

## Propuesta pedagógica basada en las habilidades de pensamiento crítico siguiendo la taxonomía de Bloom en el aprendizaje del inglés

### Pedagogical proposal based on critical thinking skills following Bloom's taxonomy in English language learning

Yumir Cecilia Gómez Martínez<sup>1</sup> y Ruth Marcela Del Campo Machado<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana De Educación Ciencia y Tecnología UMECIT Panamá, yumirgomez.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0000-0003-0072-6971>, Colombia

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Colombia, rmdelm@unal.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5468-3471>, Colombia

---

#### Información del Artículo

##### *Trazabilidad:*

Recibido 14-11-2025

Revisado 15-11-2025

Aceptado 14-12-2025

---

##### *Palabras Clave:*

Taxonomía de Bloom  
Comprensión lectora  
Pensamiento crítico

##### *Keywords:*

Bloom's Taxonomy  
Reading comprehension  
Critical thinking

---

#### RESUMEN

El presente documento expone los resultados de la investigación titulada "Propuesta pedagógica basada en las habilidades de pensamiento crítico siguiendo la Taxonomía de Bloom en el aprendizaje del inglés en la Institución Educativa Kilómetro 12, sede central y sede Casablanca". El objetivo principal fue determinar el grado de incidencia de una propuesta pedagógica basada en los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom para fortalecer el pensamiento crítico mediante la comprensión de textos en inglés en estudiantes de grado octavo. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-interpretativo y se enmarcó en el modelo de investigación-acción, el cual, siguiendo los planteamientos de Denzin y Lincoln (2018), permitió una comprensión profunda del fenómeno observado, así como la sistematización de las percepciones de los actores involucrados frente al problema identificado y a la propuesta de intervención. Para la recolección de datos se emplearon múltiples instrumentos: pruebas diagnósticas (pretest y postest), entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, observación participante mediante diario de campo y análisis documental (pruebas escritas y trabajos de los estudiantes). Estos permitieron evidenciar avances significativos tanto en los niveles de comprensión lectora como en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Asimismo, el análisis de entrevistas y encuestas reveló una percepción favorable por parte de docentes y estudiantes respecto a la implementación de la propuesta, destacando su impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés y en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

---

#### ABSTRACT

This document presents the results of the research titled "Pedagogical Proposal Based on Critical Thinking Skills Following Bloom's Taxonomy in English Language Learning at Kilómetro 12 Educational Institution, Main Campus and Casablanca Branch." The main objective was to determine the extent to which a pedagogical proposal grounded in Bloom's cognitive taxonomy levels could foster critical thinking through reading comprehension in eighth-grade students. The study was conducted within a qualitative-interpretative approach and followed the action research model. According to the framework proposed by Denzin and Lincoln (2018), this model allowed for a deep understanding of the phenomenon under study and the systematization of participants' perceptions regarding the identified issue and the implemented solution. Various data collection instruments were employed, including diagnostic tests (pre-test and post-test), semi-structured interviews with teachers and students, participant observation through a field diary, and document analysis (written tests and student assignments). These tools enabled the identification of significant progress in students' reading comprehension and development of critical thinking skills. Furthermore, the analysis of interviews and surveys revealed a positive perception among both teachers and students regarding the implementation of the proposal. The findings highlight its positive impact on English teaching and learning processes, as well as on the cognitive development of the students involved.

---

## **INTRODUCCIÓN**

La Constitución Política de Colombia de 1991 (Colombia, 1991) definió la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los bienes culturales. En cumplimiento de este mandato, el país ha fortalecido su sistema educativo mediante leyes, decretos y programas que han orientado las políticas públicas, destacando la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés.

La Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994) reguló el servicio público educativo, reconociendo la necesidad de adquirir habilidades en al menos una lengua extranjera. Aunque inicialmente no se estableció como área obligatoria, a partir de 2006 se definieron estándares específicos para inglés (Guía 22) (MEN, 2006), y en 2016 se formalizaron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (MEN, 2016) en esta área. Asimismo, programas como Colombia Very Well (MEN, 2014) buscaron mejorar la calidad educativa en inglés y preparar a los estudiantes para un mundo globalizado.

En coherencia con estas iniciativas, la Secretaría de Educación de Montería implementó su propia política de bilingüismo con el programa Montería Bilingüe (Alcaldía de Montería – Secretaría de Educación Municipal, 2024), invitando a las instituciones a adaptar sus currículos y planes de área. A partir de este contexto, surgió la presente investigación doctoral, cuyo objetivo fue establecer el grado de incidencia de una propuesta pedagógica basada en habilidades de pensamiento crítico —siguiendo la Taxonomía de Bloom— en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de estudiantes de octavo grado en dos instituciones rurales del municipio.

Esta propuesta respondió a tres condiciones críticas: resultados subóptimos en inglés evidenciados en pruebas censales, limitaciones tecnológicas en las sedes estudiadas, y baja motivación estudiantil asociada al contexto rural. Frente a ello, se diseñó e implementó una propuesta didáctica que integrara niveles de pensamiento crítico como una estrategia para fortalecer las competencias lectoras y motivar el aprendizaje del inglés.

A nivel internacional, distintos estudios respaldan la necesidad de enfoques pedagógicos que integren pensamiento crítico en la enseñanza del inglés. Díaz (2016) en Chile plantea una reconceptualización del andamiaje a través de metáforas y lateralización; Ibáñez et al. (2022) destacan la complejidad cognitiva de la lectura crítica. En España, Recio y León (2015) vinculan fluidez con comprensión en contextos bilingües. A nivel nacional, autores como Herreño (2020), Guarín y Ramírez (2017), y Rengifo (2018) coinciden en la efectividad de propuestas fundamentadas en la Taxonomía de Bloom para desarrollar competencias superiores.

Este panorama justifica la necesidad de implementar propuestas innovadoras que respondan a las realidades del contexto colombiano, particularmente en sectores rurales. Esta investigación se posiciona como un aporte relevante al evidenciar el impacto positivo de una propuesta pedagógica en la comprensión lectora en inglés, el desarrollo del pensamiento crítico y el mejoramiento del rendimiento académico. Su valor se proyecta no solo en el campo educativo, sino también en el social, al abrir oportunidades futuras para los estudiantes mediante mejores resultados en pruebas externas y mayor acceso a la educación superior.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El presente estudio se sustenta en una sólida fundamentación metodológica, diseñada para abordar de manera integral y rigurosa la problemática planteada. La investigación se enmarca en un modelo epistemológico, un enfoque y un diseño específicos que, en conjunto, buscan no solo describir, sino también interpretar y transformar la realidad educativa en la que se inscribe el fenómeno de estudio.

Desde una perspectiva epistemológica, el trabajo investigativo se adhiere al paradigma sociocrítico, el cual trasciende la mera descripción de los hechos para centrarse en la comprensión de las estructuras sociales y las relaciones de poder que influyen en los procesos educativos. Este paradigma considera que la ciencia social no es puramente empírica ni solo interpretativa, sino que se nutre de los estudios comunitarios y de la investigación participativa, buscando que el conocimiento se forme a partir de las situaciones cotidianas del entorno sociocultural. En este sentido, la investigación se fundamenta en la idea de que el conocimiento emerge de la interacción social y comunicativa de los estudiantes, tal como lo postulan Habermas (1994) y Vygotsky (1978).

El método de investigación seleccionado es el inductivo, un procedimiento que parte de la observación de hechos particulares para formular razonamientos o conclusiones de carácter más general. Este enfoque es coherente con el paradigma sociocrítico, ya que permite al investigador identificar patrones y tendencias en el desempeño de los estudiantes a partir de la implementación de la propuesta pedagógica, para luego

inferir conclusiones sobre la efectividad de dicha estrategia. La lógica inductiva del estudio se manifiesta al analizar los datos obtenidos de la muestra, con el propósito de generar un modelo explicativo sobre la contribución de la propuesta en el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

El diseño de la investigación corresponde al modelo de Investigación-Acción Educativa (IAE). Este diseño se considera idóneo para el presente estudio, ya que permite abordar problemáticas reales y buscar soluciones a través de un proceso cíclico y reflexivo. La IAE, tal como la describe Elliott (2000), consta de cuatro fases interconectadas: planificación, acción, observación y reflexión, que se llevan a cabo de forma secuencial y continua. En la fase de planificación, se elaboró la propuesta pedagógica; en la de acción, se implementó; en la de observación, se recopilaban los datos; y en la de reflexión, se evaluaron los resultados para retroalimentar el proceso.

Para la selección de los participantes, se empleó un muestreo intencional y no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de octavo grado, 15 de la sede central de la Institución Educativa Kilómetro 12 y 15 de la sede Casablanca, así como por dos docentes de inglés de ambas sedes. Este tipo de muestreo se justificó por la necesidad de seleccionar a los participantes que pudieran proporcionar información detallada y profunda sobre el fenómeno, debido a sus características específicas y a su disponibilidad para el estudio.

Se establecieron criterios de elegibilidad para la muestra, incluyendo criterios de inclusión y exclusión. Entre los criterios de inclusión se consideró que los participantes fueran estudiantes de octavo grado matriculados en las instituciones seleccionadas, con edades entre 14 y 17 años, y que contaran con el consentimiento informado de sus padres o tutores. Los criterios de exclusión se aplicaron a aquellos que no formaran parte de la comunidad educativa, no tuvieran el grado de escolaridad y edad requeridos, o presentaran comportamientos disruptivos que pudieran interferir con el normal desarrollo de la investigación.

Las técnicas de recolección de datos (Tabla N. 1) utilizadas fueron la observación participante, la entrevista y el análisis documental. Estas técnicas, de naturaleza cualitativa, permitieron obtener una visión integral y heterogénea de la implementación de la propuesta. La observación participante se llevó a cabo mediante el registro en un diario de campo y el uso de registros fotográficos, con el fin de captar la realidad en su contexto natural. La entrevista semiestructurada y grupal se aplicó a estudiantes y docentes para explorar sus percepciones y experiencias sobre el proceso de aprendizaje del inglés y el desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente, el análisis documental se realizó mediante la revisión de pruebas escritas (pretest y postest) y una matriz de revisión para examinar los trabajos de los estudiantes.

**Tabla 1.** Técnicas e instrumentos de investigación

Técnicas	Instrumentos
• Observación	• Observación participante
• Prueba pretest	• Prueba de desempeño escrita
• Prueba postest	• Prueba de desempeño escrita
• Entrevista	• Semiestructurada Preguntas abiertas
• Encuesta	• Cuestionario
• Análisis documental	• Guía de análisis de documentos

El procedimiento de recolección de datos se dividió en tres fases: diagnóstico, intervención y valoración. En la fase de diagnóstico, se aplicó una prueba diagnóstica (pretest) para establecer el nivel inicial de comprensión lectora y pensamiento crítico de los estudiantes. La fase de intervención consistió en el diseño e implementación de la propuesta pedagógica basada en la taxonomía de Bloom. Finalmente, en la fase de valoración, se aplicó una prueba de salida (postest), se realizaron entrevistas y encuestas para evaluar la efectividad de la propuesta y comparar los resultados.

Se utilizó un sistema de categorización para organizar y sintetizar la información recolectada. Se establecieron tres categorías centrales, a saber: pensamiento crítico, didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de la comprensión lectora, y finalmente, la aplicación de Taxonomía de Bloom en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora. Estas categorías, junto con sus subcategorías, sirvieron como marcos analíticos para estructurar el análisis de los datos y revelar conexiones significativas entre ellos.

Para el análisis de los hallazgos, se empleó la triangulación de la información. Esta técnica implicó la comparación de los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes (entrevistas, observaciones y documentos) para validar y enriquecer las conclusiones del estudio. La triangulación permitió una

comprensión más completa del fenómeno al contrastar las percepciones de los participantes con los resultados de las pruebas de desempeño.

La validación de los instrumentos se realizó mediante la revisión por pares expertos en ciencias de la educación y enseñanza del inglés, lo que garantizó su pertinencia y capacidad para medir efectivamente los objetivos planteados. La fiabilidad se aseguró a través de la triangulación de los datos, un proceso que robusteció la credibilidad de los hallazgos al confirmarlos a partir de múltiples fuentes y perspectivas.

En cuanto a las consideraciones éticas, se implementaron protocolos rigurosos para proteger la dignidad, la intimidad y el bienestar de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o cuidadores de los estudiantes menores de edad, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos, y se aseguraron los principios de voluntariedad y protección contra cualquier daño físico o psicológico.

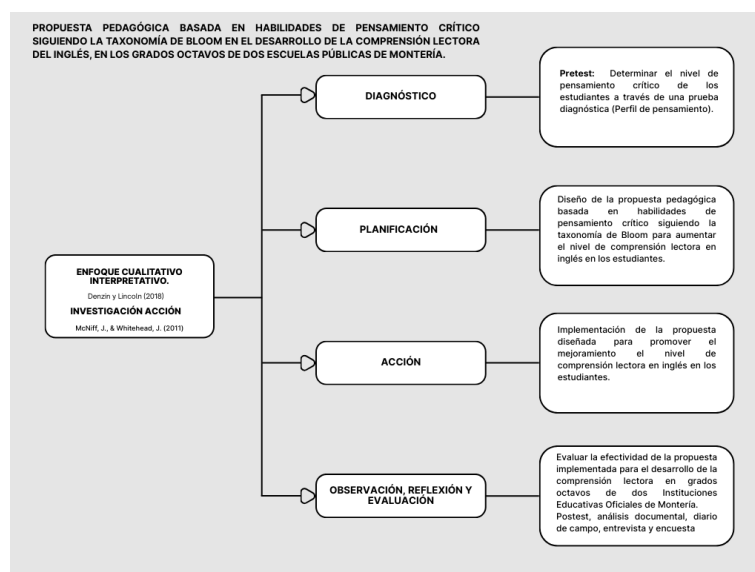
La presentación de los datos se realizó de manera sistemática, siguiendo un proceso de codificación, transcripción, lectura y análisis de la información, apoyado por el software Atlas Ti. Este proceso permitió la identificación de códigos y categorías para la interpretación hermenéutica de los resultados, en línea con el modelo de interpretación propuesto por Eisner (1998).

El análisis de los resultados incluyó la contrastación y teorización. La contrastación se centró en verificar los supuestos teóricos a través de los datos empíricos, mientras que la teorización implicó la construcción de un marco conceptual a partir de los hallazgos, integrándolos con el conocimiento preexistente. Este proceso se llevó a cabo en tres pasos: descripción, interpretación y valoración, lo que permitió una comprensión profunda y fundamentada del fenómeno.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El presente estudio se desarrolló dentro del enfoque cualitativo interpretativo, siguiendo el modelo de investigación acción. El cual, de acuerdo con McNiff & Whitehead (2011), plantea las fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. Siendo este estudio de enfoque cualitativo, dentro del ciclo de la investigación acción, se parte de los postulados de Denzin y Lincoln (2018), en cuanto a interpretar la realidad de la población objeto de estudio, identificando sus niveles de comprensión lectora y pensamiento crítico a través de una Prueba diagnóstica (pretest). Hecho esto se diseña una propuesta pedagógica en aras de solucionar las debilidades detectadas, basando el tratamiento desde estrategias didácticas innovadoras centradas en el pensamiento crítico y siguiendo los niveles cognitivos dados en la Taxonomía de Bloom, (Planificación). Seguidamente, se implementa la propuesta, y luego se aplica una prueba de salida, para comparar los niveles de comprensión lectora, antes y después de la implementación de la propuesta. (Acción). Posteriormente, se llevan a cabo la aplicación de instrumentos como entrevista semiestructurada y encuestas para conocer las percepciones de los docentes y estudiantes (muestra del estudio) en cuanto al proceso de implementación y resultados de la propuesta. Igualmente, durante la implementación se llevó un diario de campo y revisión documental que garantizó observar y monitorear la experiencia. (Observación y monitoreo). Para finalmente, reflexionar y evaluar, y presentar el siguiente análisis e interpretación de los resultados y hallazgos. Dando así respuesta a los ciclos de la investigación acción planteados por McNiff, J., & Whitehead, J. (2011).

Es decir, se buscó una reflexión profunda para interpretar el fenómeno objeto de estudio en su entorno natural y comprender el significado que las personas atribuyen a sus experiencias. Denzin y Lincoln (2018). Todo lo anterior se simplifica en la figura 1.



**Fig. 1.** Diseño y ciclos del estudio, atendiendo al enfoque cualitativo interpretativo y ciclos de la investigación acción.

Los instrumentos empleados permitieron analizar las perspectivas, opiniones y experiencias de la población objeto de estudio con relación a la incidencia de la implementación de la propuesta pedagógica basada en habilidades de pensamiento crítico siguiendo la taxonomía de Bloom en el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en los grados octavo de dos escuelas públicas de Montería.

La figura 2 presenta el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos atendiendo al proceso secuencial y dinámico en que se enmarcó el estudio respondiendo a la pregunta y propósitos de investigación.



**Fig. 2:** Proceso de análisis e interpretación de los hallazgos

En lo concerniente a la organización de datos por categorías de análisis, para el caso específico de esta investigación se optó por establecer las categorías mencionadas anteriormente. De cada una de estas categorías, nacen subcategorías y enunciados que facilitan un mayor análisis. La tabla 2, sintetiza detalladamente, este marco y como estas categorías emergen desde los instrumentos de recolección de datos.

**Tabla 2:** Categorías, subcategorías y enunciados. Comparativo entrevistas y análisis documental

Entrevistas semiestructuradas a estudiantes y maestros			Análisis Documental	
Categorías centrales	Subcategorías	Enunciados	Subcategorías	Enunciados
	Desarrollo de habilidades a	• Preconceptos	Desarrollo de habilidades a	• Preconceptos • Juicio crítico del estudiante al

Pensamiento crítico.	través del pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juicio crítico del estudiante al analizar los textos.</li> </ul>	través del pensamiento.	analizar los textos.
	Papel del pensamiento crítico en la enseñanza del inglés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas relacionadas con las temáticas de las lecturas (Capacidad del estudiante para interpretar, inferir, criticar, analizar y evaluar).</li> </ul>	Papel del pensamiento crítico en la enseñanza del inglés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas relacionadas con las temáticas de las lecturas (Capacidad del estudiante para interpretar, inferir, criticar, analizar y evaluar).</li> </ul>
Didáctica de la Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de la comprensión lectora.	<p>Habilidades comunicativas</p> <p>Desarrollo de la comprensión lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación, dinámica de las clases, estrategias de aprendizaje</li> <li>• Habilidades de los estudiantes para la identificación de la temática de los textos, hechos, conceptos y datos concretos.</li> <li>• Parafraseo de la temática y acontecimientos al momento de leer.</li> <li>• Capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido y dar solución a las problemáticas planteadas.</li> <li>• Capacidad del estudiante para evaluar la información presentada y emitir juicios críticos frente al texto y temáticas.</li> <li>• Creación propia a partir de lo leído.</li> <li>• Niveles de lectura del estudiante (Literal, inferencial y crítico).</li> </ul>	<p>Habilidades comunicativas</p> <p>Desarrollo de la comprensión lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación, dinámica de las clases, estrategias de aprendizaje</li> <li>• Habilidades de los estudiantes para la identificación de la temática de los textos, hechos, conceptos y datos concretos.</li> <li>• Parafraseo de la temática y acontecimientos al momento de leer.</li> <li>• Capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido y dar solución a las problemáticas planteadas.</li> <li>• Capacidad del estudiante para evaluar la información presentada y emitir juicios críticos frente al texto y temáticas.</li> <li>• Creación propia a partir de lo leído.</li> <li>• Niveles de lectura del estudiante (Literal, inferencial y crítico).</li> </ul>
Aplicación de Taxonomía de Bloom en el desarrollo	Impacto de la Taxonomía de Bloom en el rendimiento académico de los	Desarrollo cognitivo del estudiante en cuanto a los niveles de la taxonomía de Bloom evidenciando su	Impacto de la Taxonomía de Bloom en el rendimiento académico de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo cognitivo del estudiante en cuanto a los niveles de la</li> </ul>

del pensamiento crítico y la comprensión lectora.	estudiantes, en cuanto al pensamiento crítico y competencias lectoras.	capacidad para seguir la secuencia didáctica propuesta en las lecturas en cuanto a los procesos de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.	los estudiantes, en cuanto al pensamiento crítico y competencias lectoras.	taxonomía de Bloom evidenciando su capacidad para seguir la secuencia didáctica propuesta en las lecturas en cuanto a los procesos de • Recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.
---	--	--	--	--

### Proceso de Triangulación de los Hallazgos

Para llevar a cabo el proceso de triangulación de los hallazgos, se hizo una revisión profunda de los diferentes instrumentos de la investigación citados previamente, con el fin de completar el proceso de familiarización, y generar los respectivos códigos. Luego, se depuró cada una de las categorías generadoras y se establecieron las posibles subcategorías y sus relaciones. Aspectos importantes desde los postulados de Cazau (2006) para la clasificación e identificación de información de categorías de estudio.

Finalmente, este proceso se completó con la redacción de un informe organizado y sistemático que respondiera a cada una de las categorías de investigación y por ende a la pregunta principal de investigación, estableciendo cuál es la contribución de la propuesta pedagógica basada en habilidades de pensamiento crítico siguiendo la taxonomía de Bloom en el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en grados octavo de dos Instituciones Educativas Oficiales de Montería.

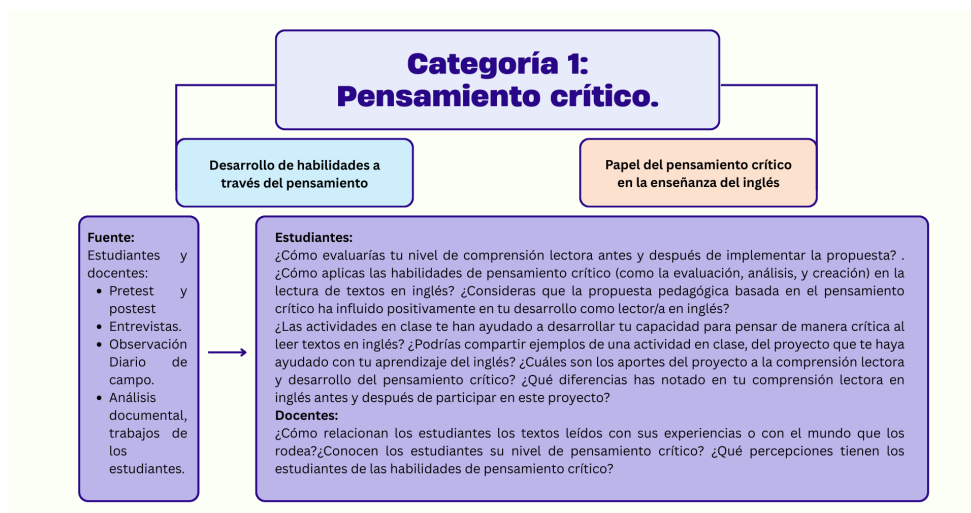
A continuación, se describe el proceso de consolidación de los hallazgos por categorías y fuentes comenzando por la categoría 1.

### *Categoría Pensamiento crítico.*

El estudio tiene en cuenta la implementación de la taxonomía Bloom como eje del desarrollo del pensamiento crítico en inglés, en este sentido, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes (Prueba diagnóstica) y los resultados de los procesos de los estudiantes luego de la implementación de la propuesta, se definieron las siguientes subcategorías:

- Desarrollo de habilidades a través del pensamiento, de donde se desprenden enunciados como preconceptos y juicio crítico del estudiante al analizar los textos.
- Papel del pensamiento crítico en la enseñanza del inglés, relacionado con los enunciados de resolución de problemas relacionados con las temáticas de las lecturas (Capacidad del estudiante para interpretar, inferir, criticar, analizar y evaluar).

La figura 3, muestra el proceso de triangulación y consolidación de los hallazgos atendiendo a las fuentes.

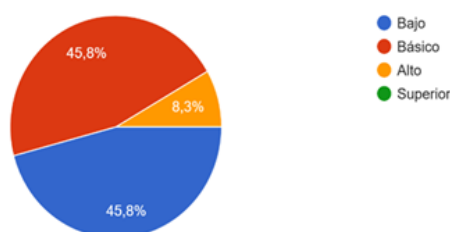


**Fig. 3:** Proceso de triangulación y consolidación de los hallazgos atendiendo a las fuentes en la categoría 1.

En voz de las docentes y estudiantes de los grados octavos antes de la implementación de la propuesta, el nivel de lectura de los estudiantes era bastante bajo, e incluso luego de leer los estudiantes presentaban dificultades para responder preguntas del nivel literal e inferencial, dado las deficiencias notorias en cuanto al vocabulario, les resultaba incluso imposible detectar la temática e información implícita y explícita en el texto. Es decir, si no alcanzaban el nivel literal e inferencial de lectura en inglés, con mayor dificultad lo hacían o les resultaba imposible responder preguntas del nivel crítico y por ende el desarrollo del pensamiento crítico estaba bastante comprometido.

A continuación, la figura 4, resultado de la encuesta aplicada a los estudiantes, con el propósito de establecer el grado de incidencia de propuesta pedagógica basada en las habilidades de pensamiento crítico siguiendo la Taxonomía de Bloom en el aprendizaje del inglés, arroja datos interesantes:

¿Cómo evaluarías tu nivel de comprensión lectora en inglés antes de implementar esta propuesta pedagógica?



**Fig. 4:** Percepciones de estudiantes sobre su nivel de inglés antes de implementar la propuesta.

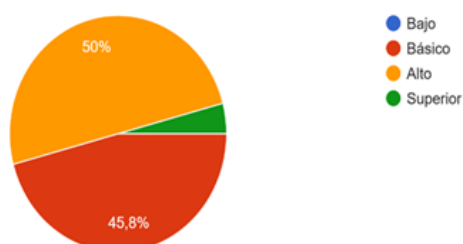
En términos de porcentaje, las percepciones de los estudiantes con relación a su nivel de inglés antes de la implementación de la propuesta, un 45.8 % asume tener un nivel bajo, el 45.8% básico y solo un 8.3% alto. Se destaca que, en el nivel superior, no hubo alumnos que consideraran tener este nivel de comprensión lectora en inglés, (0%):

Es evidente que la prevalencia en los niveles bajo y básico se hace perceptible en la mayoría de los participantes, mostrando deficiencias en la comprensión lectora en inglés, lo que apunta a una necesidad evidente de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan esta habilidad. Es oportuno mencionar que la baja presencia de estudiantes en los niveles altos y nula en el nivel superior, evidencian que hay un margen amplio de mejora.

A continuación, se presentan apartes de las voces de docentes y estudiantes, con relación a aspectos importantes de la categoría 1, pensamiento crítico.

“Los estudiantes no suelen ser conscientes de su nivel de pensamiento crítico”, (D2CB, línea 171); “Llevo ocho años estudiando inglés, generalmente para hacer mis tareas antes del trabajo con la profe tenía que traducir todo con Google, para leer en español e intentar responder las preguntas de lectura” (E1KM12, línea 33). Igualmente, es importante decir, que los estudiantes consideran que el desarrollo de la propuesta aportó al fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés y a mejorar sus niveles de pensamiento crítico.

¿Cómo evaluarías tu nivel de comprensión lectora en inglés después de implementar esta propuesta pedagógica?



**Fig. 5:** Percepciones de estudiantes con relación a su nivel de inglés después de implementar la propuesta.

La figura 5 representa la autoevaluación del nivel de comprensión lectora en inglés después de implementar una propuesta pedagógica, lo que permite hacer una comparación con los datos previos. En comparación con la gráfica anterior (antes de la implementación de la propuesta pedagógica), se observan cambios significativos en los niveles de comprensión lectora: el nivel Bajo muestra un (0%), cuando antes de la implementación, el 45.8% de los estudiantes se evaluaba en este nivel, resaltando que ahora ninguno de ellos se ubica en esta categoría.

El nivel Básico (45.8%): mantiene el mismo porcentaje de estudiantes, lo que indica que, aunque hubo mejoras en algunos estudiantes, otros no experimentaron cambios significativos. El nivel Alto (50%) permite evidenciar un aumento significativo, comparado con el 8.3% previo a la intervención. Finalmente, el nivel Superior muestra un (4.2%), destacando que antes no había estudiantes en esta categoría, por lo que, a causa de la implementación, un pequeño porcentaje alcanzó este nivel.

Puede interpretarse que se minimizó totalmente el nivel "Bajo", lo que representa un indicador positivo, puesto que todos los estudiantes avanzaron al menos al nivel "Básico". Es perceptible igualmente una mayor cantidad de estudiantes en niveles altos: El aumento en la categoría "Alto" y la aparición de "Superior" reflejan el impacto positivo que se causó con la propuesta pedagógica. De todas maneras, es preciso señalar que hay persistencia del nivel "Básico", y aunque se evidencian mejoras, un grupo de alumnos no logró alcanzar niveles más avanzados, lo cual apunta a la necesidad de estrategias adicionales para potenciar su aprendizaje.

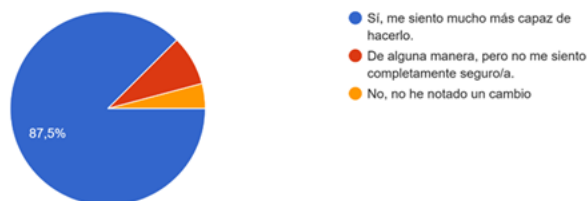
Puede concluirse que se evidencia una mejora en la comprensión lectora en inglés, con un avance significativo hacia niveles más altos, no obstante, es preciso reforzar los estudiantes en nivel "Básico", a fin de que avancen más allá de este nivel.

En líneas generales, los resultados indican que la propuesta pedagógica ha sido efectiva en mejorar la comprensión lectora en inglés, aunque son evidentes las oportunidades para optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

A continuación, se presentan las percepciones de los estudiantes sobre los aportes de la propuesta frente al desarrollo de su capacidad para pensar de manera crítica al leer textos en inglés. En este punto, es importante conocer las voces de docentes y estudiantes:

Luego de la implementación de la propuesta, los estudiantes no solo lograron transitar de un nivel de lectura a otro, sino que también fueron capaces de leer comprensivamente los textos y ser más eficientes al responder preguntas del nivel de lectura crítico, y por ende su desarrollo del pensamiento crítico también fue más evidente. “Los estudiantes tienden a relacionar los textos con situaciones de su vida cotidiana. Por ejemplo, si el texto trata sobre un festival o una tradición, lo comparan con las costumbres locales, lo que enriquece su comprensión”. (D1KM12, línea 141-143).

¿Las actividades en clase te han ayudado a desarrollar tu capacidad para pensar de manera crítica al leer textos en inglés?



**Fig. 6:** Alcances de la propuesta en el desarrollo del pensamiento crítico

La figura 6 permite observar que el 87.5% de los estudiantes considera que la propuesta le ayudó en gran medida a desarrollar su capacidad para pensar de manera crítica al leer textos en inglés, pocos estudiantes consideran que, de alguna manera, más no se siente completamente seguro, y solo un número reducido de estudiantes no ha notado cambios al respecto. Respecto a la interpretación puede decirse que: en las voces de los estudiantes y docentes es claro que tanto los niveles de lectura como de desarrollo del pensamiento crítico eran mínimos, e igualmente los estudiantes y docentes reconocen que luego de la implementación de la propuesta los estudiantes no solo lograron transitar de un nivel de lectura a otro, sino que, igualmente desarrollaron la capacidad de leer comprensivamente los textos y ser más eficientes al responder preguntas del nivel de lectura crítica, y por ende se mejoró su desarrollo del pensamiento crítico, situación que según los hallazgos fue evidente.

Algunas de las voces de los estudiantes se registran a continuación, entre ellas: “La propuesta implementada ha contribuido al desarrollo de vocabulario y a la comprensión lectora pasando de niveles básico de comprensión a desarrollar habilidades para entender y responder desde un nivel más crítico y profundo textos y situaciones de mayor complejidad con argumentos, razones y conclusiones” (D2CB, l 182-185)

Igualmente, es pertinente mencionar que la propuesta favoreció en los estudiantes el hecho de evaluar su proceso de aprendizaje y emitir juicios críticos frente a lo que aprenden. En tal sentido se evidencia en la voz de otros estudiantes: “Creo que la secuencia dada por la profesora, donde hay una introducción al tema y como se relaciona con la vida de uno, luego leer el texto, recordar, comprender, aplicar, analizar y crear me ayuda mucho a comprender mejor”. (E1KM12, línea 35-38); “Pues, he aprendido más que antes ya que antes no entendía muy bien los textos y gracias a la serie yo ahora entiendo más”. (E1KM12, línea 43-45); “Ahora con la dinámica de las clases he aprendido más palabras, he podido hablar mejor... he comprendido bastante, las lecturas tratan a veces diferentes temas que se relacionan con la vida de uno, asuntos importantes y así. Había algunos temas que se relacionan con mi vida diaria... Este, por ejemplo, Había unos textos que nos preguntaban sobre nuestra vida saludable, pues y así” (E2KM12, línea 102-106); “Creo que las temáticas fueron bastante interesantes, aprendimos que los carros producen CO2 que dañan el medio ambiente, yo me voy a comprar cuando tenga plata un carro que no contamine, el eléctrico o al menos el híbrido que contamina menos”. (E2KM12, línea 121-124).

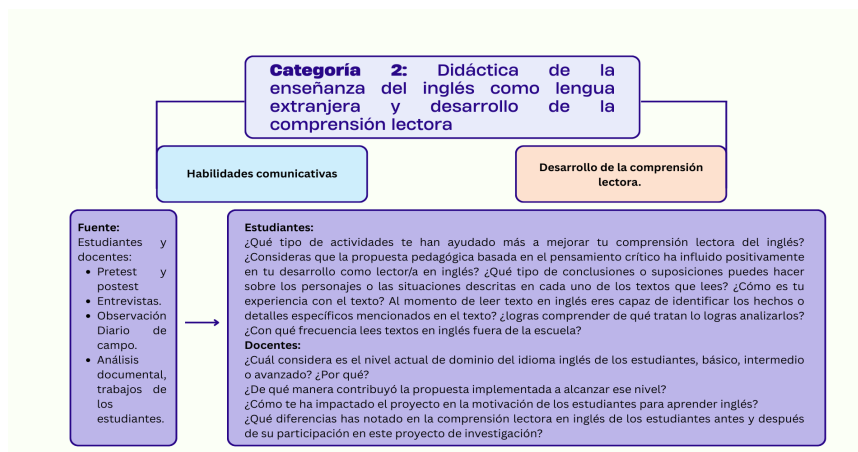
Bajo la luz del anterior análisis, son evidentes los aportes de la propuesta pedagógica basada en las habilidades de pensamiento crítico siguiendo la taxonomía de Bloom en el aprendizaje del inglés y específicamente, en el desarrollo del pensamiento crítico, los argumentos de los estudiantes y maestros hacen alusión a las limitaciones que tenían antes de la propuesta y cómo avanzaron en sus niveles de lectura y análisis crítico.

#### **Categoría Didáctica de la Enseñanza del inglés como lengua extranjera, y desarrollo de la comprensión lectora:**

En este apartado se hace referencia a los hallazgos relacionados con la categoría 2, Didáctica de la Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de la comprensión lectora; de la cual se toman dos subcategorías:

##### **Habilidades comunicativas y Desarrollo de la comprensión lectora.**

Esta categoría y subcategorías se relacionan con la motivación del estudiante para aprender, la dinámica de las clases, y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. La figura 7, muestra el proceso de triangulación y consolidación de los hallazgos atendiendo a las fuentes.



**Fig. 7:** Proceso de triangulación y consolidación de los hallazgos atendiendo a las fuentes en la categoría 2.

Vale la pena mencionar que, tanto maestros como estudiantes manifestaron que antes de la implementación de la propuesta, los jóvenes tenían poca motivación para aprender inglés, igualmente consideraron el contexto rural como un factor detonante en el poco interés en el área. En efecto, con la implementación de la propuesta, la dinámica de las clases de inglés contribuyó a mejorar los niveles de lengua de los estudiantes. Así por ejemplo al preguntarles por las actividades que le han ayudado más a mejorar su comprensión lectora del inglés, los estudiantes mencionaron el análisis de los textos, las discusiones en grupo, la realización de preguntas para el análisis crítico, la creación de resúmenes o mapas conceptuales y la evaluación de argumentos en los textos, como aquellas que más aportaron a mejorar su capacidad de comprensión lectora.



**Fig. 8:** Percepciones de los estudiantes frente a la didáctica de las clases y la comprensión lectora

En la figura 8 se presentan los tipos de actividades que los estudiantes consideran como más efectivas para tratar de mejorar su comprensión lectora en inglés, como por ejemplo los análisis de texto, y en tal sentido, según la percepción de ellos, el 91.7%: revela que representa la actividad más valorada, con 22 de los 24 estudiantes, lo cual permite percibir que los estudiantes encuentran que desglosar y explorar los textos en profundidad resulta algo fundamental para mejorar su comprensión.

Con respecto a la realización de preguntas de análisis crítico, el 50%, es decir la mitad de ellos considera que responder preguntas que los obliguen a reflexionar sobre los textos ha resultado ser una técnica muy útil. De acuerdo con la evaluación de argumentos en los textos, un 37.5%, es decir, casi 4 de cada 10 estudiantes, determinan esta actividad como una herramienta útil que los ayudó a fortalecer y mejorar su comprensión lectora.

Teniendo en cuenta la creación de resúmenes o mapas conceptuales, el 12.5%, que equivale a 3 estudiantes, discurren que esta estrategia ha representado un escenario útil, lo que sugiere que no había sido una técnica ampliamente valorada dentro del grupo. Finalmente, con respecto a la discusión en grupo sobre los textos,

el 4.2%, es la menos valorada, con tan solo un estudiante que la seleccionó, lo que permite evidenciar que el trabajo colaborativo en debates no es percibido como una actividad clave en este contexto.

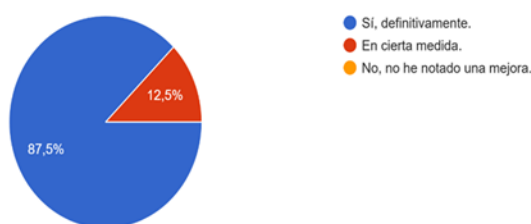
La interpretación de los resultados muestra que hay predominio de estrategias individuales, ya que las estrategias más valoradas (análisis de texto y preguntas de análisis crítico) requieren de trabajo individual y buena concentración, lo cual sugiere que los estudiantes perciben que, comprenden mejor cuando pueden enfocarse en los textos por sí mismos.

La baja preferencia por el aprendizaje colaborativo deja entrever que las actividades grupales, como la discusión en grupo (4.2%) y la creación de resúmenes o mapas conceptuales (12.5%), son las menos seleccionadas, lo cual deja en evidencia que los educandos pueden no estar acostumbrados o no perciben estas estrategias como efectivas para la comprensión lectora en inglés.

De acuerdo con la importancia del pensamiento crítico, evaluar los argumentos y realizar preguntas de análisis crítico muestran un porcentaje significativo, percibiéndose que los alumnos valoran en gran manera las actividades que les ayudan a interpretar y cuestionar la información en los textos. De todas maneras, es recomendable fortalecer el análisis de texto y preguntas críticas, explorar metodologías para mejorar el trabajo colaborativo, e integrar mapas conceptuales de manera más efectiva.

Asimismo, los estudiantes consideran que la propuesta pedagógica basada en el pensamiento crítico ha influido positivamente en su desarrollo como lector. Esto en términos de porcentaje se evidencia en la figura 9.

¿Consideras que la propuesta pedagógica basada en el pensamiento crítico ha influido positivamente en tu desarrollo como lector/a en inglés?



**Fig. 9:** Aportes de la propuesta en el rol lector y motivación hacia la lectura.

La figura 9 muestra la percepción de los estudiantes sobre la influencia de una propuesta pedagógica basada en el pensamiento crítico en su desarrollo como lectores en inglés. Definitivamente el 87.5%, que representa la mayoría de los alumnos, manifiestan que la propuesta, realmente ha tenido un impacto positivo en su desarrollo lector en inglés. De otra parte, un 12.5%, que equivale a un grupo pequeño de educandos, reconoce que han percibido alguna mejora, aunque no de manera determinante. Cabe resaltar que no hay estudiantes que indiquen que la propuesta no ha tenido ningún efecto en su desarrollo lector.

Es importante mencionar que la propuesta pedagógica basada en el pensamiento crítico ha sido altamente efectiva, ya que los estudiantes perciben mejoras en su comprensión lectora en inglés. Puede decirse que, la mayoría de ellos ha notado un impacto significativo, tan solo un 12.5% ha percibido mejoras parciales, lo que sugiere que podría ser necesario ajustar ciertos aspectos de la metodología para atender diferentes estilos de aprendizaje. Un hecho que vale la pena destacar es que ningún estudiante ha señalado la falta total de mejora, lo cual deja entrever que, al menos en algún grado, la estrategia implementada ha tenido un efecto positivo en todos los participantes.

Es preciso señalar que las diferentes actividades de la propuesta responden a una didáctica de la Enseñanza del inglés como lengua extranjera, y desarrollo de la comprensión lectora. Más si bien tienen propósito inicial de lectura, van de la mano con el enfoque comunicativo, al dinamizar y potenciar las demás habilidades comunicativas, siguiendo la Taxonomía de Bloom, por cuanto hay actividades antes, durante y después de la lectura que implican, recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, en la que los estudiantes, deben leer, (El texto propuesto), escuchar, (las intervenciones y aportes de sus compañeros y maestra), escribir, (dando respuestas a las diferentes actividades de cada guía) y hablar (Socializar cada una de las actividades y específicamente socializar la actividad final de la etapa de creación).

Al respecto, vale la pena evidenciar como la didáctica generada por la propuesta teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom favoreció mejores procesos de aprendizaje, niveles de lengua y pensamiento crítico en voz de los estudiantes, como lo evidencian con sus comentarios: “Pues yo digo que sí, ahora comprendo más y analizo, hemos aprendido, analizado palabras desconocidas. Al leer los hechos que narra el texto

comprendo lo que pasa en la historia o tema” (E2KM12, línea 110-112). “Sí, hay lecturas donde buscábamos sitios y nombramos los sitios, por ejemplo, la lectura de Chichen Itzá, la maravilla que queda en México y los carros con electricidad, Pues no dañan al medio ambiente”. (E2KM12, línea 116-118); “Cuando juego Duolingo casi todos los días, escucho canciones y leo textos, aprendo con ellos inglés fluido, vocabulario. Con las actividades del proyecto también aprendo porque antes confundía las palabras, pero ahora casi no”. (E3KM12, línea 133-135). “Aprendo palabras nuevas, oraciones que luego uso para hablar más fluido, con la lectura de los carros aprendí, yo no sabía mucho de carros, ahora sé que hay de gasolina, eléctricos e híbridos. Los de gasolina contaminan, los otros son más ambientales”. (E3KM12, línea 141-145).

“Yo no sabía mucho, al principio del año había muchos textos largos que no comprendía, pero a medida que íbamos trabajando con la secuencia de las lecturas, eso de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear entendía más”. (E3KM12, línea 153-155). “Me gustó mucho el proyecto de la profe, porque nos ayudó a mejorar los niveles de comprensión lectora utilizando la taxonomía de Bloom, creó una dinámica de clase diferente y muy divertida, leíamos un texto sobre una temática importante... y luego lo relacionábamos con nuestra realidad, finalmente, debíamos hacer una presentación en la parte de crear donde manifestamos qué pensábamos sobre lo que estudiamos en clase”. (E4KM12, línea 220-225).

Es importante señalar que la propuesta generó una serie de actividades que generaron procesos de búsqueda, análisis y síntesis de información en la web, y en diferentes fuentes para complementar o generar conocimiento propio, a partir de las temáticas de las lecturas. Así mismo los estudiantes realizaron presentaciones orales para debatir temas y dar a conocer como confrontaron las temáticas de los textos con la realidad local y nacional. Así por ejemplo, los estudiantes luego de seguir el proceso secuencial de la Taxonomía de Bloom, para analizar una lectura titulada Chichen Itzá, del sitio arqueológico mexicano, no solo fueron capaces de analizar el texto, sino que también en la fase de crear, logran contextualizarlo en su propia realidad, al hablar de la historia local y lugares arqueológicos colombianos, que desde su punto de vista, también podrían ser nombrados maravillas del mundo moderno, lo que representa un avance en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y desarrollo del pensamiento crítico.

Con ello a su vez se muestra como desde la propuesta se implementaron actividades de conocimiento lexical, gramatical, inferencial y crítico en perspectiva Socio – Cultural. Así mismo como los estudiantes a partir de las actividades propuestas lograron desarrollar actividades de búsqueda, análisis y producción de información desde los Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).

Es claro que la propuesta aportó a la formación lectora del estudiante, y la capacidad de los estudiantes para la identificación de la temática de los textos, hechos, conceptos y datos concretos; al parafraseo de la temática y acontecimientos al momento de leer; a la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido y dar solución a las problemáticas planteadas, a los procesos de evaluación de la información presentada; así como emitir juicios críticos frente al texto y las temáticas, y finalmente, a la capacidad para crear a partir de lo leído, lo cual se relaciona con los niveles de lectura del estudiante, (Literal, inferencial y crítico) y con los procesos cognitivos de la Taxonomía de Bloom.

Al indagar de qué manera la propuesta contribuyó a mejorar las habilidades comunicativas y de comprensión lectora de los estudiantes, los docentes son enfáticos al hablar de la efectividad de esta. “La propuesta ha contribuido a mejorar su nivel de comprensión tanto en la comprensión lectora como en el uso del idioma al proporcionarles más oportunidades para practicar de manera activa y significativa, a través de los diferentes niveles de comprensión en los cuales van mejorando sus habilidades para comprender, interpretar y sacar conclusiones. (D1KM12, línea 44-48). “He notado mejoras en la identificación de ideas principales y detalles específicos en los textos, hacer inferencias y comprender el vocabulario presentado en las diferentes lecturas. (D1KM12, línea 71-73).

En este sentido, se precisa decir que los procesos didácticos, metodológicos, que generó la propuesta teniendo en cuenta los niveles cognitivos que se siguen en la taxonomía de Bloom fueron efectivos, generando un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo de aprendizajes y competencias comunicativas.

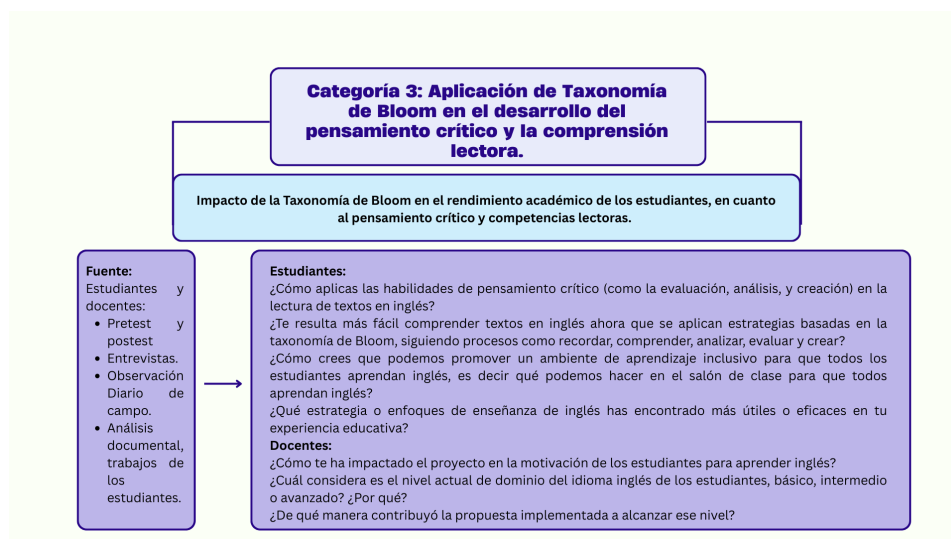
Se concluye entonces que la didáctica de enseñanza y aprendizaje generada a partir de la Taxonomía de Bloom en los procesos de aprendizaje y desarrollo de comprensión lectora fueron propicios para que los estudiantes transitaran de un nivel de lectura a otro; expandieran su vocabulario e integraran lo aprendido a su vivencia diaria, a comprender la realidad que los circunda y emitir su punta de vista y percepciones de situaciones de la vida real. (Desarrollo del pensamiento crítico, Zona de desarrollo próximo (ZDP).

### **Categoría Aplicación de Taxonomía de Bloom en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora.**

Se presenta a continuación los aspectos más relevantes relacionados con la categoría 3. Aplicación de Taxonomía de Bloom en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora; de la cual se toma una subcategoría:

Impacto de la Taxonomía de Bloom en el rendimiento académico de los estudiantes, en cuanto al pensamiento crítico y competencias lectoras.

Es importante mencionar que la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956) es una herramienta esencial en lo pedagógico, pues proporciona un marco estructurado para desarrollar habilidades cognitivas, lo que resulta crucial para el fomento del pensamiento crítico y la comprensión lectora. Su importancia radica en aspectos importantes como favorecer el desarrollo del pensamiento crítico; analizar textos para identificar argumentos, relaciones y sesgos, evaluar la validez de la información y las fuentes; formular juicios basados en evidencia y crear nuevas ideas o soluciones a partir del conocimiento adquirido.



**Fig. 10:** Proceso de triangulación y consolidación de los hallazgos atendiendo a las fuentes en la categoría 3.

La tercera y última categoría del estudio, es epicentro y razón de ser de esta investigación, al estar directamente relacionada con el propósito central de la propuesta, “Aplicación de Taxonomía de Bloom en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora”, representa una oportunidad para determinar los alcances de esta.

En voz de los estudiantes, los procesos didácticos en la enseñanza del inglés a partir de la Taxonomía de Bloom aportaron al desarrollo del pensamiento crítico y comprensión lectora. Así, por ejemplo, la figura 11, que se muestra a continuación, resultado de la encuesta realizada con la intención de conocer las percepciones de los estudiantes sobre los alcances de la propuesta, el 70.8% manifestaron que las actividades realizadas aportaron al desarrollo de su pensamiento crítico al propiciar la reflexión sobre los temas y expresar su opinión.

Un 25% manifestó que identifican y evalúan los argumentos de los textos, procesos que se relacionan con los niveles cognitivos superiores de evaluar, analizar y crear.

¿Cómo aplicas las habilidades de pensamiento crítico (como la evaluación, análisis, y creación) en la lectura de textos en inglés?



**Fig. 11:** Habilidades del pensamiento crítico desarrolladas por los estudiantes.

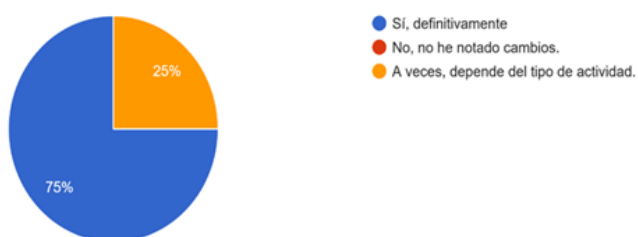
En la figura 11 se evidencia cómo los educandos aplican habilidades de pensamiento crítico (evaluación, análisis y creación) mediante la lectura de textos en inglés, y en tal sentido, es perceptible una mayoría reflexiva, ya que el 70.8% de los estudiantes revelan que reflexionan sobre los temas y expresan sus propias opiniones. Esto sugiere que la mayor parte de los estudiantes han progresado en habilidades de pensamiento crítico orientadas a la interpretación y expresión personal de ideas.

Por su parte, un 25% de los alumnos, manifiesta que generalmente identifica y evalúa los argumentos de los textos, reflejando con ello un nivel más profundo de análisis, en el cual, no solamente leen, sino que también critican y juzgan la información presentada. Así mismo, un pequeño porcentaje (4.2%) han señalado que comparan diferentes puntos de vista, lo que permite evidenciar que hay una menor tendencia a considerar diversas perspectivas en la lectura crítica.

El color verde que se da en la convención de la figura y que representa a aquellos estudiantes que no están seguros de cómo aplicar el pensamiento crítico, es inexistente en términos de porcentaje en el gráfico, es decir, el 0%. Esto permite percibir que la mayoría de los estudiantes relacionan los desempeños de niveles de lectura, dados en la figura, con su desarrollo del pensamiento crítico. Puede concluirse que la mayoría de los alumnos aplican el pensamiento crítico de manera reflexiva, generando opiniones propias, no obstante, hay menor énfasis en la comparación de perspectivas, lo que podría ser un área de mejora. El análisis indica que, aunque los estudiantes han desarrollado estrategias de pensamiento crítico, todavía hay oportunidades para profundizar en la evaluación de argumentos y la comparación de perspectivas en la lectura en inglés.

Así mismo, los estudiantes, expresaron que luego de la implementación de la propuesta les resulta fácil comprender textos al seguir los procesos de la taxonomía de Bloom, como se puede notar en la figura 12.

¿Te resulta más fácil comprender textos en inglés ahora que se aplican estrategias basadas en la taxonomía de Bloom, siguiendo procesos como recordar, comprender, analizar, evaluar y crear?



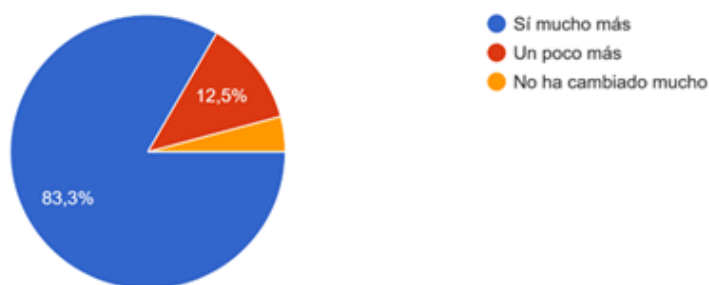
**Fig. 12:** Taxonomía de Bloom y desarrollo de la comprensión lectora.

En la figura 12 las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre si les resulta más fácil comprender textos en inglés con la aplicación de estrategias basadas en la Taxonomía de Bloom (recordar, comprender, analizar, evaluar y crear), permitió observar que: el 75% responde que sí, definitivamente les resulta más fácil comprender textos en inglés con estas estrategias, lo que indica que la mayoría ha logrado mejoras significativas en su comprensión lectora gracias a la implementación de este enfoque estructurado.

De igual manera, un 25% de los alumnos menciona que, en ocasiones, lo que sugiere que la efectividad de la Taxonomía de Bloom puede variar según el tipo de tarea o el nivel de dificultad del texto. Es preciso señalar que no existen respuestas que indiquen que ningún estudiante no ha notado cambios, lo cual refuerza la efectividad de la estrategia.

Es importante evidenciar que, desde las percepciones de los estudiantes, hubo mejorar en los niveles de comprensión lectora, esto se muestra y analiza desde la figura 13.

¿Sientes que ahora entiendes mejor los detalles y el propósito de los textos en inglés?

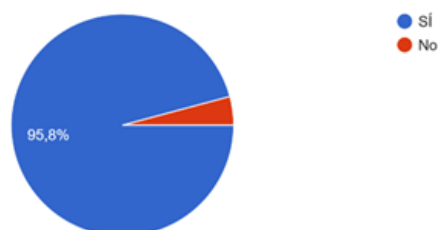


**Fig. 13:** Mejoras en la comprensión lectora

El 83.3% de los estudiantes perciben mejoras bastante significativas en sus procesos lectores, el 12.5%, manifiesta haber mejorado un poco. Solo un 4.2% no percibe mejoras, lo que permite plantearse más interrogantes que pueden darse desde la investigación educativa en aras de seguir explorando estrategias y dinámicas de enseñanza y aprendizaje que conecten a los estudiantes con la lectura y fortalezcan desde esta su pensamiento crítico.

Asimismo, es importante describir en este aparte las percepciones de los estudiantes frente a las actividades realizadas dentro de la propuesta en función de los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom, este se puede apreciar en la Figura 14.

¿Crees que las actividades en clase están orientadas a desarrollar las habilidades cognitivas como recordar, comprender, analizar, evaluar, crear?



**Fig. 14:** Comprensión lectora y Taxonomía de Bloom

El 95.8% de los estudiantes cree que las actividades propuestas están conectadas con los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom.

Finalmente, la figura 15, presenta la forma como los estudiantes perciben la propuesta en función de su aprendizaje, desarrollo de competencias lectoras y pensamiento crítico.

¿Cómo describirías la propuesta pedagógica que se está utilizando en tus clases de inglés?

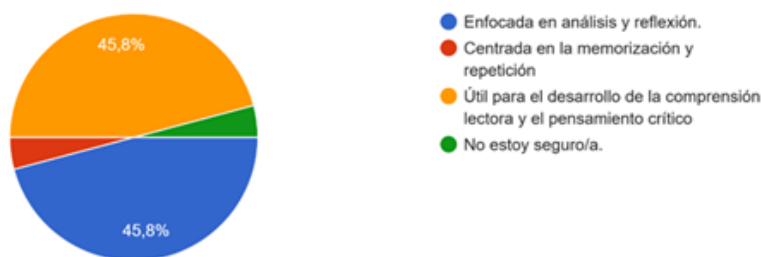


Fig. 15: Propósitos de la propuesta desde las percepciones de los estudiantes.

El 45,8% percibe la propuesta como útil para el desarrollo de la comprensión lectora, y el pensamiento crítico. El 45,8 igualmente la percibe como enfocada en el análisis y la reflexión, y el porcentaje restante, se divide por igual entre los que no están seguros de los propósitos de esta y los que la ven como centrada en la memorización y repetición. Lo cual, aunque es un porcentaje mínimo (4,1% y 4,1%) lleva a cuestionarse sobre qué pasó con la población que se representa en este porcentaje, y definir estrategias útiles para ellos, en función de sus estilos y motivación de aprendizaje.

Para concluir este aparte, resulta preciso reseñar que en voz de las docentes y estudiantes la propuesta pedagógica aportó a los procesos de formación en lengua, niveles de comprensión lectora, y desarrollo del pensamiento crítico, dado que los estudiantes lograron transitar de un nivel de lectura a otro y se mostraron más interesados en aprender el idioma. Se evidencian estas apreciaciones en la prueba diagnóstica de los estudiantes, quienes presentaban dificultades, incluso para responder preguntas del nivel literal, más después de la implementación de la propuesta lograron transitar al nivel inferencial y crítico. Así como en la voz de estudiantes y docentes durante las entrevistas.

## CONCLUSIÓN

Las conclusiones que se presentan a continuación responden a los objetivos específicos planteados para esta investigación, así:

**Objetivo específico 1.** Diagnosticar los niveles de comprensión lectora y pensamiento crítico de los estudiantes de octavo. (sedes Kilómetro 12 y Casa Blanca).

El diagnóstico inicial mostró un perfil heterogéneo con predominio de desempeños en los niveles de recordar y comprender, y menor recurrencia de analizar, evaluar y crear. Las evidencias del pretest y las entrevistas indican que las dificultades léxicas, la activación limitada de conocimientos previos y hábitos de lectura irregulares incidieron en el rendimiento. Se identificaron además condiciones contextuales (tiempo de dedicación y acceso a recursos) que explican parte de la variabilidad entre sedes. Este panorama ofreció una línea base clara para orientar la intervención.

**Objetivo específico 2.** Diseñar e implementar una propuesta didáctica apoyada en la Taxonomía de Bloom para fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico en inglés.

La secuencia didáctica resultó pertinente y progresiva: las tareas escalaron desde actividades de comprensión literal hacia ejercicios de aplicación, análisis y evaluación, incorporando momentos de metacognición (antes–durante–después de leer). La articulación de recursos y estrategias (guías graduadas, andamiaje de vocabulario, preguntas de alto orden, uso controlado de herramientas digitales) favoreció la participación y el tránsito hacia respuestas más elaboradas. Docentes y estudiantes reportaron mayor claridad en metas y criterios, y una relación más explícita entre las fases de Bloom y los productos esperados.

**Objetivo específico 3.** Valorar los cambios en el desempeño a partir de la comparación entre pretest y postest.

La comparación evidenció una tendencia de mejora global: más estudiantes resolvieron con acierto ítems que exigían inferir, contrastar y justificar. Se observó desplazamiento de un segmento del grupo desde niveles básicos a intermedios/superiores, especialmente en tareas que pedían fundamentar juicios con

referencias al texto. Persistió, no obstante, un subconjunto en nivel básico, lo que sugiere reforzar andamiajes léxicos, práctica guiada y retroalimentación focalizada para consolidar progresos.

**Objetivo específico 4.** Analizar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la pertinencia e impacto de la propuesta.

Las percepciones recogidas en entrevistas y encuestas fueron mayoritariamente positivas: se destaca aumento de motivación, claridad sobre qué significa “leer críticamente” y mejora en la autorregulación (planear la lectura, monitorear comprensión y revisar respuestas). El profesorado valora la planeación por niveles cognitivos, por ofrecer rutas de avance observables y criterios de evaluación más precisos. También señalan retos operativos (tiempo curricular y cargas) que deben considerarse para sostener la intervención. **Objetivo específico 5.** Proponer orientaciones para la mejora continua y la escalabilidad de la experiencia. Se recomienda institucionalizar la secuencia mediante microcurrículos que integren objetivos, evidencias y rúbricas alineadas con Bloom; fortalecer el andamiaje léxico (glosarios activos, familias de palabras y paráfrasis guiada); y combinar lectura intensiva y extensiva con tareas de producción breve que exijan argumentar. Es clave mantener evaluación formativa (retroalimentación específica y oportuna) y acompañamiento docente (comunidades de práctica). Para escalar, conviene asegurar recursos mínimos, ajustar tiempos y monitorear datos (pre/post y percepciones) para retroalimentar el ciclo de mejora.

## REFERENCIAS

- Alcaldía de Montería – Secretaría de Educación Municipal. (2024). Bases del Plan de Desarrollo “Una Sola Montería” 2024–2027. (menciona el programa Montería Bilingüe).
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Co., Inc.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (3.ª ed.). Buenos Aires: Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Díaz, G. (2016). De metáforas y literalización: Reconceptualizando el andamiaje en la enseñanza de idiomas. *Encuentros*, 14(1), 133–150.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.ª ed.). Morata.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2017). Plan nacional decenal de educación 2016–2026. Ministerio de Educación Nacional.
- Guarín, M., & Ramírez, M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 59–79.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Herreño, Y. (2020). Inglés con propósitos específicos: Escenario para el desarrollo de la competencia argumentativa. *Lenguas Modernas*, 55, 89–113.
- Ibáñez, R., Moncada, F., & Cárcamo, B. (2022). Efecto de las características de las relaciones de coherencia en estudiantes chilenos. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 35(2), 596–625.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020). Informe nacional de resultados del examen Saber 11 2020. ICFES.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés* (Guía 22). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well!* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Panamericana Formas e Impresos.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Orientaciones pedagógicas y curriculares para la formación en inglés*. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC*. Colombia Aprende.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Universidad Católica Silva Henríquez.

- Recio, P., & León, J. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: Fluidez y comprensión lectora. *Psicología Educativa*, 21, 47–53.
- Rengifo, S. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la didáctica de los docentes. UMECIT.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press.