

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

**Análisis de las Consignas de los Exámenes Según la  
Taxonomía de Bloom. Caso del Estudio: Exámenes de los  
3 niveles de Licenciatura del curso 2024-2025**

Trabajo de fin de máster

Realizado por:

BOUMRAH Aya

REZZOUG Malika

**Ante el jurado compuesto de:**

DRA.ALI RAHMANI Khadidja	MCA-Universidad de Laghouat	Presidente
SNR.BOUHAYA Abdellah	MAA-Universidad de Laghouat	Director
SNR. SEKEHAL Hakim	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2024/2025

**UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT**



**Facultad de Letras y Lenguas**

**Departamento de Español**

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

**Análisis de las Consignas de los Exámenes Según la  
Taxonomía de Bloom. Caso del Estudio: Exámenes de los  
3 niveles de Licenciatura del curso 2024-2025**

Trabajo de fin de máster

Realizado por:

BOUMRAH Aya

REZZOUG Malika

**Ante el jurado compuesto de:**

DRA. ALI RAHMANI Khadidja	MCA-Universidad de Laghouat	Presidente
SNR. BOUHAYA Abdellah	MAA-Universidad de Laghouat	Director
SNR. SEKEHAL Hakim	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2024/2025

## **DEDICATORIA**

*A nosotras*

*A nuestros padres*

*A nuestros hermanos y sobrinos*

*A nuestro director de TFM, BOUHAYA Abdellah*

## AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro agradecimiento a:

*A nuestros padres, hermanos y amigos* por acompañarnos en este proceso. Gracias por su ánimo constante, consejos e inspiración.

*A nuestro tutor Dr. BOUHAYA Abdellah*, por su orientación y paciencia.

*A los miembros del jurado*, gracias por su atención y por sus críticas constructivas.

Agradecimiento especial, *a todos nuestros profesores* que nos enseñaron y nos ayudaron en nuestra carrera, por guiarnos y apoyarnos durante los cinco cursos.

Dedicamos este trabajo *a nosotras mismas*, porque este logro, no es solo el cierre de una etapa académica sino es una historia de paciencia, voluntad y madurez.

# ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	VIII
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL.....</b>	<b>1</b>

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes.....	6
2. Definición de conceptos.....	10
2.1. Prueba.....	10
2.2. Examen.....	10
2.3. Taxonomía de Bloom.....	11
2.4. Baremo.....	11
2.5. Corrección de modelo.....	12
2.6. Consigna.....	12
3. Bases teóricas.....	13
3.1. Taxonomía de Benjamin Bloom 1956.....	13
3.2. Taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones.....	14
3.2.1. Área de aprendizaje.....	14
3.2.2. Objetivos correctamente planteados.....	14
3.2.3. Herramientas de evaluación adecuadas.....	14
3.3. Niveles de la taxonomía de Bloom.....	15
3.3.1. Versión original.....	15
3.3.2. Versión revisada.....	16
3.4. Teoría Clásica de los Tests.....	17
3.5. Supuestos de la teoría clásica de los test.....	17
3.6. Fiabilidad y la validez en la Teoría clásica de los test.....	18
3.6.1. Validez en la tct.....	18
3.6.2. Fiabilidad en la TCT.....	18
3.7. Limitaciones de la Teoría Clásica de los Tests.....	19

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de la investigación.....	20
2. Método de la investigación.....	21
3. Tipo del estudio.....	22
4. Diseño de la investigación.....	23
5. Corpus del estudio.....	23
6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	24

6.1. Cuestionario en línea.....	24
6.2. Análisis documental .....	25
7. Procedimientos.....	26
8. Cuadro de operacionalización.....	27

## CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1. Análisis de consignas de exámenes del primer curso .....	28
1.1. <i>Cultura y Civilización (CCL)</i> .....	31
1.2. <i>CCE</i> .....	31
1.3. <i>Estudio de Textos Literarios</i> .....	32
1.4. <i>Fonética</i> .....	33
1.5. <i>Gramática</i> .....	33
2. Análisis de consignas de exámenes del segundo curso .....	34
2.1. <i>Comunicación y Expresión Escrita (CEE)</i> .....	37
2.2. <i>Literatura Española</i> .....	37
2.3. <i>Lingüística General (ILG)</i> .....	37
2.4. <i>Gramática</i> .....	38
2.5. <i>Comentario de Texto</i> .....	38
2.6. <i>Técnicas de Trabajo Universitario (TTU)</i> .....	38
3. Análisis de consignas de exámenes del tercer curso.....	39
3.1. <i>Estudio de Textos Literarios</i> .....	42
3.2. <i>Técnicas de trabajo universitario</i> .....	42
3.3. <i>Psicolingüística</i> .....	43
3.4. <i>Didáctica</i> .....	43
3.5. <i>Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)</i> .....	43
3.6. <i>Comunicación y Expresión Escrita</i> .....	44
3.7. <i>Evaluación global de los tres cursos de la licenciatura según la TB</i> .....	45
4. Análisis del cuestionario .....	46
4.1. Análisis de las características de la muestra.....	46
4.2. Análisis estadístico del capítulo 2 .....	48
4.3. Análisis estadístico del capítulo 3 .....	52
4.4. Análisis del capítulo 4.....	55
4.5. Análisis de las preguntas abiertas .....	56
6. Hipótesis del estudio .....	66
6.1. Hipótesis Cuantitativa H1 .....	66
6.2. Hipótesis Cuantitativa H2 .....	67
6.3. Hipótesis Cuantitativa H3 .....	68
7. Discusión de los resultados.....	70

7.1. Consignas de exámenes y la taxonomía de bloom en los 3 niveles de Licenciatura ...	70
8. Propuesta didáctica .....	71
8.1. Recomendaciones para la planificación y redacción de consignas de evaluación.....	72
8.1.1. <i>Importancia del uso de verbos cognitivos en las preguntas</i> .....	72
8.2 Elaborar preguntas abiertas de reflexión y contextualizadas .....	72
8.3 incorporación de consignas que permitan argumentar y opinar.....	73
8.4. Introducir tareas de análisis de errores Críticos y la Revisión de Propuestas .....	73
8.5. Elaborar rúbricas alineadas con objetivos cognitivo.....	73
8.6. Actividades paralelas a lo largo del curso .....	74
8.7. Utilizar portafolios de aprendizaje .....	74
8.8. Promover La coevaluación.....	75
8.8.1. <i>Definir criterios claros y específicos</i> .....	75
8.8.2. <i>Realizar la coevaluación</i> .....	75
8.8.3. <i>Retroalimentación constructiva</i> .....	75
8.8.4. <i>Reflexión final</i> .....	75
8.8.5. <i>Ejemplo práctico</i> .....	76
8.9. <i>Diseño de exámenes orientados al pensamiento crítico</i> .....	76
<b>CONCLUSIÓN GENERAL</b> .....	77
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	79
<b>ANEXOS</b> .....	77

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Antecedentes Vs el presente trabajo</i> .....	9
<i>Tabla 2: Validez de la teoría antigua de los tests</i> .....	18
<i>Tabla 3: Fiabilidad de la teoría antigua de los tests</i> .....	18
<i>Tabla 4: Exámenes analizados</i> .....	25
<i>Tabla 5: Cuadro de operacionalización</i> .....	27
<i>Tabla 6: Análisis de consignas de exámenes del primer curso</i> .....	29
<i>Tabla 7: Análisis de consignas de exámenes del segundo curso</i> .....	35
<i>Tabla 8: Análisis de consignas de exámenes del tercer curso</i> .....	40
<i>Tabla 9: Distribución por Género</i> .....	47
<i>Tabla 10: Nivel educativo en el que enseña</i> .....	48
<i>Tabla 11: Frecuencia de uso general de la taxonomía de Bloom</i> .....	48
<i>Tabla 12: Frecuencia de uso del nivel de "Conocimiento" de la taxonomía de Bloom</i> .....	49
<i>Tabla 13: Frecuencia de uso del nivel de "Comprensión" de la taxonomía de Bloom</i> .....	50
<i>Tabla 14: Frecuencia de uso del nivel de "Aplicación" de la taxonomía de Bloom</i> .....	50
<i>Tabla 15: Frecuencia de uso del nivel de "Síntesis" de la taxonomía de Bloom</i> .....	51
<i>Tabla 16: Frecuencia de uso del nivel de "Evaluación" de la taxonomía de Bloom</i> .....	52
<i>Tabla 17: Frecuencia percibida de comprensión de consignas por parte del alumnado</i> .....	53
<i>Tabla 18: Percepción docente sobre el fomento del pensamiento crítico a través de las consignas</i> .....	53
<i>Tabla 19: Grado de comodidad del profesorado en el uso de la taxonomía de Bloom para formular preguntas</i> .....	54
<i>Tabla 20: Formación docente sobre la taxonomía de Bloom</i> .....	55
<i>Tabla 21: Percepción sobre la alineación entre exámenes y objetivos de aprendizaje</i> .....	55
<i>Tabla 22: Justificación de opiniones × Definición de términos (Tablas cruzadas)</i> .....	66
<i>Tabla 23: Justificación de opiniones × Explicación de conceptos (Tablas cruzadas)</i> .....	66
<i>Tabla 24: Aplicación × Años de experiencia (Tablas cruzadas)</i> .....	67
<i>Tabla 25: Síntesis × Años de experiencia (Tablas cruzadas)</i> .....	67
<i>Tabla 26: Frecuencia de uso general de la taxonomía de Bloom según el nivel educativo</i> ...	68
<i>Tabla 27: verbos cognitivos que hacen de pensar en tus preguntas</i> .....	72
<i>Tabla 28: Elaborar rúbricas alineadas con objetivos cognitivo</i> .....	73

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: Jerarquización establecida por Bloom</i> .....	15
<i>Ilustración 2: Diferentes niveles de complejidad de la taxonomía de bloom.</i> .....	16
<i>Ilustración 3: Versión actualizada de la taxonomía de bloom.</i> .....	16

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Experiencia docente</i> .....	47
--	----

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
<b>CCL</b>	Cultura y Civilización (asignatura)
<b>CEE</b>	Comprensión y Expresión Escrita (asignatura)
<b>ELE</b>	Español como Lengua Extranjera
<b>ILG</b>	Introducción a la Lingüística General (asignatura)
<b>L1</b>	Licenciatura primer curso (nivel académico)
<b>L2</b>	Licenciatura segundo curso (nivel académico)
<b>L3</b>	Licenciatura tercer curso (nivel académico)
<b>TB</b>	Taxonomía de Bloom
<b>TCT</b>	Teoría Clásica de los Tests
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación (asignatura)
<b>TFM</b>	Trabajo Fin de Máster
<b>TTU</b>	Técnicas de Trabajo Universitario (asignatura)
<b>URJC</b>	Universidad Rey Juan Carlos
<b>Vs</b>	Versus / frente a (comparación entre elementos)

### Notas sobre el estilo de redacción

La redacción de la lista de referencias bibliográficas citadas, por orden alfabético, está ajustada a las normas recogidas en la *Publicación Manual of the American Psychological Association*, en su sexta edición.

## Resumen

Esta investigación ofrece un análisis detallado de las *consignas de exámenes* correspondientes al primer, segundo y tercer curso académico de la licenciatura en el Departamento de español en la Universidad Amar Thélidji de laghouat en el transcurso del primer semestre del año académico (2024, 2025). El presente estudio tiene como objetivo analizar las *consignas de exámenes* de los tres niveles de licenciatura y proponer una propuesta didáctica de orientaciones para el desarrollo del pensamiento didáctico mediante la evaluación según *la taxonomía de Bloom*. Hemos elegido, como corpus, las *consignas* de la totalidad de los niveles de licenciatura del primer semestre del año (2024- 2025), en cuanto a la metodología de este estudio, se basó en un enfoque mixto confirmado con dimensiones (cuantitativos/cualitativos) con un diseño no experimental, para el tratamiento de los datos usamos los métodos descriptivos y analíticos los instrumentos usadas son análisis documentales (tablas de análisis), y un cuestionario dirigido a los docentes de la universidad. Los resultados principales muestran que la evaluación de los tres cursos se basa en los niveles intermedios (comprender, aplicar y analizar) mientras que los niveles superiores como crear se presentan de forma muy limitada. Además, se nota el uso frecuente de preguntas explícitas, en cambio las implícitas son menos presentadas.

**Palabras clave:** *Consignas; evaluación; exámenes; licenciatura; taxonomía de Bloom; pensamiento didáctico*

## المخلص

تقدّم هذه الدراسة تحليلاً مفصلاً لتعليمات الامتحانات الخاصة بالسنة الأولى والثانية والثالثة من مرحلة الليسانس في قسم اللغة الإسبانية بجامعة عمار ثلجي بالأغواط، وذلك خلال السداسي الأول من السنة الجامعية 2024-2025. يهدف هذا البحث إلى تحليل تعليمات الامتحانات في المستويات الثلاثة من الليسانس، واقتراح تصور بيداغوجي يتضمن توجيهات لتطوير التفكير التعليمي من خلال التقييم وفق تصنيف بلوم. اخترنا كمتن للدراسة تعليمات الامتحانات لجميع مستويات الليسانس خلال السداسي الأول من السنة الجامعية 2024-2025. أما من حيث المنهجية، فقد اعتمدت الدراسة على منهج مختلط تم تأكيده بأبعاد (كمية/كيفية) وتصميم غير تجريبي. ولتحليل المعطيات تم استخدام الأسلوبين الوصفي والتحليلي، أما الأدوات المستعملة فشملت تحليل الوثائق (جداول التحليل) واستبياناً موجهاً إلى أساتذة الجامعة. أظهرت النتائج الرئيسية أن التقييم في المستويات الثلاثة يعتمد غالباً على المستويات المتوسطة (الفهم، التطبيق، التحليل)، في حين أن المستويات العليا (مثل الإبداع) تظهر بشكل محدود جداً. كما أن الأسئلة الصريحة تُستخدم بشكل متكرر، بينما الأسئلة الضمنية فهي أقل حضوراً. انطلاقاً من هذه النتائج تم اقتراح بعض التوجيهات البيداغوجية .

**الكلمات المفتاحية:** تصنيف بلوم، تعليمات الامتحانات، التقييم، مرحلة الاجازة، التفكير التربوي

## Abstract

This study presents a detailed analysis of exam instructions from the first, second, and third academic years of the undergraduate Spanish program at the University of Amar Thélidji in Laghouat during the first semester of the 2024–2025 academic year. The primary objective is to examine the nature of exam prompts across all three levels and propose pedagogical guidelines for developing didactic thinking through evaluation based on Bloom’s Taxonomy. The research corpus includes all exam instructions from the undergraduate Spanish program for the specified semester. Methodologically, the study adopts a mixed-methods approach with both quantitative and qualitative dimensions, employing a non-experimental design. Data were processed using descriptive and analytical methods. The instruments applied were document analysis (using analysis tables) and a questionnaire distributed to university instructors. The main findings indicate that assessment practices primarily target intermediate cognitive levels (understanding, applying, and analysing), while higher-order levels such as creating are rarely addressed. Additionally, there is a frequent use of explicit questions, whereas implicit ones appear less frequently. Based on these findings, a set of didactic recommendations is proposed to enhance the cognitive depth and instructional alignment of assessment tasks.

**Keywords:** Assessment; *bloom’s taxonomy*; didactic thinking; exams; *prompts*; undergraduate program

## INTRODUCCIÓN GENERAL

La evaluación en la educación superior desempeña un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo una herramienta clave para asegurar niveles comunes de formación y garantizar que se adquieran los conocimientos y competencias necesarias para avanzar en el sistema educativo. De manera específica, la evaluación no solo mide el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también permite identificar sus fortalezas y debilidades, contribuyendo a la mejora continua de su aprendizaje. Entonces, es fundamental para establecer estándares de calidad en la educación, ya que ofrece información valiosa sobre la efectividad de los métodos de enseñanza y el diseño curricular. De este modo, favorece una cultura de responsabilidad tanto en los estudiantes como en los educadores y las instituciones, promoviendo la mejora de los programas educativos.

En este contexto, el uso de pruebas como herramienta de evaluación es ampliamente adoptado para medir el conocimiento y las habilidades de los estudiantes. Estas pruebas permiten a los docentes no solo evaluar el proceso de aprendizaje, sino también identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas sobre la promoción o intervención educativa.

En el caso del Departamento de Español en Laghouat, la formulación de *consignas de exámenes* se convierte en una tarea crucial para garantizar que los estudiantes no se limitan a memorizar contenidos, sino que también desarrollan habilidades cognitivas y analíticas. Esta práctica es importante porque permite a los docentes ajustar sus estrategias de evaluación y detectar áreas que necesitan más atención, como la necesidad de fomentar un mayor pensamiento crítico y analítico en los estudiantes.

La presente investigación se enfoca en el estudio y clasificación de las *consignas de los exámenes* en este departamento, basándose en los niveles de la *Taxonomía de Bloom (TB)*. Las *consignas de los exámenes* no solo evalúan el grado de memorización, sino que también juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades analíticas y críticas. El objetivo principal es determinar si los exámenes realmente desafían a los estudiantes a pensar de manera crítica y creativa, o si simplemente se enfocan en la memorización de información básica.

Este estudio tiene como fin clasificar y analizar las preguntas de los exámenes según los distintos niveles de la *TB*, proponiendo ajustes que favorezcan una evaluación más

equilibrada y que fomente el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. Los resultados permitirán ofrecer recomendaciones para mejorar la formulación de las *consignas* en las evaluaciones, asegurando que no solo se mida la memorización, sino que también se promueva una comprensión profunda y una aplicación reflexiva del conocimiento.

### **Planteamiento de la problemática**

En el proceso de aprendizaje de idiomas, el objetivo no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos lingüísticos básicos, como el vocabulario o la gramática. Más allá de estos aspectos, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas complejas, como la reflexión crítica y la producción de ideas originales en la lengua que estudian. Sin embargo, hemos observado que las *consignas de los exámenes* correspondientes al primer, segundo y tercer curso universitario suelen centrarse en los niveles más básicos de la *TB*. Esta tendencia plantea interrogantes sobre la eficacia de dichas evaluaciones como herramientas que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la aplicación del idioma en contextos reales o académicos exigentes. Por ello, resulta necesario analizar las *consignas* desde la perspectiva de dicha taxonomía, con el fin de determinar si responden adecuadamente a los objetivos pedagógicos orientados al desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

### **Objetivos generales**

\_Analizar las *consignas de los exámenes* desde la perspectiva de la *TB*.

\_Proponer una propuesta de orientaciones para el desarrollo del pensamiento crítico mediante la evaluación según *la taxonomía de Bloom*.

### **Objetivos específicos**

\_Clasificar las *consignas de los exámenes* según los niveles cognitivos establecidos en la *TB*.

\_Medir la relación entre los niveles cognitivos presentes en las *consignas* y el desempeño académico de los estudiantes.

\_Examinar cómo se organizan y representan los niveles cognitivos en la elaboración de las *consignas* evaluativas

## **Justificación de la elección del tema**

La forma en que se elaboran las preguntas en los exámenes no solo permite evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino que también influye de manera directa en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, especialmente el pensamiento crítico y analítico. A partir de esta observación surge el tema central de nuestro Trabajo de Fin de Máster: el análisis de las *consignas de los exámenes* según la *TB*. Este enfoque se justifica por la necesidad de conocer qué niveles cognitivos predominan en las evaluaciones aplicadas a los estudiantes del Departamento de Español y, en consecuencia, determinar si dichas pruebas realmente fomentan la reflexión, la creatividad y un uso competente del idioma en contextos significativos.

Desde esta perspectiva, el presente estudio tiene como propósito identificar los enfoques y estrategias utilizados en la redacción de *consignas*, detectar posibles desequilibrios en la distribución de los distintos niveles de la *TB* y contribuir a la mejora de la calidad de las evaluaciones. Con base en estos objetivos, proponemos la elaboración de una guía didáctica destinada a los docentes, como herramienta práctica que les permita optimizar sus prácticas evaluativas y diseñar exámenes que promuevan un aprendizaje más profundo, autónomo y significativo.

## **Pregunta general**

– ¿Cómo se clasifican los niveles de la *TB* en las *consignas de los exámenes*?

## **Preguntas específicas**

– ¿Qué niveles de la *TB* predominan en los exámenes analizados?

– ¿Existe un equilibrio en la distribución de los niveles cognitivos en de los exámenes?

– ¿Qué mejoras brinda la elaboración de *consignas* para fomentar niveles cognitivos superiores y desarrollados?

## **Hipótesis general**

Las *consignas de los exámenes* analizados tienden a centrarse en los niveles cognitivos más bajos de la *TB*, lo cual dificulta el desarrollo de habilidades de orden superior, como el pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad.

## **Hipótesis específicas**

\_ Se observa un predominio de los niveles cognitivos más básicos como recordar y comprender en las *consignas de los exámenes*, mientras que los niveles superiores; analizar, evaluar y crear están escasamente representados.

\_La distribución de los niveles cognitivos en las *consignas* no presenta un equilibrio, evidenciando una tendencia hacia evaluaciones enfocadas en la memorización y reproducción de contenidos.

\_Una formulación de *consignas* orientada a los niveles superiores de la *TB* contribuye al desarrollo de competencias cognitivas avanzadas y promueve un aprendizaje más profundo y significativo en los estudiantes.

## **Delimitación del objeto de estudio**

\_Tema: Análisis de las *consignas de los exámenes* según la *TB* en el Departamento de Español.

\_Variable independiente: la *TB*.

\_Variable dependiente: las *consignas de los exámenes*.

\_Delimitación del espacio: Departamento de la lengua española, Facultad de Letras y Lenguas, Universidad Amar Télidji de Laghouat.

\_Delimitación del tiempo: 2024- 2025.

\_Población y muestra: exámenes del primer, segundo, tercer curso licenciatura en el Departamento del Español.

## **Estructura del trabajo**

El presente trabajo se estructura en varias secciones fundamentales que permiten abordar de manera integral el tema de estudio.

En primer lugar, se presenta una introducción en la que se expone el tema central, su relevancia en el contexto educativo, la justificación del estudio, el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos, así como las hipótesis que guían la investigación.

A continuación, se desarrolla el marco teórico, donde se abordan conceptos clave relacionados con la evaluación de los exámenes en la enseñanza de lenguas, la *TBy* su

aplicación en la formulación de *consignas*. Además, se incluye una revisión de estudios previos que han analizado *consignas* evaluativas, así como una exposición de las bases teóricas que sustentan el trabajo: la *TB* y la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

En el apartado metodológico, se detalla el diseño del estudio, el enfoque de investigación adoptado, el método utilizado, los instrumentos empleados y las etapas seguidas para la recolección y el análisis de los datos.

Posteriormente, en la sección de análisis, discusión e interpretación de los datos, se presentan los resultados obtenidos mediante tablas analíticas que muestran la distribución de los niveles cognitivos de la *TB* en las *consignas de los exámenes* del Departamento de Español. A partir de estos resultados, se propone una guía didáctica orientada a mejorar la formulación de *consignas*, con el objetivo de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO

### 1. Antecedentes

Para guiar el avance de este estudio sobre las *consignas de exámenes* basándose en la *taxonomía de Bloom*, y para darle un contexto científico sólido, hemos reconocido varias investigaciones anteriores vinculadas a nuestro tema. Estos trabajos, realizados desde diferentes perspectivas y en diversos contextos, demuestran que el tema de estudio ha sido discutido previamente, lo que permite identificar puntos de acuerdo y desacuerdo en relación a nuestra propuesta, enriqueciendo de esta manera el marco teórico y las bases del estudio.

Bello Pimentel, C. (2019), en su tesis titulada "*Efecto de la asesoría educacional en la mejoría de la exploración de los niveles cognitivos superiores, basándose en la taxonomía de Bloom en el examen de título de la carrera de Nutrición y Dietética de la Pontificia Universidad Católica de Chile*", evalúa el impacto de la asesoría educacional en el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes en los niveles cognitivos superiores análisis, evaluación y creación dentro del contexto del examen de título de dicha carrera. La investigación, de enfoque mixto y diseño cuasi-experimental tipo pretest-postest, emplea como instrumento principal pruebas de evaluación de competencias cognitivas. A través de un método analítico, los resultados evidencian una mejora significativa en la calidad de las preguntas que exploran los dominios cognitivos superiores, especialmente en el área comunitaria y colectiva del examen.

Además, García-Ramírez, Y. (2024), en su tesis de grado o de maestría, realizada en la Universidad Técnica Particular de Loja titulada "*Exam performance in Road Engineering Courses through Bloom's Taxonomy*"<sup>1</sup>, llevado a cabo en la Universidad Técnica Particular de Loja, analiza el rendimiento de los estudiantes en exámenes de cursos de Ingeniería de Carreteras utilizando la *taxonomía de Bloom* como marco para clasificar los niveles cognitivos de las preguntas. La investigación adopta un diseño cuasi-experimental con un enfoque mixto, aplicándose a una muestra de 291 estudiantes distribuidos en distintos semestres y cursos. Las preguntas del examen fueron clasificadas cualitativamente según los

---

<sup>1</sup>*Desempeño en exámenes en cursos de Ingeniería Vial a través de la Taxonomía de Bloom*. Traducción propia.

niveles cognitivos de *la taxonomía de Bloom*, mientras que el desempeño de los estudiantes fue evaluado cuantitativamente. Los resultados del estudio aportan al diseño de estrategias pedagógicas más eficaces en la enseñanza de la ingeniería, especialmente en áreas técnicas como el diseño y la operación de carreteras.

Asimismo, Masapanta Carrión, S. (2020), en su tesis doctoral "*Mejorando el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la programación*", desarrollada en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), se propone mejorar la aplicación práctica de *la Taxonomía de Bloom Revisada (TBR)* en el contexto de la enseñanza de asignaturas de programación. El estudio se centra en una muestra compuesta por estudiantes universitarios de cursos de programación y docentes, y adopta un diseño cuasi-experimental con un enfoque cualitativo. Se trata de una investigación de tipo aplicada, orientada a resolver un problema práctico en el ámbito educativo. Los resultados evidencian un desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas de los participantes, avanzando desde los niveles más básicos —como recordar y comprender— hasta alcanzar los niveles cognitivos superiores, como crear y evaluar.

Adicionalmente, Chávez Vega, R., y Rodríguez Méndez, A. (2022), en su artículo titulado "*Aplicación de la teoría clásica de test a la evaluación de preguntas de opción múltiple*", publicado en la revista *Educación Médica Superior*, analizan la calidad psicométrica de los ítems de un examen final en la asignatura de Propedéutica Clínica, utilizando como marco teórico la Teoría Clásica de los Tests. El objetivo del estudio fue determinar la validez de las preguntas de opción múltiple aplicadas en los años 2018 y 2019, mediante el cálculo de diversos índices propios de esta teoría: dificultad, discriminación y correlación del punto biserial. Se evaluaron 16 ítems en total. El estudio se clasifica como analítico, con un enfoque mixto y un diseño experimental. Los resultados revelaron que el 75 % de los reactivos eran adecuados, presentando un rango de dificultad promedio óptimo (0,49). Sin embargo, también se identificaron ciertos ítems con deficiencias en su diseño.

Finalmente, J. A. S. y López, C. J. L. (2024), en su artículo titulado "*Relación entre la planificación docente y pruebas escritas de evaluación*", publicado por la Revista Científica de la *UNAN-Managua* (Nicaragua), investigan la correspondencia entre la planificación docente y los niveles cognitivos evaluados mediante pruebas escritas en asignaturas como Física, Matemática, Ciencias Naturales y Biología. El estudio se centró en docentes que trabajaban bajo el plan curricular de 2016 durante un semestre académico en 2022. La investigación, de carácter cualitativo y con un método analítico, fue realizada desde el

Departamento de Enseñanza de las Ciencias. Para ello, se llevó a cabo una revisión documental tanto de las planificaciones didácticas como de las pruebas escritas utilizadas. Los resultados revelan que los docentes aplican evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas. En cuanto al tipo de ítems empleados, predominan las preguntas de verdadero/falso, opción múltiple y ensayo, los cuales se alinean principalmente con los niveles de *la Taxonomía de Bloom*.

En comparación con los estudios revisados, la presente investigación se distingue por una serie de características que la dotan de originalidad y valor científico. Este estudio representa un enfoque innovador, ya que no se han identificado investigaciones previas que analicen las *consignas de exámenes* en el ámbito de la didáctica y la literatura en las lenguas árabe, inglesa, francesa y española en Argelia desde la perspectiva de *la Taxonomía de Bloom*.

Por ello, esta investigación constituye una contribución pionera, al aplicar por primera vez dicha taxonomía para evaluar la calidad cognitiva de las *consignas de examen* dirigidas a estudiantes de primer, segundo y tercer curso del primer semestre del año académico 2024/2025. En este contexto, el estudio tiene el objetivos de analizar los niveles cognitivos presentes en las *consignas de examen* de diversas disciplinas, con el fin de determinar si las preguntas promueven habilidades de pensamiento superior (análisis, evaluación, creación) o se limitan a habilidades más básicas (memorización y comprensión) y diseñar una guía para la elaboración de pruebas, que resalte la importancia de formular preguntas equilibradas en los diferentes niveles cognitivos de *la Taxonomía de Bloom*, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.

En la siguiente tabla resumimos la diferencia entre los trabajos citados y el propio trabajo sobre el análisis de las *consignas de los exámenes* en base a la taxonomía de Bloom. Con el objetivo de demostrar nuestra contribución y que no vamos a llegar a los mismos resultado.

**Tabla 1: Antecedentes Vs el presente trabajo**

Aspecto	Bello Pimentel (2019)	García-Ramírez (2024)	Masapanta Carrión (2020)	Chávez & Rodríguez (2022)	A. S. & López (2024)	El propio trabajo
<b>Objetivo</b>	Evaluar el impacto de la asesoría educacional en los niveles cognitivos superiores en el examen de título de Nutrición y Dietética.	Analizar el desempeño en exámenes de Ingeniería Vial usando <i>la Taxonomía de Bloom</i> .	Mejorar la aplicación de <i>la Taxonomía de Bloom</i> en la enseñanza de programación.	Evaluar la calidad psicométrica de preguntas de opción múltiple en Propedéutica Clínica.	Relacionar planificación docente con los niveles cognitivos evaluados en pruebas escritas.	Analizar las <i>consignas de exámenes</i> para determinar su correspondencia con los niveles de <i>la Taxonomía de Bloom</i> .
<b>Enfoque</b>	Mixto	Mixto	Cualitativo	Mixto	Cualitativo	Cualitativo
<b>Diseño</b>	Cuasi-experimental (pretest-postest)	Cuasi-experimental	Cuasi-experimental	Experimental	No experimental	No experimental
<b>Método</b>	Analítico	Clasificación cualitativa y evaluación cuantitativa	Aplicativo	Psicometría basada en la Teoría Clásica de los Tests	Revisión documental	Descriptivo analítico
<b>Corpus</b>	Examen de título de Nutrición y Dietética	291 estudiantes de Ingeniería Vial	Estudiantes y docentes de cursos de programación	16 ítems de un examen de Propedéutica Clínica	pruebas escritas de docentes en Ciencias Naturales	<i>Consignas de exámenes</i> de diversas asignaturas
<b>Aporte</b>	Evidencia empírica sobre cómo la asesoría educativa mejora la evaluación de niveles cognitivos superiores.	Aplicación de Bloom en exámenes técnicos para fortalecer la educación en ingeniería.	Uso práctico de <i>la Taxonomía de Bloom</i> en enseñanza de programación.	Evaluación psicométrica de exámenes para mejorar su calidad	Relación entre planificación docente y evaluación de niveles cognitivos.	Propuesta de orientaciones didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico mediante la evaluación según <i>la taxonomía de Bloom</i>

Fuente: Elaboración propia.

## **2. Definición de conceptos**

En este apartado, se presentan las definiciones de los conceptos claves que sustentan este trabajo de fin de máster, con especial énfasis en aquellos constituyen las variables principales: la *Taxonomía de Bloom* y las *consignas de los exámenes*. Estas definiciones permitirán establecer un marco teórico sólido y coherente para el desarrollo de la presente investigación.

### **2.1. Prueba**

Una prueba es un procedimiento o acción para evaluar algo, como conocimientos, habilidades o la calidad de un objeto o proceso. Torres (2011) postula que:

Una prueba escrita es un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestra la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad. Por su naturaleza, requiere respuesta escrita por parte del estudiante. (p.5)

La prueba escrita es un instrumento de evaluación diseñado para que el estudiante exprese, mediante respuestas escritas, el grado de adquisición de conocimientos, el dominio de determinadas destrezas cognitivas o el desarrollo progresivo de habilidades específicas. En el contexto educativo universitario, este tipo de evaluación adquiere un papel clave, ya que permite valorar no solo la memorización de contenidos, sino también procesos mentales de orden superior, como los que plantea *la Taxonomía de Bloom*.

### **2.2. Examen**

Un examen es un procedimiento sistemático de evaluación que tiene como finalidad medir los conocimientos, habilidades o competencias adquiridas por una persona en un área específica. Puede adoptar diversas modalidades oral, escrita o práctica y se utiliza comúnmente en contextos educativos, aunque también tiene aplicaciones en ámbitos laborales y médicos. En el ámbito educativo, el examen no solo permite verificar el grado de aprendizaje del estudiante, sino que también ofrece información sobre la eficacia de los procesos de enseñanza y evaluación aplicados.

Hernández Ruiz considera que: “el examen por sí mismo no tiene valor. Hay que ver qué se examina, con qué grado de frecuencia, para qué y con qué planes valorativos” (1949, p. 606).

En otras palabras, esta cita subraya la necesidad de una evaluación reflexiva y significativa que no se limite a medir conocimientos de forma mecánica, sino que contribuya realmente al desarrollo y mejora del proceso educativo.

Entonces, el examen es una forma más formal y estructurada de evaluación. Generalmente se asocia a evaluaciones finales o de alta importancia dentro de un curso, con el objetivo de medir de manera sumativa el rendimiento global del estudiante. Suele tener un peso considerable en la calificación final. Mientras que la prueba, es un término más amplio y flexible que abarca distintas formas de evaluación, tanto formativas como sumativas. Puede incluir exámenes, cuestionarios, ejercicios prácticos u otras tareas diseñadas para medir aprendizajes específicos en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.3. Taxonomía de Bloom**

“la taxonomía revisada representa un marco bidimensional para clasificar los objetivos educativos, compuesto por la dimensión del conocimiento la dimensión cognitiva, permitiendo así una planificación instruccional más detallada y efectiva” (Anderson, L.W. & Krathwal, 2001, p.28).

Esta versión como señalan los autores, incorpora dos dimensiones: por un lado, la del conocimiento, que se refiere al tipo de contenido que el estudiante debe dominar (como hechos, conceptos o principios); y por otro, la dimensión cognitiva, que describe los procesos mentales que se espera que el estudiante utilice (como recordar, comprender, aplicar o crear). Esta estructura permite diseñar y analizar actividades de evaluación como las *consignas de los exámenes* con mayor claridad y coherencia, ya que facilita la alineación entre lo que se enseña, lo que se espera que el estudiante logre y cómo se evalúa ese aprendizaje.

### **2.4. Baremo**

Un baremo es un sistema de evaluación que define un conjunto de criterios y una escala de puntuación para valorar el desempeño o los resultados de una actividad, prueba o examen. Su propósito es medir tanto el nivel como la calidad de las respuestas de los estudiantes, incorporando elementos cuantitativos (como puntajes numéricos) y cualitativos (como descripciones del rendimiento).

Según Anastasi & Urbina (1998): “un baremo es una escala de medición que permite asignar puntuaciones de manera objetiva a una serie de respuestas, comportamientos o

desempeños, con el fin de evaluarlos comparativamente y facilitar la toma de decisiones educativas o diagnósticas” (p.120).

Esta definición resalta la importancia del baremo como herramienta clave para garantizar la objetividad en la evaluación. Al asignar puntuaciones de forma estructurada, se facilita la comparación entre diferentes desempeños y se apoya una toma de decisiones más justa y fundamentada, especialmente en contextos educativos o diagnósticos.

## **2.5. Corrección modelo**

La corrección modelo es un tipo de corrección en la que se utiliza una respuesta ideal o estándar, previamente elaborada por el docente o el evaluador, como referencia para calificar las respuestas de los estudiantes. En este enfoque, la corrección se basa en comparar las respuestas de los estudiantes con el modelo establecido.

Messick, S. plantea en el año (1989) que la corrección modelo:

Se refiere al proceso de ajustar y mejorar un modelo educativo o evaluativo, para asegurar que refleje de manera precisa y coherente los objetivos, criterios y procedimiento establecidos. Este proceso implica una revisión detallada y la modificación de las estrategias de enseñanza, evaluación o medición con base en el análisis de los resultados previos, buscando optimizar su efectividad.”. (p.13)

Esto significa que se destaca la importancia de una revisión continua y sistemática del modelo utilizado, ya sea para enseñar o evaluar, asegurando su alineación con los objetivos y criterios previamente establecidos.

## **2.6. Consigna**

Es una instrucción clara y específica que se da para realizar una tarea, actividad o ejercicio, especialmente en contextos educativos. Su objetivo es guiar al estudiante sobre qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Gagné, R.M (1985), explica que la consigna es:

Una instrucción, tarea o directriz dada por un educador o examinador, que establece las pautas específicas que deben seguir los estudiantes o participantes para realizar una actividad o prueba. Su propósito es guiar a los estudiantes en el cumplimiento de los objetivos establecidos, proporcionando claridad sobre el contenido y los procedimientos a seguir.”. (p.45)

Por lo tanto, Gagné (1985) aporta que una consigna define el tipo de respuesta esperada y puede estar formulada de diferentes maneras, dependiendo del objetivo que se quiera alcanzar: puede ser una pregunta directa, un enunciado para resolver un problema, o una indicación sobre cómo organizar o estructurar una respuesta. Las *consignas* también

pueden estar asociadas con un nivel cognitivo específico de *la Taxonomía de Bloom*, dependiendo de la habilidad que se desee evaluar, como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar o crear.

### **3. Bases teóricas**

En esta sección se explica la teoría fundamental adoptada para este estudio y se detallan otros aspectos que tienen una relación directa con el análisis de las *consignas de los exámenes* basándose en la teoría de *la taxonomía de bloom*.

#### **3.1. Taxonomía de Benjamin Bloom 1956**

Ramírez, T.V. (2017) explica que, Benjamin Bloom, el psicólogo y el pedagogo estadounidense, profesor e investigador en la Universidad de Chicago, desarrolló en 1956 un modelo teórico cognitivo conocido como *la Taxonomía de Bloom*. Este modelo tiene como propósito describir, analizar y organizar las operaciones mentales involucradas en el proceso de aprendizaje, clasificándolas en diferentes niveles de complejidad cognitiva. *La Taxonomía de Bloom* se estructura en forma de pirámide, reflejando los diversos procesos cognitivos necesarios para lograr aprendizajes significativos. A lo largo de los años, ha sido reconocida como una herramienta pedagógica esencial, permitiendo a los docentes planificar, organizar y evaluar los objetivos educativos de manera sistemática, lo que optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, según el autor la creación de este sistema de clasificación, que más tarde recibiría el nombre de Taxonomía de Bloom, se gestó durante una reunión informal en 1948 en Boston, en el marco de la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología. El objetivo de esta reunión es diseñar un marco teórico que proporcionara a los docentes y evaluadores un lenguaje común al momento de planificar y analizar exámenes y pruebas educativas. Además, se buscaba promover estudios sobre los diversos tipos de evaluaciones utilizadas en la educación, con el fin de mejorar la calidad de la evaluación educativa.

La principal intención de la reunión fue mejorar la evaluación académica mediante la creación de una teoría que facilitara la comunicación entre los profesionales de la educación, al mismo tiempo que estimulaba la creatividad en la formulación y aplicación de evaluaciones académicas.

### **3.2. Taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones**

Para elaborar una planificación educativa efectiva basándose en los principios establecidos por Benjamín Bloom en su Taxonomía del Aprendizaje, es esencial comprender varios aspectos clave citados por Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. (2001) & Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014).

#### ***3.2.1. Área de aprendizaje***

Antes de comenzar a planificar, es fundamental determinar qué se va a enseñar, lo que se refiere al campo o disciplina específica en el contexto educativo. Este paso permite que los docentes diseñen estrategias adecuadas para los temas específicos que desean enseñar. Como destaca el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), "el área de aprendizaje define el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se espera que los estudiantes desarrollen en una disciplina específica, constituyendo el eje central para la planificación y ejecución de procesos educativos" (p. 12).

#### ***3.2.2. Objetivos correctamente planteados***

La formulación clara, precisa y alcanzable de los objetivos de aprendizaje es fundamental. Estos objetivos definen lo que se espera que los estudiantes logren al finalizar un proceso de aprendizaje. *La Taxonomía de Bloom* ayuda a definir estos objetivos en diferentes niveles de complejidad cognitiva, asegurando que los estudiantes alcancen logros específicos y medibles dentro de un marco estructurado. Según Anderson y Krathwohl (2001), "el propósito de los objetivos educativos bien definidos es proporcionar una dirección clara tanto para los procesos de enseñanza como de aprendizaje, asegurando que los estudiantes alcancen resultados específicos y medibles dentro de un marco estructurado" (p. 4).

#### ***3.2.3. Herramientas de evaluación adecuadas***

Las herramientas de evaluación son instrumentos cruciales para medir y valorar el grado en que los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje. Estas herramientas deben ser apropiadas al tipo de aprendizaje que se busca fomentar, y deben ser consistentes con los contenidos del curso. Además, deben estar diseñadas de manera que permitan evaluar no solo el conocimiento, sino también las habilidades prácticas y el desarrollo personal de los estudiantes. En palabras de Anderson y Krathwohl (2001):

"las herramientas de evaluación son fundamentales para medir y valorar el progreso de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje establecidos. Estas herramientas deben ser consistentes con los contenidos del curso y diseñadas de manera que permitan evaluar no solo el conocimiento, sino también las habilidades prácticas y el desarrollo personal de los estudiantes".

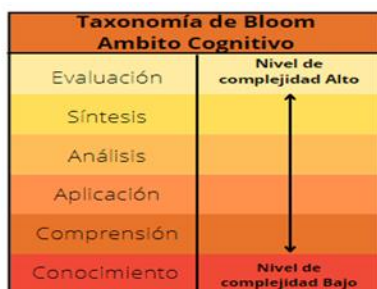
Todos estos elementos deben estar alineados para garantizar un aprendizaje efectivo. Es decir, cada área de aprendizaje tiene objetivos específicos que deben formularse de manera clara, siguiendo los niveles de *la Taxonomía de Bloom*. Las herramientas de evaluación, a su vez, deben diseñarse para medir el logro de esos objetivos con el nivel cognitivo esperado.

### 3.3. Niveles de la *taxonomía de Bloom*

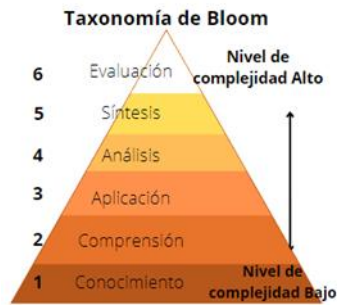
#### 3.3.1. *Versión original*

Bloom, B. S. (1956) explica en su taxonomía propuesta que los niveles de los procesos cognitivos se organizan en seis categorías, dispuestas de menor a mayor complejidad. Los primeros tres niveles son: conocimiento, comprensión y aplicación, que constituyen la base del aprendizaje. Estos niveles incluyen la capacidad de recordar hechos, datos o información (conocimiento), interpretar y explicar conceptos con palabras propias, demostrando una comprensión básica del contenido (comprensión), y utilizar el conocimiento en situaciones nuevas o resolver problemas (aplicación).

Estos tres primeros niveles forman la base del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes avancen hacia procesos más complejos. Los niveles siguientes son: análisis, síntesis y evaluación, que representan habilidades cognitivas de mayor complejidad. El análisis consiste en dividir la información en partes y comprender las relaciones entre los elementos. La síntesis implica combinar elementos o ideas para crear algo nuevo, mientras que la evaluación se refiere a la capacidad de evaluar la información con base en criterios y evidencias, considerando la relevancia y calidad de los elementos.



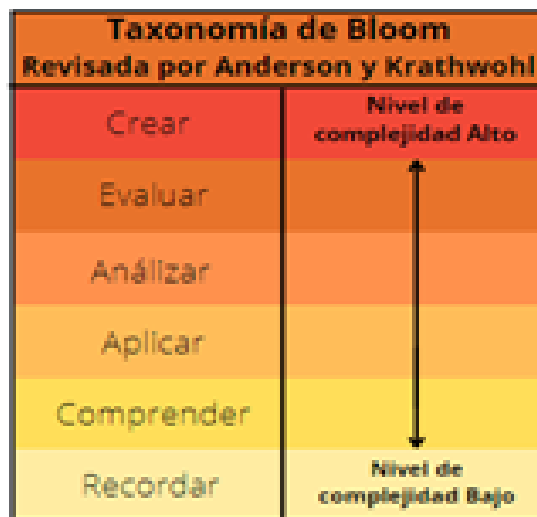
**Ilustración 1:** Jerarquización establecida por Bloom. Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). Niveles de la taxonomía de Bloom.



**Ilustración 2:** *Diferentes niveles de complejidad de la taxonomía de bloom. Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). Niveles de la taxonomía de Bloom*

### 3.3.2. Versión revisada

En el año 2001, Lorin Anderson y David Krathwohl, discípulos y colaboradores de Benjamin Bloom, actualizaron la taxonomía original para adaptarla a las nuevas demandas educativas del siglo XXI. Esta revisión consistió en cambiar los sustantivos por verbos de acción, reflejando mejor los procesos cognitivos que se espera que los estudiantes realicen. Así, el nivel de "Conocimiento" pasó a denominarse "Recordar", "Comprensión" se transformó en "Comprender" y "Síntesis" fue reemplazado por "Crear", convirtiéndose en el nivel más alto de pensamiento cognitivo. Esta modificación no solo moderniza la taxonomía, sino que la convierte en una herramienta más dinámica y alineada con los desafíos de la era digital. Tal como señalan los propios autores: “el nivel más alto del pensamiento cognitivo es Crear, que implica generar nuevas ideas o productos” (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 45).



**Ilustración 3:** *Versión actualizada de la taxonomía de bloom. (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 45).*

### 3.4. Teoría Clásica de los Tests

Según Muñiz, J (2010). La Teoría Clásica de los Tests (TCT), es un modelo estadístico ampliamente empleado en el ámbito de la evaluación educativa, dentro del campo de la psicometría. Su propósito principal es medir el conocimiento y las habilidades de los estudiantes mediante instrumentos de evaluación estandarizados, evaluando la fiabilidad y validez de dichas pruebas. Esta teoría busca garantizar que los resultados obtenidos reflejen de manera precisa el desempeño real de los evaluados.

La TCT fue desarrollada por el psicólogo británico Charles Spearman, pionero en el estudio de la inteligencia y la medición de la fiabilidad de los exámenes. A través de sus investigaciones, Spearman contribuyó significativamente a la creación de métodos que permiten determinar si una prueba es precisa y consistente. Su legado permitió establecer las bases para garantizar la confiabilidad de los test, entendida como la capacidad del instrumento para ofrecer resultados estables y reproducibles.

Este modelo sigue siendo una herramienta fundamental en el diseño, aplicación e interpretación de pruebas educativas, especialmente por su sencillez y utilidad en contextos donde se requiere una medición objetiva del rendimiento académico.

### 3.5. Supuestos de la teoría clásica de los test

Spearman observó que cada vez que se aplica un test a varias personas los resultados no aparecen los mismos valores se creía que si una misma persona realizaba la prueba repetida en distintos momentos, pero esto no ocurrió. Esto le hizo ver que los test en Psicología no eran tan precisos como en otras ciencias y se notan que el resultado del test no representa la puntuación completa de la persona y para resolver esto se desarrollan la teoría clásica de los test ( $X=V + e$ ) es decir:

- $X \rightarrow$  Puntuación observada (la puntuación obtenida en el test).
- $V \rightarrow$  Puntuación verdadera (Nivel verdadero de la competencia evaluada).
- $e \rightarrow$  Error de medición (la variación entre la puntuación obtenida y nivel).

Puntuación verdadera afectada por factores internos o externos. Es decir que la puntuación obtenida ( $x$ ) en el resultado de la puntuación verdadera ( $v$ ) y el error de la medición ( $e$ ). Este modelo establece que la puntuación obtenida en una prueba constituye a la combinación entre puntuación verdadera más el error (Muñiz, J., 2010).

### 3.6. Fiabilidad y la validez en la Teoría clásica de los test.

#### 3.6.1. Validez en la TCT

La validez se refiere al grado en que una prueba mide de manera precisa y exacta la cualidad que se supone debe evaluar. Por ejemplo, si un test está diseñado para medir el nivel de pensamiento crítico según *la Taxonomía de Bloom*, pero en realidad solo evalúa la memoria, no se evalúa correctamente la capacidad cognitiva que se busca medir, lo que implicaría una baja validez. Así, la validez no es suficiente por sí sola; incluso si una prueba es fiable, sus resultados pueden ser incorrectos si no mide lo que realmente debe medir. Según Muñiz (2018), "la validez de un examen indica hasta qué punto mide efectivamente lo que se pretende evaluar" (p. 45).

*Tabla 2: Validez de la teoría antigua de los test*

Tipo de Validez	Definición	Ejemplo
<b>Validez de contenido</b>	Evalúa si los ítems del test representan adecuadamente el tema que se quiere medir.	Un examen de matemáticas debe incluir problemas de todas las áreas clave (álgebra, geometría, aritmética).
<b>Validez de criterio</b>	Indica si los resultados del test se correlacionan con un criterio externo relevante.	Un test de admisión universitaria tiene validez predictiva si sus puntuaciones se relacionan con el rendimiento académico futuro.
<b>Validez concurrente (subtipo de validez de criterio)</b>	Se mide comparando los resultados del test con otra prueba ya validada al mismo tiempo.	Un nuevo test de depresión se compara con un test clínico ya reconocido para ver si dan resultados similares.
<b>Validez predictiva (subtipo de validez de criterio)</b>	Evalúa si el test puede predecir un resultado futuro.	Un test de aptitudes laborales tiene validez predictiva si sus resultados predicen el desempeño en el trabajo.
<b>Validez de constructo</b>	Determina si el test realmente mide el concepto teórico que se supone que evalúa.	Un test de inteligencia debe medir razonamiento lógico, resolución de problemas y memoria, no solo conocimiento memorizado.

(Crocker & Algina, 2008; Muñiz, 2018).

#### 3.6.2. Fiabilidad en la TCT

La fiabilidad refleja la coherencia y la estabilidad de los resultados de un test. Si la prueba da resultados exactos y constantes. Significa es fiable y proporciona resultados consistentes y precisos, sin variaciones atribuibles a factores externos no controlado.

*Tabla 3: Fiabilidad de la teoría antigua de los tests*

<b>Tipo de Fiabilidad</b>	<b>¿Qué mide?</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Test-retest</b>	Si los resultados son estables cuando se repite el test en distintos momentos.	Una persona hace un test de inteligencia hoy y en un mes. Si los resultados son similares, la prueba es fiable.
<b>Formas paralelas</b>	Si dos versiones del mismo test dan resultados parecidos.	Dos exámenes de matemáticas con preguntas distintas pero del mismo nivel se aplican a los mismos estudiantes. Si las notas son similares, la fiabilidad es alta.
<b>Consistencia interna</b>	Si todas las preguntas del test miden lo mismo.	En un cuestionario sobre ansiedad, si todas las preguntas realmente reflejan ansiedad y tienen respuestas coherentes, el test es fiable.
<b>Interevaluador</b>	Si diferentes evaluadores llegan a la misma conclusión.	Dos profesores califican un ensayo. Si las notas son parecidas, la evaluación es consistente y fiable.

(Crocker & Algina, 2008; Muñiz, 2018).

### 3.7. Limitaciones de la Teoría Clásica de los Tests

La Teoría Clásica de los Tests (TCT) presenta varias limitaciones, como las siguientes:

**Dependencia de la muestra:** Los resultados pueden variar de un grupo a otro, lo que implica que la fiabilidad y la validez de una prueba dependen de la muestra utilizada. Esto significa que los resultados no son necesariamente consistentes en diferentes poblaciones (Crocker & Algina, 2008).

**Dependencia de la prueba:** No se puede garantizar que dos pruebas diferentes evalúen exactamente la misma habilidad con la misma precisión. Es decir, la variabilidad de los resultados puede estar relacionada con las características específicas de la prueba aplicada (Muñiz, 2018).

**Evaluación del rendimiento global:** La TCT se enfoca en el rendimiento global de la prueba y no considera la calidad individual de los ítems. Esto significa que se analizan características generales de la prueba, como su confiabilidad y validez, sin tener en cuenta cómo cada ítem contribuye al desempeño general (Crocker & Algina, 2008; Muñiz, 2018).

## CAPÍTULO II

### MARCO METODOLÓGICO

Tras la parte teórica, llegamos a la fase práctica, en la que analizamos las *consignas de los exámenes* según la *Taxonomía de Bloom*. Además, empleamos diversas estrategias y herramientas para recopilar y examinar la información, con el fin de diseñar una guía destinada a los docentes que facilite la redacción de preguntas claras, coherentes y adaptadas a distintos niveles cognitivos.

#### 1. Enfoque de la investigación

Para abordar el problema de investigación, optamos por un enfoque mixto, combinando el análisis cualitativo y cuantitativo. En la dimensión cualitativa, aplicamos un análisis documental como técnica principal para interpretar en profundidad los datos recogidos. Paralelamente, integramos un cuestionario como herramienta cuantitativa que permite obtener datos medibles y comparables. Este enfoque, tal como se define en la metodológica, ofrece una visión más completa del fenómeno estudiado al permitir la triangulación de resultados y enriquecer el análisis con múltiples perspectivas.

Creswell y Plano Clark (2011) definen el enfoque mixto como:

Una metodología que implica la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o en varios estudios, con el propósito de explorar problemas de investigación desde perspectivas complementarias, aprovechando las fortalezas de ambos métodos y minimizando sus debilidades. (p. 5)

El uso conjunto de datos cuantitativos y cualitativos mejora la fiabilidad del análisis, ya que los cuantitativos muestran la distribución y tendencias en los niveles de la *Taxonomía de Bloom*, mientras que los cualitativos aportan una comprensión detallada de la calidad y diseño de las preguntas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Por un lado, con el enfoque cuantitativo, contamos cuántas preguntas en los exámenes se enfocan en cada uno de los niveles cognitivos establecidos por la *Taxonomía de Bloom*. A través de este análisis, determinamos los porcentajes de aparición de cada tipo de consigna, identificamos los formatos de los ítems (cerrados, abiertos, de desarrollo.) y clasificamos las

preguntas según el nivel de complejidad cognitiva que exigen, lo que nos permite establecer patrones en el diseño de las evaluaciones.

Por otro lado, con los datos cualitativos, analizamos en profundidad el contenido de las preguntas, evaluamos si están redactadas de manera coherente con los objetivos de aprendizaje y si reflejan adecuadamente los distintos niveles de la *Taxonomía de Bloom*. Además, exploramos las experiencias y percepciones de los docentes al momento de elaborar las *consignas*: cómo estructuran las preguntas, qué criterios aplican y qué tipo de habilidades cognitivas buscan desarrollar en sus estudiantes mediante la evaluación.

## **2. Método de la investigación**

Para la realización de este estudio se emplean métodos descriptivos y analíticos, los cuales permiten describir, analizar e interpretar tanto el proceso como los resultados obtenidos.

Por una parte, el método descriptivo se centra en realizar una exposición detallada y exhaustiva de la realidad que se estudia. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este método permite analizar los fenómenos tal como se presentan, sin manipular variables, con el objetivo de identificar características, comportamientos y tendencias (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M., 2014, pp. 92-93).

Este método es adecuado nuestro estudio sobre la *Taxonomía de Bloom* y el análisis de *consignas de exámenes* porque permite examinar y detallar cómo están distribuidas y formuladas las preguntas en función de los diferentes niveles cognitivos. Al observar las *consignas* tal como se presentan, sin alterar ni manipular las variables, se puede identificar con precisión las características y tendencias en el diseño de las preguntas, como qué niveles de la *Taxonomía* son más frecuentes o menos utilizados. Esto facilita una comprensión clara del panorama general de las evaluaciones.

Por otra parte, el método analítico se usa para la realización de operaciones teóricas como la conceptualización y la clasificación. Este método permite dividir un objeto complejo en partes más simples para examinarlas detalladamente, con el propósito de entender cómo se relacionan y contribuyen a la totalidad. Según Bunge (2001), el método analítico proporciona una visión más clara y profunda del objeto de estudio.

En esta investigación, el método analítico resulta fundamental para profundizar en la calidad y función de las *consignas* dentro del marco de la *Taxonomía de Bloom*. Al dividir cada pregunta en sus componentes y analizar cómo cada parte evalúa habilidades cognitivas específicas, se obtiene una visión detallada del propósito pedagógico de las *consignas*. Esto permite interpretar cómo las preguntas fomentan diferentes procesos mentales, desde la memorización hasta el pensamiento crítico y creativo, y cómo se relacionan entre sí para conformar una evaluación coherente y efectiva.

### **3. Tipo del estudio**

En esta investigación combinamos los respectivos niveles; exploratorio, explicativo y proyectivo,

Primero, usamos el nivel exploratorio, ya que aborda un tema novedoso y poco estudiado. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), “la investigación exploratoria se realiza cuando el objetivo es examinar un tema poco estudiado o novedoso, para obtener una visión general del mismo” (p. 92). En este sentido, el nivel exploratorio nos permite identificar y clasificar las *consignas de examen*, un aspecto poco analizado en este contexto.

Asimismo, la investigación se sitúa en el nivel explicativo, ya que no solo describimos o clasificamos las *consignas* según los niveles de la *Taxonomía de Bloom*, sino que buscamos determinar cuál de estos niveles bajo, medio o alto es el más utilizado. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), “la investigación explicativa está orientada a responder por las causas de los eventos o fenómenos que se estudian” (p. 93). Así, este enfoque nos permite comprender cómo las *consignas* se relacionan con los niveles cognitivos y cuál es su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes.

Por último, este trabajo tiene un carácter proyectivo, ya que elaboramos una propuesta destinada a apoyar a los profesores en la redacción y diseño de *consignas* que trasciendan contenidos meramente memorísticos y fomenten el análisis, la evaluación y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Hurtado de Barrera (2012) afirma que una propuesta es “la elaboración de un plan o procedimiento como solución a un problema o necesidad práctica, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades futuras” (p. 567).

#### **4. Diseño de la investigación**

Este estudio se enmarca dentro de un diseño de investigación no experimental, centrado en el análisis de las *consignas de exámenes* a la luz de la *Taxonomía de Bloom*. En este tipo de diseño, las variables no se manipulan deliberadamente, sino que se observan y analizan tal como se presentan en su contexto natural. Esto permite identificar y clasificar los niveles de aprendizaje que dichas *consignas* promueven, sin intervenir en su elaboración ni en su aplicación.

Según Hernández Sampieri (2008), una investigación no experimental “se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos [...] es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, y después analizarlos” (p. 152).

La elección de este diseño responde al objetivo principal del estudio: analizar y clasificar las *consignas de examen* de acuerdo con los niveles cognitivos propuestos por la *Taxonomía de Bloom*. Esta decisión metodológica define el enfoque y los procedimientos utilizados, asegurando que el análisis sea coherente con los objetivos planteados y que se empleen las herramientas adecuadas para obtener resultados válidos y pertinentes en el marco de una investigación educativa.

#### **5. Corpus del estudio**

El corpus de este estudio está conformado por un conjunto de 17 *consignas* extraídas de exámenes pertenecientes al primer semestre del año académico 2024-2025. Estos exámenes corresponden a los tres niveles de la carrera de Licenciatura en Español (L1, L2 y L3) de la Universidad Ammar Télidji de Laghouat. A partir del total de exámenes aplicados en ese periodo, se seleccionaron aquellos correspondientes a las asignaturas de Comprensión y Composición Lingüística (CCL), Comprensión y Expresión Escrita (CEE), Estudio de Textos Literarios, Fonética y Fonología, y Gramática.

Como muestra, se han seleccionado 15 profesores que enseñan los tres niveles de licenciatura entre 16 en total. Esta selección se llevó a cabo con el fin de analizar una muestra representativa de *consignas* distribuidas en diferentes niveles académicos y áreas del conocimiento, lo cual permite una visión más amplia y diversa sobre cómo se formulan las preguntas de evaluación y qué niveles cognitivos de la *Taxonomía de Bloom* predominan en ellas.

## 6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la recolección de datos en el presente estudio, recurrimos a una combinación de técnicas e instrumentos orientados a obtener información tanto cuantitativa como cualitativa. En particular, empleamos; un cuestionario dirigido a los profesores y el análisis documental de exámenes.

### 6.1. Cuestionario en línea<sup>2</sup>

En nuestra investigación, se utiliza el cuestionario dirigido al profesorado como instrumento principal para indagar cómo se formulan las preguntas de evaluación y en qué medida se incorporan habilidades cognitivas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y analítico. Este recurso nos permite comprender si las *consignas* elaboradas por los docentes fomentan niveles superiores de razonamiento en el marco de sus prácticas evaluativas y en la construcción de sus exámenes.

Hernández (2016) plantea que:

El investigador social debe diseñar un instrumento para medir las variables conceptualizadas al plantear su problema de investigación. Este instrumento es el cuestionario; en éste las variables están operacionalizadas como preguntas. Éstas no solo deben tomar en cuenta el problema que se investiga sino también la población que las contestará y los diferentes métodos de recolección de información (p.ej. entrevista personal o por teléfono). (p. 26)

El cuestionario utilizado en este estudio se compone de cuatro secciones principales: datos generales, preguntas cerradas sobre el uso de la *Taxonomía de Bloom*, evaluación de *consignas* específicas, y una última sección con preguntas abiertas orientadas a explorar opiniones individuales sobre las estrategias, los desafíos y el impacto que tiene dicha taxonomía en la mejora de la elaboración de *consignas de exámenes* de ELE. El instrumento consta de un total de 16 preguntas, que combinan formatos cerrados y abiertos con el objetivo de recopilar tanto datos cuantitativos como cualitativos. Fue distribuido en línea a través de la plataforma Google Forms, lo que permitió una recolección de información accesible, rápida y eficiente, dirigida específicamente a docentes argelinos implicados en la enseñanza del español como lengua extranjera.

---

<sup>2</sup> Véase en el anexo n°1

## 6.2. Análisis documental<sup>3</sup>

El uso del análisis documental nos ha permitido organizar, comparar y realizar una evaluación crítica de los datos recopilados. Esta técnica resulta especialmente útil para examinar las *consignas* de evaluación desde una perspectiva estructurada y objetiva.

Según Dulzaides Iglesias y Molina Gómez (2004), el análisis documental se centra en información que ha sido seleccionada y sistematizada por el investigador a partir de criterios y reglas previamente establecidas, lo que permite extraer información relevante y construir significados en torno a una pregunta de investigación. En la siguiente tabla, presentamos las asignaturas en las que aplicamos el análisis documental.

**Tabla 4:** Exámenes analizados

Nivel	Asignatura
L1	1. Comprensión y Expresión Escrita (CEE)
	2. Comprensión y Expresión Oral (CCL)
	3. Estudio de Textos Literarios
	4. Fonética y Fonología
	5. Gramática
L2	6. Comprensión y Expresión Escrita (CEE)
	7. Literatura
	8. Introducción a la Lingüística General (ILG)
	9. Gramática
	10. Estudio de textos literarios
L3	11. Técnicas de Trabajo Universitario (TTU)
	12. Estudio de Textos Literarios
	13. Técnicas de Trabajo Universitario (TTU)
	14. Psicolingüística
	15. Didáctica General
	16. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
	17. Comprensión y Expresión Escrita (CEE)

Fuente: Elaboración propia.

En el marco de nuestra investigación, aplicamos el análisis documental a un total de 17 exámenes correspondientes a los tres niveles de la licenciatura (L1, L2 y L3) que recogen las asignaturas analizadas en cada nivel durante el primer semestre del curso académico 2024–2025.

<sup>3</sup> Véase en el anexo n°2

## 7. Procedimientos

Esta sección describe las fases del desarrollo de la investigación, así como el procedimiento seguido para el análisis e interpretación de las *consignas de los exámenes*, con el objetivo final de formular una propuesta didáctica que sirva como orientación para los docentes en la mejora de la evaluación del pensamiento crítico.

### **Fase 1: Análisis documental de las *consignas de examen***

Se llevó a cabo un análisis sistemático de las *consignas* extraídas de las pruebas escritas correspondientes a distintas asignaturas de los niveles primero (L1), segundo (L2) y tercero (L3) de la Licenciatura. Cada consigna fue revisada y clasificada según los siguientes criterios:

- **Tipo de ítem:** se distinguieron entre preguntas abiertas, cerradas, de desarrollo, de opción múltiple, verdadero/falso, emparejamiento, entre otros formatos.
- **Nivel cognitivo:** se aplicó la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), identificando si las *consignas* se orientaban a habilidades de bajo nivel cognitivo (recordar, comprender, aplicar) o de alto nivel cognitivo (analizar, evaluar, crear).
- **Formulación:** se analizó si las *consignas* estaban formuladas de manera explícita, con un verbo cognitivo claro y una tarea bien definida, o implícita, cuando su redacción era ambigua o poco orientadora.

Los resultados del análisis se registraron en tablas de análisis documental, organizadas por asignatura y nivel académico, incluyendo cada consigna junto con su clasificación según los tres criterios mencionados.

### **Fase 2: Desarrollo y aplicación del cuestionario**

Elaborar un cuestionario en línea usando la plataforma de google forms dirigido específicamente a los profesores de licenciatura.

En suma, la metodología propuesta para el análisis de las *consignas de examen* se basa en un proceso sistemático de clasificación según los niveles cognitivos de la Taxonomía revisada de Bloom. Esta estructura nos permite evaluar de manera objetiva la demanda cognitiva de las preguntas y su correspondencia con los objetivos de aprendizaje planteados.

## 8. Cuadro de operacionalización

Tabla 5: Cuadro de operacionalización

Variables	Definición	Objetivo general	Dimensión	indicadores	Técnicas e instrumentos de la recolección de datos
<p><i>La Taxonomía de Bloom</i></p> <p><b>Variable dependiente</b></p>	<p>“la taxonomía revisada representa un marco bidimensional para clasificar los objetivos educativos, compuesto por la dimensión del conocimiento la dimensión cognitiva, permitiendo así una planificación instruccional más detallada y efectiva” (Anderson, L.W. &amp; Krathwal, 2001, p.28).</p>	<p>Analizar las consignas de los exámenes desde la perspectiva de la TB.</p>	<p>Taxonomía de Bloom 1era versión (1956)</p> <p>Nivel de habilidad cognitiva</p>	<p>Conocimiento</p> <p>Comprensión</p> <p>Aplicación</p> <p>Análisis</p> <p>Síntesis</p> <p>Evaluación</p>	<p>Cuestionario</p>
<p><i>Consignas de los exámenes</i></p> <p><b>Variable independiente</b></p>	<p>“Las consignas de examen son formulaciones verbales que orientan al estudiante sobre lo que se espera que haga en una tarea evaluativa; deben ser claras, precisas y coherentes con los objetivos de aprendizaje y el nivel cognitivo requerido.” Zabalza, M. A. (2007).</p>	<p>Proponer una propuesta de orientaciones a los profesores para mejorar la formulación de consignas de exámenes.</p>	<p>Demanda cognitiva implícita en la pregunta</p> <p>Clasificación de la actividad según la complejidad cognitiva</p>	<p>Identificar la consigna</p> <p>Analizar el Verbo principal</p> <p>Clasificar la consigna según el nivel cognitivo</p> <p>Contar cuántas consignas hay en cada nivel cognitivo.</p> <p>Calcular porcentajes por nivel.</p> <p>Analizar la distribución</p>	<p>Análisis documental</p>

Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO II

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En la parte de análisis e interpretación de datos, llevamos a cabo un estudio detallado de las *consignas* presentes en los exámenes de varias asignaturas del Departamento de Español, correspondientes al primer, segundo y tercer curso de la licenciatura. Utilizamos el análisis documental como técnica principal, y para ello diseñamos unas tablas de análisis en la que registramos cada consigna, clasificándola según el tipo de ítem, el nivel cognitivo que exige (basado en la *Taxonomía de Bloom*) y su carácter explícito o implícito. Esta organización nos permite calcular el porcentaje de *consignas* que corresponden a cada nivel (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear), para observar con mayor la frecuencia de cada nivel cognitivo, la distribución de los tipos de *consignas* y el grado de variedad o repetición en las estrategias de evaluación utilizadas.

Además, analizamos las respuestas del cuestionario dirigido a los docentes, con el fin de conocer los criterios que siguen al redactar las preguntas. A través de este instrumento, recogemos datos sobre los criterios que utilizan para elaborar las *consignas*, los aspectos que consideran más importantes la claridad, la adecuación al nivel del alumnado o el uso de verbos específicos y otros objetivos que pretenden alcanzar. Además, nos permite comprender mejor los motivos pedagógicos que influyen en su forma de evaluar y hasta qué punto promueven el desarrollo de competencias cognitivas y habilidades superiores en los estudiantes.

#### **1. Análisis de *consignas de exámenes del primer curso***

A continuación, presentamos los resultados obtenidos tras el análisis de las *consignas de los exámenes* correspondientes al primer semestre del curso académico 2024-2025. Este estudio abarca la totalidad de los exámenes aplicados durante dicho periodo en los tres niveles de la licenciatura, con el objetivo de identificar las tendencias en la formulación de preguntas y su correspondencia con los niveles cognitivos establecidos por *la Taxonomía de Bloom*.

*Tabla 6: Análisis de consignas de exámenes del primer curso*

<b>Nº</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Tipo de Ítem</b>	<b>Nivel de Bloom (verbo)</b>	<b>Tarea</b>
<b>1</b>	<b>CCL (Cultura y Civilización)</b>	Describe la situación política del reino visigodo...	Respuesta abierta	Comprender	Explícita
		Cita los diferentes pueblos prerromanos...	Respuesta corta	Recordar	Explícita
		¿Qué significa Romanización?	Respuesta abierta	Comprender	Explícita
		Cita las cuatro etapas del islam en España	Respuesta corta	Recordar	Explícita
		Describe el papel de Abderrahman I	Respuesta abierta	comprender	Explícita
<b>2</b>	<b>CEE (Comprensión escrita)</b>	Preguntas sobre el texto sobre deporte	Respuesta abierta	Recordar	Explícita
		¿Por qué se recomienda al niño.....deporte siempre?	Reflexión	Comprender	Implícita
		¿Por qué es importante que la elección del deporte...?	Respuesta corta	Analizar	Implícita
		¿Qué problema.....del ejercicio?	Respuesta corta	Recordar	Explícita
		¿Qué papel....los niños?	Respuesta corta	comprender	Implícita
		¿Qué recomiendan...los niños ?	Respuesta corta	Recordar	Explícita
		¿Por qué es clave...elegir un deporte?	Respuesta abierta	Analizar	Implícita
		Comenta la frase	Interpretación libre	Evaluar	Implícita
		Sinónimo o antónimo	Respuesta breve	Aplicar	Explícita
		Rellena el recuadro	Transformación	Aplicar	Explícita
		Reescribir	Reformulación de estructura	Aplicar	Implícita
		Gramática transformación de oraciones	Reformulación	Aplicar	Implícita
		Redacción	Producción	Crear	Implícita
Redacción	Argumentación	Crear	Implícita		
<b>3</b>	<b>Estudio de textos</b>	Subgénero literario	Abierta directa	Recordar	Implícita

	<i>literarios</i>	Justificación	Abierta argumentativa	Evaluar	Implícita
		El tipo de narrador	Respuesta corta	Comprender	Explícita
		Explicación de la actitud de la zorra	Respuesta abierta	Aanalizar	Implícita
		Las uvas.....	Respuesta corta	Comprender	Explícita
		La enseñanza del texto	Reflexión	Evaluar	Implícita
		Identifica figuras literarias y explicarlas	Explicación	Analizar	Implícita
<b>4</b>	<b><i>Fonética y fonología</i></b>	Asignar un título y nombra los órganos	Identificación	Recordar	Explícita
			Clasificación	Comprender	
		Transcripción fonética	Ejercicio técnico	Aplicar	Explícita
		Diptongos e hiatos	Identificación	Comprender	Explícita
		Pares mínimos	Aplicación	Aplicar	Explícita
		Clasificación de fonemas	Análisis	Analizar	Explícita
		Rasgos distintivos	Análisis	Evaluar	Explícita
<b>5</b>	<b><i>Gramática</i></b>	Indica los sustantivos	Identificación	Recordar	Explícita
		Femenino sustantivos	Transformación	Recordar	Explícita
		Indica el plural	Relación	Recordar	Explícita
		El grado de los adjetivos	Clasificación	Comprender	Explícita
		Completa un texto con artículos	Aplicación	Aplicar	Explícita
		Subrayar la forma correcta en oraciones	Elección múltiple	Evaluar	Explícita

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, procedemos a la interpretación de los datos recopilados. Para una mejor comprensión y análisis, los resultados se han organizado según el nivel de estudio dentro de la licenciatura, lo que permite identificar posibles diferencias o patrones en la formulación de las *consignas* según el grado de avance académico del alumnado

### ***1.1. Cultura y Civilización (CCL)***

Al analizar las cinco preguntas del examen de la asignatura *Civilización y Cultura Española*, hemos observado que el 100 % de las *consignas* se sitúan en los niveles más bajos de *la Taxonomía de Bloom*. En concreto, dos preguntas (40 %) corresponden al nivel de *recordar* y tres (60 %) al nivel de *comprender*. Todas son preguntas explícitas y formuladas en forma de respuesta corta o abierta. Aunque este tipo de formato permite que el estudiante desarrolle un poco más sus ideas, sigue centrado en repetir lo aprendido, sin llegar a movilizar el pensamiento crítico o la reflexión personal.

No se han encontrado *consignas* que pidan al estudiante *analizar, evaluar o crear*, es decir, que lo invitan a pensar de manera más profunda o comparativa. Esto nos hace pensar que el diseño de los exámenes se basa sobre todo en la memorización y en una comprensión básica, sin fomentar habilidades cognitivas más avanzadas. Desde la perspectiva del estudiante, este enfoque puede hacer que la preparación para el examen se limite a aprender de memoria, sin llegar a entender realmente el contexto histórico y cultural de los temas estudiados.

Por eso, creemos que sería muy útil diversificar los tipos de preguntas e incluir *consignas* que fomenten el pensamiento crítico, la interpretación de hechos históricos y la expresión de opiniones argumentadas. Esto no solo haría que el aprendizaje fuera más enriquecedor, sino que también aumentaría la motivación de los estudiantes para implicarse activamente en la materia.

### ***1.2. CEE***

Tras revisar las 14 *consignas del examen de Comprensión y Expresión Escrita (CEE)* un examen de una hora y media dirigido al primer curso de licenciatura. Se observa una distribución relativamente equilibrada entre los distintos niveles de *la Taxonomía de Bloom*, lo que indica que las *consignas* no se centran exclusivamente en tareas de memoria, sino que también incluyen actividades que requieren comprensión, aplicación y, en algunos casos, análisis o evaluación.

El bloque más numeroso corresponde a Aplicar con 4 preguntas (28,6 %), seguido de Recordar con 3 (21,4 %); los niveles de Comprender, Analizar y Crear cuentan cada uno con 2 preguntas (14,3 %), mientras que Evaluar aparece solo una vez (7,1 %). En cuanto al tipo de enunciado, apenas 5 *consignas* (35,7 %) son explícitas es decir, directas y clara mientras que la mayoría (64,3 %) son implícitas, lo que exige al estudiante interpretar, reflexionar o reconstruir información desde el contexto Este análisis muestra que el examen no se limita solo a medir la memoria: un número significativo de preguntas busca que el estudiante aplique lo aprendido, transforme estructuras lingüísticas y reflexione sobre el contenido. Además, se incluyen tareas de redacción libre que abren la puerta a la producción escrita y a la creatividad.

No obstante, la baja presencia de preguntas del tipo Evaluar (7 %) y la limitada aparición de tareas de Crear (14 %) indican que aún hay margen para fomentar más la argumentación personal y la expresión crítica. Incluir más *consignas* que inviten al estudiante a valorar situaciones, justificar opiniones o redactar textos más personales podría enriquecer notablemente la experiencia de aprendizaje y permitir una evaluación más completa de las competencias escritas.

### ***1.3. Estudio de Textos Literarios***

En el examen de la asignatura *Estudio de textos literarios*, destinado a los estudiantes del primer curso de la licenciatura y realizado en el primer semestre con una duración de una hora y media, analizamos un total de siete preguntas. Los resultados obtenidos muestran que el 29 % de las preguntas corresponde al nivel de evaluar, otro 29 % al nivel de analizar, un 28 % al nivel de comprender y solo un 14 % al nivel de recordar, según *la Taxonomía de Bloom*. En cuanto al tipo de ítem, predominan las preguntas abiertas y argumentativas (57 %), mientras que el 43 % restante corresponde a ítems de respuesta corta o explicación.

Respecto al carácter de las preguntas, un 71 % son de formulación implícita, frente a un 29 % de carácter explícito. Estos datos indican que el examen se orienta mayoritariamente hacia habilidades cognitivas de orden superior, lo que exige del estudiante un alto grado de interpretación, reflexión; aunque sería recomendable equilibrar con preguntas más explícitas para facilitar la comprensión del enunciado, especialmente al tratarse de estudiantes de primer año.

#### **1.4. Fonética**

Al analizar las cinco preguntas del examen de la asignatura *Fonética y Fonología* dirigido a estudiantes del primer curso de la licenciatura y realizado en el primer semestre con una duración de una hora y media observamos una concentración en niveles cognitivos intermedios y superiores de *la Taxonomía de Bloom*. En concreto, dos preguntas (40 %) pertenecen al nivel Aplicar, mientras que los niveles de Comprender, Analizar y Evaluar cuentan cada uno con una pregunta (20 %). No hemos encontrado preguntas en los niveles más bajos (Recordar) ni en los más altos (Crear), lo que indica una orientación didáctica centrada en la aplicación práctica y el análisis teórico de los contenidos fonológicos.

En cuanto al tipo de enunciado, todas las preguntas (100 %) son de carácter explícito, es decir, directas y claramente formuladas, lo que facilita la comprensión inmediata de la tarea. Los ítems están diseñados como ejercicios técnicos y analíticos como transcripción fonética, clasificación de fonemas o análisis de rasgos distintivos, lo que refleja un enfoque formativo centrado en la precisión y el dominio estructural de la lengua. Este diseño muestra que el examen busca evaluar no solo la comprensión teórica, sino también la capacidad del estudiante para aplicar los conceptos aprendidos en situaciones prácticas. Sin embargo, la ausencia de tareas en los niveles de crear o reflexionar indica que todavía podemos incorporar *consignas* que inviten a justificar decisiones fonológicas, comparar fenómenos o interpretar usos en contextos reales.

Incluir este tipo de preguntas permitiría fomentar el pensamiento crítico y dar una visión más amplia de la fonología como herramienta para el análisis del lenguaje.

#### **1.5. Gramática**

Tras revisar las seis preguntas del examen de *Gramática* realizado en el primer semestre por los estudiantes del primer curso de licenciatura, con una duración de una hora y media observamos un enfoque centrado en los niveles intermedios de *la Taxonomía de Bloom*. Tres preguntas (el 50%) corresponden al nivel de aplicar, una (16%) al nivel de comprender, una (16%) al de recordar y una (el 16%) al nivel de evaluar. Todas las *consignas* son de carácter explícito, es decir, formuladas de manera clara y directa, lo cual facilita su comprensión por parte del estudiante. Los tipos de ítem son principalmente de transformación gramatical, identificación y aplicación en contexto, lo que indica una intención por parte del docente de evaluar tanto el conocimiento teórico como su uso práctico.

Este análisis no se limita únicamente a la memorización de reglas, sino que también busca comprobar la capacidad del alumno para aplicarlas correctamente en distintos ejercicios. No obstante, la ausencia total de preguntas en el nivel de crear y la escasa representación del nivel evaluar (solo el 16,6%) sugieren que todavía hay margen para incluir tareas más reflexivas, como justificar el uso de una determinada forma gramatical o redactar oraciones propias en función de una consigna determinada. Incorporar este tipo de preguntas permitiría no solo fortalecer el pensamiento crítico, sino también fomentar un aprendizaje más activo y significativo de la gramática.

En el marco de nuestro objetivo de analizar las *consignas de exámenes* según la *taxonomía de bloom* y en relación con nuestros objetivos específicos, hemos comprobado que los exámenes de primer curso las *consignas* sitúan mayoritariamente en los niveles de comprender y analizar, con una presencia notable de aplicar en asignaturas de carácter práctico en comprensión y expresión escrita y gramática, mientras que el nivel de recordar predomina en las más teóricas.

La aparición de los niveles superiores (evaluar y crear) es muy limitado y desigual, se presenta solo en algunas materias. Esto muestra que el desarrollo de habilidades críticas y creativas no se fomenta de forma constante. Por tanto, proponemos incluir de manera más regular y equilibrada ítems de evaluar y crear, así como combinar preguntas claras con otras que inviten a la reflexión. De este modo, no solo comprobaremos la memoria y la comprensión, sino que también impulsaremos la capacidad de argumentar, generar ideas propias y aplicar lo aprendido a situaciones reales, contribuyendo a una formación universitaria más completa y ajustada a las demandas académicas y profesionales actuales.

## **2. Análisis de *consignas de exámenes* del segundo curso**

**Tabla 7:** Análisis de consignas de exámenes del segundo curso

Nº	Asignatura	Pregunta / Ejercicio	Tipo de ítem	Nivel Bloom	Explícita/Implícita
1	<b>CEE</b>	¿Cuáles son los marcadores de opinión utilizados en el texto? Justifica tu respuesta dando ejemplos.	Pregunta Abierta	Análisis	Explícita
		¿Qué objetivo persigue el autor en el texto?	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita
		Saca del texto la tesis y el tema.	Pregunta Abierta	Análisis	Explícita
		¿Qué tipo de argumentos se desarrollan en el texto?	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita
		Según la autora, “un libro atractivo y pequeño puede seducirnos más que un texto en formato PDF”. ¿Qué opinas? Argumenta tu respuesta.	Pregunta de Opinión	Evaluación	Implícita
		Busca sinónimos y antónimos de: proximidad, transformación, virtualidad.	Ejercicio Práctico	Aplicación	Explícita
		A partir de las palabras: leer, libro, arte, escribe tres derivadas.	Ejercicio Práctico	Aplicación	Explícita
		Clasifica las siguientes palabras: tiempo, artístico, mesita de noche, escritorio, curiosidad.	Ejercicio Práctico	Aplicación/ Análisis	Explícita
		Reflexiona sobre las ventajas y desventajas del libro frente a los formatos digitales (columna de opinión).	Comentario Crítico	Síntesis/Evaluación	Implícita
2	<b>Literatura</b>	¿Qué diferencia aporta la novela picaresca en comparación con el tipo anterior de novelas?	Pregunta Abierta	Análisis	Explícita
		¿Qué significa 'verosímil'?	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita
		Explica la frase subrayada en la cita.	Pregunta Abierta	Análisis	Explícita
		¿En qué contexto histórico surgió la novela picaresca?	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita
		¿Por qué 'El Lazarillo de Tormes' fue prohibido?	Pregunta Abierta	Análisis	Explícita
		¿Quién es el narrador de la novela picaresca?	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita
		¿Qué temas se manifiestan en 'El Lazarillo de Tormes'?	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita

3	<b>ILG</b>	Analiza el texto sobre bilingüismo según Louis Hjelmslev.	Comentario Crítico	Análisis	Implícita
		Analiza semióticamente la imagen de la bandera de Argelia.	Comentario Crítico	Análisis	Implícita
		Aplica reglas chomskianas de estructura profunda y superficial.	Ejercicio Práctico	Aplicación	Explícita
		Explica la hipótesis de Sapir y Whorf dando ejemplos.	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita
		Compara la lengua Hopi con el español.	Pregunta Abierta	Análisis	Implícita
		¿Cuál es la diferencia entre lenguas indígenas y amerindias?	Pregunta Abierta	Comprensión	Explícita
		¿Cómo critica Chomsky la teoría de Bloomfield?	Pregunta Abierta	Análisis/Evaluación	Explícita
4	<b>Gramática</b>	Subraya el núcleo de los sintagmas siguientes y di de qué clase son.	Pregunta Abierta	Análisis	Explícita
		Separa el sujeto y el predicado e indica el núcleo.	Pregunta Abierta	Análisis	Explícita
		Conjuga el verbo entre paréntesis en el modo adecuado.	Ejercicio Práctico	Aplicación	Explícita
		Transforma condiciones realizables en condiciones irrealizables.	Ejercicio Práctico	Aplicación	Explícita
5	<b>Comentario de Texto</b>	Haz el comentario del texto abordando contextualización (menos estructura externa) y rasgos lingüísticos.	Comentario Crítico	Análisis/Síntesis	Implícita
6	<b>TTU</b>	¿Cuál es la diferencia entre los atributos objetivos y subjetivos en una investigación?	Opción Múltiple	Comprensión	Explícita
		El método histórico se enfoca principalmente en: (selección múltiple)	Opción Múltiple	Comprensión	Explícita
		El método inductivo se basa principalmente en: (selección múltiple)	Opción Múltiple	Comprensión	Explícita
		¿Cuál es el objetivo principal de la investigación descriptiva?	Opción Múltiple	Comprensión	Explícita
		¿Cuál describe mejor el propósito de la investigación científica?	Opción Múltiple	Comprensión	Explícita
		¿Cuál de los siguientes enunciados describe mejor el método científico?	Opción Múltiple	Comprensión	Explícita

Fuente: Elaboración propia.

## **2.1. Comunicación y Expresión Escrita (CEE)**

Al revisar el examen de *Comunicación y Expresión Escrita*, aplicado en el primer semestre a los estudiantes del segundo año de la licenciatura, podemos identificar nueve *consignas* que contienen distintos niveles cognitivos. Según *la Taxonomía de Bloom*, tres de ellas (33,3 %) corresponden al nivel de aplicación dos (22,2 %) a análisis, otras dos (22,2 %) a comprensión, una (11,1 %) a evaluación y una última (11,1 %) que combina síntesis y evaluación. En cuanto a su formulación, se observa un predominio de *consignas* explícitas (66,6 %), mientras que el 33,3 % restante presenta enunciados implícitos, lo cual obliga al estudiante a interpretar más el texto. La diversidad de formatos es evidente: preguntas abiertas, ejercicios léxicos, clasificaciones y comentarios críticos. A partir de este análisis, se percibe una evaluación que busca estimular varias habilidades, no solo lingüísticas, sino también reflexivas. Hay una intención clara de que el estudiante aplique lo aprendido, analice estructuras y exprese una opinión

## **2.2. Literatura Española**

El examen correspondiente a *Literatura Española*, incluido en la programación de asignaturas del segundo año, presenta una selección de seis preguntas orientadas al análisis literario. La distribución cognitiva refleja una intención de fomentar el pensamiento crítico: tres preguntas (50 %) están situadas en el nivel de comprensión, dos (33,3 %) en análisis y una (16,6 %) en evaluación. Todas las *consignas* están formuladas de forma explícita, con preguntas abiertas que invitan al estudiante a desarrollar sus ideas sobre elementos como el contexto histórico, el género narrativo y los recursos literarios. Este examen ofrece al estudiante la posibilidad de explicar, analizar e interpretar la literatura con argumentos sólidos. No obstante, la evaluación se queda en los niveles medios y superiores sin alcanzar el nivel de creación,

## **2.3. Lingüística General (ILG)**

Dentro del marco de evaluación de *Lingüística General*, asignatura impartida en el segundo año de la carrera, se examinaron siete *consignas* durante el primer semestre. El análisis de estas preguntas muestra una distribución amplia de niveles de pensamiento: tres preguntas (42,8 %) en análisis, dos (28,5 %) en comprensión, una (14,2 %) en aplicación y otra (14,2 %) que combina análisis y evaluación. Las preguntas presentan un equilibrio entre formulaciones explícitas e implícitas, lo que desafía al estudiante a aplicar tanto el

conocimiento directo como el razonamiento abstracto. Se incluyen ejercicios prácticos, preguntas abiertas y comentarios críticos sobre distintas teorías lingüísticas. Este diseño de examen ofrece una buena oportunidad para demostrar tanto el conocimiento teórico como la capacidad de análisis del estudiante. Es un examen que favorece el pensamiento comparativo y argumentativo

#### **2.4. Gramática**

En el caso de *Gramática del Español*, asignatura básica en el segundo curso de la licenciatura, el examen del primer semestre incluyó cuatro *consignas* claramente técnicas. El análisis indica que dos preguntas (50 %) pertenecen al nivel de análisis y las otras dos (50 %) al de aplicación. Todas las preguntas están redactadas de manera explícita, lo cual es coherente con la naturaleza estructurada de los contenidos. Se trata principalmente de ejercicios que exigen transformar oraciones, identificar núcleos o conjugar correctamente verbos en contexto. este examen cumple con los objetivos específicos de la materia.

#### **2.5. Comentario de Texto**

El examen de *Comentario de Texto*, correspondiente al segundo curso, presenta una única consigna que combina los niveles de análisis y síntesis. Esta consigna está formulada de manera implícita, lo que exige que el estudiante construya su respuesta sin guía directa, organizando su pensamiento de forma autónoma. Se trata de una tarea compleja en la que se pide elaborar un comentario crítico con contextualización y análisis de rasgos lingüísticos. El formato es de desarrollo largo, y requiere no solo conocimiento del contenido, sino también habilidades de redacción y estructuración de ideas. Este examen, aunque breve en cantidad, es muy exigente en calidad, ya que activa competencias de alto nivel., se considera como un examen que se trata de una evaluación rica y formativa.

#### **2.6. Técnicas de Trabajo Universitario (TTU)**

El examen de la asignatura *Técnicas de Trabajo Universitario (TTU)*, se compone de seis preguntas, todas de tipo opción múltiple. En cuanto a los niveles cognitivos según *la Taxonomía de Bloom*, todas las preguntas (100 %) se sitúan en el nivel de comprensión. Las preguntas son explícitas, con formulaciones claras y estructuradas. No se requiere interpretación profunda ni desarrollo discursivo. El examen evalúa si el estudiante comprende definiciones, objetivos y fundamentos de métodos de investigación como el inductivo, el

histórico o el descriptivo. Este tipo de evaluación se centra en verificar conocimientos teóricos básicos, pero no promueve el razonamiento, la producción personal ni la crítica, justificar un enfoque, formular hipótesis o diseñar esquemas de investigación, lo cual activaría niveles superiores como evaluar o crear.

Tras el análisis detallado de los exámenes correspondientes a las asignaturas del segundo curso de la licenciatura durante el primer semestre, observamos una predominación de tareas situadas en los niveles inferiores y medios de *la Taxonomía de Bloom*, especialmente comprender, aplicar y analizar esto significa que los exámenes exigen que el estudiante demuestre que ha entendido conceptos, que sabe aplicarlos en ejercicios prácticos o que puede descomponer un fenómeno en sus partes, como ocurre en asignaturas como Lingüística General, CEE o Gramática del Español.

En cambio, observamos una ausencia casi total de tareas del nivel “crear”, el cual implica producir ideas nuevas, redactar textos originales, proponer hipótesis o construir soluciones propias. Este nivel, que representa el pensamiento más complejo según Bloom, está poco o nada trabajado, aunque sería clave para desarrollar la autonomía y la competencia creativa del estudiante universitario. Solo algunas *consignas* de CEE o Comentario de Texto se acercan a ese nivel, pero no lo activan plenamente. Respecto a la formulación de las preguntas, se observa una clara mayoría de ítems explícitos, Las preguntas implícitas, que refieren interpretación, razonamiento y expresión personal, son menos frecuentes, pero están presentes sobre todo en tareas de tipo abierto, como comentarios o reflexiones escritas.

En conjunto, podemos decir que el diseño general de los exámenes está centrado principalmente en los tres niveles intermedios: comprender, aplicar y analizar, lo cual refleja una intención pedagógica de ir más allá de la simple memorización (recordar), aunque aún queda mucho por hacer para alcanzar los niveles superiores (evaluar y crear). Para lograr una evaluación verdaderamente formativa e integral, sería necesario ampliar el uso de *consignas* que activen el juicio crítico y la producción personal, integrando de forma más sistemática los seis niveles de *la Taxonomía de Bloom* en la planificación de los exámenes.

### **3. Análisis de *consignas de exámenes del tercer curso***

**Tabla 8:** Análisis de consignas de exámenes del tercer curso

Nº	Asignatura	Pregunta / Ejercicio	Tipo de ítem	Nivel Bloom	Explícita / Implícita
1	<i>Est. de textos lit.</i>	¿A qué generación literaria pertenece Federico García Lorca?	Pregunta cerrada	Recordar	Explícita
		Explica las etapas de evolución literaria de los autores de esta generación	Pregunta de desarrollo	Comprender	Implícita
		¿Cuál es el género literario de esta obra?	Pregunta cerrada	Recordar	Implícita
		¿Por qué discutió Novio con su madre?	Pregunta de desarrollo	Comprender / Analizar	Implícita
		¿Cuál es la causa de desesperación de la madre?	Pregunta abierta breve	Analizar	Implícita
		¿Cómo es el estilo del fragmento? Justifica tu respuesta.	Pregunta de desarrollo	Analizar / Evaluar	Implícita
		¿Cómo es el lenguaje del fragmento? Justifica tu respuesta.	Pregunta de desarrollo	Analizar / Evaluar	Implícita
		Identifica las figuras literarias del fragmento	Pregunta estructurada	Aplicar	Explícita
2	<i>TTU</i>	Cita dos obras de Federico García Lorca	Pregunta cerrada	Recordar	Explícita
		Uso correcto de la lengua	Evaluación transversal	Aplicar	Implícita
		¿Cuál es la diferencia entre el problema y el planteamiento del problema?	Pregunta de desarrollo	Comprender / Analizar	Explícita
		Cita las características del problema de investigación	Pregunta de lista	Recordar	Explícita
		¿Por qué es imprescindible elaborar el marco teórico?	Pregunta de desarrollo argumentativo	Evaluar	Implícita
		Diferencia entre antecedentes y referencias bibliográficas	Pregunta explicativa	Comprender	Explícita
		Explica los elementos tratados en el marco teórico (disertación)	Disertación escrita	Crear	Implícita
		Bajo forma de una disertación, explica los elementos tratados en el marco teórico	Disertación escrita	Crear	Implícita
3	<i>Psicolingüística</i>	Completa los huecos (Lexicón, comprensión, etc.)	Rellenar espacios	Recordar / Comprender	Explícita
		Subraya la respuesta correcta (comprensión, modelo de logogén, etc.)	Selección	Comprender	Explícita
		Relaciona conceptos (afasias, codificación, etc.)	Emparejamiento/ asociación	Comprender	Explícita
		Completa definiciones (Las afasias son..., Chomsky afirma que...)	Pregunta de completar	Comprender /	Explícita

			Conocer		
		Verdadero / Falso (área de Wernicke, psicolingüística, L1/L2, etc.)	Comprender / Recordar	Explícita	
4	<i>Didáctica general</i>	Comenta la cita de Freinet con ejemplos concretos y explica un método	Verificación	Implícita	
		Explica la relación entre los elementos del triángulo didáctico	Pregunta de comentario	Evaluar / Crear	
		¿Cuál es la relación entre las teorías lingüísticas y la didáctica?	Pregunta abierta	Comprender / Analizar	Explícita
		El acto didáctico es un acto comunicativo. Comenta	Pregunta abierta	Comprender / Analizar	Explícita
		¿Cuáles son los tipos de la didáctica y sus principios?	Comentario interpretativo	Evaluar / Comprender	Implícita
		Explica la interdisciplinariedad de la didáctica	Pregunta explicativa	Recordar / Comprender	Explícita
			Analizar / Evaluar	Explícita	
5	<i>TIC</i>	¿Cuál es la diferencia entre citas directas e indirectas? Da ejemplos.	Pregunta de desarrollo + ejemplo	Comprender / Aplicar	Explícita
		¿Cómo se estructuran las referencias bibliográficas según APA 6ª edición?	Pregunta de lista estructurada	Recordar	Explícita
		¿Cómo se elabora una tabla automáticamente en Word según normas APA?	Procedimiento paso a paso	Aplicar	Explícita
		¿Cómo se modifican los títulos según APA sexta edición?	Pregunta de tipo técnico	Aplicar	Explícita
6	<i>CEE</i>	Emplea los siguientes modismos en ejemplos adecuados (“Costar un ojo de la cara”, etc.)	Aplicación con ejemplos	Aplicar	Implícita
		Completa el siguiente acróstico (V - D - A)	Completación	Comprender	Implícita
		Escribe un microrrelato que no supere cinco líneas	Producción escrita libre	Crear / Aplicar	Implícita

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1. Estudio de Textos Literarios

En el examen de la asignatura *Estudio de textos literarios*, realizado en el primer semestre por los estudiantes del tercer curso de la licenciatura y con una duración de una hora y media, hemos analizado un total de nueve preguntas. Según los niveles de *la Taxonomía de Bloom*, observamos que tres preguntas (33,3 %) se sitúan en el nivel de recordar, dos (22,2 %) en comprender, una (11,1 %) en aplicar, dos (22,2 %) en analizar y una (11,1 %) combina los niveles de analizar y evaluar. En cuanto al tipo de formulación, la mayoría de las preguntas (66,6 %) son implícitas, mientras que solo tres (33,3 %) son explícitas. Respecto a la forma, encontramos una diversidad de *consignas*: preguntas cerradas, estructuradas, abiertas breves y de desarrollo. A través de este análisis, hemos comprobado que el examen no se limita únicamente a la memorización, ya que una parte considerable de las preguntas requiere comprensión profunda, análisis y justificación, lo que implica un esfuerzo cognitivo más avanzado. Sin embargo, notamos la ausencia de tareas del nivel **crear**, lo que indica que aún hay margen para incluir actividades que promuevan la producción personal y la reflexión crítica del estudiante.

### 3.2. Técnicas de trabajo universitario

el análisis del examen de la asignatura *Técnicas de trabajo universitario* (TTU) dirigida a los estudiantes del primer curso de la licenciatura, el examen del primer semestre con una duración de una hora y media incluye seis preguntas que abarcan distintos niveles cognitivos según *la Taxonomía de Bloom*. Dos de ellas (33,3 %) pertenecen al nivel crear, lo que demuestra una clara intención de promover la producción escrita y la integración de conocimientos. Una consigna (16,6 %) exige evaluar, otra (16,6 %) combina comprender y analizar, mientras que el resto se distribuye entre comprender y recordar, cada una con un 16,6 %. Esta diversidad indica un diseño equilibrado, con predominio de tareas que van más allá de la simple memorización. La mitad de las preguntas son de carácter implícito, lo que obliga al estudiante a interpretar, reflexionar y organizar su discurso; la otra mitad, explícita, guía al estudiante de manera más directa. Además, se utilizan distintos formatos preguntas de desarrollo, de lista, explicativas y disertaciones que favorecen la expresión argumentada y el desarrollo de competencias metodológicas. En conjunto, este examen no solo evalúa conocimientos teóricos, sino que también estimula habilidades de razonamiento y redacción, fundamentales para un aprendizaje universitario más profundo y autónomo.

### **3.3. Psicolingüística**

En cuanto a las cinco preguntas del examen de *Psicolingüística* del mismo curso de la licenciatura del primer semestre, observamos que todas las *consignas* se sitúan en los niveles más bajos de *la Taxonomía de Bloom*. En concreto, el 40 % de las preguntas exige habilidades de recordar, mientras que el 60 % restante se centra en el nivel de comprender, sin presencia de tareas que movilicen competencias más complejas como analizar, evaluar o crear. Además, el examen se caracteriza por una formulación totalmente explícita (100 %), lo que facilita al estudiante identificar con claridad lo que se le pide. En cuanto a los tipos de ítems, predominan las tareas de tipo objetivo como rellenar huecos, seleccionar respuestas correctas, completar definiciones o verificar enunciados como verdadero/falso, lo cual revela una evaluación centrada en el reconocimiento de contenidos más que en su aplicación reflexiva. Desde nuestra perspectiva, el examen refleja una aproximación teórica y memorística al contenido, útil para comprobar conocimientos básicos, pero limitado en cuanto a la activación del pensamiento crítico o el análisis de fenómenos lingüísticos complejos.

### **3.4. Didáctica**

Al estudiar el examen de *Didáctica General* para estudiantes del tercer curso de licenciatura, nos encontramos con una prueba que combina preguntas que requieren tanto la comprensión profunda como la reflexión crítica sobre los contenidos. De las seis *consignas* analizadas, el 33 % corresponde a niveles altos de *la Taxonomía de Bloom*, específicamente evaluar y crear, mientras que el 67 % restante se sitúa en los niveles de comprender, analizar y recordar. Este equilibrio muestra una intención clara de promover no solo el aprendizaje teórico, sino también la capacidad para aplicar y valorar conceptos didácticos en contextos prácticos. En cuanto a la formulación, el 67 % de las preguntas son explícitas y claras, mientras que el 33 % utilizan un lenguaje implícito que exige mayor interpretación por parte del estudiante. Este diseño del examen favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, alentando a los estudiantes a argumentar, interpretar y conectar teorías con ejemplos concretos, lo cual es fundamental para su formación profesional y pedagógica.

### **3.5. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**

En nuestro análisis del examen de la asignatura *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*, dirigido a los estudiantes del tercer curso y realizado en el primer semestre con una duración de una hora y media, hemos identificado un total de cuatro

preguntas. Según *la Taxonomía de Bloom*, el 50 % de las *consignas* se sitúan en el nivel de aplicar, el 25 % en el nivel de comprender y el 25 % en el nivel de recordar. Todas las preguntas están formuladas de manera explícita, lo que facilita su comprensión por parte del estudiante. Observamos que el examen tiene un enfoque principalmente práctico y técnico, ya que se centra en el uso correcto de normas APA y herramientas informáticas como Word. Aunque no se incluyen preguntas que promuevan la reflexión o la creatividad,

### **3.6. Comprensión y Expresión Escrita**

Tras analizar las tres preguntas del examen de *CEE*, observamos una distribución interesante de los niveles de Bloom, aunque con una cantidad limitada de ítems. Vemos que una pregunta (lo que representa un 33,3%) se centra en la Aplicación, en el uso de modismos en ejemplos. Otra pregunta (también un 33,3%) evalúa la Comprensión a través de la competición de un acróstico. Finalmente, la última pregunta (el 33,3% restante) de Crear un microrrelato, aunque también implica Aplicar las normas de este tipo de texto. En cuanto al tipo de pregunta, notamos que las tres son de carácter implícito, la evaluación demuestra un enfoque en habilidades cognitivas de orden superior, como la aplicación y la creación, lo cual se considera positivo para la valoración de la competencia comunicativa y creativa del estudiante. No obstante, la ausencia de ítems que exploren explícitamente los niveles de Recordar y Analizar podría limitar la evaluación

Tras analizar los exámenes de las asignaturas del tercer curso de la licenciatura, hemos observado que la mayoría de las preguntas se sitúan en los niveles intermedios de *la Taxonomía de Bloom*, especialmente en comprender, aplicar y analizar. Esto indica que los exámenes no se limitan a comprobar si el estudiante memoriza contenidos, sino que también buscan verificar su capacidad para entenderlos, usarlos en ejercicios prácticos y analizarlos con cierta profundidad en algunas materias, como Estudio de Textos Literarios y Técnicas de Trabajo Universitario, hemos detectado la presencia de preguntas en niveles más altos, como evaluar y crear. estas tareas permiten al estudiante reflexionar, argumentar y producir ideas propias en otras materias, como Psicolingüística o TIC, la mayoría de las preguntas se centran en recordar y comprender, sin activar procesos cognitivos más complejos. Esto muestra un enfoque más tradicional, centrado en la memorización y la repetición, con poco espacio para el pensamiento crítico o la producción personal.

Respecto a la formulación, hemos constatado que la mayor parte de las preguntas son explícitas, lo cual facilita al estudiante la identificación de lo que se le pide. Sin embargo, las

*consignas* implícitas, que requieren interpretación, redacción libre y reflexión, son menos frecuentes. Consideramos que sería conveniente aumentar este tipo de preguntas en los exámenes, ya que ayudan a desarrollar habilidades más profundas.

Los exámenes del tercer curso muestran una intención clara de ir más allá de la memorización, especialmente en algunas asignaturas. Sin embargo, creemos que todavía hay margen de mejora, especialmente en la inclusión de tareas que movilicen los niveles más altos de Bloom, como evaluar y crear. Incluir más actividades de este tipo permitiría una evaluación más completa, que no solo mida conocimientos, sino también la capacidad crítica, reflexiva y creativa del estudiante.

### **3.7. Evaluación global de los tres cursos de la licenciatura según *la Taxonomía de Bloom***

En el marco de nuestro objetivo de analizar las *consignas de examen* según los niveles de *la Taxonomía de Bloom*, y tras estudiar los exámenes de los tres cursos de la licenciatura, podemos presentar una visión general sobre cómo se evalúa a los estudiantes a lo largo de la carrera.

En primer lugar, hemos comprobado que los exámenes del primer curso se caracterizan por una presencia significativa de *consignas* en los niveles de comprender y analizar, especialmente en materias teóricas. En asignaturas de orientación práctica, también aparece el nivel de aplicar, aunque de forma más limitada. Sin embargo, los niveles superiores de Bloom evaluar y crear están prácticamente ausentes, lo cual indica que en esta etapa el desarrollo de habilidades críticas y creativas no se fomenta de manera sistemática. Esto sugiere un enfoque aún centrado en la adquisición de conocimientos básicos, sin que se estimule con suficiente regularidad la producción personal del estudiante.

En cuanto a segundo curso, observamos algo parecido. La mayoría de las preguntas piden que el estudiante entienda, use o analice lo que aprendió. Casi no hay preguntas que le pidan evaluar o crear algo nuevo. Solo en algunas asignaturas, como *CEE* o *Comentario de Texto*, se acercan un poco a esos niveles, pero aún no se trabajan de forma clara. La mayoría de las preguntas son fáciles de entender y muy directas, mientras que las que invitan a pensar más y reflexionar son pocas. En general, vemos un pequeño avance respecto al primer curso, pero todavía queda mucho por mejorar.

Por último, en el tercer curso, detectamos una evolución positiva en algunas asignaturas, donde ya aparecen de forma más clara tareas de los niveles evaluar y crear, como

en *Técnicas de Trabajo Universitario o Estudio de Textos Literarios*. Estas *consignas* permiten al estudiante argumentar, reflexionar y generar ideas propias, lo cual es fundamental en una etapa avanzada de la formación universitaria. Sin embargo, este avance esto no pasa en todas las asignaturas

Otras materias, como *Psicolingüística o TIC*, siguen centradas en recordar y comprender, lo que muestra una desigualdad en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores entre asignaturas. Además, la mayoría de los exámenes siguen formulando preguntas explícitas, lo que reduce las oportunidades de que el estudiante desarrolle su pensamiento autónomo.

Tras el análisis de los tres niveles de la licenciatura, concluimos que la evaluación en general avanza progresivamente desde los niveles bajos hacia los intermedios, pero el acceso a los niveles superiores de *la Taxonomía de Bloom* (evaluar y crear) sigue siendo limitado e inconsistente. Este panorama pone en evidencia la necesidad de revisar el diseño de los exámenes para asegurar que todas las asignaturas, de forma equilibrada, contribuyan al desarrollo de competencias cognitivas complejas.

#### **4. Análisis del cuestionario**

En nuestro trabajo fin de máster (TFM), aplicamos un cuestionario dirigido a los profesores de las universidades departamento de español con el fin saber cómo redactan las *consignas de exámenes* y qué criterios tienen en cuenta en este proceso. Nos interesa especialmente analizar en qué medida las *consignas* reflejan los diferentes niveles cognitivos de *la taxonomía de Bloom* y si están formuladas de manera explícita o implícita. A través de las respuestas que obtenemos, buscamos entender mejor las prácticas evaluativas actuales, identificar posibles dificultades y reflexionar sobre cómo mejorar la formulación de las *consignas* para que sean más claras, coherentes y efectivas.

##### **4.1. Análisis de las características de la muestra**

Nuestro objetivo es describir las características sociodemográficas de la muestra participante, a partir del análisis estadístico de las tablas de frecuencia generadas con los datos obtenidos mediante SPSS.

###### **– Pregunta 01: Género**

**Tabla 9:** Distribución por Género

<b>Género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	8	50,0 %
Femenino	8	50,0 %
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100,0 %</b>

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

Observamos que la distribución por género en nuestra muestra es completamente equitativa. Tanto los participantes masculinos como los femeninos representan el 50 % del total, con 8 personas en cada grupo. Esta igualdad nos permite evitar posibles sesgos de género en la interpretación de los resultados y garantiza una representación balanceada de ambos grupos.

– **Pregunta 2: Análisis de la experiencia docente y su posible relación con el nivel cognitivo de las consignas**

El objetivo de esta pregunta del cuestionario es conocer si los años de experiencia docente influyen en la manera en que los profesores formulan las *consignas de los exámenes*, especialmente en relación con los niveles cognitivos establecidos por *la Taxonomía de Bloom*. En total, se recogieron 16 respuestas de docentes del Departamento de Español.



**Figura 1:** Experiencia docente

Los resultados muestran que el 62,5 % de los docentes tienen más de cinco años de experiencia, mientras que el 37,5 % tiene una experiencia entre dos y cinco años. Ninguno de los encuestados tiene menos de dos años de experiencia docente.

Este dato resulta relevante, ya que puede ayudarnos a interpretar la relación entre la experiencia del profesor y el tipo de *consignas* que formula. Se considera que los docentes de mayor experiencia, mayor probabilidad de utilizar niveles cognitivos altos, como analizar, evaluar o crear, que requieren un pensamiento más complejo por parte del estudiante. Por el

contrario, los docentes con menos años de experiencia tienden a emplear *consignas* centradas en niveles básicos o intermedios de la taxonomía, como recordar, comprender o aplicar.

Aunque muchas veces se piensa que los profesores con más experiencia formulan preguntas de examen más complejas, nosotros no observamos eso en nuestro estudio. Al contrario, vemos que algunos docentes con muchos años de experiencia siguen usando *consignas* sencillas, centradas en niveles básicos como recordar o comprender. Esto nos lleva a pensar que la experiencia no siempre está relacionada con una evaluación más avanzada desde el punto de vista cognitivo. Por eso, creemos que es importante seguir revisando cómo se redactan las *consignas*, sin asumir que más años de trabajo significan automáticamente mejores prácticas evaluativas.

– **Pregunta 3: Nivel educativo en el que enseña**

**Tabla 10:** Nivel educativo en el que enseña

Nivel educativo en el que enseña	Frecuencia	Porcentaje
Secundaria	3	18,8 %
Universidad	12	75,0 %
Otro	1	6,3 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Con el propósito de situar el contexto profesional de los docentes participantes, examinamos el nivel educativo en el que imparten clases. Comprobamos que la mayoría enseña en el ámbito universitario (75 %), lo cual es relevante para interpretar los enfoques y prácticas en la formulación de *consignas* evaluativas. Un 18,8 % del profesorado se desempeña en el nivel secundario, mientras que un 6,3 % lo hace en otro tipo de institución. Estos datos nos permiten comprender mejor desde qué realidades educativas se emiten las respuestas al cuestionario.

#### 4.2. Análisis estadístico del capítulo 2

– **Pregunta 4: ¿Con qué frecuencia utilizas cada nivel de la taxonomía de Bloom?**

**Tabla 11:** Frecuencia de uso general de la taxonomía de Bloom

Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
1 vez	5	31,3 %
2 veces	1	6,3 %
3 veces	5	31,3 %
4 veces	1	6,3 %

5 veces	4	25,0 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Con el objetivo de explorar la frecuencia con la que el profesorado declara utilizar *la taxonomía de Bloom* en la elaboración de *consignas de examen*, analizamos las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario. Observamos que no existe una frecuencia de uso claramente dominante. Las respuestas más frecuentes son "1 vez" y "3 veces", ambas con un 31,3 % de las respuestas. A continuación, "5 veces" representa un 25 % de las respuestas, mientras que "2 veces" y "4 veces" son las opciones menos seleccionadas, con apenas un 6,3 % cada una.

Estos resultados reflejan una cierta polarización: una parte del profesorado emplea la taxonomía de manera puntual, mientras que otra la integra con mayor regularidad. Esta variabilidad sugiere diferencias en el grado de familiaridad, formación o intencionalidad pedagógica en el uso de este marco teórico. Por tanto, se evidencia la necesidad de seguir profundizando en los factores que influyen en su aplicación dentro de los procesos de evaluación.

### **i. Conocimiento**

Con el propósito de identificar la frecuencia con la que el profesorado utiliza el nivel de "Conocimiento" de *la taxonomía de Bloom* en sus evaluaciones, examinamos las respuestas correspondientes a esta categoría.

**Tabla 12:** Frecuencia de uso del nivel de "Conocimiento" de la taxonomía de Bloom

<b>Nivel "Conocimiento"</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1,00	1	6,3 %
3,00	3	18,8 %
4,00	5	31,3 %
5,00	7	43,8 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Observamos que la mayoría de los encuestados (43,8 %) indica un uso muy frecuente, seleccionando el valor máximo (5,00). A esto le sigue un 31,3 % que reporta un uso alto (4,00). Las frecuencias menores, como "3,00" y "1,00", son menos comunes, con 18,8 % y 6,3 % respectivamente.

Estos resultados indican que el nivel de "Conocimiento" es ampliamente empleado por el profesorado, lo cual resulta comprensible si consideramos que este nivel constituye la base

del proceso cognitivo en *la taxonomía de Bloom*. La predominancia de puntuaciones altas sugiere que este tipo de habilidades recordar, reconocer y recuperar información sigue siendo un componente central en la formulación de *consignas de examen*.

## ii. Comprensión

Con el objetivo de conocer el grado de utilización del nivel de "Comprensión" de *la taxonomía de Bloom* en la elaboración de *consignas* evaluativas, analizamos las respuestas del profesorado.

**Tabla 13:** Frecuencia de uso del nivel de "Comprensión" de la taxonomía de Bloom

Nivel "Comprensión "	Frecuencia	Porcentaje
3.00	6	37.5
4.00	1	6.3
5.00	9	56.3
<b>Total</b>	16	100.0

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Detectamos que más de la mitad de los encuestados (56,3 %) afirman utilizar este nivel con la máxima frecuencia (5,00), mientras que un 37,5 % declara una frecuencia media (3,00). Solo un 6,3 % indica un uso algo menor (4,00).

Estos datos reflejan una tendencia clara hacia el uso intensivo del nivel de Comprensión, lo cual resulta coherente con su importancia en los procesos de aprendizaje. Comprender implica interpretar, explicar y reformular información, habilidades esenciales para garantizar que el alumnado no solo recuerde datos, sino que también los entienda y sea capaz de trabajar con ellos. Al igual que en el nivel de Conocimiento, observamos una alta valoración por parte del profesorado hacia este tipo de competencias cognitivas básicas.

## iii. Aplicación

Con la finalidad de explorar el grado de uso del nivel de "Aplicación" de *la taxonomía de Bloom* en la formulación de *consignas de examen*, examinamos las respuestas del profesorado.

**Tabla 14:** Frecuencia de uso del nivel de "Aplicación" de la taxonomía de Bloom

Nivel "Aplicación"	Frecuencia	Porcentaje
1,00	1	6,3 %
2,00	1	6,3 %
3,00	6	37,5 %

4,00	2	12,5 %
5,00	6	37,5 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Observamos una distribución más dispersa que en los niveles anteriores. Las categorías más seleccionadas son "3,00" y "5,00", con un 37,5 % cada una. A continuación, se sitúan las respuestas "4,00" (12,5 %) y, en menor medida, "1,00" y "2,00" (6,3 % cada una).

Este patrón sugiere una modalidad en el uso del nivel de Aplicación. Una parte significativa del profesorado lo emplea con frecuencia alta, mientras que otra se sitúa en un uso moderado. Esto puede reflejar distintos enfoques pedagógicos o grados de familiaridad con el diseño de tareas que impliquen aplicar conocimientos en contextos nuevos o prácticos. En comparación con los niveles de Conocimiento y Comprensión, la frecuencia de uso del nivel de Aplicación muestra mayor variabilidad, lo que podría estar relacionado con la complejidad adicional que requiere este tipo de *consignas*.

#### iv. Síntesis

Con el objetivo de determinar la frecuencia con la que el profesorado incorpora el nivel de "Síntesis" en la elaboración de *consignas de examen*, analizamos los datos recogidos.

**Tabla 15:** Frecuencia de uso del nivel de "Síntesis" de la taxonomía de Bloom

Nivel "Síntesis"	Frecuencia	Porcentaje
2,00	15	93,8 %
3,00	1	6,3 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Observamos una tendencia muy marcada: el 93,8 % de los encuestados selecciona la categoría "2,00", lo que indica un uso muy bajo. Solo un 6,3 % reporta un uso algo más frecuente (3,00), y no se registra ningún caso en las categorías más altas.

Este resultado pone de manifiesto que el nivel de Síntesis es el menos utilizado entre todos los niveles de la taxonomía. Dado que este nivel implica procesos cognitivos complejos como la elaboración de propuestas, la creación de nuevas ideas o la integración de elementos diversos en una estructura coherente, su escasa presencia resulta preocupante. La falta de actividades que promuevan la síntesis puede limitar el desarrollo de competencias clave en el alumnado, especialmente aquellas vinculadas a la creatividad, la innovación y la resolución de

problemas complejos. Estos datos invitan a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño de tareas que activen niveles cognitivos superiores.

#### v. Evaluación

Con la finalidad de conocer con qué frecuencia se emplea el nivel de "Evaluación" en la elaboración de *consignas*, analizamos las respuestas obtenidas.

**Tabla 16:** Frecuencia de uso del nivel de "Evaluación" de la taxonomía de Bloom

Nivel "Evaluación"	Frecuencia	Porcentaje
2,00	15	93,8 %
3,00	1	6,3 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Al igual que ocurre con el nivel de Síntesis, encontramos que el uso de este nivel es notablemente bajo: el 93,8 % del profesorado se sitúa en la categoría "2,00", y solo el 6,3 % lo utiliza ligeramente más (3,00). No se registran usos en categorías superiores.

Este resultado refuerza la tendencia observada en los niveles superiores de *la taxonomía de Bloom*: la Evaluación también se encuentra subrepresentada. Este nivel, que implica emitir juicios críticos, justificar decisiones o valorar resultados con base en criterios, es clave para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, los datos evidencian que dichas prácticas no están generalizadas en las evaluaciones propuestas por los participantes del estudio.

La combinación de una baja frecuencia en los niveles de Síntesis y Evaluación, junto con una dispersión en el uso del nivel de Aplicación, sugiere que el enfoque del profesorado se centra prioritariamente en los niveles inferiores de la taxonomía. Esta situación plantea un desafío para fomentar el desarrollo integral de competencias cognitivas de orden superior en el alumnado.

#### 4.3. Análisis estadístico del capítulo 3

- **Pregunta 5:** ¿Consideras que tus estudiantes comprenden las *consignas* que formulaste?

Con el propósito de conocer la percepción del profesorado sobre la comprensión de las *consignas* por parte del alumnado, analizamos las respuestas obtenidas en esta pregunta.

**Tabla 17:** Frecuencia percibida de comprensión de consignas por parte del alumnado

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Frecuentemente	7	43,8 %
A veces	9	56,3 %
Rara vez	0	0,0 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Un 56,3 % de los participantes considera que sus estudiantes comprenden las *consignas* "a veces", mientras que un 43,8 % indica que esto ocurre "frecuentemente". Ninguno de los encuestados afirma que la comprensión ocurra "rara vez".

Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente positiva, ya que ningún docente percibe una comprensión escasa. No obstante, el hecho de que más de la mitad señale que la comprensión ocurre solo ocasionalmente evidencia que aún persisten dificultades en la interpretación de las *consignas* por parte del alumnado. Este dato sugiere que la claridad en la formulación de las instrucciones o bien las estrategias para verificar la comprensión podrían reforzarse. Por tanto, aunque la situación no se considera crítica, sí pone de relieve la importancia de seguir perfeccionando la redacción y presentación de las *consignas* para garantizar que todos los estudiantes comprendan de forma eficaz lo que se les pide.

– **Pregunta 6: ¿Sientes que las *consignas* fomentan el pensamiento crítico en tus estudiantes?**

Con el objetivo de explorar si el profesorado percibe que las *consignas* promueven el pensamiento crítico en su alumnado, examinamos los resultados de esta pregunta.

**Tabla 18:** Percepción docente sobre el fomento del pensamiento crítico a través de las *consignas*

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Rara vez	1	6,3 %
A veces	3	18,8 %
Frecuentemente	9	56,3 %
Siempre	3	18,8 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

La opción más seleccionada es "Frecuentemente" (56,3 %), lo que indica que más de la mitad de los participantes consideran que sus *consignas* estimulan esta habilidad en buena medida. Le siguen "Siempre" y "A veces", ambas con un 18,8 %, y finalmente "Rara vez", con solo un 6,3 %.

Estos datos muestran una valoración mayoritariamente positiva respecto al potencial crítico de las *consignas* empleadas. Sin embargo, también advertimos que una cuarta parte del profesorado (25 %) no percibe un fomento constante del pensamiento crítico, lo que apunta a la necesidad de fortalecer la formulación de *consignas* más retadoras, que inviten a analizar, argumentar, evaluar o justificar decisiones.

Además, el hecho de que únicamente un 18,8 % seleccione la opción "Siempre" indica que el pensamiento crítico aún no es promovido de forma sistemática. Esto nos invita a reflexionar sobre las prácticas de evaluación y la importancia de diseñar *consignas* que impulsen habilidades cognitivas de orden superior de manera más regular y consciente.

– **Pregunta 7 – ¿Te sientes cómodo/a utilizando la taxonomía de Bloom al formular preguntas de examen?**

Con esta pregunta buscamos conocer el grado de comodidad del profesorado al utilizar la *taxonomía de Bloom* en la elaboración de preguntas de examen.

**Tabla 19:** Grado de comodidad del profesorado en el uso de la taxonomía de Bloom para formular preguntas

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Neutral	7	43,8 %
Cómodo/a	7	43,8 %
Muy cómodo/a	2	12,5 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Los resultados se distribuyen principalmente entre las categorías "Neutral" y "Cómodo/a", ambas con un 43,8 %, mientras que únicamente un 12,5 % de los encuestados afirma sentirse "Muy cómodo/a".

Estos datos reflejan una percepción ambivalente. Una parte importante del profesorado se siente cómoda aplicando la taxonomía, lo cual es un indicio positivo de conocimiento y familiaridad. Sin embargo, el mismo porcentaje adopta una postura neutral, lo que podría evidenciar inseguridad, falta de práctica o desconocimiento parcial del marco teórico.

El hecho de que solo una minoría se declare "muy cómoda" sugiere que el uso de la *taxonomía de Bloom* aún no está plenamente interiorizado ni sistematizado en la práctica evaluativa del profesorado. Esto pone de relieve una posible necesidad de formación complementaria o de espacios de reflexión compartida, que ayuden a consolidar el dominio y la confianza en el uso de este recurso didáctico.

– **Pregunta 8: ¿Has recibido formación sobre la taxonomía de Bloom y su aplicación en la evaluación?**

Con esta pregunta, buscamos determinar si el profesorado ha recibido formación formal sobre la taxonomía de Bloom y su aplicación en la evaluación.

**Tabla 20:** Formación docente sobre la taxonomía de Bloom

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No	10	62,5 %
Sí	6	37,5 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Los resultados evidencian que la mayoría (62,5 %) no ha recibido dicha formación, mientras que solo un 37,5 % afirma haberla recibido.

Este hallazgo es especialmente relevante, ya que la falta de formación específica puede incidir directamente en el modo en que aplicamos esta herramienta pedagógica. La ausencia de capacitación formal podría explicar por qué muchos docentes se sienten neutrales o solo moderadamente cómodos al utilizar la taxonomía, como se observó en la pregunta anterior.

Además, estos datos sugieren que el uso de la taxonomía de Bloom, en muchos casos, podría depender de iniciativas individuales más que de un proceso institucionalizado de desarrollo profesional. Esto subraya la necesidad urgente de programas de formación docente que aborden no solo los fundamentos teóricos de la taxonomía, sino también estrategias prácticas para su integración efectiva en el diseño y la evaluación de actividades de aprendizaje.

#### 4.4. Análisis del capítulo 4

– **Pregunta 9: ¿Consideras que tus exámenes reflejan adecuadamente los objetivos de aprendizaje del curso?**

Con esta pregunta, buscamos explorar el grado de percepción que tienen los docentes sobre la correspondencia entre sus exámenes y los objetivos de aprendizaje establecidos.

**Tabla 21:** Percepción sobre la alineación entre exámenes y objetivos de aprendizaje

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	62,5 %
Frecuentemente	3	18,8 %

A veces	3	18,8 %
Rara vez	0	0,0 %
Nunca	0	0,0 %
<b>Total</b>	16	100,0 %

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Los resultados revelan que una gran mayoría (62,5 %) considera que sus exámenes “siempre” reflejan adecuadamente dichos objetivos, mientras que un 37,6 % restante se divide entre quienes piensan que esto ocurre “frecuentemente” o solo “a veces”.

Estos datos reflejan una percepción positiva en términos generales, ya que más de la mitad del profesorado se muestra seguro de la coherencia entre lo que enseñamos, lo que evaluamos y lo que pretendemos que el estudiante aprenda. Sin embargo, el hecho de que casi cuatro de cada diez docentes no elijan la opción “siempre” indica que aún existe margen de mejora en la alineación curricular.

Además, al vincular esta percepción con los resultados de la pregunta anterior, notamos que la falta de formación específica en *la taxonomía de Bloom* podría estar limitando una implementación más consciente y estructurada de este tipo de alineación. Una formación adecuada permitiría a los docentes diseñar exámenes más rigurosamente ajustados a los objetivos pedagógicos, aprovechando la taxonomía como una guía para estructurar las preguntas de manera progresiva y equilibrada.

#### 4.5. Análisis de las preguntas abiertas

- **Pregunta 10: ¿Qué estrategias utilizas para formular *consignas de examen* alineadas con *la taxonomía de Bloom*?**

El objetivo de esta pregunta es identificar las estrategias concretas que los docentes emplean al redactar *consignas de examen* que respondan a los diferentes niveles cognitivos de *la Taxonomía de Bloom*. Permite observar no solo el conocimiento que poseen los profesores sobre la taxonomía, sino también su aplicación práctica en el diseño de evaluaciones.

A continuación, presentamos la interpretación de los resultados obtenidos en el cuestionario dirigido al profesorado. Esta interpretación nos permite comprender mejor sus percepciones, conocimientos y prácticas en relación con el uso de *la taxonomía de Bloom* en la evaluación.

- “Uso verbos de Bloom, preguntas claras y aplicadas a la realidad.”**

Esta respuesta nos muestra que el docente tiene una idea clara de cómo usar la taxonomía. No solo menciona los verbos de Bloom que son una herramienta clave para formular preguntas según los niveles cognitivos, sino que también da importancia a que las preguntas sean claras y tengan relación con la realidad. Esto nos parece muy positivo, porque indica que busca que sus estudiantes comprendan mejor lo que se les pide y utilizan lo que aprenden

**ii. “Análisis de necesidades depende del nivel de mis estudiantes formulo las preguntas. Siempre pongo preguntas de explicación teórica y otras de análisis y comentario.”**

Aquí observamos una estrategia más reflexiva: el docente adapta sus *consignas* en función del nivel de sus estudiantes esto demuestra una actitud pedagógica bastante consciente. de combinar preguntas teóricas con otras de análisis y comentario, esto trabaja varios niveles de la taxonomía desde los más simples (como comprender) hasta otros más complejos (como analizar). Es una estrategia positiva que muestra intención de variar y de llegar a diferentes tipos de pensamiento.

**iii. “Conocer a fondo los seis niveles de la taxonomía: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.”**

Esta respuesta nos muestra que la persona tiene un conocimiento teórico de *la taxonomía de Bloom* y sabe identificar sus seis niveles Sin embargo, no nos dice cómo lleva ese conocimiento a la práctica. No explica si lo aplica al redactar preguntas o si adapta sus exámenes según esos niveles. Es decir, muestra una buena base conceptual, pero necesitamos más información para saber si realmente lo usa en la evaluación de forma concreta o no

**iv. “No sé.”**

Este caso refleja una falta de claridad porque muestra una falta total de seguridad o conocimiento sobre cómo aplicar la teoría a la elaboración de las preguntas al responder simplemente “no sé”, el docente deja ver que no considerarla con herramienta clara para diseñar *consignas* orientadas a distintos niveles cognitivos

**v. “Me apoyo en verbos específicos asociados a cada nivel de la taxonomía para redactar las preguntas, por ejemplo: enumerar, demostrar, explicar... etc.”**

Esta respuesta nos muestra que el docente utiliza *la taxonomía de Bloom* de forma práctica apoyándose en los verbos que corresponden a los diferentes niveles cognitivos. Es una estrategia muy útil para asegurarse de que las preguntas no se limiten a la memorización

vi. **“Según las clases.”**

Esta respuesta resulta ambigua el docente adapta sus *consignas* en función de las clases, no explica si sigue algún criterio. No menciona la taxonomía ni los niveles cognitivos, y no sabemos si usa esta herramienta o no. Por eso, la respuesta no permite entender bien su forma de evaluar.

vii. **“Resolución de problemas. Análisis.”**

Esta respuesta muestra que el profesor usa estrategias que corresponden a niveles altos de la taxonomía, como analizar y resolver problemas. Esto indica que busca que los estudiantes piensen de forma más profunda y crítica

viii. **“No uso la taxonomía de Bloom.”**

Aquí el profesor dice claramente que no usa *la taxonomía de Bloom* para crear sus preguntas. Esto puede ser porque no la conoce bien, no le interesa o prefiere otras formas de evaluar. De todas formas, esto muestra que hace falta ofrecer más formación sobre cómo diseñar preguntas que ayuden a desarrollar las habilidades del estudiante de manera completa. porque la herramienta no solo ayuda a elaborar exámenes.

– **Pregunta 11: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al formular *consignas* para exámenes en función de *la taxonomía de Bloom*?**

La finalidad de esta pregunta es identificar los principales desafíos que encaran los docentes al momento de redactar *consignas de exámenes* basadas en los diferentes niveles cognitivos de *la taxonomía de Bloom*. Este análisis permite conocer las dificultades prácticas y conceptuales que limitan la aplicación de esta herramienta en la evaluación.

Las 11 respuestas recogidas nos ofrecen información valiosa para comprender más

i. **“Memoria”**

Esta respuesta señala que, para algunos docentes, el mayor desafío es evitar que las preguntas se limiten a la simple memorización. Indica una preocupación sobre predominio de *consignas* que evalúan niveles bajos de la taxonomía, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

ii. **“Equilibrar niveles, evitar ambigüedad y evaluar respuestas abiertas.”**

Aquí se reconoce la complejidad de diseñar *consignas* que abarquen diversos niveles cognitivos, que suelen ser claras y permiten respuestas abiertas que reflejan el pensamiento

del estudiante. Este desafío apunta tanto a la precisión de Usar un lenguaje muy exacto y claro y Variar mucho en la presentan las preguntas

*iii. “No siempre los estudiantes sacan buenas notas. Pero es fundamental para desarrollar el nivel.”*

Esta respuesta refleja que aunque los estudiantes no siempre obtienen buenas notas con preguntas difíciles, el profesor cree que es importante poner esas preguntas para que los alumnos piensen más y aprendan de verdad."

*iv. “A veces, la distinción entre los niveles puede ser sutil, y la elección del verbo en la consigna puede no reflejar con precisión el nivel cognitivo deseado. Por ejemplo, ‘¿explicar?’ podría evaluar tanto la comprensión como el análisis, dependiendo del contexto.”*

Esta reflexión señala que a veces, es difícil diferenciar bien entre los niveles de la taxonomía porque las palabras que usamos en las preguntas pueden tener varios significados el docente nos deja ver la importancia de contextualizar adecuadamente los verbos de acción para asegurar que la evaluación sea coherente con el nivel cognitivo buscado.

*v. “No hay”*

Esta respuesta indica que, para algunos docentes, no existen dificultades o no perciben desafíos específicos en el diseño de *consignas* en función de la taxonomía

“Lo difícil es lograr un balance entre preguntas de nivel bajo (recordar, comprender...) y alto (analizar, evaluar, crear...), especialmente cuando el tiempo del examen es limitado.”

El desafío para este profesor es la necesidad de medir diferentes tipos de aprendizaje, pero el tiempo limitado en un examen esto les obliga a elegir: si pone muchas preguntas de nivel alto o bien solo preguntas de nivel bajo, no fomentan el pensamiento crítico.

*vi. “Criticar y evaluar”*

Aunque esta respuesta es breve menciona que la dificultad en formular *consignas* que permitan realmente desarrollar y evaluar habilidades de juicio crítico y evaluación, son en los niveles altos de la taxonomía.

*vii. “Nivel del estudiante, el dominio de la lengua, falta de comprensión y expresión escrita.”*

Aquí el profesor indica que la dificultad clave está relacionada con el contexto del alumnado. El nivel del idioma y las habilidades de comprensión condicionan la formulación y comprensión de las *consignas*, dificultando el uso de los niveles superiores de pensamiento.

**viii. “Problemas en comprensión de las preguntas.”**

Esta respuesta señala que la ambigüedad o complejidad de las *consignas* puede generar dificultades para los docentes, afectando la validez de la evaluación.

Este punto destaca la importancia de relacionar las *consignas* con los contenidos y competencias impartidas en clase. el docente evalúa y desarrolla sus asegurar que las preguntas correspondan y respeten el progreso real del estudiante.

**ix. “Ni idea de esta pregunta y estas respuestas de docentes.”**

Esta respuesta refleja la falta de reflexión sobre el tema, lo que puede indicar una ausencia de formación o de práctica en el uso de la taxonomía como guía para formular preguntas.

**– Pregunta 12- ¿Hay algún nivel de la taxonomía de Bloom que consideras más difícil de aplicar en tus exámenes?**

Esta pregunta tiene como un propósito de que buscaba conocer qué nivel de *la taxonomía de Bloom* consideramos más difícil de aplicar en nuestros exámenes y por qué. Como docentes en formación, nuestras percepciones reflejan tanto nuestras experiencias personales como el contexto educativo en el que trabajamos.

A continuación, presentamos un análisis detallado de cada una de las respuestas obtenidas a la pregunta 14 del cuestionario.

**i. “No sé”**

Esta respuesta muestra una falta de seguridad o quizás un desconocimiento sobre los niveles de la taxonomía. Es posible que el docente no haya recibido formación específica sobre este enfoque, lo que limita su capacidad de reflexión crítica al respecto.

**ii. “No porque en Argelia no desarrollan el nivel de preguntas”**

Aquí se señala una limitación del sistema educativo en nuestro país. Algunos de nosotros sentimos que no se fomenta el uso de preguntas que vayan más allá de la simple memorización, lo que dificulta la aplicación de niveles más complejos como analizar o crear.

**iii. “Crear, porque requiere originalidad y es difícil de evaluar.”**

Esta respuesta revela una comprensión clara de que el nivel "Crear" representa un gran desafío, ya que exige que el estudiante sea capaz de producir algo nuevo. Además, evaluarlo de manera objetiva puede resultar complicado.

**iv. "Sí hay"**

Se trata de una respuesta ambigua. Aunque confirma que existe dificultad en la aplicación de algún nivel, no se especifica cuál ni se justifica el motivo, lo que hace que no podamos interpretarla en profundidad.

**v. "Sí, el nivel de análisis. Los estudiantes buscan preguntas de memorización."**

Aquí observamos que el nivel "Analizar" se percibe como difícil porque el alumnado suele preferir preguntas cerradas que requieran recordar datos, lo que limita el uso de *consignas* que exijan pensamiento crítico.

**vi. "Crear, porque este nivel implica que los estudiantes generen ideas originales, diseñen soluciones innovadoras y produzcan trabajos creativos."**

Esta respuesta es una de las más completas. Destaca que el nivel "Crear" exige un tipo de pensamiento avanzado y que no siempre contamos con herramientas claras para guiar o evaluar ese tipo de producción.

**vii. "Analizar"**

Aunque la respuesta es breve, confirma que este nivel resulta difícil. Implica habilidades como comparar, descomponer información o interpretar relaciones, que no siempre se desarrollan suficientemente en nuestras aulas.

**viii. "Analizar y aplicar"**

Esta respuesta menciona dos niveles. Esto nos indica que algunos de nosotros también tenemos dificultades con la transferencia práctica del conocimiento (Aplicar), además del análisis más profundo de los contenidos.

**ix. "sí"**

Esta respuesta es demasiado corta y no específica. Aunque confirma que existe dificultad, no nos permite identificar el nivel ni las razones detrás de esa percepción.

**x. "No hay"**

Aquí se expresa que no se perciben diferencias de dificultad entre los niveles. Puede reflejar seguridad en el uso de todos los niveles de Bloom o una falta de conciencia sobre las complejidades que implican.

*xi. "Analizar, los estudiantes tienen dificultades para argumentar y justificar su respuesta, aunque frecuentemente te dan la buena o mejor dicho la correcta"*

Esta observación es muy interesante porque muestra una diferencia entre dar una respuesta correcta y justificarla. Muchos estudiantes logran memorizar respuestas, pero no desarrollan el razonamiento detrás de ellas.

– **Pregunta 13: ¿Qué cambios te gustaría implementar en la formulación de consignas en el futuro para alinearlas mejor con la taxonomía de Bloom?**

Esta pregunta tiene un objetivo de explorar cómo los docentes desean mejorar las *consignas* para que se ajusten mejor a los niveles de *la taxonomía de Bloom* y así potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, presento un análisis individual de cada respuesta.

*i. "Incluir más pensamiento crítico y mejorar rúbricas de evaluación."*

Esta respuesta muestra una postura reflexiva hacia la evaluación. Consideramos que hace falta desarrollar más el pensamiento crítico en el aula, lo cual implica diseñar preguntas que exijan razonamiento y juicio. Además, valoramos el uso de rúbricas como herramienta para hacer la evaluación más clara, coherente y objetiva.

*ii. "Variar las preguntas entre preguntas de explicación y otras de análisis, comentario, justificación y hasta creación."*

Aquí se propone una diversificación de los tipos de *consignas*. Esta respuesta indica que buscamos un equilibrio entre diferentes niveles cognitivos, lo cual es positivo para el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas en los estudiantes.

*iii. "Mayor claridad en los verbos de acción: Utilizar verbos que se correspondan específicamente con cada nivel de la taxonomía (...)."*

Esta respuesta demuestra un conocimiento detallado de *la taxonomía de Bloom*. Señalamos la importancia del verbo en la formulación de *consignas*, ya que este orienta el tipo de pensamiento que se espera. Es un aspecto clave para que la evaluación sea coherente con los objetivos de aprendizaje.

*iv. "Ninguno."*

Esta respuesta expresa que no se percibe necesidad de cambio. Puede reflejar una cierta satisfacción con las prácticas actuales o quizás una falta de problematización sobre la evaluación. En cualquier caso, muestra una postura conservadora.

v. ***"Depende de la asignatura que se imparte."***

Esta respuesta sugiere que los cambios en la evaluación no son universales. Como docentes, reconocemos que cada materia tiene sus propias exigencias y que, por lo tanto, las estrategias evaluativas deben adaptarse a cada contexto específico.

vi. ***"Creo que están bien."***

Esta es una respuesta bastante general. Puede indicar conformidad con las prácticas actuales, aunque también puede reflejar una falta de formación específica en el tema de *la taxonomía de Bloom*.

"Me gustaría incorporar preguntas metacognitivas que permitan al alumno explicar sus decisiones, justificar su razonamiento o evaluar su propio trabajo." Esta es una de las respuestas más ricas. Refleja una comprensión profunda de la evaluación formativa. Al proponer preguntas metacognitivas, estamos apostando por desarrollar la reflexión y la autonomía del estudiante, lo cual es esencial en el aprendizaje de lenguas.

vii. ***"Aplicar."***

Esta respuesta es ambigua. Puede referirse al deseo de aplicar más el nivel de "aplicación" en los exámenes, o simplemente al hecho de poner en práctica cambios. Sin una explicación adicional, no podemos interpretarla con precisión.

viii. ***"La enseñanza de la lengua extranjera de forma general, y otras cosas."***

Esta respuesta es muy vaga. Menciona la enseñanza en general, pero no especifica qué tipo de cambio se propone. Puede reflejar una idea confusa o una dificultad para concretar propuestas.

ix. ***"Pueden ser cambios en el tipo de preguntas o actividades."***

Aunque general, esta respuesta muestra que estamos abiertos a innovar en la evaluación. Reconocemos que las *consignas* y las tareas deben ser variadas para cubrir diferentes niveles de competencia.

x. ***"Intentar hacer hincapié sobre la comprensión y el análisis."***

Aquí se expresa claramente el deseo de superar la simple memorización. Queremos fomentar habilidades más profundas, como entender el contenido y ser capaces de descomponerlo o interpretarlo críticamente.

**xi.** *"Me gustaría cambiar el nivel de conocimiento porque se basa sobre todo en dar definiciones (Memorización) y prefiero la comprensión, por ejemplo en vez de pedir definición sería mejor dar una pregunta a respuestas múltiples."*

Esta respuesta refleja una crítica a la sobreutilización del nivel más básico de la taxonomía. Valoramos más la comprensión, que permite al alumno construir significado y aplicar lo aprendido, en lugar de solo recordar definiciones.

**xii.** *"Ni idea."*

Esta respuesta refleja una falta de conocimiento o confianza sobre cómo mejorar la evaluación. Señala la necesidad de más formación específica en didáctica y en diseño de *consignas* según la taxonomía.

– **Pregunta 14: ¿Cómo evalúas la efectividad de las *consignas* en relación con el aprendizaje de los estudiantes?**

El objetivo de esta pregunta es identificar cómo los docentes valoran y revisan las *consignas* en función de su impacto en el aprendizaje, con el fin de comprender su grado de efectividad y detectar posibles mejoras que favorezcan una enseñanza más significativa y adaptada al nivel de los estudiantes.

**i.** *"No sé"*

Respuesta ambigua y sin contenido claro. No permite identificar una postura ni ofrece elementos para el análisis. Podría deberse a un error tipográfico o a una omisión involuntaria.

**ii.** *"Análisis respuestas y retroalimentación para ajustar futuras consignas."*

Expresa una actitud reflexiva basada en la observación del desempeño estudiantil. Este enfoque se inscribe dentro de una evaluación formativa, orientada al perfeccionamiento continuo de la práctica docente.

**iii.** *"Son beneficiosas."*

Aunque es una valoración positiva, carece de desarrollo argumentativo. No se explicita en qué aspectos las *consignas* resultan beneficiosas ni cómo se evalúa dicha efectividad.

**iv.** *"Relevancia y significado: ¿Son las consignas relevantes para los intereses y necesidades de los estudiantes? Las tareas que se conectan con el mundo real o con las experiencias de los estudiantes son más motivadoras y significativas."*

Muestra una comprensión profunda del papel de la consigna en el aprendizaje significativo. Resalta la importancia del vínculo entre la tarea y la realidad del estudiante, lo que favorece su implicación y motivación.

- v. ***“Depende de la motivación de los estudiantes, ya que las buenas estrategias no son suficientes solas.”***

Introduce una variable clave: la motivación. La respuesta muestra una visión integral del proceso de aprendizaje, reconociendo que la calidad de la consigna por sí sola no garantiza resultados si el estudiante no está motivado.

- vi. ***“Generalmente, observo qué tan bien responden los estudiantes a cada consigna. Si la mayoría falla o malinterpreta una pregunta, puede ser señal de que la consigna no fue clara o no estuvo alineada con lo enseñado.”***

Muy completa y reflexiva. El docente evalúa la claridad y adecuación de la consigna a través del análisis de las respuestas estudiantiles, lo que indica una práctica de evaluación crítica y formativa.

- vii. ***“Falta aún por llegar a un buen resultado”***

Refleja una actitud autocrítica y consciente del proceso de mejora continua. El docente reconoce que todavía existen aspectos que deben optimizarse en la elaboración o aplicación de las *consignas*.

- viii. ***“Al ver la manera de resolver el problema y la creatividad de los estudiantes”***

El docente se centra en indicadores cualitativos del desempeño, como la creatividad y la estrategia de resolución, lo que evidencia una concepción más amplia de la evaluación.

- ix. ***“Depende del tipo de asignatura”***

Muestra conciencia de que la eficacia de las *consignas* puede variar en función del contexto disciplinar. Se trata de una apreciación pertinente, especialmente en entornos curriculares diversos.

- x. ***“Es importante el uso de consignas para enriquecer su nivel de estudio en distintos campos”***

Valora la consigna como una herramienta transversal que contribuye al desarrollo académico general del estudiante. Aunque es una afirmación general, manifiesta una visión positiva de su uso pedagógico.

## 6. Hipótesis del estudio

### 6.1. Hipótesis Cuantitativa H1

Los docentes del departamento de español utilizan con mayor frecuencia *consignas* que corresponden a los niveles inferiores de *la taxonomía de Bloom* (conocimiento y comprensión) que a los niveles superiores (evaluación y creación).

**Tabla 22:** *Justificación de opiniones × Definición de términos (Tablas cruzadas)*

	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
Rara vez	0	0	1	0	1
A veces	1	1	0	0	2
Frecuentemente	2	3	1	0	6
Siempre	0	2	2	3	7
Total	3	6	4	3	16

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

**Tabla 23:** *Justificación de opiniones × Explicación de conceptos (Tablas cruzadas)*

	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre	Total
Rara vez	0	1	0	0	1
A veces	2	0	0	0	2
Frecuentemente	1	4	0	1	6
Siempre	1	2	4	0	7
Total	4	7	4	1	16

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Las tablas cruzadas muestran la relación entre el uso de habilidades de pensamiento crítico (como justificación de opiniones, asociada a niveles superiores de *la taxonomía de Bloom*) y la utilización de estrategias cognitivas de nivel inferior o intermedio, como la definición de términos y la explicación de conceptos. En la primera tabla, observamos que 7 docentes afirman que siempre piden a sus estudiantes justificar opiniones, y estos mismos docentes se distribuyen de forma diversa en cuanto a la frecuencia con la que utilizan la definición de términos. En la segunda tabla, también se destaca que estos mismos 7 docentes muestran una tendencia a utilizar frecuentemente o siempre la explicación de conceptos.

Estos hallazgos nos permiten deducir que los docentes que utilizan tareas de orden superior (justificación) también mantienen prácticas activas en los niveles inferiores, lo que refleja un enfoque más equilibrado en el uso de los niveles de la taxonomía. No obstante, también observamos que no todos los docentes promueven consistentemente actividades del nivel superior, y que existe una variabilidad considerable.

Así, aunque algunos resultados parecen contradecir parcialmente nuestra hipótesis H1, dado que un número relevante de docentes sí promueve habilidades superiores, estas dos tablas por sí solas no nos permiten confirmar o rechazar de forma concluyente la hipótesis. Para ello, necesitamos considerar los datos globales sobre la frecuencia de uso de todos los niveles de la taxonomía, como los ya analizados anteriormente (Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Síntesis, Evaluación), donde sí se evidenció una mayor recurrencia de niveles inferiores.

En consecuencia, podemos afirmar que estas tablas ofrecen una visión interesante sobre las relaciones entre niveles, pero no bastan para validar o refutar H1 de forma definitiva. Su utilidad radica en mostrar que algunos docentes que promueven el pensamiento crítico también dominan y aplican niveles inferiores, lo que puede ser interpretado como una integración pedagógica más completa.

## 6.2. Hipótesis Cuantitativa H2

Existe una relación positiva entre los años de experiencia docente y la frecuencia con que se aplican niveles superiores de *la taxonomía de Bloom*.

**Tabla 24:** *Aplicación × Años de experiencia (Tablas cruzadas)*

<b>Aplicación</b>	<b>2-5 años</b>	<b>Más de 5 años</b>	<b>Total</b>
1	1	1	2
2	0	1	1
3	1	1	2
4	1	2	3
5	3	5	8
<b>Total</b>	6	10	16

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

Las dos tablas que presentamos reflejan la relación entre los años de experiencia docente y la frecuencia de uso de dos niveles clave de *la taxonomía de Bloom*: Aplicación (nivel medio) y Síntesis (nivel superior).

**Tabla 25:** *Síntesis × Años de experiencia (Tablas cruzadas)*

<b>Síntesis</b>	<b>2-5 años</b>	<b>Más de 5 años</b>	<b>Total</b>
2,00	5	10	15
3,00	1	0	1
<b>Total</b>	6	10	16

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

En la tabla de Aplicación, observamos que tanto los docentes con menos experiencia (2-5 años) como aquellos con más de 5 años aplican este nivel con frecuencias variadas. Llama la atención que 3 de los 6 docentes menos experimentados alcanzan la frecuencia máxima (5), mientras que 5 de los 10 docentes más experimentados también lo hacen. Esta distribución sugiere que el uso de este nivel no está directamente condicionado por los años de experiencia; ambos grupos presentan patrones similares de uso.

En cuanto al nivel de Síntesis, considerado de orden superior, la segunda tabla muestra que la gran mayoría de los docentes tanto noveles como veteranos lo utilizan con baja frecuencia (2,00). Solo un docente, perteneciente al grupo con menos experiencia, indica una frecuencia algo mayor (3,00). Ningún docente con más de 5 años de experiencia reporta un uso elevado de este nivel.

Estos resultados nos llevan a cuestionar la validez de la hipótesis H2. Contrario a lo que planteamos, no se observa una relación positiva clara entre mayor experiencia docente y una mayor aplicación de niveles superiores de *la taxonomía de Bloom*. De hecho, la tendencia apunta a un uso limitado de estos niveles sin que la variable de experiencia marque una diferencia significativa. Esto podría indicar que la experiencia no garantiza por sí sola un mayor dominio de estrategias cognitivas avanzadas, y que otros factores como la formación específica en evaluación o el contexto institucional pueden desempeñar un papel más determinante.

En conclusión, los datos analizados no respaldan la hipótesis H2, ya que no se evidencia una progresión en el uso de niveles superiores en función de los años de experiencia. Este hallazgo sugiere la necesidad de revisar los enfoques de formación y actualización docente, especialmente en lo relativo a la implementación efectiva de la *taxonomía de Bloom* en los procesos evaluativos.

### 6.3. Hipótesis Cuantitativa H3

Los docentes que enseñan en el nivel universitario tienden a utilizar más niveles superiores de la taxonomía que aquellos que enseñan en secundaria.

**Tabla 26:** Frecuencia de uso general de la taxonomía de Bloom según el nivel educativo

<b>Frecuencia de uso</b>	<b>Secundaria</b>	<b>Universidad</b>	<b>Otro</b>	<b>Total</b>
1 vez	0	5	0	5
2 veces	0	1	0	1
3 veces	0	4	1	5

4 veces	1	0	0	1
5 veces	2	2	0	4
<b>Total</b>	3	12	1	16

Fuente: Datos obtenidos mediante SPSS.

La tabla anterior muestra la frecuencia con la que los docentes reportan utilizar *la taxonomía de Bloom* en su práctica, agrupados según el nivel educativo en el que enseñan (secundaria, universidad u otro).

En contra de lo que plantea nuestra hipótesis H3, los resultados reflejan una mayor intensidad de uso entre los docentes de secundaria: de los 3 encuestados que enseñan en este nivel, 2 declaran utilizar la taxonomía con la máxima frecuencia (5 veces) y 1 con una frecuencia alta (4 veces). En otras palabras, el 100% del profesorado de secundaria afirma emplear la taxonomía de manera intensiva.

Por el contrario, los docentes universitarios, aunque constituyen el grupo más numeroso (12 participantes), muestran un patrón de uso más moderado: 5 indican utilizarla solo "una vez", y 4 "tres veces". Solo 2 docentes universitarios declaran usarla "cinco veces", lo que indica que menos del 17% de este grupo alcanza el nivel de uso máximo.

Estos datos apuntan a una tendencia inversa a la formulada en H3. Según esta muestra, los docentes de secundaria son quienes reportan un uso más frecuente y constante de *la taxonomía de Bloom*, lo cual contradice la suposición de que el nivel universitario favorece un empleo más intensivo de los niveles superiores de esta taxonomía.

Cabe señalar que esta tabla considera la frecuencia general de uso de la taxonomía, sin diferenciar entre niveles bajos, medios o altos de la misma. Por tanto, no podemos afirmar con certeza si lo que se usa con más frecuencia son los niveles superiores o los inferiores. Sería necesario realizar un análisis detallado por cada uno de los niveles (evaluación, síntesis, análisis, etc.) para confirmar o rechazar con más rigor esta hipótesis.

En conclusión, los datos actuales no apoyan la hipótesis H3, e incluso sugieren una tendencia contraria. Esta observación podría invitar a reflexionar sobre los enfoques didácticos utilizados en cada nivel educativo y sobre la posible necesidad de fortalecer la integración sistemática de *la taxonomía de Bloom* especialmente en su nivel superior en el ámbito universitario.

## 7. Discusión de los resultados

### 7.1. *Consignas de exámenes y la taxonomía de Bloom en los 3 niveles de Licenciatura*

En primer curso, muchas preguntas están en los niveles básicos, como recordar y comprender, sobre todo en materias como Cultura y Civilización. Algunas asignaturas, como Comprensión y Expresión Escrita o Estudio de Textos Literarios, sí incluyen preguntas más complejas, pero no son la mayoría. Esto indica que los exámenes están enfocados en la memorización y no tanto en el razonamiento personal o la creatividad.

En segundo curso, hay una mayor variedad de *consignas* y se ve que algunas asignaturas (por ejemplo, Lingüística General o Comentario de Texto) permiten al estudiante analizar y opinar. Aun así, casi no hay tareas que pidan crear contenido propio. Por ejemplo, apenas se encuentran redacciones, propuestas personales o reflexiones libres. Esto limita que el estudiante desarrolle autonomía y pensamiento original.

En tercer curso, aunque no se pudo revisar todo por completo, también se ve que los niveles superiores (evaluar y crear) siguen apareciendo muy poco. A pesar de que los estudiantes ya están en una etapa más avanzada, los exámenes no les permiten demostrar todo su potencial cognitivo.

Otro aspecto importante es la forma en que están escritas las preguntas: la mayoría son explícitas, es decir, directas y claras. Esto es útil para que los estudiantes comprendan fácilmente lo que se les pide, pero también puede hacer que no tengan que reflexionar tanto. Las preguntas implícitas, que requieren interpretar o pensar más, aparecen menos, cuando en realidad ayudan a desarrollar habilidades más profundas.

A partir de los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los docentes del Departamento de Español, organizamos nuestra discusión en varios ejes temáticos, relacionando los resultados con estudios anteriores y proponiendo algunas recomendaciones prácticas.

En primer lugar, observamos que, aunque muchos profesores afirman que fomentan el pensamiento crítico en sus exámenes y que se sienten cómodos utilizando *la taxonomía de Bloom*, en la práctica la mayoría de las *consignas* que analizan en sus evaluaciones se enfocan en los niveles más bajos, como "recordar" y "comprender". Esta contradicción nos llama la

atención y creemos que puede deberse, en parte, a la falta de formación específica sobre cómo aplicar correctamente la taxonomía en el diseño de las *consignas*.

También notamos que tener más años de experiencia docente no garantiza un uso más frecuente de los niveles superiores de la taxonomía, como "analizar", "evaluar" o "crear". Este hallazgo coincide con otros estudios que muestran una situación parecida en diferentes contextos educativos, donde la experiencia no siempre se traduce en una evaluación más compleja o crítica.

Por esta razón, consideramos necesario que se organicen talleres o formaciones dirigidas a los docentes, con el objetivo de mejorar sus competencias en la elaboración de *consignas* más variadas, claras y orientadas a los niveles superiores del pensamiento. Esto no solo beneficiará a los profesores en su práctica diaria, sino que también contribuirá a desarrollar mejor el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes, que son competencias clave en la educación universitaria actual.

## **8. Propuesta didáctica**

Según Anderson y Krathwohl (2001), la evaluación no debe limitarse a la comprobación de contenidos memorizados, sino constituirse en una herramienta formativa que promueva el pensamiento complejo y autónomo.

Un buen examen no es solo para ver si los alumnos memorizaron datos. También nos ayuda a que piense, analizar, a evaluar con ojo crítico y a crear cosas nuevas. Esta propuesta está dirigida a los profesores, con el objetivo de favorecer una evaluación más significativa. Ayudarles a hacer exámenes que realmente desarrollen habilidades cognitivas y que estén coherente con los principios de *la taxonomía de Bloom* revisada.

Después de analizar los exámenes y los cuestionarios de los profesores, notamos que muchas preguntas se enfocan en pedir datos de memoria, sin promover un pensamiento más profundo. Por eso, creemos que es fundamental cambiar la forma en que planificamos y redactamos las *consignas* para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades como el análisis, la evaluación crítica y la creatividad. Nuestra propuesta ofrece recomendaciones claras para que, como docentes, podamos diseñar evaluaciones que no solo comprueben lo que los alumnos recuerdan, sino que también los ayuden a pensar por sí mismos y aplicar lo aprendido de manera significativa. Pensamos que esta forma de evaluar puede implementarse

desde los primeros cursos universitarios hasta niveles más avanzados, fomentando en todo momento una enseñanza más activa y reflexiva, alineada con *la taxonomía de Bloom* revisada

Estas recomendaciones pueden aplicarse y adaptarse desde los primeros años de la universidad hasta estudios más avanzados.

## **8.1. Recomendaciones para la planificación y redacción de *consignas* de evaluación**

### **8.1.1. Importancia del uso de verbos cognitivos en las preguntas**

Uno de los primeros pasos para diseñar *consignas* más profundas consiste en seleccionar verbos que activen procesos mentales complejos.

Poner preguntas en el examen con el uso de palabras que obliguen a los alumnos a ir más allá de lo básico. En vez de solo pedir definiciones, usa verbos como analizar, evaluar, justificar o crear con esto la evaluación no solo se centra en la recuperación de información sino valora habilidades superiores e interculturales.

*Tabla 27: verbos cognitivos que hacen de pensar en tus preguntas*

<b>Nivel cognitivo</b>	<b>Verbos recomendados</b>
Recordar	definir, identificar, enumerar
Comprender	explicar, resumir, interpretar
Aplicar	usar, ejecutar, ilustrar
Analizar	comparar, diferenciar, examinar
Evaluar	justificar, argumentar, criticar
Crear	diseñar, redactar, proponer

Fuente: Elaboración propia.

## **8.2 Elaborar preguntas abiertas de reflexión y contextualizadas**

Formular preguntas que tienen múltiples respuestas que se relacionan con el ámbito profesional del estudiante permiten los alumnos dar varias ideas, esto no solo les ayuda a usar lo que aprenden en contextos reales sino que también estimula el desarrollo de capacidades del pensamiento analítico.

### 8.3 incorporación de *consignas* que permitan argumentar y opinar

Es esencial dar preguntas a los estudiantes donde les piden que den un juicio o que opinen sobre un tema basándose en lo que han aprendido esto clave para que aprendan a pensar de forma crítica y a razonar mejor.

### 8.4. Introducir tareas de análisis de errores Críticos y la Revisión de Propuestas

Una excelente forma donde los estudiantes corrigen ejemplos incorrectos y detectan los errores esto contribuye al desarrollo del pensamiento analítico y la capacidad de detectar Problemas en la forma de razonar.

Ejemplo: Lee esta actividad para trabajar el subjuntivo. Detecta al menos tres errores metodológicos o de adecuación y corregíroslos.

### 8.5. Elaborar rúbricas alineadas con objetivos cognitivo

Es muy útil hacer "rúbricas" donde expliques claramente qué esperas en cada tarea, especialmente si les pides analizar, den su opinión o creen algo. Así, el alumno sabe exactamente qué tiene que hacer para sacar una buena nota, y la evaluación sea más justa para todos.

*Tabla 28: Elaborar rúbricas alineadas con objetivos cognitivo*

<b>Criterios</b>	<b>Excelente (5 puntos)</b>	<b>Aceptable (3 puntos)</b>	<b>Insuficiente (1 punto)</b>
<b>Comprensión del texto</b>	Demuestra una comprensión profunda del texto; identifica con claridad temas, símbolos y estructuras relevantes.	Identifica los elementos principales, pero sin profundizar suficientemente en su función o significado.	Comprensión superficial o errónea del texto; omite elementos esenciales o los interpreta incorrectamente.
<b>Análisis literario</b>	Analiza de forma crítica y articulada los recursos estilísticos y narrativos, con ejemplos concretos y pertinentes.	Menciona algunos recursos literarios o técnicas, pero con análisis limitado o con ejemplos poco claros.	Descripción general sin análisis; confusión entre elementos formales y temáticos.
<b>Interpretación personal</b>	Presenta una interpretación original, bien argumentada y coherente con el contenido del texto.	Ofrece una interpretación válida, pero con escaso desarrollo o falta de originalidad.	No desarrolla una interpretación personal o se limita a repetir ideas generales.

Fuente: Elaboración propia.

## **8.6. Actividades paralelas a lo largo del curso**

Con el fin de preparar adecuadamente al alumnado para afrontar exámenes de mayor complejidad, se recomienda hacerlos pensar de forma profunda desde el primer día del semestre.

Es importante diseñar actividades grupales e individuales que sean adecuadas al nivel de los estudiantes y que fomenten la reflexión y el análisis profundo. Por ejemplo: integración de Ejercicios de Reflexión Individual y Colaborativa

Realizar actividades en grupos adecuadas a nivel de los alumnos que les queden:

- Analizar un texto escuchado (que quiere decir el narrado en este fragmento) Pedir a los estudiantes que escuchen un fragmento de audio (puede ser una narración, una entrevista o una explicación) y que luego expliquen con sus palabras qué se quiso transmitir en ese fragmento. Esta actividad promueve la comprensión activa y el pensamiento crítico, pues deben interpretar el mensaje más allá de lo literal.
- Debatir ideas (¿estáis de acuerdo o no?) Proponer una afirmación o tema relacionado con el contenido del curso para que los alumnos discutan en grupos o en clase completa. Se les puede preguntar: “¿Están de acuerdo o no con esta idea? ¿Por qué?”. Este tipo de actividad les permite confrontar distintas opiniones, argumentar sus posturas y respetar las de los demás.
- Defender sus opiniones (debates) Organizar debates formales o informales donde cada estudiante tenga que defender una posición basada en evidencias o en los contenidos estudiados. Esto ayuda a desarrollar habilidades de argumentación, expresión oral y pensamiento crítico.

## **8.7. Utilizar portafolios de aprendizaje**

El portafolio permite evidenciar el proceso de desarrollo cognitivo y ofrece al docente una visión más amplia del progreso del estudiante.

- Facilita que los docentes tengan una visión amplia y detallada del progreso cognitivo y la evolución de las habilidades críticas de cada alumno.
- Permite que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, identifique sus fortalezas y áreas a mejorar, fomentando la autoevaluación y la metacognición.

- Puede incluir distintos tipos de trabajos: resúmenes, análisis, reflexiones escritas, producciones creativas, correcciones de errores, etc.

## **8.8. Promover La coevaluación**

Una forma muy efectiva de hacer que los estudiantes piensen críticamente y aprendan en equipo es que se revisen los trabajos unos a otros usando una lista de criterios que todos conocen, esto les ayuda a pensar de forma crítica y a aprender juntos. Pasos para implementar la coevaluación en clase:

### ***8.8.1. Definir criterios claros y específicos***

- Antes de la actividad, elaboramos junto con los estudiantes una lista de criterios que servirán para evaluar. Por ejemplo, para un análisis literario, los criterios pueden incluir: claridad de ideas, argumentación, uso de ejemplos, ortografía y coherencia. Estos criterios deben ser comprensibles y justos para todos.
- Capacitar a los estudiantes en la evaluación:
- Explicamos cómo usar la lista de criterios y damos ejemplos de evaluaciones correctas e incorrectas. Esto asegura que los alumnos comprendan bien qué deben buscar y valorar.

### ***8.8.2. Realizar la coevaluación***

- Cada estudiante recibe el trabajo de uno o más compañeros para evaluarlo con base en los criterios establecidos, anotando sus observaciones y puntuaciones.

### ***8.8.3. Retroalimentación constructiva***

- Los alumnos entregan sus evaluaciones y comentarios, enfocándose en aspectos positivos y sugerencias para mejorar, siempre con respeto y claridad.

### ***8.8.4. Reflexión final***

- Se promueve que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de evaluación que hicieron y recibieron, fomentando la autoevaluación y el aprendizaje autónomo.

### **8.8.5. Ejemplo práctico**

Supongamos que los estudiantes entregaron un ensayo sobre un tema cultural. La coevaluación podría organizarse así:

Cada alumno recibe el ensayo de un compañero y usa una rúbrica con criterios como:

- ¿El ensayo tiene una introducción clara?
- ¿Los argumentos están bien justificados?
- ¿Se utilizan ejemplos relevantes?
- ¿El texto está bien organizado?
- ¿La ortografía y gramática son correctas?

El estudiante califica cada criterio (por ejemplo, en una escala del 1 al 5) y añade un breve comentario.

### **8.9. Diseño de exámenes orientados al pensamiento crítico**

Para que los exámenes ayuden a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, es necesario organizarlos en tres partes que trabajen los niveles más altos de *la taxonomía de Bloom*:

Primero, el análisis, donde el estudiante debe observar una situación o un caso, entenderlo bien y dar su propia interpretación con sentido reflexivo.

Después, la valoración, que consiste en dar una opinión razonada, basada en criterios pedagógicos o teóricos, no solo decir si algo está bien o mal.

Por último, la producción, donde se pide al estudiante crear algo nuevo: una actividad, una secuencia didáctica o una propuesta útil, usando lo que aprendió durante el curso.

## CONCLUSIÓN GENERAL

En el presente trabajo de fin de máster, hemos propuesto analizar el contenido de las *consignas de los exámenes* aplicados en los tres niveles de la licenciatura en el Departamento de Español de la Universidad Amar Tèlidji, durante el primer semestre del año académico 2024-2025. Nuestro objetivo principal ha sido clasificar estas *consignas* según los niveles cognitivos de *la Taxonomía de Bloom* y reflexionar sobre el tipo de pensamiento que se estimula a través de ellas.

Después de aplicar una metodología de enfoque mixto, que combina el análisis documental y el uso de cuestionarios dirigidos al profesorado, confirmamos que, aunque existen algunas iniciativas que apuntan al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, la mayoría de las *consignas* se concentra en los niveles intermedios de la taxonomía: comprender, aplicar y analizar. En cambio, los niveles superiores, como evaluar y sobre todo crear, aparecen de forma muy limitada y, en muchos casos, de manera aislada. Esta distribución desigual revela una tendencia a utilizar la evaluación como un medio para comprobar conocimientos básicos, en lugar de estimular la reflexión crítica, la argumentación personal o la producción creativa.

Además, observamos un claro predominio de *consignas* formuladas de manera explícita. Aunque este tipo de formulación facilita la comprensión por parte del estudiante, también limita la posibilidad de desarrollar capacidades de interpretación, inferencia o autonomía en la resolución de tareas. Las preguntas implícitas, que exigen una elaboración más personal y profunda, son menos frecuentes, lo cual puede empobrecer el aprendizaje y reducir las oportunidades de que el alumnado construya su propio pensamiento.

Los datos recogidos a través del cuestionario dirigido a los docentes nos han permitido entender también cómo ellos perciben su propia práctica evaluativa. La mayoría declara tener conocimiento de *la Taxonomía de Bloom* y reconoce la importancia de fomentar el pensamiento crítico. Sin embargo, existe una brecha entre la teoría y la práctica: a la hora de redactar las *consignas*, muchos se apoyan en estructuras tradicionales o reproducen modelos repetitivos que no siempre favorecen el desarrollo integral de las competencias del estudiante.

Con base en estos resultados, consideramos que es necesario revisar las prácticas evaluativas actuales. Es fundamental que los exámenes dejen de centrarse únicamente en la memorización y en la aplicación mecánica de contenidos, y que comiencen a incorporar de

forma sistemática tareas que exijan al estudiante argumentar, comparar, interpretar y producir ideas propias. De este modo, se lograría no solo una evaluación más justa y formativa, sino también una enseñanza que prepare verdaderamente a los alumnos para enfrentar contextos académicos, profesionales y sociales más exigentes.

Proponemos, por tanto, una serie de orientaciones didácticas que ayuden al profesorado a diversificar las *consignas* de evaluación, integrando los seis niveles de *la Taxonomía de Bloom* de manera progresiva, coherente y contextualizada. También creemos que sería muy útil ofrecer espacios de formación docente donde se trabajen de forma práctica estrategias para redactar *consignas* más ricas, más abiertas y alineadas con los objetivos de aprendizaje que se esperan en la educación superior.

En definitiva, este trabajo nos ha permitido no solo comprender mejor el papel de la evaluación en el desarrollo del pensamiento cognitivo, sino también tomar conciencia de que una educación de calidad comienza con preguntas bien formuladas. Estamos convencidos de que, si mejoramos las *consignas* de los exámenes, mejoramos también las oportunidades de nuestros estudiantes para pensar, expresarse y aprender con profundidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasia, A., & Urbina, S. (1998). *Psychological testing* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bello Pimentel, C. (2019). *Efecto de la asesoría educacional en la mejoría de la exploración de los niveles cognitivos superiores, basándose en la taxonomía de Bloom en el examen de título de la carrera de Nutrición y Dietética de la Pontificia Universidad Católica de Chile* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bunge, M. (2001). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Chávez Vega, R., & Rodríguez Méndez, A. (2022). Aplicación de la teoría clásica de test a la evaluación de preguntas de opción múltiple. *Educación Médica Superior*, 36(2), 1–13.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory* (2nd ed.). Mason, OH: Cengage Learning.
- Dulzaides Iglesias, R., & Molina Gómez, A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Education.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- García-Ramírez, Y. (2024). *Exam performance in Road Engineering Courses through Bloom's Taxonomy*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Hernández Ruiz, C. (1949). El examen como instrumento de evaluación educativa. *Revista de Pedagogía*, 7(4), 603–610.
- Hernández Sampieri, R. (2016). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *Metodología de la investigación holística* (4.<sup>a</sup> ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Masapanta Carrión, S. (2020). *Mejorando el uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la programación* (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos.
- Messick, S. (1989). *Validity*. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Guía para la elaboración de programaciones didácticas*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Muñiz, J. (2010). *Introducción a la psicometría: Teoría clásica y TRI*. Madrid: Pirámide.
- Ramírez, T. V. (2017). *La Taxonomía de Bloom como modelo teórico para el desarrollo de habilidades cognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. [Manuscrito no publicado].
- S., J. A., & López, C. J. (2024). Relación entre la planificación docente y pruebas escritas de evaluación. *Revista Científica de la UNAN-Managua*, 7(1), 45–60.
- Torres, R. (2011). *Evaluación educativa: Conceptos, métodos y estrategias*. México: Editorial Trillas.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). *Niveles de la taxonomía de Bloom*. Recuperado de <https://www.uam.mx> (o la URL específica si la conoces). Consultado el 25\_05\_2025
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## **ANEXOS**

### **Anexo n°1:**

**Enlace del cuestionario dirigido a los profesores en la plataforma google forms:**

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJR8kpblo1EeoSTNnD3GGcfa7H9vZYXD8S1BE4eejilxKdHA/viewform?usp=header>