

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Trabajo de Fin de Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

TAXONOMÍA DE BLOOM Y EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EXÁMENES DE BACHILLERATO.

Realizado por:

Yasmine Chaatane

Reguia Berroukeche

Ante el jurado compuesto de:

Mebarka Bedarnia	MCB-Universidad de Laghouat	Presidenta
Omar Chadli	MCB-Universidad de Laghouat	Director
Abderrahmen Guerbaa	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2022– 2023

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Trabajo de Fin de Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

TAXONOMÍA DE BLOOM Y EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EXÁMENES DE BACHILLERATO.

Realizado por:

Yasmine Chaatane

Reguia Berroukeche

Ante el jurado compuesto de:

Mebarka Bedarnia	MCB-Universidad de Laghouat	Presidenta
Omar Chadli	MCB-Universidad de Laghouat	Director
Abderrahmen Guerbaa	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2022– 2023

DEDICATORIAS

A nosotras mismas, a nuestras familias, a nuestro departamento.

Y a cada persona que cree en nosotras, que esta idea puede ser realizada.

AGRADECIMIENTOS

En esta ocasión, queremos agradecer a Allah por llegar a este paso. Siempre nos acompañó en los momentos fáciles y difíciles y nunca nos dejó solas.

En segundo plano, agradecemos a nuestros padres que creyeron en nosotras y nos impulsaron a conseguir nuestros objetivos.

Gracias a nuestro tutor, Dr.CHADLI Omar, por aceptar la idea y por sus esfuerzos. Al mismo tiempo, hemos tenido la suerte de tener cerca de nosotras a la Dra. Bedarnia Mebarka que nos ayudó a dar lo mejor.

A nuestras amigas, no podemos dejar de agradecerles por su amor y constancia.

Gracias a nuestros profesores del departamento, gracias a todos...

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIAS	I
AGRADECIMIENTOS	II
ÍNDICE GENERAL	III
ÍNDICE DE TABLAS	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	VIII
RESUMEN.....	IX
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes	5
2. Definición de conceptos.....	8
2.1. Taxonomía de Bloom.....	
2.2. Comprensión lectora	9
2.3. Niveles de la Comprensión lectora.....	9
2.4. Evaluación de aprendizajes	11
2.5. Evaluación según su finalidad.....	11
3. Bases teóricas	13
3. 1. Pedagogía por objetivos	13
4. Taxonomía revisada de Bloom.....	14
4.1 Diferencia entre la taxonomía de Bloom y sus actualizaciones	15
4.2. Taxonomía de Bloom y procesos cognitivos	17
5. Usos principales de la taxonomía de Bloom	23
6. Comprensión lectora y MCER	24
6.1. Capacidades y niveles en la Comprensión lectora	24
6.2. Actividades de Compresión del texto.....	25
6.3. Panorama histórico del desarrollo de la Comprensión textual	26
6.4. Estrategias para la Comprensión lectora	27

MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque metodológico	30
2. Diseño metodológico	30
3. Nivel de investigación.....	31
4. Método de investigación	31
5. Población y muestra	32

6. Técnicas de recogida de datos.....	32
6.1 Análisis documental.....	32
7. Cuadro de operacionalización.....	33
8. Procedimientos de implementación	34
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	
1. Descripción del manual escolar	36
2. Diseño de prueba del español.....	38
3. Descripción, análisis e interpretación	40
3.1. Ficha de análisis de contenido.....	41
3.2. Temas del Bachillerato.....	43
3.3. Número de líneas.....	45
3.4. Número de preguntas	47
3.5. Géneros de textos	48
3.6. Tipos de textos	49
3.7. Tipología de preguntas.....	51
3.8. Niveles de comprensión lectora	56
3.9. Niveles de taxonomía de Bloom	60
4. Evaluación global.....	63
CONCLUSIÓN GENERAL	65
PROPUESTA.....	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Niveles de la Taxonomía revisada de Bloom	8
Tabla 2: Diferencia entre metas y objetivos.	14
Tabla 3: Taxonomía revisada de Bloom.	17
Tabla 4: Recordar.....	18
Tabla 5: Comprender	19
Tabla 6: Aplicar	19
Tabla 7: Analizar	20
Tabla 8: Evaluar.....	21
Tabla 9: Crear	22
Tabla 10: Categorías y subcategorías de la taxonomía revisada de Bloom.....	22
Tabla 11: Nivel común de referencia y su capacidad en la Comprensión de texto.	24
Tabla 12: Actividades de Comprensión del texto.	25
Tabla 13: Modelos del desarrollo de la Comprensión textual.	26
Tabla 14: Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Comprensión lectora.....	29
Tabla 15: Cuadro de operacionalización.	33
Tabla 16 : Descripción del tema de Bachillerato.....	40
Tabla 17 : Resultados.....	42
Tabla 18 : Temas tratados en Bachillerato.....	43
Tabla 19: Temas de contenido en textos de Bachillerato.	43
Tabla 20: Número de líneas de textos del examen de Bachillerato.	45
Tabla 21: Número de preguntas de comprensión de lectura.....	47
Tabla 22: Géneros de textos tratados en Bachillerato.....	48
Tabla 23: Texto expositivo en Bachillerato.....	49
Tabla 24: Texto argumentativo en Bachillerato.	50
Tabla 25: Pregunta de tipo cerrado en Bachillerato.....	52
Tabla 26: Pregunta de ¿Qué? En Bachillerato.	52
Tabla 27: Pregunta de ¿Cómo? en pruebas de Bachillerato.	53
Tabla 28: Pregunta de ¿Por qué/para qué? En pruebas de Bachillerato.	53
Tabla 29: Pregunta de ¿Cuál /es? en Bachillerato.	54
Tabla 30: Pregunta de comenta o explica en el examen de Bachillerato.....	54
Tabla 31: Pregunta de dar un título en Bachillerato.	55
Tabla 32: Pregunta de saca o cita en Bachillerato.	55

Tabla 33: Pregunta de ¿Dónde?	55
Tabla 34: Nivel literal en secuencia de comprensión de texto en Bachillerato.	56
Tabla 35: Nivel inferencial en pregunta de Comprensión de texto en Bachillerato.	57
Tabla 36: Nivel recordar de taxonomía en pruebas de Bachillerato.	61
Tabla 37: Nivel comprender de taxonomía de Bloom en pruebas de Bachillerato.	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles de la Comprensión lectora de Juana Pinzas. _____	10
Figura 1: Diferencia en la terminología entre la taxonomía de Bloom y la revisada (2001). _____	16

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

MCER	Marco Común Europeo de Referencia.
SOLO	Structure of Observed Learning Outcome.
IAP	Investigación –acción –participativa.
Arg	Argumentativo.
Expo	Expositivo.
S.W	Sitio Web.
O.M	Opción múltiple.
CL	<i>Comprensión lectora.</i>
V/F	Verdadero / Falso.

Notas sobre el estilo de redacción

La redacción de la lista de referencias bibliográfica citadas, por orden alfabético, está ajustada a las normas recogidas en la Publicación Manual of the American Psicológica Asociación, en su sexta edición.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es evaluar los ítems de la Comprensión lectora en los exámenes del Bachillerato según la *taxonomía de Bloom*, con el propósito de diseñar una serie de exámenes basándonos en las nuevas aportaciones a la enseñanza de esta destreza. Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos elegido 30 exámenes de Bachillerato desde el año 2008 hasta 2022. La investigación se basa en un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) ya que nuestro estudio radica, primero, en un estudio exploratorio para determinar el tratamiento de esta destreza en los exámenes oficiales usando instrumentos de recogida de datos cuantitativos. Asimismo, procuramos elaborar una propuesta didáctica para mejorar el tratamiento de esta última. Es un estudio con un diseño no experimental, un método descriptivo-analítico y la técnica de recogida de datos es el análisis de contenido. En cuanto a los instrumentos, hemos elaborado una ficha de análisis según los niveles de dicha *taxonomía*. Los resultados muestran que los alumnos, en las pruebas de Bachillerato, no llegan a un alto nivel de la Comprensión porque la mayoría de las preguntas de la *Comprensión de texto* son de nivel literal y trabajan las habilidades cognitivas inferiores de la *taxonomía de Bloom* que son recordar y comprender. A partir de estos resultados hemos diseñado una propuesta didáctica para potenciar en el alumno las habilidades cognitivas superiores.

Palabras clave: *Comprensión lectora*; evaluación de aprendizaje; evaluación de los exámenes del Bachillerato; niveles de lectura; *Taxonomía de Bloom*; tipología de preguntas.

Abstract

The objective of this study is to evaluate the reading comprehension items in the baccalaureate exams according to Bloom's taxonomy, with the purpose of designing a series of exams based on new contributions in the teaching of this skill. To carry out our study we have chosen 30 baccalaureate exams from 2008 to 2022. The research is based on a mixed approach (qualitative and quantitative). Our investigation settles, first, in an exploratory study to determine the treatment of this skill in official examinations using quantitative data collection instruments. Also, we try to develop a didactic proposal to improve the treatment of the last. It is a study with a non-experimental design, a descriptive-analytical method and the data collection technique is the documentary analysis. As for the instruments, we have developed an analysis sheet according to the levels of said taxonomy. The results show that the students, in the high school tests, do not reach a high level of comprehension because most of the text comprehension questions are literal and work the lower cognitive abilities of Bloom's taxonomy, which are remember and understand. Based on these results, we have designed a didactic proposal to enhance the student's higher cognitive skills.

Keywords: Assessment of learning; assessment of baccalaureate exams; Bloom taxonomy; questions typology; reading comprehension; reading levels.

ملخص

الهدف من هذه الدراسة هو تقييم عناصر فهم النص في امتحانات البكالوريا وفقاً لتصنيف بلوم، و ذلك بهدف تصميم سلسلة من الاختبارات بناءً على مساهمات جديدة في هذه المهارة. لإجراء دراستنا، اخترنا امتحانات البكالوريا من سنة 2008 إلى غاية سنة 2022. يستند البحث على نهج مختلط (نوعي وكمي) لأن دراستنا تكمن أولاً في دراسة استكشافية لتحديد معالجة هذه المهارة في الاختبارات الرسمية باستخدام أدوات جمع البيانات الكمية. نحاول أيضاً تصميم اقتراح تعليمي لتحسين معالجة هذه الأخيرة. و هي دراسة ذات تصميم تجريبي وطريقة وصفية تحليلية، أما تقنية جمع البيانات فهي التحليل الوثائقي. بالنسبة للأدوات، قمنا بإنجاز بطاقة تحليل لمستويات التصنيف المذكورة. تظهر النتائج أن الطلاب في اختبارات المدرسة الثانوية لا يصلون إلى مستوى عالٍ من الفهم لأن معظم أسئلة فهم النص حرفية وتقوم باختيار القدرات المعرفية البسيطة لتصنيف بلوم، والتي يتم تذكرها وفهمها. بناءً على هذه النتائج، قمنا بتصميم اقتراح تعليمي لتعزيز المهارات المعرفية العليا للطلاب.

الكلمات المفتاحية: تصنيف الاهداف التعليمية لبلوم؛ فهم النص؛ التقييم التعليمي؛ امتحانات البكالوريا؛ مستويات القراءة؛ نوع الأسئلة

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el marco de las reformas fundamentales emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional en 2008, el examen de Bachillerato conoció un conjunto de modificaciones radicales en varios niveles, con el fin de vincular la enseñanza a la adecuada formación del estudiante, ya que el proceso de evaluación ocupa un lugar importante en el acto educativo y es una parte integral del mismo.

De ahí, el examen de Bachillerato se ha convertido en la base sobre la que se asienta todo movimiento formativo a la luz de la filosofía de la eficiencia y la calidad, que solo se materializa valorando todos los procesos de evaluación. A partir de esta filosofía, hubo la necesidad urgente de evaluar el método de elaboración de temas de exámenes y cómo construirlos, para luego actualizar la guía de cómo completar y construir pruebas en las diversas materias del Bachillerato, y esto es lo que da sentido al proceso de evaluación.

El español es una de las asignaturas fundamentales en la carrera de Letras y Lenguas extranjeras que también no estuvo ajeno de las modificaciones propuestas en la guía del Ministerio de Educación Nacional. La prueba del español en el examen de Bachillerato tiene una duración de tres horas y media, y consta de tres partes esenciales que son la *Comprensión* del texto, competencia lingüística y producción escrita.

En este estudio nos focalizamos en estudiar la construcción de las preguntas de la *Comprensión del texto*, siendo una de las destrezas lingüísticas importantes en la adquisición de lenguas extranjeras. Esta actividad comunicativa permite al estudiante potenciar sus habilidades cognitivas superiores, porque se considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar. A partir de la *Comprensión de textos*, los alumnos pueden crear un estado de discusión e interacción, mejorar la reflexión y la construcción de habilidades cognitivas complejas indicadas en la *taxonomía de Bloom*.

En este presente trabajo de Fin de Máster, evaluamos las preguntas de la *Comprensión de texto* en el examen de Bachillerato siguiendo la *taxonomía de Bloom*. Procuramos analizar y explorar la nivelación de las preguntas de la *Comprensión lectora* en los exámenes de Bachillerato con el fin de elaborar una propuesta didáctica cuyo

propósito es el tratamiento de la *Comprensión lectora* mediante el uso de la *taxonomía de Bloom*.

1. Planteamiento de la problemática

Hemos observado que los estudiantes del primer curso de licenciatura en el departamento de español en Laghouat tienen muchas dificultades en la asignatura de *Comprensión lectora*, especialmente en las preguntas de tipo inferencial o de análisis crítico. Esto nos ha empujado a explorar el tratamiento de la *Comprensión lectora* en los exámenes de Bachillerato con el objetivo de ver la tipología de las preguntas del Bachillerato, especialmente de la *Comprensión lectora* siguiendo la *taxonomía de Bloom*.

2. Objetivos generales

- Evaluar el tratamiento de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato basándonos en la *taxonomía de Bloom*.
- Explorar la tipología (nivelación) de las preguntas en la *Comprensión del texto* en los exámenes de Bachillerato.

2.1. Objetivos específicos

- Analizar las preguntas de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato según la *taxonomía de Bloom*.
- Identificar el nivel más dominante de la *taxonomía de Bloom* en las preguntas de la *Comprensión del texto*.
- Identificar el nivel más dominante de los niveles de la *Comprensión lectora*.
- Proponer un modelo de preguntas de la *Comprensión lectora* siguiendo la *taxonomía de Bloom*.

3. Justificación

La elección de este tema es debido, primero, a nuestra experiencia personal en la *Comprensión lectora*. De hecho, que solo podíamos responder correctamente a las preguntas literales; en cambio, nos costaba mucho acertar las inferencias. Aunque la *Comprensión lectora* representa un de una interacción continua, que aporta los

conocimientos previos de los alumnos y sus capacidades de *Comprensión*, razonamiento e interacción. Segundo, hemos notado que los ítems de *Comprensión lectora* en los exámenes de Bachillerato no se clasifican en los objetivos cognitivos siguiendo la *taxonomía de Bloom*. Asimismo, hemos visto que la totalidad de las preguntas son de tipo directo, sin incluso que el bachiller solo copia fragmento del texto sin comprender su significado. Por último, procuramos aplicar la *taxonomía de Bloom* para formular las preguntas de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato, con el propósito de desarrollar las habilidades cognitivas tanto las inferiores como las superiores.

Por tales motivos, formulamos las preguntas siguientes:

4. Preguntas generales del estudio

- ¿Funcionará la *taxonomía de Bloom* para la evaluación de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato?
- ¿Qué tipos de preguntas de *Comprensión de textos* se proponen en los exámenes de Bachillerato?

4.1. Preguntas específicas

- ¿Qué nivel de la *taxonomía de Bloom* se desarrolla en la *Comprensión* del texto en los exámenes del Bachillerato?
- ¿Qué nivel de la *Comprensión lectora* se pretende desarrollar mediante las preguntas propuestas en los exámenes de Bachillerato?

A partir de muchas posibilidades destacamos las siguientes hipótesis:

5. Hipótesis general

- La *taxonomía* jerárquica revisada de Bloom funciona para mejorar el nivel de la *Comprensión lectora* en los estudiantes del Bachillerato.
- Los exámenes del Bachillerato no tratan la nivelación de la *comprensión* en las preguntas.

5.1 Hipótesis específicas

- La *Comprensión de lectura* en los exámenes del Bachillerato desarrolla el nivel inferior “recordar” de la *taxonomía de Bloom*.

- La *Comprensión escrita* en los exámenes del Bachillerato desarrolla el nivel básico “literal” en las preguntas.

6. Estructura de trabajo

Nuestro Trabajo de Fin de Máster contiene:

El marco teórico que incluye los antecedentes, definición de conceptos y bases teóricas. Primero, presentamos los estudios hechos anteriormente relacionados con nuestro tema para hacer una comparación entre nuestra aportación y las aportaciones precedentes. Después, definimos los conceptos básicos de nuestra investigación que son: *la taxonomía de Bloom*, la *Comprensión lectora* y la evaluación de los aprendizajes. En las bases teóricas, exponemos la *taxonomía de Bloom* y sus actualizaciones, y el tratamiento de la *Comprensión lectora* según el MCER.

En el marco metodológico, mostraremos la metodología usada para realizar este estudio, que consiste en: el enfoque metodológico, el diseño, el nivel de investigación y el método. También, explicamos las técnicas de recogida de datos.

En el análisis y la interpretación de datos, describiremos la tipología de actividades de la *Comprensión lectora* usada en los exámenes del Bachillerato, analizamos los resultados obtenidos y finalmente proponemos un modelo de preguntas de la *Comprensión del texto* siguiendo la *taxonomía de Bloom*.

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

Para llevar a cabo nuestro trabajo, hemos elegido algunos trabajos anteriores que tratan la *taxonomía de Bloom* y la *Comprensión de lectura*, que tienen como objeto de estudio el tema que tratamos o tienen relación con nuestra investigación.

Alba M.S.C Jordan (2018), en su artículo científico titulado “*Comprensión lectora apoyada en la taxonomía de Bloom: búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico en universitarios*”. Está publicado en la revista Ciencia y Tecnología. Tiene como objetivo general determinar la influencia de la lectura en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Es una investigación cualitativa y cuantitativa, de un nivel proyectivo, con la población de nivel A2, formado por 10 docentes y 240 estudiantes. Se ha usado el cuestionario como instrumento de recogida de datos compuesto por 10 preguntas distribuido a los profesores y estudiantes, de segundo grado de Tecnología Universidad de Ambato, en el centro de lenguas. Como resultados obtenidos por este estudio, han llegado a diseñar una propuesta para ayudar a resolver los problemas de la *Comprensión de texto* en el idioma inglés, mediante la promoción de un proceso controlado de la lectura que permite desarrollar el pensamiento, y se ofrece un folleto de lecturas con actividades didácticas y calificadas, basadas en los niveles de la *taxonomía de Bloom* para fomentar los hábitos de lectura y el entrenamiento del pensamiento para poder discernir y evaluar la información.

Rento Wulandari (2013), en su tesina de Máster titulada: “The effect of using the self- questioning Bloom's taxonomy strategy toward Reading comprehension of the second year students at junior school Budi Dharma Dumai”. El estudio tiene como objetivos descubrir la capacidad de los estudiantes de segundo curso en la comprensión de lectura mediante el uso de la autocuestionamiento siguiendo la taxonomía de Bloom. La investigación fue cualitativa y cuantitativa en su alcance, con un diseño casi experimental y un tipo proyectivo. La muestra está formada por 139 estudiantes. Para recolectar datos, se había usado el análisis de datos (Pretest, treatment, posttest). Los resultados obtenidos señalan que el auto-cuestionamiento da un mejor resultado hacia la *Comprensión lectora* de los estudiantes de segundo curso en Junior High School.

“La evaluación de desarrollo de competencias en física en Bachillerato con el uso de Taxonomías” es una tesis doctoral elaborada por Fajardo José Luis Santa (2019), de la institución Politécnico Nacional (Centro de Investigación en Ciencia aplicada y la tecnología avanzada). Este estudio pretende producir y validar un instrumento para la evaluación de competencias en física desarrolladas por estudiantes de Bachillerato basándose en la *taxonomía*. Ha usado como instrumento el cuestionario y sus ítems basadas en la *taxonomía de Bloom*. Los resultados manifiestan que la producción de un instrumento válido de evaluación usando taxonomías que son: rubricas basadas en la *taxonomía de Bloom* y pruebas de 10 ítems basadas en la taxonomía de SOLO.

Taleb Abdelerrahman Karima (2021), escribió un artículo científico que lleva el título de “La comprensión lectora en el material didáctico de ELE en la enseñanza secundaria”. Las metas de esta investigación son estudiar el tratamiento de la *Comprensión lectora* en el material didáctico de ELE para tercer curso de enseñanza secundaria “Puertas abiertas” e identificar los niveles y las estrategias de la *Comprensión lectora* que se pretende promover en la sección “lectura”. Es un estudio mixto, en el que ha usado el método descriptivo con un diseño transversal. La muestra con que se realiza esta investigación es un corpus constituido de 59 preguntas de la *Comprensión* relativas a 20 textos propuestos en la sección de lectura del manual escolar. Ha clasificado sus resultados obtenidos en dos puntos esenciales que son: tipos de preguntas de la *Comprensión lectora* y sus niveles. Los resultados de este artículo indican que las preguntas trabajan los dos niveles de la *Comprensión* literal e inferencia con total descuido del nivel de la *Comprensión* crítico. En cuanto a los tipos de preguntas, afirma que la mitad de los textos carecen de elementos paratextuales icónicos (etapa de prelectura); mientras que en la otra mitad se ofrece dichos elementos y no se aprovecha de la situación para el diseño de actividades de prelectura. Se concluyó que el manual de “Puertas Abiertas” presenta insuficiente interés a la enseñanza de la *Comprensión lectora* desde una perspectiva interactiva y da mayor primacía a al nivel literal centrado en la información expresada en el texto.

El artículo científico titulado “Estrategias didácticas para la *Comprensión de textos*. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula” escrito por Francisca Fumero (2019), publicado en la revista Investigación y Postgrado, número 1 y el volumen 24. El propósito de este trabajo es valorar la efectividad de un conjunto de estrategias

didácticas para la *Comprensión de textos*. Es una investigación proyectiva. Ha aplicado el método de investigación acción- participativa (IAP). En los estudiantes universitarios (30 estudiantes). Ha adaptado el registro anecdótico, las notas de campo y la grabación magnetofónica. Este artículo demuestra los resultados siguientes: diseñar la estrategia: Comprendo textos a través de ilustraciones con el objetivo de describir oralmente mediante ilustraciones de lo comprendido desde el texto leído; diseñar la estrategia de: Amando los textos para estimular la capacidad de observación, el desarrollo secuencial y lógico en el alumno, y la última estrategia diseñada lleva el título de: Construyo y aprendo con el fin de desarrollar la imaginación para la práctica de conocimientos previos, construir inferencias, evaluar y formular apreciaciones al momento de interactuar con el texto.

Br. Francisca Mercedes Velásquez Arriola (2019), en su Trabajo de Fin de Máster en psicología educativa, titulado “Actividades según la *taxonomía de Bloom* para mejorar la *Comprensión lectora* del inglés en institución educativa San José Chiclayo, Perú”. El propósito de la investigación es proponer actividades basadas en el dominio cognitivo de la *taxonomía revisada de Bloom* para mejorar la *Comprensión lectora* en inglés como lengua extranjera del 4 grado en Secundaria. Se basa en el enfoque cuantitativo. Este estudio es de tipo proyectivo y de un diseño no experimental. La muestra está compuesta por 225 alumnos. Para realizar el análisis de los datos se ha usado los métodos siguientes: Inductivo, deductivo, histórico, analítico y sintético. Los instrumentos usados para recolectar datos son la encuesta y la prueba para evaluar el nivel que tienen los alumnos de 4 grado. Los resultados sacados desde este trabajo son: obtener información del texto escrito tuvo 50,5%; Inferir e interpretar información del texto escrito obtuvo 48,4%; Mientras que la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, contenido y el contexto del texto obtuvo 1,33%. Este estudio finalizó por un diseño y elaboración de una propuesta de actividades para mejorar la *Comprensión lectora* en inglés basada en la *taxonomía de Bloom revisada*.

Observamos que los trabajos citados anteriormente se enfocan en la *taxonomía de Bloom* y la *Comprensión lectora*, pero en relación con otras variables como el pensamiento crítico, y se realiza en los textos de la lengua inglesa como lengua extranjera. Además, los textos son de carácter narrativo. En efecto, nuestra aportación reside en evaluar el tratamiento de *Comprensión lectora* en los exámenes de Bachillerato siguiendo la *taxonomía de Bloom*.

2. Definición de conceptos

En este apartado, definimos los conceptos clave que incluye nuestra investigación. Primero, empezamos por las variables de este estudio para definir los otros conceptos que forman parte de ellos.

2.1. Taxonomía de Bloom

La *taxonomía de Bloom* es una teoría diseñada por Benjamín Bloom en 1956, para la clasificación de los objetivos educativos. Está dividida en tres áreas: la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotora. Según Susana Masapanta Carrión & J. Ángel Velázquez. (2018, pág. 2) Afirman que «La *taxonomía* de objetivos educativos es un modelo que permite clasificar el grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos luego de un proceso educativo».

Para estructurar dichos objetivos, la *Taxonomía de Bloom* revisada por Anderson & Krathwohl (2001) determina ciertos verbos que forman parte del planteamiento y la estructuración de estos objetivos, y del campo cognoscitivo que abarca las sub-áreas siguientes:

Tabla 1: Niveles de la Taxonomía revisada de Bloom

Recordar	Es el objetivo primordial y hasta la única finalidad del currículo y la educación actual. Se utiliza para hacer referencia a recuperar los conocimientos.
Comprender	Suele utilizarse para referirse a confirmar la recogida de la información o a confirmar el uso del conocimiento mediante la construcción del significado.
Aplicar	Busca emplear los conocimientos aprendidos.
Analizar	Se hace referencia a separar los conocimientos en partes para determinar la relación entre ellas y el objeto de estudio.
Evaluar	Se refiere a la acción de imitar juicios y críticas del contenido.
Crear	Se puede describir como la acción de diseñar, inventar o idear.

Fuente: Elaboración propia.

Estos objetivos se dividen en dos categorías fundamentales: una es inferior que incluye recordar, comprender y aplicar. La otra; superior y abarca, analizar, evaluar y crear.

2.2. *Comprensión lectora*

La *Comprensión lectora* es un conjunto de procesos cognitivos, que requiere una serie de operaciones mentales para procesar la información mediante un input comprensible. Este proceso potencia la adquisición de una gran cantidad de conocimientos e informaciones, crea un estado de discusión, interacción, reflexión y la construcción de habilidades cognitivas complejas. En este sentido, Solé Isabel (1996, pág. 96) expone la siguiente definición de la *Comprensión lectora*:

Es un proceso de interacción entre el lector y el texto , proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector , esto no quiere decir que el texto en si no tenga sentido o significado[...] lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto , a los conocimientos previos del lector que lo aborda.

A partir lo mencionado en la cita, comprendemos que la *Comprensión lectora* es un proceso cognitivo interactivo entre el lector y el texto, indicando que la perspectiva del lector afecta en el significado del texto. Aunque este último tiene sentido, cada lector lo interpreta según su representación del mundo y sus conocimientos previos.

2.3. Niveles de la *Comprensión lectora*

La *Comprensión lectora* abarca varios niveles, según la finalidad que se signará al leer un texto, desde la *Comprensión* básica del texto hasta su utilidad que nos hace pensar y analizar. Juana Pinzas (2007), propone tres niveles para llegar a una *Comprensión lectora*: *Comprensión* Literal, *Comprensión* inferencial o interpretativa y *Comprensión* metacognitiva en la lectura.

2.3.1. *Nivel literal*

Este nivel engloba la capacidad de reconocer y recordar la información explícita, tal como se aparece en el texto. Según la misma autora (2007), la *Comprensión lectora* literal significa comprender la información explícita que está en el texto. Es el primer paso del desarrollo de la *Comprensión* ya que un estudiante que no comprende lo que el texto dice, encuentra una dificultad en hacer inferencias o una lectura crítica. La *Comprensión* literal se considera una base a los otros niveles. Pues, podemos entender que el nivel literal es el

paso inicial de la *Comprensión*, donde el alumno debe ser capaz de comprender y procesar la información para que pueda reproducirla.

2.3.1. Nivel inferencial

Pinzas (2007) afirma que el nivel inferencial es la habilidad de establecer relaciones entre las partes para hacer inferencias y conclusiones sobre la información que no está escrita dentro de texto. Se elabora ideas que no se expresan explícitamente en el texto; aquí el alumno puede inferir a contenidos implícitos.

En otras palabras, podemos comprender que la comprensión inferencial es un proceso complejo que necesita la interpretación por el lector.

2.3.3. Nivel crítico

Para este nivel la autora Juana Pinzas (2007) señala que el nivel crítico es más elevado, porque requiere al lector presentar juicios, opiniones, argumentos y su perspectiva sobre algún tema o una situación que se desarrolla. Y para llegar a la *Comprensión* crítica debe tomar en consideración los dos niveles de la *Comprensión* (literal e inferencial).

Para concluir los niveles de la *Comprensión lectora* hemos seleccionado la figura presentada por Juana Pinzas (2007).

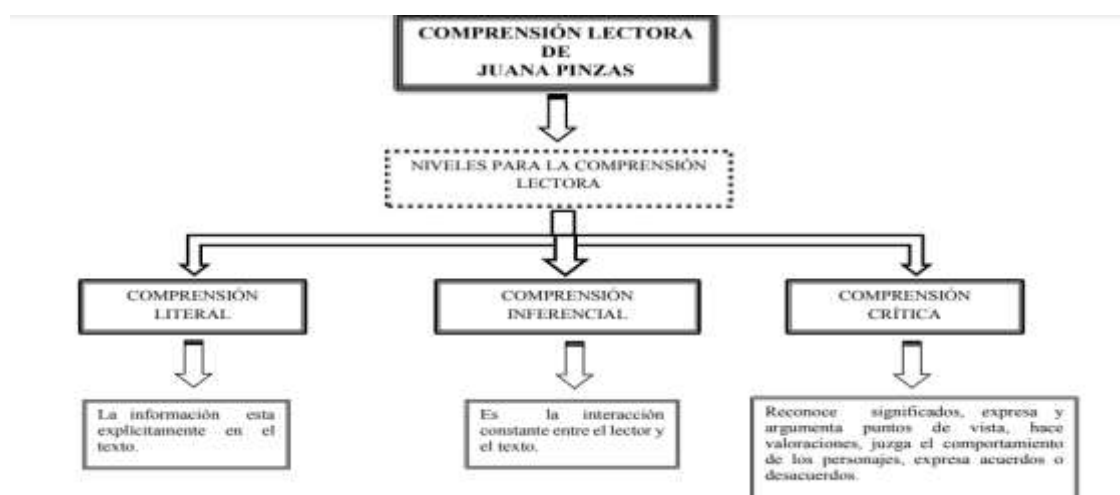


Figura 1: Niveles de la Comprensión lectora de Juana Pinzas.

Fuente: Adoptado de Acosta Piscocoya, Margarita Luz; Luna Lorenzo, Paula Elizabeth. (2008)

2.4. Evaluación de aprendizajes

La evaluación se define como; el control, la medición y la valoración de la utilidad del objetivo. Sirve para perfeccionar la calidad educativa (mejorar el desempeño de los alumnos), y analiza la coherencia entre los objetivos determinados y los resultados de aprendizaje. Pues la evaluación de calidad requiere una combinación entre la *Comprensión* profunda de los objetivos educativos y las manifestaciones del alumno cuando alcanza tales objetivos. Tyler, R (1950, pág. 69) señala que:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento.

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que busca determinar el nivel de los alumnos y el nivel de logro de la información. En este sentido González (1999, pág. 36) afirma que la evaluación “es la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación”. Desde nuestro punto de vista, consideramos la evaluación de los aprendizajes como un proceso fundamental durante el proceso de aprendizaje.

2.5. Evaluación según su finalidad

En las palabras de Mendiala Melchor Sánchez (2018)destacamos tres subtipos de evaluación:

1. *Diagnostica*: Es un proceso que se realiza antes de desarrollar una actividad educativa que retroalimenta e identifica los conocimientos previos del alumnado, los logros, progresos y dificultades para el avance del aprendizaje de los aprendices y también sirve para la elección adecuada del contenido y las actividades. Se denomina también evaluación predictiva.
2. *Formativa*: Es una evaluación permanente y sistemática, que permite al alumnado corregir sus errores .Se valora el avance de los aprendizajes a través de tres tipos de

regulación: regulación interactiva es un tipo de regulación en el que el docente observa e interactúa lo que los alumnos hacen o dicen sobre la tarea; regulación retroactiva: después de una medición puntual, el docente refuerza aquello que no se ha aprendido adecuadamente; y regulación proactiva: lograr un aprendizaje esperado y programar actividades para ampliar lo aprendido.

- 3. Sumativa:** Trata de establecer balances fiables de los resultados logrados al fin de un proceso de enseñanza aprendizaje, que lleva como objetivo la acreditación.

De ello, la prueba de Bachillerato es un examen de evaluación sumativa.

3. Bases teóricas

En la presente investigación, nos basamos en la pedagogía por objetivos, exactamente en la *taxonomía revisada de Bloom*, por Lorin Anderson y David Karthwohl (2001), para diseñar ítems de *Comprensión lectora* y desarrollar el nivel cognitivo en nuestros estudiantes. Esta *taxonomía* consta de una serie de niveles en el que se definen los grados de complejidad que el pensamiento requiere para desarrollar un aprendizaje completo, integral y significativo. Estos niveles nos permiten desarrollar los objetivos educativos de forma organizada y sistemática.

3. 1. Pedagogía por objetivos

La pedagogía por objetivos es una metodología de enseñanza que se enfoca en lograr metas generales y específicas de aprendizaje. En el aula de lenguas extranjeras, esta pedagogía se centra en lograr objetivos específicos en términos de habilidades cognitivas y lingüísticas, conocimientos y comportamientos del estudiante Sanz Trigueros (2021) En otras palabras, la pedagogía por objetivos se ocupa de la lección propositiva de planificación, gestión, evaluación y tratamiento.

Al establecer objetivos claros y específicos, los docentes pueden diseñar actividades y evaluaciones que permitan a los estudiantes alcanzar esos objetivos de manera efectiva Gimeno Sacristán (1982) En definitiva, la pedagogía por objetivos mejora la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula.

Podemos ordenar las metas a alcanzar en la pedagogía por objetivos en orden ascendente de la siguiente manera:

- Objetivos procedimentales: esperados de cada lección por separado, y son medibles y evaluados
- Objetivos cualitativos: relacionados con los materiales
- Objetivos de clasificación: objetivos simulados que responden a las características del material: como la memorización, por ejemplo.
- Objetivos generales: objetivos relacionados con la docencia de la asignatura
- Metas: expresar la filosofía del estado en la educación.

3.1.1. Diferencia entre meta y objetivo

La *taxonomía de Bloom* y la pedagogía por objetivos presentan una parte de la base teórica de este estudio, ya que los dos se encargan de establecer los objetivos educativos. De ahí, es importante precisar la diferencia entre las metas y los objetivos, porque estos dos conceptos son de los más confundidos, y por esta razón, intentamos dar una pequeña explicación de ambos.

- Metas: son principios que guían el proceso de toma de decisiones
- Objetivos: son los fines que queremos alcanzar a un corto o mediano plazo.

Ahora, presentamos la diferencia entre las metas y los objetivos en la siguiente tabla:

Tabla 2: Diferencia entre metas y objetivos.

Diferencia entre las metas y los objetivos	
Metas	Objetivos
Son amplias.	Son directos y estrechos.
Son intenciones generales.	Son preciosos.
Tienden a ser abstractas.	Son concretos.
Son difíciles de medir.	Son fáciles de medir.

Fuente: Adaptado de <https://2-learn.net/director/metasyobjetivoscual-es-la-diferencia/>

4. Taxonomía revisada de Bloom

Benjamín Bloom, en su *taxonomía*, ha clasificado y ordenado el aprendizaje facilitando la acción estructuradora de los docentes; es la teoría conocida en el dominio educativo porque muchos docentes la consideran como herramienta idónea para evaluar el nivel cognitivo adquirido en una asignatura. El propósito de la elaboración de esta teoría es que después de realizar un proceso de aprendizaje, el alumno adquiere nuevas habilidades y conocimientos en las tres áreas presentadas:

1. Cognitivo: (Lograr metas que acentúan recordar, reproducir algo que ha aprendido y resolver una actividad intelectual, luego organizar los conocimientos o combinar entre ellos).
2. Afectivo: (Lograr metas que acentúan los sentimientos, emociones o el grado de aceptación o rechazo).
3. Psicomotor: (Lograr metas que acentúan unas habilidades musculares o motoras).

La *taxonomía de Bloom* ha pasado por diferentes revisiones; Karthwohl y Anderson en (2001) han revisado la *taxonomía* en cuanto a los niveles cognitivos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Estos verbos presentan acciones que se pueden realizarse en cada nivel; además, nos ayudan a evaluar de menor a mayor complejidad.

Como hemos visto, la *Taxonomía de Bloom* favorece la organización de los objetivos de aprendizaje. Entonces, debemos realizar un acercamiento a la pedagogía por objetivos. En pocas palabras, constatamos que esta última es un sistema de enseñanza basado en la programación de objetivos y el desarrollo de un currículum. Es entendido como un instrumento que determina cuáles son las tareas que deben realizarse a fin de alcanzar dichos objetivos de manera más eficaz, esta pedagogía surge principalmente en Estados Unidos, en la época de 1920, por el autor Gimeno Sacristán.

4.1 Diferencia entre la *taxonomía de Bloom* y sus actualizaciones

Mediante la revisión literaria sobre la *taxonomía de Bloom* y sus actualizaciones, observamos que hay distintos intentos de ordenar y clasificar los dominios del aprendizaje humano jerárquicamente, procesando las funciones de lo más simple a lo más complejo. Este proceso nos permite destacar o notar las diferencias entre la *taxonomía* y sus revisiones.

Las diferencias que distinguen claramente el nuevo modelo del original de 1956 es que presenta los componentes de manera tratable para ser considerados y utilizados (la diferencia en la terminología, en la estructura y en el énfasis).

i. Terminología: Radica en el cambio de sustantivos (niveles) en la *taxonomía* original por verbos que indican las acciones de cada categoría en las dos versiones actualizadas (*taxonomía revisada de Bloom* y *taxonomía para la era digital*). Además, se considera que toda síntesis es en sí misma una creación.

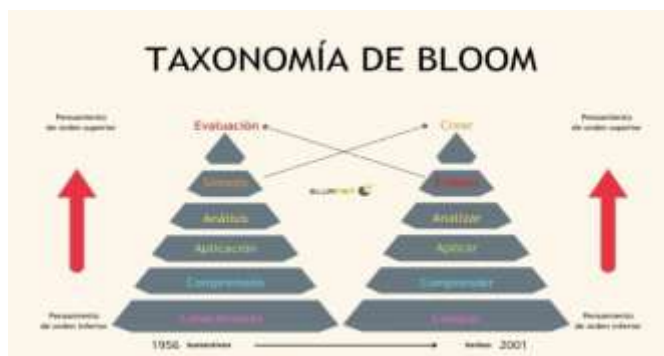


Figura 2: Diferencia en la terminología entre la taxonomía de Bloom y la revisada (2001).

Fuente: <https://elurnet.net/que-es-la-taxonomia-de-bloom-y-como-se-utiliza/>

ii. Estructura: Abordamos la diferencia en la estructura, como indica la autora Mary Forehand (2010, pág. 4): “la taxonomía cognitiva original de Bloom era unidimensional con la adición de productos. La *taxonomía revisada de Bloom* toma la forma bidimensional. Una de las dimensiones identifica la dimensión del conocimiento, mientras que la segunda identifica la dimensión del proceso cognitivo”.¹

Desde lo mencionado anteriormente en la cita, podemos destacar la diferencia principal notada en la dimensión del conocimiento, contiene cuatro categorías: factual, conceptual, procedimental y metacognitiva. Los tres primeros niveles se identificaron en el trabajo original, pero en la revisión actualizada agregó el cuarto nivel que es la metacognición. Lo que significa reflexionar en el propio pensamiento de una manera determinada para saber acercar y regular la propia cognición. De ahí, podemos entender que:

- Conocimiento factual: Se refiere a los elementos básicos que los estudiantes deben conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.
- Conocimiento conceptual: Se refiere a las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura más grande que les permite funcionar juntos.
- Conocimiento procedimental: Se refiere a cómo hacer algo, métodos de investigación y criterios para usar habilidades, técnicas y métodos.
- Conocimiento metacognitivo: Se refiere a los conocimientos de la cognición en general, como conciencia y conocimiento de la propia cognición. Uno de los

¹Traducción propia. Texto original: “Bloom's original cognitive taxonomy was a one dimensional form, with the addition of products. The revised Bloom's taxonomy takes the form of two dimensional. one of the dimensions identifies the knowledge dimension while the second identifies the cognitive process dimension”.

propósitos del marco revisado es dar énfasis para que los estudiantes sean más conscientes y responsables de su propio conocimiento y pensamiento; aprendan mejor y sepan usar el conocimiento previo para planificar una estrategia con el fin de abordar una tarea de aprendizaje, resolver problemas, reflexionar y evaluar. Lo que implica la consciencia, metacognición, autoconsciencia, autorreflexión y autorregulación.

En cuanto a la segunda dimensión, es la dimensión del proceso cognitivo, contiene seis categorías: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Se supone que el continuo subyacente a la dimensión del proceso cognitivo es la complejidad cognitiva; es decir, se cree que *comprender* es más complejo cognitivamente que *recordar*; *aplicar* se cree que es más complejo cognitivamente que *comprender*, y así sucesivamente.

Tabla 3: Taxonomía revisada de Bloom.

Dimensión del conocimiento	Dimensión de los procesos cognitivos					
	Recordar	comprender	Aplicar	analizar	evaluar	crear
Conocimiento factual	Listar	Resumir	Clasificar	Ordenar	Rango	combinar
Conocimiento conceptual	Describir	Interpretar	Experimentar	Explicar	Evaluar	plan
Conocimiento procesual	Tabular	Predecir	Calcular	Diferenciar	Concluir	componer
Conocimiento meta cognitivo	Un uso apropiado	Ejecutar	Construir	Lograr	Acción	actualizar

Fuente: Adapted de Bloom's taxonomy –emerging perspectives on learning, teaching and technology .Mary Forehand.

iii. Énfasis: La *taxonomía revisada de Bloom* se mantiene al desarrollo de la era digital, está destinada a una audiencia determinada, por lo contrario, de la taxonomía original.

4.2. Taxonomía de Bloom y procesos cognitivos

En esta parte, explicamos detalladamente los procesos cognitivos, tipología de preguntas y las tareas asignada para cada nivel.

4.2.1. Recordar

Recordar implica recuperar conocimiento relevante de la memoria a largo plazo. Los procesos cognitivos de reconocer y recordar promueven la retención del conocimiento aprendido o percibido en la memoria a largo plazo para utilizarlo en caso de necesidad. Puede abarcar el conocimiento factual, conceptual, procedimental o metacognitivo, o combinación de estos. En este caso se le asigna al estudiante una tarea de reconocimiento o recuerdo en condiciones muy similares a los que ha aprendido.

Tabla 4: Recordar

Su importancia	Construir nuevos conocimientos y resolver nuevos problemas. Recordar es un proceso fundamental para el aprendizaje significativo y la resolución de problemas
Tipo de preguntas	Pedir al aprendiz relacionar cada palabra con su sinónimo.
Rol del profesor	Dirigir, contar, mostrar, examinar, preguntar, evaluar
Rol del estudiante	Responder, Absorber, Recordar, reconocer, Memorizar, Destinatario pasivo.
Tareas de evaluación	- Tareas de verdadero o falso - El formato de la elección forzada o la opción múltiple - Se da un conjunto de respuestas posibles y debe elegir la respuesta correcta o la mejor respuesta. - Formato del emparejamiento: se presentan dos listas y el estudiante debe elegir cuál es el elemento que corresponde a otro elemento de la otra lista.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Comprender

Este proceso cambia a los cinco procesos cognitivos, porque esta categoría tiene el objetivo de la transferencia. Podemos decir que la categoría más grande e inclusiva de los objetivos educativos basados en la transferencia y enfatizados en las escuelas y universidades es Comprender. Es decir, comprender para crear. Los estudiantes pueden adquirir el significado de los mensajes de instrucción, y de las comunicaciones orales, escritas y gráficos. Pues, se entienden cuando ocurre una conexión entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo, o sea, este conocimiento nuevo se integra con conceptos existentes y marcos cognitivos, Así el conocimiento conceptual otorga una base para la *Comprensión*.

Tabla 5: Comprender

Su importancia	Los procesos cognitivos en la categoría de Comprender incluyen interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar y explicar.
Ejemplo de preguntas	Explique los niveles de <i>taxonomía de Bloom</i> . La interpretación ocurre cuando un alumno es capaz de convertir información de una forma de representación a otra, como convertir imágenes en palabras o palabras en imágenes
Rol del profesor	Demostrar, escuchar, preguntar, comparar, contrastar, examinar
Rol del alumno	Explicar, traducir, demostrar, interpretar, participante activo.
Tareas de evaluación	La respuesta construida o proporciona una respuesta La respuesta seleccionada o elegir una respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, las tareas de evaluación no tienen que ser explotadas, porque si estamos utilizando una tarea similar de lo que hemos utilizado, estamos aquí evaluando: recordar, no comprender.

4.2.3. Aplicar

Se refiere a poner en práctica los procedimientos adecuados para conseguir una meta al final, o sea el alumno debe determinar el procedimiento para realizar ejercicios o resolver problemas. En el caso de la realización de ejercicios que son tareas familiares, los discentes no piensan mucho porque saben qué conocimiento procedimental usan. Sin embargo, en el caso de la resolución de problemas que son tareas desconocidas, el alumno debe determinar qué conocimiento usa y si no encuentra procedimiento, puede hacer modificaciones en el conocimiento seleccionado.

Tabla 6: Aplicar

Su importancia	Este proceso cognitivo está estrechamente relacionado con el conocimiento Procedimental.
Ejemplo de preguntas	Diseñar un objeto que le ayude al personaje a realizar su trabajo y explicar cómo lo usaría
Rol del profesor	Mostrar, Facilitar, Observar, evaluar, organizar, preguntar
Rol del estudiante	Resolver problemas, Demostrar el uso del conocimiento, construir, participante activo
Tareas de evaluación	Resolver problemas, Demostrar el uso del conocimiento, construir, participante activo Determinar el procedimiento necesario para resolver el problema haciendo las modificaciones necesarias.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. Analizar

Se refiere a examinar detalladamente un material para conocer sus características o cualidades o su estado y extraer conclusiones; este proceso ocurre cuando se divide las partes contrayentes y se determina cómo se relacionan entre sí. Desde el punto de vista educativo, el análisis se considera como una extensión a la *Comprensión*, la evaluación y la creación. Los profesores en diferentes campos educativos dan mucha importancia a aprender a analizar como uno de los objetivos más importantes porque con el análisis, el alumno será capaz de:

- Distinguir entre el hecho y la opinión.
- Conectar las conclusiones con declaraciones de apoyo.
- Distinguir entre el material relevante y el extraño.
- Determinar cómo se relacionan las ideas entre sí.
- Determinar las suposiciones implícitas.
- Distinguir las ideas o temas dominantes de los subordinados, encontrar evidencia. en apoyo de los propósitos del autor.

Tabla 7: Analizar

Su importancia	Las categorías de proceso comprender, analizar y evaluar son estrechamente relacionados, se utilizan de forma repetitiva. Pero son procesos separados y diferentes según la complejidad
Ejemplo de preguntas	Encontrar la relación que existe entre la fábula y la vida real.
Rol del profesor	Probar, guiar, observar, evaluar, Actuar como un recurso, preguntar, organizar, disecar
Rol del alumno	Discutir, Descubrir, listar, participante activo.
Tareas de evaluación	Respuestas construidas: se le entrega material a un alumno y se le pide que indique qué partes son las más importantes o relevantes. Respuestas seleccionadas: se le entrega al aprendiz un material y se le pide que elija qué partes son las más importantes o relevantes, con una lista. Tareas de estructura del material: (como un esquema, una tabla, una matriz o un diagrama jerárquico)

Fuente: Elaboración propia.

4.2.5. Evaluar

Se refiere a hacer juicios basados en criterios como la calidad, eficacia, eficiencia y la coherencia, pueden ser cuantitativos (Cantidad suficiente) y cualitativos (Suficiente o no)

La categoría de la evaluación incluye los procesos cognitivos de verificar juicios sobre la consistencia interna y criticarlos basándonos en los criterios externos.

Sin embargo, tenemos que acentuar que no todos los juicios son evaluativos, la mayoría de los procesos cognitivos como hemos mencionado anteriormente requieren alguna forma de juicios. Lo que distingue la evaluación es al uso de estándares de desempeño con criterios claramente definidos. ¿Funciona esta máquina tan eficientemente cómo debería? ¿Es este método la mejor manera de lograr el objetivo? ¿Es este enfoque más rentable que otros enfoques?

Tabla 8: Evaluar

Su importancia	En este proceso cognitivo el alumno puede diferenciar entre hechos, opiniones o inferencias para encontrar una solución efectiva a un problema o justificar una decisión específica.
Ejemplo de preguntas	Criticar el comportamiento del personaje.
Rol del profesor	Aclarar, aceptar, armonizar, guiar
Rol del alumno	Juzgar, disputar, desarrollar, participante activo
Tareas de evaluación	Las tareas de verificación: pueden consistir en operaciones o productos entregados a los alumnos o creados por los propios alumnos. La verificación también puede tener lugar en el contexto de llevar a cabo una solución a un problema o realizar una tarea. Pide al alumno que critique sus propias hipótesis o creaciones o de alguien más. La crítica podría basarse en criterios positivos, negativos o en ambos tipos y producir consecuencias tanto positivas como negativas.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.6. Crear

Se refiere a producir un nuevo texto a través de juntar elementos para formar un todo coherente, funcional y coordinado con las experiencias de aprendizaje de los alumnos, o sea el proceso de creación no es completamente libre, sino que integra las demandas y tareas o situación de aprendizaje. Crear no requiere la producción o la creación de productos inusuales, sino se refiere a la producción única. Al mismo tiempo es una creación que todos los alumnos pueden realizar. Esta categoría involucra especialmente todos los procesos cognitivos anteriores como el recuerdo de ideas, la interpretación de materiales, la *Comprensión* profunda que es acto de construcción o intuición. El proceso creativo se puede dividir en tres fases: representación del problema, en la que el alumno intenta comprender la tarea y generar posibles soluciones; planificación de soluciones, en

la que examina las posibilidades y diseña un plan viable; y ejecución de la solución, en la que lleva a cabo el plan con éxito.

Tabla 9: Crear

Su importancia	Consiste en formar concepto o idea completa y en establecer contactos para discutir los méritos de un estudio.
Ejemplo de preguntas	Planificar otra fabula teniendo a personajes y objetos diferentes.
Rol del profesor	Aclarar, guiar el proceso de la creación
Rol del alumno	Generar, planificar, producir, participante activo
Tareas de evaluación	Tareas de consecuencias: el alumno debe enumerar todas las posibles consecuencias de una determinada teoría. "¿Cuáles son las posibles consecuencias de la aplicación del cognitivismo?" Tareas de usos: el alumno debe enumerar todos los usos posibles de un objeto, como "¿Cuáles son los usos posibles de la Word Wide?" Tarea de diseño: se pide a los alumnos que creen un producto que corresponda a ciertas especificaciones. Por ejemplo, se les puede pedir que produzcan planos esquemáticos de una nueva escuela secundaria que incluya nuevas formas para que almacenen convenientemente sus pertenencias personales.
Fuente: Elaboración propia.	

A continuación, exponemos un cuadro que resume las categorías y las subcategorías de la *taxonomía de Bloom* y una ejemplificación de la tipología de las preguntas.

Tabla 10: Categorías y subcategorías de la *taxonomía revisada de Bloom*.

Categorías de la <i>taxonomía de Bloom</i>	Subcategorías	Ejemplos:
Recordar	Reconocer	Recitar un poema.
	Llamar	Quien escribió el poema de "caminante no hay camino".
Comprender	Interpretar	Aprender a parafrasear discursos o documentos. Aprender traducir oraciones numéricas o símbolos.
	Ejemplificar	Dar al alumno bosquejos breves de cuatro obras y pedirles de nombrar la obra que es una "comedia romántica".
	Clasificar	Aprender a clasificar las especies de varios puntos de vista.
	Resumir	Observar un video y luego escribir un breve resumen sobre los hechos.
	Inferir	Pedir al alumno, a partir de los ejemplos, inferir la regla gramatical o el principio.
	Comparar	Comprender hechos históricos comparándolos con situaciones familiares.
	Explicar	Construir una lista de sucesos de causa y efecto de un hecho.
	Implementar	Realizar una investigación; En este caso el alumno debe confiar en la <i>Comprensión</i> conceptual no solo la procedimental.
Analizar	Diferenciar	Aprender a determinar los puntos principales en los informes de investigación.

Evaluar	Organizar	Aprender a analizar informes de investigación en términos de cuatro secciones: hipótesis, método, datos y conclusión.
	Atribuir	Aprender a determinar el punto de vista del autor de un ensayo
	Comprobar	Leer un informe de un experimento de química y determinar si la conclusión se deriva o no de los resultados del experimento
	Criticar	Aprender a evaluar una solución propuesta Aprender a evaluar la razonabilidad de una hipótesis
Crear	Generar	Aprender a generar múltiples soluciones útiles para problemas
	Planificar	Aprender a diseñar estudios para probar varias hipótesis
	Producir	Aprender a diseñar decorados para obras de teatro.

Fuente: Elaboración propia.

5. Usos principales de la *taxonomía de Bloom*

Benjamín. S. Bloom (1990) señala que la *taxonomía* ayuda al docente de otra manera a planificar y ordenar los objetivos de aprendizaje y preparar las herramientas adecuadas para la evaluación. Entre los usos de dicha *taxonomía* podemos destacar los siguientes:

- Crear evaluaciones.
- Evaluar la complejidad de las tareas.
- Aumentar la dificultad de una lección.
- Simplificar una actividad para ayudar y personalizar el aprendizaje.
- Diseñar una evaluación sumativa.
- Planificar el aprendizaje basado por proyectos.

Para resumir, la *taxonomía de Bloom* como conjunto de clasificaciones estandarizadas, podrá discutir con mayor presión el problema que enfrenta a los maestros, como, por ejemplo, un maestro espera que sus alumnos comprendan, otro desea que asimilen una información y otro pretende que capten solamente la esencia o comprendan en profundidad; en este caso, el profesor debe saber redactar y aplicar los objetivos de aprendizaje cada uno por sí solo, según el nivel educativo y según nuestros objetivos mismos sean simples y sencillos o sean de nivel de profundidad mucho mayor. Pues, los maestros deben definir cada término por sí solo.

Nuestra investigación se interesa por la evaluación de las preguntas de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato basándonos en la *taxonomía* explicada anteriormente. Hemos visto que es necesario hacer una revisión y un acercamiento sobre el tratamiento de esta destreza en el formato de MCER para las lenguas, aprendizaje, enseñanza y evaluación. Uno de los objetivos del MCER es utilizar la lengua para la comunicación, o sea, las destrezas o conocimientos que tienen que

desarrollar los aprendices, se realizan de manera eficaz, para satisfacer las necesidades del alumno en una situación dada, así se fortalece el aprendizaje a lo largo de la vida.

6. *Comprensión lectora* y MCER

El Marco Común Europeo de Referencia incluye la *Comprensión lectora* como una actividad de las cuatro actividades comunicativas de la lengua (la *Comprensión*, la expresión, la interacción o la mediación), indicando que esta actividad es necesaria para la interacción. Para la *Comprensión* de lectura, el MCER (2020, pág. 14) declaró que “el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada”. Las actividades de la *Comprensión* incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de la comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (La *Comprensión* del contenido de un curso y la consulta de Manuales, obras de referencia y documentos).

6.1. Capacidades y niveles en la *Comprensión lectora*

Para comenzar a consultar el tratamiento de la *Comprensión del texto* según el MCER (2020), es necesario indicar que los alumnos del Bachillerato tienen el nivel B1, verificando como este formato ha clasificado las capacidades de esta categoría en la secuencia de la *Comprensión de lectura*.

Tabla 11: Nivel común de referencia y su capacidad en la *Comprensión de texto*.

<i>Comprensión lectora</i>	
A1	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
A2	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas
B1	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
B2	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea
C1	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basado en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.
C2	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Fuente: Capacidades y niveles en la *Comprensión lectora* según MCER. Pág.30 adaptado.

Notamos que los que llevan el nivel B1, deben ser capaces de comprender textos auténticos que ofrecen temas contextualizados, relacionados con sus intereses, además de tener la capacidad de comprender la descripción de diferentes rasgos.

6.2. Actividades de *Comprensión del texto*

EL MCER (2020) incluye las actividades de la *Comprensión lectora* en las siguientes actividades:

- Leer para disponer una orientación en general.
- Leer para obtener información.
- Leer para seguir instrucciones.
- Leer para placer.

Tabla 12: Actividades de *Comprensión del texto*.

B1	COMPRESIÓN DE LECTURA GENERAL
	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de <i>Comprensión</i> satisfactorio.
	LEER CORRESPONDENCIA
	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.
	LEER PARA ORIENTARSE
	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
	Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.
	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.
	Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.
	LEER INSTRUCCIONES
	Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.

Fuente: Actividades de *Comprensión del texto* MCER, pag.71, adaptado.

Esto demuestra que los textos deben ser sencillos y adecuados al nivel del bachiller relacionado con sus intereses. Además, debe saber a describir y tener la capacidad de buscar una determinada información para ejecutarla. Adoptar el pensamiento crítico para poder tratar un texto argumentativo, en el caso de que las preguntas están claras y sencillas, el alumno pueda comprenderlas fácilmente.

Esto significa que, para llegar a una enseñanza eficaz, los docentes deben enseñar experiencias de aprendizaje, significativas y autorreguladas, que proporcionan una *Comprensión* duradera y profunda en los alumnos y les permiten enfrentarse a la resolución de problemas reales, la toma de decisiones y el desarrollo de una actitud crítica y autónoma.

En relación con nuestro trabajo, demostramos un ejemplo significativo dentro del aula. Mary Forehand (2011) demuestra una clase de inglés con objetivos para los seis niveles de la *taxonomía revisada de Bloom* basado en la historia de Ricitos de oro y los tres chanchitos.

Recordar: describir dónde vive Ricitos de oro.

Comprender: resumir de que trata la historia.

Aplicar: construir una teoría del porqué Ricitos de oro entró a la casa.

Analizar: diferenciar entre la reacción que tuvo Ricitos de oro y los tres chanchitos.

Evaluar: evaluar si lo que le ocurrió a Ricitos de oro realmente sucedió.

Crear: componer una canción, poema o rap para expresar la historia de Ricitos de oro de Orta forma.

6.3. Panorama histórico del desarrollo de la *Comprensión* textual

Desde hace tiempo, el proceso de comprender un texto iba construyendo una evolución del significado a diferentes niveles: de bajo nivel (palabra, frase y texto) o el contrario de alto nivel (texto, frase, palabra, letra)...

Tabla 13: Modelos del desarrollo de la *Comprensión* textual.

Modelos	Tratamiento	Año/Siglo de surgimiento
Modelo ascendente(bottom up)	-El proceso lector desarrolla una serie de habilidades de bajo nivel (proceso perceptivo y proceso léxico) a alto nivel (proceso sintáctico y proceso semántico) -El significado se encuentra en el texto mismo no considera relevante la experiencia cultural y conocimientos previos del lector -La <i>Comprensión</i> es el resultado directo de la decodificación de las palabras y saber denominarlas - Los profesores formulaban preguntas literales donde lo fundamental es sacar la información y saber memorizarla -Los alumnos no utilizan sus habilidades de lectura inferenciales y de análisis o críticas -Los alumnos no eran capaces de evaluar o extraer	1972

		el mensaje de lo que habían leído. -La verificación de la <i>Comprensión lectora</i> en este modelo va a partir de las preguntas cuyas respuestas son correctas o no.	
Modelo descendente (top-down)		-De igual manera va de forma jerárquica, pero de lo complejo a lo simple (texto, frase, palabra, letra). - El aprendiz es el que construye el significado. -Tomar en cuenta sus conocimientos del mundo. -Lo importante es la <i>Comprensión</i> .	1980/XX
Modelo interactivo		- Donde se integra los dos modelos: el modelo ascendente (bottom up) y el modelo descendente (top-down), otorgando la importancia del código escrito, pero en contextos de textos significativos. - Esta concepción interactiva ha cambiado el pensamiento teórico y la visión tradicional hacia la <i>Comprensión textual</i> . - El papel del lector se convierte en la <i>Comprensión del texto</i> de forma pasiva a un creador del significado utilizando sus conocimientos previos y objetivos lectores.	XXI

Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo de la *Comprensión lectora* y desde los modelos mencionados anteriormente, cabe destacar que no se trata de optar por un modelo de decodificación o por un modelo de la construcción propia del significado, sino de comprender que ambos son necesarios. Porque el último enfoque globalizador va equilibrando entre el espíritu analítico y la capacidad creativa, entre lo emocional y cognitivo. Y garantiza formar lectores competentes y que además disfruten la lectura.

6.4. Estrategias para la *Comprensión lectora*

El hecho de que los alumnos construyen o reconstruyen el significado de un texto no radica en la decodificación de letras y palabras, sino en la construcción misma, en la interacción entre autor, lector, texto y contexto. Pues, podemos pensar en la lectura como un proceso constructivo, interactivo y cognitivo en el que los alumnos realizan diferentes procesos mentales. Por ejemplo, parafrasear, inferir, resumir, anticipar, aclarar y hacer preguntas. Goodman (1990) considera que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüísticas, en el que las operaciones cognitivas y el lenguaje están constantemente interviniendo y construyendo significado.

Para poder evaluar información relevante o usarla directamente, los docentes deben abordar en el aula estrategias para implementar habilidades cognitivas, las cuales pueden ser cognitivas o metacognitivas.

Tabla 14: Estrategias cognitivas y metacognitivas para la Comprensión lectora.

Las estrategias cognitivas	
Para inferir	Esta habilidad cognitiva permite al alumno comprender lo escrito e ir más allá de lo familiar en el texto.
Para predecir	Esta habilidad cognitiva permite al alumno ser un sujeto activo, donde activa sus conocimientos previos y luego verificarlos por el rechazo o la confirmación.
Para preguntar	Esta habilidad cognitiva permite al alumno reflexionar y formular preguntas para llegar a relacionar sus conocimientos con los del texto.
Para procesar la información	Esta habilidad cognitiva permite al alumno focalizar, integrar y verificar las interpretaciones del texto.
Para resolver problemas en el procesamiento de la información	Esta habilidad cognitiva permite al alumno resolver problemas comunes en la Comprensión de la lectura como; releer, continuar leyendo, parafrasear, generar imágenes mentales o metáforas..., o específicas como: inferir, determinar las informaciones adecuadas e identificar los precedentes de las palabras.
Para regular el proceso de Comprensión de la lectura	Esta habilidad cognitiva permite al alumno autorregular su propio proceso de la <i>Comprensión lectora</i> , donde también supervisa, comprende y ajusta por sí mismo el uso de sus habilidades cognitivas.
¿Qué me propongo lograr con mi <i>Comprensión lectora</i> ?	Determinar el objetivo de la <i>Comprensión lectora</i> .
Estrategias metacognitivas	
¿Cómo haré para que mi <i>Comprensión lectora</i> sea efectiva (estratégica)?	Planificar estratégicamente la <i>Comprensión lectora</i> .
¿Qué es lo fundamental para mí al momento de iniciar la <i>Comprensión lectora</i> ?	Identificar los aspectos más importantes que condicionan la <i>Comprensión lectora</i> .
¿Cuáles son obstáculos que puedo encontrar al comprender el texto?	Determinar las posibles dificultades en la <i>Comprensión lectora</i> .
¿Cómo evalúo el logro del objetivo propuesto en la Comprensión?	Evaluar la <i>Comprensión lectora</i> .
¿Dónde podré aplicar lo aprendido?	Proyectar los aprendizajes derivados de la <i>Comprensión lectora</i> .

Fuente: Elaboración propia.

En resumidas cuentas, la *comprensión del texto* es una destreza fundamental en la prueba del Bachillerato. Y por su importancia hemos seleccionado la *taxonomía de Bloom* para su evaluación.

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, describimos la metodología utilizada para el desarrollo de la presente investigación, las técnicas e instrumentos usados para la recolección de datos, el procesamiento y análisis de los mismos.

El presente estudio tiene como objetivos analizar y explorar la tipología de las preguntas de la *Comprensión lectora* siguiendo la *taxonomía de Bloom* como objeto de estudio.

En este trabajo, no pretendemos hacer una crítica al Ministerio de Educación ni a la Inspección que realiza las preguntas del Bachillerato de la lengua española, por respeto al esfuerzo de los distintos profesionales y por el reconocimiento de la dificultad que representa la elaboración de las preguntas de un examen final como el Bachillerato.

1. Enfoque metodológico

Nuestra investigación es mixta porque procuramos analizar la tipología de las preguntas en el tratamiento de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato. Luego, a partir de los datos obtenidos, diseñamos una propuesta didáctica. Según Sampieri (2008, pág. 546), los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta”.

Hemos elegido el enfoque cuantitativo porque vamos a aplicar una ficha de análisis para hacer un estudio estadístico de las preguntas de *Comprensión*, en cuanto al enfoque cualitativo buscamos una mejora de la calidad del tratamiento de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato.

2. Diseño metodológico

Esta investigación se ubica dentro del diseño no experimental, que nos permite analizar y explorar el tratamiento de la *Comprensión lectora* en los exámenes de Bachillerato conforme a la *taxonomía de Bloom*. Según los autores Hernández, Fernández & Baptista (2014, pág. 152):

Es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Pues, el diseño no experimental permite ejecutar una observación precisa al análisis del tratamiento de la *Comprensión lectora* en las preguntas de los exámenes de Bachillerato.

3. Nivel de investigación

Es importante precisar que nuestra investigación es de nivel exploratorio y proyectivo:

Es de nivel exploratorio porque radica en explorar el tratamiento de la *Comprensión lectora* en los exámenes de Bachillerato. Según Sampieri (2014, pág. 88): “Cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión revelo que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio”.

Nuestra investigación es de nivel proyectivo porque radica en la elaboración de una propuesta.

La investigación es proyectiva porque consiste en la elaboración de una propuesta, un plan o procedimiento..., como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de una institución..., en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, de los procesos explicativos y de las tendencias futuras. Hurtado (2010, pág. 567).

4. Método de investigación

Para la construcción de este estudio, recurrimos a métodos analíticos y descriptivos mediante los cuales describimos y analizamos la tipología de las preguntas de la *Comprensión lectora*, de hecho, que pretendemos analizar si las preguntas se adecuan con la *taxonomía de Bloom*.

5. Población y muestra

La población está constituida por todos los temas de exámenes de Bachillerato, carrera Letras y Lenguas Extranjeras, lengua española en Argelia. Mientras la muestra que tenemos en este estudio, está conformada por 30 temas de exámenes, es decir, desde la reforma (2008 hasta 2022). De los exámenes de Bachillerato en la Lengua Española como Lengua Extranjera, especialmente la secuencia de la Comprensión del texto.

6. Técnicas de recogida de datos

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos usado la técnica del análisis documental.

6.1 Análisis documental

Para alcanzar nuestra meta, hemos seleccionado la ficha de análisis como instrumento útil para el análisis de los ítems, el cual nos facilita describir el tratamiento de la *Comprensión lectora* en el examen de Bachillerato de modo explícito e implícito, y asimismo realizar una interpretación de los resultados de manera clara, objetiva y sistemática.

De acuerdo con Tamayo y Tamayo Mario (2000, pág. 130): “la investigación documental es la que se realiza con base en revisión de documentos, manuales, revistas, periódicos, actas científicas, conclusiones y seminarios y /o cualquier tipo de publicación considerado como fuente de información”.

Con esta técnica, procuramos realizar un estudio analítico-descriptivo para explorar cómo se trata la Comprensión del texto en los exámenes de Bachillerato como objeto de estudio. Basándonos en los resultados de este análisis, pretendemos elaborar una propuesta adecuada.

7. Cuadro de operacionalización

Tabla 15: Cuadro de operacionalización.

Título : La <i>taxonomía de Bloom</i> y la evaluación de la <i>Comprensión lectora</i> en los exámenes del Bachillerato					
Objetivos generales: -Evaluar la Comprensión del texto en los exámenes de Bachillerato según la <i>taxonomía de Bloom</i> -Explorar la tipología (la nivelación) de las preguntas de la <i>Comprensión lectora</i>					
Objetivos específicos :	Variables	Definición de variables	Dimensión	Indicadores	Instrumentos y técnicas usadas
Analizar las preguntas de la <i>Comprensión lectora</i> en los exámenes de Bachillerato según la <i>taxonomía de Bloom</i> .	<i>La taxonomía de Bloom</i>	Benjamín Bloom es mejor conocido por su <i>taxonomía de Bloom</i> que examina diferentes miradas al dominio cognitivo. Este dominio categoriza y ordena habilidades de pensamiento y objetivos. Su <i>taxonomía</i> sigue el proceso del pensamiento. Churches (2009, pág. 2).	Habilidades cognitivas	Recordar Comprender Aplicar Analizar	Análisis documental
Identificar el nivel más dominante de la <i>taxonomía de Bloom</i> de la Comprensión de lectura.			Objetivos de educación	Evaluar Crear	
Identificar el nivel más dominante de la <i>Comprensión del texto</i> .	<i>La Comprensión lectora</i>	Según Pérez (2006, pág. 75) la comprensión lectora “es el proceso del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico”.		Nivel literal	Rubrica de análisis documental
Proponer un modelo de preguntas de la <i>Comprensión escrita</i> siguiendo la <i>taxonomía de Bloom</i>				Nivel inferencial	
				Nivel Crítico	

Fuente: Elaboración propia.

8. Procedimientos de implementación

En este apartado, describimos las fases del desarrollo de la investigación, indicando cómo se ha realizado la recogida de datos y el análisis documental para analizarlos e interpretarlos con el fin de elaborar una propuesta didáctica.

Para analizar los exámenes del Bachillerato, hemos creado una rúbrica de análisis² basada en los indicadores del cuadro de operacionalización, que nos facilita tener un instrumento de la recogida de datos, que nos permite obtener resultados y conclusiones válidos.

1. Definir el problema y formular hipótesis: En primer lugar, hemos definido el problema de nuestro estudio, luego hemos formulado una hipótesis y unas preguntas de investigación, relacionadas con la *taxonomía de Bloom* y el tratamiento de la *Comprensión lectora* en MCER para mejorar el nivel de los alumnos de Bachillerato en la *Comprensión lectora*.

2. Elegir el corpus: Hemos seleccionado el examen final del Bachillerato de la lengua española y nos centramos en la primera parte del tema que es la *Comprensión de lectura*.

3. Definir las unidades de clasificación: Basándonos en las preguntas de nuestra investigación y la fundamentación teórica de nuestro estudio, hemos elaborado el sistema de codificación para estructurar la información recogida a partir de una ficha de análisis que se compone de estos bloques fundamentales. Temas integrados en cada examen de Bachillerato.

1. Género del texto.
2. Número de líneas.
3. Número de preguntas.
4. Tipología de preguntas (verdadero/falso, da un título, qué, cuánto, cuándo, cómo, por qué, ...).
5. Niveles de la *Comprensión lectora*.
6. Niveles de la *taxonomía Bloom*.

4. Interpretación de los datos obtenidos: Hemos ejecutado el análisis con el fin de evaluar las preguntas de la *Comprensión de texto* según la *taxonomía de Bloom*. Se pone en práctica, por un lado, un análisis exploratorio, es decir, aquel que intenta estudiar un tema desconocido y menos tratado que es la evaluación de la *Comprensión lectora* siguiendo la *taxonomía de Bloom*. Por otro lado, nos basaremos en un método de trabajo descriptivo en tanto que

² Véase en el anexo: Rubrica de análisis páginas.

pretendemos manifestar la presencia o la ausencia de aplicar la *taxonomía de Bloom* a la hora de elaborar las preguntas de la *Comprensión lectora*.

5. Elaborar una propuesta didáctica: Después de terminar la fase descriptiva y realizar el diagnóstico para conocer los problemas más comunes en el tratamiento de la *Comprensión lectora*, y pasar a la fase predictiva, donde hemos explicado y realizado una revisión documental, hemos determinado el modelo del tratamiento aplicado por la *taxonomía de Bloom*. A partir de esta base hemos llegado a la fase proyectiva donde hemos focalizado en los datos conseguidos mediante el análisis documental.

Para diseñar una serie de preguntas siguiendo la *taxonomía de Bloom* y los niveles de la *Comprensión lectora* según MCER.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Respecto a nuestro estudio, este apartado trata de exponer, describir e interpretar los datos recolectar mediante la rúbrica de análisis.

Hemos recogido los datos presentados en los exámenes del Bachillerato desde 2008 hasta 2022, con sus correcciones académicas, con el fin de ejecutar un análisis detallado a las preguntas de *la Comprensión de lectura*. Este análisis sirve para determinar los niveles aplicados de la *taxonomía de Bloom*.

Para realizar el análisis descriptivo del temario de Bachillerato, objeto de estudio, hemos establecido unos criterios de selección; hemos elaborado unos parámetros que serán elementos observables objetivamente, de manera que resulte fácil la discriminación visual y hemos escogido el método de análisis, una rúbrica de análisis.

1. Descripción del manual escolar

El manual escolar titulado Puertas Abiertas es dedicado a los alumnos de tercer curso que van a pasar el examen de Bachillerato. Se considera como una evaluación sumativa de lo que han aprendido y adquirido en este curso y en el curso anterior.

Entre los componentes de una prueba de Bachillerato, es el uso de un texto auténtico, que representa la base, la parte integral y fundamental para contestar a las preguntas de la *Comprensión escrita*, y permite mejorar en el alumno la capacidad comprensiva.

Los temas seleccionados en el examen de Bachillerato son temas estudiados o tratados en el curso, pues es una extensión de lo que han aprendido. Dicho manual escolar consta de cinco ámbitos didácticos basados en un eje de desarrollo temático relativo a cuestiones del mundo juvenil, educativo, laboral, tecnológico y cultural. Cada ámbito se encabeza por un título y se compone de varias secuencias. Una unidad puente antecede a dichos ámbitos.

Unidad Puente: es una unidad de sensibilización y descubrimiento de España e Hispanoamérica hoy, y sus ciudades. En esta unidad, el alumno presenta a sí mismo contestando a una lista de preguntas, y donde habla de sus cualidades y expresa sus preocupaciones, intereses, aficiones y gustos.

Ámbito 1: Ámbito personal

Este ámbito habla del estado de ánimo del alumnado, sus relaciones personales y familiares, expresa sus deseos y sueños y habla de las actividades del tiempo libre y las actividades físicas, el lenguaje de los jóvenes y finalmente el uso de la canción protesta. Esta parte reúne dos temas.

- A. Los jóvenes de hoy.
- B. Los sueños.

Ámbito 2: Ámbito educativo

En esta parte hablan de la necesidad de hablar idiomas, importancia del español, dificultad y estrategias de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje, expresar interés respecto al español, hablar de los estudios, sensibilizar al alumno con temas de relativos a la protección de la naturaleza, educar para formar un buen ciudadano: derechos y deberes, sistema educativo argelino y español, los derechos del niño y finalmente aprender español en la red. Este ámbito contiene dos temas.

- A. El mundo de la enseñanza.
- B. La educación de un buen ciudadano.

Ámbito 3: Ámbito científico y tecnológico

En este ámbito descubren objetos: componentes, utilidad y funcionamiento, descubren también las características de una máquina; hablan de los adelantos de la ciencia y los mejores inventos de la humanidad; reflexionan sobre la evolución de la humanidad y la ingeniería genética; discuten y argumentan las razones sobre los alimentos transgénicos; hablan de los objetos de ayer y de hoy y del pro y del contra de la tecnología, el mundo de internet y el español. Esta parte incluye los siguientes temas:

- A. Los inventos.
- B. El pro y el contra de la tecnología.

Ámbito 4: Ámbito laboral

Esta parte se trata del tema de elegir profesiones; hablar de sus proyectos y justifican su elección; hablan también de condiciones de trabajo y valorar actividades; presentan una profesión y explican su finalidad; solicitan un empleo; hablan del paro (las causas y las soluciones); hablan de la trayectoria laboral; se describen a sus mismos para orientarse

profesionalmente; hablan de un buen ambiente de trabajo y de cultura de empresa y finalmente hablan de las artesanías populares en España, América latina y Argelia. Consta de dos temas:

- A. Construir la mañana.
- B. El mundo del trabajo.

Ámbito 5: Páginas eternas

En este ámbito final los alumnos conocen a algunos famosos del mundo hispano: pacifistas, escritores, pintores, escultores y arquitectos. A través de sus biografías, pueden tener una idea general acerca de sus vidas, sus obras maestras y los diferentes premios que habían conseguido (Premios Nobel, Premio Cervantes, Premio Príncipe de Asturias...). Descubren también el legado andalusí, el presente y el pasado de España, la civilización precolombina y la lucha de ciertos libertadores. Esta parte desarrolla dos temas:

- A. Rutas literarias y culturales.
- B. Rutas históricas.

Respecto a la muestra que decidimos describir y analizar, elegimos la primera parte de la prueba de Bachillerato: la *Comprensión de texto*. Esta se construye por una serie de preguntas relacionadas con el contenido del texto presentado anteriormente. Nuestro propósito es estudiar la tipología de preguntas, qué niveles de *taxonomía de Bloom* y de *Comprensión lectora* se quiere desarrollar a través del diseño de estas preguntas.

2. Diseño de prueba del español

El tema de Bachillerato se considera como el examen fatídico en todo el proceso educativo del aprendiz argelino, ya que es la llave para tener una buena salida profesional.

Según el Ministerio de Educación, el examen final de Bachillerato debe seguir las pautas indicadas en la guía del examen de Bachillerato de lengua española (LV3)³ que describe el contenido del examen del curso o del Bachillerato. Comienza por la sección que abarca este examen, que es la sección de Letras y Lenguas Extranjeras, que dura 03 horas y tiene el coeficiente 04. También describe las constantes de un examen de Bachillerato, los resumimos en los siguientes puntos:

³ Véase en el anexo: Guía del examen de Bachillerato lengua española.

- Un texto autentico, de 12 a 15 líneas, sacado de un libro, una revista o prensa, de un autor hispanico con la indicación imperativa de la fuente (nombre del autor, obra y fecha)
- *Comprensión del texto.*
- Competencia lingüística.
- Producción escrita.

Han designado para cada parte una serie de objetivos que deben ser alcanzados. La primera parte es la *Comprensión del texto*, constará de una serie de preguntas sobre el texto con una gradación de dificultad, con el propósito de leer el texto y comprenderlo a fin de contestar de manera precisa y correcta las preguntas, con frases personales o sacadas del texto.

La segunda parte es la competencia lingüística que evalúa las habilidades y la competencia del candidato a nivel lingüístico adquirido a lo largo de los dos años de aprendizaje a través de una serie de preguntas. Esta sección encierra dos niveles lingüísticos que son el léxico y la gramática.

En la fase del léxico hay una serie de ejercicios con huecos, combinación de sinónimos y antónimos, derivación de palabras, asociación de palabras con sus definiciones.

En la fase de ejercicios gramaticales se trabaja más el uso correcto y adecuado de las estructuras estudiadas. El objetivo principal de la segunda parte es:

- Maestría y habilidad en el uso del vocabulario.
- Práctica adecuada de las formas verbales.
- Uso y concordancia de los tiempos y modos.

La última competencia de la prueba es la producción escrita, en la cual aparecen todas las habilidades adquiridas en el primer y segundo curso, mediante una producción imperativamente personal e individual, teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión. En este caso, el alumno debe elegir uno de los dos temas sugeridos, que deben ser encabezados por una o dos frases introductorias que abarcan el tema tratado por el alumno.

- Tema 1: Guiado mediante preguntas que ayudan al candidato a estructurar y producir.
- Tema 2: Libre, en relación con la temática del texto propuesto y en que el candidato moviliza sus conocimientos temáticos y lingüísticos.

Esta última parte tiene como objetivos: saber, planear y estructurar una producción escrita, separar claramente las tres partes de la producción (Introducción, desarrollo y conclusión), capacidad del candidato a expresar ideas, un punto de vista argumentando de modo coherente y pertinente (cohesión y coherencia).

O sea, el planteamiento de la prueba de Bachillerato, como hemos notado, procura plantear un modelo diverso que reúne no solo las competencias mencionadas (competencia lectora, lingüística y escrita) sino también las competencias y actividades generales adquiridas en el segundo y tercer curso, como (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades de expresarse).

La tabla siguiente resume todo lo que hemos explicado anteriormente:

Tabla 16 : Descripción del tema de Bachillerato.

Objetivos	General: El examen de Bachillerato tiene como objetivo principal probar para Verificar el aprendizaje adquirido por el candidato en segundo y tercer curso. Específicos: Proporcionar el examen y las preguntas en forma secuencial y variada. Proporcionar distintas destrezas como la lectora y la escrita, con diferentes ejercicios para desarrollar diferentes habilidades como la expresión, y la creación y aumentar el espíritu crítico en los dicentes.
Guía seguida	se sigue la guía del examen de Bachillerato lengua española (LV3)
El nivel	“B1”
Duración del examen	03horas
Coeficiente de la asignatura	04
La organización del examen de Bachillerato	Un examen de Bachillerato en Argelia, se compone de dos temas a elegir (Tema1/Tema2), y cada tema constara de 3 partes, un texto con <i>Comprensión lectora</i> , competencia lingüística y una producción escrita.
Destinatario:	Esta prueba de Bachillerato está dirigida a los alumnos argelinos del tercer curso con el fin de probar sus conocimientos adquiridos durante los dos cursos.
La presentación del texto y de las preguntas	La escogencia de los temas de textos en la prueba depende de los contenidos estudiados y presentados anteriormente en el manual escolar, y los temas están presentados de forma deductiva. Las preguntas están clasificadas de manera diversa y gradual.

Fuente: Elaboración propia.

3. Descripción, análisis e interpretación

En este apartado comentamos los resultados obtenidos tras realizar la descripción y el análisis profundo de las preguntas de *Comprensión de texto* del Bachillerato objeto de estudio.

Empezamos por la interpretación de los datos obtenidos mediante el análisis del texto presentado en la prueba de Bachillerato, siguiendo la guía del examen de Bachillerato lengua española (LV3).

3.1. Ficha de análisis de contenido

A continuación, exponemos los resultados obtenidos a través de usar la ficha para analizar los temas de Bachillerato.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Tabla 17 : Resultados.

		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022			
Sujetos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	T	
N.L		20	20	20	23	15	22	18	16	28	21	20	22	24	22	17	25	23	25	17	19	20	16	19	20	15	15	18	17	19	19	525	
N.PRE		4	5	4	5	5	3	3	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	6	5	6	5	137	
Tipo Del Texto	Expo			x	x						x		x				x	x			x	x	x	x	x			x	x	x	x	15	
	Narrativo																																
	Arg	x	x			x	x	x	x	x		x		x	x	x			x	x						x	x					15	
Género Del texto	Carta		x																													1	
	Noticia																															0	
	Cuento																															0	
	Columna																															0	
	Correo																															0	
	periodístico			x	x	x	x										x			x		x	x		x	x			x	x		13	
	Reportaje																			x												1	
	S.W	x						x	x					x			x	x						x			x	x				9	
	libro																															x	1
	Tipología de preguntas	V/F	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x											x	x	20
¿Qué?			2	x		2	x		x	x		x		x	x	x	x	2	x		x	2	2	x	2	2	2	x	x	x	x	32	
¿Cómo?		x			x				x				x								x	2	x	x	x	2	2	x		x	x	16	
¿Cuándo?																																	
¿Por qué/para qué?			x	x		x		x						x			x	x	2	x	x				x		x		2			15	
¿Cuál /es?			x		x				x				x	x	x									2						x	x	10	
Comenta /Explica		x		x	x					x	x	x								x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			16	
Da un título		x			x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x													14	
Saca/cita											x	x					x	x	x		x	x		x					x	x	x	11	
¿Dónde?																					x								x			2	
O.M							x																									1	
Niveles de la taxonomía de Bloom	Recordar	2	4	3	2	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	3	6	5	107	
	Comprender	2	x	x	3	2			x	2	2	2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	2			34	
	Aplicar																															0	
	Analizar																															0	
	Evaluar																															0	
	Crear																															0	
Niveles de la C.L	Literal	2	4	3	2	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	3	6	5	103	
	Inferencial	2	x	x	3	2			x	2	2	2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	2			34	
	Crítico																															0	

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Temas del Bachillerato

Tabla 18 : Temas tratados en Bachillerato.

Temas de contenido		
Año	Tema 1	Tema 2
2008	Estudio o deporte	Solicitud de un curso
2009	Relación entre padres e hijos	Adicto al móvil
2010	Lectura	Internet y los derechos del niño
2011	Verdaderos amigos	La tecnología
2012	Relación entre padres e hijos	Deporte
2013	Relación entre padres e hijos	Deporte
2014	Medio ambiente	La mujer
2015	Aprender idiomas	La naturaleza
2016	Escolarización	La tecnología
2017	Elección de una carrera	La tecnología
2018	Saber idiomas	La felicidad
2019	Trabajo infantil	El móvil
2020	Tecnología	El mundo ideal
2021	Lectura	La tecnología
2022	Trabajo infantil	Deporte

Fuente: Elaboración propia.

Después de describir y analizar los textos propuestos, hemos notado que la mayoría de los temas son tratados en el curso escolar, donde el alumno contextualiza la actividad lectora y activa su conocimiento del mundo, o sea, el alumno puede ver cómo se usa la lengua en situaciones reales que corresponden a nuestra vida real, aplicando lo que ha aprendido.

Tabla 19: Temas de contenido en textos de Bachillerato.

Temas de contenido	Repetición	Bachillerato
Tecnología	5	2020(Tema 1) 2011(Tema 2) 2016(Tema 2) 2017(Tema 2) 2021(Tema 2)
Deporte	4	2008(Tema 1) 2012(Tema 2) 2013(Tema 2) 2022(Tema 2)
Lectura	2	2010(Tema 1) 2021(Tema 1)
Relación entre padres e hijos	3	2012(Tema 1) 2013(Tema 1) 2009(Tema 1)
Trabajo infantil	2	2019(Tema 1) 2022(Tema 1)
El móvil	2	2009(Tema 2) 2019(Tema 2)
Elección de una carrera	1	2017(Tema 1)

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Escolarización	1	2016(Tema 1)
Aprender idiomas	2	2015(Tema 1) 2018(Tema 1)
Medio ambiente	1	2014(Tema 1)
Verdaderos amigos	1	2011(Tema 1)
Solicitud de un curso	1	2008(Tema 2)
Internet y los derechos del niño	1	2010(Tema 2)
La mujer	1	2014(Tema 2)
La naturaleza	1	2015(Tema 2)
La felicidad	1	2018(Tema 2)
El mundo ideal	1	2020(Tema 2)

Fuente: Elaboración propia.

Los temas seleccionados, como hemos visto, son temas apropiados a un aprendiz con nivel B1 y a su edad, que son de interés relativo a cuestiones del mundo juvenil, escolar, laboral, tecnológico y cultural, donde el aprendiz es capaz de concentrarse con motivación e interacción y puede entenderlos y utilizarlos construyendo un aprendizaje divertido, porque está ajustado a sus intereses y gustos tomando en cuenta la experiencia sus necesidades fuera del aula y sus necesidades afectivas.

Brian Tomlinson (2003) Señala que un texto debe lograr a satisfacer las necesidades cognitivas y afectivas del alumnado, o sea, debe atender las tres dimensiones; la lingüística y la cognitiva donde el texto conviene con el nivel educativo y las habilidades intelectuales del estudiante, y la emocional donde se adjudica para su vida, sus conocimientos previos y su maduración.

Por lo tanto, el modelo del filtro afectivo es muy importante en la selección de los textos, de hecho que Krashen (1985) atribuye a los factores afectivos una considerable importancia. Para él, estos factores son directamente relacionados e influyen en todo el proceso de aprendizaje del alumnado y sus resultados obtenidos. La desmotivación, la alta ansiedad y baja autoconfianza obstaculizan la adquisición de cualquier tipo de aprendizaje, como en este caso la interacción con el texto y alcanzar una capacidad lectora.

Aunque los temas del Bachillerato presentados contienen todos los criterios mencionados anteriormente, es difícil encontrar un tema interesante y relevante para todos los alumnos en el mismo tiempo, por esto no podemos limitarlo a un tema que sirve a una determinada categoría. Pues, deben variar y combinar o hasta mezclar entre los temas, porque un alumno puede tratar con cualquier contenido textual si tiene el conocimiento o vivencias previa.

En la misma línea, como hemos notado en nuestro mundo actual, siempre hay actualizaciones y revisiones, y siempre con nuevos asuntos que ocupan la humanidad. Desde esta perspectiva, los temas presentados a los alumnos tienen que ser actualizados, o sea, poner las habilidades, intereses de los alumnos como una prioridad, donde la lectura se convierte a un reto y deja de ser una tarea desanimada.

3.3. Número de líneas

Nuestro objetivo a través de medir las líneas de los textos en los exámenes del Bachillerato, es determinar el grado de respeto a la guía del examen de Bachillerato lengua española (LV3), donde indican que el texto debe tener entre 12 a 15 líneas.

Tabla 20: Número de líneas de textos del examen de Bachillerato.

Número de líneas	Repetición	Bachillerato
20 líneas	6	2008 (Tema 1)
		2008 (Tema 2)
		2009 (Tema 1)
		2013 (Tema 1)
		2018 (Tema 1)
		2019 (Tema 2)
23 líneas	2	2016 (Tema 1)
		2009 (Tema 2)
15 líneas	3	2010 (Tema 1)
		2020 (Tema 1)
		2020 (Tema 2)
22 líneas	3	2010 (Tema 2)
		2013 (Tema 2)
		2014 (Tema 2)
18 líneas	2	2011 (Tema 1)
		2021 (Tema 1)
16 líneas	2	2011 (Tema 2)
		2018 (Tema 2)
28 líneas	1	2012 (Tema 1)
21 líneas	1	2012 (Tema 2)
24 líneas	1	2014 (Tema 1)
17 líneas	3	2015 (Tema 1)
		2017 (Tema 1)
		2021 (Tema 2)
25 líneas	2	2015 (Tema 2)
		2016 (Tema 2)
19 líneas	4	2019 (Tema 1)
		2017 (Tema 2)
		2022 (Tema 1)
		2022 (Tema 2)

Fuente: Elaboración propia.

Después de analizar los resultados, hemos encontrado que los textos de los exámenes del Bachillerato desde 2008 hasta 2022, se componen de 15 a 28 líneas, prueba de ello, citamos todos los textos presentados en la prueba de Bachillerato, excepto los textos del primer tema en el año 2010 y los dos temas en el año 2020.

Si el texto es demasiado largo y con un nivel lingüístico elevado, los alumnos se desmotivan porque, en este caso, el examen resulta muy complicado debido a la insuficiencia del conocimiento de la lengua.

Es importante que los inspectores encuentren un texto desafiante, pero deben aclarar los objetivos esperados a través de sus ideas, contextualizarlo para que los alumnos lo comprendan y para satisfacer sus necesidades. Es menester que los responsables de la elaboración de los temas de Bachillerato tengan en cuenta que pueden adoptar los textos auténticos y simplificarlos siguiendo la hipótesis de Krashen (1985), el input comprensible de acuerdo con la hipótesis el input debe ser (Fórmula+1), o sea, la información lingüística debe contener estructuras que se acuerdan con el nivel del estudiante.

Cabe aclarar que la extensión y la complejidad del texto no tienen que ser un obstáculo en su *Comprensión*. En este caso, las preguntas planteadas en las tareas no deben tener el propósito de que los alumnos lleguen a entender todo el texto, sino que comprendan su finalidad o la información que incluye. Por esto, el uso de textos auténticos un poco largos que constan de palabras difíciles no debe causar estrés para el alumno, ya que las tareas adecuadas pueden despertar su interés. Con eso podemos señalar que la tarea del profesor no está limitada solamente a elegir el texto auténtico adecuado, sino a diseñar las preguntas adecuadas al nivel de los alumnos.

3.4. Número de preguntas

Tabla 21: Número de preguntas de comprensión de lectura.

Número de preguntas	Repetición	Bachillerato
3 preguntas	2	2011 (Tema 1)
		2010(Tema2)
4 preguntas	11	2008 (Tema 1)
		2009(Tema2)
		2012 (Tema 1)
		2012(Tema2)
		2013(Tema2)
		2014(Tema 1)
		2014(Tema2)
		2015(Tema 1)
		2015(Tema2)
		2017(Tema 1)
		2017(Tema2)
5 preguntas	15	2008(Tema2)
		2009(Tema2)
		2010(Tema1)
		2011(Tema2)
		2013(Tema1)
		2016(Tema1)
		2016(Tema2)
		2018(Tema1)
		2018(Tema2)
		2019(Tema1)
		2019(Tema2)
		2020(Tema1)
6 preguntas	2	2020(Tema2)
		2021(Tema2)
		2022(Tema2)
6 preguntas	2	2022(Tema1)
		2021(Tema1)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados obtenidos, observamos que el número de las preguntas de *Comprensión de lectura* está entre 3 hasta 6 preguntas puesto que 11 exámenes contienen 4 preguntas de *Comprensión*, 15 exámenes contienen 5 preguntas, 2 exámenes incluyen 6 preguntas y otros dos temas incluyen 3 preguntas.

3.5. Géneros de textos

Tabla 22: Géneros de textos tratados en Bachillerato.

Géneros de textos	Repetición	Bachillerato
Carta	1	2008(Tema2)
Noticia	0	0
Cuento	0	0
Columna	0	0
Correo	0	0
Periodístico	13	2009(Tema1)
		2009(Tema2)
		2010(Tema1)
		2010(Tema2)
		2015(Tema1)
		2016(Tema2)
		2017(Tema2)
		2018(Tema1)
		2018(Tema2)
		2019(Tema2)
		2020(Tema1)
		2021(Tema2)
		2022(Tema1)
Reportaje	1	2017(Tema1)
S.W	9	2008(Tema1)
		2010(Tema2)
		2011(Tema1)
		2014(Tema1)
		2015(Tema2)
		2016(Tema1)
		2017(Tema2)
		2019(Tema1)
		2020(Tema2)
Libro	1	2021(Tema1)
		2022(Tema2)

Fuente: Elaboración propia.

Después de analizar los resultados, hemos encontrado que la mayoría de los textos son de género periodístico y presentan en 13 pruebas. Porque es la fuente más relevante e indispensable a la hora de informar, expresar o elaborar mensajes comunicativos que difieren según los objetivos y necesidades de los lectores. Mientras que las 9 pruebas son de género electrónico (sitio web) porque se considera como fuente muy accesible para los profesores y alumnos, y es riquísima en textos de varios temas, tipos y géneros; pero esta fuente puede ser difícil en cuanto a la selección del texto adecuado para los alumnos. Y la carta, el reportaje y el libro se manifiestan una vez en el Bachillerato.

Nos ha atraído la atención que la mayoría de los textos seleccionados no respetan las pautas de la guía mencionada anteriormente, tal es el caso de aquellos que carecen de fuente

puesto que, conforme a la guía, un texto auténtico debe tener imperativamente una referencia (nombre del autor, título de la obra, la fecha de publicación...). La falta de referencia se considera un error que podemos encontrar hasta en el manual escolar, teniendo en cuenta que el aprendiz tiene el derecho de saber de dónde han escogido los textos.

El hecho de proponer textos de los que se menciona solamente el nombre del autor, por ejemplo: tema №1 del Bachillerato 2010, 2012, 2013, significa que no son intencionales o completos.

Cabe destacar que mencionar la fuente es un elemento imprescindible en las pruebas de Bachillerato, sin embargo, hemos visto que algunas pruebas de Bachillerato no incluyen este elemento fundamental. De ello, es imposible contextualizar el texto, ni determinar su género y su tipo textual.

3.6. Tipos de textos

A través del análisis documental, hemos seleccionado un criterio que consiste en determinar la tipología de los textos del Bachillerato, porque está relacionado estrechamente con los tipos de preguntas.

Tabla 23: Texto expositivo en Bachillerato.

Tipos de textos	Repetición	Bachillerato
Expositivo	15	2009(Tema1)
		2009(Tema2)
		2012(Tema2)
		2013(Tema2)
		2015(Tema2)
		2016(Tema1)
		2017(Tema1)
		2018(Tema1)
		2018 (Tema2)
		2019(Tema1)
		2019(Tema2)
		2021(Tema1)
		2021(Tema2)
		2022(Tema1)
		2022(Tema2)

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados conseguidos, el 50% de los textos de los exámenes del Bachillerato son de tipo expositivo. Pues, este tipo textual ayuda al alumno a ampliar y

profundizar los conocimientos. También puede contestar a diferentes tipos de preguntas cerradas o abiertas, comparar y reformular interpretaciones personales acerca de dicho tema.

Tabla 24: Texto argumentativo en Bachillerato.

Tipos de textos	Repetición	Bachillerato
Argumentativo	15	2008(Tema1)
		2008(Tema2)
		2010(Tema1)
		2010(Tema2)
		2011(Tema1)
		2011(Tema2)
		2012(Tema1)
		2013(Tema1)
		2014(Tema1)
		2014(Tema2)
		2015(Tema1)
		2016(Tema2)
		2017(Tema1)
		2020(Tema1)
		2020(Tema2)

Fuente: Elaboración propia.

El 50% de los textos son de tipo argumentativo y tienen puramente una intención comunicativa ya que ofrecen una visión subjetiva acerca del tema tratado. El autor usa una forma de aclaración mediante ejemplos concretos y argumentos emotivos-afectivos que facilitan la *Comprensión* del alumnado.

Por otra parte, notamos que los textos narrativos están totalmente ausentes en los exámenes de Bachillerato. Es menester recordar que este tipo tiene un papel sumamente importante porque se trata de un lenguaje literario que combina entre la finalidad estética, informativa y comunicativa. En la narración hallamos la descripción, la exposición y muchas veces la argumentación.

Al usar un texto debemos pensar en las funciones que nos ofrece y, por consiguiente, tomar en consideración la importancia de cada tipo. En pocas palabras resumimos las características de los tipos textuales:

El texto expositivo es un texto que da informaciones ordenadas de forma clara y expresa objetivamente los hechos, admitiendo un solo significado con mayor rechazo de las experiencias emotivas o afectivas. A través de este tipo, el alumno puede adquirir datos, ideas, conceptos sobre los hechos, teorías o algunos aspectos de la realidad. Las ideas son

presentadas de manera clara y coherente, lo que permite al alumno comprenderlas de forma fluida si el texto es relevante y pertinente.

Fernando Avendaño (2012) aclara que al leer este tipo de textos, el alumno confronta las informaciones expuestas en este texto con otras provenientes de otras fuentes. Pues, es importante que relacione entre lo que ya se sabe con lo que está leyendo.

El segundo tipo más dominante es el argumentativo, que es un texto donde el autor defiende una opinión ofreciendo unas razones sobre algún asunto polémico, e intenta de convencernos para pensar, elegir, hacer algo, o provocar el lector para reaccionar por simpatía o rechazo, mediante una estructura lógica y coherente.

En cuanto a los textos narrativos, sería la elección ideal para inspirar a los alumnos la creatividad y la imaginación, aspectos esenciales a la hora de solucionar problemas y desenvolverse en diferentes situaciones donde el alumno vive experiencias mediante los hechos. “Las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás” Hunter McEwan & Kieran Egan (1998, pág. 13).

Se puede decir que, los textos narrativos pueden transformar el pensamiento del alumno y abrir su mente para poder crear y expresar nuevas ideas, y que pueden mantener su interés y entusiasmo.

Subrayamos que es necesario integrar este tipo textual de una manera u otra en los exámenes de Bachillerato, o sea utilizar estrategias que se implementan en el proceso formativo desde una perspectiva que favorece los intereses y necesidades del aprendiz.

3.7. Tipología de preguntas

A través de este criterio, procuramos saber qué tipología de preguntas se presenta en el examen de Bachillerato, en la destreza de la *Comprensión del texto*.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Tabla 25: Pregunta de tipo cerrado en Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Verdadero y falso	19	Desde 2008 hasta 2016 en los dos temas de Bachillerato	Solo una vez en cada prueba
		2022(Tema1)	1
		2022(Tema2)	1
Opción múltiple	1	2011(Tema1)	1

Fuente: Elaboración propia.

Hemos notado que las preguntas de carácter cerrado son de tipo V/F y de opción múltiple. Esta clase de preguntas se ha repetido 20 veces en los exámenes siendo obligatorias en el Bachillerato desde el año 2008 hasta 2016, y más adelante en el año 2022. Mientras que el uso de la pregunta de opción múltiple fue escaso, ya que se presentó solamente una vez en el año 2011.

En lo que concierne las preguntas de carácter abierto, notamos que la pregunta con la interrogante “¿Qué?” tiene una gran presencia en los exámenes del Bachillerato, con 32 repeticiones, pero con diferentes intenciones y respuestas esperadas.

Tabla 26: Pregunta de ¿Qué? En Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
¿Qué?	32	2008(Tema2)	2
		2009(Tema1)	1
		2010(Tema2)	2
		2011(Tema2)	1
		2012(Tema1)	1
		2013(Tema1)	1
		2014(Tema1)	1
		2014(Tema2)	1
		2015(Tema1)	1
		2015(Tema2)	1
		2016(Tema1)	1
		2016(Tema2)	2
		2017(Tema1)	1
		2018(Tema1)	1
		2018(Tema2)	2
		2019(Tema1)	2
		2019(Tema2)	1
		2020(Tema1)	2
		2020 (Tema2)	2
		2021(Tema1)	2
		2021(Tema2)	1
		2022(Tema1)	1
		2022(Tema2)	1

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta con el interrogante “¿Cómo?”, notamos que se ha repetido 16 veces en los exámenes de Bachillerato.

Tabla 27: Pregunta de ¿Cómo? en pruebas de Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
¿Cómo?	16	2008(Tema1)	1
		2009(Tema2)	1
		2011(Tema2)	1
		2013(Tema2)	1
		2018(Tema1)	1
		2018(Tema2)	2
		2019(Tema1)	2
		2019(Tema2)	1
		2020(Tema1)	1
		2020(Tema2)	2
		2021(Tema1)	2
		2021 (Tema2)	1
		2022(Tema2)	1

Fuente: Elaboración propia.

Mediante el análisis de la tipología de preguntas, hemos observado que ningún examen contiene una pregunta con el interrogante ¿Cuándo?

Las preguntas de ¿Para qué o ¿por qué? tienen 15 presencias en la secuencia de la Comprensión de lectura, esto significa casi en la mitad de los exámenes hay una pregunta con estos interrogantes.

Tabla 28: Pregunta de ¿Por qué/para qué? En pruebas de Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
¿Por qué/para qué?	15	2008(Tema2)	1
		2009(Tema1)	1
		2010(Tema1)	1
		2011(Tema1)	1
		2014(Tema2)	1
		2016(Tema1)	1
		2016(Tema2)	1
		2017(Tema1)	2
		2017(Tema2)	1
		2018(Tema1)	1
		2020(Tema1)	1
		2021(Tema1)	1
		2022(Tema1)	2

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta de ¿Cuál /es?, según el análisis que hemos realizado, ha aparecido 10 veces en la *Comprensión del texto*.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Tabla 29: Pregunta de ¿Cuál /es? en Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
¿Cuál /es?	10	2008(Tema 2)	1
		2009(Tema2)	1
		2011(Tema2)	1
		2013(Tema2)	1
		2014(Tema1)	1
		2014(Tema2)	1
		2019(Tema1)	2
		2022(Tema1)	1
		2022(Tema2)	1

Fuente: Elaboración propia.

Después de la reforma de 2008, se planteó un nuevo tipo de preguntas de tipo “comenta / explica” que apareció en los exámenes del Bachillerato desde 2016 hasta 2021. En las sesiones del análisis, hemos observado que las preguntas de V/F y “comenta / explica” no coexisten, salvo en 2009 cuando las dos preguntas estaban presentes juntamente. En 2022, “comenta/explica” fue suprimida y reemplazada por V/F.

Tabla 30: Pregunta de comenta o explica en el examen de Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Comenta /Explica	16	2008(Tema1)	1
		2009(Tema1)	1
		2009(Tema2)	1
		2012(Tema1)	1
		2012(Tema2)	1
		2013(Tema1)	1
		2017(Tema1)	1
		2017(Tema2)	1
		2018 (Tema1)	1
		2018(Tema2)	1
		2019(Tema1)	1
		2019(Tema2)	1
		2020(Tema1)	1
		2020(Tema2)	1
		2021(Tema1)	1
		2021(Tema2)	1

Fuente: Elaboración propia.

Generalmente en el Bachillerato, encontramos la pregunta de “Da un título” al final de la destreza de *compresión del texto*. A partir de los resultados obtenidos, observamos que dicha pregunta se presenta en los exámenes del Bachillerato desde 2008 hasta 2016 y está relacionada con la pregunta de V/F, puesto que aparecen en el mismo examen y desaparecen juntas también.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Tabla 31: Pregunta de dar un título en Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Da un título	14	2008(Tema1)	1
		2009(Tema2)	1
		2010(Tema1)	1
		2010(Tema2)	1
		2011(Tema2)	1
		2012(Tema1)	1
		2012(Tema2)	1
		2013(Tema1)	1
		2013(Tema2)	1
		2014(Tema1)	1
		2015(Tema1)	1
		2015(Tema2)	1
		2016(Tema1)	1
		2016(Tema2)	1

Fuente: Elaboración propia.

Notamos que la pregunta “Saca/ Cita” se ha repetido 12 veces en los exámenes del Bachillerato y que tiene una relación directa con el texto; son preguntas directas y explícitas.

Tabla 32: Pregunta de saca o cita en Bachillerato.

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Saca/cita	12	2012(Tema2)	
		2013(Tema1)	
		2015(Tema1)	
		2015(Tema2)	
		2016(Tema1)	
		2017(Tema2)	
		2018(Tema1)	
		2019(Tema2)	
		2021(Tema2)	
		2022(Tema1)	
		2022(Tema2)	

Fuente16: Elaboración propia.

La pregunta “¿Dónde?” está menos tratada en el Bachillerato, porque está presente solamente en (02) dos exámenes.

Tabla 33: Pregunta de ¿Dónde? .

Tipología de preguntas	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
¿Dónde?	2	2017(Tema2)	1
		2021(Tema2)	1

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Niveles de *compresión lectora*

Nuestro propósito de analizar los niveles de *la Comprensión lectora* es determinar el nivel más dominante en las preguntas de esta destreza en el Bachillerato.

Tabla 34: Nivel literal en secuencia de compresión de texto en Bachillerato.

Niveles de la C.L	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Literal	103	2008(Tema 1)	2
		2008(Tema 2)	4
		2009(Tema 1)	3
		2009(Tema 2)	2
		2010(Tema 1)	3
		2010(Tema2)	3
		2011(Tema1)	3
		2011(Tema 2)	4
		2012(Tema 1)	2
		2012(Tema 2)	2
		2013(Tema 1)	3
		2013(Tema 2)	3
		2014(Tema 1)	3
		2014(Tema 2)	3
		2015(Tema 1)	3
		2015(Tema 2)	3
		2016(Tema 1)	4
		2016(Tema 2)	4
		2017(Tema 1)	3
		2017(Tema2)	3
		2018(Tema 1)	4
		2018(Tema 2)	4
		2019(Tema 1)	4
		2019(Tema 2)	4
		2020(Tema 1)	4
		2020(Tema 2)	4
		2021(Tema 1)	5
		2021(Tema 2)	3
		2022(Tema1)	6
		2020(Tema2)	5

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados del análisis documental realizado sobre los exámenes de Bachillerato, los niveles de la *Comprensión de lectura* muestran los porcentajes siguientes: el 103 de las preguntas representa el nivel literal, esto significa que más de la mitad de las preguntas son de carácter explícito en el texto; lo que permite a los alumnos sacar las respuestas fácilmente. El 34 de preguntas constituye el nivel inferencial, esto justifica que esta categoría de preguntas está menos tratada en los exámenes de Bachillerato porque los alumnos siempre tienen la dificultad de contestar las preguntas de este tipo. Además, el nivel crítico está ausente en estos exámenes.

Tabla 35: Nivel inferencial en pregunta de Comprensión de texto en Bachillerato.

Niveles de la C.L	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Inferencial	34	2008(Tema 1)	2
		2008(Tema 2)	1
		2009(Tema 1)	1
		2009(Tema 2)	3
		2010(Tema 1)	2
		2011(Tema 2)	1
		2012(Tema 1)	2
		2012(Tema 2)	2
		2013(Tema 1)	2
		2013(Tema 2)	1
		2014(Tema 1)	1
		2014(Tema 2)	1
		2015(Tema 1)	1
		2015(Tema 2)	1
		2016(Tema 1)	1
		2016(Tema 2)	1
		2017(Tema 1)	1
		2017(Tema 2)	1
		2018(Tema 1)	1
		2018(Tema 2)	1
		2019(Tema 1)	1
		2019(Tema 2)	1
		2020(Tema 1)	1
		2020(Tema 2)	1
		2021(Tema 1)	1
		2021(Tema 2)	2

Fuente: Elaboración propia.

Para que el alumno llegue a una *Comprensión* progresiva del texto, debe distinguir entre tres niveles de la *Comprensión lectora*: *Comprensión* del sentido global del texto, comprender las implicaciones o entre líneas, comprender lo necesario para poder evaluarlo o criticarlo según sus conocimientos y experiencias personales.

Las preguntas de un examen tienen que ser planteadas en una escala hacia las preguntas superiores, o sea, el aprendizaje de los niveles superiores requiere el conocimiento y las habilidades de los niveles más bajos.

Pues, un alumno que no comprende una idea, no puede analizarla o resolver problemas. En consecuencias, las preguntas de la CL tienen que ser ordenadas de forma jerárquica, dependiendo de las habilidades evaluadas.

Como hemos mencionado, los exámenes de Bachillerato representan una extensión de lo que los alumnos han visto a lo largo del curso. La sección de lectura en el manual Puertas Abiertas viene, por último, donde se brindan 20 textos para enseñar y leer, con 59 preguntas

de *Comprensión*. Según Taleb Abdelerrahman Karima (2021) que ha estudiado la *Comprensión lectora* en el material de ELE, las preguntas propuestas se focalizan más en el nivel literal, o sea, este nivel de *Comprensión* se limita solo en la superficie del texto, luego viene el nivel inferencial, descuidando el nivel crítico de la *Comprensión*.

La *Comprensión del texto* implica la interacción entre el lector y el texto para extraer su significado. “Leer es comprender y a la vez vivir intensidad. Porque lo que comprendo sé que no es un simple acto de decodificación de signos y porque lo vivo, se vuelve más comprensible” Alfaro López & Héctor Guillermo (2007, pág. 24).

Pues, la decodificación de un texto no muestra que los estudiantes lograban comprenderlo, porque el fenómeno de la lectura es más complejo.

3.8.1. Nivel de comprensión literal

Después de describir y analizar las preguntas de *Comprensión lectora* del examen de Bachillerato, hemos notado que la mayoría es de nivel literal. De las cinco preguntas planteadas, hemos encontrado que cuatro de ellas, tienen sus respuestas expresadas literalmente en el texto. Así que, tal como lo demuestran los resultados, el 75% del total de las preguntas concierne el nivel literal.

Este tipo de preguntas es de retención, o sea, exige que el alumno recuerde la información recibida por medio de la lectura del texto. Corresponde al nivel más simple de razonamiento; pues no va a pensar, deducir o inferir. Con este tipo de preguntas se averigua a qué punto el alumno puede conocer o reconocer la información presentada en el texto.

Por lo tanto, para que el alumno pueda dar una respuesta, su actividad se limita solo a buscar pistas por medio de las palabras que se manifiestan en las preguntas del texto, y esto no asegura su *Comprensión*, o sea, no parece que el aprendiz ha llegado a una lectura comprensiva.

Para ejemplificar esta categoría, exponemos las preguntas siguientes y sus respectivos temas:

En qué mundo vivimos “tema № 1 2018” “Vivimos en un mundo totalmente globalizado...”

Por qué la elección de una carrera es una decisión muy importante para los hijos “tema№ 1 2017” “La elección de una carrera es una de las decisiones más importantes que realizan los hijos para bien o para mal...”

Saca del texto las causas de la baja escolarización de los menores “tema № 1 .2016” “las causas de este incremento son variadas y van desde el crecimiento demográfico...”

Los interrogativos que corresponden a este tipo de preguntas son: Qué, quién es, cuál es, dónde, cómo es, con quién, por qué, para qué, cuándo, cuál es, cómo se llama.

3.8.2. Nivel de Comprensión inferencial

Por lo que se refiere a las preguntas de *Comprensión* inferencial del contenido, aparecen con 25%: de cinco preguntas hemos encontrado que hay una o dos preguntas inferenciales.

Este tipo de preguntas consiste en la asimilación de un contenido textual usando el razonamiento, capacidades y las competencias interpretativas y deductivas, para que el aprendiz pueda leer lo que está implícito en el texto o entre líneas. Pues, en este tipo se usa el procesamiento y la transferencia de la información.

Al responder a este tipo de preguntas, el alumno va más allá de la visión de repetición y la literalidad de las ideas para comprender el texto, lo que requiere la participación activa del alumno, o sea, a partir de la elaboración del contexto. Es decir, relaciona primero sus conocimientos previos con el contenido del texto para obtener conclusiones aparecen de modo implícito, y luego expresar el contenido utilizando su propio estilo creando una nueva información. Pues, el alumno logra una visión global del contenido y lo relaciona con sus propias ideas y experiencias.

Para orientar la interpretación misma del texto, el alumno tiene que venir con el conocimiento previo o de que se trata el texto. El proceso de la *Comprensión* consiste en el proceso de relacionar la información presentada por el autor con la información almacenada en la mente del alumno.

En este caso el actor principal es el cerebro del alumno, con sus dos hemisferios donde el contenido del texto activa sus conocimientos y vivencias previas creando significados adicionales.

Las preguntas del nivel inferencial piden que se explique una frase del texto, que se reformule un título al texto, que se demuestre la subjetividad o la objetividad del autor, que se comente, etc.

Las pistas para formular una pregunta inferencial pueden ser:

Qué pasaría antes de., qué significa, por qué, cómo podrías dar otro título, cuál es, qué diferencias, qué semejanzas, a qué se refiere cuando, cuál es el motivo, qué relación habrá, qué conclusiones, qué crees...

3.8.3. Nivel de Comprensión crítico

Por consiguiente, los resultados demuestran que se descuidan las preguntas de *Comprensión* de nivel crítico. Este nivel se basa en el desarrollo del juicio crítico del alumno, donde realiza opiniones y valoraciones propias de carácter subjetivo de manera lógica y argumentada.

Como hemos mencionado anteriormente, la guía del examen de Bachillerato impone contestar a una serie de preguntas de modo conciso y preciso con frases personales o sacadas del texto. Sin embargo, notamos que el diseño de las preguntas de la *Comprensión lectora* en el examen de Bachillerato se contradice con esta guía, excluyendo el uso de las preguntas de nivel crítico, que implica asumir una postura, o sea, formar una opinión personal acerca de lo que se lee.

Por supuesto, gracias a las habilidades de pensamiento que tienen los alumnos, necesitan procesar la información, utilizarla, buscar soluciones de los problemas más que almacenarla o solo memorizarla.

Este nivel permite a los alumnos reflexionar y relacionar los contenidos del texto con sus propias ideas y experiencias socioculturales, o sea dando al alumno más equilibrio emocional y constructivo.

3.9. Niveles de *taxonomía de Bloom*

Nuestro objetivo de analizar las preguntas de la *Comprensión lectora* según la *taxonomía de Bloom* es determinar el nivel de esta *taxonomía* más dominante en esta destreza.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Tabla 36: Nivel recordar de taxonomía en pruebas de Bachillerato.

Niveles de la taxonomía de Bloom	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Recordar	103	2008(Tema 1)	2
		2008(Tema 2)	4
		2009(Tema 1)	3
		2009(Tema 2)	2
		2010(Tema 1)	3
		2010(Tema2)	3
		2011(Tema1)	3
		2011(Tema 2)	4
		2012(Tema 1)	2
		2012(Tema 2)	2
		2013(Tema 1)	3
		2013(Tema 2)	3
		2014(Tema 1)	3
		2014(Tema 2)	3
		2015(Tema 1)	3
		2015(Tema 2)	3
		2016(Tema 1)	4
		2016(Tema 2)	4
		2017(Tema 1)	3
		2017(Tema2)	3
		2018(Tema 1)	4
		2018(Tema 2)	4
		2019(Tema 1)	4
		2019(Tema 2)	4
		2020(Tema 1)	4
		2020(Tema 2)	4
		2021(Tema 1)	5
		2021(Tema 2)	3
		2022(Tema1)	6
		2020(Tema2)	5

Fuente: Elaboración propia.

Al terminar el análisis de las preguntas siguiendo los niveles de la *taxonomía de Bloom*, hemos obtenido 103 de las preguntas que representa el nivel “recordar” usado en las preguntas de la *Comprensión*. Esto significa que este nivel es el más usado en el Bachillerato, indicando que las preguntas son básicas con respuestas explícitas en el texto, donde el alumno recupera un conocimiento para compararlo con una información presentada.

Tabla 37: Nivel comprender de taxonomía de Bloom en pruebas de Bachillerato.

Niveles de la taxonomía de Bloom	Repetición	Bachillerato	Repetición en el tema
Comprender	34	2008(Tema 1)	2
		2008(Tema 2)	1
		2009(Tema 1)	1
		2009(Tema 2)	3
		2010(Tema 1)	2
		2011(Tema 2)	1
		2012(Tema 1)	2
		2012(Tema 2)	2
		2013(Tema 1)	2
		2013(Tema 2)	1
		2014(Tema 1)	1
		2014(Tema 2)	1
		2015(Tema 1)	1
		2015(Tema 2)	1
		2016(Tema 1)	1
		2016(Tema 2)	1
		2017(Tema 1)	1
		2017(Tema 2)	1
		2018(Tema 1)	1
		2018(Tema 2)	1
		2019(Tema 1)	1
		2019(Tema 2)	1
		2020(Tema 1)	1
		2020(Tema 2)	1
		2021(Tema 1)	1
		2021(Tema 2)	2

Fuente: Elaboración propia.

El 34 representa el nivel “comprender” usado en las preguntas de la *Comprensión de textos* donde el alumno sea capaz de convertir una información de una forma o representación a otra, mientras que ignora los otros niveles.

Debemos aclarar que, al analizar la tipología de preguntas, estos interrogantes no presentan siempre un nivel determinado de la *taxonomía de Bloom* o una de los niveles de la *Comprensión del texto*, porque no podemos decidir que cada pregunta con el interrogante ¿Qué?, por ejemplo, es de nivel literal y presenta el nivel recordar. Porque lo que determina el nivel, no es el interrogante sino lo que está pedido o la respuesta esperada. Podemos tener dos preguntas con el mismo interrogante, pero cada una presenta un nivel diferente.

Por ejemplo: en el tema (02) del Bachillerato del año 2011, encontramos la pregunta №4: ¿Cuáles son los dos dominios de mayor avance tecnológico? que presenta el nivel recordar y el nivel literal de la *Comprensión lectora*. La respuesta esperada está expresada

explícitamente en el texto: “*Las dos áreas de mayor avance han sido la tecnología médica y la exploración del espacio*”.

Seguimos con el mismo interrogante ¿Cuál? En el tema (2) del Bachillerato del año 2014, hallamos la pregunta № 4: ¿Cuál es el mensaje de Doña Annan?

En este caso, aunque es el mismo interrogante, pero la pregunta expresa el nivel inferencial y el nivel comprender de la *taxonomía* porque la respuesta está entre las líneas, expresada de una manera implícita: “*incitar a las mujeres a luchar para realizar sus sueños, ser conscientes y preparadas para enfrentar la vida*”.

4. Evaluación global

A base de lo expuesto anteriormente, hemos obtenido los resultados siguientes:

La prueba del Bachillerato del español, contiene un texto de 15 a 28 líneas, sacado generalmente de un sitio web, sin la indicación imperativa de la fuente (autor, obra y fecha...).

Este texto se centra en unos temas específicos que están relacionados con el curso educativo, es decir, el alumno aquí tiene el conocimiento previo sobre ellos, lo que le facilita la interacción con el texto. El tema de la tecnología es el más frecuente en el Bachillerato, y los textos están divididos entre dos tipos que son el expositivo y el argumentativo.

Una de las partes de la prueba del Bachillerato es la *Comprensión lectora* que contiene una serie de preguntas sobre el texto, que vacila entre 3 a 6 preguntas.

En lo que se refiere a la tipología de las preguntas, afirmamos que el examen del Bachillerato en la secuencia de la *Comprensión del texto*, se base en las preguntas directas, con una presencia de una pregunta indirecta en algunas pruebas (comenta o explica una frase).

Para los niveles de la *Comprensión de lectura* presentados en las preguntas, indicamos que la mayoría de estas preguntas son de nivel literal, esto significa que las respuestas esperadas son expresadas en el texto explícitamente.

En lo que corresponde a los niveles de la *taxonomía de Bloom* en el Bachillerato, para la destreza de la *Comprensión lectora* se trabaja el nivel recordar en primer lugar y después el

nivel comprender con una pequeña cantidad de preguntas, además de la desaparición de los otros niveles.

En síntesis, basándose en los datos obtenidos, afirmamos que el tratamiento de la *Comprensión lectora* en el Bachillerato, no respeta los niveles de la *taxonomía de Bloom*. De ahí, vamos a elaborar una propuesta didáctica para aplicar la *taxonomía de Bloom* sobre las preguntas de la *Comprensión lectora*.

CONCLUSIÓN GENERAL

En resumidas cuentas, podemos decir que hemos alcanzado el objetivo general de evaluar y explorar las preguntas de *Comprensión de textos* según la *taxonomía revisada de Bloom*, ya que se ha logrado la producción de un instrumento de análisis que se presenta en la rúbrica de análisis documental.

Después de un análisis detallado del problema objeto de estudio, hemos obtenido resultados válidos y confiables, como lo muestran los datos analizados anteriormente. Como resultado de aplicar este análisis a la prueba de Bachillerato, hemos logrado nuestros objetivos específicos: analizar las preguntas de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato según la taxonomía de Bloom, identificar el nivel más dominante de la *taxonomía de Bloom* en las preguntas de la comprensión del texto, identificar el nivel más dominante de los niveles de la *Comprensión de lectura* y proponer un modelo de preguntas de la *Comprensión escrita* siguiendo la *taxonomía de Bloom*.

De allí, podemos confirmar nuestra hipótesis de que todas las preguntas responden a los dos niveles inferiores de la *taxonomía* que son “recordar y comprender”.

De los resultados obtenidos, hemos elaborado nuestra propuesta didáctica que se constituye de textos auténticos con preguntas de *Comprensión de lectura* siguiendo la *taxonomía revisada de Bloom*, porque desde la perspectiva interactiva, las preguntas de la *Comprensión de texto* en la prueba de Bachillerato presentan un desequilibrio respecto a los niveles de la *taxonomía de Bloom* y los niveles de dicha *Comprensión* que da primacía al nivel recordar y al nivel literal, que se consideran como nivel básico de la *Comprensión lectora* en comparación con los niveles superiores.

Ahora, podemos consultar el problema final de nuestra investigación y afirmamos que la *taxonomía de Bloom* funciona para la evaluación de la *Comprensión lectora* en los exámenes del Bachillerato.

Para concluir, el proceso hacia la construcción del conocimiento no se limita en la evaluación final o en responder a unas preguntas que están expresadas en un texto para obtener una nota, sino que el proceso de la enseñanza tiene que centrarse en que los alumnos utilicen lo que han aprendido para aprender más sobre ellos mismos y su mundo.

Sugerencias

Este estudio no está basado en el sistema educativo argelino actual o en el método que los profesores argelinos siguen en el instituto, sino con esta sugerencia deseamos hacer reformas que consisten en; otorgar primacía a la *comprensión lectora* y sus procesos (prelectura, lectura y post lectura) además, de su evaluación basándose en los niveles de la *taxonomía de Bloom*.

PROPUESTA

Introducción

Propuesta didáctica de actividades siguiendo la *taxonomía de Bloom* para mejorar el tratamiento de la comprensión de lectura del español en los exámenes del Bachillerato.

Justificación de propuesta

La presente propuesta ha sido diseñada y elaborada para lograr el desarrollo de la *Comprensión lectora* en español en la prueba de Bachillerato, puesto que se ha detectado unas dificultades por parte de los bachilleres y los estudiantes de primer curso de licenciatura. El análisis profundo de los resultados de la evaluación de las preguntas de la *Comprensión de texto* con el instrumento de evaluación, demuestra que es menester aplicar un sistema jerárquico tomando en cuenta la necesidad de los alumnos a la hora de diseñar las preguntas. Eso permite al aprendiz alcanzar una Comprensión completa y construir habilidades de pensamiento cognitivo que va desde lo más simple hasta lo más complejo para poder resolver problemas de una manera razonable y creativa.

Objetivos

Objetivo general

- Mejorar el tratamiento de la *Comprensión lectora* en las pruebas del Bachillerato siguiendo la *taxonomía de Bloom*.

Objetivos específicos

- Diseñar 10 pruebas del Bachillerato que están basadas en la *taxonomía de Bloom* - dominio cognitivo.

- Diseñar cada una de las pruebas teniendo en cuenta los niveles del dominio cognitivo de la taxonomía revisada de Bloom: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

- Diseñar cada una de las pruebas teniendo en cuenta los niveles de la *Comprensión de lectura*.

Descripción de propuesta

La presente propuesta consta de 10 pruebas que tienen en total 10 textos de diversos tipos y géneros. Los cinco primeros son de Bachillerato argelino a los cuales hemos diseñado nuevas preguntas de Comprensión, mientras que los otros textos son seleccionados de diferentes fuentes. El horario de cada examen se estima a 3 horas.

Las actividades propuestas para cada uno de los niveles de taxonomía revisada de Bloom se basan en la teoría expuesta en la presente investigación y en las necesidades de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

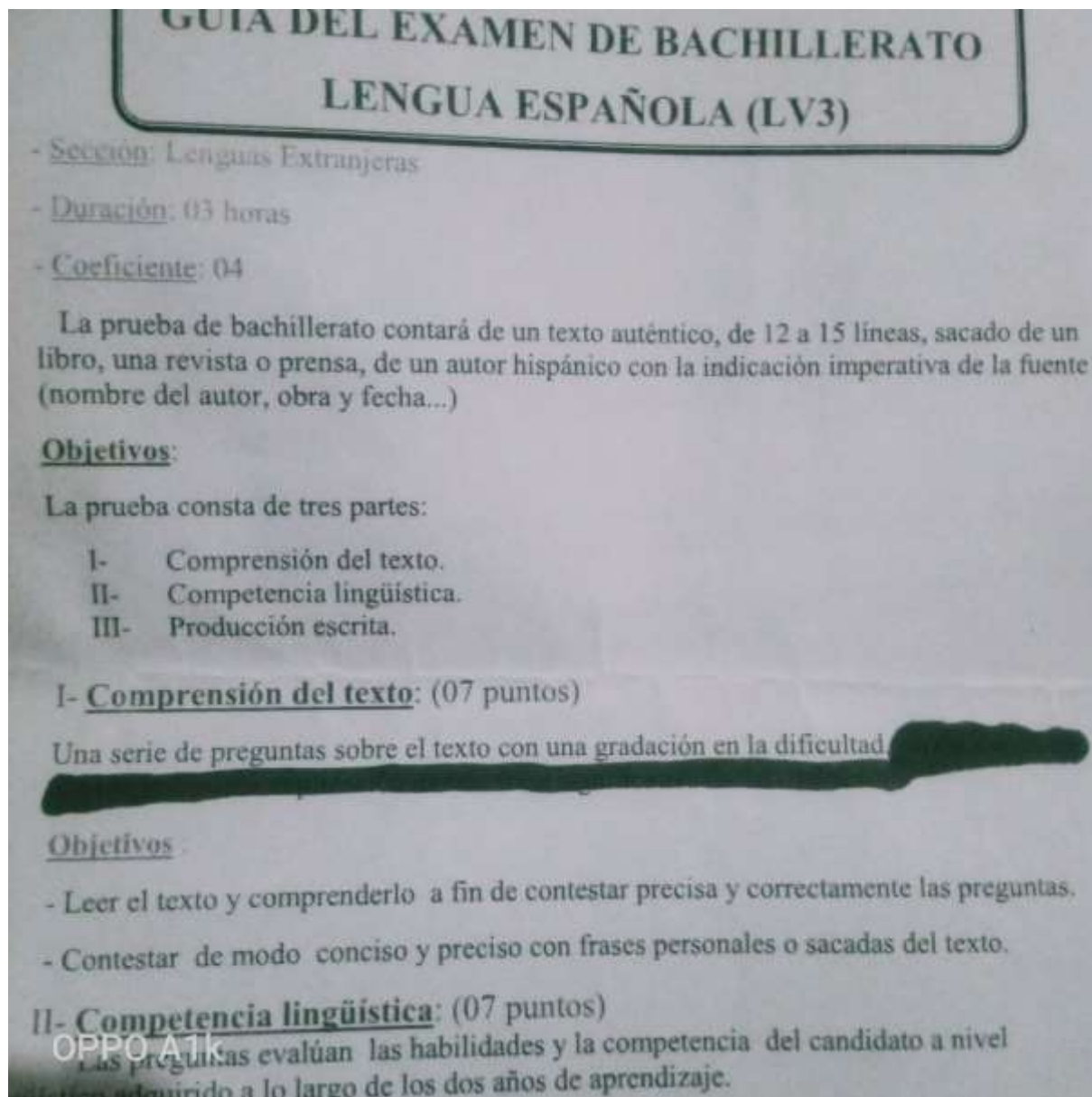
- Anderw, C. (9 de 10 de 2009). Recuperado el Abril de 2023, de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- López , J. (2014). *LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y SUS ACTUALIZACIONES*.
- Alba M.S.C JORDAN, P. C. (2018). *Comprension lectora apoyada en la taxonomia de Bloom: Busqueda del desarrollo del pesamiento critico en univesitarios* (Vol. 18). Ecuador : Revista ciencia y tecnologia.
- Alfaro López, Héctor Guillermo. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. Universidad Nacional Autónoma , México: Cuadernos de la DGB Serie Cultural .
- Anderson , & Krathwohl. (2001). *ATaxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy Educational objectives*. NEW YORK, BOSTON: ABRIGED EDITION.
- Benjamin S.Bloom y colaboradores. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación La clasificación de las metas educacionales Manuales I y II* (Décima ed.). (M. P. Rivas, Trad.) Buenos aires , Argentina.
- Br.Francisca Mercedes Velasquez Arriola. (2019). *Actividades segun la taxonomia de Bloom para mejorar la comprension lectora del ingles en institucion educativa San Jose _Chiclayo*. Chiclayo, Universidad Cesar Vallejo, Perú .
- Brian Tomlinson . (2003). *Helping Teachers to Resource Themselves*.
- Egan, H. M. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Avellaneda, Buenos Aires: los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192.
- Elizabeth, A. P. (2008). *Programa Psicopedagógico para mejorar la Comprensión Lectora en el Área de Comunicación, de los Estudiantes de Segundo Grado de Primaria de la Institución Educativa Emblemática*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo PE, Perú.
- Europa, S. d. (Ed.). (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.

- Fajardo José Luis Santa. (2019). *La evaluación de desarrollo de competencias en física en Bachillerato con el uso de Taxonomías*. Instituto Politecnico Nacional(Centro de investigacion en Ciencia Aplicada y Tacnologia avanzada, México.
- Fernando Avendaño. (junio de 2012). *Los textos expositivos*. Universidad Nacional de Rosario, República Argentina: QUEHACER EDUCATIVO.
- Forehand, M. (2010). *Bloom s Taxonomy- Emerging Perpectives on Learning, Teaching and Technology*. the University of Georgia.
- Forehand, M. (2011). *Bloom's Taxonomy- Emerging Persperctives on Learning, Teaching and Technology*. The University of Georgia.
- Francisca Fumero. (2019). *Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula* (Vol. 24). Caracas, Universidad Pedagógico Experimental Libertador , Venezuela: Revista Investigacion y Postgrado .
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. .
- González, M. (1999). *la evaluacion del aprendizaje en la ensenanzauniversitaria* (Vol. 5). universidad de la Habana: Revista Pedagogia Universitaria.
- Grajales, H .Pérez. (2006). *compresion y produccion de textos*. colombia: Magisterio.
- Hurtado, B. d. (2010). *Metodología de la investigación : guía para una comprensión holística de la ciencia* (4a. ed.). Caracas: Quirón Ediciones.
- Isabel, S. (1996). *Estrategias de compresion de lectura* (Sexta edición ed.). Barcelona: Graó .
- Iturbide, S. M. (2018). *Guía de Uso de la Taxonomía de Bloom en Informática* (Vol. 3. 2018). Quito, Facultad de Ingeniería Universidad Católica, Ecuador.
- J.Gimeno Sacristan . (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (Primera ed.). España: MÓRATA.
- Kenneth Goodman. (1990). *Lenguaje integral: un camino fácil prar el desarrollo de lenguaje* (Vol. 11). Venezuela, Universidad de Los Andes: Revista de lectura y vida .
- Krashen ,S.D. (1985). *the input Hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.

- Mendiala, M. S. (2018). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada?* (Vol. 19). México , Universidad Nacional Autónoma : Revista Digital Universitaria.
- Pinzàs , P. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima, Perú: Metrocolor.
- Rento wulandari. (2013). *The effect of using the self questioning Bloom's Taxonomy strategy Toward reading comprehension of the second year student at junior high school Budi Dharma Dumai*. Pekanbaru, departamentOf english, Indonesia.
- Sampieri, H. (2014). *la metodolgia de investigacion* (6a.ed ed.). México: McGraw-Hill.
- Sampieri, M. H. (2008). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). México: McGraw-Hill.
- Sampieri,R, H., Collado,, F., & Lucio,P, B. (2014). *La metodologia de investigacion* (6 ed.). México: McGraw-Hill.
- SANZ Trigueros, F. J. (2021). Enseñar lenguas extranjeras mediante la pedagogía por proyectos. Implicaciones para el aula y la planificación docente. *Revista Geadel*, 2(3), 101-118.
- Taleb Abdeerrahman Karima. (2021). *la compresión lectora en el material didáctico de ELE en le enseñanza secundaria* (Vol. 5). Oran, Universidad Mohemmed Ben Ahmed Oran 2, Argel.
- Taymo y Taymo Mario. (2000). *El proceso de la investigación científica* (3 ed.). México: Limusa.
- Tomlinson,B. (2003). *Helping Teachers to Resource Themselves*. KOTESOL.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago, the University of Chicago.

ANEXOS

Anexo 1: Guía del examen de Bachillerato lengua española (LV3).



libro, una revista o prensa, de un autor hispánico con la indicación imperativa de la fuente (nombre del autor, obra y fecha...)

Objetivos:

La prueba consta de tres partes:

- I- Comprensión del texto.
- II- Competencia lingüística.
- III- Producción escrita.

I- Comprensión del texto: (07 puntos)

Una serie de preguntas sobre el texto con una gradación en la dificultad.

Objetivos:

- Leer el texto y comprenderlo a fin de contestar precisa y correctamente las preguntas.
- Contestar de modo conciso y preciso con frases personales o sacadas del texto.

II- Competencia lingüística: (07 puntos)

Las preguntas evalúan las habilidades y la competencia del candidato a nivel lingüístico adquirido a lo largo de los dos años de aprendizaje.

Léxico: (03 puntos)

Una serie de actividades léxicas: ejercicios con huecos, combinación de sinónimos y antónimos, derivación de palabras, asociación de palabras con sus definiciones...

Gramática: (04 puntos)

Ejercicios gramaticales que consisten en el uso correcto y adecuado de las estructuras estudiadas.

Objetivos:

- Maestría y habilidad en el uso del vocabulario.

OPPO A1k

صفحة 1 من 2

- Práctica adecuada de las formas verbales.
- Uso y concordancia de los tiempos y modos.

III- Producción escrita: (06 puntos)

Es la competencia final en la cual aparecen todas las habilidades adquiridas en el primer y segundo curso, mediante una producción personal e individual teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión.

Los dos temas deben ser encabezados por una o dos frases introductorias que abarcan el tema que debe tratar el alumno.

Tema 1: Guiado mediante preguntas que ayudan al candidato a estructurar y producir.

Tema 2: Libre, en relación con la temática del texto propuesto y en que el candidato moviliza sus conocimientos temáticos y lingüísticos.

Objetivos

- Saber planear y estructurar una producción escrita.
- Separar claramente las tres partes de la producción (Introducción, desarrollo y conclusión).
- Capacidad del candidato a expresar ideas, un punto de vista argumentando de modo coherente y pertinente (cohesión y coherencia).

La producción debe imperativamente ser **personal e individual**.

OPPO A1k

Anexo 2: rúbrica de análisis

			2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022		
Temas de Bachillerato																																T	
N.L																																	
N.PRE																																	
Tipo Del Texto	Expo																																
	Narrativo																																
	Arg																																
Género Del texto	Carta																																
	Cuento																																
	Columna																																
	Correo																																
	Noticia																																
	Reportaje																																
	S.W																																
Tipología de preguntas	V/F																																
	¿Qué?																																
	¿Cómo?																																
	¿Cuándo?																																
	¿Por qué/para qué?																																
	¿Cuál /es?																																
	Comenta /Explica																																
	Da un título																																
	Saca/cita																																
	¿Dónde?																																
	O.M																																
Niveles de la taxonomía de	Recordar																																
	Comprend																																

[illegible]

