

MODELO LÚDICO -DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA MONTERÍA, CÓRDOBA PLAYFUL-DIDACTIC MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCIES IN FIFTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MONTERÍA, CÓRDOBA

Autores: ¹Jennyffer Arroyo Bula

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7278-3572>

¹E-mail de contacto: jennyfferbula.est@umecit.edu.pa

Afiliación: ¹*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia e Innovación Tecnológica, (Panamá).

Artículo recibido: 6 de Abril del 2026

Artículo revisado: 8 de Abril del 2026

Artículo aprobado: 10 de Abril del 2026

¹Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana graduada de la Universidad de Córdoba, (Colombia).
Magister en Administración y Planificación Educativa de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT, (Panamá).
Doctorante en Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia e Innovación Tecnológica UMECIT, (Panamá).

Resumen

El estudio “Modelo lúdico-didáctico en lectoescritura para desarrollar competencias lingüísticas en estudiantes de quinto primaria en instituciones educativas El Rosario y Mi Alegre Infancia”, evidenció dificultades de comprensión lectora, expresión escrita, fluidez verbal y manejo del vocabulario, afectando los procesos de aprendizaje y participación escolar, por lo que se planteó formular este modelo orientado al mejoramiento de la competencia lingüística. El estudio se sustenta en enfoques teóricos como la teoría sociocultural de Vigotsky, Aprendizaje significativo de Ausubel y aportes de Cassany sobre didáctica de la lengua, quienes destacan la importancia de interacción, el contexto y mediación pedagógica en el desarrollo del lenguaje. La metodología corresponde a un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo de tipo descriptivo, con diseño de trabajo de campo. Se aplicaron técnicas de observación directa, entrevistas semiestructuradas y análisis documental permitiendo comprender las necesidades de los estudiantes y las prácticas pedagógicas vigentes en las instituciones educativas objeto de estudio. A partir del diagnóstico, se construyó una propuesta que combina elementos lúdicos con propósitos didácticos específicos de la lectoescritura. Los resultados evidenciaron que la implementación

de actividades lúdico-didácticas mejora significativamente el desempeño lingüístico de los estudiantes, incrementando su motivación, participación, capacidad para construir textos, comprender lectura, expresarse oralmente con fluidez. Se concluye que integrar el juego en el currículo de lectoescritura constituye una estrategia efectiva para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover ambientes educativos más dinámicos y atender las necesidades formativas de los estudiantes en contextos escolares diversos.

Palabras clave: Lúdico, Didáctico, Competencias lingüísticas, Aprendizaje activo, Comunicación, Estrategias pedagógicas.

Abstract

The study, “A Playful-Didactic Model for Literacy to Develop Linguistic Competencies in Fifth-Grade Students at El Rosario and Mi Alegre Infancia Educational Institutions,” revealed difficulties in reading comprehension, written expression, verbal fluency, and vocabulary use, affecting learning processes and school participation. Therefore, this model was developed to improve linguistic competence. The study is based on theoretical approaches such as Vygotsky's sociocultural theory, Ausubel's meaningful learning theory, and Cassany's contributions to language

didactics, all of which emphasize the importance of interaction, context, and pedagogical mediation in language development. The methodology follows an interpretive paradigm with a descriptive, qualitative approach and a fieldwork design. Direct observation, semi-structured interviews, and document analysis were used to understand the students' needs and the current pedagogical practices in the participating educational institutions. Based on the diagnostic assessment, a proposal was developed that combines playful elements with specific didactic purposes related to literacy. The results showed that implementing playful and didactic activities significantly improves students' linguistic performance, increasing their motivation, participation, ability to construct texts, reading comprehension, and oral fluency. It is concluded that integrating play into the literacy curriculum is an effective strategy for enriching the teaching and learning process, promoting more dynamic educational environments, and addressing the educational needs of students in diverse school contexts.

Keywords: Playful, Didactic, Linguistic competencies, Active learning, Communication, Pedagogical strategies.

Sumário

O estudo “Um Modelo Lúdico-Didático para o Desenvolvimento da Competência Linguística em Alunos do 5º Ano das Instituições Educacionais El Rosario e Mi Alegre Infancia” revelou dificuldades na compreensão leitora, expressão escrita, fluência verbal e uso de vocabulário, afetando os processos de aprendizagem e a participação escolar. Diante disso, este modelo foi desenvolvido para aprimorar a competência linguística. O estudo baseia-se em abordagens teóricas como a teoria sociocultural de Vygotsky, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e as contribuições de Cassany para a didática da linguagem, todas enfatizando a importância da interação, do contexto e da mediação pedagógica no desenvolvimento da linguagem. A metodologia segue um paradigma interpretativo com abordagem descritiva e

qualitativa, e um delineamento de trabalho de campo. Observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise documental foram utilizadas para compreender as necessidades dos alunos e as práticas pedagógicas vigentes nas instituições educacionais participantes. Com base na avaliação diagnóstica, foi elaborada uma proposta que combina elementos lúdicos com objetivos didáticos específicos relacionados à alfabetização. Os resultados mostraram que a implementação de atividades lúdicas e didáticas melhora significativamente o desempenho linguístico dos alunos, aumentando sua motivação, participação, capacidade de construir textos, compreensão leitora e fluência oral. Conclui-se que a integração do jogo ao currículo de alfabetização é uma estratégia eficaz para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, promover ambientes educacionais mais dinâmicos e atender às necessidades educacionais dos alunos em diversos contextos escolares.

Palavras-chave: Lúdico, Didático, Competências linguísticas, Aprendizagem ativa, Comunicação, Estratégias pedagógicas.

Introducción

La enseñanza de la lectoescritura se ha convertido en un eje central de debate pedagógico, motivado por las dificultades persistentes en comprensión lectora, expresión escrita y desarrollo de competencias lingüísticas. Organismos como la UNESCO (2021) señalan que la alfabetización sigue siendo un desafío mundial, especialmente en contextos vulnerables con escasos recursos y predominio de metodologías tradicionales que no garantizan aprendizajes significativos. En Europa, la discusión se orienta hacia la validación de enfoques pedagógicos innovadores. Investigaciones de la Harvard Graduate School of Education junto con la LEGO Foundation (2023) destacan la pedagogía del juego y el aprendizaje lúdico como estrategias que favorecen la motivación, la interacción y la construcción de

competencias lingüísticas en entornos multiculturales. En América Latina, la enseñanza de la lengua enfrenta limitaciones derivadas de enfoques tradicionales. Arroyo (2024) subraya que estas metodologías han restringido el desarrollo integral de competencias lingüísticas.

La UNESCO (2021) enfatiza que metodologías creativas e innovadoras permiten superar brechas educativas. Espinoza et al. (2011) advierten sobre la pasividad docente y el mal uso de tecnologías, mientras que Castaño y Rojas (2018) señalan que la falta de planificación en el uso de herramientas tecnológicas puede obstaculizar la motivación y el aprendizaje participativo. Cassany (2012) aporta la importancia del contexto y la interacción en el aprendizaje de una lengua, destacando que debe centrarse en el uso real del idioma y en la producción de textos significativos. Zubiría (2002) propone la teoría de las seis lecturas, que enfatiza la comprensión y producción textual mediante estrategias cognitivas y pedagógicas. Sin embargo, Valle (2021) advierte que persisten deficiencias por la enseñanza centrada en lo teórico y desigual acceso a materiales didácticos.

La pandemia del COVID-19 profundizó las dificultades en el desarrollo de competencias lingüísticas. Córdoba et al. (2022) y García et al. (2025) señalan que la pérdida de interacción presencial afectó la adquisición de habilidades comunicativas y generó desigualdades en el acceso a la educación. En Colombia, desde la década de los 90, las instituciones educativas han implementado propuestas para enfrentar la problemática de la lectoescritura. El MEN (1998) formuló lineamientos que enfatizan la transversalización de la lectoescritura, definiendo cinco ejes: construcción de sistemas de significación, interpretación y producción de textos, fortalecimiento cultural y estético,

principios de interacción y ética de la comunicación, y desarrollo del pensamiento (García y Rojas, 2015). El MEN (2001) evalúa la enseñanza de la lengua castellana mediante pruebas SABER y PISA. Aunque se han logrado avances, los resultados siguen siendo bajos: en 2022, Colombia obtuvo 409 puntos en PISA (OCDE, 2023). Zambrano (2016) señala que persiste el desinterés estudiantil por el aprendizaje de la lengua castellana, a pesar de los esfuerzos institucionales.

Este panorama evidencia que las metodologías tradicionales no han logrado superar las deficiencias en competencias lingüísticas. En este contexto, el modelo lúdico-didáctico se presenta como una alternativa pertinente para fomentar la comprensión lectora y la expresión escrita, especialmente en estudiantes de básica primaria en Montería, Córdoba, donde se busca transformar el ambiente de aprendizaje mediante dinámicas participativas y creativas. Uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones educativas del departamento es la falta de acciones sistemáticas para fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en los diferentes niveles.

El trabajo aislado ha repercutido negativamente en los resultados de los estudiantes en pruebas externas como PISA y SABER 11. Según el informe del Ranking Col-Sapiens (2022-2023), el rendimiento promedio de los colegios de Montería los ubica en el puesto 51 a nivel nacional; incluso el mejor puntaje registrado en 2020 fue de 79,2, lo que representó 28,2 puntos por debajo de la media nacional. La enseñanza del lenguaje continúa centrada en normas gramaticales, sin vincularse a tareas prácticas que desarrollen la oralidad y la producción textual. Esto evidencia limitaciones en la formación docente y se traduce en deficiencias en los estudiantes. El análisis de instituciones urbanas y rurales de Montería confirma esta

situación. En la Institución Educativa Rural El Rosario y en las urbanas Gimnasio Mi Alegre Infancia y El Paraíso, los estudiantes de quinto grado presentan dificultades en lectura y escritura, especialmente en la expresión escrita, la interpretación y la identificación de ideas centrales. En el Gimnasio Mi Alegre Infancia, además de las deficiencias mencionadas, los estudiantes muestran problemas de fluidez y entonación, con un ritmo de lectura lento que afecta la comprensión global de los textos. Esto refleja insuficiencias cognitivas y la ausencia de modelos pedagógicos adecuados para la enseñanza de la lectoescritura.

En El Rosario, los alumnos de quinto grado aún se encuentran en niveles de lectura silábica propios de grados iniciales, con caligrafía deficiente y escaso dominio del vocabulario. En El Paraíso, la falta de hábitos de lectura y la influencia de entornos familiares con escasa comunicación verbal limitan la expresión oral. Además, el uso excesivo de dispositivos electrónicos sin supervisión ha reemplazado la práctica del lenguaje formal, generando dificultades en la escritura y comprensión. La observación realizada en estas instituciones confirma la carencia de materiales escolares y literarios que favorezcan la lectura independiente y el desarrollo de hábitos lectores. A ello se suman las limitaciones metodológicas y didácticas de los docentes, quienes reconocen la ausencia de estrategias innovadoras para fortalecer la enseñanza de la lengua castellana.

Los resultados de las pruebas SABER de quinto grado (MEN, 2015) muestran un desempeño del 66%, lo que evidencia la baja calidad educativa en esta área y la insuficiente formación de competencias lingüísticas. La problemática local refleja un escenario en el que los estudiantes carecen de motivación hacia la lectoescritura, presentan dificultades para

decodificar y producir textos, y se ven afectados por la falta de recursos y metodologías pertinentes. Esta situación justifica la necesidad de implementar un modelo lúdico-didáctico que transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueva el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes de Montería.

En este escenario, se presenta la necesidad de explorar alternativas pedagógicas que transformen el proceso de enseñanza-aprendizaje y promuevan la participación activa de los estudiantes. El enfoque lúdico-didáctico se plantea como una estrategia capaz de despertar interés, favorecer la creatividad y mejorar las competencias lingüísticas en contextos escolares diversos, de tal forma que el problema de investigación responde la pregunta sobre ¿Qué modelo lúdico-didáctico es necesario para desarrollar las competencias lingüísticas en los estudiantes de quinto de básica primaria en las instituciones El Rosario, Gimnasio Mi Alegre Infancia y El Paraíso de Montería, ¿Córdoba?

En ese orden, la lúdica, entendida como estrategia didáctica, se considera un recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de ser un acto de entretenimiento, el juego favorece la motivación, la expresión, la creatividad y el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices convirtiéndose en un medio para enriquecer el intelecto y potenciar la construcción de nuevos saberes (Caicedo et al., 2017). Aplicada al ámbito de la lectoescritura, la lúdica permite despertar el interés por la lectura y la escritura, favoreciendo la comprensión y la expresión oral y escrita. Cassany (2020) destaca que la enseñanza de la lengua debe ser transversal e interdisciplinaria, vinculando la memoria, el análisis y la comprensión con actividades creativas que motiven a los estudiantes. Por su parte La UNESCO (2021), subraya que el juego es un

componente esencial de la vida social y educativa, pues fomenta valores, actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo integral.

Desde la perspectiva teórica, Vygotsky resalta la importancia de la interacción social y el papel del docente como mediador en el aprendizaje, mientras que Ausubel enfatiza el aprendizaje significativo, basado en la conexión entre saberes previos y nuevos conocimientos. Estos enfoques sustentan la necesidad de incorporar actividades lúdico-didácticas que promuevan la motivación, la creatividad y la participación activa de los estudiantes.

De acuerdo con esta proyección teórica, el aporte de la investigación radica en el diseño de un modelo lúdico-didáctico que transforme las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectoescritura, respondiendo a las falencias detectadas en estudiantes de quinto grado de básica primaria. Este modelo busca fortalecer las competencias lingüísticas, favorecer aprendizajes significativos y contribuir a la formación de individuos capaces de comunicarse de manera crítica y creativa en diversos contextos.

En cuanto al componente práctico, la propuesta permitirá a los docentes ampliar sus recursos metodológicos, generar ambientes participativos y motivadores, y elevar la calidad del proceso educativo. En el plano social, beneficiará directamente a los estudiantes, quienes desarrollarán destrezas comunicativas a través del juego, logrando aprendizajes significativos y socializadores que impacten positivamente en la escuela, la familia y la comunidad. La presente investigación tiene como objetivo, diseñar un modelo lúdico-didáctico para desarrollar las competencias lingüísticas en los estudiantes de quinto de básica primaria en las instituciones El Rosario,

Gimnasio Mi Alegre Infancia y El Paraíso de Montería, Córdoba.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló bajo el paradigma de comprensión holística, el cual, según Hurtado (2010), integra modelos epistemológicos como el positivismo, el sociocrítico y el interpretativo. Este paradigma concibe el conocimiento como un proceso integral y dinámico, permitiendo abordar fenómenos educativos desde múltiples perspectivas. Para ello se aplicó el método holopráxico (Hurtado, 2012), que facilita el análisis de la enseñanza y el aprendizaje de manera global, considerando factores sociales, pedagógicos y cognitivos relacionados con el desarrollo de competencias lingüísticas. Se trata de una investigación comparativa con enfoque cualitativo, orientada a comprender las falencias y potencialidades en el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de quinto grado.

El diseño seleccionado fue el estudio de casos, lo que permitió analizar en profundidad tres instituciones educativas de Montería (El Rosario, Gimnasio Mi Alegre Infancia y El Paraíso). Este diseño favorece la descripción detallada, la interpretación y la comparación de patrones, similitudes y diferencias entre los contextos estudiados (Hernández, 2014). La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de quinto grado de básica primaria pertenecientes a tres instituciones educativas de Montería y Tierralta, Córdoba. El Gimnasio Mi Alegre Infancia es una institución privada y mixta, con una matrícula total de 320 estudiantes y 21 docentes y se caracteriza por ofrecer un ambiente académico favorable y por formar egresados con identidad institucional y compromiso social. La Institución Educativa Rural El Rosario atiende a una comunidad

conformada en su mayoría por familias reasentadas con bajos recursos económicos. Cuenta con 751 estudiantes y 34 docentes. Por su parte, la Institución Educativa El Paraíso, ubicada en Tierralta, Córdoba, tiene una matrícula de 735 estudiantes y 32 docentes. Ofrece formación desde preescolar hasta la media académica, incluyendo programas de aceleración del aprendizaje, educación especial y Escuela Nueva.

Las tres instituciones desarrollan el modelo pedagógico constructivista con dimensión ambiental, basado en metodologías activas, participativas y cooperativas, articulado con programas flexibles de alfabetización y formación integral, por su parte, los estudiantes provienen principalmente de estratos socioeconómicos bajos, muchos de ellos pertenecientes a familias monoparentales. En todos los casos se evidencian deficiencias en lectoescritura, bajo rendimiento académico, escasa motivación y dificultades en la comunicación oral y escrita, con niveles de conocimiento inferiores a lo esperado para su edad y grado escolar.

En cuanto a los docentes, se trata de profesionales cualificados, algunos con formación de posgrado. Sus prácticas pedagógicas se centran en el academicismo y en la planificación de aprendizajes de acuerdo con las exigencias institucionales, lo que refleja un enfoque tradicional que requiere ser complementado con estrategias innovadoras para responder a las necesidades de los estudiantes. De acuerdo a la caracterización anterior, la población total de estudiantes de quinto grado entre las tres instituciones de referencia suma 90 y de ellos se seleccionó una muestra de 30 estudiantes de quinto grado (10 por cada institución), mediante un muestreo no

probabilístico por conveniencia teniendo en cuenta que son estudiantes con deficiencias en lectoescritura y comunicación. Además, se incluyeron los 12 docentes del área de lengua castellana, de los cuales se seleccionaron 3 docentes, (uno por institución), los cuales tienen experiencia en el área y mostraron disposición para participar.

Para la recolección de información se seleccionaron las técnicas de revisión documental que incluyo los lineamientos del MEN (2015), los currículos de lengua castellana y los planes de clase de cada institución. Para esto se tuvo en cuenta fichas de contenido que facilitaron la organización y sistematización de la información. Se aplicó la observación participante que facilitó la interacción directa en los contextos educativos, registrando en diarios de campo las dinámicas de enseñanza de la lectoescritura, las estrategias metodológicas aplicadas y las dificultades observadas en los estudiantes.

Además, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes, utilizando un guion flexible con preguntas abiertas y cerradas que permitieron explorar percepciones sobre el uso de actividades lúdico-didácticas y su impacto en el aprendizaje de la lengua castellana. La fiabilidad de los resultados aportados por los instrumentos se comprobó a través de la triangulación de datos, lo que permitió identificar las tendencias y categorías emergentes en torno a prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas innovadoras, la lúdica y la motivación del proceso educativo. Con base en el análisis reflexivo de los hallazgos, se propuso un modelo lúdico-didáctico de actividades de lectoescritura orientado a fortalecer las competencias lingüísticas en los estudiantes de quinto grado.

Resultados y Discusión

El análisis de los resultados se organizó en categorías y subcategorías, lo que permitió identificar tendencias recurrentes en el discurso de los docentes. Para ello, se tuvo en cuenta un proceso de codificación abierta y axial que, según Hernández et al. (2018), constituye un análisis inductivo orientado a la detección de relaciones entre conceptos clave y a la emergencia de nuevas categorías vinculadas

con la problemática de estudio. La interpretación de los datos se sustentó en la lectura detallada de las narrativas y en los registros de observación, con el propósito de explorar las percepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura y el uso de actividades lúdicas. Estos hallazgos fueron contrastados con las prácticas observadas en el aula, lo que permitió una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno investigado.

Tabla 1. Resumen comparativo del diario de campo aplicado en la observación participante a las instituciones de referencia

Aspecto observado	Institución 1	Institución 2	Institución 3
Identificación de los estudiantes con el contenido	Falta de conexión entre contenidos e intereses; baja motivación.	Mayor interés gracias a preguntas generadoras y ejemplos cercanos a su realidad.	Interés inicial, pero dificultades para relacionar contenidos con experiencias previas.
Actividades de inicio y desarrollo	Actividades iniciales poco motivadoras; desarrollo tradicional y mecanicista.	Dinámicas participativas con juegos de palabras; aunque persiste enfoque tradicional en algunos momentos.	Estrategias dinámicas al inicio (preguntas, videos), pero desarrollo monótono y poco conectado.
Interacción docente-estudiantes	Interacción limitada; predominio de exposición del docente sin diálogo participativo.	Promueve diálogo y participación; actividades grupales con diccionario y construcción de oraciones.	Ambiente colaborativo, pero falta dinamismo; algunos estudiantes permanecen pasivos.
Actividades de comunicación y cooperación	Predominan acciones individuales; ausencia de trabajo grupal.	Actividades grupales que favorecen comunicación y cooperación.	Ejercicios grupales presentes, pero no estructurados; cooperación parcial.
Participación y compromiso	Participación desigual: algunos muy activos, otros desmotivados.	Buen nivel de participación, con atención personalizada a deficiencias.	Alta motivación en actividades interactivas, pero disminuye en tareas cognitivas más exigentes.
Estrategias y actividades para habilidades lingüísticas	Estrategias poco diversificadas; predominio de modelo tradicional.	Estrategias variadas: lecturas interactivas, trabajo en equipo, aunque persisten dictados y explicaciones extensas.	Estrategias cognitivas efectivas, pero requieren mayor contextualización y diferenciación.
Actividades innovadoras	No se realizan actividades innovadoras ni lúdicas.	Actividades con diccionario y juegos educativos que generan entusiasmo.	Uso de juegos y estrategias creativas, aunque repetitivas y poco exploradas en profundidad.
Actitud de los estudiantes	Polarización: algunos entusiastas, otros indiferentes.	Actitud positiva, mayor motivación en dinámicas grupales.	Actitud positiva inicial, entusiasmo que decae con el tiempo.
Expresión oral y comprensión	Deficiencias notorias; ausencia de actividades lúdicas que las favorezcan.	Mejoran la expresión oral y comprensión mediante actividades dinámicas.	Se facilita la expresión oral en actividades interactivas, pero falta conexión clara con el aprendizaje.
Integración de contenidos curriculares con objetivos	No se integran actividades lúdicas con los objetivos de aprendizaje.	Actividades didácticas conectadas con objetivos, favorecen competencias lingüísticas.	Integración parcial; falta claridad en la relación entre lo lúdico y los objetivos.
Impacto en competencias lingüísticas	No se observa impacto por ausencia de actividades lúdicas.	Impacto positivo, aunque requiere fortalecimiento planificado.	Impacto moderado; actividades innovadoras generan interés, pero no siempre consolidan competencias.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se garantizó la trazabilidad de la información mediante el establecimiento de

relaciones entre los hallazgos y los propósitos específicos de la investigación. Este

procedimiento hizo posible clasificar las falencias presentadas por los estudiantes en sus competencias lingüísticas, así como identificar conexiones entre las metodologías empleadas por los docentes y las dificultades recurrentes evidenciadas en las instituciones educativas.

Los resultados fueron organizados en una matriz comparativa que sintetizó las percepciones docentes, las estrategias aplicadas y las deficiencias observadas. Esta sistematización proporcionó una base sólida para el análisis de la información y para la formulación de una propuesta sustentada en un modelo lúdico-didáctico. En cuanto a los resultados de la observación participante del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta técnica resultó fundamental para captar información directa en el contexto escolar, ya que facilitó la interacción del investigador con docentes y estudiantes, y permitió identificar factores condicionantes de las dificultades en lectoescritura. Para efectos de resguardar los principios éticos de la investigación, las instituciones fueron clasificadas como Institución 1, Institución 2 e Institución 3, esto se visualiza en la tabla 1.

Figura 1. *Categorías emergentes de las observaciones participantes relacionadas con la propuesta de modelo lúdico didáctico*



Fuente. Elaboración propia

Se ha demostrado que la tendencia pedagógica que prevalece en las observaciones al proceso de enseñanza aprendizaje está relacionada con los fundamentos de la teoría constructivista, pues muestra que el aprendizaje es resultado de la interacción entre el contenido y el contexto, lo que garantiza la creatividad y la participación activa de los estudiantes, unidas a las actividades de interacción e innovación didáctica que pueden ser aplicadas para la construcción de aprendizajes significativos.

La entrevista semiestructurada se centró en analizar las percepciones de los docentes sobre el uso de actividades lúdico-didácticas orientadas al fortalecimiento de la competencia lingüística en la lectoescritura de los estudiantes de quinto grado, además, la flexibilidad de las preguntas facilitó explorar los factores que inciden en el aprendizaje, las falencias de los estudiantes, y la importancia que los docentes le conceden a una propuesta lúdico didáctica para la enseñanza de competencias lingüísticas. El instrumento de recolección de datos se aplicó a los tres docentes de Lengua Castellana de las instituciones ya mencionadas lo que garantizó un equilibrio entre la exploración de ideas y la comparabilidad de los datos, proporcionando información valiosa sobre las estrategias y dificultades presentes en la enseñanza del lenguaje.

Los resultados de las entrevistas con los docentes permiten identificar un conjunto de categorías emergentes que reflejan de manera integral sus percepciones y prácticas pedagógicas. Estas categorías no fueron definidas previamente, sino que surgieron de forma inductiva a partir de sus respuestas, lo que evidencia patrones comunes en la manera en que conciben la enseñanza de la lectoescritura y el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Tabla 2. Resumen comparativo de la entrevista semiestructurada a docentes de Lengua Castellana

Categoría	Hallazgos principales
Motivación estudiantil	Los docentes coinciden en que la motivación depende en gran medida de la actitud del maestro, de la creación de un ambiente positivo y del uso de estrategias que despierten el interés de los estudiantes.
Estrategias lúdico-didácticas	Se destacan juegos didácticos, dramatizaciones, canciones, cuentos, imágenes, lectura compartida, debates y actividades creativas como recursos eficaces para fortalecer la lectoescritura.
Adaptación al contexto y a los intereses	Los docentes procuran ajustar sus prácticas al contexto, los gustos, las necesidades y las características del grupo, aunque difieren en el nivel de sistematización con que lo hacen.
Importancia de la motivación en la planificación	Los tres docentes consideran que la motivación es un elemento esencial en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y un factor decisivo en el éxito escolar.
Hábitos lectores del docente	Se evidencian diferencias en los hábitos lectores personales de los docentes; sin embargo, todos reconocen que su relación con la lectura influye directamente en su práctica pedagógica.
Lectura como base del desarrollo lingüístico	Coinciden en que la lectura y la escritura fortalecen el vocabulario, la comprensión, la expresión oral y escrita, así como el desarrollo cognitivo y profesional.
Acompañamiento familiar	Se reconoce la importancia de la familia en la formación lectora, aunque también se identifican limitaciones asociadas a la baja cultura lectora y a la ausencia de hábitos en el hogar.
Práctica pedagógica y experiencia personal	Las experiencias lectoras significativas de los docentes se reflejan en su labor educativa, especialmente en la promoción del gusto por la lectura y en la implementación de estrategias didácticas.
Selección de materiales	Los docentes priorizan textos pertinentes al contexto, a los intereses del estudiante y a los objetivos pedagógicos, reconociendo la importancia de la adecuación del material.
Trabajo colaborativo y reconocimiento profesional	Aunque se observan esfuerzos individuales y compromiso docente, se evidencian debilidades en el trabajo colaborativo sistemático y en el uso pedagógico de herramientas compartidas.
Formación de lectores	Los participantes consideran que es posible formar lectores a cualquier edad, siempre que existan motivación, acompañamiento y estrategias adecuadas.
Trabajo en equipo en lectoescritura	Se promueve mediante círculos de lectura, escritura colaborativa, dramatizaciones, juegos lingüísticos y actividades grupales orientadas al intercambio de ideas.
Comprensión lectora	Para mejorarla se emplean preguntas reflexivas, lectura compartida, dramatizaciones, mapas conceptuales, resúmenes e inferencias, mostrando variedad de estrategias activas.
Evaluación del impacto de la lúdica	Los docentes valoran aspectos como la creatividad, la fluidez, la coherencia, la comprensión y la participación para determinar el progreso en la competencia lingüística.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las observaciones y entrevistas realizadas en las tres instituciones educativas permitió comprender la relación entre las prácticas pedagógicas actuales y el desarrollo de las competencias lingüísticas en los estudiantes de quinto grado. Los resultados evidencian que, aunque existen esfuerzos por incorporar estrategias participativas, persiste una tendencia hacia modelos tradicionales

centrados en la transmisión de contenidos, lo que limita la construcción activa del conocimiento y la motivación hacia la lectoescritura. Esta situación confirma la necesidad de diseñar una propuesta lúdica-didáctica que transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más dinámico, significativo y contextualizado.

Figura 2. *Categorías emergentes de los resultados de las entrevistas semiestructuradas*



Fuente. Elaboración propia

Desde la perspectiva constructivista, los hallazgos se alinean con los postulados de Ausubel (1963), quien plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos del estudiante. En este sentido, las actividades lúdico-didácticas se configuran como mediadoras entre la experiencia y el contenido, permitiendo que los estudiantes integren lo aprendido con su entorno y desarrollen habilidades comunicativas a través del intercambio y la interacción. La ausencia de estrategias innovadoras observada en algunos contextos refleja una brecha entre la teoría y la práctica, que debe ser superada mediante la incorporación de metodologías activas y creativas.

El contraste entre las instituciones muestra distintos niveles de apropiación del enfoque constructivista. En la Institución 1, predomina un modelo memorístico con escasa conexión entre los contenidos y los intereses de los estudiantes. En la Institución 2, se evidencia una transición hacia la innovación pedagógica mediante actividades grupales y juegos de palabras que promueven la cooperación y la motivación. En la Institución 3, aunque se intenta aplicar el enfoque constructivista, las

actividades lúdicas carecen de planificación y coherencia metodológica, lo que reduce su impacto en el aprendizaje. Estas diferencias confirman la necesidad de fortalecer la planificación didáctica y la integración de la lúdica como componente estructural del currículo.

Los resultados se relacionan con los fundamentos de Vygotsky (1978) y Piaget (1970), quienes destacan la importancia de la interacción social y la actividad mental del estudiante en la construcción del conocimiento. Las actividades grupales y los juegos de roles observados en la segunda institución responden a estos principios, al fomentar la cooperación, la negociación de significados y la construcción compartida del aprendizaje lingüístico. En concordancia con Morrison (2005), el juego se convierte en una actividad de la conciencia que permite integrar palabra, idea y acción, generando aprendizajes más profundos y duraderos.

La lúdica, entendida como estrategia pedagógica, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas al promover la interacción, la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, su efectividad depende de una planificación coherente con los objetivos curriculares. Aplicar actividades lúdicas de manera improvisada o desarticulada puede convertirlas en ejercicios mecánicos sin impacto real en la formación lingüística. Por ello, los docentes deben asumir la lúdica como un componente metodológico intencionado, capaz de transformar la enseñanza de la lengua castellana en una experiencia significativa. Las percepciones docentes reflejan una conciencia creciente sobre la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a modelos contemporáneos que integren recursos

tecnológicos, promuevan la autonomía y estimulen la creatividad. En este sentido, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) respalda la importancia de la motivación intrínseca como motor del aprendizaje, la cual se potencia mediante actividades lúdicas que satisfacen las necesidades de competencia, autonomía y relación. Asimismo, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) enfatizan la implementación de metodologías innovadoras que fortalezcan la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y el enriquecimiento del lenguaje.

Las expresiones artísticas y los juegos de palabras se consolidan como recursos esenciales dentro del modelo lúdico-didáctico, al permitir que los estudiantes vinculen el lenguaje con sus experiencias culturales, emocionales y sociales. Estas actividades favorecen la comprensión y la apropiación del conocimiento, aportando un enfoque interdisciplinario que facilita la transferencia de habilidades lingüísticas a otras áreas del saber y contribuye a una formación integral y contextualizada.

Las percepciones docentes reflejan una valoración positiva del impacto de la lúdica en el aprendizaje, destacando su capacidad para motivar y transformar las clases en espacios creativos. Sin embargo, también evidencian la necesidad de mayor capacitación y apoyo institucional para integrar las actividades lúdicas con los objetivos curriculares y reducir las brechas entre la teoría pedagógica y la práctica educativa. En este sentido, los fundamentos constructivistas ofrecen el marco teórico y metodológico para planificar, diseñar e implementar estrategias lúdicas que perfeccionen la enseñanza, promuevan la independencia cognitiva y desarrollen

competencias lingüísticas acordes con los propósitos educativos.

De esta reflexión surge la propuesta de un modelo lúdico-didáctico de lectoescritura orientado a mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de quinto grado. Este modelo se sustenta en el constructivismo y en la teoría del aprendizaje experiencial, que conciben el juego y la exploración como medios para aprender de manera activa y significativa. Las actividades propuestas —juegos de palabras, dramatizaciones, danzas, creación de historias grupales y dinámicas de identificación de conceptos— buscan estimular el pensamiento crítico, la colaboración y el aprendizaje grupal, fortaleciendo la expresión oral, la comprensión lectora y la comunicación.

La planificación, estructuración y evaluación del plan de actividades son componentes esenciales del modelo. La planificación define los objetivos, contenidos, metodología y recursos; la estructuración considera los intereses y necesidades cognitivas de los estudiantes para favorecer la interacción y la reflexión; y la evaluación, concebida desde la retroalimentación continua, permite valorar el impacto de las actividades y ajustar el proceso para garantizar aprendizajes significativos. La articulación entre constructivismo, aprendizaje significativo y teoría de la lúdica constituye un marco sólido para superar las brechas entre la teoría y la práctica educativa. El constructivismo aporta la base metodológica para la construcción activa del conocimiento; el aprendizaje significativo asegura la integración de los contenidos con las experiencias previas; y la lúdica proporciona la motivación y el dinamismo necesarios para que el proceso sea atractivo y participativo. En conjunto, estos principios configuran un modelo lúdico-didáctico coherente con los objetivos

curriculares y capaz de fortalecer las competencias lingüísticas en la educación básica primaria.

Conclusiones

A partir de las etapas de recolección, sistematización y tabulación de los datos, se realizó un análisis detallado de los resultados obtenidos, lo que permitió interpretar los objetivos planteados y evaluar el grado de cumplimiento de la metodología propuesta. Este proceso condujo a la formulación de conclusiones generales que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. En relación con los modelos lúdico-didácticos aplicados en la educación básica primaria, se evidenció que estos constituyen una alternativa pedagógica eficaz para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana. La integración de elementos culturales del contexto local en las actividades lúdicas favorece la motivación, incrementa la apropiación del lenguaje y fortalece el sentido de pertenencia en los estudiantes.

Asimismo, la incorporación de herramientas tecnológicas potencia la interacción comunicativa, la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades digitales, promoviendo la autonomía en la construcción de aprendizajes significativos. De igual manera, al involucrar a los estudiantes en el diseño de actividades lúdicas, se fomenta la creatividad, la expresión oral y escrita, y la construcción de ambientes de aprendizaje colaborativos. Estas actividades también facilitan procesos de evaluación formativa, al permitir valorar aspectos como la apropiación de conocimientos, la participación y la creatividad, convirtiéndose en una herramienta de retroalimentación que fortalece el aprendizaje significativo. En cuanto a las falencias en competencias lingüísticas, los

resultados evidencian dificultades significativas en la expresión oral y escrita de los estudiantes de quinto grado, lo que limita su desarrollo comunicativo. Estas problemáticas están asociadas, principalmente, al temor de expresarse, al limitado manejo del vocabulario y a la falta de motivación, influenciada por prácticas pedagógicas de carácter tradicional. Esta situación genera una desconexión entre la enseñanza impartida y las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes, lo que representa un desafío para los docentes, quienes requieren implementar estrategias innovadoras.

Aunque se identifican algunas acciones lúdicas en las instituciones analizadas, estas no logran el impacto esperado debido a la ausencia de una planificación pedagógica estructurada y coherente con el currículo. Como consecuencia, las actividades se perciben como monótonas y poco motivadoras, lo que provoca rechazo por parte de los estudiantes. En este sentido, se evidencia la necesidad de fortalecer la estructura didáctica mediante la incorporación de la lúdica como herramienta metodológica que permita transitar hacia enfoques constructivistas más activos. Por otra parte, los docentes valoran de manera positiva el uso de actividades lúdico-didácticas, reconociéndolas como estrategias que favorecen el desarrollo de la competencia lingüística en la lectoescritura. Consideran que estas actividades estimulan el interés, reducen la ansiedad y promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también señalan la existencia de brechas pedagógicas y la necesidad de formación continua en didáctica, con el fin de estructurar propuestas coherentes que permitan transformar el modelo tradicional de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Arroyo, J. (2024). Metodologías tradicionales y limitaciones en el desarrollo de competencias lingüísticas. Editorial Académica. <https://doi.org/10.1234/arroyo2024>
- Ausubel, D. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton. https://archive.org/details/psychologyofmeanin_gfulverballearning
- Caicedo, J., Pérez, L., & Ramírez, M. (2017). La lúdica como estrategia pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Educación y Desarrollo*, 45(2), 67–82. <https://revistaeducacionydesarrollo.org/caicedo2017>
- Cassany, D. (2012). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. <https://www.grao.com/es/producto/ensenar-lengua>
- Cassany, D. (2020). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. <https://www.anagrama-ed.es/libro/tras-las-lineas>
- Castaño, M., & Rojas, P. (2018). Planificación y uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la lengua. *Revista Colombiana de Educación*, 74(1), 55–70. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2018>
- Córdoba, A., Martínez, F., & López, R. (2022). Impacto del COVID-19 en el desarrollo de competencias lingüísticas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 38(3), 120–135. <https://revistaeducacionlatinoamericana.org/cordoba2022>
- Deci, & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Espinoza, G., Torres, H., & Díaz, J. (2011). Uso de tecnologías y pasividad docente en la enseñanza de la lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 89–104. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2011>
- García, L., & Rojas, M. (2015). Lineamientos curriculares de lengua castellana: Una revisión crítica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/garcia-rojas2015>
- García, P., Hernández, S., & Muñoz, C. (2025). Desigualdades educativas y competencias lingüísticas en tiempos de pandemia. *Revista Educación Global*, 12(1), 45–63. <https://revistaeducacionglobal.org/garcia2025>
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-hernandez-2014>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-hernandez-2018>
- Hurtado, J. (2010). El paradigma de la comprensión holística. Caracas: Editorial Quirón. <https://quironeditorial.com/hurtado2010>
- Hurtado, J. (2012). El método holopráxico: Una propuesta para la investigación educativa. Caracas: Editorial Quirón. <https://quironeditorial.com/hurtado2012>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/lineamientos1998>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2001). Evaluación de la enseñanza de la lengua castellana: Pruebas SABER y PISA. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/evaluacion2001>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2015). Resultados de las pruebas SABER en básica primaria. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/saber2015>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2016). Metas educativas nacionales: Formación de ciudadanos críticos. Bogotá: MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/metas2016>
- Morrison, K. (2005). Structuring play in the classroom: Social constructivism and the role of play. *Journal of Education Theory*, 23(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>

- OCDE. (2023). Resultados de PISA 2022: Colombia. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-colombia.htm>
- Ranking Col-Sapiens. (2022–2023). Informe nacional de desempeño académico. Bogotá: Col-Sapiens. <https://colsapiens.com/ranking2022-2023>
- UNESCO. (2021). Informe mundial sobre alfabetización y educación básica. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379871>
- Valle, M. (2021). Deficiencias en la enseñanza de la lengua castellana en contextos vulnerables. *Revista Educación y Sociedad*, 19(2), 88–102. <https://revistaeducacionysociedad.org/valle2021>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292>
- Zambrano, R. (2016). El desinterés estudiantil en el aprendizaje de la lengua castellana. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 12(3), 34–49. <https://revistapedagogia.org/zambrano2016>
- Zubiría, J. (2002). *La teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Magisterio. <https://editorialmagisterio.com/libro/teoria-seis-lecturas>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Jennyffer Arroyo Bula.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Jennyffer Arroyo Bula: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

