

# La producción oral en las aulas de enseñanza remota de inglés en escuelas públicas de Uruguay

PATRICIA CARABELLI MARI  
Centro de Idiomas, Universidad Católica  
del Uruguay, Uruguay  
patricia.carabelli@ucu.edu.uy  
<https://orcid.org/0000-0003-4702-8257>

RITA SABELLA PEREYRA  
Uruguay  
ritasabella2006@hotmail.com

## Resumen

El objetivo de la investigación, realizada entre 2022 y 2024, fue analizar cómo los profesores de inglés que dan clases en línea gestionan la interacción como para fomentar la producción oral en inglés de los estudiantes de sexto grado de seis escuelas de distintos contextos socioculturales de la ciudad de Montevideo y área Metropolitana durante las lecciones remotas del programa nacional de enseñanza de inglés: Ceibal en Inglés. A partir de un estudio de casos múltiples se procuró describir la situación coyuntural mediante la realización de entrevistas semi estructuradas a docentes remotos de inglés (n=6) y observaciones de aula (n=12) en escuelas ubicadas en distintos contextos socioeconómicos. Entre los principales hallazgos se destaca que son los docentes remotos quienes suelen liderar la interacción y dominar el tiempo de habla en el aula. A su vez, se observó que el principal objetivo por el que los profesores remotos se dirigen a sus estudiantes es para realizar preguntas sobre contenidos y actividades, y, en consecuencia, en el discurso generado por los estudiantes, la función predominante es responder preguntas realizadas por el profesor. Además, se encontró que los docentes introducen cambios de código (inglés-español) en su habla para facilitar la comprensión de sus estudiantes.

## Palabras clave

Aulas remotas; gestión de la interacción; enseñanza de inglés como lengua extranjera; enseñanza remota; producción oral.

# Oral production in English remote teaching lessons in public schools in Uruguay

## Abstract

The aim of this research, carried out between 2022 and 2024, was to study how remote teachers manage interaction during remote teaching to promote oral production in English of sixth-grade students from six schools in different sociocultural contexts in the city of Montevideo and the Metropolitan area during remote lessons within the national English teaching program: Ceibal in English programme. From a multiple case study perspective, the situation was described by conducting semi-structured interviews with remote English teachers (n=6), and classroom observations (n=12) in schools located in different socioeconomic contexts. Among the main findings, it was noted that remote teachers usually lead the interaction and dominate speaking time in the classroom. It was also observed that the remote teachers mainly address their students to ask questions about lesson content and activities, and, consequently, in the discourse generated by the students, the predominant function is to respond to questions asked by the teacher. Additionally, it was also found that teachers code-switch between English and Spanish to facilitate their students' comprehension.

## Keywords

Interaction management; oral production; remote lessons; remote teaching; Teaching English as a Foreign Language.

Recibido el 08/03/2025

Aceptado el 10/04/2025

## Cómo citar/how to cite

Carabello Mari, P., Sabella Pereyra, R. (2025). La producción oral en las aulas de enseñanza remota de inglés en escuelas públicas de Uruguay. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (24), 179-204. <https://doi.org/10.17345/rile24.4151>

## 1. Introducción

Los enfoques de enseñanza de inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) han variado a lo largo de la historia considerando distintas teorías vinculadas a su adquisición. El enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980) cobró gran relevancia en Uruguay desde finales del siglo XX; sobre todo a partir de perspectivas sociocríticas centradas en el estudiante donde se hace énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas (Canale, 2011; Carabelli, 2021; Díaz Maggioli, 2014; Masello, 2019).

En el contexto del aula, la capacidad comunicativa oral (Benítez Menéndez, 2007) cobra forma a partir de las interacciones verbales que se dan en el transcurso de una lección. La interacción verbal juega un rol fundamental en la adquisición de una lengua segunda o extranjera en tanto brinda a los estudiantes la oportunidad de recibir, por un lado, un *input* comprensible y de producir, por otro, un *output* en la lengua meta; aspectos cruciales para la internalización del conocimiento de la lengua (Canale y Swain, 1980; Zhao, 2013; Cazden, 1988). Cabe señalar además, que el aprendizaje en el aula se produce mediante la interacción de un estudiante con sus pares y también en el intercambio de estos con los docentes. Como detalla Robles (2017), el docente suele ser el agente regulador, potenciador y planificador de las intervenciones y del uso de la lengua en el aula. En este sentido, la interacción verbal en el aula de lenguas extranjeras o segundas ha sido ampliamente estudiada por varios investigadores (Gabbiani y Madfes, 2006; González, 2001; Govea Piña y Sánchez, 2006; Üstünel y Seedhouse, 2005). Sin embargo, la interacción vinculada a la gestión de la producción oral que fomentan los docentes en un aula de enseñanza remota de lenguas segundas o extranjeras ha recibido escasa atención, por lo cual el objetivo de esta investigación es un aporte en este sentido.

En Uruguay, el programa nacional Ceibal en Inglés se utiliza en las escuelas públicas para la enseñanza del inglés de manera remota. Su implementación se debió, sobre todo, a la falta de docentes de inglés en el país (Kaplan, 2016). Por medio de este programa se enseña inglés a grupos de estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de educación primaria a partir de una combinación de lecciones remotas impartidas por un docente de inglés a través de una plataforma de videoconferencia y clases de seguimiento de los temas tratados por parte de las maestras/os regulares de los distintos grupos (que imparten clases en la lengua materna de los estudiantes: la variedad rioplatense de español). Cada salón de clase cuenta con cámaras de filmación y una pantalla grande donde se proyectan las videoconferencias. Actualmente, Ceibal en Inglés es implementado en 3.500 grupos en 650 escuelas de todos los contextos socioculturales de Uruguay. Desde la implementación de este programa, se impulsa el aprendizaje del inglés y se concede a la interacción verbal un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua (Brovetto, 2013).

A partir del análisis de investigaciones previas sobre el programa Ceibal en Inglés (Brovetto, 2013; 2018; Frade, 2017; Kaiser, 2017; Kaplan, 2016), esta investigación se realizó para contribuir en la construcción de conocimiento sobre cómo fomentar la producción oral por parte de los estudiantes de este programa, particularmente de

Montevideo<sup>1</sup>. Su objetivo general fue el describir cómo los docentes remotos gestionan la interacción a distancia en las aulas de inglés. Para ello, se visitaron aulas de sexto grado de Primaria de seis escuelas de distintos contextos socioculturales de la ciudad de Montevideo y área Metropolitana durante las lecciones remotas que se brindan en el marco del programa Ceibal en Inglés. Además, en tanto objetivos específicos, se intentó describir distintos aspectos relacionados con la forma en que se llevan adelante las lecciones de Ceibal en Inglés en torno a la producción oral, identificar algunos de los objetivos de las interacciones entre los docentes remotos y los estudiantes y analizar si factores socioeconómicos parecen afectar el tiempo de habla de los estudiantes durante las lecciones.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. La enseñanza del inglés en la enseñanza primaria pública en Uruguay y el proyecto Ceibal en inglés

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) estableció en su proyecto “Uruguay Plurilingüe 2030” que todos los alumnos que egresen de la enseñanza pública primaria deberán alcanzar un dominio de inglés con nivel A2, elemental, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ceibal, 2025). Para ello fue crucial la universalización de la enseñanza del inglés a partir de 4º año de educación primaria, lo que tuvo como consecuencia que en Uruguay la lengua extranjera más enseñada en las escuelas públicas sea el inglés (Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, 2019).

En la actualidad coexisten dos programas para la enseñanza de inglés en escuelas públicas urbanas en Uruguay, por un lado, la modalidad presencial, enmarcada institucionalmente en el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras y, por otro, la modalidad virtual de enseñanza, a través de Ceibal en Inglés. La primera modalidad abarca desde Educación Inicial (Nivel 5 años) hasta 6º grado de educación primaria y alcanzó en 2019 a aproximadamente 365 escuelas y 78940 estudiantes (Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, 2019). A partir de 2012 se puso en marcha la modalidad de enseñanza virtual de inglés, Ceibal en Inglés. Este programa adopta el uso de tecnología de videoconferencia que permite la enseñanza remota en tiempo real a estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de primaria. Además, combina tres modalidades de enseñanza: 1. *enseñanza a distancia*, ya que el profesor de inglés no está físicamente presente en el aula, 2. *enseñanza colaborativa*, puesto que dos docentes (el profesor remoto y el maestro de clase) son conjuntamente responsables del contenido del curso, las actividades de la lección y evaluación, y, 3. *enseñanza semipresencial*, ya que se combina la educación a distancia con modalidades presenciales (Brovetto,

<sup>1</sup> Esta investigación fue realizada como parte del Trabajo Final de Maestría de Rita Sabella Pereyra, bajo la tutoría de Patricia Carabelli Mari, en el marco de la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa que brinda la Universidad Católica del Uruguay.

2018, p. 141). El proyecto comenzó a funcionar como un piloto en el año 2012 con 47 grupos en 20 escuelas urbanas en las afueras de Montevideo con el objetivo de:

solucionar una debilidad del sistema educativo uruguayo: la falta de profesores de inglés. Está basado también en una fortaleza del sistema: el compromiso de las maestras y su creencia respecto a que el aprendizaje de inglés puede tornarse una herramienta valiosa para el futuro de sus alumnos (Kaplan, 2016, p.131).

Ceibal en Inglés proporciona entonces una solución tecnológica para hacer un uso eficaz de los docentes que están disponibles para enseñar el idioma, pero que no están ubicados físicamente en las escuelas uruguayas de todo el país (Brovetto, 2018). El diseño del proyecto incluye tres clases de 45 minutos que se llaman clases A, B, y C respectivamente. La clase A es dictada por el profesor remoto vía videoconferencia. Las clases B y C son organizadas y orientadas por el maestro/a de clase, quien puede no poseer un manejo fluido del inglés, pero quien ha sido guiado previamente por el profesor remoto – a través de un encuentro o intercambio virtual al que habitualmente se le llama *coordinación* – para que pueda hacer la revisión y el reciclaje de lo que se enseñó en la clase A. Al respecto Kaplan (2016) menciona:

Las maestras uruguayas tienen un rol indispensable y esencial en este programa, ya que están a cargo del elemento presencial, por lo que son responsables de un tercio del tiempo pedagógico (p. 131).

Los contenidos del programa están organizados en tres niveles secuenciados de acuerdo con criterios de incremento gradual de complejidad. Los 4º grados suelen trabajar con nivel 1, los quintos con el 2 y los sextos con el 3. El trabajo conjunto de docentes con estudiantes se apoya en el uso de dos plataformas digitales, el sistema de gestión de aprendizaje del proyecto (CREA) y una plataforma educativa de inglés llamada *Little Bridge*, que cuenta con un sistema de evaluación automático. Además, cada año son lanzados diferentes proyectos y actividades especiales para que los estudiantes puedan usar el inglés a través de diversas propuestas recreativas.

## 2.2. La producción oral vinculada a la de enseñanza de inglés como lengua extranjera

Richards y Rodgers (1998) señalan que el modelo Audio-Lingüístico y el de Presentación-Práctica-Producción (P-P-P), ambos basados en la memorización y repetición, fueron de los primeros en utilizarse para fomentar la producción oral por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras. En la actualidad, el modelo Comunicativo (Canale y Swain, 1980) basado en la resolución de tareas, es el más utilizado a nivel internacional. Este enfoque, que se originó hacia 1960 abogando por el desarrollo de una *competencia comunicativa* (Hymes, 1972, citado en Villafuerte, 2019) hace énfasis en el fomentar

distintas formas de interacción. Sánchez (1992) define como principales características de este enfoque el ofrecer actividades diversas centradas en el desarrollo de funciones comunicativas que buscan elevar la motivación de los estudiantes para que estos interactúen entre ellos, exponer al lenguaje de forma natural y el presentar los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos de manera integrada en el proceso comunicativo. Además, la enseñanza de la lengua está centrada en el estudiante y en sus necesidades comunicativas, por lo que el docente adopta en determinadas instancias un rol de guía, consejero, organizador y facilitador de distintas tareas. Para efectivizar una perspectiva fuerte de este enfoque (Masello, 2019) es clave brindar a los estudiantes, además oportunidades de compartir y explorar actitudes, sentimientos y opiniones, y de concentrarse en su proceso de aprendizaje mediante la comprensión de su propio estilo de aprender; proponer actividades que requieran resolución de tareas desafiantes. En cuanto al enfoque comunicativo en Uruguay, varias investigaciones en las áreas de enseñanza de inglés y lenguas extranjeras comentan que se promueve este tipo de enfoque (Canale, 2011; Carabelli, 2021; Diaz Maggioli, 2014; Masello, 2019).

Más allá de esto, el modelo *Presentación-Práctica-Producción* (P-P-P) que ha recibido fuertes críticas desde 1990 por su visión lineal, acumulativa del aprendizaje y su naturaleza prescriptiva y repetitiva (Willis y Willis, 1996), también se emplea en algunas ocasiones en la enseñanza de habilidades orales en una lengua extranjera, pues, según Richards y Rodgers (1998), este reviste ciertas ventajas que lo mantienen vigente. Entre ellas se destaca el que ofrece a profesores noveles la seguridad de un conjunto detallado de pasos secuenciales para seguir en el aula facilitándoles muchas de las decisiones básicas sobre qué enseñar y cómo enseñarlo. En este modelo las actividades se estructuran en tres fases: 1. *Presentación*, donde el docente exhibe una nueva temática o unidad de enseñanza en su contexto, 2. *Práctica*, en la cual los alumnos ejercitan distintas cuestiones de la temática trabajada de manera controlada, y, 3. *Producción*, etapa en la cual los alumnos usan el lenguaje con mayor libertad, en contextos menos controlados. Torresan (2015) plantea que este último espacio dedicado a la producción un poco más libre generalmente es limitado en los niveles iniciales de aprendizaje de lenguas, dado que es realizable solamente cuando los estudiantes han alcanzado cierto manejo autónomo de la lengua meta.

### 2.3. El desarrollo de la producción oral

Bygate (1991) define a la producción oral como la habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto para producir significados que se adaptan a las circunstancias del momento. Sostiene que la producción oral pone en funcionamiento dos mecanismos: conocimientos y habilidades. Por conocimiento se entiende la información necesaria para producir oraciones y textos correctos, y por habilidad, las destrezas que mantenemos en los actos de expresión para ser capaces de tomar decisiones. Asimismo, O'Malley y Valdez Pierce (1996) sostienen que la producción oral es la forma en que las personas comparten información sobre cosas con las que están familiarizadas. En términos generales y para los efectos de esta investigación, la producción oral es considerada como la habilidad

productiva que involucra la transmisión de información a través de la pronunciación de palabras (González Gómez et al., 2022). Siguiendo a Charles (2007), citado por Pomposo Yanes (2016), podemos diferenciar la producción oral como proceso individual o recíproco. La comunicación individual está condicionada por una audiencia o contexto determinado, es unilateral y toma la forma de un monólogo, un discurso o una presentación. En la comunicación oral recíproca, en cambio, existen intercambios lingüísticos que se desarrollan por medio de intervenciones individuales que interactúan. En esta investigación se hizo foco en el análisis de la interacción mediada por una pantalla que se realiza entre estudiantes que se encuentran en una misma aula con un docente remoto (que no está en el aula).

### 2.3.1. La interacción verbal

De acuerdo con Holmbreg (1986), en un sentido general, la interacción verbal es un proceso que implica compartir información entre individuos mediante el uso del habla. Gabbiani y Madfes (2006) señalan además que la noción de interacción implica una acción conjunta y la definen como:

una sucesión de eventos cuyo conjunto conforma un 'texto', producido entre los interlocutores y sometido a reglas de organización interna. Pero también es la escena en donde se construye una relación particular entre los interactuantes (p.16).

Además, Kerbrat-Orecchioni (citado en González Arias, 2009) sostiene que la interacción verbal es una acción lingüística en la que se relacionan un enunciador y un coenunciador en la producción de un texto en un contexto determinado. Agrega como una característica necesaria para la interacción al compromiso mutuo de las partes involucradas en el intercambio. Por tanto, para que se dé una interacción verbal es necesaria la participación simultánea de al menos dos interactuantes en la búsqueda de la consecución de objetivos, como ser el establecer ciertas relaciones, causar determinados efectos, o promover algún tipo de comportamiento. Estas interacciones están constituidas por una serie de intervenciones y se definen como una unidad delimitada por el cambio de emisor.

La interacción verbal ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y la lingüística, debido a su complejidad. En el marco de estos campos de estudio, además de teorías utilizadas para analizar la interacción verbal, como ser la del análisis conversacional, existe un enfoque específico, de corte más utilitario, que investiga las formas de gestión de la interacción en las aulas. Este fue el adoptado para la realización de este estudio, dado que se observa que el docente remoto tiende a hacer énfasis en gestión al no poder caminar por el aula. Más allá de eso, en el apartado que sigue nos referimos brevemente al análisis conversacional para entender algunas de las teorías complejas detrás de la interacción, para luego centrarse en lo que concierne al análisis de la gestión de la interacción.

### 2.3.2. Análisis Conversacional

El análisis conversacional es un campo de estudio que pretende “describir los procedimientos que utilizan los participantes de las conversaciones para producirlas y comprenderlas” (Gabbiani y Madfes, 2006, p. 16). Este enfoque tuvo su origen en la década de 1960 a partir de los aportes realizados por Harvey Sacks y sus colegas. A partir de él se aborda al lenguaje en su dimensión interactiva y se procura explicar aquellos aspectos que son relevantes para los participantes en una interacción, enfocándose en las formas en que los interactuantes construyen acción, significado y comprensión a través del habla. Se centra en el estudio de los turnos de habla de los interlocutores a partir del estudio de transcripciones de interacciones grabadas en soporte audio y video. A partir de estas se analizan de manera compleja tanto patrones recurrentes como contextos y procesos históricos que dan lugar a las intervenciones.

En sus orígenes, el análisis conversacional se ocupaba exclusivamente de la interacción cotidiana, pero desde entonces han aparecido numerosos estudios que abordan la interacción institucional en diferentes escenarios como las consultas médicas, los tribunales de justicia y los salones de clase (Gabbiani y Madfes, 2006). Según Üstünel y Seedhouse (2005) el análisis conversacional puede ser usado para entender las características y la organización de la interacción en un salón de segunda lengua o lengua extranjera.

### 2.3.3. Las interacciones en el salón de clase

La interacción en el aula presenta características que la diferencian de otras interacciones institucionales. Rincón et al. (2014) señalan al respecto que:

las aulas son contextos sociales que se distinguen de otros por las reglas de organización y comunicación entre los actores – maestros y estudiantes – y porque el propósito que los convoca es la construcción conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 20).

Venegas (2016) denomina a estos intercambios como *discursos pedagógicos* y señala que poseen la singularidad de ser emitidos por un agente, un docente, cuyo objetivo es modificar el estado de conocimiento de los demás participantes. Por lo tanto, estos tienen como objetivo el colaborar en la construcción de conocimientos que beneficien a los estudiantes en sus interacciones con otros y en su capacidad para actuar de manera autónoma en la sociedad. Según Cazden (1988) en las interacciones que se dan en las aulas es el docente quien orienta y controla el proceso de comunicación para que los estudiantes comprendan y se apropien del saber. La diferencia de saberes frente a las distintas temáticas legitima las nociones de educador y educando.

Partiendo del análisis de Venegas (2016), la interacción en el aula se caracteriza por tres aspectos: el marco espacial, los participantes y la relación de desigualdad social y funcional entre ellos. En lo que respecta al marco espacial, la interacción se efectúa en un espacio físico especialmente pensado para este fin, el aula. En el caso de los salones

que utilizan los estudiantes de Ceibal en Inglés se configuran dos espacios: la zona donde se ubica la pantalla desde donde da clase el profesor remoto y la de los estudiantes. Estos últimos se orientan hacia la zona de la pantalla. Cabe señalar para el caso que nos ocupa, que el docente remoto está ubicado en otro lugar geográfico, generalmente desconocido para estudiantes. La forma en que se configuran los espacios en las aulas dan cuenta de las categorías jerárquicas de los participantes y determinan las características de las interacciones que se establecen, ya que hay áreas y objetos de uso limitado para cada uno de los actores involucrados. En los procesos de enseñanza las interacciones involucran al menos a dos tipos de participantes: educador y educandos. En cuanto al tercer aspecto, la interacción enseñante-enseñado se define como una relación desigual, asimétrica, dado que el docente tiene una posición jerárquica diferente a la del estudiante y es quien orienta el proceso de comunicación. Alcón Soler (2001) señala al respecto que es el docente quien controla y dirige la interacción en el aula la mayor parte del tiempo, ya que es quien decide quiénes participan (y cuándo lo hacen), selecciona a los interlocutores y evalúa su participación. El docente no solo ejerce control al estructurar la clase mediante la secuenciación de actividades, al transmitir información y nuevos contenidos, sino que también el discurso de este se caracteriza por ser el que ocupa mayor tiempo (González, 2001). Desde un punto de vista lingüístico, es el docente quien establece los turnos de habla y tiene, además, “la facultad de incluir, expulsar o amonestar a alguno de sus oyentes” (Venegas, 2016, p. 31). El docente, por lo tanto, actúa como fuente de información, como participante con quien el alumnado puede interactuar y como facilitador de las interacciones que se establecen entre los estudiantes (Robles, 2017). Por otro lado, Sinclair y Coulthard (1975) determinaron que hay tres tipos básicos de intercambio en el aula: secuencias de preguntas y respuestas, alumnos respondiendo a las instrucciones de los docentes y alumnos escuchando al docente proporcionando información.

En el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras estas características distintivas se ven acentuadas, ya que los interlocutores se ven obligados a utilizar la lengua objeto de estudio en un entorno en el que la interacción es de carácter artificial y fabricado. La lengua meta, entonces, funciona al mismo tiempo como objeto y medio de aprendizaje. A diferencia de la enseñanza en otras asignaturas, en este tipo de aulas el docente busca crear oportunidades para la comunicación y maximizar la participación de los estudiantes. En este contexto, el habla de los participantes involucrados presenta diferentes características que son de crucial interés para esta investigación, en tanto buscamos analizar qué recursos interactivos pone en funcionamiento el docente para gestionar la interacción en una lengua extranjera a distancia y cómo repercute esto en la producción oral de sus estudiantes.

#### **2.3.4. Intervenciones por parte de los docentes**

Pastor (2003) define el discurso del docente de lengua como:

el tipo de habla utilizada por el profesor de segundas lenguas en el aula para dirigirse a sus alumnos no nativos, un habla adaptada con el fin de facilitar la comunicación,

adecuándola al nivel del grupo concreto de estudiantes o a un objetivo educativo determinado (p. 263).

El habla del docente es el medio a través del cual este gestiona la interacción en el aula (Ababneh, 2012). En el aula de lenguas extranjeras esta es fundamental para fomentar el desarrollo de la producción oral; exige que el docente elabore estrategias de interacción para convertir el aula en un escenario comunicativo en el que se generen oportunidades de intercambios verbales orales en la lengua meta.

#### **2.3.4.a Gestión de la interacción en el aula**

En el contexto de las aulas, la gestión ha estado asociada con el control. Sin embargo, estudios recientes han ampliado el alcance de este concepto, incluyendo las decisiones que los docentes toman para apoyar el aprendizaje, crear y mantener un ambiente que fomente la participación activa de los estudiantes (Ahmad et al., 2020). La gestión de la interacción le permite al profesor proporcionar a sus estudiantes oportunidades para discutir, explicar y construir conocimiento en un contexto de aprendizaje.

La interacción en el aula generalmente sigue la secuencia de Iniciación – Respuesta – Retroalimentación/Evaluación; IRF o IRE en sus siglas en inglés: *Initiation, Response, Feedback/Evaluation*. La iniciación consiste en la pregunta del docente, la respuesta corresponde a una intervención del estudiante y el *feedback* es la evaluación de esa respuesta por el profesor. Esta estructura en tres movimientos le permite al educador controlar el discurso en el aula y limita la producción del estudiante. Sin embargo, Coscia (2016) señala que esa estructura triádica no funciona solo como una herramienta de control, sino que también permite que los profesores orienten a los estudiantes en los procesos de construcción de significados, en tanto que estos les indican distintos aciertos y errores que permiten que se construya conocimiento. El enseñante es el encargado entonces de planificar y dirigir las dinámicas interactivas que se producen dentro de un aula. De alguna manera decide quién puede hablar, cuándo, por cuánto tiempo y sobre qué temas.

#### **2.3.4.b Modificaciones interaccionales en el habla docente**

En el aula de lenguas extranjeras el docente efectúa modificaciones en su discurso ya que tiene la necesidad de ser comprendido y sus interlocutores poseen una proficiencia limitada de la lengua meta. Por eso a veces efectúa un proceso de simplificación y de elaboración de su discurso que varía según los estudiantes y la situación concreta del aula o la tarea que se esté realizando. Esta investigación tuvo como objetivo específico describir cómo se dan las interacciones durante las lecciones de Ceibal en Inglés. Para efectuar este análisis, tomamos, entre otras cosas, las modificaciones interaccionales detectadas por González (2001) y Martín (2020): repeticiones (totales o parciales), reformulaciones y preguntas de comprobación. Procedimos a determinar si están presentes o no en el habla de los profesores remotos de Ceibal en Inglés. Por otro lado, para entender cómo estos gestionan la interacción en el aula, identificamos las modificacio-

nes que efectúan procurando comprender cuáles son los objetivos que se persiguen en las intervenciones.

#### 2.3.4.c Objetivos del habla docente

El habla interactiva generada por los docentes suele estar asociada a objetivos específicos; es decir, cumplen determinadas funciones pedagógicas. Para comprenderlas, resulta pertinente retomar la clasificación de las diferentes fases de una sesión de enseñanza-aprendizaje que hace González (2001) considerando los propósitos de la comunicación:

1. Presentación de contenidos, gramática, léxico y aspectos culturales, entre otros.
2. Instrucciones para realizar diversas tareas.
3. Corrección y evaluación durante la realización de tareas y en las interacciones.
4. Modelaje y ejemplificación de tareas.
5. Discurso social o charla informal.
6. Práctica controlada por parte de los estudiantes.
7. Práctica libre ligada a la actuación lingüística de los estudiantes.
8. Manejo de clase relacionado con la vida del aula por parte del docente.

Además de los objetivos del habla docente que recoge González (2001), que no pretenden ser exhaustivos, existen al menos otros dos importantes de mencionar: la formulación de preguntas y la respuesta a requerimientos de los estudiantes. Benoit Ríos (2020) define la formulación de preguntas como un enunciado de carácter interrogativo que el educador emplea para obtener del estudiante información verbal sobre un aspecto de interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del grupo de las preguntas de los docentes, Coscia (2016) identifica tres categorías: preguntas evaluativas, retóricas y de información. En primer lugar, las preguntas evaluativas son aquellas en las que el docente ya conoce la respuesta, pero las efectúa para verificar que los estudiantes hayan comprendido los conceptos que se están trabajando. Rincón et al. (2014) sostienen que los profesores emplean estas preguntas para comprobar que los estudiantes prestan atención. En segundo lugar, las preguntas retóricas son aquellas que no requieren respuesta de los estudiantes, pero sirven como organizadoras del discurso del docente “les permiten enfatizar aspectos que consideran centrales, adelantar preguntas que los estudiantes podrían hacerse, brindar información, focalizar y mantener la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión” (Coscia, 2016, p. 66). Por último, las preguntas de información son aquellas en las que los docentes, al formularlas, no conocen la respuesta y hacen referencia a cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de la clase, por ejemplo, si se escucha bien. Por otro lado, muchas de las intervenciones del docente se ven justificadas por la necesidad de responder a los requerimientos y dudas de los alumnos. En este punto, el

docente retoma las ideas del estudiante en forma literal o parafraseada para asociarlas a una información ya emitida.

### 2.3.5. Intervenciones de los estudiantes

En términos generales, el habla del estudiante está vinculada a las intervenciones que realizan los estudiantes dentro de un salón de clases. Este diálogo puede ser entre docente y estudiante o entre estudiantes. Spratt et al. (2011) identifican tres modalidades de interacción en el aula de clase: como clase-grupo, en parejas o grupos e individual. Según Wray y Kumpulainen (2001) la mayor parte de la interacción en las aulas que no son remotas se centra en intercambios entre los docentes y los estudiantes como una clase-grupo; si bien son varios los autores que señalan los beneficios de la interacción entre estudiantes en el aula. García Collado (2017) señala, por ejemplo, que la interacción entre pares aumenta el grado de participación y le permite al alumnado asumir un papel activo con más oportunidades de colaboración. Las interacciones entre estudiantes presentan una gran heterogeneidad. Es más, la mayor parte de estas acciones, que se atribuyen como propias de los alumnos, no se realizan por iniciativa propia, sino que responden a requerimientos de los docentes. Cabe señalar, que, como se verificó en esta investigación para el caso de enseñanza remota, González (2001) señala que en las lecciones regulares los estudiantes intervienen mucho menos que los docentes.

## 3. Metodología

### 3.1. Enfoque, método, población y muestra

Desde un enfoque mixto (Dörnyei, 2016), basado tanto en técnicas cualitativas como cuantitativas, se adoptó el método de análisis de estudios de casos múltiples, dado que se estudiaron distintos casos comparándolos (Kazez, 2009; Stake, 1995). Se analizaron seis casos (seis grupos de sexto año de primaria pertenecientes a seis escuelas diferentes).

Para la selección de la muestra se adoptó como variable el nivel de Contexto Socio Cultural (CSC) de los establecimientos escolares de educación primaria pública. Esta variable se resume en el índice de Contexto Socio Cultural elaborado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que agrupa a las escuelas en cinco niveles de contexto: Quintil 1, Quintil 2, Quintil 3, Quintil 4 y Quintil 5, siendo las escuelas de Quintil 1 las de mayor nivel de vulnerabilidad. Al considerar que la población de este estudio estuvo constituida por todos los estudiantes que participan del programa Ceibal en Inglés y cursaron sexto grado en escuelas públicas de la ciudad de Montevideo y área metropolitana en el año 2022, se elaboró una muestra en la que se seleccionaron seis establecimientos escolares de educación primaria pública, dos de estas escuelas pertenecen al quintil 1 o 2 (escuelas de contexto vulnerable), dos pertenecen al quintil 3 y los dos grupos restantes corresponden a una escuela de quintil 4 o 5 (escuelas de contexto favorable). Se utilizó un muestreo intencional estratificado considerando criterios como el

nivel socio cultural y la ubicación geográfica en el área delimitada. Es decir, primero se definieron las características de la muestra y luego se seleccionaron aleatoriamente las escuelas en base a estas. Además se priorizó la selección de centros que contaran con distintos profesores remotos.

### 3.1.1. Técnicas e instrumentos de investigación

Se emplearon dos técnicas de recolección de información: observaciones de aula (Matos y Pasek, 2008) y entrevistas semi-estructuradas (Merlinsky, 2006). Se realizaron doce observaciones de aula, dos observaciones a cada uno de los seis grupos que conforman la muestra, a partir de la modalidad de observación no participante estructurada. La pauta de observación se elaboró con dos apartados. El primero con información general, en que se registraron datos generales de la lección: fecha y hora de observación, número de estudiantes presentes, docente remoto, centro educativo y contenidos abordados en base al currículo de Ceibal en Inglés. El segundo incluía una matriz con distintos indicadores en torno a la interacción entre estudiante(s)-docente. La pauta fue piloteada en dos lecciones impartidas en escuelas que no conformaron la muestra. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a seis docentes remotos que tenían asignados los grupos a ser estudiados (ver Tabla 1). La información recabada se analizó mediante técnicas de análisis de temáticas en discursos sugeridas por Gibson y Brown (2009).

Como se ha mencionado, se indagaron las interacciones de los docentes remotos con los estudiantes para comprender mejor cómo estos gestionan y fomentan la producción oral en las aulas que brindan a distancia. Para generar categorías de análisis propias en lo que respecta a los objetivos de las intervenciones de los estudiantes tomamos la clasificación de González (2001). Según este, las intervenciones de los estudiantes en el aula tienen los siguientes objetivos: 1. responder a los requerimientos del profesor, 2. preguntar en caso de dudas y, 3. reaccionar ante las producciones de sus compañeros y/o emitir producciones espontáneas ya sea focalizadas o ajenas a los contenidos de enseñanza de esa sesión.

Tabla 1. Perfil de los docentes entrevistados

Docente remoto entrevistado	Edad	Género	País de residencia	Años de experiencia	Experiencia en enseñanza remota	Cantidad de grupos remotos a cargo en 2022
RT1	38	F	Uruguay	18 años	6 meses	14
RT2	45	F	Uruguay	5 años	2 años	20
RT3	28	F	Uruguay	10 años	2 años	32
RT4	29	F	Argentina	8 años	8 meses	14
RT5	34	M	Chile	11 años	1 año	15
RT6	59	F	Argentina	38 años	2 años	16

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.2. Consideraciones éticas

Se solicitaron autorizaciones a todos los participantes involucrados y se aseguró el anonimato de estos y de los contextos estudiados. El estudio es replicable y se siguieron todos los parámetros para asegurar su validez.

## 4. Resultados y discusión

Los resultados se agruparon en tres categorías principales: 1. estructuración de las lecciones remotas de Ceibal en Inglés, 2. la interacción docente remoto-estudiantes y, 3. la relación entre la composición sociocultural de las escuelas e interacción.

### 4.1. Estructuración de las lecciones remotas de inglés

Las observaciones de clase realizadas permitieron identificar un patrón común en lo que respecta a la estructuración de las lecciones del programa en cuatro etapas que siguen mayoritariamente el modelo P-P-P (Presentación-Práctica-Producción). Estas son: rutinas de inicio de clase, presentación del lenguaje, prácticas y producción y rutinas de cierre de clase.

Las rutinas de inicio de lección observadas incluyeron saludos y preguntas de rutina o iniciadoras. Los docentes hicieron preguntas sobre aspectos abordados en la clase previa y revisaron si las tareas asignadas en esta fueron completadas. Además, presentaron los objetivos de la lección, generalmente mostrando distintas imágenes. Según García (2021), estas rutinas pretenden presentar los objetivos de la lección mientras refuerzan la comunicación interpersonal entre el docente y sus pares, afianzando un clima de seguridad y confianza. Se observó que esta etapa de la lección está estandarizada en tanto los seis docentes observados recurrieron a las mismas preguntas:

“How are you?” [¿Cómo están?]

“How are you feeling today?” [¿Cómo se sienten hoy?]

“What day is it today?” [¿Qué día es hoy?]

“What’s the weather like?” [¿Cómo está el clima?]

“What was last class about?” [¿Sobre qué fue la clase pasada?].

Los intercambios se caracterizaron por estar liderados por el docente remoto. Este inició la interacción formulando preguntas que promovieron la participación de estudiantes, ya sea como grupo-clase o en forma individual, a partir de la producción de respuestas simples y breves. Los docentes no fomentaron interacciones estudiante-estudiante en esta etapa; si bien hubo una excepción cuando uno de los profesores propuso una dinámica interactiva en cadena en la que un estudiante le preguntó a otro alumno: “*How are you feeling today?*” [¿Cómo te sientes hoy?], quien respondió y a continuación formuló la misma pregunta a otro estudiante.

La segunda y tercera etapa de las lecciones también siguieron un modelo de estructuración del tipo P-P-P. Se presentó la temática mostrando imágenes que incluían vocabulario nuevo relacionado a esta y ejemplos de la estructura gramatical a trabajar. En esta etapa se les pidió a los estudiantes que escucharan y repitieran lo que los docentes les pedían. En muchos casos esta presentación se realizó a través de actividades en la plataforma *Little Bridge* del curso. En lo que respecta a la etapa de producción, se propusieron actividades en las que los estudiantes se comunicaron usando la lengua meta de forma un poco más auténtica y personalizada, en varios casos interactuando con sus pares.

Por ejemplo, en una de las observaciones realizadas el objetivo de aprendizaje era el manifestar posibles malestares corporales. En la fase de presentación, el vocabulario y algunas funciones ligadas a la temática fueron introducidas haciendo énfasis en la forma escrita, la pronunciación y el significado de cada término o expresión a partir de ejemplos presentados por el docente remoto utilizando videos breves de la plataforma. Estos mostraban el significado de términos como "*Hurt*" ["duele"] a partir de ejemplos como: "*My knee hurts*", "*My tooth hurts*", "*My head hurts*" ["Me duele la rodilla", "Me duele la muela", "Me duele la cabeza"]. Luego de la presentación, el profesor remoto propuso un ejercicio oral que incluía la repetición de estas expresiones. En la etapa de presentación el docente brindó información y solo hubo interacción entre este y el grupo clase. Los ejercicios estructurales mecánicos observados no promovieron una interacción oral auténtica, dado que no había un propósito específicamente delineado para esta.

En la etapa de práctica, los estudiantes trabajaron con la lengua meta en un nivel reproductivo-imitativo. Las actividades fueron controladas por el docente remoto a partir de ejercicios de la plataforma que se proyectaban al grupo a través de la pantalla. El docente remoto condujo y evaluó cada fase de la actividad centralizando la atención. En todos los casos la distribución de los turnos de palabra fue mediada por el docente remoto y los estudiantes levantaban la mano pidiendo la palabra, como suele suceder en una interacción tradicional en el aula. El profesor remoto hizo preguntas, y un estudiante designado por el o el grupo, las respondió. El docente usualmente cerró las interacciones proporcionando retroalimentación del tipo: "Good" [Bien] o "Very good" [Muy bien]). Es decir, se trató de secuencias con formato IRF (Iniciativa- Respuesta-Feedback o retroalimentación). Los docentes remotos mayoritariamente iniciaron y finalizaron la interacción, mientras que los estudiantes se limitaron a proporcionar respuestas esperadas y recibir instrucciones.

En lo que respecta a la etapa de producción, en las lecciones observadas se propusieron actividades en las que los estudiantes interactuaron usando la lengua meta de forma personalizada; es decir, se les animó a utilizar el inglés para expresar sus gustos, intereses y experiencias. Esto se logró a través del trabajo entre pares a partir de diálogos pautados y guiados.

Se observó que es habitual que previo al inicio de la etapa de producción, el docente remoto dedique algunos minutos a preparar a los estudiantes para que puedan ejecutar la producción oral en la lengua meta con cierto grado de independencia y precisión. Para esto, los docentes suelen hacer repetición coral con el grupo-clase y presentar un ejemplo del intercambio que se espera puedan llevar a cabo. En esta etapa, el tiempo de habla

del profesor remoto sigue siendo extenso, si bien se proponen actividades que promueven la interacción estudiante-estudiante. Las actividades buscaron propiciar un ambiente colaborativo para que los estudiantes aplicaran, al interactuar entre ellos, los nuevos conocimientos lingüísticos o las funciones que el docente presentó (Villafuerte, 2019). Bajo la supervisión del profesor remoto en rol monitor, los estudiantes trabajaron en pares cerrados (simultáneos), pares abiertos y en cadena. En estos patrones interactivos, los estudiantes pasaron a ser el centro de la interacción, por lo que se procuró maximizar su producción oral.

Finalmente, se observó que las lecciones concluyeron con rutinas de cierre de clase. Los docentes remotos asignaron tareas domiciliarias, explicaron actividades que los estudiantes realizarían con sus maestras regulares de aula, dedicaron unos minutos a que se evacuaran dudas y se despidieron.

## 4.2. Análisis de la interacción docentes-estudiantes

Como menciona Martín (2020), las lecciones observadas comparten como característica general que el profesor remoto domina el tiempo de habla. Solamente en dos lecciones se observaron excepciones (Observaciones 4 y 12), dado que en estas los estudiantes ensayaron la presentación de una obra de teatro. Por tanto, la producción no fue generada de forma autónoma, sino que se trabajó en base a la memorización y reproducción de un guión. En la Tabla 2 se detalla la distribución del tiempo de habla de docentes remotos y estudiantes en cada una de las lecciones observadas.

## 4.3. Distribución funcional del discurso docente

Al analizar los objetivos de interacción de los profesores remotos al dirigirse a sus estudiantes, en concordancia con lo que señala Martín (2020), se apreció que el principal motivo por

Tabla 2. Distribución del tiempo de habla de docentes y estudiantes

Observación N°	Habla del docente (en min/s)	Habla de los estudiantes (en min/s)	Duración de la lección (en min/s)	Porcentaje de habla docente	Porcentaje de habla de los estudiantes
1	19:10	5:57	37:58:00	50.48%	15.67%
2	24:32:00	0:33	37:22:00	65.66%	1.47%
3	12:56	7:06	41:02:00	31.52%	17.30%
4	5:58	6:52	33:50:00	17.64%	20.30%
5	18:08	6:10	45:54:00	39.51%	13.44%
6	19:36	7:36	43:10:00	45.41%	17.61%
7	13:07	6:16	45:31:00	28.82%	13.77%
8	14:55	4:12	36:17:00	41.11%	11.58%
9	22:11	3:05	45:52:00	48.36%	6.72%

Fuente: Elaboración propia.

el que los profesores remotos se dirigieron a sus estudiantes fue para realizar preguntas sobre contenidos y actividades. Siguiendo la clasificación de Coscia (2016), quien agrupa a las preguntas como evaluativas o informativas, podemos decir que las preguntas evaluativas fueron las más abundantes, aunque también nos encontramos con algunas preguntas de información vinculadas, sobre todo, al funcionamiento de la clase remota (audio, visualización de imágenes o videos). Ambos tipos habilitaron instancias controladas de interacción entre docentes y estudiantes, como se observa en los siguientes ejemplos tomados de las clases:

Pregunta evaluativa (Observación 28/10/2022):

RT4: What is the name of the ghost? [¿Cuál es el nombre del fantasma?]

RT4: What is the name? [¿Cuál es el nombre?]

E1: Clare

RT4: Clare, OK. [Clare, bien].

Las preguntas evaluativas dan origen a la estructura IRF (Iniciativa-Respuesta-Feedback o retroalimentación). Esta secuencia se inicia con la pregunta del docente, seguida de la respuesta del estudiante y se cierra con la evaluación que hace el docente de la respuesta (Rincón et al., 2014). Las preguntas de información fueron menos frecuentes en las lecciones observadas, estuvieron vinculadas al funcionamiento de la clase remota en sí y requirieron de los alumnos información precisa y respuestas breves. Se observaron los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1:

RT1: Can you hear me? Now? [¿Me escuchan? ¿Ahora?]

Es: Yes.

RT1: Now, ok, very good. [Ahora, bien, muy bien]. (Observación 8, 28/10/2022)

Ejemplo 2:

RT1: Can you see my presentation? [¿Pueden ver mi presentación?]

Es: Yes. [Sí]. (Observación 1, 14/10/2022)

Los docentes remotos emplearon esta modalidad para corroborar el correcto funcionamiento de ciertos recursos tecnológicos que emplearon en las lecciones. Finalmente, el objetivo por el que se dirigieron con menor frecuencia a sus estudiantes fue para modelar actividades. En las doce observaciones efectuadas realizaron intervenciones con este objetivo en tres lecciones. Encontramos un ejemplo en la Observación 1 (14/10/22) cuando la RT1 realiza una actividad con los estudiantes para proporcionarles un modelo antes de que trabajaran en pares:

RT1: Let's try an example with me (...) I am thinking of a number between 1 and 100 and I wrote it down, ask me questions to guess the number. [Intentemos un ejemplo conmigo (...) Estoy pensando en un número entre 1 y 100 y lo anoté, háganme preguntas para adivinar el número.](...)

E1: Is it bigger than 25? [¿Es más grande que 25?]  
 RT1: Yes, it is bigger than 25 [Sí. Es más grande que 25] E2: Is it between 25 and 30? [¿Es entre 25 y 30?]  
 RT1: No, it's bigger than that. [No, es más grande]  
 E3: Is it bigger than 40? [¿Es más grande que 40?]

El modelaje de actividades tiene el doble rol de proporcionar un modelo y de permitir al docente evaluar las posibles interpretaciones que realizan los estudiantes de las instrucciones dadas. Para ejemplificar y demostrar cómo completar una actividad oral, los profesores remotos no solo recurren a sus estudiantes, sino también a las maestras de clase; aunque con menor frecuencia. En general, la interacción profesor remoto-maestro de clase en las lecciones observadas fue mínima y limitada al intercambio de saludos. Sin embargo, en una de las observaciones el docente remoto y la maestra de clase modelaron la actividad oral que los estudiantes debían realizar.

#### 4.4. Modificaciones interaccionales en el habla de los docentes remotos

En lo que refiere a las modificaciones interaccionales que los profesores remotos introducen en su discurso para favorecer la comprensión por parte de los estudiantes, se observaron estos tres tipos de ajustes habituales (en orden de frecuencia descendente): 1. repeticiones completas, 2. reformulaciones, y, 3. repeticiones parciales. También se registró la existencia de alternancia de código lingüístico (del inglés al español).

##### *Ejemplo de una repetición completa:*

RT5: Let's start immediately. Let's start immediately... Let's start immediately [Empecemos de inmediato. Empecemos de inmediato... Empecemos de inmediato]. (Observación 10, 1/11/2022)

##### *Ejemplo de reformulación:*

RT3: Do you remember this girl? Do you remember her name? Who is this? Is this Greta? [¿Recuerdan a esta chica? ¿Recuerdan su nombre? ¿Quién es? ¿Es esta Greta?] (Observación 10, 1/11/22)

##### *Ejemplos de repetición parcial:*

RT2: And do you remember who we said was the oldest of the class? ... The oldest? [¿Y recuerdas quién dijimos que era el mayor de la clase? ... ¿El mayor?] (Observación 9, 28/10/2022)

Como se mencionó, además de estas tres modificaciones interaccionales se observó recurrencia en cuanto a la alternancia de código. Según Carabelli (2018) el cambio de código se concibe como la alteración de dos lenguas o variedades de

lenguas. En las aulas de Ceibal en inglés el cambio de código refiere al uso del inglés y del español de forma intercambiable. Atkinson (1993 en Üstünel y Seedhouse, 2005) afirma que el uso de la lengua materna permite a los estudiantes realizar tareas con mayor éxito y hacer un uso más eficiente del tiempo por parte del docente. En esta línea, Carabelli (2018) sostiene que hay una tensión inherente entre el uso de L1 (lengua materna) y de L2 (segunda lengua), y los docentes deben tomar conciencia de las estrategias que pueden permitirles usar esta tensión para promover adquisición de la lengua meta. Sostiene además que, si bien el mayor uso posible de la lengua meta es lo deseable, muchos estudios confirman que la utilización de L1 durante las clases de L2 no interfiere con el aprendizaje de otra lengua ya que hace que los estudiantes se sientan más seguros y en confianza. Ferguson (2003 en Üstünel y Seedhouse, 2005) distingue tres categorías de cambio de código en aula de segundas lenguas: 1. para la gestión del aula y para brindar instrucciones, 2. para facilitar acceso curricular y, 3. para desarrollar relaciones interpersonales. En todas las lecciones remotas observadas emergieron estas categorías.

*Ejemplos de alternancia de código observados:*

1- RT1: Children, one at a time. Hablamos de a uno. [Niños, uno a la vez. (...)] (Observación 1, 14/10/2022)

2 - RT5: Now repeat this word, ah, you know this word. Ustedes conocen esta palabra, you know this word, vamos a repetir [Ahora repitan esta palabra, ah, ustedes conocen esta palabra](...)[ustedes conocen esta palabra](...) (Observación 6, 25/10/2022)

Al ser entrevistados, los profesores remotos expresaron que recurren al español para aclarar sus intervenciones y corroborar que fueron comprendidas por los estudiantes.

#### 4.5. Composición sociocultural de las escuelas y tiempos de habla de estudiantes

Si bien no fueron hallados antecedentes de investigación que relacionen la composición sociocultural de las escuelas con el tiempo de habla de los estudiantes en aulas de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, las observaciones realizadas muestran que, para los casos estudiados, no existe una relación directa entre el tiempo de producción oral de los estudiantes y la categoría del contexto sociocultural al que pertenece cada escuela. La Tabla 3 presenta la información recabada en torno al promedio del tiempo de habla de los estudiantes según las categorías socioeconómicas de las escuelas.

Los datos en la Tabla 3 muestran que la escuela de mayor nivel de vulnerabilidad, quintil 1 en el índice de Contexto Socio Cultural de la ANEP, es el centro educativo en el que el tiempo de producción oral de los estudiantes por lección es más bajo. Sin embargo, el otro centro educativo (de quintil 2) que compone la categoría “escuelas de contexto vulnerable”, contiene a uno de los grupos en el que se registró uno de los mayores

Tabla 3. Tiempo de habla de los estudiantes vinculado al contexto socioeconómico

Observación N°	Profesor remoto	Categoría del agrupamiento	Quintil escuela	Promedio del tiempo de habla de los estudiantes
1	RT1	Escuelas de contexto favorable	5	13.62%
8				
5	RT4		5	13.60%
7				
3	RT3	Escuelas de contexto medio	3	15.97%
10				
4	RT6		3	20.35%
12				
6	RT5	Escuelas de contexto vulnerable	2	20.03%
11	RT2		1	4.10 %
2				
9				

Fuente: Elaboración propia.

porcentajes de tiempo de habla de los estudiantes por lección (un 20.03% en los 45 minutos de clase). Su docente, el RT5 sostiene que los estudiantes están “muy motivados, quieren participar, levantan la mano y con eso está, ya que el resto está ganado, porque la idea es que produzcan y no necesariamente que produzcan bien o mal, la idea es que produzcan” (2022).

La docente RT3 agrega que Ceibal en Inglés provee materiales genéricos para todos los grupos que forman parte del programa, no existiendo, hasta ahora, recursos específicos o sugerencias sobre cómo abordar el trabajo en estas escuelas de contextos menos favorecidos: “la verdad es que tampoco tenemos lineamientos de cómo trabajar específicamente con estos grupos, queda a criterio de cada uno qué modificaciones hacer” (RT3, 2022). Blanco Guijarro (1999) afirma que para mejorar la calidad de la enseñanza es necesario elaborar criterios que orienten la selección, adquisición y elaboración de materiales que se ajusten a las diferentes realidades sociales y culturales de cada centro. Dialogando sobre esta temática, la docente RT6 hace referencia a una situación que experimentó en una lección:

En una escuela de Montevideo, con el tema *the things I have at home* [las cosas que tengo en casa], tuve que saltar cosas por momentos porque los chicos me decían “no, no tengo cama” y otro le decía “¿Cómo que no tenés cama en tu dormitorio?” “No, no tengo, tengo un colchón tirado en el suelo”. Yo di clases acá en una escuela, en un barrio muy carenciado y sé lo que es, a veces hacemos preguntas así y el chico vive en un ambiente con toda la familia... a veces se hace difícil desde ese punto, es un desafío (2022).

Para los profesores remotos es complejo fomentar la producción oral por parte de sus estudiantes cuando estos parecen vivir una realidad poco vinculada a algunas temáticas que tienen que abordar. En lo que respecta a las escuelas de contexto más favorable, los dos grupos del quintil 5 presentaron un promedio de volumen de producción oral de los estudiantes muy similar, alrededor del 17% de la duración total de cada lección. Más allá de esto, López et al. (2014) señalan que el acceso que puedan tener los estudiantes a diversos bienes culturales como Internet, computadoras y libros, puede tener una profunda influencia en cuanto a la forma de adquisición de una lengua. En este sentido, el programa Ceibal en Inglés intenta democratizar la enseñanza del inglés y promover un acceso igualitario.

## 5. Conclusiones

Las formas de interacción que se dan en el aula son complejas, y se pueden analizar desde diversas perspectivas y abordajes. Esta investigación describe, a partir del estudio de casos múltiples y sin pretensión de realizar generalizaciones, algunas características sobre las formas de gestión de la interacción por parte de los docentes en el marco del programa remoto de enseñanza de inglés: Ceibal en Inglés. A partir de doce observaciones de aulas remotas y seis entrevistas semiestructuradas a profesores de estas, se analizó cómo los docentes gestionan la interacción durante las aulas remotas para fomentar la producción oral de sus estudiantes. La investigación se llevó a cabo en cursos de sexto grado de seis escuelas de distintos contextos socioculturales (quintil 1 a 5) de la ciudad de Montevideo y área Metropolitana.

Una de las tendencias observadas es que los docentes remotos tienden a dominar el tiempo de habla durante las lecciones; esta llegó a ocupar en algunos casos más de la mitad de la duración total de la lección. En promedio, el habla de estos docentes ocupa alrededor de un 40% de la duración total de la clase. El habla de los estudiantes, en cambio, es relegado, ya que en promedio ocupa el 15% del tiempo de clase. Esto podría representar cierta tensión con la propuesta didáctica que plantea el programa Ceibal en Inglés, pues este concibe el aprendizaje como un proceso que busca fomentar la producción oral del estudiante centrándose en los intereses de este. Cabe señalar que hubo un curso en el que en dos de las lecciones observadas el tiempo promedio de habla del docente fue menor que el tiempo de habla de los estudiantes; pero este grupo se encontraba trabajando con un proyecto basado en la realización de una obra de teatro. La profesora remota entrevistada mencionó que los estudiantes de este grupo estaban muy motivados con la propuesta.

Esta investigación permitió visualizar que en las lecciones remotas analizadas, es habitual que el profesor remoto lidere las formas de interacción en el aula. En las aulas observadas los intercambios analizados se presentaron, con frecuencia, como secuencias con formato IRF (Iniciativa-Respuesta-Feedback o retroalimentación), y son los docentes quienes controlan y evalúan la participación de los estudiantes. Este patrón interactivo les permitió a los profesores remotos gestionar el tiempo y tipo de turnos de

los alumnos, y de alguna manera muestra, al igual que en las aulas no remotas, las asimetrías de poder entre educadores y educandos.

Con respecto a la intencionalidad del habla, se observó que el principal objetivo por el que los profesores remotos se dirigieron a sus estudiantes fue para realizar preguntas sobre contenidos y actividades de la lección. Por ello, la función predominante del habla generada por los estudiantes fue responder preguntas realizadas por los docentes remotos y tuvieron pocas oportunidades de hablar de manera espontánea. Como los profesores remotos lideraron la interacción en el aula desde la pantalla, estos decidieron cuándo y cómo sus alumnos podían participar, además de determinar qué temas se abordarían en cada lección. De esta manera, se observó que la producción oral de los estudiantes en la lengua meta estuvo limitada al tiempo otorgado por los docentes remotos y se percibió que las formas en que se dan las interacciones docente remoto-estudiantes fueron similares a las que se dan entre docentes aula-estudiantes, si bien hay menos espacio para la espontaneidad.

Por otro lado, las observaciones realizadas permitieron advertir la presencia de una nueva categoría de ajuste interaccional en las lecciones: la alternancia de código (inglés-español). Todos los profesores remotos observados recurrieron a este ajuste (el uso del español) para facilitar la comprensión de sus estudiantes. En las entrevistas los docentes remotos manifestaron que esta práctica no es promovida desde Ceibal en Inglés. Por último, en lo que concierne a la composición sociocultural de las escuelas y el tiempo de habla, las observaciones realizadas mostraron que no parece existir una relación directa entre estas dos variables.

En cuanto a las limitantes del estudio, si bien se trató de un estudio de casos múltiples, el número de clases observadas y de participantes de la investigación fue bajo, por lo que se entiende que es necesario continuar investigando sobre esta temática. Además, este estudio se centró en describir lo que sucede en las lecciones desde el punto de vista de las dinámicas propiciadas por los docentes remotos para analizar cómo estos gestionaron la interacción en el aula a distancia. No se consideró si los estudiantes interactuaron entre ellos más allá de las dinámicas clase. Las interacciones estudiante-estudiante analizadas siempre se llevaron a cabo en el marco de las actividades planificadas por los profesores remotos. Más allá de esto, este trabajo proporciona una guía heurística para investigaciones futuras e insumos para la reflexión en cuanto la forma en que se da la interacción entre docentes remotos y estudiantes en aulas. En base a los resultados, se piensa que el docente remoto debería participar menos a lo largo de las lecciones intentando favorecer instancias que propicien mayor autonomía por parte de los estudiantes. Además, también se podría promover la realización de más tareas comunicativas colectivas (entre pares y grupales) para fomentar tanto la participación como la producción oral en la lengua meta.

En conclusión, los datos recabados y análisis realizados muestran, en consonancia con los hallazgos de Frade (2017) sobre este mismo programa, que el enfoque utilizado durante las aulas remotas de Ceibal en Inglés dista de ser comunicativo. La ubicuidad de la interacción centrada en el docente y el repetido uso de una organización

discursiva del tipo IRF/IRE muestra que la enseñanza se basa primordialmente en enfoques de enseñanza de lenguas de corte conductista y estructuralista. Se piensa que la incorporación de distintos aspectos presentes en las corrientes contemporáneas sobre Didáctica de la Lengua sería de beneficio para el programa.

## Referencias bibliográficas

- ABABNEH, Sana (2012). Towards a Better English Classroom: Implementing Effective Classroom Management Strategies. *International Journal of Education*, 4(4), 300-312. <https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2563>
- AHMAD, Muhammad, RAZA SIDDIQUE, Ali y ARSHAD, Amna (2020). Teacher-Student Interaction Management: A Study on the Practices and Principles in a Pakistani ESL Classroom. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 15(2), 51-68. [https://scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2519-56702020000200005](https://scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2519-56702020000200005)
- ALCÓN SOLER, Eva (2001). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, 1, 271-287. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6698>
- BENÍTEZ MÉNENDEZ, Orquídea (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Ibero-Americano de Educación*, 42(5), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie4252403>
- BENOIT RÍOS, Claudine Glenda (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- BLANCO GUIJARRO, María Rosa (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Álvaro MARCHESI, César COLL y Jesús PALACIOS (comps.), *Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza, 411-436.
- BROVETTO, Claudia (2013). *CEIBAL en inglés. Enseñanza de inglés por videoconferencia en Educación Primaria*. En José Miguel GARCÍA y Graciela RABAJOLI (comp.), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*. Montevideo: ANEP/CEIBAL, 211-229.
- BROVETTO, Claudia (2018). *Ceibal en Inglés: Integration of Technology and Pedagogy for Equity in Education in Uruguay*. En Jimena HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ y Javier ROJAS (Eds.), *English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching*. Ciudad de México: British Council México, 139-147.
- BYGATE, Martin (1991). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, Germán (Comp.) (2011). *El inglés como Lengua Extranjera en Uruguay*. Montevideo: Tradinco.
- CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches in second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

- CARABELLI, Patricia (2018). Code-switching in the English Language Classroom: Fostering L2 Use. *Artesol EFL Journal*, 2(1), 9-18. [https://drive.google.com/file/d/1vbGWLvsV4rgKd6c4huRN\\_vDKEEZAj5m3/view](https://drive.google.com/file/d/1vbGWLvsV4rgKd6c4huRN_vDKEEZAj5m3/view)
- CARABELLI, Patricia (2021). Didactic discussions during ESL/EFL English teacher training courses. *Reflective Practice*, 21(6). <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821629>
- CAZDEN, Courtney (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Hamburg: Heinemann.
- CEIBAL (2025). *Sobre el programa*. <https://ceibal.edu.uy/institucional/articulos/sobre-el-programa/>
- COSCIA, Patrizia (2016). Los formatos interrogativos en las aulas universitarias. *InterCambios*, 3(1), 62-69. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/79>
- DEPARTAMENTO DE SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS (2019). *Más de una década de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2020/segundaslenguas/revista/RevistaDL2LE\\_N1.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2020/segundaslenguas/revista/RevistaDL2LE_N1.pdf)
- DÍAZ MAGGIOLI, Gabriel (2014). Tradition and habitus in TESOL teacher education. *Language and Linguistics Compass*, 8(5), 188-196. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12077>
- DÖRNYEI, Zoltán (2016). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- FRADE, Virginia (2017). *Interacción y roles en las clases de Ceibal en inglés: estudio de una propuesta educativa que busca ser innovadora* [Tesis de Maestría en Ciencias Humanas (Opción Lenguaje, cultura y sociedad)]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9335>
- GABBIANI, Beatriz y MADFES, Irene (Org.) (2006). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: FHCE/Universidad de la República.
- GARCÍA, Irene (2021). *La creación de rutinas y hábitos en Educación Infantil*. Universidad Isabel I. Recuperado el 20 de febrero de 2022 de <https://www.ui1.es/blog-ui1/la-creacion-de-rutinas-y-habitos-en-educacion-infantil>
- GARCÍA COLLADO, María Ángeles (2017). *Estrategias de interacción en la clase de español; dinámicas para un aprendizaje significativo*. Casablanca: Instituto Cervantes.
- GIBSON, William J. y BROWN, Andrew (2009). *Working with Qualitative Data*. Londres: SAGE.
- GONZÁLEZ, María Vicente (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral inédita]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ ARIAS, Cristian (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 125-144. [https://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art\\_07.pdf](https://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_07.pdf)

- GONZÁLEZ GÓMEZ, Yahara Guadalupe, MORALES VÁZQUEZ, Eleazar y ARIAS OVANDO, Julio César (2022). Estrategias para la producción oral en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio a los alumnos universitarios de la licenciatura en idiomas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 2522-2542. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3700](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3700)
- GOVEA PIÑA, Lidia y SÁNCHEZ, Francisco (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Laurus*, 12(22), 208-223. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102211.pdf>
- HOLMBREG, Birgit (1986). *Type of interaction in classroom*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- KAISER, David J. (2017). English language teaching in Uruguay. *World Englishes*, 36(4), 744-759. <https://doi.org/10.1111/weng.12261>
- KAPLAN, Gabriela (2016). *Educación y herramientas tecnológicas en el contexto de Ceibal en Inglés*. En José Miguel GARCÍA y Mónica BAEZ SUS (comps.), *Educación y Tecnologías en perspectiva. 10 años de FLACSO en Uruguay*. Montevideo: Flasco Uruguay, 131-140.
- KAZEZ, Ruth (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13, 71-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252005.pdf>
- LÓPEZ, Rosberly, QUESADA, María José y SALAS, Jonnathan (2014). Social Factors Involved in Second Language Learning: A Case Study from the Pacific Campus. *Revista De Lenguas Modernas*, 20, 435-451. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rml/article/view/15077>
- MARTÍN, Irina (2020). *El discurso del profesor novel de ELE: análisis de modificaciones en el discurso y de la ocupación del espacio discursivo* [Trabajo final de maestría]. Barcelona: Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/171577>
- MASELLO, Laura (2019). Construir repertorios plurilingües: de la comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En Laura MASELLO (Dir.), *Estudios de lenguas. Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior*. Montevideo: CSIC/FHCE/Universidad de la República, 65-88.
- MATOS, Yuraima y PASEK, Eva (2008). La observación, discusión y demostración. Técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892003.pdf>
- MERLINSKY, Gabriela (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27, 27-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102703>
- O'MALLEY, J. Michael y VALDEZ PIERCE, Lorraine (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. Londres: Longman.
- PASTOR, Susana (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 16, 251-271. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1321761>

- POMPOSO YANES, María Lourdes (2016). La evaluación de la competencia oral en segundas lenguas. El caso del inglés en el mundo profesional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 243-262. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54091>
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas*. CUP.
- RINCÓN, Gloria, NARVÁEZ, Elizabeth y ROLDÁN, Claudia A. (2014). Interaction and language in the classroom: dealing your research? *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 4(7), 17-50. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1109>
- ROBLES, Pilar (2017). *La interacción en el aula de español como lengua extranjera: Estrategias didácticas y destrezas docentes*. En Dimitrinka G. NIKLEVA (ed.), *La formación del profesorado de español como lengua segunda y extranjera: necesidades y tendencias*. Berna: Peter Lang, 231-256.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: SGEL.
- SINCLAIR, John y COULTHARD, Malcolm (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- SPRATT, Mary, PULVERNESS, Alan y WILLIAMS, Melanie (2011). *The Teaching Knowledge Test Course: Modules 1, 2 and 3 (2<sup>da</sup> ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STAKE, Robert (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TORRESAN, Paolo (2015). Modelos de secuenciación en la didáctica de las lenguas extranjeras. *Huarte de San Juan, Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 9-21. <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3095>
- ÜSTÜNEL, Eda y SEEDHOUSE, Paul (2005). Why That, in That Language, Right Now? Code-Switching and Pedagogical Focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 302-325. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>
- VENEGAS, Judith (2016). *Análisis de la interacción pedagógica en aula características lingüísticas del discurso pedagógico* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- VILLAFUERTE, Jhonny (2019). *Tecnología de la Información y Comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: propuesta intervención* [Tesis doctoral]. Leioa: Universidad del País Vasco.
- WILLIS, David y WILLIS, Jane (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. London: Macmillan Heinemann.
- WRAY, David y KUMPULAINEN, Kristiina (2001). *Classroom Interaction in Social Learning, from theory to practice*. Nueva York: Routledge.
- ZHAO, Congmin (2013). Classroom Interaction and Second Language Acquisition: The More Interactions the Better? *Studies in Literature and Language*, 7(1), 22-26. <http://cscanada.net/index.php/sll/article/view/j.sll.1923156320130701.3085>