

La oralidad en tiempos de pantallas:

pedagogía por proyectos camino al diálogo con sentido



Sindy Carolina Muñoz Santana

Estudiante Universidad de Panamá.
Corporación de ciencias pedagógicas.
sindy-c.munoz-s@up.ac.pa

Resumen

El uso intensivo de pantallas en la primera infancia reduce el juego simbólico y los diálogos entre adultos y niños, afectando el desarrollo del lenguaje y la socialización. Este artículo propone la pedagogía por proyectos en la educación preescolar para restablecer la oralidad como práctica central en la escuela. La propuesta integra la interacción maestra – estudiante y entre pares. Sustentada en el lenguaje como acción sociocultural y el diálogo como práctica cognitiva, social y cultural. A partir de la pedagogía por proyectos se espera que se asegure el diálogo, ampliar los turnos de conversación, fortalecer la autorregulación y tener puentes para una convivencia más dialógica.

Palabras claves: Oralidad, educación preescolar, interacción social, pedagogía por proyectos y docencia.

Abstract

Intensive screen use in early childhood reduces symbolic play and adult-child dialogue, undermining language development and socialization. This article proposes a project-based approach for preschool





to restore orality as a core school practice. The proposal centers on two complementary pillars: structured teacher-child interactions and purposeful peer interactions, both organized around meaningful communicative situations. Grounded in language as sociocultural action and dialogue as a cognitive, social, and cultural practice, the approach establishes protected talk times, clear participation norms, and progression criteria for oral performance. Expected outcomes include ensuring sustained dialogue, increasing conversational turns, strengthening self-regulation, and building bridges toward a more dialogic classroom climate.

Introducción

En el aula de preescolar, la voz de los niños es el fundamento que le garantizará una buena convivencia, la construcción de identidad, dan sentido a la palabra y su participación ciudadana, sin embargo, estudios recientes muestran un vínculo entre mayor exposición a pantallas y menos oportunidades de conversación entre adultos y niños,

(Brusche et al, 2024). Este panorama lleva a las escuelas a focalizar la oralidad en las interacciones cotidianas.

En el contexto colombiano, investigaciones resaltan la necesidad de intencionalizar la enseñanza de la lengua oral y superar el proceso de aprendizaje como espontáneo, pues el desarrollo de la oralidad no depende solo de habilidades del estudiante, sino de concepciones docentes que articulan el saber, el decir y el hacer del maestro. (Morales y Bojacá, 2002). Por lo tanto, planificar la oralidad como objeto de enseñanza y formar a los maestros en análisis de su propia habla en el aula, resulta clave para contrarrestar la baja cantidad de conversaciones cara a cara asociada al auge de pantallas.

Marco de referencia

La expansión de los dispositivos en los hogares ha desplazado los espacios de conversación, dejando a un lado; el juego simbólico y los turnos conversacionales (Chiristakis et al., 2009; Van den Heuvel et al.,

2019). En preescolar, este fenómeno obliga a que la escuela fomente la conversación como práctica central, creando tiempos protegidos de habla, escucha y experiencias socialmente significativas.

Desde una perspectiva sociocultural, el lenguaje es una forma de acción intencional con otros, pues con la palabra se pide, se acuerda, se narra, se explica y se construye sentido compartido. Desde esta perspectiva, la escuela debe propiciar situaciones con propósito, donde el papel del docente sea de mediador y este pueda andamiar progresivamente los usos de la palabra (Bruner, 1986, Jaime y Rodríguez, 1997).

En el contexto colombiano, los estudios muestran que la oralidad queda desplazada por la escritura, asumida de manera esporádica, sin tener en cuenta los progresos por medio de procedimientos sistemáticos (Gutiérrez Ríos, 2013), por ello es necesario entender la transición de la expresión oral a la gráfica como un proceso exigente

que requiere sistematizar lo aprendido, aprovechar la autenticidad de la oralidad, para incluir un trabajo cognitivo, metacognitivo y de regulación, mediante una propuesta que posibilite el diálogo en el aula, como ejercicio de pensamiento, el encuentro con el par, y la expresión afectiva, más allá de secuencia de preguntas respuesta como medio de verificación de contenido. (Rincón, G, como se citó en Jurado y Bautista, 2022).

A partir del análisis de la investigación realizada sobre lo que “hacemos los maestros” se concluye que la calidad de las interacciones orales en clase no depende de las habilidades de los estudiantes, sino de las concepciones de lenguaje de los docentes, que articula lo que cree, lo que declara y lo que planifica para el aula, afectando la manera en que permite la participación, la toma de turnos y la calidad del discurso. (Morales y Bojaca, 2002). Este hallazgo mantiene el foco a una formación docente situada, que haga visible el habla de aula y se alinee con propósitos y criterios claros.

Así mismo, la enseñanza reflexiva y progresiva de la oralidad se concreta en secuencias o protectos centrados en géneros orales, con, modelado, construcción, autonomía y con evaluación formativa basada en rúbricas y evidencias recuperables como portafolio sonoro. Esta didáctica permite observar el progreso en adecuación al propósito, coherencia y recursos. Esto sustenta decisiones pedagógicas y de gestión escolar. Para transformar concepciones y prácticas de aula sostenida (Gutiérrez, 2013).

Problema y propósito

En las aulas de preescolar, el aumento de tiempo de pantalla en casa y, a veces en la escuela, coincide con una disminución de tiempos de conversación entre adultos y niños y entre pares, afectando la socialización y la construcción de conciencia discursiva. Es por ello que se requiere de docentes que

confíen en las habilidades de sus estudiantes, de esta manera puede diseñar desafíos que les permita experimentar, a través del error y a su propio ritmo mediante la pedagogía por proyectos. (Rincón, G, como se citó en Jurado y Bautista, 2022)

Pedagogía por proyecto como puente de interacciones

Para potenciar la oralidad en contextos saturados de pantallas, la pedagogía por proyectos aporta las condiciones didácticas para el aprendizaje significativo al integrar los saberes a la vivencia de proyectos reales partiendo del diálogo que repercute en el desarrollo cognitivo al planificar, los compromisos y las acciones realizadas. En la dimensión social, con la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos, el respeto de los turnos para asumir tareas compartidas. y en el desarrollo expresivo al reconocer el punto de vista, las motivaciones y sentimientos (Jaimes, 2008). De

esta manera se tiene un propósito comunicativo, no como actividad suelta y descontextualizado. teniendo en cuenta que la participación de los niños involucra siempre situaciones de su vida cotidiana, propios de su contexto sociocultural.

Dejando a un lado el rol del docente magistral, que ocasiones se queda en pura instrucción donde se estable un paso a paso y el estudiante es quien realiza de manera inconsciente lo demandado por el docente, a partir de esto es fundamental permitir a los estudiantes explorar diversas formas de hablar y observar los efectos de sus actos, de modo que puedan reorganizar sus estrategias comunicativas.

Conclusión

En tiempos de pantallas, es fundamental proteger y planificar la interacción desde el diálogo, entendiendo los beneficios que tiene para la acción humana. Desde



el desarrollo integral de todas las dimensiones, el diálogo contribuye al tejido social a reconocer al otro desde sus diferencias y similitudes, permitiendo una construcción colectiva vinculada con las condiciones para la vida en sociedad y ciudadanía (Rincón, 2007). Mediante proyectos con destinatarios reales tiene un gran impacto en la escuela.

Además, el trabajo sistemático por género orales como la conversación, relato, explicación, mini-argumentación; acelerar los procesos de lectura y la escritura emergente y mejoras en la convivencia al ampliar turnos y normas al legitimar repertorios locales y vínculos a las familias, compensando los déficits conversacionales asociados al uso intensivo de pantallas. (Gutiérrez, 2013; Jaimes y Rodríguez, 1997)

Además, se requieren maestros que orienten la participación y propicien el trabajo colaborativo; de esta manera es posible transformar las prácticas. Es, entonces pertinente la formación docente que visibilice la concepción del lenguaje del maestro y alinee propósitos, articulando la pedagogía por proyectos en la vivencia de sus prácticas diarias.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. España: Gedisa.

Brushe, E., Haag, G., Melhuish, C., Reilly, S., y Gregory, T. (2024). Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA Pediatrics*, 178(4), 369–375. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>

Christakis, D., Gilkerson, J., Richards, J., Zimmerman, F., Garrison, M., Xu, D., y Yipanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(6), 554–558. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>

Gutiérrez Ríos, Y. L. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: Estado actual y perspectivas. *Pedagógicos*, 6(1), 9–43.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI Editores.

Gómez, Margarita. (1984). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Méjico: SEP.

Gutiérrez Ríos, L. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: Estado actual y perspectivas. *Pedagógicos*, 6(1), 9–43

Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE.

Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jaimes, G., y Carvajal, A. (1994). *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Jaimes, G., y Rodríguez, M. (1997). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar: Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jurado, F., y Bautista, Á. (Comp.). (2022). *Gloria Rincón Bonilla y la didáctica del lenguaje* (1.ª ed.). Programa Editorial Universidad del Valle.

Kauffman, A. M. y otros (1989). La alfabetización inicial de los niños. Buenos Aires: Aique Editores.

Morales, R., y Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Colciencias.

Rincón, G. (2012). ¿Qué es y qué no es un proyecto de aula? En L. Orozco (Ed.), *Proyectos de aula: Metodología para el aprendizaje* (pp. 69–102). Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana.

van den Heuvel, M., Ma, J., Borkhoff, C., Koroshegyi, C., Dai, D., Parkin, P., Moreau, K., y Birken, C. (2019). Mobile media device use is associated with expressive speech delay in 18-month-old children. *BMC Pediatrics*, 19, 46. <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1399-0>