio de la carrera con la finalidad de posibilitarles la cercanía con la realidad. Lo anterior se pre-

tende lograr a través de los principios filosóficos y pedagógicos que son base de esta escuela: la modularidad, la multidisciplinaria, la integración investigación-docencia-servicio, la relación teoría-práctica y el papel activo tanto del alumno como del docente, es decir, donde ambos intervienen en el proceso de formación.

La formación multidisciplinaria incorpora al alumno, desde el inicio de sus estudios profesionales, a equipos de trabajo, en los que participan estudiantes y maestros de diferentes carreras, de tal forma que les permiten formarse con modelos de servicio semejantes, hasta donde es posible, a equipos de trabajo que funcionan en el desarrollo de diversas actividades profesionales.¹

La integración docencia-servicio se da a través de toda actividad que realiza el alumno desde los primeros años de la carrera, donde ejerce actividades concretas y supervisadas que progresivamente aumentan en complejidad a medida que avanza en su formación profesional. Ésta se realiza mediante acciones de trabajo de campo, en áreas rurales y comunidades urbanas marginadas, en clínicas de servicio propias y extra-universitarias, cuyos resultados realimentan el diseño de los programas.

La relación teoría-práctica se da cuando el alumno aplica la información obtenida en clase, al encontrarse con un paciente en la clínica, por ejemplo. Para realizar dicha integración, la escuela cuenta con siete clínicas: Aurora, Benito Juárez, Estado de México, Los Reyes, Reforma y Tamaulipas, ubicadas en el Estado de México, con excepción de Zaragoza que se ubica en el campo de la misma Facultad.

En lo que respecta a la investigación y los estudios de posgrado, no es sino hasta 1983 cuando se crea la Coordinación General de Estudios de Posgrado, Investigación y Desarrollo Académico (COEPIDA) que definen las líneas y políticas institucionales de la investigación. En 1985 se inician

los primeros posgrados y para 1993 la Escuela cambia su rango a Facultad, cuando se logran consolidar dichos estudios, siendo el primero, en la carrera de Biología con la Maestría en Sistemas Humanos. Tanto el segundo como el tercer posgrado se dieron en la carrera de Psicología, con las maestrías de Educación Especial y Neuropsicología. Finalmente, se creó el doctorado en Ciencias en la carrera de Biología. Es el 20 de mayo de 1993, cuando el Consejo Universitario autoriza dicha designación y su nombre cambia al de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.²

De acuerdo con el criterio de integración, cada una de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs) tiene una orientación académica específica, pero complementaria con otras del mismo núcleo, así que la FES Zaragoza se organizó alrededor del área de la salud y de las ciencias químico biológicas y cuenta con siete carreras divididas en dos campos. En Campo I, se encuentran Enfermería, Psicología, Medicina y Odontología; en tanto que en Campo II, se ubican Ingeniería Química, Química Farmacia Biológica y Biología

En el caso de las carreras del área químico biológica, los objetivos del sistema modular se apoyan en proyectos de investigación que se realizan en algunos Estados vecinos al Distrito Federal, así como a través de convenios establecidos con otras instituciones e industrias nacionales. Por otra parte, dentro de FES-Zaragoza, estas carreras cuentan con laboratorios especializados y con una planta piloto como complemento para el desarrollo de proyectos y de programas de docencia-servicio.

MISION DE LA FES-ZARAGOZA

La FES-Zaragoza tiene como misión *formar recursos de calidad en las áreas de la salud y el comportamiento y químico biológicas; preparados multidisciplinariamente para que contribuyan al estudio y solución de pro-*

² Sánchez Villers Ma. Guadalupe. Bases legales que sustentan la creación de la ENEP-Z, pp. 19-32.

*blemas prioritarios en el área de su competencia, con los sectores más desprotegidos de la sociedad, enfrentándolos con una amplia capacidad crítica, tolerante y propositiva para que actúen como agentes de cambio con un sentido de compromiso y de solidaridad social; y que sustentados en el humanismo, la ciencia y la tecnología, asuman el mejor papel como los universitarios y profesionistas que la sociedad requiere”.*³

1.1. DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

ANTECEDENTES

Una de las instancias de apoyo con que cuenta la Facultad, casi desde sus inicios, es el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX). Dentro del organigrama, este departamento se encuentra ubicado en la Coordinación de Formación Integral al igual que los departamentos: de Difusión Cultural, Actividades deportivas, Auto-cuidado y Orientación Educativa.

El DELEX de la FES-Zaragoza surgió ante la necesidad de la comunidad estudiantil de comprender textos escritos en idioma inglés, ya que los libros de las carreras de Psicología y Biología, las primeras en requerir del idioma, se encontraban en dicha lengua.

De esta manera, el DELEX, se constituye como una instancia de apoyo y de servicio a la comunidad académica de la Facultad en general, pero particular y primordialmente a los estudiantes, además de extender su atención a gente externa, con el consiguiente beneficio que le puede aportar el aprender un idioma extranjero.

Las lenguas que en este momento se imparten son: portugués, inglés y francés, aunque en otro tiempo también ofrecía alemán e italiano. Tanto el portugués como el francés son también de interés para los alumnos, y a partir de problemas

suscitados con la carrera de biología, el Departamento acepta que los alumnos que cursaron francés en la preparatoria, continúen con ese idioma y sea el que acrediten. Todavía en un pasado reciente era común que se les forzara a estudiar inglés, dado que algunos profesores decían que “todos los artículos de investigación se escriben en este idioma”, una verdad a medias, dado que los investigadores escriben sus trabajos primero en su idioma materno y posteriormente se traducen al inglés. Por otro lado, no hay que perder de vista que en nuestro país en ocasiones existe un rechazo ideológico a dicha lengua.

OBJETIVOS DEL DELEX

- Que los estudiantes comprendan textos escritos en lengua extranjera, mediante cursos de comprensión de lectura, que actualmente se denominan de *acreditación de idioma*.
- Que los alumnos adquieran un manejo más integral de la lengua mediante los cursos de idioma general o posesión del idioma, cuyos objetivos se encaminan al desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita, así como de comprensión auditiva y lectura.

FUNCIONES DEL DELEX⁴

- Elaboración de programas para la enseñanza de idiomas basadas en teorías y técnicas actuales.
- Impartición de cursos de idiomas acorde a las necesidades académicas de la comunidad de la Facultad y, en lo posible, atender la demanda del público externo.
- Elaboración de material didáctico apropiado a programas de enseñanza de idiomas específicos. Dicho material está enfocado principalmente

⁴ Reglamento interno del DELEX , p. 1

al desarrollo de estrategias y técnicas eficientes de lectura de textos académicos y técnicos escritos en lengua extranjera.

- Adaptación de material audiovisual diverso que resulte accesible y útil en la enseñanza de idiomas.
- Elaboración de instrumentos de medición y evaluación del aprendizaje de idiomas necesarios para el adecuado funcionamiento de los programas.
- Aplicación periódica del examen de acreditación de idioma.

1.2. FUNCIONES QUE REALIZO EN EL DELEX

El DELEX es el Departamento en el que a partir de 1990 participo como docente en el área de inglés. En un principio fui solamente contratada por horas, pero en poco tiempo la contratación fue por 40 horas, 18 de asignatura y 22 de compromiso académico. En 1993 concursé por la definitividad de la plaza; en este momento tengo la categoría “B” en las 18 horas definitivas y “A” en las restantes.

Las funciones que he realizado en esta instancia como docente han sido las siguientes:

- Impartición de clases en cursos de acreditación de idioma.
- Impartición de clases en cursos de inglés integral desde el nivel básico hasta intermedio;
- Búsqueda de material extra tanto de lectura como auditivo, que se trabaja a la par del material de texto que utilizan los alumnos, con la finalidad

de ofrecer más actividades prácticas a los estudiantes de ambos tipos de cursos;

- Elaboración de exámenes para los cursos de acreditación de idioma;
- Aplicación y calificación de exámenes de acreditación de inglés de las cinco carreras que tienen el requisito.

Además, he participado en actividades administrativas como son la inscripción de estudiantes a los cursos que impartimos; fui encargada del banco de exámenes tanto para los periodos parciales como finales. Otras actividades importantes a mi cargo fueron, por un lado, representante del Departamento en la Comisión Dictaminadora de Idiomas, aunque fue sólo por un corto lapso ya que posteriormente fui elegida como representante suplente de la Unidad de Formación Integral ante el Consejo Técnico de la Facultad, actividad que concluyó en mayo de 2000.

En este momento imparto cuatro cursos, dos de acreditación del idioma a la carrera de psicología (4 horas semanales cada uno) y otros dos de cursos de idioma general. Esto tomando en cuenta las horas definitivas, ya que en las de compromiso académico, el tiempo se divide en inscribir a alumnos a los cursos, así como aplicar el examen de acreditación del idioma a alumnos de las diversas carreras y otras actividades que me sean asignadas.

A partir de mi experiencia profesional y dado que he sido designada para la aplicación de este examen, vi la necesidad de elaborar una Guía que ayude a los estudiantes a prepararse para cumplir con este requisito académico; tanto para los estudiantes que no logran acreditar los cursos, como para quien presenta el examen de acreditación por primera vez. Al respecto, conviene reconocer que muchos estudiantes a pesar de haber elabora-

do sus trabajos de tesis, el no acreditar el idioma les imposibilita culminar su proceso académico en la Universidad.

1.3. RESPONSABILIDAD COMO PROFESORA DE IDIOMA

El idioma extranjero, en especial el inglés, es hoy en día importante para cualquier universitario, ya que la información más actualizada se escribe y se traduce a ese idioma, aunque originalmente sean documentos escritos en otra lengua.

La responsabilidad como profesor de idioma es motivar a los alumnos a su aprendizaje, haciéndoles ver lo que ello significa para su vida futura como profesionistas del área de psicología. Sin embargo, como su aprendizaje es hasta cierto punto forzoso, los estudiantes no siempre aceptan las recomendaciones y poco a poco van desertando durante el semestre, llegando a veces a índices de hasta el 50% de los inscritos al inicio.

Si bien el aprendizaje del idioma extranjero no tiene valor curricular, el requisito de acreditarlo es indispensable para que los alumnos culminen su carrera. De otra manera, sólo por carecer de dicha acreditación, el estudiante puede ver truncado su futuro como profesionista. Desafortunadamente gran parte de alumnos decide acreditar la lengua extranjera sólo con la idea de salvar ese obstáculo, sin interesarse verdaderamente en aprender un idioma que le sirva como herramienta profesional.

Por otro lado, en este mundo donde la competencia es cada vez mayor, es difícil que un chico en los semestres iniciales de su carrera se percate que puede estar en desventaja en relación a otros sólo por la carencia de este papel: la carta de acreditación de idioma.

Como profesora de idioma y pedagoga, me interesa que los alumnos traten de entender lo que representa una lengua, partiendo de la que uno posee y de las puertas que se pueden abrir al aprender otra.

La lengua es para los seres humanos la principal forma de expresión y posibilidad de comunicación entre sí. Cada cultura se expresa de manera diferente a través de su lengua o idioma. Al incrementar la variedad de lenguas, el sujeto incorpora riquezas culturales de pensamiento y comunicación entre otras. El expresarse correctamente implica decir-escribir con claridad una idea; esta claridad ayuda al individuo para ser directo y concreto, sin perder el sentido de sus frases. Por otro lado, cuando un individuo logra dominar otro idioma, es posible su integración a la otra cultura y, con ello, ampliar su visión del mundo actual.

CAPITULO II

ELEMENTOS TEORICOS QUE SUSTENTAN LA ACTIVIDAD ACADEMICA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Para la elaboración de programas de estudio en relación a lenguas extranjeras, es necesario partir de un modelo de lectura. A continuación mencionaremos algunos de ellos, incluido el modelo que retoma el DELEX.

Como punto de partida habría que decir que leer y el proceso de lectura son dos actos diferentes. Para la Enciclopedia sobre Lenguas de Cambridge, leer es *“el proceso que conjunta los conocimientos previos del lector, sus habilidades cognoscitivas, su uso de estrategias y la interacción subjetiva entre el lector y lo que lee”*. La misma fuente define al *proceso de lectura* como: *“un enlace de signos, morfología, lenguaje y semántica, elementos que en su correcta combinación dan significado a un discurso”*⁵

Con la misma curiosidad de entender el maravilloso misterio del binomio lector-lectura, Cristine Nuttal, enfatiza el párrafo superior agregando que *“el lector tiene un papel activo en el proceso de la lectura, dado que imprime su propia comprensión e interpretación de lo leído”*⁶ De hecho esta interpretación es sólo posible cuando el sujeto tiene información en la memoria que le permita relacionarla con la leída.

Dado que cada lector tiene su propia interpretación del texto que enfrenta, podemos introducir en este momento la noción Modelos de Lectura. Devine sostiene que *un modelo* es: *“un conjunto de presupuestos acerca de la interacción lector-texto”*. Por otra parte, en su tesis de maestría⁷ Anna Franca define *modelo* como *un conjunto de supuestos sobre la interpretación*

⁵ Cristal, David. The Cambridge Encyclopedia of Language. p. 209

⁶ Cristine, Nuttal. Teaching reading skills in a foreign language, p. 1

⁷ Franca, P. Ana. Reading Strategies in L1 and L2. A case study..., p.9

subjetiva del lector acerca de lo que lee. Cabe señalar que Franca deriva su definición de Devine⁸.

2.1. MODELOS DE LECTURA

En los estudios y las investigaciones lingüísticas se han propuesto varios Modelos de Lectura, a continuación se describen algunos de ellos:

- a) Modelos Lineales
- b) Modelos Psicolingüísticos
- c) Modelo de Esquemas
- d) Modelo Interactivo

a) Modelos Lineales

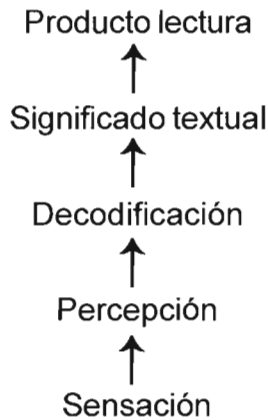
Gloria Shon⁹ enmarca el inicio de los modelos lineales en 1960. Sostiene que el lector capta y procesa la información únicamente a través de impulsos visuales y *va del texto al significado*. El concepto de lectura es considerado como un proceso ascendente en donde el lector sólo reacciona de una manera pasiva al estímulo producido por el texto sin elaboración mental alguna (estímulo = impulsos visuales, respuesta = lectura). Por lo tanto, el conductismo es el enfoque subyacente que avala este modelo. Desde esta definición Shon señala que siendo tan primitivo el proceso no se desarrolla la interacción lector-texto; por lo tanto, considera el modelo como deficiente. En lo que a mi respecta, no creo que se pueda hablar de deficiencia, en la medida que esa definición parte de un momento histórico determinado en donde se manifiestan las limitaciones teóricas del momento.

⁸ Devine, Joanne. The relation ship between general language competence, pp. 260-265

⁹ Gloria, Shon. El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera, p.18

Por su parte, Carroll ¹⁰ sostiene que para la mayoría de los lectores, la meta principal es el aprendizaje de la lectura, de acuerdo a este modelo, lo importante es establecer una correspondencia entre sonidos y símbolos gráficos.

ENFOQUE ASCENDENTE DE LECTURA



b) Modelos Psicolingüísticos.

En 1970, Kenneth Goodman desarrolla este modelo aceptando la conexión símbolo-concepto y agregando que la lectura y el aprendizaje no se limitan a esta situación primaria, por el contrario, establecen la complejidad del fenómeno por incluir éste una participación selectiva y unitaria del lector y ser quien da significado a la lectura. Explican que es selectiva por la percepción personal de quien lee; y es unitaria en cuanto a que el proceso no puede ser dividido en subdestrezas o habilidades específicas que se construyen de manera ascendente en secuencias lineales.

Smith y Goodman le llaman psicolingüístico porque el lector reconstruye desde su propia percepción el mensaje del escritor. A diferencia de la descripción de un lector pasivo en el modelo lineal, ahora nos enfrentamos a un

¹⁰ Carroll, en Shon Gloria. op. cit., p.19

sujeto activo que aporta significación al texto mediante procesos mentales. Este modelo es descendente, pues la lectura se explica como un proceso en el que el lector realiza un número de elaboraciones mentales que se derivan de sus capacidades humanas. Así, este modelo parte del enfoque psicológico del cognoscitismo.

Smith describe a un lector como a una persona que progresa por medio de la comprensión de la lectura, utilizando para ello su capacidad de elección, misma que depende de variables externas e internas. Sostiene, además, que un lector efectivo es aquel que selecciona y emplea mejores estrategias para incorporar sus variables. Simultáneamente Goodman y Ulijn, señalan la complejidad del proceso lenguaje-pensamiento para aportar un significado. En 1973, Goodman escribe que el lector no utiliza toda la información en su entorno, sino que elige sólo la que considera necesaria para poderla decodificar. De este hecho Goodman describe varios pasos para el proceso de lectura: selección, predicción, confirmación, corrección y comprensión.

❖ *Selección.* En este primer paso el lector lleva a cabo una mirada rápida al texto (skimming) para seleccionar aquellos elementos que inicialmente llamen su atención y le indiquen hacia dónde enfocar su pensamiento, siempre de acuerdo a experiencias previas. Cada lector elegirá diferentes puntos de referencia, ya sean letras, palabras, ideas, gráficas, fotografías o esquemas.

❖ *Predicción.* Ante la presentación de un texto, el lector se anticipa a su contenido, planeando a priori una serie de claves que cree pueden serle útiles (gráficas, sintácticas o semánticas). Durante el transcurso de la lectura puede confirmar su predicción o corregirla de acuerdo a sus conocimientos previos y/o expectativas. De acuerdo con Grelliet (1981) esto depende de la experiencia previa del lector en áreas intelectuales, lógicas y culturales para darle significado a nuevos elementos.

❖ *Confirmación/corrección.* Como vimos en la última frase del paso predicción al ampliar su lectura y, tener mayor información sobre lo que ha leído, el lector habrá incorporado la información grafonémica, sintáctica* y semántica** con lo cual habrá aprendido. En el caso contrario, deberá releer el texto hasta encontrar el punto de desacuerdo, reconocer que su predicción era falsa y establecer una nueva hipótesis sobre los términos reales del texto.

❖ *Comprensión.* Se entiende por comprensión a la captación del mensaje del autor. Ciertamente esta comprensión se basará de acuerdo a la percepción subjetiva del lector quien al haber comprendido, entenderá la diferencia entre la percepción propia y la del autor. En algunas situaciones el lector asimilará la experiencia del autor, enriqueciendo de esta manera su acervo. En algunos otros, el lector reacomodará y reconstruirá el mensaje del autor para facilitarse sus propias estructuras mentales.

A continuación encontramos un diagrama del modelo de lectura de Goodman.

MODELO DE LECTURA PSICOLINGÜÍSTICO



Este modelo de Goodman¹¹, el primero que plantea el autor, ha influido sobremanera en la enseñanza de la lectura en los Estados Unidos y es el

*Sintaxis: referencia al orden de las palabras en una frase u oración.

** Semántica: el estudio del significado de las formas del lenguaje

¹¹ Goodman, Kenneth. en: Shon Gloria, op. cit., p.21

que el DELEX retoma como fundamento para los cursos de acreditación del idioma inglés, así como para el diseño de materiales instruccionales que se emplean en dicho curso. Para este modelo, el lector aporta significación al texto mediante procesos mentales, sus conocimientos previos al tema y los conocimientos del mundo que posee, reconstruyendo así el mensaje del lector.

c) Modelo de Esquemas

Esta teoría surgida durante los últimos veinte años, ha sido desarrollada por Rumelhart, Bortony y Carrell,¹² pero especialmente a finales de los años 70's en donde la composición de textos se caracteriza como una interacción de procesos basados en el texto y los conocimientos previos del lector lo cual lo relaciona a su vez con el lenguaje de los esquemas que el mismo lector posee.

Posteriormente Carrell¹³ retoma esta definición para aplicarla a modelos de lectura, en este terreno define como *modelo de esquema* a aquellas "... estructuras abstractas de conocimientos previos del lector, útiles para construir o encontrar significado en un texto". De acuerdo a este enfoque, se considera como unidad al lector, el texto y la interacción entre ambos.

Asimismo, Ausubel se une a estas ideas y define esquema como *un modelo mental necesario para relacionar la información nueva con la adquirida*¹⁴. Con ello se ha avanzado en el entendimiento del contenido y la estructura mental humana. Por consiguiente, los elementos más importantes del esquema son la flexibilidad y la creatividad; ya que el individuo está extrayendo información de dos sistemas diferentes para darles un significado.

¹² Rumelhart, D.E. and A. Ortony. The Representation of Knowledge in memory, p.18

¹³ Carrell, L. Patricia. Schemat Theory and ESL p. 73

¹⁴ Ausubel, David P. The psychology of meaningful verbal learning, pp.24-27

El esquema es flexible en cuanto se somete a procesos psíquicos en los cuales se suceden cambios frecuentes. Es creativo en cuanto a que puede ser usado para representar todas las formas de experiencia y conocimiento. Dentro de este contexto, Anderson y Lynch¹⁵, en 1988, encontraron diferentes fuentes de información para los esquemas: conocimientos generales, conocimientos particulares, conocimientos socioculturales y conocimientos del contexto; todos ellos útiles para construir un esquema adecuado de un mensaje dado.

Podemos concluir que se crean diferentes tipos de esquema para almacenar diferentes clases de conocimiento y así construir el conocimiento original de cada individuo.

Cuando el lector está en un proceso de lectura, las primeras palabras le activan un esquema (información previa sobre el tema o un recuerdo) esto le sirve para llenar los huecos de la lectura que nunca será completada en sí, sino a través de la hipótesis previa del lector.

d) Modelo Interactivo

En la evolución de los modelos lingüísticos que explican la lectura, se ha pasado del Modelo Lineal donde el lector decodifica sonidos y símbolos gráficos, es decir un modelo ascendente, a los Modelos descendentes como son el psicolingüístico y el de esquemas. En estos dos últimos modelos, se parte de la reconstrucción del mensaje a partir, tanto de los procesos mentales derivados a las capacidades del lector, como de tomar en cuenta los conocimientos previos del tema, conocimientos del mundo y la posibilidad de predecir.

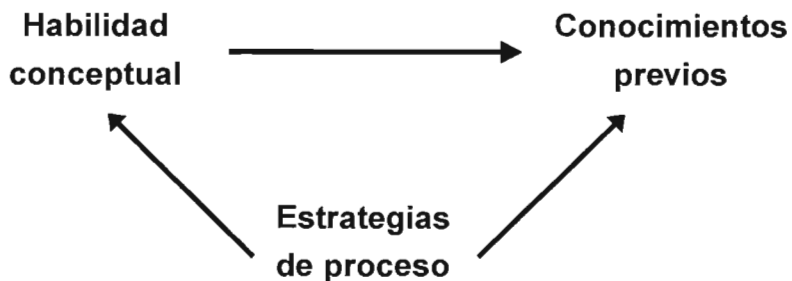
El modelo interactivo sin embargo, plantea que el lector de un segundo idioma utiliza los dos modelos anteriores, dado que no tiene un manejo preciso y rápido del lenguaje, lo cual sería una limitante.

¹⁵ Anderson, R.C. Pearson. A schemat theory view of basic proceses, p.37

Este modelo postula una constante interacción entre el procesamiento de lectura ascendente como el descendente, ya que cada fuente de información contribuye a una reconstrucción completa del significado del texto. Desde este punto de vista, los buenos lectores son buenos decodificadores y buenos interpretes de textos; sus habilidades de cada decodificación llegar a ser automáticas pero no menos importantes que sus habilidades lectoras.¹⁶

Como se señaló antes, en una lectura intervienen el texto, el lector y la relación entre ellos, cerrando un circuito (Goodman 1988). Este modelo interactivo rechaza por principio el modelo lineal, ya que surge de una profunda explicación de la organización mental y la activación del lenguaje que conlleva el proceso de reconocimiento de palabras y su significado; lo que permite un mayor entendimiento de cómo se elige un esquema.

MODELO COADY DE LECTURA ¹⁷



De los cuatro modelos descritos previamente, el DELEX retoma el modelo psicolingüístico de Goodman, que como ya se mencionó con antelación, está basado en el enfoque cognoscitivo, como fundamento para el curso de Acreditación de idioma y para el diseño de materiales instruccionales que se emplean en dicho curso.

¹⁶ Eskey, David E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers, pp.93-95

¹⁷ Coady. en Shon, Gloria, op.cit. pp.23-25

Para este modelo, el lector aporta significación al texto mediante procesos mentales, sus conocimientos previos al tema y los conocimientos del mundo que posee, reconstruyendo así, el mensaje del lector.

⊙ ESTRATEGIAS DE LECTURA

La palabra *estrategia*, dice Shon es un término derivado del griego *estrategema* y que de acuerdo al Diccionario Crítico Etimológico Corominas (1976) tiene dos acepciones. Una, que proviene del léxico militar y se refiere a las técnicas de organizar las operaciones bélicas y, la otra, que es un sentido de pericia, destreza, de arte para lograr un objetivo deseado. Este es el término y el sentido que le daremos en este trabajo, dado que para la enseñanza de idioma no tiene uniformidad para ello, pues existen otros autores que en ocasiones emplean el término tanto para tipos o estilos de lectura como para denominar estrategias.

De esta manera el DELEX de la FES-ZARAGOZA toma en cuenta las siguientes estrategias en sus cursos.

✧ *Pre-lectura*: para esta estrategia el lector se puede basar en el título del texto y a partir de sus conocimientos del tema y del mundo, elaborar dos o tres preguntas que deberán tener relación con el área a la que pertenece el artículo, tratando de contestarlas; de esta manera el lector elabora las inferencias que se contestarán afirmativa o negativamente al leer el artículo en cuestión.

✧ *Lectura de vistazo* (skimming): consiste en una lectura rápida para entender el tenor de un pasaje escrito determinado. Es un tipo de lectura con una sola pregunta general en mente y la única manera de mejorar esta habilidad consiste en forzar a los estudiantes a leer cada vez más rápido y a formular preguntas apropiadas antes de empezar. Para auxiliarse en este

tipo de lectura, el interesado puede recurrir a ciertas técnicas para el auxilio de vocabulario, como son: la búsqueda de palabras parecidas al español denominadas cognados, las palabras repetidas y las palabras conocidas.

✧ *Palabras transparentes o cognado*: ejemplos de estas palabras son la mayoría de términos proveniente del latín o del griego comunes en áreas como medicina y biología que se escriben de manera muy parecida tanto en inglés como en español. Como muestra tenemos: diaphragmatic hernia, emphisema, important, nation, biology.

✧ *Falsos cognados*: no todas las palabras que parecen cognados lo son, ya que están lejos de significar lo que aparentan. Como ejemplos están: parents, que significa padres y no parientes como muchos alumnos creen; suggestion o sugerencia, en vez de sugestión; question que quiere decir pregunta y no cuestión.

✧ *Palabras repetidas*: cuando en un texto, una o varias palabras se repiten con frecuencia, generalmente se refieren a tecnicismos o palabras técnicas y generalmente giran sobre el tema del artículo, siendo éstas centrales para el tema del mismo.

✧ *Palabras conocidas*: dado la cercanía con un país angloparlante como Estados Unidos, son relativamente pocas las personas que desconocen el idioma en un 100%; siempre habrá que conozca algún vocablo o expresión en ese idioma, por simple que sea.

✧ *Palabras desconocidas*: no todas las palabras en un texto son importantes para la comprensión del mismo. Por esta razón, lo que interesa al realizar la lectura es encontrar la idea principal haciendo a un lado las palabras que se desconocen, o tratar de inferir su significado por el contexto en el momento que creamos que son importantes.

Una vez que se revisa el texto, diferenciando cada una de las palabras mencionadas se puede llevar a cabo la lectura rápida. Por supuesto, en un principio existe mucha información de la cual el lector no se percate de momento, pero con la práctica, será cada vez más lo que se entienda.

❖ *Lectura para información específica (scanning)* que es similar a la estrategia o habilidad señalada arriba, pero con una búsqueda mucho más dirigida, en tanto que la información que se requiere es muy específica, refiriéndose generalmente a fechas, cifras o nombres determinados. En un reporte de investigación, este tipo de información podrá encontrarse en tablas, gráficos, esquemas, fotografías, etc. sin necesidad de realizar una lectura pausada del artículo.

❖ *Lectura para la comprensión detallada* que es un tipo de lectura para dominar el mensaje total del autor, tanto en lo que se refiere a los puntos principales como a las ideas o detalles de apoyo. Aquí se sugiere hacer énfasis al alumno en la localización de las ideas principales de cada uno de los párrafos, así como el que distinga las ideas secundarias, las cuales dan más información al lector. Es así que en un primer momento puede localizar y elaborar un resumen de un artículo y posteriormente tratar de parafrasear dicho resumen, como forma de practicar esta estrategia.

❖ *Lectura crítica* que consiste en una lectura en la que se asume una posición de juicio crítico hacia el texto y que necesariamente sigue de la lectura detallada. Cabe aclarar que esta última estrategia no se desarrolla durante el curso.

Existe otro tipo de estrategias que están relacionadas con diferentes aspectos del lenguaje y su uso, como son: de tipo semántico, estrate-

*Morfología: el estudio de la formación de palabras, incluyendo el origen y la función de inflexiones y derivaciones.

gias gramaticales, relacionadas con la sintaxis del idioma así como las utilizadas para el manejo de vocabulario a partir de elementos morfológicos*.

❖ *Estrategias de tipo semántico*: que se relacionan con la cohesión textual, como son los referentes y los conectores o marcadores del discurso. En primer término tenemos a los referentes o palabras que se refieren a algo o alguien mencionado previamente y son los pronombres tanto personales como de objeto, así como a los adjetivos y pronombres posesivos. Como ejemplo del primer grupo estarían I, you, he, she, we, you, they, así como me, you, him, her, us, you, them. ¿Cómo diferenciamos a unos y a otros? Esto es fácil, pues unos se colocan antes del verbo y los segundos después del verbo.

En relación a los conectores o marcadores del discurso se encuentran las palabras que unen dos ideas como son las palabras nevertheless, however, but, and dichas palabras significan: a pesar, sin embargo, pero/ sino, y.

❖ *Estrategias gramaticales y de vocabulario*: una oración simple en inglés se integra como en español, de sujeto, verbo y complemento y estos dos últimos elementos integran el predicado. Ejemplo de ésta puede ser la siguiente oración:

The widespread popularity of caffeine may be due primarily to its effects on the central nervous system.

— the widespread popularity of caffeine = sujeto

— may be due = verbo

— primarily to its effects on the nervous system = complemento.

En esta oración nos encontramos con otra característica del idioma inglés, las frases nominales:

- the widespread popularity= la popularidad ampliamente difundida
- the nervous system = el sistema nervioso.

Estas frases nominales se pueden localizar tanto en el sujeto como en el complemento de una oración y se diferencian al español en el orden como aparecen: en inglés es primero el o los adjetivos o palabras adjetivadas y al final el sustantivo o de lo que se habla; en tanto que en español en muchas ocasiones el orden es sustantivo primero y posteriormente todos los adjetivos que se deseen: la señorita alta y delgada. señorita= sujeto; alta y delgada= adjetivos

❖ *Estrategias para manejar vocabulario a partir de elementos morfológicos:* los elementos morfológicos son todas aquellas partículas que agregadas antes y/o después a una palabra raíz, cambian su significado así como su ubicación en la oración y por tanto, su función gramatical. Así tenemos que *biology*, nos puede dar una serie interesante de derivaciones, como son:

Biology = biología
Biologi-st = biologo
Biologi-cal = biológico

- Biology is the science that studies the alive organisms.
- A biologist is the person who studies biology.
- This is a biological phenomenon.
- Anti-biological = antibiológigo
- Over-sleep = dormir de más
- Auto-reflexive = autoreflexivo

Todas las partículas agregadas en las palabras anteriores se denominan afijos. Si éstos se agregan antes de la palabra, serán prefijos; si se anexan al final de la palabra, se denominarán sufijos.

Me parece interesante e importante remarcar que son pocos los alumnos que utilizan estas estrategias para sus lecturas en español y que ello es resultado de los aprendizajes parcializados que se han dado a través de los años hacia los alumnos. Desafortunadamente es difícil que trasladen un conocimiento dado de un idioma a otro.

CAPITULO III

PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS DE LA EVALUACION EDUCATIVA

◆ PREAMBULO

De los diferentes modelos de lectura vistos en el capítulo anterior, el DELEX se inclina por el psicolingüístico. Dicho modelo se pretende llevar durante el proceso enseñanza aprendizaje y posteriormente en los exámenes que durante el curso se realizan. De esta manera a continuación trataremos el tema de la evaluación, sus distintas concepciones, implicaciones, de las mismas, para posteriormente vincularlas a la comprensión de lectura.

Desde los años 40s, por lo menos, los términos de evaluación y medición han jugado un papel importante con relación a la docencia, la acreditación y la certificación de los aprendizajes.

El auge de la medición, nos menciona Thorndike¹⁸ se da a mediados del siglo XX, aunque sus inicios se remontan a comienzos del mismo siglo. Este inicio y auge se dio a través de los tests de inteligencia, los cuales se desarrollaron en su mayor parte en Estados Unidos y pretendían medir distintas capacidades. Dicho autor dice, que para conocer a alguien es necesario ser capaz de describirlo de una manera precisa y plena. Mientras más precisa y cuantitativamente sea nuestra descripción, más tendremos que recurrir a la medición.

Para que la medición sea lo más exacta posible es necesario cumplir determinados requisitos, como el señalar y definir el atributo a medir,

¹⁸ Thorndike, Robert y Hagen, E. en Tests y técnicas de medición en psicología y educación, pp.43-63

determinar un conjunto de operaciones para visualizar el atributo y justificar dicho atributo en unidades de grado o cantidad.

Lo primero que hay que hacer con relación a la medición, es definir lo que se quiere decir con el atributo que se desea medir. Dicha definición tiene que ser lo más clara y precisa posible y la decisión del mismo se da por su importancia y pertinencia y antes de realizar la medición.

El segundo requisito, antes de llevar a cabo la medición, es necesario la determinación de conjunto de operaciones para hacer visible el atributo, para lo cual se debe aislar el mismo. Esta medición se puede dar de manera directa (físicamente) o indirecta, a través de diversas operaciones que proporcionen resultados verificables.

Una vez aceptado el conjunto de operaciones para poner de manifiesto el atributo, se necesita expresar el resultado de esas operaciones cuantitativamente, es decir, justificar el atributo en unidades de grado o cantidad.

Un gran problema en los campos de la educación y la psicología, es precisamente cumplir con estos requisitos, dada la dificultad de definir términos, como porcentaje de idioma que habla determinada persona, o la velocidad en que un mexicano medio realiza el acto del habla, etc.

Varias son las críticas, nos dice Thorndike, que se han hecho a este tema, desde las actitudes y métodos empleados en los procesamientos estandarizados, lo limitado de los alcances de las pruebas estandarizadas, el alegato acerca de los conocimientos superficiales o parciales en las pruebas de aprovechamiento, en donde se castiga a quien sabe y se recompensa a quien logra resolverlas.

Ante todo hay que tener claro que la información proporcionada por cualquier procedimiento de medición es limitada, dado que no es una medida de valor universal, además de la dificultad de tratar de cuantificar la calidad.

◆ EVALUACION DEL APRENDIZAJE

La evaluación en sí, es un concepto amplio que se utiliza en varios ámbitos, y en todos coincide en ser un juicio de expertos. Se puede evaluar desde sistemas, personas, instituciones, producción, etc. En el ámbito educativo, la evaluación también participa en distintos momentos y lugares: desde la institución propiamente dicha, hasta los materiales empleados en la enseñanza.

Dada la dificultad de abarcar todos los autores que han tratado este tema, centraré mi atención en cuatro de ellos, ya que considero que sus planteamientos sobre el tema son importantes y resumen a los otros.

Morán Oviedo¹⁹ inicia su trabajo mencionando la manera como se ha entendido la evaluación escolar tradicionalmente. Ésta ha sido concebida como una actividad final del proceso de enseñanza aprendizaje, cumpliendo una función mecánica a través de la aplicación de exámenes y finaliza con la asignación de una calificación. Dicha actividad sirve como arma de intimidación y represión en contra del alumno. Visión, a mi parecer importante para retomarla posteriormente.

El término *evaluación* ha sido tradicionalmente difícil de definir dada la gran cantidad de significados que se le atribuyen. Designa procesos diversos que pueden consistir en juicios de expertos; así como también practicarse en diferentes niveles.

¹⁹ Morán Oviedo, Porfirio. La Evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales, p. 93

De esta manera Taba²⁰ menciona que todo puede ser evaluado al referirnos al currículo: desde sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los alumnos, los objetivos y el grado en que se cumplen, los medios de enseñanza, etc.

Para esta autora, la tarea de evaluación comprende las diferentes etapas que a continuación mencionamos:

- La clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- El desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Los medios apropiados para sintetizar e interpretar dichas evidencias.
- El empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

A fuerza de reflexionar en torno a estas etapas se ve el cambio de concepción entre la forma tradicional de sólo asignar calificación, en comparación con la visión de evaluación como proceso, como lo ve la autora mencionada anteriormente.

Morán Oviedo,²¹ por su parte, concibe a la evaluación como un proceso integral del progreso académico del estudiante, el cual informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Dicho proceso comprende diversos tipos de exámenes, además de otras evidencias de aprendizaje, tales como trabajos, reportes, ensayos,

²⁰ Taba, H. Elaboración del Currículo, p. 408

²¹ Moran Oviedo, Porfirio. op. cit, p.96

discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar evidencias con el fin de mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Además, la evaluación se puede considerar como una tarea que coadyuva a la revisión del proceso grupal.

La evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, nos dice el autor, inicia al especificar los propósitos en términos de aprendizaje, en la planeación de un curso, desde la determinación de los objetivos de aprendizaje y no al terminar el curso, contrariamente a lo que comúnmente se cree.

De esta manera, la evaluación es un proceso didáctico que se concibe como una actividad que coadyuva a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

— Evaluación con Referencia a la Norma

Este tipo de evaluación es la que tradicionalmente se ha llevado a cabo y aún hoy en día persiste en el medio educativo. La comparación y enjuiciamiento del desempeño del alumno con respecto a su grupo en la que participan compañeros con características supuestamente semejantes.

Este tipo de evaluación proporciona información acerca de un alumno en relación a otros. Se emplea para ordenar a los mismos alumnos en un grupo: en primaria por ejemplo, existen los primeros A, B, C. Y en muchas ocasiones los *mejores alumnos* se encuentran ubicados en el A.

Entre los propósitos de este tipo de evaluación están el clasificar y etiquetar a los alumnos: los de éxito, los mediocres y los fracasados; otro propósito sería el detectar supuestas diferencias entre los alumnos.

De manera oculta, este tipo de evaluación cumple con la función de legitimar las diferencias sociales y en tanto que parte de comparaciones, desarrolla un espíritu competitivo creando rivalidades entre los alumnos

Este tipo de evaluación, de acuerdo a Livas²² proporciona información poco confiable acerca del grado en que los alumnos poseen habilidades y conocimientos que se están evaluando.

– Evaluación con Referencia al Criterio o Dominio

Esta visión de la evaluación exige que el proceso enseñanza aprendizaje cuente, ante todo, con propósitos claramente definidos. Dichos propósitos sirven de marco de referencia en el momento de comprobar los resultados alcanzados, situación que es posible sólo a través de una rigurosa concepción y planeación del proceso didáctico.

En este tipo de evaluación quien ocupa un lugar primordial es el alumno en relación al logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudios. Para nada tiene que ver su evaluación con la de sus demás compañeros, puesto que lo que importa es cada uno de los alumnos, pero con referencia al plan o programa previstos y no a partir del otro compañero de clase.

Aquí lo importante es que los alumnos demuestren el logro de los conocimientos y habilidades para ser promovidos, verificando los dominios establecidos.

Entre los propósitos de este tipo de evaluación se encuentran: el evaluar el desempeño individual en relación a criterios absolutos que indiquen lo que el individuo puede hacer; establecer un sistema de verificación de logros en cada momento del proceso enseñanza aprendizaje para detectar oportunamente aciertos y errores, con el fin de tomar medidas pertinentes.

María Forns²³ menciona tres niveles de evaluación: el nivel técnico, el psicopedagógico y el ideológico

Respecto al *nivel técnico*, Forns dice que se trata del sentido más amplio de evaluar, y lo define como un control del sistema que se lleva a cabo a través de balancear variables, de manera tal que se obtengan elementos para confirmar si se está cumpliendo o no con los objetivos previamente determinados.

El segundo nivel de la evaluación psicopedagógica, se lleva a cabo a través sujetos concretos: los alumnos, y se entiende de acuerdo a la finalidad y al momento en el que se realiza. De esta manera, la autora menciona tres momentos de la evaluación psicopedagógica:

- a) diagnóstico
- b) formativo
- c) sumativo

a) La evaluación diagnóstica se lleva a cabo en el plano educativo, al inicio del período escolar y tiene la finalidad de que el maestro se percate de los conocimientos que posee o carece el alumno, y así realizar ajustes a su programa.

b) La evaluación formativa, desde el punto de vista tradicional, es usada para saber si el alumno logró los objetivos propuestos en un momento determinado del programa, así como para conocer las dificultades o tropiezos que se presentaron, con el fin de dar trabajo remedial y poder continuar con el programa.

c) La evaluación final o sumativa, tiene como objetivo primordial el valorar el dominio de los conocimientos por parte del alumno, impartidos durante

²³ Forns, Ma. La evaluación del aprendizaje, p. 4

el curso; a diferencia de la evaluación formativa, ésta no repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El tercer y último nivel que menciona la autora, es el ideológico y sus funciones son legitimar y perpetuar el orden establecido a partir de que los exámenes en el sistema educativo, sancionan y premian valores de un grupo, a partir de la cultura dominante. Al sancionar al alumno a través de un examen, por consecuencia se elimina a aquel sujeto que no pertenece al grupo cultural dominante.

Es importante recalcar que el sistema sólo reconoce a la evaluación desde los niveles técnicos y pedagógicos, haciendo a un lado el factor ideológico. Sin embargo, habría que reconocer que toda actividad humana está marcada por dicho factor. Esto es en realidad lo que sucede en el DELEX, aunque de manera oculta, ya que son muchos los alumnos que presentan este examen, pero son muy pocos los que lo acreditan y de esa manera se les permite finalizar la licenciatura y con ello abrirles las puertas, pero no así a la mayoría de ellos.

Por su parte, Álvarez²⁴ inicia su trabajo definiendo la evaluación como un acto por el cual una persona otorga un valor (una nota) a una producción, sin diferenciar dicho término con el de la medición. El acto de evaluar, dice el autor es un comportamiento y como tal, es posible su análisis por la psicología.

Dentro de la conducta de la evaluación, refiere el autor, un mismo evaluador puede llevar a cabo la tarea de evaluar un determinado examen de manera distinta y en situaciones diversas. Por otro lado, agrega, un mismo examen puede ser evaluado de diferente manera por varias personas, dependiendo del nivel de exigencia de cada una.

Pero, podríamos preguntarnos a qué se debe esa variabilidad y encontraríamos las siguientes causas: al carácter más o menos objetivo

de la materia a evaluar, a la personalidad de los evaluadores, a los efectos de las informaciones previas sobre los alumnos, a los efectos de la secuencia de los exámenes, a la selección de la información.

En la primera causa, *carácter más o menos objetivo de la materia*, la variabilidad en el resultado de los exámenes no está relacionada directamente con la materia sino más bien con los evaluadores.

La segunda causa, *la personalidad de los evaluadores*, puede deberse a las escalas empleadas: severidad/indulgencia, constante/fluctuante, analítica/sintética. O bien podría relacionarse a la personalidad propia de cada uno de los evaluadores.

El centro del problema, menciona el autor, y yo estaría de acuerdo con ello, radica en considerar a la evaluación como una tarea cognoscitiva, que consiste en la comparación de una producción real (el examen) con un modelo de referencia (una clave del examen). Dicho modelo se construye a partir de la información proporcionada por tres elementos: *el producto norma*, delimitado por los objetivos pedagógicos y por la materia en cuestión; *el producto esperado*, el que se forma por los conocimientos previos respecto al alumno y por la *localización de la evaluación en una escala de medida utilizada* al evaluar.

Por lo tanto, me pregunto, si el modelo de referencia de dos evaluadores varía en el producto, norma o la referencia ¿no es posible que las evaluaciones sean distintas?

La tercera causa, *los efectos de las informaciones previas sobre el alumno. Efecto de asimilación*. Por reducción de distancia, si el evaluador conoce cierta información acerca de las notas obtenidas por los alumnos anteriormente, tiende él mismo a asimilar la nueva evaluación a las anteriores

notas. Dicha asimilación puede mejorar el rendimiento, sobre valorando la nota, o en sentido contrario devaluándola.

El autor realiza aquí una revisión de la evaluación a partir del acto de evaluar, el cual considera posible para ser analizado por la psicología, en la medida que dicho acto es un comportamiento.

Como cuarta causa, el autor menciona *el efecto de la secuencia de los exámenes. Efecto de contraste*. Un examen puede ser sobrevaluado si es corregido entre los primeros o infravaluado en caso contrario; en segundo lugar, un examen evaluado de distinta manera en función de la calidad del examen anterior.

La quinta causa, *la selección de la información*. En los efectos de asimilación y contraste, suponen que el evaluador adopta una conducta de búsqueda de índices pertinentes en las producciones de los alumnos que le confirmen las representaciones que se ha formado de ellos

Por las causas anteriores, podemos concluir que la conducta de la evaluación es muy compleja y que es difícil hablar acerca de la objetividad de ésta. En la medida que los profesores, seres humanos falibles, somos quienes llevamos a cabo la actividad de evaluar, debemos de tratar de no afectar con nuestras características negativas a los alumnos.

Pero, ¿de qué manera se relacionan los modelos de lectura con la evaluación del aprendizaje?

El examen de acreditación pretende evaluar la comprensión de lectura de textos en inglés de los alumnos de la FES-Zaragoza. Dicho texto resulta ser generalmente un reporte de investigación perteneciente a las respectivas áreas de conocimiento que estudian los alumnos. Sin embargo, aquí

tropezamos con dos problemas: el grado de dificultad de dichos artículos y que no precisamente evalúan la comprensión lectora. A continuación pretendo explicar tal afirmación.

Los reportes de investigación generalmente son elaborados por personas expertas del área y, por lógica son mucho más complicados para el estudiante. Es más, esa complicación se extiende a los maestros que diseñamos los exámenes, pues no necesariamente somos expertos en esas áreas y, sin embargo, planteamos preguntas sin saber qué tan correctas están. Lo peor es que tampoco nos auxiliamos en quienes pudiesen ayudarnos. Y, finalmente, hasta pretendemos evaluarlas.

El segundo inconveniente, son los reactivos del examen que se plantean a partir de las estrategias de lectura, en lugar de que éstas se pongan en práctica para resolver los problemas. Es tal la confusión, que sólo los alumnos que han llevado cursos en el DELEX, entienden lo que se pretende que contesten, en tanto que el resto permanece en cada sección cerca de media hora cuando, por ejemplo, sólo se solicita que complete un esquema integrativo del reporte y le llevaría de cinco a diez minutos anotar el elemento faltante, como podría ser: resumen o alguna parte del método o referencias.

Finalmente, siempre se termina el examen con preguntas abiertas, las cuales acarrear grandes problemas, dado que no se establecen criterios para conocer el nivel de profundidad que se solicita. En muchas ocasiones, los aplicadores sólo se basan en una clave, previamente elaborada por quien diseñó el examen. En mi caso, prefiero remitirme al texto con lo cual me percató qué tanto el alumno se acerca a la contestación y cuando tengo que revisar 70 exámenes, esta tarea la llevo a cabo en un lapso de seis a siete días.

Creo importante que si el examen tiene la finalidad de certificar a los alumnos en la comprensión de lectura, primero se revise la teoría para que el exa-

men sea congruente con ella; y que, como la misma teoría señala, los exámenes se diseñen con rigor, se piloteen antes de aplicarlos para acreditar o no a los alumnos. De esta manera se cumpliría con los requisitos de confiabilidad y validez necesarios en todos los instrumentos de evaluación, o más estrictamente, de medición.

CAPITULO IV

GUIA PARA LA ACREDITACION DEL IDIOMA INGLES

Este capítulo tiene como propósito el presentar la guía que sirva a los alumnos para conocer el tipo de exámenes que el Departamento de Lenguas Extranjeras elabora con el fin de que los alumnos interesados acrediten el idioma inglés. Esta guía se divide en dos partes: la primera tiene como objetivo el dar a conocer y posibilitar la práctica de algunas de las estrategias para la lectura más importantes en este idioma. La segunda parte consta de seis exámenes uno por cada carrera que tiene el requisito de acreditación de idioma. Esta parte contiene textos de temas mixtos de las carreras; y en la parte de anexos se encuentran las respuestas tanto de ejercicios como de exámenes.

CONTENIDO

Introducción	49
Tipos de lectura y estrategias	49
Técnicas básicas de Lectura	50
Uso del diccionario	53
Sugerencias prácticas	54
Ejercicios sin respuesta	57
Exámenes muestra	107
Anexos	149
Claves de respuesta de ejercicios	151
Claves de respuesta de exámenes muestra	169

INTRODUCCION

El gran reto al que se enfrentan los alumnos de licenciatura de Universidad Nacional Autónoma de México y, en especial los de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, es el de terminar su carrera. Para poder presentar el examen profesional es imprescindible que los estudiantes acrediten el idioma o idiomas que estipula el plan de estudios de sus respectivas carreras.

El presente documento es una guía y tiene como propósito ofrecer al alumno un instrumento para que conozca el tipo de textos que se emplean para los exámenes y practique con ellos, ya que son semejantes a los que se desarrollan en el DELEX. Está dirigido a estudiantes de las diversas áreas que se imparten en la FES-Z y que deben presentar el examen de acreditación en idioma inglés.

Los exámenes incluidos aquí presentan las mismas características de los que se emplean en el DELEX. Los materiales de lectura proceden de revistas de difusión científica y libros de textos y son reproducidos sin alterar el lenguaje, con el objeto de que el interesado se relacione con artículos que su formación exige.

Se espera que este material constituya una herramienta útil para los alumnos y personas interesadas en presentar el examen de acreditación exitosamente.

○ Tipos de lectura y estrategias

— El lograr una comprensión de lectura en inglés satisfactoria, implica primordialmente, el poder extraer las ideas principales, hechos,

opiniones, intenciones de un texto expuestas por el autor; por lo tanto, es importante tener siempre en cuenta el propósito de entender lo que se dice en el texto y no tratar de traducir trabajosamente palabra por palabra.

— Una estrategia para enfrentar un texto por primera vez y que facilita la comprensión, es la lectura rápida superficial o del vistazo, con el objetivo de formarse una idea general del contenido.

— Antes de realizar una lectura detallada, conviene poner atención en los términos que se repiten y que parecen importantes; si los desconoces, búscalos en el diccionario. Analiza títulos, subtítulos -ilustraciones y gráficas en el caso de que aparezcan- para que a partir de ellos, sea factible anticipar el contenido.

Si lo que interesa es la lectura detallada, trata de leer y comprender lo que el texto dice.

— Una sugerencias para mejorar la capacidad de lectura, es necesariamente, la práctica. Por lo que, para lograr dicha destreza es importante que busques las oportunidades de leer libros, periódicos o revistas en inglés.

○ **Técnicas básicas de Lectura**

Para desarrollar los distintos tipos de lectura (del vistazo, específica y detallada) la persona puede practicar diversas técnicas que a continuación se mencionan:

* La localización de palabras transparentes que son palabras parecidas al español, como son plastic, cáncer, information, conflict, etc.

* Es importante reconocer palabras que supuestamente se parecen, pero no tienen que ver con su significado real: *suggestion* que para nada significa sugestión sino sugerencia; *parents* que quiere decir padres y no parientes, como parecería; *actually* que no quiere decir actualmente sino en realidad.

* Las palabras repetidas: cuando en un texto una o varias palabras se repiten con frecuencia, generalmente se trata de tecnicismos o palabras técnicas, las cuales giran sobre el tema y son centrales en el mismo.

* Las palabras conocidas: dada la cercanía de nuestro país con un país angloparlante como es Estados Unidos, son muchas las personas que de algún modo tienen conocimiento del idioma inglés.

* Salto de palabras: no todas las palabras de un texto son importantes para la comprensión del mismo, por lo que podemos saltar esta palabra. Lo primero que hay que hacer es tratar de entender la idea principal, muchas veces infiriendo por contexto lo que quiere decir el autor.

Entre los ejercicios que se encuentran en esta Guía están los que tienen como objetivo el incremento de vocabulario, así como ejercicios gramaticales y morfosintácticos. Dentro de estos últimos se encuentran los cognados, las palabras conocidas y las que constantemente se repiten en el texto, lo cual da como resultado las palabras técnicas o tecnicismo, propias de un área de conocimiento.

Otro tipo de ejercicios relacionado con la sintaxis del idioma es la conformación de oraciones sencillas, las cuales se integran por sujeto (de qué o de quién se habla), verbo (o acción que se desarrolla), y el complemento (lo que se dice del sujeto).

Una oración es una unidad tanto semántica (de significado), como sintáctica, la cual expresa una idea completa, coherente y cohesiva. Ejemplo de lo anterior está: *Las fracturas de cadera son frecuentes en pacientes ancianos.*

En los reportes de investigación es frecuente que las oraciones del texto no sean sencillas sino compuestas o complejas. En este caso dichas oraciones se unen mediante conectores o se separan por un punto y seguido.

Existen diferentes tipos de conectores que se diferencian por su función. Así tenemos conectores de adición (*also, and, as well as*); de causa (*because, since*); de contraste (*although, but, despite*); de resultado (*consequently, hence, so*). En la parte de anexos se agrega una lista y el tipo de relación existente.

Las familias de palabras sirven para distinguir que una palabra consta de raíz o la parte que siempre permanece, ejemplo: *biolog* y sufijos y/o prefijos que se agregan a la raíz:, por ejemplo: *biólog+o, biolog+ía, biológ+ico; o anti+biólog+ico*. Estos prefijos y/o sufijos, cambian la función de la palabra y con ello, su lugar en una oración.

Los prefijos y los sufijos son letras o conjuntos de letras que se anteponen o posponen a la palabra, de acuerdo al caso, y como se mencionó anteriormente, cambian la función en una oración.

Otro tipo de ejercicios es el relacionado con los referentes que pueden ser adjetivos o pronombres, los cuales sustituyen a la palabra referida. Entre los adjetivos, tenemos *this, that, these, those, my, his, their*. Entre los pronombres, están: *You, he, they, his, theirs*. Estas palabras se sitúan antes o después del verbo en una oración.

○ **Uso del diccionario**

- ❑ El día del Examen de Acreditación se recomienda a los sustentantes llevar consigo un diccionario, el cual será de uso personal para evitar que con el préstamo se distraigan los alumnos.
- ❑ Si bien aparentemente todo mundo conoce un diccionario, la verdad es que no todos saben usarlo, pues al buscar una palabra, en muchas ocasiones se recurre a la primera acepción que se presenta sin fijarse en que un buen diccionario consta de opciones diferentes para un mismo término. El texto y el contexto del artículo dirá cual acepción es la más adecuada.
- ❑ Saber usar un diccionario no sólo es buscar la palabra y anotar el primer término que se lee; es importante percatarse de lo atinado de la opción que se elige de acuerdo al contexto, para decidir la mejor.
- ❑ El diccionario no tiene que ser grande de tamaño, pero sí es importante que sea bueno, aunque sea de bolsillo. Por *bueno* se entiende que contenga varias acepciones para un término. En el caso de inglés el diccionario puede ser un Oxford o Bantam.
- ❑ Es importante invertir en un buen diccionario, pues de esta manera se puede sacar mayor ventaja del mismo.
- ❑ Otra función que cumple un diccionario bilingüe, es mostrar la parte de la oración a la que se hace referencia, así como categorías gramaticales como género, número, caso, etc., que generalmente se presentan en forma abreviada (ejems.: sust.=sustantivo; adj.=adjetivo; v.=verbo, etc.).

○ **Sugerencias prácticas**

Antes del examen

- Se recomienda al alumno no confiar exclusivamente en esta guía, se pueden buscar otros textos, ya sea de la biblioteca o de otro lugar o material que posea. Es importante tratar de realizar ejercicios similares; recordar que entre más material se revise y practique, se contará con mayor vocabulario y, la posibilidad de acreditar el examen se acrecenta. Por otro lado, toma en cuenta que el idioma extranjero te sirve de instrumento para el futuro.
- De igual manera se recomienda que en estas prácticas se acostumbre el alumno a inferir el vocabulario y sólo usar el diccionario como último recurso
- Es importante leer bien la Convocatoria al Examen y si algo no queda claro, es importante preguntar en las oficinas del DELEX directamente.

El día del examen

- Presentarse 15 minutos antes de la hora señalada, para que tengas tiempo de encontrar el salón.
- Se recuerda al alumno que deberá mostrar una identificación con fotografía al profesor que aplica el examen, con objeto de comprobar que la persona inscrita es la misma que se encuentra resolviendo dicho examen. Los casos de fraude serán sancionados conforma a la Legislación Universitaria.
- Se recuerda al alumno llevar consigo lápiz con buena punta y goma para que sean de uso personal y los utilice cuando se necesiten.

- Procurar llevar un buen diccionario dado que éste sí puede sacar de dudas, siempre y cuando no se limite la persona al primer término, sino que tome en cuenta el contexto.
- Usar el diccionario sólo cuando sea realmente necesario, ya que de otra manera se pierde tiempo.
- Recordar que el alumno cuenta con dos horas para contestar el examen.
- Al escribir las respuestas es importante que la letra sea legible, pues de otra manera es muy cansado para quien califica el descifrar lo que el alumno intenta decir.
- Se recomienda que antes de iniciar a contestar el examen, se revisen rápidamente tanto el cuestionario como el texto para tener una idea general de ambos, así como que comprenda las instrucciones con el objetivo de saber lo que se solicita.
- El alumno deberá contestar todos y cada uno de los ejercicios. Sin embargo, no debe de invertir mucho tiempo en los primeros pues el más complejo es el de las preguntas abiertas, las cuales requieren más tiempo.
- El alumno deberá partir del texto para sus respuestas, ya que quien revisa los exámenes hace lo mismo. Posiblemente el sustentante sabe más del tema, pero para la calificación del mismo, el DELEX se basa exclusivamente en el texto.

EJERCICIOS SIN RESPUESTA

EJERCICIO I

PRELECTURA

De acuerdo a tus conocimientos contesta las siguientes preguntas en español.

– ¿Sabes qué es la migraña?

– ¿Tienen cura las migrañas?

– ¿Has tenido migraña alguna vez?

– Si no es así, ¿has oído de gente en tu familia o amigos que hayan sufrido de migraña?

– ¿Qué hacen tus amigos para evitar la migraña?

A) SKIMMING O LECTURA DEL VISTAZO

Lee el texto How to prevent a migraine de la siguiente página y contesta los siguientes enunciados de acuerdo al mismo, con la letra que creas conveniente.

- 1.- El texto es ()
 - a) un reporte de investigación
 - b) un artículo de divulgación
 - c) un ensayo

- 2.- El texto..... ()
 - a) debate sobre un tema
 - b) cuestiona una serie de temas
 - c) evalúa la relación de un tema con otros afines

- 3.- La principal función de este texto es: ()
 - a) narrar ciertos hechos sobre un tema
 - b) argumentar sobre un tema
 - c) describir un tema

- 4.- La fuente de este texto es ()
 - a) un revista de divulgación
 - b) una enciclopedia
 - c) un libro

- 5.- El título de este texto es:

- 6.- El epígrafe del texto informa que:

- 7.- En general, este texto()
 - a) explica lo que es la migraña
 - b) ofrece una variedad de posibles soluciones a la migraña
 - c) rescata una posible mejora para la migraña

How to Prevent a Migraine

There's a new wrinkle on headache cures: botox. It often works when nothing else does By Sanjay Gupta, M.D.

HALF THE 28 MILLION Americans who get migraines never see a doctor about them. That is a shame, because not only are there plenty of drugs that can alleviate the often debilitating pain of migraines, but there are also whole classes of medications that can prevent them in the first place. These include beta and calcium-channel blockers that improve the flow of blood to the brain, antidepressants that regulate levels of the brain chemical serotonin and various anti-inflammatory drugs and antiseizure medicines (epilepsy and migraines, for reasons no one yet understands, seem to have common origins).

Unfortunately, a large group of migraine sufferers—perhaps as many as 9 million in the U.S. alone—find no protection or relief in today's drugs. That is why there was so much excitement at the American Headache Society last week in Seattle, Washington, about the news that these so-called refractory migraine patients respond well to treatment with Hollywood's new favorite drug: botox.

The discovery that botox can prevent migraines was a lucky accident. Plastic surgeons using diluted botulism toxin to remove wrinkles started hearing about a secondary

effect. "Patients," remembers Dr. William Binder, "came back saying, 'Not only have my wrinkles disappeared, but my headaches are also gone.'"

As word spread in the medical community, more doctors began offering botox to their migraine patients. Finally, two years ago, a team of scientists at Wake Forest University decided to put the

may trigger migraines," he says. But Troost adds that it also seems to interfere directly with the brain's pain-signaling mechanism.

The U.S. FDA, which in April approved botox injections for wrinkle removal only, has not yet endorsed botox as a treatment for migraines—although doctors are able to administer it to patients "off label." The treatments are neither easy nor cheap. They involve 30 or 40 injections around the head, temple, jaw, neck and shoulders, cost \$1,000 or more and wear off after three or four months. Some patients will still prefer less invasive preventive measures, such as getting plenty of sleep and cutting back on red wine, chocolate and aged cheeses.

Yet Shirley

Kennedy, 52, speaks for many patients when she swears by her botox shots. For 30 years, she says, she suffered from migraines so severe that she felt "as if every hair on my head was about to blow off." That has all changed. "Botox was a lifesaver," she says. "I no longer have migraines." She probably has fewer wrinkles too. —With reporting by Miriam C. Falco/Atlanta



treatment to a scientific test. They administered botox shots to 134 patients who had not responded to standard migraine treatments. Eighty-four percent reported some improvement; among patients who got the full four-session treatment, the success rate was 92%.

Dr. Todd Troost, chairman of neurology at Wake Forest and lead researcher on the botox study, says he is not sure why botox works. "It appears to relax muscles in the head, neck and jaw that when inflamed

Dr. Gupta is a neurosurgeon and a CNN medical correspondent

B) VOCABULARIO

Escoge la mejor opción de acuerdo al español, para las siguientes frases nominales retomadas del texto "How to prevent a migraine"

- 1.- A new wrinkle..... ()
 - a) una nueva arruga
 - b) una arruga nueva
 - c) arruga con una nueva

- 2.- The brain chemical serotonin..... ()
 - a) cerebro químico de la serotonina
 - b) cerebro de la serotonina química
 - c) serotonina, químico del cerebro

- 3.- Large groups of migrain sufferers..... ()
 - a) grandes grupos de pacientes con migraña
 - b) grupos largos de víctimas de migraña
 - c) grandes grupos de migraña sufridores

- 4.- American Headache Society..... ()
 - a) el americano de dolor de cabeza sociedad
 - b) dolor de cabeza de americano sociedad
 - c) sociedad Americana del dolor de cabeza

- 5.- Refractory migraine patients..... ()
 - a) Refractario de migraña y pacientes
 - b) Recalcitrantes pacientes de migraña
 - c) Pacientes con migraña refractarios

- 6.- Diluted botulism toxin..... ()
 - a) Una toxina de botulismo diluido
 - b) Una diluida de botulismo toxina
 - c) Una toxina diluida de botulismo

- 7.- Standard migraine treatments..... ()
 - a) Estandarizados tratamientos de migraña
 - b) Tratamientos para la migraña estandarizados
 - c) Migraña estandarizada por tratamientos

- 8.- Brain's pain-signaling mechanism..... ()
- a) El cerebro y dolor señalizante del mecanismo
 - b) Mecanismo de señalización del dolor en el cerebro
 - c) Señalización del mecanismo del dolor en el cerebro
- 9.- Less invasive preventive measures..... ()
- a) Medidas preventivas que invaden menos
 - b) Menos invasivas medidas preventivas
 - c) Medidas preventivas menos invasoras

El ejercicio anterior está integrado por *frases nominales*. Este tipo de frases son importantes en inglés, ya que, como te puedes percatar, se leen diferente al español ejem.

headache cures = curas para el dolor de cabeza.

Además en ocasiones necesitas agregar artículos, preposiciones y o conjunciones con el fin de dar sentido al español.

Este tipo de frases son muy frecuentes en el idioma inglés y es factible localizarlas en el sujeto, en el objeto directo y/o en la parte del complemento.

Se propone que practiques su búsqueda para que no tengas problemas.

Localiza en el mismo texto otras frases nominales y escribe su significado en español.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

Completa en español las ideas retomadas del mismo texto.

Línea 1

- 1.- La mitad de los 28 millones de americanos que tienen migraña
.....

Línea 4

2.- Es una lástima, porque no solo existe gran cantidad de medicamentos que alivian el frecuente.....

Línea 11

3.- Estos incluyen los bloqueadores de canales de calcio y beta que mejoran los torrentes de sangre

Párrafo 2

4.- Desafortunadamente un grupo grande de personas que sufren de migraña.....

Línea 7 párrafo 2

5.- Esa es la razón por la que había gran alboroto en la Sociedad Americana de dolor de cabeza la semana pasada.....

PRONOMBRES PERSONALES
PRONOMBRES OBJETO

NÚMERO	PERSONA	SUJETO	OBJETO
S I N G U L A R	1a.	I	me
	2a.	you	you
		he	him
		she	her
	3a.	it	it
		1a.	we	us
2a.			you
3a.	they		them

En el siguiente texto encierra en un círculo azul todos los pronombres personales que encuentres.

John August Sutter was Swiss, but at the age of thirty-one he left Europe and went to the United States of America with his wife. He was wealthy and strong, and America was the land of opportunity. They found that the opportunities in the eastern states were limited. His wife was scared but he decided to join the adventurous few who were opening up the west.

Ahora observa cómo se vería el mismo texto sin usar pronombres. Compáralo con el anterior y después contesta la pregunta de abajo.

John August Sutter was Swiss, but at the age of thirty-one John August Sutter left Europe and went to the United States of America with Sutter's wife. John August Sutter was wealthy and strong, and America was the land of opportunity. John August Sutter and Sutter's wife found that the opportunities in the eastern states were limited, the wife was scared but John August Sutter decided to join the adventurous few who were opening up the west.

Por lo tanto, ¿para qué sirven los pronombres y los adjetivos?

Efectivamente, los pronombres se usan para sustituir palabras (nombres o sustantivos). También podemos decir, que los pronombres se refieren a algo o a alguien dicho anterior o posteriormente a su aparición en el texto.

Comparando las dos versiones del texto anterior, indica a qué palabra sustituye cada uno de los pronombres que encerraste en un círculo.

- 1.- El pronombre he en la línea 1
- 2.- El adjetivo his en la línea 2
- 3.- El pronombre They en la línea 3
- 4.- El pronombre he en la línea 4

En este caso todos los pronombres se refieren a la misma persona, pero no siempre sucede así. En el siguiente ejercicio te darás cuenta de lo anterior.

C) REFERENCIA CONTEXTUAL

Completa el siguiente cuadro con el referente necesario retomado del texto *How to prevent migraine*. Recuerda que no necesitas escribir mucho, pero tampoco se trata de traducir la palabra.

Referent	Line	Refers to
Who	2	
Them	4	
These	11	
They	65	
He	76	
'It	77	
They	95	
She	116	
'I	123	

Existen palabras en inglés que sustituyen al sujeto, animal o cosa de la que se habla o se dice algo. A estas palabras se les denomina *referentes* ya que se refieren a algo dicho generalmente antes, aunque también en ocasiones es posible localizarlo después de un pronombre. Por ejemplo, en el ejercicio anterior la palabra *who* (quien/quienes), se refiere a *los americanos que padecen migraña*.

D) COMPRESION DETALLADA

Contesta los siguientes enunciados, después de leer el artículo *How to preven a migraine*.

1.- ¿Qué existía hasta ese momento del ensayo para prevenir la migraña?

2.- Describe la manera en que la comunidad científica arribó a la conclusión del nuevo uso del botox.

3.- Establece ¿cómo se mejoraron los pacientes de sus migrañas?

4.- Explica cómo llegaron a probar el botox el equipo de científicos mencionados en el texto.

EJERCICIO II

PRELECTURA

I.- Contesta las siguientes preguntas en español de acuerdo a tus conocimientos.

— ¿Qué entiendes por Reacción de éxito y fracaso de grupo?

— En tu opinión ¿Cuál es la relación entre reacciones de éxito fracaso de grupo, identificación y dilemas sociales?

— ¿Qué factores favorecen que el grupo estreche su identidad?

A) SKIMMING O LECTURA DE VISTAZO

Las siguientes frases son retomadas de las partes que integran el texto de las páginas posteriores. Anota los títulos y escríbelos en los lugares correspondientes en el mismo texto.

David De Cremer and Eric van Dijk

Abstract

Discussion and conclusions

Results

Summary of hypotheses

Source

Method

Identification level and cooperation in social dilemmas

Reactions to group success and failure as a function of identification level: a test of the goal-transformation hypothesis in social dilemmas

^a Department of Experimental Psychology, Maastricht University, P.O. Box 616, 6200 MD Maastricht, The Netherlands
^b Leiden University, The Netherlands

Received 8 August 2000; received in revised form 26 October 2001

This study examined the combined effects of identification level, social value orientation, and feedback on contributions in a public goods dilemma. Previous research has shown that strengthening group identity promotes cooperation. One explanation for this finding is that a strong group identity transforms people's motives from the personal to the collective level (the goal transformation hypothesis). Evidence for this hypothesis can be found in studies showing that a strong sense of group identity influences prosocial, relative to prosocials, to make larger contributions. In this experiment, we demonstrated that these findings are restricted to situations in which no feedback about a group's performance is provided. When performance feedback is provided, a strong group identity cancels the effects of individual differences in social value orientations. In particular, when a group fails, contributions increase if group identity is salient, but decrease if personal identity is salient, regardless of a person's social value orientation. But when a group succeeds, no differences between group and personal identity are found. These results are discussed in terms of the goal transformation hypothesis. © 2002 Elsevier Science (USA). All rights reserved.

In many groups and teams, the fact that personal and collective interests are at odds creates problems. Team members, for example, may be less willing to contribute some of their valued time and effort to team projects, because once a team project succeeds, everyone can benefit from it, regardless of their contributions. In social psychology, these interdependence situations are referred to as social dilemmas, or more specifically, as *public goods dilemmas* (Komorita & Parks, 1994; Messick & Brewer, 1983).

Rational choice theories (e.g., Luce & Raiffa, 1957) assume that people are mainly interested in pursuing their own self-interest, and so cooperation in groups is difficult to achieve, particularly in non-iterated games (Rapoport & Chamah, 1965). However, people seem to have a strong need to establish social links with others (see Baumeister & Leary, 1995), which can increase their motivation to cooperate. Experimental research has

shown, for example, that during the first trial of a social dilemma, cooperation may increase when decision makers identify with their groups (e.g., De Cremer & Van Vugt, 1999; Kramer & Brewer, 1984).

The purpose of our experiment is to complement and extend previous research by examining why exactly group identity (vs. personal identity) increases cooperation. We also examine how robust this effect is. For example, will a strong group identity still be beneficial when a group is unsuccessful at solving a dilemma? We hope to answer these questions by examining how individuals with different social value orientations react to identity manipulations (e.g., De Cremer & Van Vugt, 1999; Kramer & Goldman, 1995), and whether group success or failure influences the beneficial effect of a strong group identity.

* Corresponding author. Fax: +31-(0)-43-388-4196.

E-mail address: d.decremer@psychology.unimaas.nl (D. De Cremer).

Over the last two decades, social dilemma research has often demonstrated the positive effect of salient

group identity on people's willingness to contribute toward their collective welfare. It has been suggested that when individuals identify with a group, they use that identity as a reference point for their decision behavior, or in the words of Turner (1987) "the group is the basis of cooperation" (p. 34). But even though identity effects in social dilemmas are well documented, no consensus has yet been reached on how to explain those effects.

In the social dilemma literature, one explanation that has been proposed is that strengthening group identity (rather than personal identity) increases the value that people attach to the group's welfare versus their personal welfare (De Cremer & Van Vugt, 1999; Kramer & Goldman, 1995). When people have a strong sense of group identification, their self is defined at the level of the group, rather than at the level of their personal identity. As a result of this redefinition of the self, pursuing the group's interest becomes a direct and natural expression of self-interest. That is, collective and personal interests become interchangeable. As Brewer (1991) puts it: "when the definition of self changes, the meaning of self-interest and self-serving motivations also changes accordingly" (p. 476). Thus, strengthening group identity motivates people to turn a collective payoff into a more personal one, a process that is also believed to diminish productivity loss (e.g. Shepperd, 1993).

A second possible explanation is that group identity enhances mutual trust, thereby influencing cooperation levels (e.g., Kramer & Goldman, 1995). A major obstacle in social dilemmas is that people do not expect their efforts to be reciprocated by others (Pruitt & Kimmel, 1977). Because trust increases confidence in the goodwill of others, fear of exploitation is reduced, providing sufficient justification to engage in cooperation (De Cremer, Snyder, & Dewitte, 2001). Research has shown, for example, that ingroup members are judged more trustworthy and honest than outgroup members, thereby increasing intragroup cooperation, particularly when group identity is reinforced (Brewer, 1979). Thus, contrary to the first explanation, trust does not increase the value of the collective outcome, but rather decreases the subjective probability that others will free-ride on one's own contributions. Put another way, one is less likely to end up being a "sucker" (Kerr, 1983; Shepperd, 1993).

To advance theorizing, it would be helpful to determine whether strengthening group identity primarily influences the value one places on a collective outcome or one's levels of trust. Recent research by De Cremer and Van Vugt was the first empirical attempt to address this question. They adopted an approach in which the moderating influence of social value orientation on the effect of group identity was examined (see also Kramer & Goldman, 1995). Social value orientations are individual differences in how people evaluate outcomes for themselves and others in interdependent situations

(McClintock, 1972; Messick & McClintock, 1968). Broadly speaking, people can be classified as prosocial individuals (who want to maximize joint outcomes and the equality of outcomes), competitors (who want to maximize the difference between their own outcomes and those of others), or individualists (who want to maximize their own outcomes, regardless of others' outcomes). The latter two orientations are usually combined and defined as proself (Van Lange & Kuhlman, 1994). Previous research on this individual difference variable has convincingly demonstrated that prosocials exhibit more cooperative behavior than proselfs, and express a greater concern with the group as a whole (e.g., Kuhlman & Marshello, 1975; Van Vugt, Meertens, & Van Lange, 1995). How can this approach help us to identify how the beneficial effects of a salient group identity are best explained?

Consider Pruitt and Kimmel's (1977) goal/expectation theory, which states that cooperation is more likely when trust is enhanced, but only if people also have a prosocial orientation (the goal to achieve mutual cooperation), if the trust explanation is true, then people with a prosocial orientation should contribute more when group identity is salient. Prosocials, relative to proselfs, believe that others cooperate more, but they also expect some variability in levels of cooperation across persons (Kelley & Stahelski, 1970). Stronger feelings of trust should thus reduce this variability in expectations among prosocials, but not among proselfs. This analysis suggests that if group identity positively affects trust in others, then that would primarily affect the decisions of those with a prosocial orientation. We call this the *goal-amplification hypothesis*. In contrast, if group identity affects the weight people assign to the group's welfare versus personal welfare, then the decisions of proselfs are more likely to be affected by group identity. When group identity is strong, their motives are transformed from the personal to the group level, thereby increasing cooperation. Proselfs, who focus on their personal welfare, should thus be influenced more by a strong group identity. We call this the *goal-transformation hypothesis*.

The results of De Cremer and Van Vugt's (1999) research revealed strong support for the goal-transformation hypothesis. However, it is important to acknowledge that this study dealt with a "one-shot" public good dilemma in which group members made just one decision, without feedback on the group's prior performance. In reality, groups often know whether they have solved intragroup conflicts or not, and this knowledge presumably influences their future decisions. How can such knowledge affect their future behavior? And what role does identification play in this process? As we will argue and demonstrate, the goal-transformation hypothesis may help us to answer these questions.

Feedback about a group's performance is likely to provide members with a basis for expectations about

and interactions with one another (cf. Bettenhausen & Murnighan, 1985). Because people are generally optimistic, outcomes such as group failure, which is often unexpected, can have a strong impact on actions and decisions (e.g., Fiske & Taylor, 1984). Following attribution theories, we suggest that failure feedback will activate attributional processes that focus on explaining why the failure occurred (Weiner, 1985). Group success is less likely to activate such attributional processes, because success is consistent with people's optimistic and cooperative beliefs. We need to learn more about how group identity interacts with performance feedback and associated cognitive processes.

When group members receive positive feedback, the role of group identification on contributions may not be so important. Group success encourages the common belief that everything is going well and so no behavioral changes are required. That is, group members' decisions will be based on a simple win-stay heuristic (Macy, 1995). When group members receive negative performance feedback, however, we believe that group identification may play an important role in the effects of that feedback on their contributions. Previous research has shown that group failure generally weakens identification with a group (Snyder, Lassegard, & Ford, 1986), and may motivate group members to blame one another (Leary & Forsyth, 1987). Group members realize that change is required, and their decisions are thus based on a simple lose-change heuristic (Paese & Stang, 1998; also referred to as lose-shift, see Macy, 1995). One common change is that people become less motivated to contribute to the group's welfare (e.g., Bradfield & Aquino, 1999). However, such negative reactions may well be a function of people's strength of group identity.

When group identity is strong, a group-serving bias may arise, in which negative performance is attributed to causes outside the group (Leary & Forsyth, 1987). These outcome attributions will determine how group members behave in the future. Negative feedback may act as a signal that their group needs better coordination and performance, and so contributions will increase (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). When group identity is strong, a negative outcome may thus increase responsibility toward the group (Turner, Hogg, Turner, & Smith, 1984), and may motivate people to achieve the group's goals. When personal identity is strong, however, group members may attribute the group's failure to one another. As a consequence, they may reduce their contributions in order to avoid being "suckers."

Let us briefly summarize our predictions. First, an interaction between group identification and social value orientation is expected (Hypothesis 1). If the goal-

transformation hypothesis is correct, then the behavior of proselves should be affected more strongly by the type of identity that is salient (personal vs. group). But if the goal-amplification hypothesis is correct, then the behavior of prosocials should be affected more strongly by the type of identity that is salient. Second, an interaction between group identification and feedback is predicted (Hypothesis 2). When a group succeeds, the type of identity that is salient should be relatively unimportant. But when a group fails, a strong group identity will increase contributions, whereas a strong personal identity will decrease contributions. Finally, the interaction between identification, feedback, and social value orientation (Hypothesis 3) is intriguing. Previous research (De Cremer & Van Vugt, 1999) has shown that a strong group identity has more impact on the behavior of proselves (goal-transformation), suggesting that the interaction between feedback and type of identity should be larger among proselves than among prosocials. In other words, proselves should react more strongly toward performance feedback as a function of group identification than should prosocials. However, Van Lange (1999) has recently proposed an integrative model of social value orientation. He suggests that proselves, relative to prosocials, do not engage much in reciprocal cooperation and do not react strongly to feedback about the behavior of others. Because it is difficult to predict the exact shape of this interaction, our aim was merely to explore it.

Participants

Participants were 142 undergraduate students (84 male and 58 female students, M age = 19.07 years, SD = 1.25 years) enrolled in an introductory social psychology course at a business school. Participation in the experiment partially fulfilled a course requirement.

Procedure

The experiment was part of a classroom exercise that involved several study groups. Upon arrival, participants in each session were divided into groups of seven and seated at separate tables. They were told that they were about to participate in a study on group decision making and that no communication among participants was allowed.

Assessment of social value orientation

As a first task, participants completed a written version of the nine-item Decomposed Games measure to assess their social value orientation (see Van Lange, Otten, de Bruin, & Joireman, 1997 for details). The

Decomposed Games measure has excellent psychometric qualities. It is internally consistent (e.g. Parks, 1994), reliable over substantial time periods (Eisenberger, Kuhlman, & Cotterell, 1992), and is not related to measures of social desirability (e.g., Platow, 1992).

The task consist of nine items, each containing three alternative outcome distributions with points for oneself and an (anonymous) other. Each outcome distribution represented a particular orientation. Participants were classified as prosocial, individualistic, or competitive when at least six choices (out of nine) were consistent with one of the three orientations (e.g., Van Lange & Kuhlman, 1994). Out of 142 individuals, 72 (51%) were classified as prosocials, 55 (39%) as individualists, and 10 (7%) as competitors. Five individuals (3%) could not be classified and were therefore excluded from further analyses. The individualists and competitors were combined to form one group of proselfs ($N = 65$).

Introduction to the public good dilemma

After participants finished the decomposed games, they were told that many decisions in groups involve a struggle between personal and collective interests. Participants were provided with a real-life example to illustrate this conflict (the question of whether or not to contribute to the public broadcasting facilities of the BBC). After this information was given, each participant received an endowment of 300 cents and was told that he or she was free to contribute any amount between 0 and 300 cents. Moreover, if the group as a whole contributed at least 1050 cents, then the total amount contributed by the group would be multiplied by two and split equally among members, regardless of their contribution. The amount one decided to keep rather than contribute would accrue totally to oneself. However, if the provision point of 1050 cents was not reached, then contributions would not be multiplied, and the amount one tried to keep would be lost. After this was made clear, an example was given to illustrate the decision situation. Participants were told that they would be making several decisions. To avoid endplay, we did not tell participants what the exact number of sessions would be (see Murnighan & Roth, 1983).

Type of identity was manipulated by creating intergroup versus interpersonal comparisons (a method successfully used in previous research, see De Cremer & Van Vugt, 1999; Kramer & Brewer, 1984). In the *personal* identity condition, participants were told that we were interested in individual decision making, and so we would compare the decisions of each individual with those of the others. This created a differentiation among group members, consequently reinforcing a personal identity (Turner et al., 1987). In the *group* identity condition, participants were told that the study was being conducted at two locations (the Business School and the Psychology Department). Participants were told

that all group members were business students, and that we would compare the decisions of business student groups with the decisions of psychology student groups. By introducing such a "social competition" (the comparability of groups in relation to categorization, Turner, 1975), a strong sense of group identification was created (Turner et al., 1987). The distributions of prosocials and proselfs were similar across the group identity (56% vs. 44%) and personal identity (52% vs. 48%) conditions.

To check whether there was indeed a difference in group identification, participants were asked three questions (7-point scales, ranging from not at all [1] to very much [7]), namely (1) "To what extent do you perceive several distinct groups or a number of distinct individuals to be present?," (2) "To what extent do you feel like a group member, rather than a distinct individual?," and (3) "To what extent do you feel you belong to this group?" (Cronbach's $\alpha = .70$). These three ratings were averaged to produce a group identity score. Higher scores indicated a stronger sense of group identification. A 2 (Social Value Orientation) \times 2 (Identification) \times 2 (Feedback) ANOVA on the average identification score revealed a significant main effect for identification, $F(1, 129) = 34.14, p < .001$. Participants in the group identity condition ($M = 4.08$) identified more strongly with their group than did those in the personal identity condition ($M = 3.06$). No other significant effects were found. These findings indicate that the identity manipulation was successful, although it should be noted that the mean score in the group identification condition was not much above the midpoint of the rating scale.

Participants were then asked how much of their 300 cents endowment they were willing to contribute to the group. After participants made that decision, the feedback manipulation was carried out. Half of the participants were told that their group did not contribute sufficiently (failure condition), while the other half of the participants were told that their group did contribute sufficiently (success condition). Afterwards, participants were asked again how much they wished to contribute in this group if they had an endowment of 300 cents and the group as a whole had to contribute at least 1050 cents. After this second contribution session, the experiment was finished, so participants were debriefed and thanked.

Contribution session before feedback

A 2 (Social Value Orientation: Prosocial vs. Proself) \times 2 (Identification: Group vs. Personal) ANOVA on the contribution session without feedback revealed a

Table 1
Contributions (during session before feedback) as a function of identification and social value orientation

	Identification	
	Personal	Group
Proselfs	104.20, (78.92, <i>N</i> = 30)	210.00, (59.12, <i>N</i> = 35)
Prosocials	208.32, (61.62, <i>N</i> = 28)	185.50, (53.30, <i>N</i> = 44)

Note. Contributions could range from 0 to 300 cents. Means with a different subscript differ at $p < .05$. Standard deviations and cell sizes are given in parentheses.

main effect for identification $F(1, 129) = 14.51, p < .001$. Contributions were higher in the group ($M = 197.75$) than in the personal ($M = 156.26$) identity condition. A significant main effect for social value orientation was also found $F(1, 129) = 13.36, p < .001$. Prosocials ($M = 196.91$) contributed more than did proselfs ($M = 157.10$). Finally, in agreement with Hypothesis 1, a significant interaction between social value orientation and identification emerged $F(1, 129) = 34.87, p < .001$ (see Table 1). A close inspection of the means revealed that contributions among proselfs with a strong personal identity were significantly lower than contributions among participants in the other three cells (Tukey-test). This pattern of findings is consistent with the goal-transformation hypothesis, suggesting that a strong group identity transforms motives from the personal to the group level.

Contribution session after feedback

A 2 (Social Value Orientation) \times (Identification) \times 2 (Feedback: Success vs. Failure) ANCOVA on the contribution session after feedback, including the contribution session before feedback as a covariate, revealed a significant main effect for the covariate ($\beta = .45$), $F(1, 128) = 42.25, p < .001$.¹ Participants who contributed more during the first session also contributed more during the second session. A significant main effect for social value orientation was also found $F(1, 128) = 4.14, p < .05$. Prosocials ($M = 190.44$) contributed again more than did proselfs ($M = 167.43$).

In agreement with Hypothesis 2, a significant interaction between group identification and feedback also emerged $F(1, 128) = 15.59, p < .001$. When failure feedback was provided, contributions were significantly higher in the group ($M = 205.75$) than in the personal

($M = 149.78$) identity conditions, $F(1, 69) = 9.32, p < .005$. In contrast, when success feedback was provided, no significant difference in contributions between the group ($M = 165.27$) and personal ($M = 194.94$) identity conditions was found $F(1, 67) < 1$. Furthermore, among participants in the group identity condition, contributions were significantly higher when the group failed rather than succeeded $F(1, 79) = 14.64, p < .001$. In the personal identity condition, this difference was only marginally significant, $F(1, 58) = 2.91, p < .09$.

To examine in more detail how performance feedback influenced contributions, simple effect tests were carried out (see Table 2). In agreement with Hypothesis 2, failure motivated participants in the group identity condition to contribute more when performance feedback was given ($M = 218.02$) than when it was not ($M = 200.02$), $p < .001$. But in the personal identity condition, contributions were lower when groups failed ($M = 144.39$) than when they succeeded ($M = 169.22$), $p < .05$. When success feedback was given, contributions were stable in the personal identity condition ($M = 170.72$ vs. $M = 170.75$), $p > .05$. In the group identity condition, contributions decreased slightly, but this difference was not significant ($M = 194.14$ vs. $M = 174.16$), $p > .05$.

There was no significant interaction involving social value orientation, group identification, and feedback, $F(1, 128) < 1$, but the ANCOVA did reveal an unexpected interaction between social value orientation and identification $F(1, 128) = 19.50, p < .001$. An inspection of the means (see Table 3) revealed that contributions among prosocials with a strong personal identity were significantly lower than the contributions of participants in the other three cells, who did not differ significantly from one another (Tukey-test on the adjusted means). This finding suggests that after receiving performance

Table 2
Contributions as a function of identification, feedback, and sessions

Identification	Feedback	Session before feedback	Session after feedback
Group	Failure	200.62 (54.44, <i>N</i> = 38)	218.02 (69.53, <i>N</i> = 38)
	Success	194.13 (57.95, <i>N</i> = 41)	174.16 (50.70, <i>N</i> = 41)
	Mean	198.54 (56.19, <i>N</i> = 79)	196.09 (60.11, <i>N</i> = 79)
Individual	Failure	169.22 (61.32, <i>N</i> = 32)	144.39 (95.94, <i>N</i> = 32)
	Success	170.72 (68.10, <i>N</i> = 32)	170.75 (65.06, <i>N</i> = 26)
	Mean	169.97 (68.10, <i>N</i> = 58)	157.57 (80.50, <i>N</i> = 58)

Note. Contributions ranged from 0 to 300 cents. Standard deviations and cell sizes are given in parentheses.

¹ A 2 \times 2 \times 2 ANOVA on the contribution difference score (session 2-session 1) revealed the same significant effects as the ANCOVA. An ANOVA including trial (first vs. second session) as a repeated measures variable also revealed similar results. The cell means for the reported ANCOVA are adjusted means.

Table 3
Contributions (during session after feedback) as a function of identification and social value orientation

	Identification	
	Personal	Group
Proselfs	210.55 _a (63.26, <i>N</i> = 40)	170.33 _a (63.48, <i>N</i> = 35)
Prosocials	134.16 _b (97.73, <i>N</i> = 18)	200.69 _b (56.75, <i>N</i> = 44)

Note. Contributions ranged from 0 to 300 cents. Means with a different subscript differ significantly at $p < .05$. Standard deviations and cell sizes are given in parentheses.

feedback, prosocials reacted more strongly to our identity manipulation, which is in line with the integrative model of social value orientation (Van Lange, 1999). We will return to this point later.

The purpose of this experiment was to examine the primary psychological process underlying group identity effects in social dilemmas. In line with recent research (De Cremer & Van Vugt, 1999), the moderating effect of social value orientation on group identification was examined in a public good dilemma. To examine further the effects of group identity, we wanted to see whether reactions to group feedback differed as a function of identification level.

Our first important finding was that making group identity salient promoted contributions, but this identification effect was moderated by social value orientation. Proselfs in the group identity condition contributed more than did prosocials in the personal identity condition. No such difference was found for prosocials, providing support for the goal-transformation hypothesis (see also De Cremer & Van Vugt, 1999; Kramer & Goldman, 1995). Apparently, the primary effect of a strong group identity is for people to attach more value to the collective payoff, because at that moment, personal self-interest equals the group's interest.

A second important finding was that the effect of performance feedback appeared to be a function of identification level. When confronted with failure, people in the group identity condition started contributing even more, whereas people in the personal identity condition started contributing less. Why? As our results showed, strengthening group identity seemed to increase the value attached to the collective outcome. Thus, people in the group identity condition may have realized that a behavioral change was required to promote valuable group goals. Of course, just as collective interest coincides with personal interests when group identity is salient ("we" also means "I"), there may also be a personal issue at stake in the sense that group

failure indicates personal failure for some people. As a result, they may have engaged in a self-enhancement strategy, doing more to achieve group success, and hence personal success. In contrast, people in the personal identity condition did not value group outcomes as much as personal outcomes, so they may have perceived group failure as a signal that extra effort of their own would be exploited by others, leaving them to end up as a "sucker" (Kerr, 1983). As a result, their contributions decreased.

When success feedback was provided, people generally seemed to realize that no behavioral change (i.e., win-stay heuristic) was required, and so they did not increase their contributions. This was true whether group identity or personal identity was salient. It is interesting to note that under success conditions, people in the group identity condition decreased their contributions slightly. Maybe success feedback made these individuals a bit overconfident, so they reasoned that a slight decrease in contributions was justified (cf. Lindsley, Brass, & Thomas, 1995). Future research may be required to examine the relationship between group identification and overconfidence when positive group feedback is provided.

To summarize so far, the results suggest that the primary effect of group identity is to make the collective outcome seem more valuable, which then leads to more contributions. However, this transformation process does not seem to adequately explain the identity effect when group performance feedback is provided. Even though people in the group identity condition reacted in a positive way to group failure, whereas those in the personal identity condition reacted negatively, no moderating effect of social value orientation was found. This result shows that prosocials, like proselfs, do not exhibit the same level of cooperation across different feedback situations. That is, they do not react in a similar fashion to group success and failure. A similar point can be made about the unexpected interaction between social value orientation and group identification when group feedback was provided. That interaction is not entirely in line with the goal-transformation hypothesis, but recent work by Van Lange (1999) may help to explain it. His integrative model of social value orientation shows that prosocials, relative to proselfs, are more responsive to situational features, such as other people's levels of cooperation, and thus engage more often in reciprocity strategies than do proselfs, who act more consistently in different situations.

This reasoning may explain why the goal-transformation hypothesis does not fit exactly with the effects of identification on cooperation in social dilemmas once information about others' decisions is provided. Furthermore, it implies that once group performance feedback is given, the identification effect can be explained largely in terms of trust (the goal-amplification hy-

pothesis). Future research is needed to determine when the goal-transformation process versus the goal-amplification process accounts for the positive effects of group identity on cooperation in social dilemmas.

Before closing, some weaknesses and strengths of the present study need to be mentioned. One potential limitation is that group development may have influenced participants' contribution behavior. In the early phases of a group, norms and expectations are formed that are difficult to change during later phases (Gersick & Hackman, 1990). Maybe the feedback after the first trial was not sufficient to change the initial norms and expectations developed during the first trial, when no performance feedback was available. Another limitation is that we used a repeated game with only two rounds, which did not allow us to examine in more detail how group feedback would influence the identity effect over time. The prospect of future interaction often increases cooperation, and after a series of positive interactions, may create trust in the group (cf. Bendor, Kramer, & Stout, 1991). It would therefore be interesting to replicate the present experiment using a multi-trial game.

Despite these limitations, an important strength of this experiment is that it contributes to our understanding of the effects that group identity can have on behavior in social dilemmas by focusing explicitly on the moderating effect of performance feedback. We showed that without knowing any information about the choices of others, the effect of group identification might be explained primarily in terms of the goal-transformation hypothesis. When explicit group feedback is provided, however, perceptions of trust may explain why a strong group identity increases contributions, and a strong personal identity decreases contributions in groups that have failed. Because public services or goods are often difficult to maintain, understanding the psychological processes underlying group motivation is necessary. In this sense, it is encouraging to notice that group motivation can still be achieved in the face of failure.

Acknowledgments

This research was supported by a fellowship of the Netherlands Organization for Scientific Research (NOW, Grant No. 016.005.019) awarded to the first author. The authors wish to thank Ester van Eijck for her help in collecting the data.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-520.

- Bendor, J., Kramer, R. M., & Stout, S. (1991). When in doubt... Cooperation in a noisy prisoner's dilemma. *Journal of Conflict Resolution*, 35, 691-719.
- Bettenhausen, K., & Murnighan, J. K. (1985). The emergence of norms in competitive decision-making groups. *Administrative Science Quarterly*, 30, 350-372.
- Bradfield, M., & Aquino, K. (1999). The effects of blame attributions and offender likeableness on forgiveness and revenge in the workplace. *Journal of Management*, 25, 607-631.
- Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal group intergroup situation: a cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- De Cremer, D., Snyder, M., & Dewitte, S. (2001). The less I trust, the less I contribute (or not?); effects of trust, accountability, and self-monitoring in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 31, 91-107.
- De Cremer, D., & Van Vugt, M. (1999). Social identification effects in social dilemmas: a transformation of motives. *European Journal of Social Psychology*, 29, 871-893.
- Eisenberger, R., Kuhlman, D. M., & Cottrell, N. (1992). Effects of social values, effort training, and goal structure on task persistence. *Journal of Research in Personality*, 26, 258-272.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gersick, C. J. G., & Hackman, J. R. (1990). Habitual routines in task-performing groups. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 47, 65-97.
- Kelley, H. H., & Stahelski, A. J. (1970). Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 66-91.
- Kerr, N. (1983). Motivation losses in small groups: a social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 819-828.
- Komorita, S. S., & Parks, C. D. (1994). *Social dilemmas*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Kramer, R. M., & Brewer, M. B. (1984). Effects of group identity on resource use in a simulated commons dilemma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1044-1057.
- Kramer, R. M., & Goldman, L. (1995). Helping the group or helping yourself? Social motives and group identity in resource dilemmas. In D. A. Schroeder (Ed.), *Social dilemmas: Perspectives on Individuals and Groups* (pp. 49-67). New York: Praeger.
- Kuhlman, D. M., & Marshello, A. (1975). Individual differences in game motivation as moderators of preprogrammed strategy effects in prisoner's dilemma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 922-931.
- Leary, M. R., & Forsyth, D. R. (1987). Attributions of responsibility for collective endeavors. In C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 8) (pp. 167-188). Newbury Park, CA: Sage.
- Lindsay, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performance spirals: a multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20, 645-678.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Luce, R. D., & Raiffa, H. (1957). *Games and decisions: Introduction and critical survey*. London: John Wiley & Sons.
- Macy, M. W. (1995). PAVLOV and the evolution of cooperation: an experimental test. *Social Psychology Quarterly*, 58, 74-87.
- McClintock, C. G. (1972). Social motivation—a set of propositions. *Behavioral Science*, 17, 438-454.
- Messick, D. M., & Brewer, M. B. (1983). Solving social dilemmas. In L. Wheeler, & P. R. Shaver (Eds.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 4) (pp. 11-44). Newbury Park, CA: Sage.

Ahora completa el siguiente esquema con las partes faltantes de la estructura externa del mismo artículo.

Título	_____
Autor	_____
Introducción	_____
Sumario de hipótesis	
Método	_____
Proporción de orientación sobre valores sociales	_____
Resultados	_____
Sesión de contribución antes de la realimentación	_____
Agradecimientos	_____
Fuente	_____

Lo que acabas de completar es el esquema integrativo o esqueleto de un reporte de investigación. En ocasiones y dependiendo del área de conocimiento, dicho esquema puede variar, pero en general se compone de:

ABSTRACT o resumen que condensa la información más importante del reporte; mínimamente incluye el propósito de la investigación, los resultados y la(s) conclusión(es).

INTRODUCCIÓN o visión global del trabajo que con frecuencias hace referencia a trabajos previos relacionados.

MÉTODO: donde se informa de las etapas seguidas por el investigador en su trabajo, la metodología empleada, los instrumentos utilizados y la muestra del objeto de estudio.

RESULTADOS. En donde el (los) investigador (es) reporta (n) sus hallazgos.

DISCUSIÓN: en donde el autor (es) interpreta (n) y comenta (n) los resultados del estudio y en ocasiones compara (n) con otros colegas.

CONCLUSIONES: muchas veces se encuentran incluidas en el apartado anterior, en tanto que en otras, aparecen en sección aparte. De cualquier manera, esas conclusiones pueden referirse a posibles repercusiones del estudio reportado.

REFERENCIAS: incluye la bibliografía de las obras consultadas como apoyo.

FUENTE o referencia de la publicación donde aparece el reporte; puede localizarse al inicio o al final del texto.

C) VOZ PASIVA

Lee los siguientes enunciados retomados del artículo anterior y completo la información que se te pide.

1. - When performance feedback *is provided*, a strong group identity cancels the effect of individual differences in social value orientation.

Las letras en cursiva de esta oración contienen el verbo TO BE en tiempo presente IS y el participio del verbo principal PROVIDE por lo que esta oración, se encuentra en

La VOZ PASIVA en inglés se forma con el verbo..... en cualquiera de sus formas, más el..... de cualquier otro verbo.

Los VERBOS REGULARES en inglés se reconocen porque en su forma de pasado (PAST TENSE) y del pasado participio (PAST PARTICIPLE) contienen la terminación.....

Mientras que los verbos

irregulares.....

Por ejemplo, los equivalentes de la oración anterior son:

a) _____

b) Cuando se provee de retroalimentación una identidad de grupo fuerte, cancela el efecto de las diferencias individuales en la orientación del valor social.

2. - These results were discussed in terms of the goal transformation hypothesis.

La parte subrayada de esta oración contiene el verbo TO BE en tiempo.....
y el PARTICIPIO del verbo..... por lo que este enunciado también se encuentra en.....

Los equivalentes en español para la oración 2 son:

a) Los resultados fueron discutidos en términos de la hipótesis de transformación de meta.

b) _____

Analiza el siguiente cuadro de los diferentes tiempos de la VOZ PASIVA en inglés.

PASSIVE VOICE		
Present Simple	am / is / are	
Past Simple	was / were	
Future Simple	will be	
Idiomatic Future	am / is / are being	
Present Progressive	am / is / are being	Past
Past Progressive	was / were being	+participle
Present perfect	have / has been	of any verb
Past perfect	had been	
Future perfect	will have been	
Modals	can be, could be, may be	
	might be, will be, must, should be, etc.	

1.- Regresa al texto *Reaction to group success and failure as a function of identification level: a test o the goal-transformation hypothesis in social dilemmas* de las páginas anteriores con objeto de localizar al menos otros tres ejemplos de oraciones en voz pasiva , escríbelas sobre las líneas de abajo y proporciona el equivalente en español que resulte más apropiado.

1. _____

2. _____

3. _____

D.- COMPRENSION DETALLADA

Contesta las siguientes preguntas después de leer el texto *Reaction to group success and failure as a function of identification level: a test o the goal-transformation hipótesis in social dilemmas*.

1.- Explica el propósito del presente estudio.

2.- Establece las diferencias entre el sí mismo personal y el sí mismo colectivo que maneja el artículo.

3.- Menciona las tres hipótesis que se plantean en este artículo.

4.- Explica las características de los participantes en el presente estudio.

5.- ¿Cómo se llevó a cabo el procedimiento con los participantes?

6.- ¿En que consistió la tarea que llevaron a cabo los participantes?

7.- Explica el juego del dinero y cuáles fueron las indicaciones previas.

8.- ¿Cuáles fueron las preguntas realizadas a los participantes para verificar si había diferencia en la identificación grupal?

9.- ¿Cuál fue el hallazgo importante en la parte de resultados?

10.- ¿Qué sugieren los resultados acerca del efecto primario de la identidad de grupo?

EJERCICIO III

PRELECTURA

Revisa rápidamente el texto *Lifewtyle change is spawning an epidemia of GLOBAL OBESITY* de las siguientes páginas y anota a,b,c, en los enunciados que a continuación se mencionan.

- 1.- El siguiente texto es un..... ()
 - a) reporte de investigación
 - b) anuncio
 - c) artículo de difusión
- 2.- La fuente de la cual proviene es..... ()
 - a) un periódico
 - b) una revista de difusión
 - c) una revista científica
- 3.- El público a quien va dirigido es..... ()
 - a) público especializado
 - b) público en general
 - c) político

A) SKIMMING O LECTURA DE VISTAZO

Lee el texto de las siguientes páginas titulado *Lifestyle change is pawning an epidemic of GLOBAL OBESITY* y escribe el significado de las siguientes palabras que aparecen en los primeros párrafos.

— problem	_____	— billion	_____
— obesity	_____	— planet	_____
— million	_____	— urbanization	_____
— familiar	_____	— proliferation	_____
— recent	_____	— education	_____

Existen palabras de uso común en el idioma inglés que se denominan *cognados* y su lectura se le facilita al hispano parlante porque se derivan de raíces latinas y griegas. En general en un texto científico o de divulgación científica es factible encontrar este tipo de palabras que denominamos *tecnicismos* o *palabras técnicas* propias de un área de conocimiento.

Society

BY CARLA POWER

THE WORLD HAS a weight problem. Within the past decade obesity rates have shot up by 50 percent, rising from 200 million people in 1995 to 300 million in 2003. Even places more familiar with famine than fat are starting to worry about their waistlines. Africa now has weight-loss clinics. In a recent survey in India—home to half the world's undernourished population—55 percent of women between 20 and 69 were found to be overweight. Twenty percent of Chinese adults are overweight. Brazil's childhood-obesity rate has jumped 239 percent in a generation—four times the growth rate for youth in the United States. This March, the International Obesity Task Force (IOTF) revealed that 1.7 billion of the planet's 6 billion people were overweight (with a weight-to-height ratio—known as body mass index—over 25) or obese (with a BMI greater than 30).

How did we all get so fat? The problem stems from the collision of a number of modern trends: rising affluence and urbanization; the proliferation of conveniences like cars, computers, fast food and television; and the 21st-century work culture, with its desk jobs and long hours. In rich countries, the familiar mantra of a low-fat diet and exercise is routinely ignored. In the developing world, where health education is frequently nonexistent, people are particularly vulnerable to the glamour of American burgers and the comforts of the couch. Rural migrants to cities are suddenly confronted with market-stall snacks and McDonald's. In newly industrialized countries, packaged foods and fast-food chains are "promoted as an index of affluence and of being part of the international jet set," notes Philip James, chair of the IOTF.

The democratization of foods high in fat,

Lifestyle change is spawning an epidemic of

GLOBAL OBESITY

How Fat is Too Fat?

The Body Mass Index chart lets adults use their height and weight measurements to determine where they fit (or don't).

Height	Weight in kilograms		
	HEALTHY	OVERWEIGHT	OBSE
170cm	60–70kg	72–84	88>
175	63–75	77–89	91>
180	66–80	82–94	96>
185	69–83	85–101	103>
190	72–88	90–106	108>



Fatal Fat?

As sedentary work and high-fat diets spread, so do waistlines. And obesity doesn't just reduce quality of life; it can also lead to a host of life-threatening illnesses:

- Of a world total of 176 million diabetes cases, 80% result from obesity.
- 40% of uterine cancer, 25% of kidney cancer and 10% of breast and colon cancers are obesity-related.
- 21% of heart diseases are weight-related.

sugar and salt—combined with increasingly sedentary lifestyles—is creating what health experts call a "nutrition transition." And it's killing us. "We have brilliantly built an environment guaranteed to make people obese," says James. "We've designed a society that's guaranteed to make people unfit. And so the world is dying of fat-related illnesses."

Diet-linked diseases—chiefly heart disease, cancer, diabetes and hypertension—now account for more than half of all deaths in Arab countries. In Barbados, more than 60 percent of hospital and

Too Rich ... and Too Fat

As national income rises, so does obesity.

Percentage of obese people

Worldwide	8.2%
Least-developed countries	1.8
Developing countries	4.8
Emerging economies	17.1
Developed-market economies	20.4



drug-service budgets go toward coping with obesity-related illnesses. Sheng Hongguang, a Shanghai expert in weight-related diseases, has seen the number of patients in his ward increase by 30 percent. "In the past, people would only come to the hospital because they had infectious diseases," says Sheng. "Now we are seeing a lot more 'rich people's' diseases."

The problem is so pervasive that the World Health Organization (WHO) has declared obesity a global epidemic. It is currently preparing guidelines for nutri-

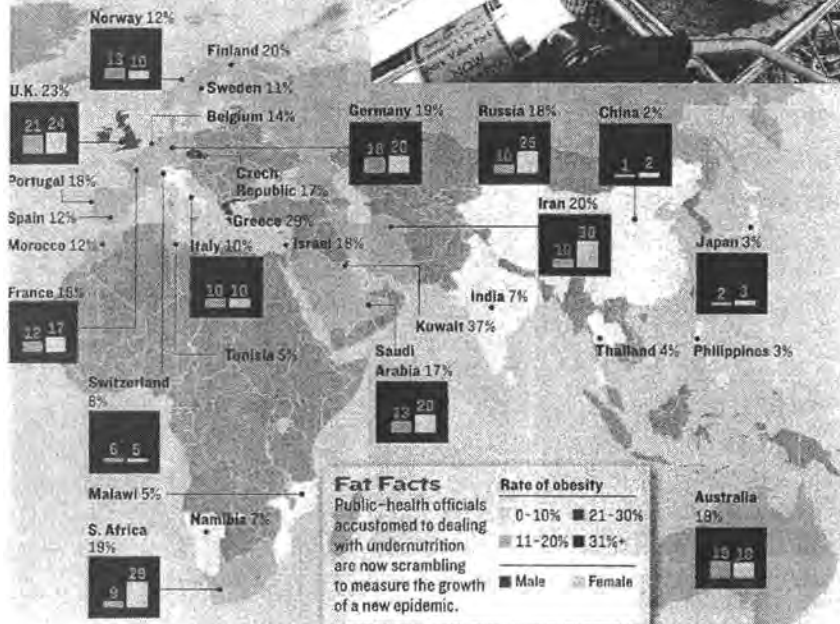
In many parts of the world, **FRUITS AND VEGETA**

NEWSWEEK AUGUST 11, 2003

Fat and Getting Fatter

In some countries, rates of obesity have more than doubled during the past two decades.

■ 1980s ■ Latest



No Motion

Physical-activity-levels (PALs) are not keeping pace with calorie intake.

1.27: Minimum PAL. Not sufficient for good health.

1.4: PAL of a sedentary office worker; 30% of adults.

1.55: Sedentary worker who walks 30 min. a day.

1.65-1.75: PAL required by many to prevent obesity.

Part of the Problem?

McDonald's growth from 1996 to 2001:

U.S.	8%
Canada	23
Europe	76
A/P/ME/A*	126

*ASA, PACIFIC, MIDDLE EAST, AFRICA, EUROPE, INT'L, CREST, TASK FORCE, F&G, WHF, THE ATLAS OF FOOD. DRAWING BY KEVIN KING AND SUZUKI AN.

-JOHN SPARKS

Fat Facts

Public-health officials accustomed to dealing with undernutrition are now scrambling to measure the growth of a new epidemic.

Rate of obesity

0-10% ■ 21-30%

11-20% ■ 31%+

■ Male ■ Female

tion aimed at preventing diet-induced disease. Though the final report is not due out until next spring, it is already sparking controversy. Representatives from restaurant associations and vending-machine trade groups have informally questioned its medical basis. Their reaction underscores a key difficulty in combating obesity: it pits health advocates, who argue that it's tough to eat well in today's fast-food world, against a multibillion-dollar food industry, which insists that diet is a matter of personal choice.

The debate is made all the more critical by the fact that the fat epidemic is spreading from richer to poorer parts of the world. Biology, as well as culture and the environment, is to blame, say nutritionists. According to the Barker Hypothesis, low-birth-weight babies and malnourished children are actually more prone to gaining abdominal fat, which is the most important risk factor for developing type 2 diabetes. In many places, fruits and vegetables are far more expensive than fats, sugar and meat. The average Czech, who earns \$550 a

month, is more likely to opt for traditional meat and dumplings—at a cost of about 50 cents—than something with fresh vegetables, which would run double that. Coca-Cola is cheaper than bottled water in most of the world. "With the wealthy and well educated having the luxury of workouts and lean diets, the obese population will increasingly be a poor one," says Barry Popkin, professor of nutrition at the University of North Carolina at Chapel Hill.

Nothing puts weight on a nation like the shift from an agricultural to an urban econ-

LES are far more expensive than fats, sugar and meat

Society

omy—a trend currently reshaping Africa and Asia. A 1999 United Nations survey found that the number of overweight Chinese had jumped from 10 to 15 percent (an increase of 64 million people) in just three years. Chen Linnan, 57, recalls her days of hard labor. As a farmer, she spent all day rotating soil, plucking green beans and digging potatoes. Life was tough, but "I was healthy," she says. "I never had to see a doctor before the age of 45." In the '80s, as China began shifting to a market economy, Chen became a factory supervisor. Her rising income, combined with her husband's, allowed the couple to buy modern appliances. Rather than wringing clothes by hand, Chen got a washing machine. A refrigerator cut out the need for her daily

fears of crime and traffic keep kids in their yards. No wonder urban obesity rates are skyrocketing. "Mandela's Children," a University of the Witwatersrand study of 3,200 kids in Johannesburg and Soweto, found that the poorer the child, the less exercise he gets, and the weaker and heavier he is. According to the study, white children played on average two hours of sports each week, while black children averaged only 29 minutes—with 55 percent of them not playing at all.

Cities are also havens of fast food. As Mediterraneans have moved en masse to urban areas, they have abandoned their famously healthy diet of olive oil, fish and fruit, prompting the Italian and Greek governments to launch anti-junk-food cam-



walk to the shops. Television and air conditioning meant she spent hours lazing on the sofa, devouring sunflower seeds. Her farming weight—45 kilos—spiked to 84. Today she spends a month each year in the hospital, under observation for diabetes and dangerously high blood pressure.

City living certainly makes exercise more difficult. Cars take the place of biking or walking. Development—particularly when it's unplanned, as in many African and Asian cities—gobbles up green space. In highly polluted areas, adults who want to exercise have to buy gym memberships;

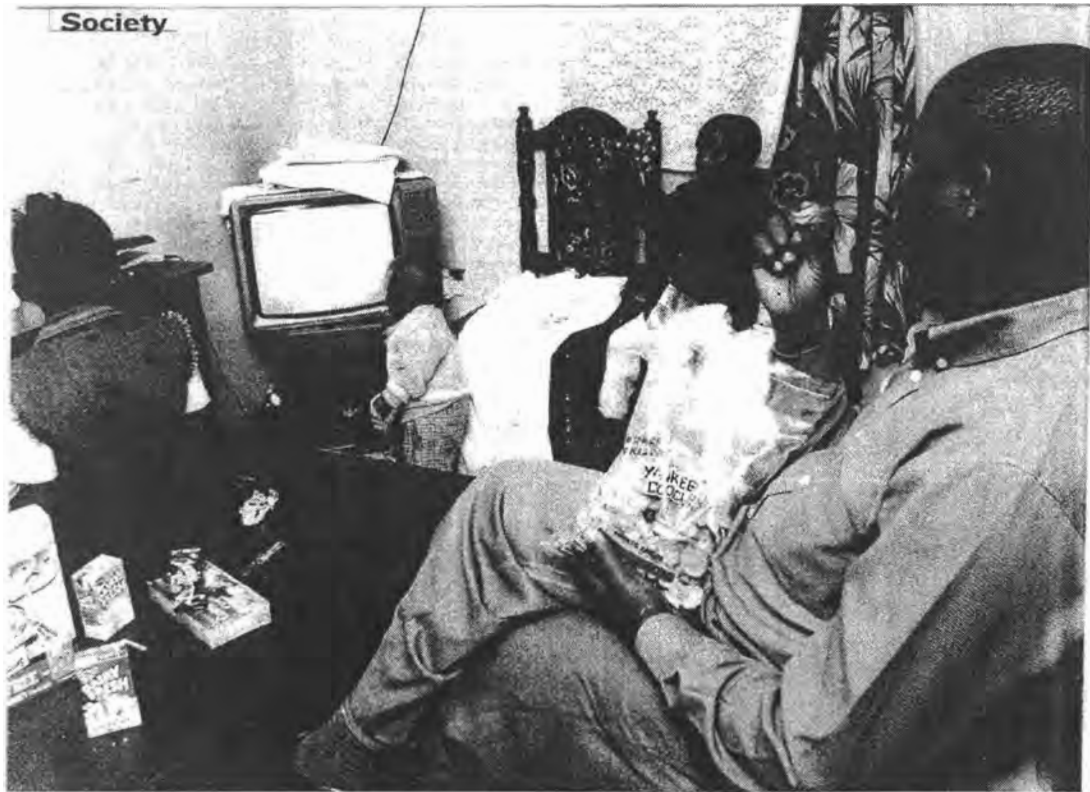
Obesity Clinic
Exercising in Hong Kong; a McDonald's in Kuwait; health-care workers offer obesity workshops in South Africa

paigms. In Egypt, female rural migrants to the cities are particularly prone to weight gain, says Wafaa Mehelba, an Alexandria-based nutritionist. "Women used to work on the farm, but now they just sit in their small houses in the city," she says. "It's just a few steps to the souk, so there's no chance to move." In Brazil the poor used to fill up on beans, which provided iron and protein. But mass movement to the cities has meant that people eat fewer meals at home, says Augusto Bozza, general secretary of the Brazilian Society of Cardiology; beans and rice have given way to burgers and ice cream. "Obesity is an epidemic of progress," he says.



In some parts of the world, this "progress" has been so rapid that people have leapt from famine to fat in a single generation. In South Africa "women progressed from undernutrition to overnutrition, passing proper nutrition along the way," says Dr. Krisela Steyn, director of the South African Medical Research Council's Chronic Diseases of Lifestyle Unit. In South African women, plump-

Urban centers are becoming **HAVENS OF FAST FO**



Many postcommunist countries can blame the West for one thing—its economic system. A report out this year from the Harvard Institute of Economic Research argues that regulated markets are thinner than free ones: "Countries that are more regulated and that support traditional agriculture and delivery systems have lower rates of obesity." In China, the old pre-'80s ration system limited each person's consumption of oil, rice and meat. Now "you can use all the oil and meat that you want," says Hu Pin, a Shanghai nutritionist. Russian doctors point to the spoils of the free market—shorter queues, less manual labor and 8 percent annual growth in car ownership—as key reasons for their country's weight gain.

The Czech Republic has one of the highest obesity rates in Europe: a quarter of women and 22 percent of men—a 25 percent and 37.5 percent increase for women and men since 1989. Better picture quality and uncensored programming

mean Czechs spend far more time in front of the television than they did during the communist era, says Dr. Marie Kunesova, an obesity specialist in Prague. Under communism, Czech women finished work at 2, so they had time to buy fresh ingredients for the family supper. "Now [the Czech woman] rushes home at 7 p.m. and shoves a pizza from the freezer in the oven," notes Miroslav Pesek, manager of the Kometa buffet diner in Prague. "We kept all our own bad eating habits and gained all the Western ones on top."

In many places, obesity—and related illnesses such as diabetes (sidebar)—are growing fastest among children and teenagers. That may be because those groups are more vulnerable to the excesses of their newfound liberation. A generation ago, eating out was rare in developing regions like India and the Middle East. Now,

Snacking
More and more families, like this one in Kenya, snack in front of the TV.

particularly in richer states like the United Arab Emirates and Saudi Arabia, teenagers have cars and can go to the mall with their friends, where high-fat fast food beckons. The Arab Task Force on Obesity's Musaigner found that what Arab teens valued was not necessarily the food but the freedom: "They said they enjoyed the social environment and the chance to select their own food," he says. "At home, they told me, 'My mother chooses it.'"

Nutritionists also blame food marketing—and the proliferation of supermarkets—for the rise in childhood obesity. The rapid spread of supermarkets over the past decade has radically changed the way kids eat. In Latin America in 1990, only 16 percent of all food came from supermarkets; a decade later 60 percent did. Unlike market stalls, stores need foods with long shelf lives—namely, processed items, which are

Obesity is **GROWING FASTEST** among kids



ness has always signified health, wealth and fertility. Over the last generation, fears of looking like a victim of AIDS—commonly known as “the slimming disease”—have reinforced the traditional respect for fat. Today about half of South African women—59 percent of black women—are overweight or obese.

The theory of evolution may even play a part in the obesity epidemic. Historically,

nomadic peoples ate whenever food was available because they didn't know where their next meal was coming from. According to the “thrifty gene” theory of weight gain, the body, which learns to cope with minimal calories and nutrition in lean times, can quickly become obese when exposed to unlimited food. “Their bodies were brought up to harness or conserve food,” says David Porter, a WHO nutrition official, referring to Latin Americans who migrate to the United States. “Suddenly it is overwhelmed with food. They gain weight.” Especially when that food is high in fat and low in nutrition: in poor urban areas of South Africa, people commonly buy stall snacks of fried bread or low-grade scraps of meat fried in cheap oil.

double the rate of morbid obesity (45 kilos or more overweight) over the past six years.

As family life and work hours around the world start to look more American, eating habits are following suit. Portion sizes are ballooning; according to a study published in the *Journal of the American Dietetic Association*, the average size of an order of french fries has nearly tripled from 75 grams in 1955 to 220 grams today. Family meals are increasingly quaint traditions rather than daily habits. “When your parents aren't around, it's much easier to order pizzas and save the effort of cooking,” says New Delhi student Madhavi Narayan, 16. In Japan, the fattest tranche of the population is middle-aged men, so stressed and overworked that they often break for dinner only near midnight.



Indeed, the growing trend toward snacking—rather than sitting down to a formal meal—means that people are simply eating more. In the Philippines, fast-food snacks come in addition to—not instead of—three regular meals, and often consist of deep-fried spring rolls or squid balls. Grazing, says Anna Jung, director general of the European Food Information Council, is itself a recent American import to Europe, which has always been a diehard three-meal-a-day zone. “In the U.S., eating is totally deconstructed,” she says. “Americans always have something in their hand. It's permanent eating without getting the pleasure out of it.” In France, experts say, this penchant for snacking—not the steak frites for lunch—has helped

And while American franchises like Burger King and Kentucky Fried Chicken are most often blamed for the world's bulging bellies, local ethnic fast foods can prove just as damaging. The *shawarma*, the massive meat sandwich beloved by Middle Easterners, can have just as much fat as a burger or fried chicken, says Abdulrahman Mousaigner, director of the Arab Task Force on Obesity and Physical Activity. In Russia, restaurant chains have begun offering “Russified” fast food. “People are always going on about how unhealthy McDonald's is,” says Moscow teacher Sergei Yurkov, 24. “Then they go and buy a greasy Russian *pirozhok*—or meat pie—“from the street.”

DD where traffic and smog prohibit exercising outdoors

B.- Contesta las siguientes preguntas de acuerdo al texto Global Obesity.

* El mejor significado en español de famine en la línea 10 del texto es:

- a) Femenino b) fémina c) hambre

* ¿Qué razón habría para no incluir dicha palabra en la lista de cognados anterior?

* De acuerdo a lo que leíste en el recuadro, ¿es famine un cognado en sentido estricto?

¿Qué diferencia encuentras entre un cognado verdadero y otro que sólo aparenta serlo?

Otras palabras que tienen esta característica de aparente cognado o falso cognado son: suggestion = sugerencia; library = biblioteca; population = población.

¿Puedes dar otros ejemplos que conozcas o que se encuentren en el texto? Anótalos.

- | | | |
|-----|-------|-------|
| 1.- | _____ | _____ |
| 2.- | _____ | _____ |
| 3.- | _____ | _____ |
| 4.- | _____ | _____ |
| 5.- | _____ | _____ |

En un texto encontramos dos tipos de palabras: palabras de contenido y palabras funcionales. Las palabras de contenido son aquellas cuyo significado presentan una mayor variación en función al contexto donde

aparecen. Entre éstas se encuentran los sustantivos, los adjetivos y los verbos.

Las palabras funcionales son palabras cuyo significado permanece constante en inglés, independientemente del contexto en que se encuentren. Por ejemplo, los artículos a/ an/ the; los demostrativos: this, that, those, these; las preposiciones in, on, at, with, by, etc.

a) ¿Qué tipo de palabras son los cognados de la lista del primer ejercicio?

b) ¿Qué tipo de palabras son los pronombres I, you, he, she, it, we, they, me, you, him, her, us, them, my, your, his, her, our, their?

C.- VOCABULARIO

Elige la mejor opción del significado de las frases siguientes de acuerdo al texto anterior:

1. Weight – loss clinics..... ()
 - a) clínicas para la pérdida de peso,
 - b) peso de pérdida de las clínicas
 - c) pérdida de peso en las clínicas

2. childhood obesity rate..... ()
 - a) obesidad de la niñez en proporción
 - b) rango de la obesidad en la niñez
 - c) proporción de la obesidad en la niñez

3. body mass index..... ()
 - a) cuerpo y masa del índice
 - b) índice de la masa corporal
 - c) índice de masa en el cuerpo

4. low fat diet..... ()
 - a) dieta baja en grasas
 - b) baja en grasa de la dieta
 - c) dieta de grasas bajas

5. diet link disease..... ()
- a) dieta ligada a la enfermedad
 - b) enfermedad de la dieta relacionada
 - c) enfermedad relacionada con la dieta

Recuerda que una frase nominal como las anteriores se leen al revés de como se escriben ejem. Diet link disease = enfermedad relacionada con la dieta y que estas frases son palabras de contenido que se encuentran antes como sujeto o después del verbo como complemento. Pero para que tengan sentido al español es indispensable agregarles palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones).

Vuelve al texto y localiza 3 frases que creas son palabras de contenido relevante al tema y anota su significado en español

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

D.- COMPRENSIÓN DETALLADA

Responde las siguientes preguntas de acuerdo al texto *Lifewtyle change is spawning an epidemia of GLOBAL OBESITY*

1. ¿En qué consiste en la actualidad del problema de sobrepeso?
- _____
- _____
- _____

2. Establece tres razones por las que se propicia el sobrepeso.
- _____
- _____
- _____

3. ¿Qué sucede en los países ricos y qué en los países pobres en relación con el problema de la obesidad?

4. ¿Qué papel juega la comida rápida en este problema?

5. Menciona qué está sucediendo en los países árabes y otros lugares respecto a este problema.

6. En tu opinión qué papel juega el sedentarismo en este problema.

EJERCICIO IV

PRELECTURA

Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a tus conocimientos.

¿Qué sabes en relación al cáncer de seno en mujeres en nuestro país?

¿Es considerada importante esta enfermedad?

¿Cuál es el rango de edad con que esta enfermedad se presenta más frecuentemente?

A) SKIMMING O LECTURA DE VISTAZO

1. Completa la información que se solicita de acuerdo al texto *Facts Everyone Should Know About Breast Cancer*

El título del texto es

.....

Los autores son.....

El epígrafe que continúa en dicho artículo es

El texto propiamente está integrado por partes, las cuales contienen el mismo número de ideas principales. Finaliza el artículo con un apartado de La fuente del texto es con fecha del mes de.....del año.....

B) FRASES NOMINALES

Las siguientes frases están retomadas del texto *Facts Everyone Should Know About Breast Cáncer*. Anota su significado en los espacios que se proporciona. Si se te dificulta consulta el diccionario.

- 1.- Breast cáncer _____
- 2.- conflicting information _____
- 3.- risk factors _____
- 4.- health care professionals _____
- 5.- clear perspectiva _____
- 6.- cáncer treatment facilities _____
- 7.- breast self examination _____
- 8.- specific risk factors _____
- 9.- exogenous estrogen exposure _____
- 10.- breast cáncer growth _____

Estas frases se conforman con palabras transparentes o parecidas al español, pero otras no son el caso, por lo que se puede consultar el diccionario.

Nota que para su traducción al español tenemos que buscar el sustantivo de la frase que se encuentra al final de la frase y leer como el cangrejo agregando algunas palabras como son de, del para, por, a con, para que sea lógico al español.

9 Facts Everyone Should Know About Breast Cancer

By Roberta H. Baron, RN, MSN, OCN, and Anne Walsh, RN, MS

Conflicting information about risk factors and methods of early detection can confuse not only the public but many health care professionals as well. Here's a clear perspective from nurses who care for women in one of the country's finest cancer treatment facilities.

Breast cancer affects so many lives today that it's vital for women and men to understand the key facts about the disease, especially risk factors and methods of early detection. In 1995, it's estimated that 182,000 women and 1,400 men in the United States will develop the disease; 46,000 women and 240 men will die of it.

We work in a large comprehensive ambulatory care center dedicated to breast cancer where we often see 300 patients in a week. Many of them have been diagnosed and treated for breast cancer; others are at high risk to develop the disease and are being closely monitored. In this article we address nine facts that we feel are important for nurses in all specialty areas to know because they represent the major issues facing our patients.

1 Most American women don't practice breast self-examination (BSE) regularly.

The benefits to longevity and quality of life of finding a malignant breast lump at an early stage can't be overemphasized. Although most breast lumps are discovered by women themselves (and are benign), too many of these discoveries are accidental. According to one study, almost all women (96%) know about BSE, but only about 33% actually perform it regularly. And in our experience, not many women have been instructed by a skilled practitioner in proper BSE technique.

Many of our patients are reluctant to examine their breasts. Typically, we hear statements that reflect anxiety ("Examining my breasts makes me too nervous") or lack of confidence ("My breasts are so lumpy, I don't know what I'm feeling"). Contrary to popular belief, we find that patients at the highest risk often experience the most anxiety and therefore are less likely to practice BSE.

As nurses, we're in the position to improve the percentage

and timeliness of early detection through advocacy and education. You can treat every physical assessment as an opportunity to do this for women—and for men, too (see fact 6).

Explain the steps clearly and thoroughly to the patient, either directly or, if necessary, through an interpreter. (See *Breast Self-Examination: Instructions for the Patient* on page 32.) Ascertain whether she would feel comfortable with or without a family member present, and always maintain privacy and proper draping. If she's reluctant to touch her breasts in front of another person, a breast model containing hidden lumps of various sizes and shapes can be used initially. (We get these models from Health Edco of Waco, TX.) At our center, we encourage the patient to give us a return demonstration on both the breast model and herself if possible.

Beginning at age 20, women should examine their breasts every month, five to seven days after menstruation begins. Explain to your patient that this frequency and consistency of BSE will make her more comfortable with the way her breasts feel and what's normal for her (see illustration on page 31). Tell her to report any changes to the appropriate clinician.

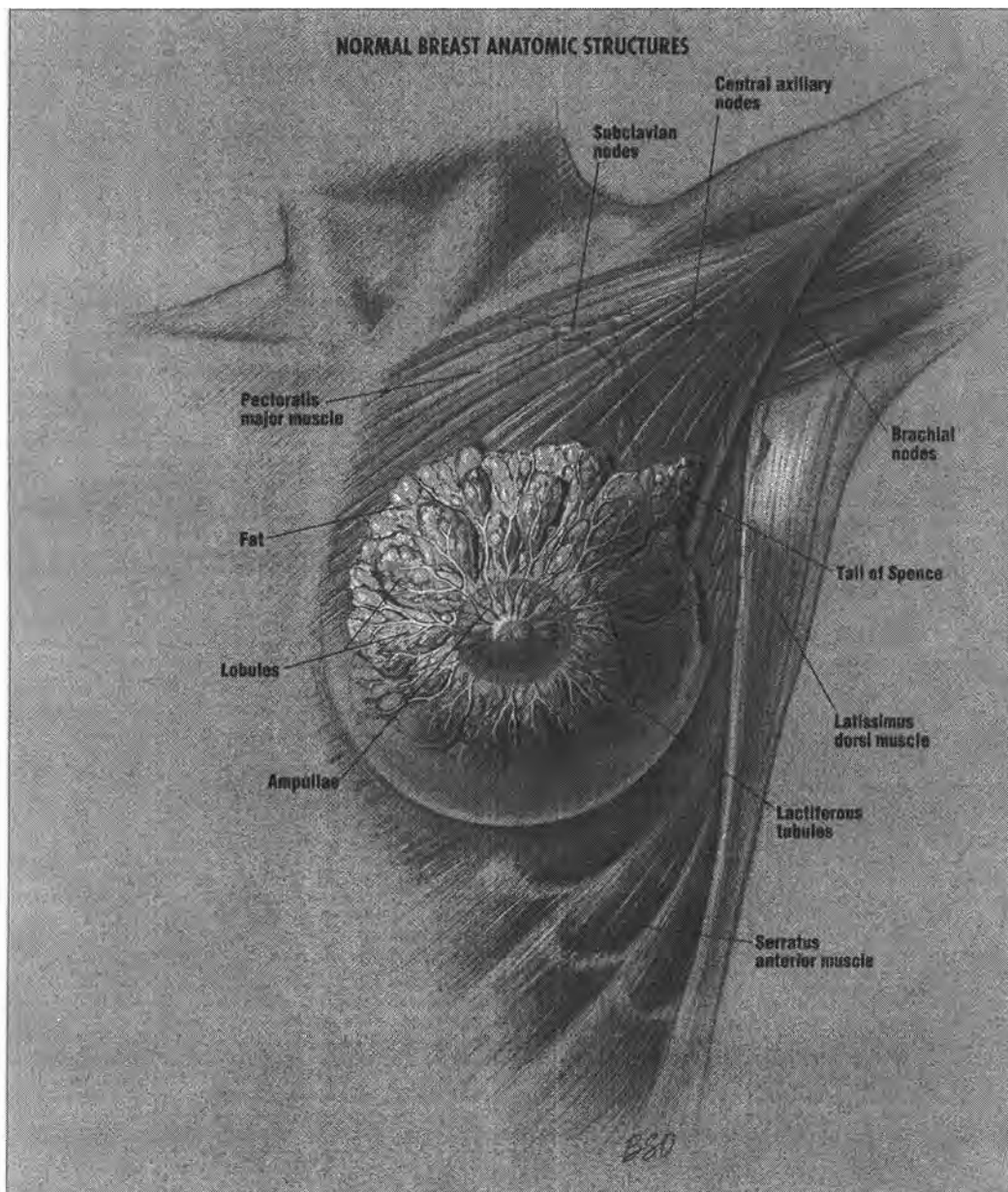
We always reinforce BSE instruction with educational booklets, which you can obtain from organizations such as the Cancer Information Service (1-800-4-CANCER) and the American Cancer Society (ACS) (1-800-ACS-2345). The ACS also can supply plastic cards illustrating BSE techniques that are designed to be hung in the shower as a reminder and guide.

If you're interested in receiving training and certification in BSE instruction, contact the ACS for information.

2 A woman who has no specific risk factors can still develop breast cancer.

What we call risk factors are additions to the baseline breast cancer risk that all women face. This baseline risk increases with age (see *Breast Cancer Risk by Age* on page 33). If a woman has a history of breast cancer, she's at increased risk for a new primary breast cancer. Family history increases risk, particularly if a first-degree relative (mother, sister, or

Roberta H. Baron is a clinical nurse specialist and Anne Walsh is a clinical nurse IV in the Ambulatory Care Nursing, Surgical Breast Oncology Unit, Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, New York, NY.



The illustration above identifies anatomic structures that can be palpated as women perform regularly scheduled BSE. Because anatomy varies significantly among individuals, not all women will be able to identify every structure depicted. For example, the tail of Spence may not be apparent (or even present) in all women and the edge of a well-developed pectoralis major muscle may obscure the central axillary nodes. Also, some structures, such as the tail of Spence, can feel different depending on what day during the menstrual cycle they are palpated.

daughter) has had premenopausal bilateral breast cancer. Early menarche (before age 12), late menopause (after age 55), never having had a full-term pregnancy, or delaying childbirth until after age 30 may also increase risk.

If a suspicious mass is palpated and a subsequent biopsy reveals atypical hyperplasia or lobular carcinoma in situ, a woman is again at increased risk. Other factors that may add to risk include radiation exposure (especially before the age of 20), alcohol consumption (more than two drinks per day), and increased fat intake.

While women with one or more of these risk factors may need a specialized breast surveillance program, it's still vital for all women to have routine exams and practice BSE.

3 Fibrocystic breast disease doesn't increase a woman's chances of developing breast cancer.

Many women who come to our breast center are diagnosed with fibrocystic breast disease and are concerned about its relationship to cancer. Clinicians often use this diagnosis loosely to refer to many noncancerous breast findings, including the presence of vague lumpiness, cysts, swelling, pain, and tenderness. These changes are often due to hormonal influences and don't indicate a malignant or premalignant condition. Since the word "disease" can be frightening and misleading, our physicians avoid it, using the terms "fibrocystic condition" or "fibrocystic breast tissue" instead.

Many women with fibrocystic breast conditions experience uncomfortable symptoms including pain, tenderness, and nodularity. These symptoms sometimes can be relieved by avoiding caffeine. Our registered dietitian instructs patients to eliminate caffeine completely for one to two months. If pain persists and the patient wishes to resume caffeine use, we advise them, as we would advise any patient, not to exceed a moderate intake of approximately 200 mg a day (barring any other contraindications). This is about the amount of caffeine in an eight-ounce cup of drip-brewed coffee (see chart below). Remind patients that in order to reduce or eliminate caffeine intake, they must limit consumption of not only coffee but

tea, chocolate, certain sodas, and medications containing caffeine as an adjunctive ingredient.

Although no remedy is foolproof, if pain persists after caffeine is removed from the diet, some women have experienced relief after a trial of vitamin E or evening primrose oil.

4 Exogenous estrogen exposure may have an impact on breast cancer growth.

Many peri- and postmenopausal women take hormone replacement therapy (HRT) to alleviate menopausal symptoms such as hot flashes or vaginal dryness and to prevent osteoporosis and heart disease. Another common source of estrogen exposure is oral contraceptives. Since concern exists that exogenous estrogen may promote breast cancer, many women seek opinions from our oncologists on this issue.

The results of epidemiologic studies on postmenopausal HRT have been mixed. Some show an increase in the risk of breast cancer after prolonged use of HRT. Others found no increase and a few actually found a decrease in risk. With regard to oral contraceptives, some studies showed an increased risk with prolonged early use, but the overall data don't show a significant increase in risk.

Women seeking an opinion at our breast center aren't automatically dissuaded from taking oral contraceptives or HRT, but are presented with the current scientific facts and controversies so that they can make informed decisions. However, a patient at high risk for breast cancer who has no menopausal symptoms won't be encouraged to use HRT, since we do know that some breast malignancies are estrogen-sensitive. If the woman were to develop this type of cancer, HRT might cause it to grow.

When a woman at high risk for breast cancer has severe menopausal symptoms affecting her quality of life, our physicians refer her to a gynecologist for evaluation and prescription of the lowest dose of HRT that will provide symptomatic relief. However, if she has already had breast cancer, HRT is discouraged because of the risk of inducing recurrence.

Women contemplating HRT for menopausal discomfort

	Caffeine (mg)		Caffeine (mg)
Drip-brewed coffee, 5 oz.....	110-150	Milk chocolate, 1 oz.....	1-15
Instant coffee, 5 oz.....	40-108	Dark chocolate, 1 oz.....	5-35
Decaffeinated coffee, 5 oz.....	2-5	Baking chocolate, 1 oz.....	26
Black tea, 5 oz.....	20-50	Chocolate cake, 1/16 of 9" cake.....	14
Green tea, 5 oz.....	14-31	Chocolate ice cream, 1/2 cup.....	4
Decaffeinated tea, 5 oz.....	J	Cafegot, one tablet.....	100
Iced tea, 12 oz.....	22-36	Fiorinal, one tablet.....	40
Mountain Dew, 12 oz.....	54	Anacin, one tablet.....	32
Tab, Coca-Cola, Diet Coke, 12 oz.....	46-59	Excedrin, one tablet.....	65
Dr. Pepper.....	36	Midol Maximum Strength,	
Pepsi.....	36	one tablet.....	32

Source: Kathryn Hamilton, registered dietitian, Memorial Sloan-Kettering Cancer Center; and Pransky, Z. M., *Food-Medication Interactions*, 8th ed. Pottstown, PA: Food-Medication Interactions, 1994.

should be informed of alternative measures that might bring relief. Vitamin E, clonidine, and Bellergal-S (belladonna alkaloids, ergotamine, and phenobarbital) have all been used with some success against hot flashes. For vaginal dryness, over-the-counter agents such as Replens or Astroglide may be helpful.

For those concerned about the prevention of osteoporosis, a nutrition and exercise program may be a better choice than exogenous hormones. Our registered dietitian recommends that women consume 1,200 to 1,500 mg of calcium a day in the form of three or more servings of milk or milk products—for example, eight ounces of nonfat milk, a cup of nonfat yogurt, and a quarter-cup of nonfat cottage cheese. Weight-bearing exercise such as walking, which decreases the rate of bone resorption, should be performed three to five times per week for half an hour to an hour each time.

5 Men can develop breast cancer.

Working at a major breast cancer referral center has provided us with the rare opportunity to examine approximately 100 male patients who were evaluated for breast

BREAST SELF-EXAMINATION: INSTRUCTIONS FOR THE PATIENT

Examine your breasts once a month. If you're premenopausal, do it five to seven days after you begin menstruating, when your breasts are least likely to be tender or swollen. If you're postmenopausal, choose a specific date to do it each month—perhaps your birthday date—to ensure that it gets done regularly. To help establish your routine, note on a calendar each time you perform BSE.

• *Visual inspection.* Stand in front of a mirror and inspect your breasts for anything unusual, such as swelling, dimpling, skin or nipple changes. Also note any change in the size or shape of the breasts. Do this inspection first with your hands at your sides, then behind your head, and finally on your hips.

• *Palpation.* The next step is to palpate both breasts and underarms, covering the area up to the collarbone and over to the shoulder. Begin in a standing position. To examine your left breast raise your left arm over your head. Using the pads of the three middle fingers of the right hand, beginning at the outer edges of the breast, move your fingers clockwise slowly around the entire breast. Gradually working in smaller and smaller circles that overlap somewhat, work your way toward the nipple. Palpate the tissue by pressing with your fingers, first superficially and then deeper. Be sure to palpate the underarm area thoroughly, too. Repeat this process for the right breast, then change to a supine position and palpate each breast again (the effect of gravity may accentuate different anatomic features). If you've had a mastectomy or lumpectomy, examine your incision to detect any new nodules or skin changes.

If necessary for your comfort, you can follow a different pattern. The important thing is to examine the entire breast.

FOR YOUR INFORMATION...

The American Journal of Nursing Company has developed two instructional videos for patients. One demonstrates BSE following the latest ACS guidelines. The other demonstrates the techniques of mammography and stresses issues of comfort and safety. Also available is a video that reviews techniques for nurses to use in teaching proper BSE technique to patients. For more information, call 1-800-CALL-AJN.

cancer during the past year. Most of the men reported a painless breast mass, while a few experienced changes in the nipple or nipple discharge. Bloody nipple discharge is associated with cancer in 75% of cases in men, three times the rate found in women. The majority of the men were diagnosed with a benign swelling of the breast known as gynecomastia, but 12 of the 100 we've seen were diagnosed and treated for breast cancer.

Men with breast cancer are often diagnosed at a more advanced stage of the disease than women, a fact that has been ascribed to delay in seeking treatment and a lack of awareness that they can get the disease. In all clinical settings where nurses practice, we can help alleviate this problem by creating an awareness among men that, although the chances are slim, they can develop breast cancer. We can also routinely check for any breast masses or abnormalities of the nipple during physical assessments of men and, at the same time, teach them the simple techniques of BSE and the possible implications of bloody nipple discharge.

6 In addition to BSE, mammography and clinical breast exams are essential to early detection of breast cancer.

Screening and early detection must be emphasized for all women, not just those in high-risk categories. Despite ongoing debate, we agree with the ACS recommendations that women should have a mammogram every one to two years between the ages of 40 and 49 and yearly thereafter and an annual clinical breast exam starting at age 40. (See *Recommended Schedule for Breast Cancer Detection in Asymptomatic Women* on the opposite page.)

Women in high-risk categories may require more frequent physical exams and earlier mammograms. Specific screening schedules should be determined by the physician after a careful assessment of a woman's individual risk factors.

7 A routine mammogram doesn't expose women to harmful doses of radiation.

Dr. Laura Liberman, one of our radiologists specializing in breast imaging, comments: "Many of the concerns regarding radiation dose associated with mammography were raised over 10 years ago, when the radiation dose was significantly higher than it is now." She estimates that mammographic radiation exposure is approximately 0.1 rads per image in current practice. In her opinion, any theoretical risk is far outweighed by the proven benefits of mammography.

Dr. Daniel Kopans, the director of breast imaging at the

BREAST CANCER RISK BY AGE

Age	Odds
25	1 in 19,608
30	1 in 2,525
35	1 in 622
40	1 in 217
45	1 in 93
50	1 in 50
55	1 in 33
60	1 in 24
65	1 in 17
70	1 in 14
75	1 in 11
80	1 in 10
85	1 in 9
In a lifetime	1 in 8

Source: National Cancer Institute Doeyan Program, 1993

Massachusetts General Hospital in Boston, has argued that the theoretical one-in-a-million risk of inducing a carcinoma with diagnostic mammography is at worst comparable to the risks of breathing Boston or New York City air for two days, riding a bicycle 10 miles, driving 300 miles in a car, flying 1,000 miles by jet, or eating 40 tablespoons of peanut butter.

A law that took effect in late 1994 requires all mammography facilities in the U.S. to be certified by the FDA to ensure uniform quality and safety standards. The legislation covers the accreditation of personnel, equipment, radiation dose, quality assurance programs, record keeping, and reporting.

8 It's possible to limit the discomfort that many women experience during a mammogram.

While some women have no complaints during mammography, others may experience mild to moderate discomfort and even pain. To minimize this potential, suggest that your patient schedule her mammogram when her breasts aren't tender. In premenopausal women, this is usually during the two weeks following menstruation.

A thorough explanation of what to expect will also help to reduce anxiety. Patients should always be encouraged to verbalize any discomfort they may be feeling to the technologist performing the X-ray. The technologist may be able to reduce compression of the breast during the procedure.

9 A woman's chance of developing breast cancer doesn't approach the often-cited "one in eight" risk until very late in life.

While current National Cancer Institute statistics estimate that one in eight women will develop breast cancer, this statistic can be somewhat misleading. As we've seen, analysis of breast cancer incidence shows that a woman's chance of developing the disease increases with age. One in eight is what the insti-

tute calls a "lifetime" risk, an average that reflects the higher rate of breast cancer diagnosis in older women. The actual risk of a 40-year-old woman is one in 217. If anxiety about breast cancer is causing functional problems for your patient, explaining or clarifying this issue may help. But don't let it undermine routine BSE, mammograms, and clinical exams aimed at detection and prevention.

With economic pressures forcing us to focus more keenly on prevention and early detection of diseases like breast cancer, we need to encourage patients to participate in their health care. There's no better way to do it than by providing them with accurate information. □

SELECTED REFERENCES

- Borgen, P. I., et al. Current management of male breast cancer: A review of 104 cases. *Ann.Surg.* 215:451-459, May 1992.
- Henderson, I. C. Risk factors for breast cancer. *Cancer* 71(6 Suppl.):2127-2140, Mar. 15, 1993.
- Kash, K. M., et al. Psychological distress and surveillance behaviors of women with a family history of breast cancer. *J.Natl.Cancer Inst.* 84:24-30, Jan. 1992.
- Kenney, E., et al. Breast self-examination among college women: Predictors for cancer control. *Am.J.Prev.Med.* 5:27-33, Jan.-Feb. 1989.
- Kinne, D. W. Lobular carcinomas in situ. *Surg.Oncol.Clin.North Am.* 2:65-73, Jan. 1993.
- Kopans, D. B. *Breast Imaging*. Philadelphia, Lippincott, 1989.
- Metzlin, C., and Smart, C. R. Breast cancer detection guidelines for women aged 40 to 49 years: Rationale for the American Cancer Society reaffirmation of recommendations. *American Cancer Society. Ca Cancer J.Clin.* 44:248-255, July-Aug. 1994.
- Osborne, M. P., and Borgen, P. I. Atypical ductal and lobular hyperplasia and breast cancer risk. *Surg.Oncol.Clin.North Am.* 2:1-11, Jan. 1993.
- Scafani, L. Management of the high-risk patient. *Semin.Surg.Oncol.* 7:261-266, Sept.-Oct. 1991.
- Sierka, C. MQSA inspections: What to expect. *Mammography Matters* 1:1-12, Fall 1994.
- Wingo, P. A., et al. Cancer statistics, 1995. *Ca Cancer J.Clin.* 45:8-30, Jan.-Feb. 1995.

RECOMMENDED SCHEDULE FOR BREAST CANCER DETECTION IN ASYMPTOMATIC WOMEN

Age group	Examination	Frequency
20-40	BSE Clinical breast examination	Every month Every 3 years
41-49	BSE Clinical breast examination Mammography	Every month Every year Every 1 to 2 years
50 and older	BSE Clinical breast examination Mammography	Every month Every year Every year

Source: American Cancer Society

C.- DETECCION DE IDEAS PRINCIPALES

Escribe un resumen en español del mismo texto siguiendo los pasos que se enumeran a continuación.

- Realiza una lectura de vistazo (skimming) a todo el texto.
- Extrae la idea general del primer párrafo numerado y escríbela en las líneas que se proporcionan.
- Lee sólo la primera oración de cada uno de los siguientes párrafos y escribe el equivalente aproximado en español sobre las líneas indicadas.
- Extrae la idea general del último párrafo y escríbela en la línea correspondiente.
- Escribe un resumen integrando todo lo anterior en un solo párrafo.

IDEA GENERAL DEL PRIMER PÁRRAFO

EQUIVALENTE EN ESPAÑOL DE LA PRIMERA ORACIÓN DE CADA PÁRRAFO SIGUIENTE

RESUMEN

Las ideas principales de un texto bien estructurado en inglés generalmente se encuentran expresadas en la primera oración de cada uno de sus párrafos (Topic sentence). Es decir, la función de la primera oración de un párrafo bien escrito en este idioma consiste en expresar el tema principal de dicho párrafo. La función de las oraciones que le siguen consiste en aportar ideas de Apoyo (supportin ideas) y en ejemplificar lo establecido en la primera oración. Aquí llamaremos skimming plus a la estrategia de lectura consistente en identificar las ideas principales de un texto. Se espera que por medio de esta estrategia seas capaz de resumir el contenido general de un texto.

D) SCANNING O LECTURA ESPECIFICA

I.- Brinda la información que se solicita de acuerdo a la introducción y las tres primeras partes del artículo.

1.- Número de mujeres que en 1995 se estimaba desarrollarían cáncer de seno en Estados Unidos.

2.- Número de hombres que desarrollarían esa enfermedad en ese tiempo.

3.- Número de mujeres que morirían por ese mismo hecho

4.- Número de hombres cuyo deceso se daba por la misma causa.

5.- Significado de las siglas BSE

6.- Porcentaje de mujeres que se realizan el auto examen de seno.

7.- Edad en que la mujer debería revisarse los senos regularmente.

II.- En las siguientes oraciones separa el sujeto y el predicado.

❖ Facts everyone should know about breast cancer.

SUJETO _____

PREDICADO _____

❖ Brest cancer affects many lives in recent years.

SUJETO _____

PREDICADO _____

A woman's chance of developing breast cancer doesn't approach the oft-cited "one in eight" risk until very late in life.

SUJETO _____

PREDICADO _____

❖ Men can develop cancer too.

SUJETO _____

PREDICADO _____

Gramaticalmente hablando, una oración es una unidad formada por dos constituyentes: el sujeto y el predicado.

En la oración simple el sujeto es siempre una frase nominal, mientras el predicado es una frase verbal.

Una frase nominal es aquella cuyo núcleo (parte más importante es un nombre o sustantivo, o cualquier forma sustantivada).

Una frase verbal es aquella cuyo núcleo es un verbo.

A nivel semántico, el sujeto es aquello de lo que se dice o predica algo. El predicado es ese algo que se dice o predica del sujeto.

III.- Vuelve al ejercicio anterior de las oraciones y encierra en un círculo rojo el núcleo del sujeto y en uno azul el núcleo del predicado.

En los siguientes apartados verás diferentes relaciones entre oraciones.

IV.- En los siguientes enunciados, la palabra brilliant expresa una cualidad positiva.

Observa e indica qué tipo de cualidad (positiva, negativa o neutra) expresa la palabra subrayada.

Explica tus razones.

1. Peter is brilliant and he is **boo boo**. _____

2.- Peter is brilliant but he is **boo boo**. _____

3. Peter is brilliant so he is **boo boo** _____

Contesta las siguientes preguntas con base en el ejercicio anterior.

1. ¿Es igual o distinto el significado de la palabra **boo boo** en cada enunciado? _____

2. ¿Por qué? _____

3. ¿Cuál sería un equivalente aproximado en español para la palabra **boo boo** en cada enunciado?

En el primer enunciado, boo boo = _____

En el segundo enunciado, boo boo = _____

En el tercer enunciado, boo boo = _____

V.-¿Qué es lo que determina los distintos significados de la palabra **boo boo** en cada caso?

Las palabras que en una lengua se usan para unir dos ideas que guardan algún tipo de relación entre sí reciben el nombre de **CONECTORES**. Las relaciones que pueden establecerse son de diversa índole. Así tenemos: de adición, contraste, resultado, secuencia, propósito, causa-efecto, ejemplificación, etc

Observa la lista (no exhaustiva) que se presenta a continuación y complétala con la información que falta.

TIPO DE RELACION ESTABLECIDA	CONECTOR	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
ADICION	also	también
	and	.....
	as well as	.....
	besides	además
	furthermore	.....
	moreover	.....

CONTRASTE	not only... but	no sólo..sino
	although	aunque
	but	.....
	despite	.....
	eventhough	aunque
	however	.....
	in spite of	a pesar de
	nevertheless	.....
	on the other hand	.....
	otherwise	.....
	still	.....
	whereas	.....
while	.....
RESULTADO	consequently	.....
	hence	.....
	so	.....
	therefore	.....
	thus	así, por lo que
PROPÓSITO	in order to	con objeto de
	to	para
	so that	para que
SECUENCIA	before	.....
	after	.....
	first	.....
	second	.....
	secondly	.....
	finally	.....
	then	.....
	at last	.....
CAUSA	because	.....
	since	dado que, debido a
EJEMPLIFICACIÓN	for example	.....
	for instance	.....
	like	como

such as
e.g.
i.e.

tal (es) como
por ejemplo
esto es

VI.- Ejercicio de Relación

CONECTORES

Como se mencionó anteriormente los conectores unen dos enunciados los cuales guardan distinto tipo de relación. A continuación se retoman enunciados del texto anterior y se anota la línea y/o párrafo en donde se localizan éstos; búscalos y anota las partes que los integran

Párrafo 2, línea 7

.....
.....
..... porque

Párrafo 3, línea 3

A pesar de

.....
.....
.....

Párrafo 4, línea 6

.....
.....
..... por lo tanto

Párrafo 6, línea 5

.....
.....
..... y

Párrafo 12, línea 1

Mientras

EXAMENES MUESTRA

WHY SOME PEOPLE GET MORE CAVITIES THAN OTHERS DO?

Dental caries, the culprit behind the creation of cavities, is the most prevalent infectious disease in humans, affecting 97 percent of people at some point in their lifetime. Many factors are involved in the progression of tooth decay.

Caries is acid demineralization of the teeth caused by plaques of biofilms, complex communities of microorganisms that can coat surfaces in the mouth and reduce local pH levels. When tooth enamel is subjected to a pH lower than 5.5, it begins to demineralize, or break down; above this so-called critical pH, remineralization can occur. The success of this repair process depends on the presence of minerals in saliva, available fluoride ions and salivary flow rate. When the demineralization side wins this tug of war over time without compensatory remineralization, caries can progress to a visible cavity.

All bacterial biofilms are not alike, however. Although *Mutans streptococci* and other species have been implicated as primary culprits in causing caries, some people who are infected with these bacteria don't get cavities. So it is not simply the quantity of plaque biofilm present that lead to cavities.

Diet is another factor. Caries-causing organisms prefer sugars- specifically sucrose, or common table sugar- as the chief energy source. The metabolism of these sugars into lactic acid is what causes cavities. Controlling the number of sugar exposures- by limiting the consumption of sweets- aids in the remineralization side of the equation.

Salivary flow and composition also affect cavity production. In short, the more saliva there is in the mouth, the better it is as natural debridement- that is, scrubbing- of caries causing organisms and the acids they generate off the

teeth. Tooth morphology, or shape, makes a difference as well. Deep grooves on tooth surfaces (molar in particular) trap biofilms, making their removal by brushing and flossing more difficult.

Obviously, oral hygiene is key to keeping caries under control.. Brushing and flossing must be performed religiously, preferably at least daily, to be effective.

POR QUÉ ALGUNAS PERSONAS TIENEN MAS CAVIDADES QUE OTRAS

Contesta falso o verdadero a los siguientes enunciados de acuerdo al mismo texto.

- 1.- La caries dental es el ácido desmineralizado de los dientes. F V
- 2.- La caries dental es causada por simples comunidades de microorganismos. F V
- 3.- Estos microorganismos están en la superficie de la boca y reducen niveles locales de PH. F V
- 4.- La producción de caries es influida por la cantidad de saliva. F V
- 5.- El estreptococo muttans y los azúcares refinados son los causantes de desencadenar lesiones cariosas. F V
- 6.- El PH determinante en la desmineralización de la superficie dentaria es de 5.5. F V
- 7.- La desmineralización sobre la superficie dentaria comienza cuando en la cavidad oral existe un PH por debajo de 5.5. F V
- 8.- El esmalte dentario se desmineraliza cuando el PH se encuentra por arriba de 5.5. F V

9.- El éxito de esta reparación esta relacionada con la presencia de minerales en la saliva.

F V

10.- Todas las biopelículas bacterianas son iguales.

F V

11.- El metabolismo de los azúcares refinados relacionados con el estreptococo muttans produce ácido láctico.

F V

12.- Este ácido láctico es el causante de la placa dento bacteriana.

F V

13.- Una forma de remineralizar las caries es limitando la ingesta de azúcares.

F V

14.- La morfología del diente juega un papel importante en las caries dentales.

F V

DISFIGURED AND DWINDLING

Do the deformities explain recent declines in amphibian population?

FROGS, TOADS AND SALAMANDERS have been climbing up the long list of creatures in danger of disappearing from the earth entirely ever since the first reports of dwindling populations were made 20 years ago. An obvious question for biologists is to what degree physical deformities are contributing to overall population declines.

Most malformed amphibians eventually vanish from a population because they can neither escape their predators nor hunt for food efficiently. Events known to increase the number of animals that mature into disabled adults—such as the parasite epidemic that is currently afflicting dozens of sites across North America—could cause a whole population to crash, particularly if the incidence of deformities continues to increase. Although such crashes may be occurring at some sites, numerous amphibian populations have declined severely in the absence of any deformities, leaving researchers to conclude that deformities are far from the sole basis for the declines. Environmental hazards seem to be a more significant cause.

Amphibian species inhabit a wide variety of ecosystems, including deserts, forests and grasslands, from sea level to high mountains. But as diverse as their niches are, few are shielded completely from a nearly equal variety of insults that humans inflict on them. Some important amphibian habitats have been totally destroyed or are polluted to an intolerable degree. In other cases, people have introduced foreign animals that either devoured or pushed out the native amphibians.

Some of the most widespread alterations may lead to both population declines and deformities. Many studies have shown, for instance, that excess

ultra violet radiation —resulting from human- induced ozone loss in the upper atmosphere— can inhibit limb formation in amphibian juveniles or even kill embryos inside their vulnerable, unshelled eggs. In the future, global warming is expected to dry out certain suitable aquatic habitants while elsewhere encouraging the emergence of infections that produce abnormal development. When it comes to problems as pressing as these, tackling declines will most likely help alleviate the deformities as well.

Tomado de la revista

Scientific American

vol. 288 No. 2

Pág. 51, febrero 2003.

DESFIGURADOS Y MENGUADOS

Señala la mejor posibilidad de respuesta acuerdo al texto anterior.

- 1.- Entre los grupos de criaturas en peligro de desaparecer de la tierra están
 - a) las bacterias.
 - b) los microbios.
 - c) las ranas, salamandras y sapos.

- 2.- Una pregunta obvia de los biólogos es hasta qué grado las deformidades físicas _____ al declive de la población.
 - a) han afectado
 - b) están contribuyendo
 - c) ha contribuido

- 3.- La mayoría de los anfibios malformados desaparecen de una población porque:
 - a) no pueden ocultarse de sus depredadores.
 - b) no pueden buscar alimento de manera eficiente.
 - c) están impedidos tanto de buscar alimento como de ocultarse.

- 4.- Las acciones conocidas para incrementar las poblaciones de animales de adultos discapacitados.
 - a) deberían causar la quiebra total de la población completa.
 - b) podrían causar la quiebra de la población completa.
 - c) deben causar la quiebra de la población completa.

- 5.- A pesar de que tales descubrimientos pueden estar ocurriendo en algunos lugares, el declive de la población anfibia puede parecer.
 - a) más significativa por azares ambientales.

- b) más importante por la mano del hombre.
 - c) más notoria por la dificultad de obtener alimentos.
- 6.- Las especies anfibias habitan en:
- a) una gran variedad de ecosistemas.
 - b) solo en desiertos y bosques.
 - c) zonas de pastizal pero no desiertos.
- 7.- Así como diverso es su hábitat, los anfibios
- a) tratan de alejarse del hombre lo más posible.
 - b) pocos son los que están a salvo del hombre.
 - c) no se salvan de los insultos del hombre.
- 8.- Algunos habitantes anfibios _____ a un grado intolerable.
- a) están siendo destruidos por el hombre
 - b) han sido destruidos totalmente por el hombre
 - c) podrán ser destruidos en su totalidad por el hombre
- 9.- Otra de las causas de su declinación, se debe a que
- a) son arrojados de su hábitat.
 - b) el hombre ha introducido animales.
 - c) han sido devorados y arrojados de su habitat.
- 10.- Algunas de las alteraciones mayormente extendidas _____ a su declive y a las deformidades.
- a) podrían conducir
 - b) pueden conducir
 - c) deberán conducir

THE HYPERACTIVE TEENAGER

Professionals once counseled parents that hyperactivity was a disorder that affected only young children. Problems of hyperactivity, professionals insisted, were for the most part outgrown by the teen years. Eventually, we have gathered sufficient data to suggest that some of the primary symptoms of hyperactivity may diminish in their intensity as children reach adolescence, but hyperactivity continues to plague and cause problems for many teenagers.

In research studies, 20% to 60% of hyperactive teenagers are involved in antisocial behavior that results in referral to juvenile court. It is estimated that approximately 3% to 4% of the normal population of teenagers ends up in the juvenile court. In other studies, 35% of hyperactive teenagers were suspended from school at least once as opposed to only 8% to 10% of the normal population. Finally by high school, it is estimated that as many as 80% of hyperactive teenagers are behind at least one year in at least one basic academic subject. It appears that the secondary problems of hyperactivity involving school performance, social relations, and the ability to follow society's rules and limits, persist, intensify, and become more complex for the active teenager.

In his recent text, "The troubled adolescent", (Pergamon Press, 1990) Dr. Joseph White describes the five mixed messages that confront teenagers and influence important decisions concerning their values and behavior. In our fast-paced society, we address children as if they were adults and expect them to behave that way and ever younger ages. Young teens today must make decisions about expressing their sexual desires; working hard and preparing for the future over seeking instant gratification; working for self alone or learning to cooperate and live harmoniously with others; following the rules or shaping the rules to suit their immediate needs; and using drugs or alcohol versus saying no. Even preteens confront some of these

decisions. Children are maturing physically at earlier ages, and we expect younger children to make long-term. Due to the increasing technical demands of our society, many young children attend college and maintain their dependence long into their 20s.

At one time, professionals suggested that the teenage years represented a terrible period of turmoil. Teenagers at risk due to other emotional, learning, or behavioral problems, were assumed to be at even greater risk for serious teenage problems. Presumably, given the increased pressures of our society today, this phenomenon would have intensified. However, we are now aware that the teen years do not necessarily represent a trial by fire. Successful passage through the teenage years appears to be based on the teenager's ability to succeed in some areas of his life. This usually involves success academically, socially, or in an extracurricular activity such as athletics, music, or dance. Hyperactive children, unfortunately, have histories of failure in these areas. Even the athletic, hyperactive teenager may have difficulty remaining on a team, not for lack of ability, but because of an inability to show up on time for practice and follow the coach's instructions.

Tomado del libro

Hyperactivity: Why won't my child pay attention,
Goldstein, Michael. USA, 1992. 214 pp

EL ADOLESCENTE HIPERACTIVO.

Elige la mejor opción de acuerdo al texto correspondiente.

- 1.- En los estudios de investigación, el 20 al 60 % de los ____ están involucrados en conductas antisociales.
 - a) amigos hiperactivos investigación
 - b) adolescentes hiperactivo
 - c) chicos hiperactivos

- 2.- Se estima que aproximadamente del 3 al 4% de la población normal termina en
 - a) la corte de apelación
 - b) la corte marcial
 - c) la corte juvenil

- 3.- En otros estudios, el 35% de adolescentes hiperactivos fueron suspendidos de la escuela ____ una vez.
 - a) mínimamente
 - b) por lo menos
 - c) al último

- 4.- Finalmente en la preparatoria ____ que cerca del 80% de jóvenes hiperactivos están atrasados por lo menos un año.
 - a) se calcula
 - b) es estimado
 - c) es controlado

- 5.- Parece que los problemas secundarios de la hiperactividad ____ la realización escolar, las relaciones sociales.
 - a) relacionan

- b) involucran
- c) comprometen

6.- En su reciente texto, "El Adolescente _____" el Dr. Joseph White describe cinco mensajes confusos.

- a) complejo
- b) complicado
- c) compuesto

7.- El Dr. Joseph White describe cinco mensajes confusos que _____ a los adolescentes.

- a) confunden
- b) interesan
- c) preocupan

8.- En nuestra sociedad, nos _____ a los niños como si fueran adultos.

- a) dirigimos
- b) emprendimos
- c) consignamos

9.- Los jóvenes adolescentes _____ deben tomar decisiones para expresar sus deseos sexuales.

- a) hoy
- b) hoy en día
- c) en este momento

10.- Los niños están _____ físicamente en edades más tempranas.

- a) despertando
- b) madurando
- c) descansando

11.- Debido al incremento de las demandas técnicas de nuestra sociedad, _____ jóvenes asisten a carreras técnicas.

- a) pocos
- b) algunos
- c) muchos

12.- En un tiempo, los profesionales sugirieron que los años de la juventud representaban un período terrible de

- a) turbulencia
- b) agitación
- c) alboroto

13.- Un pasaje con éxito a través de los años adolescentes parece estar basado en _____. para triunfar en alguna área de su vida.

- a) incapacidad
- b) destreza
- c) habilidad

14.- Esto generalmente _____ el éxito académico, social o en alguna actividad extracurricular.

- a) envuelve
- b) crea
- c) involucra

15.- Aún el joven hiperactivo _____ dificultad permaneciendo en un equipo.

- a) podría tener
- b) tendrá
- c) puede tener

A SWEET SOLUTION TO THE DAMAGE OF ARTHRITIS?

The pain and damage caused by rheumatoid arthritis might be halted by drugs based on common carbohydrates such as starch and glucose, say Australian researchers. These drugs work by disrupting the biochemical process which triggers the disease.

In the West, rheumatic arthritis affects between 2 and 3 per cent and nearly 1 per cent for men. It is an "auto immune disease" that occurs when the immune system attacks the body's own cells. The first symptoms include inflammation of the synovial membrane, the tissue that lines joints. This results in pain and swelling. As the disease progresses, a person's ability to move can be severely limited by the damage done to the cartilage and bone in the joints.

Current therapies only reduce the pain of rheumatoid arthritis. In the same case of steroidal drugs, such as cortisol, and none steroidal medications, such as aspirin, this is achieved by reducing inflammation. But anti-inflammatory treatments do not halt the progress of the disease and may cause side effects ranging from ulcers, kidney disorders, hypertension and heart disease to mental disorders and sometimes death. "They are crude, blunderbuss approaches," says Christopher Parish of the John Curtin School of Medical Research of the Australian National University in Canberra.

A decade ago, Parish and his colleagues began looking for compounds that would treat rheumatoid arthritis without causing side effects. They reasoned that if they could interrupt the autoimmune reaction at an early face, they could stop both the pain and damage to synovial members.

The research team devised ways to prevent immune cells, called leucocytes, from moving from their normal location inside the blood vessels to potential sites of arthritic inflammation. When leucocytes build up at a site, they begin to

destroy the synovial membrane, produce enzymes that continue the damage and, indirectly, stimulate even more leucocytes to travel to the site, thereby keeping disease going. According to Parish, one way to stop the migration of leucocytes is to disrupt the process by which they "chomp through the basement membrane". This tough membrane lines blood vessels and acts like a filter, preventing molecules in the blood from escaping from the circulatory system. Leucocytes get through the basement membrane by binding to it and then locking on to a host of membrane degrading enzymes found in blood cells.

The three compounds that the Australian researchers have developed disrupt the action of heparanase, a key enzyme. One compound is based on a phosphosugar, mannose 6 phosphate, a substance which occurs naturally in the body. It is a single sugar molecule like glucose and works by preventing heparanase from binding to a leucocyte. The other compound is modeled on heparin- a sulphated polysaccharide similar to starch-which is found in some blood cells. It hinders heparanase in eroding the basement membrane. Parish's team has found that the movement of leucocytes out of the blood vessel is also disrupted by castanospermine, an alkaloid found in the seeds of the native Australian legume *Castanospermine australe*, Parish suspects that castanospermine interferes with the ability of leucocytes to recognize and so bind with heparanase.

The researchers have shown that all their compounds reduce inflammation and halt the accumulation of leucocytes in experimental rats. They also prevent the breakdown of the basement membrane. In addition, the drugs inhibit a disease in rats called experimental autoimmune encephalomyelitis. Parish says these positive results suggest the drugs might be effective against other autoimmune diseases such as multiple sclerosis.

Tomado de la revista

New Scientist, sec. Science.

Feb., 2003.

¿UNA SOLUCION DULCE PARA EL DAÑO DE LA ARTRITIS?

De las opciones que se dan al terminar el segundo y tercer párrafos, escoge la que sea más acorde al texto. Fíjate que son dos tipos diferentes de reactivos.

Ejercicio A

The pain and damage caused by rheumatoid arthritis might be halted by drugs based on common carbohydrates such as starch and glucose, say Australian researchers. These drugs work by disrupting the biochemical process which triggers the disease.

In the West, rheumatic arthritis affects _____ 1 _____ 2 and 3 per cent of women and nearly 1 per cent for men. It is an "auto immune disease" that _____ 2 _____ when the immune system attacks the body's _____ 3 _____ cells. The first symptoms include inflammation of the synovial membrane, the _____ 4 _____ that lines joints. This results in pain and _____ 5 _____ as the disease progresses, a person's ability to move can be severely limited by the _____ 6 _____ done to the cartilage and bone in the joints.

Current therapies only reduce the pain of rheumatoid arthritis. In the same case of steroidal _____ 7 _____, such as cortisol, and none steroidal medications, such as aspirin, this is _____ 8 _____ by reducing inflammation. But anti-inflammatory _____ 9 _____ do not halt the progress of the _____ 10 _____ and may cause side effects ranging from ulcers, kidney _____ 11 _____, hypertension and heart disease to mental disorders and sometimes death "They are crude, blunderbuss _____ 12 _____" says Christopher Parish of the John Curtin School of Medical Research of the Australian National University in Canberra.

Ejercicio B

1. a) cerca de
b) cercanamente de
c) casi por
2. a) ocurre
b) aparece
c) sucede
3. a) suyos
b) propias
c) dueño

4. a) tela
b) gasa
c) tejido
5. a) inflamación
b) herida
c) cortadura
6. a) lesión
b) herida
c) daño

7. a) drogas
b) fármacos
c) sustancias
8. a) archivado
b) logrado
c) alcanzado
9. a) trato
b) trata
c) tratamiento

10. a) deseo
b) enfermedad
c) padecimiento
11. a) desórdenes
b) padecimientos
c) trastornos
12. a) aproximaciones
b) enfoques
c) opiniones

Ejercicio C)

Las siguientes afirmaciones son del mismo texto A SWEET SOLUTION TO THE DAMAGE OF ARTRITIS? Marca verdadero o falso de acuerdo a dicho artículo.

1.- Hace una década Parish y sus colegas empezaron a buscar compuestos que pudieran tratar el artritis reumático sin causar efectos colaterales.

F V

2.- Argumentaron que si pudieran interrumpir la reacción inmune en una etapa temprana, podrían detener ambos el dolor como el daño a miembros sinoviales.

F V

3.- Los tres compuestos que los investigadores desarrollaron, interrumpen la acción de la heparanasa, una enzima clave.

F V

4.- La manosa 6 fosfatasa es una sustancia que se encuentra en el cuerpo de manera natural.

F V

5.- Es una sola molécula parecida a la glucosa y trabaja para prevenir a la heparanasa de unirse a un leucocito.

F V

6.- El otro compuesto, un polisacárido sulfatado, similar al almidón, se encuentra en todas las células sanguíneas.

F V

7.- Convierte a la heparanasa en el basamento de la membrana

F V

8.- La castaña esparmina es un alcaloide que se encuentra en la leguminosa Castaña esparmina australiana.

F V

9.- Parish sospecha que la castaña esparmina interfiere con la habilidad de los leucocitos y así unirse con la heparanasa.

F V

10.- Parish dice que estos resultados positivos sugieren que estos medicamentos pueden ser efectivos en contra de la esclerosis múltiple.

F V

PAIN MANAGEMENT IN FRAIL, COMMUNITY-LIVING ELDERLY PATIENTS

Pain is a common problem among older people living in different community settings. As indicated by the World Health Organization (WHO), pain can be relieved using pharmacologic agents. However pain continues to be addressed inadequately.

To describe the prevalence of pain in frail elderly people living in the community and to evaluate the adequacy of pain management.

We analyzed data from a large collaborative observational group; the Italian Silver Network Home Care Project that collected data on patients admitted to home health programs. Twelve home care agencies participated in the project evaluating the implementation of the Minimum Data Set Home Care instrument. We enrolled 3046 patients, 65 and older, in the present study. The main outcome measures were the prevalence of daily pain and analgesic treatment.

A total of 1341 individuals (39%, 49%, and 41% of those aged 65-74, 75-84 and older than 85 years, respectively) reported daily pain. Of patients with daily pain, 25% received a WHO level 1 drug; 6%, a level 2 drug; and 3%, a WHO level 3 drug (e.g. morphine sulfate). Patients 85 years and older were less likely to receive analgesics compared with the younger patients (univariate odds ratio, 0.73; 95% confidence interval CI, 0.60-0.89). Another independent prediction of failing to receive any drugs was low cognitive performance (adjusted odds ratio, 0.80; 95% CI, 0.69-0.93).

Daily pain is prevalent among frail elderly patients living in the community and is often untreated, particularly among older and demented patients.

EL MANEJO DEL DOLOR EN PACIENTES ANCIANOS QUE VIVEN EN ASILOS

Revisa los siguientes enunciados y circula V o F de acuerdo a si ellos son verdaderos o falsos.

1. Un problema entre los ancianos muy grandes que viven en asilos es el dolor. F V
2. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, el dolor se mejora usando agentes farmacológicos. F V
3. El objetivo del estudio es describir la prevalencia del dolor en ancianos que viven en asilos F V
4. Analizamos datos de un grupo de estudio grande colaborativo, el Proyecto de Asilos de La Red Platteada Italiana. F V
5. Este grupo reunió datos sobre pacientes aceptados en los programas de los asilos. F V
6. En el proyecto de evaluación participaron veinte agencias de asilos. F V
7. En este estudio registramos a 3046 pacientes desde 65 años y mayores. F V
8. Las únicas medidas resultantes fueron la prevalencia al dolor diario y el tratamiento analgésico. F V

9. Un total de 1,341 individuos se les administró la misma cantidad de droga.
10. A los pacientes de 85 años y mayores se les dio mas analgésicos que a los jóvenes.
11. Otra razón por las que no pudieron recibir analgésico algunos pacientes era por una baja función cognitiva.
12. El dolor cotidiano es prevalente en ancianos viviendo en asilos.
13. El dolor diario es frecuentemente tratado entre los pacientes ancianos y dementes.

(F) (V)

(F) (V)

(F) (V)

(F) (V)

(F) (V)

ELEMENTAL ETYMOLOGY: WHAT'S in a Name?

Like any discipline of science, chemistry has its own nomenclature, or system of naming. Mastery of this nomenclature is essential for the survival of any chemistry student. Initially, students may be scared witless by the seemingly complex organic and inorganic names. Soon, though they are rattling off polysyllabic words with the ease of an expert.

The names of the elements provide the root of chemical naming, from simple salts to coordination compounds, from acids and bases to complicated organic species. While chemistry students use the names of the elements to name compounds, many of them have no idea of how the elements *themselves* got their names. For example, many students perceive the connection between the name "hydrogen" and the prefix "hydro-", meaning "water", but most are ignorant of the meanings behind other element names. Study of element names can be used as an important tool for recognizing certain properties of particular elements and the origins themselves can make excellent mnemonic devices in remembering an element's properties, symbol, and uses. Let us then, take a close look at the origins of the names, or etymologies, of the chemical elements.

Most of the available etymological information can be obtained from a dictionary or a chemical handbook, but neither points out the fact that there are many similarities and trends among the names. For example, many people immediately notice that a few elements are named after famous scientists. When they may not realize, however, is that a few elements are named after prominent mythological figures, too. To illustrate these patterns better (and to increase the pedagogical value of this paper), I have grouped the elements in six categories according to the origins of the names.

It is generally accepted by scientists that the discoverer of an element has

the honor of naming it. However, the International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC) reserves the right to select and approved name, as well as an approved symbol, regardless of the priority of discovery. The only IUPAC rule governing the naming process is the inclusion of the _ium suffix in the name of any new metallic element. However, because many elements were discovered before the existence of this rule, many elements (nonmetals as well as metals) do not have this suffix.

Tomado de:

David W. Ball

Rice university, Houston, TX 77251

ELEMENTAL ETYMOLOGY: WHAT'S in a Name?

Contesta si los siguientes enunciados son falsos o verdaderos

1. Como todas las disciplinas científicas, la química tiene su propia nomenclatura. F V
2. El dominio de esta nomenclatura es indispensable para la sobrevivencia de cualquier alumno de química. F V
3. Los alumnos se sentirán con miedo ante la complejidad de los nombres orgánicos e inorgánicos en un principio. F V
4. Los nombres de los elementos suministran la raíz del nombre químico. F V
5. Mientras los alumnos de química usan los elementos para nombrar compuestos, muchos de ellos desconocen la manera en que éstos obtuvieron sus nombres. F V
6. El estudio de los elementos es usado como una herramienta importante para reconocer ciertas propiedades de algún elemento en especial. F V
7. Los orígenes de los elementos han sido usados como herramientas mnemotécnicas para recordar las propiedades, los símbolos y usos de los mismos. F V
8. Mucha de la información etimológica asequible, puede ser obtenida a través de un diccionario o manual de química. F V

9. Por ejemplo, mucha gente nota que algunos de los elementos se nombran después de prominentes figuras mitológicas.

(F) (V)

10. Para ilustrar estos modelos de mejor manera agrupe los elementos en seis categorías, de acuerdo al origen de sus nombres.

(F) (V)

11. Raramente es aceptado por los científicos que el descubridor de un elemento tenga el honor de nombrar el mismo.

(F) (V)

Espero que esta Guía cumpla con su objetivo: el que el alumno conozca las estrategias de lectura y las practique en los ejercicios y los exámenes muestra antes de presentar el examen de acreditación, para que al resolverlo, el resultado sea positivo y que el DELEX mejore su presencia en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

CAPITULO V

VALORACION CRITICA EN RELACION AL EXAMEN DE ACREDITACION EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Como se mencionó anteriormente el manejo de un idioma extranjero, es en la actualidad importante para cualquier universitario, dado que la mayor parte de la literatura especializada se encuentra en dicho idioma.

Este último capítulo tiene como objetivo, el realizar una valoración crítica en relación al aprendizaje del idioma inglés en la FES-Z, y por último, la relación del planteamiento anterior con el examen de acreditación, requisito indispensable para la titulación de los alumnos.

Si bien mi responsabilidad como profesora del idioma inglés es motivar a los alumnos a su aprendizaje, esto no es una tarea sencilla ya que se presentan una serie de limitaciones, muchas veces provenientes de la misma Institución, en tanto que en otras las dificultades o inconvenientes se encuentran fuera.

Si los alumnos estudian inglés desde la secundaria, me pregunto qué es lo que pasa en el camino, que al llegar a la Universidad los maestros de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, tienen que revisar lo supuestamente visto con anterioridad. Es probable que las respuestas al planteamiento previo sean de distinta índole, y así se puede mencionar algunas posibles causas:

Por un lado, que el aprendizaje no se dio en realidad, debido a la manera en que se plantea su estudio en los planes y programas de secundaria y prepa-

ratoria y, al tiempo que se le destina (dos horas a la semana). Pero también puede deberse a las malas experiencias de los alumnos en relación a los profesores que imparten dichas clases y la manera de enseñar la asignatura.

Otra causa de esta problemática nos puede llevar a las condiciones laborales de muchos profesores de idioma, quienes solo cuentan con horas y tienen que desplazarse de un lado a otro de la ciudad para completar un salario digno.

Por otro lado, es probable que el hecho de imponer institucionalmente el idioma inglés como idioma extranjero obligatorio, ejerza en mucha gente un rechazo ideológico consciente o inconscientemente.

Otra razón más puede ser cultural, en tanto que algunos alumnos no cuentan con un bagaje familiar positivo hacia su aprendizaje y, por lo tanto, no logran percatarse de las ventajas que dicho aprendizaje puede aportar al individuo.

En otras ocasiones, los maestros nos percatamos que el rechazo a estudiar inglés se debe a que determinados alumnos estudiaron otra lengua (francés) como idioma extranjero y que por lógica, es sano que se les permita continuar con la que estudiaron en el ciclo anterior. Si en lugar de imponer el estudio del inglés como lengua extranjera, se le diera al estudiante la opción de elegir, él mismo se percataría posteriormente de que el idioma universal es el inglés y lo estudiaría. Claro que se podrá preguntar ¿y entonces, de qué sirvió el idioma anterior? a lo que respondería, que el aprendizaje de una lengua implica tener una visión del mundo diferente, un panorama mucho más amplio y una nueva forma de visualizar el mismo.

Pero, independientemente del idioma que hayan estudiado los alumnos en la preparatoria, en la Universidad son importantes dos realidades para el

futuro profesionista: la lectura como una actividad indispensable y continua para sus estudios y la presentación y certificación del examen de acreditación. Como se mencionó anteriormente, en el caso de la FES-Zaragoza este requisito procede para seis de las siete carreras que ahí se imparten.

Para el caso de la lectura es importante el uso de estrategias y técnicas que ayuden al estudiante a agilizar dicha lectura y comprender lo leído, con el fin de poder utilizar dicha información de manera significativa. En tanto que para la acreditación del idioma inglés es importante que el alumno conozca el idioma y sea capaz de distinguir las diferencias entre el idioma inglés y el español, en la medida en que ambos idiomas o lenguas provienen de ramas lingüísticas diferentes.

Este interés por el examen de acreditación, tema central de este trabajo, surgió cuando se me asignó como una tarea a desarrollar en las horas de compromiso académico. Resulta que sólo el 30% de quienes lo presentan, acreditan el mismo. En este momento, parece que a partir de este trabajo la Coordinación del Departamento de Lenguas Extranjeras se interesa por este tema y por mi planteamiento acerca de la situación.

Desde el punto de vista pedagógico, el porcentaje de no acreditados nos dice que algo malo está sucediendo y no necesariamente tiene que ver con los alumnos; por lo tanto, los elementos a tomar en cuenta serían los docentes que elaboran dichos exámenes, la concepción de evaluación que se maneja, los instrumentos propiamente dichos, y sobre todo las condiciones de su aplicación.

Como posibles soluciones al problema considero importante:

- la revisión teórica del concepto de evaluación que se maneja en el Departamento, los elementos a considerar al respecto pues es impor-

tante partir de los planes de estudio de las diferentes carreras para conocer mínimamente los contenidos que manejan en las mismas, ya que la forma de elección del texto para examen es “por lo que el profesor de idioma, cree que es interesante para el alumno.”

- en relación a las preguntas abiertas, es importante tener claro lo que vamos a solicitar del alumno: que traduzca la respuesta una vez localizada ésta en el texto; o que comprenda lo leído, o un análisis de lo leído.
- una vez elaborados los reactivos y finalizado el examen, revisar y cumplir con las características de objetividad y validez que exige esta concepción de evaluación y/o medición
- una vez piloteado el examen y confirmadas dichas características en nuestros instrumentos, aplicarlos ya con los grupos que se formen;
- posteriormente al revisar los exámenes resueltos, analizarlos teniendo claro lo que deseamos del alumno, tomando en cuenta el texto y, sobre todo lo referente a las preguntas abiertas.

Todo lo anterior requiere que el equipo de docentes del área de inglés se incorpore al trabajo con la idea de mejorar el mismo, en beneficio de los alumnos, sabiendo que ellos serían los beneficiados y además eliminaríamos obstáculos en su camino para que puedan terminar su carrera satisfactoriamente y a los docentes nos quedaría la satisfacción de intentar mejorar nuestra labor docente.

Finalmente considero que es necesario un compromiso colegiado más intenso entre las Coordinaciones y los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras que los lleve a desarrollar un trabajo académico más articulado, lo cual repercutiría seguramente con un mejor desempeño y resultado de los estudiantes, razón de ser de toda institución educativa.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Al iniciar el trabajo y, a lo largo del mismo, se han hecho preguntas que no siempre se lograban contestar. En este momento, al concluir este Informe Académico de Actividad Profesional, se retomarán y contestarán no ya a través de los autores quienes ya cumplieron su parte, sino a través de una reconstrucción personal.

☆ ¿Cuál es la posición política y académica de los evaluadores y cuáles las consecuencias de su labor en los evaluados?

La mayoría de los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras se autodenominan apolíticos, por lo que no cuestionan ni a la autoridad, ni el concepto de evaluación, ni la validez de los instrumentos, ni su labor. Sin embargo, su actitud hacia los alumnos es altanera en cuanto a los supuestos resultados de los exámenes, a grado tal de tachar a los alumnos de flojos y que deberían estudiar más para la próxima ocasión.

En el caso personal, debo decir que sí me considero politizada y que esta actitud se reforzó al estudiar la carrera de Pedagogía. Desde tiempo atrás me percataba de estos hechos, pero no fue sino hasta que se me asignó la aplicación del examen de acreditación de idioma, como una de mis actividades académicas a realizar, que me percaté de la magnitud de este problema. Sin embargo, en el DELEX no se cuestionó a su coordinador, quien introdujo este enfoque de evaluación, es decir, este tipo de exámenes.

☆ Luego entonces, ¿cuál sería el papel de los profesores encargados de diseñar los exámenes de acreditación?

Es importante partir de una concepción de evaluación, ver sus implicaciones académicas, tanto políticas como sociales, así como partir del Plan de Estudios para quedar claros en los objetivos que pretende lograr dicho Plan, en especial con relación al idioma extranjero. Si lo que se pretende es certificar que el alumno comprenda textos en idioma inglés, éstos deben ser acordes a su nivel de estudio en cuanto profundidad; evitar en lo posible textos complejos de temas especializados, puesto que su nivel de conocimiento es diferente, dado que aún estudian la carrera. Por otro lado, la evaluación debe plantearse en relación a la comprensión de lectura y los instrumentos deben ser elaborados teniendo esto en mente.

Lo anterior lleva un doble mensaje, dado que tampoco nosotros como profesores somos expertos en dichas áreas, pero sí nos sentimos autorizados para plantear preguntas complejas y lo que es peor aun, mal elaboradas.

Sucede que si somos varios los profesores quienes diseñamos los exámenes, se requerirá de un trabajo de equipo, para lo cual se necesitaría también, una participación de la coordinación, pero desafortunadamente esto no ocurre, más bien se termina asignando tareas a nivel personal, lo que impide la toma de decisiones colegiadas y, con ello, la posibilidad de propiciar la vida académica en el Departamento.

☆ ¿Qué características deberían tener los exámenes de acreditación?

De inicio deberán basarse en lecturas de cada una de las áreas que tienen el requisito de idioma, pero con una complejidad de lenguaje de acuerdo a un alumno de licenciatura. Es decir, el artículo podrá provenir de una revista de difusión científica o de un libro de texto, claro está en el idioma de nuestro interés: inglés, dado que son textos acordes a su nivel de estudio y no requiere de expertos ni de diccionario especializado. A partir de ellos, los

alumnos aplicarían las estrategias de lectura convenientes para agilizar el análisis y extraer la información solicitada.

Entre las estrategias a emplear, tenemos el uso de elementos tipográficos como son los esquemas, las tablas, las mayúsculas, etc; o bien, el uso de cognados o palabras que se parecen al español; la localización de frases nominales, sus características y diferencias al transferirlas al español.

Como se mencionó antes, estas estrategias se utilizan para la comprensión de la lectura, mas no para la estructuración de los reactivos de un examen de acreditación, como hasta la fecha se realiza en el DELEX. Por lo que se recomienda que los reactivos que integran el examen sean de elección múltiple, falso/verdadero, relación de columnas o de complementación. Los enunciados serán escritos en el idioma meta, es decir, inglés puesto que así podríamos percatarnos del empleo de los alumnos de vocabulario e implicaría a la vez elementos gramaticales, morfológicos y de sintaxis así como el orden de las palabras en una oración. De esta manera se revisaría tanto la comprensión de la lectura como el uso lógico del lenguaje.

La extensión de las lecturas podrá incluir de 800 a 1200 palabras por texto, o la posibilidad de incluir dos textos cortos que podrían ser de diferente tema; no obstante el requisito que deberán cumplir estos artículos será el relacionarse con las carreras correspondientes.

☆ ¿Sería conveniente estructurar los distintos reactivos a partir de las estrategias de lectura?

No lo creo así, dado que el empleo de las estrategias de lectura serviría al alumno para llevar a cabo con éxito la lectura, no para contemplarlas en la estructuración de los reactivos del examen; sin embargo, el objetivo del examen de acreditación de idioma deberá de ser la comprensión misma del

texto, la cual se verificará a través de los distintos tipos de reactivos. También se podrá revisar el manejo de vocabulario del alumno, de esta manera, se evitará poner trampas a los alumnos como actualmente sucede.

No obstante, pienso que sí sería conveniente emplear este tipo de reactivos con el propósito de que el alumno conozca las estrategias que puede emplear para lograr una mejor comprensión de la lectura. De hecho los ejercicios que aquí se presentan pretenden cubrir este objetivo.

En relación a la idea de incluir preguntas abiertas en este examen de acreditación, esto conlleva varias dificultades. Primero, se tendría que llegar a establecer criterios para ver la profundidad que se solicitaría al alumno: uno de ellos podría ser la simple traducción de la respuesta, claro que tomando en cuenta las diferencias que existen entre español e inglés; otra, la comprensión o la interpretación de lo leído. Pero además, hay que tomar en cuenta la frecuencia con que se realiza dicho examen, lo cual implica que el aplicador invierta tiempo en esta actividad y la realidad es que no lo realiza así, sino de la manera más económica: revisando la clave. Este problema se complica si consideramos la cantidad de solicitantes, dado el alto porcentaje de reza-gados. En consecuencia, propongo eliminar este tipo de preguntas.

Es importante tomar en cuenta el piloteo de estos exámenes, previo a su aplicación, para así cumplir con los requisitos que marca la teoría de evaluación con referencia a la Norma, que abordamos en uno de los capítulos de este Informe.

☆ ¿Cómo se lograría motivar a los alumnos para aprender el idioma inglés de manera significativa?

Cuando la FES Zaragoza y el DELEX iniciaron su trabajo, los textos empleados por los alumnos de las carreras estaban escritos en inglés. Fue así como

Psicología y Biología se vieron en la necesidad de enseñar a comprender dichos textos. En este momento la situación es completamente opuesta dado que gran parte de la literatura empleada está escrita en español; no obstante buscaría trabajar con las coordinaciones y con profesores de diversas carreras para que ellos incluyan en su bibliografía textos o artículos en inglés, es decir, los que necesitan estudiar. Si los alumnos ven la necesidad de manejar el idioma que tienen que acreditar, sería más sencillo a la hora de presentar el examen, puesto que ya estarían preparados para ello.

Sin embargo, este trabajo necesita del interés de la Institución, ya que sería para el bien de los alumnos. Si esto se lograra, creo que mejoraría la imagen del DELEX, tanto en la dependencia como en los alumnos.

En síntesis, mi propuesta práctica, pedagógica-didáctica es:

- Que se impartan cursos de formación docente a los profesores del DELEX con el objetivo de partir de elementos teóricos comunes, es decir, homogeneizar conceptos.
- Realizar una investigación de los alumnos que presentan el examen de acreditación antes y después del examen.
- Con la información que nos brinde dicha investigación se tome cartas en el asunto, ya sea a través de un curso propedéutico y/o asesorías para presentar el examen de acreditación.

En relación a los cursos, uno de ellos podrá ser de evaluación del aprendizaje y su diferenciación con medición. En este curso se revisarían los siete planes de estudio para revisar cómo plantean el requisito de idioma, por un lado, y por el otro, revisar los contenidos de dichos planes de estudio, para partir de ellos al elaborar los exámenes de acreditación.

Para la elaboración de los exámenes, podemos auxiliarnos de los docentes de esas carreras, con el fin de que nos faciliten bibliografía y/o textos en inglés acordes al nivel de estudio de los alumnos.

CAPITULO VII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.

Alderson J. Charles. Assessing reading, Cambridge University Press, 2000.

Anderson R. C. Pearson PD. A schemata theoretic view of basic processes, en approaches to Second Language Reading, Cambridge U. P., 1988 pp.37-53

Ausbel, D. P. The psychology of meaningfull verbal learning, Grune and Stratton, N.Y., 1963, pp. 324

Carrell, L. Patricia. Evidence of a formal schemata in Second Language comprehension en Language learning and communication, Selectec papers from the ninth Illinois, TESOL/BE, Chicago, 1984, pp.87-112

Crystal David. The Cambridge Encyclopedia of language, Cambridge University Press, 1991.

Devine, Joanne. The relation ship between general language competence and second language reading proficiency; Implications for teaching, en Interactive approaches to second language reading, Cambridge University Press, 1966, pp.260-265

Díaz, Barriga Angel. El problema de la teoría de la evaluación y la cuantificación del aprendizaje, Centro de Investigación y Servicios Educativos, UNAM, 1980

Eskey, David E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers, en Interactive approach to S.L.R., Cambridge University Press, USA 1996, pp. 93-99

Forns, María. La evaluación del aprendizaje. Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas. Depto. de Psicología Evolutiva y Diferencial. Barcelona, España, 1979

Franca, Plastina Anna. Reading strategies in L1 and L2. A case study of E.F.L. secondary school students in Calabria, Southern Italy, Tesis de maestría, Universidad de Surrey, Gran Bretaña, 1997

Goodman, Kenneth S. The reading process, en Interactive approaches to S. L. Reading, University Press, 1988

Livas, I. René. Análisis e interpretaciones de los resultados de la evaluación educativa, edit. Trillas, México, 1997. pp.143

Marrón, Orozco Ma. Aurora. Developing a bank of reading comprehension exams in English for Academic Purposes, Mexico City, Dec. 1984.

Mitchel, Guillermo. Aprende a aprender. Guía de auto educación, 12ª. Edición Edit. Trillas, México, 1991.

Molina, Alicia. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, Antología, Edit. El caballito, SEP, cultura, México 1985

Morán, Oviedo Porfirio. La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales en la docencia como actividad profesional, Edit. Gernika, 4a. Ed., México, 1994

Nuttal, Cristine. Teaching reading skills in a foreign language, Heinemann Educational Books, Ltd. 1989.

Pérez, Loredo Luz y colaboradores. Panorama historico ENEP-FES-Z, en Crónica de la FES Zaragoza, UNAM, México, 1996. pp.287

Rumelhart, D.E. IA. Ortony. The representation of knowledge in memory, en Schooling and the acquisition of knowledge, Hillsdale, NJ, 1977, pp. 300

Shon, Gloria. El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera, tesis para obtener el grado de doctora en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, CU., 1985

Sánchez Villers María Guadalupe. Bases legales que sustentan la creación de la ENEP-Zaragoza, en CRÓNICA de la FES-Zaragoza, 1996

Taba, H. Elaboración del currículo, Edit. Troquel, Buenos Aires, 1976, pp.408

Thorndike, Robert y Hagen, Elizabeth. Tests y técnicas de medición en Psicología y educación, Edit. Trillas, México, 1973.

Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, Sistema de Enseñanza Modular en Psicología, ENEP – Zaragoza, Depto. de Tecnología Educativa. México, 1993.

Zarzar Charur Carlos. Habilidades básicas para la docencia, Edit. Patria, México, 2001.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Alvarez Juan Manuel. La evaluación cualitativa, Revista Alternativas, año III, núm.5, 1989.

Galeano, Eduardo. La peste, periódico La Jornada, viernes 25 de noviembre, México, 1994.

Legislación Universitaria. Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, 1998.

Page, John. Hombre crítico u hombre implemento, Artículo en el suplemento de La Jornada Semanal, Nueva época, núm. 201, México, 18 de abril de 1993.

Reglamento Interno de Lenguas Extranjeras. FES-Zaragoza, UNAM, México, 1998

ANEXOS

CLAVES DE RESPUESTA DE EJERCICIOS

EJERCICIO I

PRELECTURA

(VARIA DE ACUERDO AL ALUMNO)

A) SKIMMING O LECTURA DE VISTAZO

- 1.- b) un artículo de divulgación
- 2.- a) debate sobre un tema
- 3.- c) describir un tema
- 4.- a) una revista de divulgación
- 5.- Cómo prevenir la migraña
- 6.- Epígrafe: Hay una nueva cura para aliviar la migraña.
- 7.- c) rescata una posible mejora para la migraña

B) VOCABULARIO

1. a) una nueva arruga
2. c) serotonina, químico del cerebro.
3. a) grandes grupos de pacientes con migraña
4. c) sociedad Americana del dolor de cabeza.
5. c) Pacientes con migraña refractarios.
6. a) Una toxina de botulismo diluido
7. b) Tratamientos para la migraña estandarizados
8. b) Mecanismo de señalización del dolor en el cerebro
9. c) Medidas preventivas menos invasoras.

Localiza en el mismo texto otras frases nominales y escribe su significado en español.

(depende del alumno)

C) Completa en español las ideas retomadas del mismo texto.

Línea 1 Nunca ven al doctor con relación a la migraña.

Línea 4 Dolor debilitante de la migraña

Línea 11 Torrentes de sangre al cerebro, antidepresivos que regulan los niveles de serotonina, químico del cerebro y varios medicamentos antiinflamatorios.

Párrafo 2

- 1, probablemente cerca de 9 millones sólo en los Estados Unidos, no encuentran alivio con los medicamentos actuales.

Línea 7 párrafo 2

1. en Seattle, Washington, acerca de las noticias de los así llamados pacientes con migraña que responden bien al tratamiento con la nueva droga favorita de Hollywood: el botox.

En el siguiente texto encierra en un círculo azul todos los pronombres personales que encuentres.: He, his, he, they, his, he.

Los pronombres sustituyen a la persona; los adjetivos dicen algo de esa persona.

- 1 a John August Sulter.
- 2 a su esposa
3. a John.
4. a su esposa y a John

D) REFERENCIA CONTEXTUAL

<i>Referent</i>	<i>Line</i>	<i>Refers to</i>
Who	2	Americanos que padecen migraña
Them	4	A la migraña
These	11	Todas las clases de medicamentos
They	65	Los doctores que administraron el botox
He	76	Doctor Tood Troust
'It	77	El botox
They	95	Los tratamientos
She	116	Shirley Kennedy
'I	123	Shirley Kennedy

E) COMPRENSIÓN DETALLADA

- 1.- Existe una gran cantidad de drogas que alivian y pueden prevenir el terrible dolor de migraña. Incluyen desde bloqueadores de canales de calcio y beta hasta antidepresivos.
- 2.- Cirujanos plásticos al emplear la toxina del botulismo diluida para remover arrugas, empezaron a escuchar que esa droga tenía un efecto secundario: la cura de dolores de cabeza.
- 3.- Los pacientes empezaron a notar que a la par de la desaparición de las arrugas, desaparecían los dolores de cabeza.
- 4.- Los científicos administraron inyecciones de botox a una población con problemas de migraña. El 84% reportaron alguna mejoría; entre los pacientes que siguieron las cuatro sesiones completas, el rango de éxito fue de 92%.

EJERCICIO II

PRELECTURA (varía de acuerdo alumno)

A) SKIMMING el alumno debe completarlo de acuerdo a conocimientos y al esquema integrativo a realizar posteriormente

B) Esquema

El alumno completará el esquema en el mismo artículo, de acuerdo a los espacios en donde no hay información

Integración del cuadro con la información anterior.

Título Reacciones al éxito y fracaso del grupo como una función de nivel de identificación: una prueba de la hipótesis de la transformación de meta en dilemas sociales .

Autor David de Kremer y Eric Van Dijk

Abstract o resumen

Introducción

Nivel de identificación y cooperación en dilemas sociales

Sumario de hipótesis

Método

Participantes

Procedimiento

Proporción de orientación sobre valores sociales

Introducción al buen dilema público.

Resultados

Sesión de contribución antes de la retroalimentación

Sesión de contribución después

Discusión y conclusiones

Agradecimientos

Referencias

Fuente: Revista especializada o journal de Psicología social experimental.

C) VOZ PASIVA

Los VERBOS REGULARES en inglés se reconocen porque en su forma de pasado (*past tense*) y del pasado participio (*past participle*) contienen la terminación...ED

Mientras que los verbos irregulares ..*cambian en dos o tres formas o pueden quedar igual...*

Los equivalentes de la oración anterior son:

- a) Cuando la realización de retroalimentación se provee da una fuerte identificación al grupo, y cancela el efecto de las diferencias individuales en la orientación del valor social.
- b) Cuando se provee de retroalimentación una identidad de grupo fuerte, cancela el efecto de las diferencias individuales en la orientación del valor social.

2. Pasado, discuse, voz pasiva

- b) Los resultados se discutieron en términos de hipótesis de transformación de meta.

- I. Tres ejemplos de oraciones en voz pasiva de acuerdo al texto de *Reactions to group success and.....*

1. Evidence for this hipótesis can be found in studies that a strong sense of proselfes

Evidencias para esta hipótesis se pueden encontrar en estudios que reflejan un profundo sentido de si mismos.

2. When performance feedback is provided, a strong group identity cancels the effects of individual differences in social value orientation.

Una identidad de grupo fuerte cancela los efectos de las diferencias individuales en las orientaciones sociales de valor cuando se provee retroalimentación en su realización.

3. These results are discussed in terms of the goal transformation hypothesis.

Estos resultados se discuten en términos de hipótesis de transformación de meta.

D) LECTURA DETALLADA

1.- El propósito del experimento es completar y extender investigaciones previas para examinar el por qué la identidad de grupo incrementa la cooperación.

2.- En el sí personal lo que se busca es la identidad personal; en tanto que en el sí grupal el propósito es fortalecer al grupo.

3.- a) Hipótesis de ampliación de meta: Si la identidad de grupo positiva afecta la confianza en los otros, entonces eso afectaría primeramente, las decisiones de aquellos con una orientación pro social.

b) Hipótesis de transformación de meta: Si la identidad de grupo afecta el peso que la gente le asigna al bienestar del grupo en contra del bienestar personal, entonces es más probable que se afecten las decisiones del sí mismo por la identidad del grupo.

c) Se puede predecir la interacción entre identificación y retroalimentación.

- 4.- Los participantes fueron 142 estudiantes de pre-grado (84 hombres y 58 mujeres) con una media de edad de 19.07 años, inscritos en el curso de psicología social en la escuela de administración. Los participantes en el experimento concluían parcialmente un curso de requisito.
- 5.- El experimento fue parte de un ejercicio en clase que involucraba varios grupos de estudio. Desde que llegaron los participantes se dividieron en grupos de 7 y se sentaron en sillas separadas. Se les dijo que estaban a punto de participar en un estudio sobre el hacer decisiones de grupo y que no se permitía la comunicación entre los participantes.
- 6.- Consistió en 9 reactivos, cada uno con tres alternativas con puntos para sí mismo y para otro (anónimo). Cada resultado representó una orientación personal.
- 7.- A los participantes se les dijo en grupo lo que involucra una pelea entre intereses personales y de grupo. Se les dio un ejemplo de la vida real para ilustrar el conflicto. Después de esta información cada participante recibió una dotación de 300 centavos y se les dijo que él o ella eran libres de contribuir con cualquier cantidad entre 0 y 300 centavos. Más aún, si el grupo contribuía como un todo al menos con 1050 centavos, entonces el total de la cantidad se multiplicaría por dos y se dividiría entre los miembros del grupo, independientemente de su contribución.
- 8.- 1° ¿Hasta qué punto percibes que están presentes los diferentes grupos o sólo percibes un número de individuos distintivos?

2° ¿Hasta qué punto te sientes parte de un grupo más que como individuo?

3° ¿Hasta qué punto te sientes pertenecer a un grupo?

- 9.- El primer hallazgo importante fue el de realizar un proyecto de identidad grupal que promoviera la contribución pero este efecto de identificación era moderado por el valor de orientación grupal.
- 10.- Que el efecto primario de identidad de grupo es hacer que parezca más valioso el resultado colectivo, lo que contribuye entonces a una mayor cooperación Sin embargo, este proceso de transformación no parece explicar adecuadamente el efecto de identidad cuando se da la retroalimentación. Este resultado muestra que los pro- sociales y los pro-sí mismos no muestran el mismo nivel de cooperación en las diferentes situaciones.

EJERCICIO III

PRELECTURA

- 1.- El siguiente texto es un
c) artículo de difusión
- 2.- La fuente de la cual proviene es
b) una revista de difusión
- 3.- El público a quien va dirigido es
b) público en general

A) SKIMMING O LECTURA DE VISTAZO

Significado de las siguientes palabras de acuerdo al texto: *Lifestyle change is paving an epidemic of GLOBAL OBESITY.*

— obesity	Obesidad	— planet	planeta
— million	Millón	— urbanization	urbanización
— familiar	Familiar	— proliferation	proliferación
— recent	Reciente	— education	educación

I.- * Famine c) hambre

Porque no es un cognado.

No

Que parece pero no lo es.

Ejemplos que conozcas o que se encuentren en el texto (de acuerdo al alumno, sus conocimientos y al texto)

En un texto encontramos dos tipos de palabras: palabras de contenido y palabras funcionales

a) Son palabras de contenido

b) Son palabras funcionales

B) VOCABULARIO

Elige la mejor opción del significado de las frases siguientes:.

- Weight - loss clinics
 - clínicas para la pérdida de peso
- childhood obesity rate
 - proporción de la obesidad en la niñez

3. body mass index
 - b) índice de la masa corporal

4. low fat diet
 - a) dieta baja en grasas

5. diet link disease
 - c) enfermedad relacionada con la dieta

Localiza 3 frases que creas son palabras de contenido

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1.- global obesity - obesidad global | 4.- sedentary work - trabajo sedentario |
| 2.- fatal fat - grasa fatal | 5.- undemnurish population - población desnutrida |
| 3.- weigth problem - problema de peso | 6.- modern trends - tendencias modernas |

C) COMPRENSIÓN DETALLADA

1. El problema de peso en la actualidad consiste en que desde la década pasada los rangos de obesidad se han disparado cerca de 50% incrementándose de 200 millones de personas en 1995 a 300 millones en 2003.

- 2.- Tres razones por las que se propicia el sobre peso.
 - a) un incremento en la afluencia y urbanización
 - b) la proliferación de carros, computadoras por el tiempo que permanece la persona sin movimiento
 - c) la cultura laboral del siglo XXI con trabajos de escritorio y largas horas sentadas

- 3.- Problemas en los países ricos y los pobres en relación con la obesidad.

En el mundo desarrollado en donde la educación a la salud es inexistente frecuentemente, la gente se deja llevar por las hamburguesas y la comida rápida.

4. El problema de la comida rápida

Esta democratización de la comida alta en grasas, azúcar y sal, combinada con el sedentarismo, está creando lo que los expertos llaman “transición en la nutrición” y nos está matando, ya que con eso estamos garantizando que la gente sea obesa.

5. En los países árabes, más de la mitad de las muertes están relacionadas con enfermedades debido a las dietas altas en sal, azúcares y grasas provocando enfermedades del corazón, .cáncer, diabetes, hipertensión, etc.

6. Papel del sedentarismo en este problema.

Al tener todo a la mano (porque en lugar de preparar nuestros alimentos, sólo llamamos por teléfono), se está evitando el moverse. Y así es el trabajo en la oficina y el ejercicio es mínimo y no permite quema de toxinas.

EJERCICIO IV

PRELECTURA

Contestaciones de acuerdo a los conocimientos del alumno.

A) SKIMMING O LECTURA DE VISTAZO

1. Información de acuerdo al texto.

El título del texto es. “Hechos que todos deberían saber acerca del cáncer de seno”.

El epígrafe que continúa en dicho artículo es Información que conflictúa acerca de los factores de riesgo y los métodos de la detección temprana, pueden confundir no solamente al público sino también a muchos profesionales del cuidado de la salud. Aquí está una clara perspectiva de las enfermeras que cuidan de las mujeres en uno de los mejores Centros para el tratamiento del cáncer.

nueve...

referencias

AJN

julio .

1995

2.- IDEA GENERAL DEL PRIMER PÁRRAFO

El cáncer de seno afecta tantas vidas actualmente que es vital para mujeres y hombres que entiendan los hechos claves acerca de la enfermedad, especialmente los factores de riesgo y los métodos de detección temprana.

❖ PRIMERA ORACIÓN DE CADA PÁRRAFO SIGUIENTE

- 1.- La mayoría de las mujeres no se practican regularmente el auto examen de seno.
- 2.- Aún una mujer que no tiene factores de riesgo específicos puede desarrollar cáncer de seno.
- 3.- La enfermedad de seno con fibrosis no incrementa las posibilidades de una mujer para desarrollar cáncer de seno.
- 4.- La exposición exógena de estrógeno puede tener un impacto en el crecimiento de cáncer de seno.
- 5.- Los hombres pueden desarrollar cáncer de seno también.
- 6.- Además de la práctica del auto examen de seno, los exámenes clínicos y la mastografía son esenciales para la detección temprana del

cáncer de seno.

- 7.- Un mamograma rutinario no expone a las mujeres a dosis dañinas de radiación.
- 8.- Es posible limitar la incomodidad que las mujeres experimentan durante el mamograma.
- 9.- La posibilidad de una mujer de desarrollar cáncer de seno no se aproxima al frecuente citado riesgo de "uno a ocho" hasta muy tarde en la vida.

RESUMEN (Varía de acuerdo al alumno)

B) SCANNING O LECTURA ESPECIFICA

- 1.- 182,000 mujeres
- 2.- 1,400 hombres
- 3.- 46,000
- 4.- 240 hombres
- 5.- Auto examen mamario
- 6.- 33%
- 7.- 20 años

SUJETO Facts everyone: los hechos que cada uno.

PREDICADO Should know about breast cancer: Debería saber acerca del cáncer de seno.

SUJETO. A woman's chance of developing breast cancer. La posibilidad de una mujer de desarrollar cancer de seno.

PREDICADO. Doesn't approach the often cited "one to eight" risk until very late in life.

No se aproxima en la vida el riesgo frecuentemente citado "de uno a ocho" hasta muy tarde.

SUJETO Men = los hombres

PREDICADO Can develop cáncer too. También pueden desarrollar cáncer

Explica tus razones.

1.- Positiva: And = y agrega

2.- Negativa: But = pero

3.- Neutra: So = por lo que.

1.- Distinto.

2.- Porque depende de las palabras and, but y so.

3.- El es inteligente

 Pero él es flojo

 Y así es

4.- El sentido positivo, negativo o neutro.

CONECTORES

Párrafo 2, línea 7

En este artículo nos dirigimos a nueve hechos que sentimos son importantes para las enfermeras de cualquier área de especialidad

Párrafo 3, línea 3

A pesar de que la mayoría de las protuberancias del seno son descubiertas por las mismas mujeres (y son benignas), muchos de estos descubrimientos son accidentales

Párrafo 4, línea 6

Contrario a la creencia popular, encontramos que los pacientes enfrentados a un riesgo mayor, frecuentemente experimentan mayor ansiedad y por lo tanto, es menos probable que practiquen el examen de seno.

Párrafo 6, línea 5

Determinar si ella se sentiría a gusto (confortable) con o sin un familiar presente y siempre mantener la privacidad y ropa apropiada.

Párrafo 12, línea 1

Mientras las mujeres con uno más de estos factores de riesgo pueden necesitar un programa especializado de vigilancia del seno, es aún vital para todas las mujeres hacerse exámenes de rutina y practicarse el auto examen del se.

CLAVES DE RESPUESTA DE EXAMENES MUESTRA

POR QUE ALGUNAS PERSONAS TIENEN MAS CARIES QUE OTRAS

- 1.- F la caries es desmineralización ácida de los dientes
- 2.- F es causada por complejas comunidades de microorganismos.
- 3.- V
- 4.- V
- 5.- V por sí sólo el estreptococo no siempre produce las lesiones cariosas
- 6.- F esto es cierto cuando el PH es menor al 5.5
- 7.- V por la razón anterior
- 8.- F sólo cuando está por debajo de 5.5
- 9.- V a mayor saliva, mayor lubricación
- 10.- F no todas son iguales
- 11.- V
- 12.- V

DESFIGURADOS Y MENGUADOS

- 1.- C las ranas, salamandras y sapos
- 2.- B están contribuyendo
- 3.- C están impedidos, tanto de buscar alimento como de ocultarse
- 4.- B podrían causar la quiebra de la población completa
- 5.- C más notoria por la dificultad de obtener alimento
- 6.- A una gran variedad de ecosistemas
- 7.- C no se salvan de los insultos del hombre
- 8.- B han sido destruidos totalmente o contaminados
- 9.- C han sido devorados y arrojados de su habitat
- 10.- B pueden conducir al declive y deformidades

EL ADOLESCENTE HIPERACTIVO

- 1.- B el 20 al 60% de los adolescentes hiperactivos están involucrados en conductas delictivas.
- 2.- C del 3 al 4% de la población normal termina en la corte juvenil
- 3.- A fueron suspendidos de la escuela mínimamente una vez
- 4.- A en la preparatoria se calcula que el 80%.....
- 5.- B problemas secundarios de la hiperactividad se relacionan.
- 6.- A El adolescente complejo
- 7.- A cinco mensajes confusos que preocupan a los adolescentes
- 8.- A En nuestra sociedad, nos dirigimos a los.....
- 9.- B Los jóvenes hoy en día deben.....
- 10.- B Los niños están madurando físicamente.....
- 11.- C muchos jóvenes asisten a carreras técnicas
- 12.- A un período terrible de turbulencia
- 13.- C parece estar basado en la habilidad.....
- 14.- C Esto generalmente involucra el éxito académico
- 15.- C Aún el joven hiperactivo puede tener dificultad....

¿UNA SOLUCIÓN DULCE PARA EL DAÑO DE LA ARTRITIS?

Ejercicio de opción múltiple

- | | | |
|--------------------|--------------------|-------------------|
| 1.- a) cerca de | 6.- c) daño | 11.- c) trastorno |
| 2.- a) sucede | 7.- b) fármaco | 12.- b) enfoques |
| 3.- b) sus propias | 8.- b) logrado | |
| 4.- c) tejido | 9.- c) tratamiento | |
| 5.- a) inflamación | 10.- b) enfermedad | |

Ejercicio de VERDADERO FALSO

- 1.- V empezaron a buscar
- 2.- F que si pudieran interrumpir, podrían detener tanto (both) el dolor como el daño a miembros sinoviales.
- 3.- F los investigadores australianos han desarrollado, en lugar de desarrollaron
- 4.- V la manosa 6 fosfatasa es una sustancia que se encuentra de manera natural en el cuerpo
- 5.- V esa misma sustancia previene a la heparanasa de unirse a un leucocito
- 6.- F se encuentra en algunas células sanguíneas
- 7.- F en la membrana base
- 8.- V sí se encuentra ahí
- 9.- F la habilidad de los leucocitos para reconocer y unirse a la heparanasa
- 10.- F podrían ser efectivos en lugar de pueden ser efectivos.

EL MANEJO DEL DOLOR EN PACIENTES ANCIANOS QUE VIVEN EN ASILOS

- 1.- F Los ancianos son grandes de edad.
- 2.- F El dolor se puede mejorar pero no se mejora, hay una posibilidad de que se mejore.
- 3.- F Porque también evalúa la adecuación del manejo del dolor.
- 4.- V Fue el grupo participante.
- 5.- V
- 6.- F No fueron veinte agencias sino diez.
- 7.- V
- 8.- V
- 9.- F El dolor no fue constante sino diario.
- 10.- F No fue la misma cantidad de droga sino que vario el porcentaje.
- 11.- F Al contrario, los jóvenes podían recibir mas analgésico
- 12.- V
- 13.- V
- 14.- F El dolor no es tratado frecuentemente en estos pacientes.

ETIMOLOGÍA ELEMENTAL: Qué hay en un nombre.

- 1.- F No todas las disciplinas, sino cualquiera
- 2.- V
- 3.- F no se sentirán_sino que pueden sentirse
- 4.- V
- 5.- V
- 6.- F Los nombres de los elementos no son usados, sino que pueden ser usados
- 7.- F no es usado, sino que puede ser usado

- 8.- F no es mucha información, sino la mayoría
- 9.- V
- 10.- V
- 11.- F he agrupado en lugar de agrupé
- 12.- F generalmente es aceptado, no raramente