

## EL PROBLEMA DE UBICACION EN CURSOS DE CUATRO HABILIDADES

*Dennis Hoffman*  
*leticia Serrano A.*  
C.I.U.A.CH.

## Introducción.

Uno de los problemas más constantes que se ha presentado en el Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Chapingo (C.I.TJ.A.CH.) durante los últimos ocho años ha sido la ubicación de alumnos en los seis niveles que abarcan los programas de los cursos de cuatro habilidades.<sup>1</sup> Se han implementado diversos mecanismos para medir las capacidades lingüísticas de los alumnos que ingresan por primera vez al C.I.U.A.C.H.) y cada uno ha tenido serias deficiencias.

El primer mecanismo fue el análisis de antecedentes y consistía en revisar los cursos presentados anteriormente por los alumnos e intentar hacer equivalencias con el sistema de diferenciar niveles en el C.I.U.A.CH. Sin embargo, este procedimiento requería de un conocimiento amplio y continuamente actualizado de los programas, metodologías, materiales y sistemas de acreditación de las diferentes instancias que impartían cursos de idiomas. Conforme se ampliaba la demanda para los cursos que el C.I.U.A.CH. ofrecía, se hacía menos operativo dicho procedimiento.

Para compensar la cantidad de alumnos que

ingresaban, se diseñaron diferentes exámenes tipo CLOZE<sup>2</sup>, utilizando textos breves de los materiales que se ocupaban en los diferentes niveles. Para ubicar a un alumno era necesario aplicar varios exámenes hasta llegar a un nivel en que no podía completar en forma satisfactoria los textos incompletos (v.gr. completar menos del 40% de las palabras suprimidas). El procedimiento requería de demasiado tiempo para su aplicación y no diferenciaba claramente entre un nivel y otro; es decir entre dos cursos similares (niveles dos y tres o cinco y seis). Además no se confiaba en la ubicación de los alumnos mediante la comprensión de lectura de un texto incompleto y la producción escrita a nivel de palabra cuando los cursos daban énfasis en las capacidades de producción oral y de comprensión auditiva.

El siguiente mecanismo de ubicación con que se experimentó fue la técnica de entrevistas estructuradas en forma oral. Para ubicarse en los diferentes niveles, los alumnos contestaban preguntas formuladas oralmente por el maestro-ubicador o hacían preguntas a las que éste respondía de acuerdo a una serie de interrogantes o instrucciones que se graduaban por su nivel de dificultad léxico-gramatical<sup>3</sup>. Se requería aproximadamente de 20 minutos por alumno. Sin embargo, hubo problemas que enfrentar:

1. Los resultados no eran consistentes ya que el grado de subjetividad por parte de los maestros-ubicadores no permitían homogeneizar suficientemente los criterios para considerar correcta o no una respuesta dada.
2. La demanda para cursos se incrementaba y los veinte minutos requeridos para ubicar a cada alumno mediante la entrevista estructurada alargaban demasiado el período de inscripciones.
3. La graduación estipulada era demasiado

dependiente del vocabulario y estructuración gramatical de los materiales utilizados en el C.I.U.A.CH., la cual no reflejaba adecuadamente las capacidades lingüísticas globales de los alumnos que venían de otras instancias con programas diferentes.

El cuarto, y actual mecanismo de ubicación con que se experimentó fue el examen de opción múltiple tipo "discrete point"<sup>4</sup>. Dicha serie de exámenes abarca dos capacidades lingüísticas: la lectura y una combinación de lectura y comprensión auditiva. Son dos exámenes por nivel, en que el alumno tiene que completar noventa frases con una de cuatro opciones por enunciado (30 reactivos en la sección de lectura y 60 en la sección de lectura/comprensión auditiva) de acuerdo con la coherencia morfológica-sintáctica del enunciado que se lee o que el maestro-ubicador pronuncia en voz alta si se trata de la sección de comprensión auditiva. Se requiere acertar al 80% de los reactivos (72 aciertos) para exentar un nivel y continuar con los siguientes dos exámenes de opción múltiple. Aunque se superó el problema de la subjetividad del maestro-ubicador del mecanismo anterior, se presentaron otros:

1. Se requiere mucho tiempo para aplicar y revisar este tipo de exámenes en forma masiva.
2. Hay poca correlación entre este tipo de examen y la capacidad de producción oral del alumno<sup>5</sup>. Esto tiene relevancia cuando se considera que dicha capacidad tiene prioridad en los cursos de cuatro habilidades que ofrece el C.I.U.A.CH.
3. Los exámenes tipo "discrete point" no reflejan un uso normal de lenguaje en que el usuario tiene referentes lingüísticos y extra-lingüísticos para reali-

zar el acto comunicativo.

Dado lo anterior, se diseñó el presente estudio para experimentar y comparar otras técnicas de medición (véanse anexos 1 y 2).

1. de opción múltiple tipo integrado<sup>6</sup>
2. dictado parcial<sup>7</sup>
3. "c-tests"<sup>8</sup>

Los tres tipos mencionados tienen importantes ventajas:

1. Son exámenes integrados que contextualizan el uso del lenguaje.
2. La facilidad de su diseño no requiere un análisis pormenorizado de los elementos sintáctico-lexicográficos correspondientes a cada nivel que se quiere identificar (seis en el C.I.U.A.CH.).
3. El tiempo requerido para su aplicación no rebasa los 50 minutos y se puede aplicar a grupos numerosos.
4. Su diseño no se limita a un solo tipo de cursos o a un contenido específico.
5. Tienen la capacidad de medir la competencia lingüística del estudiante en forma global, es decir medir varios niveles de competencia a la vez.

Con esta investigación se pretendió, mediante el diseño adecuado del instrumento, elaborar un examen que ubicara a los alumnos de nuevo ingreso al C.I.U.A.CH. en seis niveles a través de un solo examen.

Diseño de la investigación.

El diseño de los tres exámenes experimentales se basó en los siguientes supuestos teóricos :

1. La competencia lingüística del sujeto es unitaria; es decir una capacidad de

producción oral corresponde a una capacidad de lectura que corresponde, a su vez, a una capacidad de escritura. Con esto, no se quiere decir que cada capacidad tiene un mismo nivel de competencia lingüística en un sujeto dado, sino que un incremento en una área o habilidad corresponde a un incremento en otra, siempre y cuando se practiquen dichas capacidades.

2. Los exámenes integrados corresponden entre sí y la competencia lingüística global del sujeto. La medición de un aspecto, o más, de esta competencia (v. gr. la producción oral, la comprensión escrita y la comprensión de lectura) implica una medición de la competencia total aunque se desarrollen dichos aspectos en forma variada, dando mayor o menor peso a diferentes capacidades lingüísticas.
3. Es necesario medir la competencia lingüística global de los estudiantes para ubicarlos en distintos niveles aunque dicha medición no implica examinar la totalidad de dicha competencia.
4. Un examen lingüístico debe partir de un contenido temático lo suficientemente desconocido para obligar al alumno a recurrir tanto a su conocimiento del idioma en cuestión como a su conocimiento parcial del tema. Tanto contenidos muy conocidos como desconocidos alterarían la validez de una medición de la competencia lingüística del estudiante.

Partiendo de estas premisas se elaboraron los exámenes buscando:

1. Adecuar la extensión del texto a los límites de 20 a 50 minutos por examen de acuerdo al nivel de competencia lingüística del alumno (3 niveles básicos

- y 3 intermedios), dando preferencia a textos auténticos<sup>9</sup>.
2. Seleccionar temas de conocimiento cultural general (historia en este caso), evitando temas técnicos del estudio de agronomía ya que serían temas demasiado conocidos para la población estudiantil del C.I.U.A.CH.
  3. Implementar una graduación gramatical en el caso del primer examen, numérica respecto a los elementos suprimidos en el segundo y ninguna graduación en el tercer examen debido a su naturaleza, subordinando dicha graduación a la coherencia del contexto.

El diseño de la metodología de la investigación se derivó del objetivo principal del estudio: determinar niveles de competencia lingüística mediante la aplicación de los tres exámenes a la totalidad de la población estudiantil de los cursos de cuatro habilidades y la comparación de los resultados obtenidos para analizar su poder discriminatorio entre los distintos niveles.

#### Metodología y resultados.

Como ya se mencionó anteriormente los exámenes utilizados para el presente estudio fueron los siguientes:

1. De opción múltiple tipo integrado (al que llamaremos tipo A).
2. Dictado parcial (al que llamaremos tipo B) .
3. "c-tests" (al que llamaremos tipo C).

Dichos exámenes fueron aplicados, en la tercer semana del mes de mayo del año en curso, en tres días consecutivos (tipo A, B y C respectivamente) en un tiempo máximo de 50 minutos, a un total de 130 alumnos de los seis niveles de

inglés que se imparten en el C.I.U.A.CH. actualmente. Los grupos a los que fueron aplicados son los siguientes:

- 6 grupos de primer nivel
- 2 grupos de segundo nivel
- 1 grupo de tercer nivel
- 1 grupo de cuarto nivel
- 1 grupo de quinto nivel
- 1 grupo de sexto nivel

Además se implementaron preguntas de opinión general sobre los tres tipos de examen.

Se procedió a calificar los exámenes para llevar a cabo el análisis de reactivos para obtener el promedio de porcentaje de error por nivel en cada uno de los tres tipos de examen. Asimismo se obtuvo el promedio del porcentaje de respuestas correctas por nivel y por examen como se muestra en la Tabla I.

También se obtuvo el promedio del porcentaje sobre la opinión general de los exámenes (Tabla II) .

Se decidió eliminar el examen Tipo B debido a que la frecuencia del promedio de porcentaje de respuestas correctas por nivel es bastante irregular y no muestra una constante ascendente de acuerdo al nivel y se decidió utilizar los exámenes Tipo A y C (ver anexos 1 y 2) debido a que el promedio de respuestas correctas muestra una constante ascendente.

La Tabla III muestra la distribución de reactivos correctos por examen para la ubicación de los alumnos.

En el mes de agosto se aplicaron los dos tipos de examen a un total de 128 alumnos, los cuales fueron ubicados en los diferentes niveles, de acuerdo a la distribución de reactivos de la Tabla IV debido a un cambio en la organización de los cursos en que se redujo el número de niveles a sólo cuatro. En dicha distribución se buscó establecer cuatro grupos numéricamente homogéneos.

En septiembre, se aplicó un cuestionario (ver anexo 3), relativo a la ubicación, a pro-

fesores y alumnos. Se proporciona una muestra del resultado de dicho cuestionario en la Tabla V, dando como resultado que el 92.59% de los alumnos coincidieron con el profesor en que su ubicación había sido adecuada. Todos los alumnos presentaron los dos tipos de exámenes para comparar la posible discrepancia de los resultados entre un examen y el otro. La concordancia fue alta (de aproximadamente 95%) y en los casos de discordancia, es decir que un mismo alumno obtuviera una ubicación en un nivel dado con el Tipo A y otra ubicación con el Tipo C, se optó por ubicar al alumno en el nivel inferior.

### Conclusiones

Tomando en consideración el alto porcentaje de concordancia entre la auto evaluación del alumno y de la evaluación por parte del maestro en torno a la ubicación de los alumnos por medio de los exámenes Tipos A y C, se puede concluir que el procedimiento utilizado fue el adecuado a nuestras condiciones. No hubo diferencias significativas entre un examen y el otro? por lo tanto, se puede recomendar los dos para el propósito de ubicar a los alumnos en cursos de 4 habilidades.

Sin embargo, se sugiere que los alumnos tengan la posibilidad de reubicarse en los pocos casos en los cuales estos exámenes pudieran ser inadecuados.

El uso de un tipo u otro de los exámenes dependerá de las preferencias particulares de cada institución. Es importante hacer notar que se está recomendando únicamente el tipo de examen y el procedimiento de su diseño y no la aplicación universal de los exámenes específicos utilizados en el presente estudio.



## NOTAS

1. Por cursos de cuatro habilidades se entienden aquellos que tienen como objetivo general el desarrollar capacidades (saber hacer) lingüísticas de producción oral, de comprensión auditiva, de producción escrita y de comprensión de lectura, sin especificar el peso que se da a cada uno de estos aspectos lingüísticos.
2. El examen tipo CLOZE es un texto con supresiones a intervalos regulares (v.gr. cada quinceava palabra) de palabras en que el alumno tiene que leer el texto incompleto y producir por escrito los elementos suprimidos. Para mayor explicación véase Oller, John W. Jr. *Language Tests at School*, Edit. Longman, London, 1979. pp.39-44
3. La dificultad léxico-gramatical se determinaba por el número de palabras utilizadas por enunciado, por la cantidad de modificadores, por el uso de cláusulas dependientes, por la conjugación de frases verbales y por el vocabulario de acuerdo con su frecuencia de uso.
4. Los exámenes tipo "discrete point" son aquellos que miden la comprensión o producción de ciertos elementos de morfología, de sintaxis o de vocabulario en forma aislada sin establecer un contexto tanto lingüístico como extra-lingüístico más allá del nivel de enunciado.
5. Para mayor explicación véase Huffman, Dennis. "Testing for Global Proficiency" en *MEXTESOL Journal* Vol. 7, Núm. 4 diciembre de 1983.
6. John W. Oller Jr. define los exámenes integrados de la siguiente manera: "Es cualquier procedimiento o actividad que requiere el procesamiento de secuencias de elementos de un idioma por parte del estudiante y que requiere que éste relacione secuencias de elementos lingüísticos con un contexto extralingüístico mediante esquemas pragmáticas". Oller, John W. Jr. Op. cit. p. 38.
7. El dictado parcial es una combinación del examen tipo CLOZE y un dictado. En este caso las supresiones son frases o unidades coherentes de lenguaje y el estudiante tiene puntos de referencia del texto incompleto y del texto completo en forma auditiva.
8. Los "c-tests" son exámenes que requieren la lectura de textos incompletos y la producción escrita de las porciones faltantes a nivel de elementos morfológicos.
9. Por textos auténticos se entienden aquellos que no fueron producidos para fines didácticos sino con finalidades comunicativas.

TABLA I

## COMPARACION DE EXAMENES

Tipo de Examen	<u>Promedio del % de respuestas correctas por nivel</u>					
	I	II	III	IV	V	VI
A	55	64	67	69	64	84
B	29	27	38	25	41	31
C	52	52	59	60	6ñ	70

TABLA II

## OPINION DE LOS ALUMNOS SOBRE LOS EXAMENES

Examen Tipo	<u>Opinión</u>		
	Lo más sencillo	lo más difícil	lo más interesante
A	53%	15%	24%
B	35%	29%	23%
C	12%	56%	53%
Total	100%	100%	100%

TABLA III

DISTRIBUCION DE REACTIVOS CORRECTOS POR EXAMEN  
PARA UBICAR A LOS ALUMNOS

Examen	Número de Reactivos Correctos por Nivel						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
A	0-10	11-18	19-22	23-25	26-28	29-31	32-35
B	0-20	21-25	26-30	31-25	26-40	41-45	46-60

TABLA IV

DISTRIBUCION DE REACTIVOS POR CUATRO NIVELES

	No. de alumnos	No. de reactivos correctos	No. de ubicación
Tipo A	30	0-16	I
	33	17-20	II
	30	21-23	III
	37	24-33	IV
Total	<u>130</u>	<u>35</u>	
Tipo C	34	0-25	I
	28	26-30	II
	35	31-37	III
Total	<u>130</u>	<u>60</u>	IV

TABLA V.

AUTOEVALUACION DE ALUMNOS COMPARADA CON LA EVALUACION DEL PROFESOR EN RELACION AL EXAMEN DE UBICACION Y AL DESEMPEÑO DEL ALUMNO EN CLASE.

No.alumno	Auto evaluación del alumno	Evaluación de la ubicación por el	Concu <sup>r</sup> da		% de Con <sup>c</sup> cordancia
			SI	NO	
1.	4 bien ubicado	4 bien ubicado	X		
2.	4 " "	4 " "	X		
3	4 " "	4 " "	X		
4.	4 " "	4 " "	X		
5.	4 " "	4 " "	X		
6.	4 " "	4 " "	X		
7.	4 " "	4 " "	X		
8.	4 " "	4 " "	X		
9.	4 " "	4 " "	X		
10.	4 " "	4 " "	X		
11.	4 " "	4 " "	X		
12.	4 " "	4 " "	X		
13.	4 " "	4 " "	X		
14.	4 " "	4 " "	X		
15.	4 " "	4 " "	X		
16.	4 " "	4 " "	X		
17.	4 " "	4 " "	X		
18.	4 " "	4 " "	X		
19.	4 " "	4 " "	X		
20.	4 " "	4 " "	X		
21.	4 " "	4 " "	X		
22.	4 " "	4 " "	X		
23.	4 " "	4 " "	X		
24.	4 " "	4 " "	X		
25.	4 " "	4 " "	X		92.59
26.*	4 " "	1 mal ubicado		X	
27.*	1 mal ubicado	4 bien ubicado		X	

\* El profesor consideró que no tenía los conocimientos lingüísticos adecuados para el nivel y se le colocó en un nivel inferior.

\* El alumno consideró que se le había colocado en un nivel superior y no acepta tomar el curso, a iniciativa propia se registró dos niveles inferiores al asignado.

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO  
CENTRO DE IDIOMAS

ANEXO 1

Nombre \_\_\_\_\_ Puntos \_\_\_\_\_  
Tipo A (35 pts.) Fecha \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Este examen mide su capacidad de manejar elementos de gramática y vocabulario. Marque con una X la opción que le parece más conveniente para completar el texto.

Ejemplo: (1)  a) On /  b) DH /  c) an 1910, México City was far and away the most impressive and colorful capital in Latin America.

In 1910, Mexico City was far and away the most impressive and colorful capital in Latin America. Its main streets were swept clean of dust and litter, and were empty of 'leperos' and half-starved Indians; the flower beds of Alameda, Reforma and (1)  a) one /  b) the /  c) an Zócalo were in immaculate order; public, buildings glistened in the sunlight with newly scrubbed freshness. (2) a)  It /  b) She /  c) He was the century year of Father Hidalgo's 'grito de Dolores', and dignities (3)  a) from /  b) of /  c) off all over the world were invited to attend month long independence celebrations (4)  a) at /  b) in /  c) on September, to see how spectacularly Mexico had advanced into the 20th. Century. (5)  a) These /  b) Than /  c) This new Mexico was convincingly projected as a foreign investors' utopia: a country (6)  a) with /  b) on /  c) out stable government and industry, law and order, new railways, harbours, factories and drainage systems, and enormous mineral wealth (7)  a) when /  b) what /  c) that included newly discovered oil.

Such (8)  a) are /  b) was /  c) be the achievement claimed by Porfirio Díaz, the man (9)  a) who /  b) when /  c) what dominated Mexico for most of the 40-odd years after (10)  a) of Maximilian /  b) Maximilian's /  c) as Maximilian execution. Díaz, 80 (11)  a) years /  b) years old /  c) for years in 1910, (12)  a) have been  b) had been /  c) having been one of the republican generals in the war against Maximilian and the French.

Xu 1876, four years after President Juárez (13)  a) dying /  b) dies /  c) died of a heart attack soon after (14)  a) being elected /  b) was elected /  c) have elected for his fourth term of office, Díaz had seized power and soon emerged as the

Tipo A (35 pts.)

(15) a) more / b) most / c) much effective despot Latin America (16) a) has ever  
b) never has / c) even has know. Like Juarez, he was a man of humble origins  
 from Oaxaca. Unlike Juarez, He (17) a) prepared / b) is prepared / c) was prepared  
 to sacrifice democratic and liberal principles for the sake of preserving power  
 and (18) a) furthered / b) would further / c) furthering his democratic goals:  
 the economic development and diplomatic independence of his country.

In one sense (19) a) his / b) he / c) him achievement was genuine.  
 (20) a) Which / b) During / c) Meanwhile the three decades of his regime, the  
 so-called Porfiriato, foreign trade multiplied tenfold. International trade  
 (21) a) has revolutionized / b) was revolutionized / c) would revolutionize by  
 the laying of some 12,000 miles of railway track. The value of mining products  
 more than trebled. U.S. investment rose to (22) a) as / b) more than / c) the most  
 a billion dollars. And in 1894 Diaz's brilliant finance minister, Jose Yves  
 Limantour, (23) a) has presented / b) will present / c) could present the first  
 balanced budget in Mexican history. In 1910, national income (24) a) stands /  
b) has stood / c) stood at \$1,000 million and (25) a) they were / b) theirs was  
c) there was a budgetary surplus of \$136 million.

But there was (26) a) another / b) other / c) the others side to Diaz'  
 glowing picture of national well-being. Mexico City's main streets (27) a) were  
b) been / c) was indeed empty of beggars, but only because they (28) a) have  
ordered / b) would have ordered / c) had been ordered to keep out of sight.  
 Similarly, the countryside was free of banditry (29) a) only for / b) only because  
c) once only the President had put the bandits in uniform, creating a corrupt and  
 trigger-happy rural police force called the 'rurales'. There was a minimum of  
 industrial strife only because organized strikes (30) a) was swiftly ended  
b) were swiftly ended / c) being swiftly ended by military force and a minimum  
 of political unrest only because dangerous opponents of the government were promptly  
 jailed or exiled.

Society had remained (31) a) strange / b) strangely / c) stranger static.

Tipo A (35 pcs.)

(32) a) As though / b) Throughout / c) Although the power of the Church had been broken by the reforms of Juarez, the army remained as powerful (33) a) as if / b) even as / c) as ever under Díaz' Control; and the landowning class had become, if anything, more powerful. After the sale of Church lands, more than half the nation's territory had ended up in the hands of less than 30,000 families. 'Haciendas' were so enormous (one in Chihuahua encompassed seven million acres) that in many cases they functioned (34) a) like / b) as like / c) like-lier than independent kingdoms, with towns and villages under the landowners' absolute control. Foreign investors, lured by lavish tax concessions and gifts of land, had acquired a disproportionate influence (35) a) above / b) even / c) over the economy. The newly developed industries were largely foreign-controlled, chiefly by Americans; and Spaniards and Cubans owned most of the cultivated land, thus perpetuating colonial conditions long after independence.

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO  
CENTRO DE IDIOMAS

ANEXO2

Nombre \_\_\_\_\_

Puntos \_\_\_\_\_

Tipo C (60 pts.)

Fecha \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Este examen mide su capacidad de leer un texto incompleto y completarlo por escrito. A partir de la segunda oración de cada párrafo, se ha suprimido la segunda mitad de cada palabra. Complete las palabras con las porciones suprimidas, SIN EL USO DE UN DICCIONARIO.

Ejemplo: One Sund ay when I was th e dinner gue st of a middle-class fam ily , a unive sriyt student expre ssed the vi ew that Spa in had contri buted very lit tle of last ing valué t o the develop ment of Mex ico .

One Sunday, when I was the dinner guest of a middle-class Mexican family, a University student expressed the view that Spain had contributed very little of lasting value to the development of Mexico. "What i 1 your opin 2?" he ask 3 me. A 4 a stran 5 to th 6 family cir 7 , I wa 8 anxious no 9 to sa 10 that Spa 11 has be 12 important i 13 two ke 14 respects, b 15 giving seemi 16 innocuous state 17 of th 18 obvious: "We 19 , I supp 20 it is fair to say that Spain has been important in two key respects, by giving Mexico its language and its religion."

I should have known better. In Mex 21 few su 22 opinions ca 23 be expre 24 so straightf 25 . The stud 26 father wh 27 had ju 28 returned fr 29 church, loo 30 at m 31 very solem 32 . "You ar 33 wrong, señ 34 . Quite wro 35 . It wa 36 not th 37 Spaniards wh 38 gave u 39 our Chris 40 religion. It was the work of our own lady, the Virgin of Guadalupe. "And there, as though guillotined, the discusion ended.

One cannot hope to understand the puzzles of Mexican religion without considering the Virgin of Guadalupe, whose image, dusky and serene, is to be seen



## Tipo C (60 pts.)

everywhere in Mexico City, in factories, at the depots and railway stations, on  
 the dashboards and mirrors of buses and cars, in bars and shops. Every o \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ of the \_\_\_\_\_ pictures i \_\_\_\_\_ a repre \_\_\_\_\_  
 41 \_\_\_\_\_ of th 42 \_\_\_\_\_ most reve 43 \_\_\_\_\_ religious 44  
 rel \_\_\_\_\_ 45 \_\_\_\_\_ in Lat \_\_\_\_\_ 46 \_\_\_\_\_ America: th \_\_\_\_\_  
 47 \_\_\_\_\_ miraculous pain \_\_\_\_\_ 48 \_\_\_\_\_ of th \_\_\_\_\_ 49 \_\_\_\_\_ modern mul \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ - million-pe 50 \_\_\_\_\_ Basilica o \_\_\_\_\_ 51 \_\_\_\_\_ Guadalupe. Th \_\_\_\_\_  
 52 \_\_\_\_\_ story o \_\_\_\_\_ 53 \_\_\_\_\_ the mir \_\_\_\_\_ 54 \_\_\_\_\_, authenticated b \_\_\_\_\_ 55  
 56 \_\_\_\_\_ Pope Alex \_\_\_\_\_ 57 \_\_\_\_\_ VII i \_\_\_\_\_ 58 \_\_\_\_\_ 1663, is known to virtually every Mexican  
 and is accepted by most. 59 \_\_\_\_\_ 60 \_\_\_\_\_

## ANEXO 3

## CUESTIONARIO DE LOS EXAMENES DE UBICACION

Preguntas para el profesor:

1. ¿Cuántas clases ha impartido?
2. ¿Considera que los alumnos del grupo están bien ubicados?  
(responder por el alumno de acuerdo a la siguiente escala:)
  - 1 muy mal ubicado
  - 2 mal ubicado
  - 3 adecuadamente ubicado
  - 4 bien ubicado
  - +5 muy bien ubicado
3. Dar razones según el número elegido.
4. Si se considera que es necesario un cambio de nivel, indicar cuál.

Preguntas para el alumno:

(anote nombre, grupo, hora y nivel)

1. ¿Presentó examen de ubicación?
2. ¿Cómo calificarla su ubicación? (independientemente de si presentó examen o no) Dar razones según el número elegido.
  - 1 muy mal ubicado
  - 2 mal ubicado
  - 3 adecuadamente ubicado
  - 4 bien ubicado
  - 5 muy bien ubicado

3. ¿Qué sugerencias tiene para la ubicación, tomando en cuenta el tipo de curso?
4. ¿A cuántas clases ha asistido?