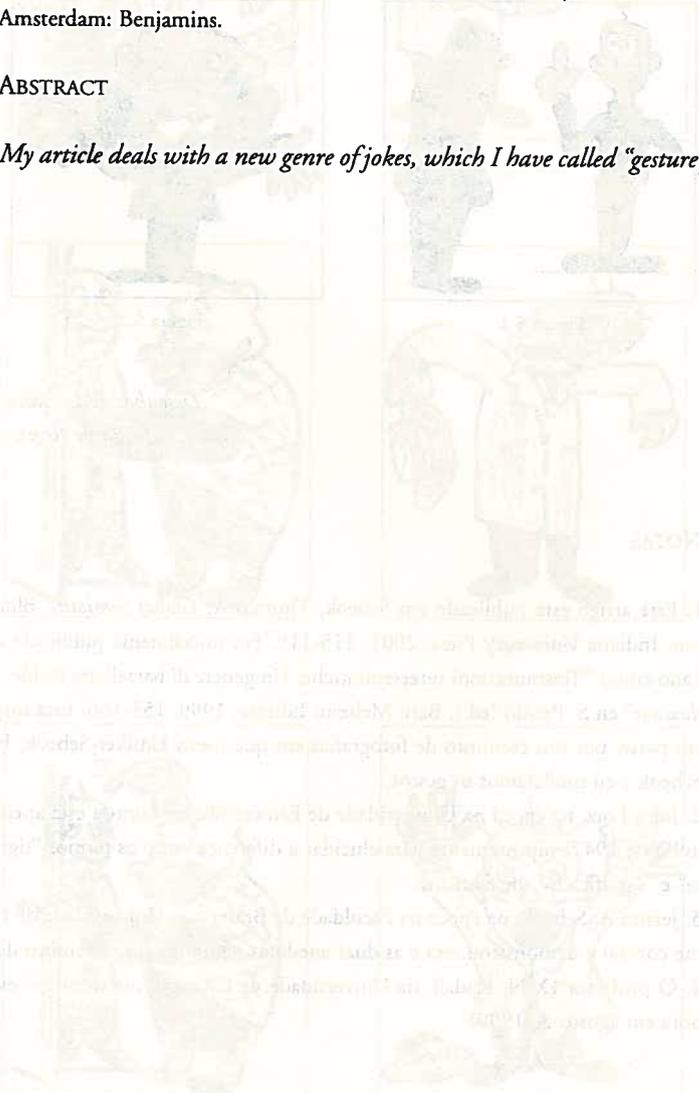


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAKOBSON, R. (1971) *Selected Writings II: Word and Language*. The Hague: Mouton.  
 MILLER, J. H. (1995) "Narrative", en *Critical Terms for Literary Study* de F. Le-  
 tricchia e T. McLaughlin (eds.), 66-69. Chicago: University of Chicago Press.  
 RICCI BITTI, P. E. (1992) "Facial and Manual Components of Italian Symbolic Ges-  
 tures", en *Advances in Nonverbal Communication* de F. Poyatos (ed.), 187-196.  
 Amsterdam: Benjamins.

ABSTRACT

*My article deals with a new genre of jokes, which I have called "gesture jokes".*



GESTO E INICIACIÓN EN LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA

TSUYOSHI KIDA  
 MARTINE FARACO

1. INTRODUCCIÓN: NO VERBAL, INTERACCIÓN Y DIDÁCTICA DE L2

El objetivo general de este artículo es estudiar algunos aspectos no verbales de la interacción didáctica entre el docente y el estudiante de segunda lengua<sup>1</sup> (L2). Más especialmente, nuestra atención se fija en la "secuencia de aprendizaje" en la que los interlocutores dejan momentáneamente el desarrollo de la conversación y negocian un problema de comunicación (a menudo de orden lingüístico), mediante el esfuerzo de focalización de la atención en un objeto de esta negociación. Podríamos suponer que el marco de la interacción (i.e. situación didáctica, estatutos sociológicos y sociales de los interlocutores, asimetría de competencia lingüística, etc.) engendrará características propias. Sin embargo, este tipo de secuencia se observa en la interacción entre nativos (Giacomi 2000; Schegloff 2000), y la negociación del significado es un modo de interacción generalizable a todos los tipos de comunicación (Kida 2001). La secuencia de aprendizaje es una instancia privilegiada de la apropiación lingüística para el estudiante, a causa de su actividad cognitiva en ese momento especialmente, pero al mismo tiempo es un momento delicado ya que implica una amenaza para la relación interpersonal de los interlocutores en la interacción social. Tratar aspectos no verbales permite pues analizar desde más cerca estas dimensiones cognitivas e interaccionales de la negocia-

ción del significado. Esperamos que este enfoque contribuya a dar informaciones útiles para la formación de los futuros profesores de segunda lengua (lengua extranjera), así como una ocasión de volver a analizar la pedagogía "superpragmática" de los actuales docentes.

La secuencia de aprendizaje tiene como meta asegurar la intercomprensión de los interlocutores dando al que aprende una condición óptima para la apropiación lingüística. Globalmente hablando, entre las estrategias de comunicación, hay conductas "preventivas" para evitar en la fase inicial un trastorno de la conversación, y conductas "reparadoras" cuando el trastorno ha surgido ya (i.e. para llevar a cabo el intercambio, Giacomi y Hérédia 1986).<sup>2</sup> Por consiguiente, la secuencia de aprendizaje forma parte del segundo tipo de conducta. Esta secuencia se establece bajo la forma de una estructura ternaria de intercambio. Los enunciados muchas veces ritualizados (solicitud, reformulación, repetición, facilitación, xenolocución, explicación, reconstrucción) constituyen ese intercambio, y, de hecho, los papeles interlocutivos que desempeñan los interactantes se autodeterminan bajo el contrato didáctico. Este contrato es recíproco y no unilateral, y se traduce por la obligación de apoyo lingüístico por parte del docente y la aceptación de la dependencia condicional del estudiante. El discurso, en esta situación, es muchas veces pragmáticamente inestable: la intención de comunicación no está siempre repartida entre los interlocutores pero se somete a una negociación local en cuanto a su objeto (de ahí el esfuerzo conjunto de focalización). El esfuerzo de focalización sirve también para mejorar las condiciones cognitivas de la comprensión (*saisie*, o "intake", Corder 1967) en el que aprende (véase Faraco y Kida 1999 para los detalles).

Las razones por las cuales el estudio de la secuencia de aprendizaje tiene que extenderse hasta los aspectos no verbales son múltiples:

1) el discurso solo no muestra exactamente el proceso de comunicación que ocurre entre los interlocutores; además, las informaciones no verbales son las claves para describir la secuencia de aprendizaje;

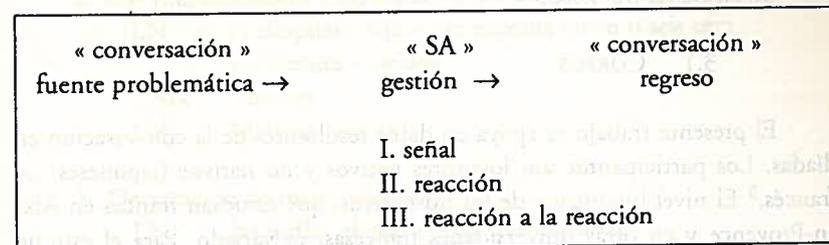
2) ya que el objeto de la negociación es lingüístico, el no verbal al que recurren tanto el docente como el estudiante presenta un significado cierto, es decir más icónico;

3) es interesante para el docente saber cómo interpretar los indicios no verbales que da el que aprende, para acondicionar mejor el entorno del intercambio (o "modified interaction", Long 1983), incluso crear las condiciones metacognitivas de la comprensión en el que aprende (i.e. focalización de la atención sobre el objeto que negociar).

Como sugiere McCafferty (1998), es necesario medir el real impacto de la información no verbal en la secuencia de aprendizaje.

## 2. ESTABLECIMIENTO DE LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE

La forma más sencilla de la secuencia de aprendizaje se encuentra en el esquema siguiente.



Este esquema ternario, propuesto por la mayoría de los autores (e.g. De Pietro 1988; Krafft y Dausendschön-Gay 1993; Varonis y Gass 1983), describe la secuencia de aprendizaje cuando el que aprende no ha entendido un segmento en el enunciado del docente. En este caso es el estudiante quien inicia la secuencia. Sin embargo es de notar que este esquema implica un problema teórico en caso de que el docente inicie la secuencia para intervenir sobre la fuente problemática que se encuentra en el enunciado del estudiante (modelo de feedback correctivo). Si el que aprende produce un segmento problemático, este servirá efectivamente de señal para el docente, quien emprenderá una reacción correctiva<sup>3</sup> o precorrectiva; pero, para el que aprende, eso no constituye una señal para pasar a la secuencia de aprendizaje, es decir que el estudiante se encuentra aún en una fase de conversación. Algunos autores (e.g. Pica 1994) consideran el segmento problemático del estudiante como señal y como parte de la secuencia de aprendizaje en la medida en que este problema contribuyó de hecho al establecimiento de la secuencia.<sup>4</sup> Así es como todos los modelos de la secuencia de aprendizaje tienen una organización de intercambio ternaria.

No obstante, la verdadera interacción entre el que aprende y el docente no es tan evidente. Muchas veces se nota que los interlocutores no consiguen focalizarse en el mismo objeto de negociación. También algunas veces, un interlocutor entra en la secuencia de aprendizaje a espaldas del otro, lo que requiere volver a negociar. Por eso el presente estudio trata sobre todo acerca del dispositivo de gestión del objeto de negociación en la secuencia de aprendizaje, suponiendo que los indicios no verbales, especialmente gestuales, desempeñan en ella un papel particular. De esta posición teórica derivan dos preguntas:

- ¿el componente no verbal desempeña acaso un papel decisivo para que siga el cambio secuencial?

- ¿en qué medida el componente no verbal es crucial para la intercomprensión?

### 3. ANÁLISIS DE DATOS

#### 3.1 CORPUS

El presente trabajo se apoya en datos resultantes de la conversación en díadas. Los participantes son locutores nativos y no nativos (japoneses) de francés.<sup>5</sup> El nivel lingüístico de los no nativos, que estudian francés en Aix-en-Provence y en otras universidades francesas, es variado. Para el estudio exploratorio, se analizó la producción de locutoras no nativas de nivel intermedio. El tema de conversación fue una receta de cocina del país (propuesta antes y elegida libremente), tema seleccionado debido a que este tipo de situación es habitual en la vida de los extranjeros. Además la explicación de un plato de su país obliga al locutor a hablar de ingredientes desconocidos por el interlocutor, provocando de esta manera negociaciones de significado. Estas díadas duraron aproximadamente entre 5 y 15 minutos, según los casos. La única consigna era entender y aprender cómo preparar un plato para explicar la receta. Esta consigna fue impuesta para que el intercambio resultara dinámico en lugar de unilateral. Los participantes fueron puestos en dos situaciones: frente a frente y separados por una pantalla para ponerlos en la imposibilidad de ver al otro (situación de no visibilidad). Hay pues cuatro tipos de díadas: una receta japonesa frente a frente, una receta francesa frente a frente, una receta japonesa con pantalla y una receta francesa con pantalla.

#### 3.2 CONTRIBUCIÓN A LA SECUENCIA

Algunas conductas específicas llevan a los interlocutores hasta la secuencia de aprendizaje:

1) las señales que produce el estudiante durante la incompreensión del enunciado del docente (locutor nativo, LN) para pasar a la secuencia de aprendizaje del tipo negociación de significado;

2) las reacciones del docente a los segmentos problemáticos del que aprende, segmentos que el docente considera como una señal de la secuencia de aprendizaje.

### 3.3 INICIACIÓN DEL ESTUDIANTE (LOCUTOR NO NATIVO, LNN)

Las conductas de iniciación del que aprende son las siguientes:

a. Eco (i.e. repetición total o parcial del enunciado precedente)<sup>6</sup>

LN : /y después:: /ajo + /se necesita cinco o seis ee::  
++°dientes + de ajo

LNN : °dientes

LN : °dientes /eso es:: +

b. Declaración de incompreensión

LN : las judías planas + /hay que cortarlas

LNN : +++ n::::{:: yo}

LN : {en peda}zos +

LNN : e: /yo no entiendo↓

c. Solicitud de clarificación

LN : y::: hay: que a: ña:dir también:: + /ee:: /unos  
filetes de anchoas↓

LNN : yo no sé /qué es(h) eso(h)

LN : anchoa

d. Pausa llena y/o prolongada

LN : añadido:::: + la:: +++ °pulpa + de tomate

LNN : +++ pu ++

LN : la tomate /pero no la piel↓

No encontramos ninguna característica pertinente en el comportamiento no verbal del estudiante. Por ejemplo, el eco no está acompañado siempre por la entonación ascendente, pero el indicio prosódico es ambiguo en algunos ejemplos. Se puede suponer entonces que es el encadenamiento del discurso el que presenta un valor comunicativo de señal, y no la prosodia. En cuanto al gesto, se observa ya sea el fruncimiento de cejas (que se puede observar a veces cuando el locutor se encuentra en un apuro), ya sea un movimiento del cuerpo que expresa generalmente la idea de apuro. Estos gestos faciales sirven efectivamente de señal que solicita la secuencia de negociación. Ahora bien, estos gestos están siempre acompañados por una conducta verbal y/o vocal, y pueden ser producidos tanto en la situación frente a frente como en la de pantalla. Parece entonces que lo verbal y lo vocal priman sobre lo no vocal (gestos) y la existencia del problema puede ser señalada sin gesto cuando el alumno inicia la secuencia.

3.4 INICIACIÓN DEL DOCENTE (LN)

Las conductas siguientes dieron lugar a la secuencia de aprendizaje.

a. Repetición

1) idéntica (eco)

LNN : y [pi]:: + se: a:ña:dar: °sal ++ /y: ++ [pwe] +  
[pwerro] + [pwerro] ++

LN : ¿puerdo?

LNN : no es [pwa] ++ [pwami] +

LN : pi{mienta} +

2) modificada

LNN : después::: ++ /tú::: ++ /tú vas a poner::: ++ /tú vas  
[po] (las ganes:::) + en el::: [°wuvo]

LN : en los huevos ([wevos]) ++

LNN : en los [°wuv] ++

3) regreso hacia atrás

LNN : se come con el:: cortado de:: [ka] /((bajo)) cortado  
de [ka] + [ka] + [ka]

LN : con: + una:

4) expansión

LNN : y [pi] /se mezclar + /se mezclar: ++  
se mezclar {los [wuvos]↓}

LN : {/se mez}cla /o se bate↓ +++

LNN : ah /es se bate + /sí se bate

b. Reformulación

LNN : mh:: no + /cada uno + mh:: +

LN : de acuerdo↓ +

LNN : y{::}

LN : {uno} por uno

c. Terminación

LNN : va a subir + [s::] ee:{:::} sí: +

LN : {a la su°perficie}

LNN : ¿superficie?

Entre los ítems precedentes, el más frecuente es la repetición en diversas formas. Para esta señal, la información visual no parece desempeñar un papel importante. En efecto, el docente deja a veces de mirar al estudiante, comportamiento que puede ser observado como reacción a un enunciado problemático del alumno:<sup>7</sup>

a. Repetición modificada (frente a frente)

-----  
<M+.....><M-.....><M+.....><M+.....>M+>  
LNN: /on utiliser::: + /les [°zuf] ++ et::: /du [°li] + + + + ..... +  
(/se utilizar::: + /los [°wuvo] ++ y::: /del [°al] + + + + ..... + )  
-----

<M+.....>Cv.....M+><M-><M+.....M+>  
LN : .....du riz  
(.....del arroz )  
-----

<M+..CvM+><M-.....M->  
LNN: /du [li] ++  
(/del [al] ++ )  
-----

<M+.....M+>  
LN : .....  
-----

Otro indicio conocido es el fruncimiento de cejas (que engendra muchas veces un fuerte sentimiento negativo en los locutores no nativos en la comunicación intercultural), así como otras posibilidades, o el cabeceo:

b. Repetición modificada (pantalla)

-----  
LNN : /dans le::: [°zuf] + + + ..... ++ dans + les [°zu] ++ .....  
(/en el::: [°wuvo] + + + ..... ++ en + los [°wuvo] + + .....)  
-----

LN : .....dans les œufs↑ .....oui↑ ++  
.....en los huevos↑ .....sí↑ ++  
-----

o la reproducción del enunciado por sí misma. Ahora bien, en algunos ejemplos de situación con pantalla, la reacción del alumno a la señal se ha produ-

cido sin dificultad. Es posible entonces que, en la repetición, la secuencia de aprendizaje sea activada ya por la entonación ascendente ya por el eco verbal.

En cambio, estos indicios pueden eventualmente ser características distintivas de la función discursiva del enunciado del enseñante. En el ejemplo que sigue el cabeceo está ausente:

c. Repetición idéntica (frente a frente)

```

-----
<M-.....M-><M+.....M+>
LNN : /on a:jou:ter: de °sel ++ /et: ++ /[pwa] + /[pwaro] +
      (/se: a:ña:dar: °sal ++ /y: ++ /[pwe] + /[pwerro] + )
-----
<M+.....M+>
LN : .....
-----
<M+.....M+>
LNN : /[pwaro] ++ ..... ++ non c'est [°pwa] ++ /[pwavl] +
      /[pwerro] ++ ..... ++ no es [°pwa] ++ /[pwami] + )
-----
<M+.....M+>
LN : .....poireau.....
      (.....puerro.....)
-----
<M-.....M-><M+.....><M-.....M->
LNN : .....{[pwa]vo} ++ [pwavo]+++++++ oui
      (.....{[pwa]mo} ++ [pwamo]+++++++ sí )
-----
<M+Cv Cv><M-Cv><M+.....M+>
LN : poi{vre}.....
      ( pi{menta}.....)
-----

```

Aquí, la repetición es un eco interrogativo, a diferencia de los ejemplos anteriores que son señales de feedback correctivo. Este feedback se distingue de la interrogación por el hecho de que la primera señal se produce con la evaluación del enunciado del alumno por el docente (i.e. algunos errores gramaticales), pero la segunda es un tipo de solicitud de confirmación. Es decir que hay una diferencia en la certeza subyacente en el docente (más seguro de su reacción en el primer caso). Según esta lógica, el cabeceo va con el feedback y no con la interrogación y eso, verbalmente (i.e. "sí"):<sup>8</sup>

d. Repetición modificada (frente a frente)

```

LNN : /on [met:] les:: + [°zuf] + /dans::: ++ /dans une bol ↓ ++
      {/dans une bol}
→ LN : {/dans un bol /oui}

LNN : /se [pone:] los:: + [°wuvo] + /en::: ++ /en un tazón ↓ ++
      {/en un tazón}
→ LN : {/en un tazón /sí}

```

En cuanto a la mirada orientada hacia el interlocutor, no podría ser esta la peculiaridad distintiva, puesto que se produce sin excepción durante el eco interrogativo y también con el feedback correctivo. Se puede suponer que el cabeceo, más restrictivo, es el indicio del feedback excluyendo el enunciado interrogativo, y que la mirada hacia el interlocutor no nativo es el indicio de una dirección pragmática común al feedback y a la interrogación.<sup>9</sup> Pero en todos los casos la distinción corrección/interrogación no pone en tela de juicio el establecimiento de la secuencia de aprendizaje.

Hasta ahora, la implicación gestual no ha sido tocada en este estudio. En realidad, el gesto está ausente en las repeticiones. La única excepción es el ejemplo de la expansión, presentado más adelante. El motivo posible es que las repeticiones del docente son señales que focalizan la atención del estudiante sobre la forma del segmento verbal, y no sobre la imagen del referente. Cuando la relación del verbal con el referente se presenta como problemática, la actividad gestual se implica en la señalización, como en este caso:

e. Repetición-expansión (frente a frente)

```

-----
<M-.....M-><M+.....M+>
LNN : /et [pi] /on mélangér + /on mélangér:: ++ /on mélangér
      .....Gi..... Gi.....Gi..... ..Gi.....Gi.....Gi...
      A A A A A A
      (y [pu] /se mezclar + /se mezclar:: ++ /se mezclar )
-----
<M+.....M+><M-Cv><M+.....M+>
LN : .....
-----
<M+.....M+><M-.....M-><M+.....M+>
LNN : {les [zuf] ↓}.....+++++ /ah /c'est on °bat ++++
      ..Gi..... ..Gi.....Gi...
      A A A

```

{[los [wuvu]↓].....+++++ /ah /es se °bate +++++}

---

<M+><M-.....M-><M+.....M+>

LN : {/on mé}°lange /ou/on °bat↓ .....  
 ...Gi..... ..Gi...Gi..Gi..Gi.Gi.  
 B            A    A A A A  
 ({/se mez}°cla /o /se °bate↓.....)

---

<M+.....M+>

LNN : .....{/oui + on bat}.....on [bat]  
 Gi...Gi     ...Gi.....Gi...Gi.     .....Gd  
 A A            A    A A            (al LN)  
 (.....{/se + se bate}.....se [bati])

---

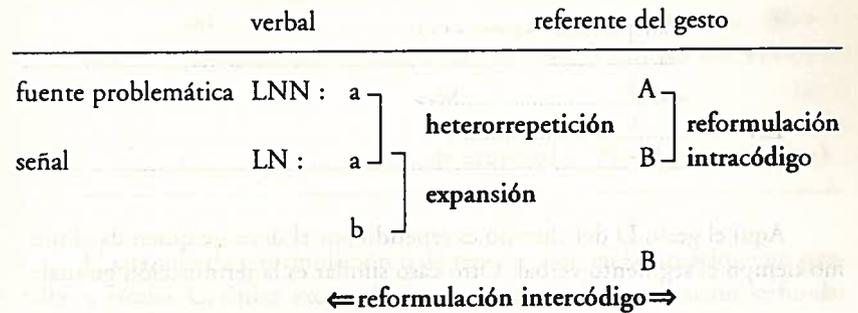
<M+....Cv.....M+>

LN : /°ouais + {/on bat + /battre} + /oui.....  
 ....Gi.....Gi...Gi.....  
                   A            A A  
 (/°si    + {/se bate + /batir} + /sí .....

Aquí, el desarrollo del intercambio se analiza así: el estudiante propone la relación del segmento verbal “mezclar” y el referente/concepto A que el gesto icónico representa; entonces considerando lo verbal escogido como desfasado del referente/concepto A, el docente primero repite el segmento con el referente/concepto B conveniente al segmento, y después propone otro segmento verbal “batir” al cual corresponde mejor el referente/concepto A.

	verbal	referente del gesto
f fuente problemática	LNN : a. mélangier (mezclar)	A
señal	LN : a. mélangier (mezclar)	B
	b. battre (batir)	A
reacción	LNN : b. battre (batir)	A

Las funciones subyacentes del intercambio son la expansión, la heterorrepetición y la autorreformulación inter- e intracódigo.<sup>10</sup>



La actividad gestual está, pues, motivada por el proceso de expansión o de reformulación, y no por la repetición.

Se puede pensar que el gesto es implicado en las conductas de reformulación y de terminación más que las repeticiones. Hay que notar que en numerosos casos la terminación se distingue mal de la reformulación, porque la terminación es muchas veces la reformulación verbal del gesto del alumno durante la palabra difluente. Hemos operado esta distinción sólo según el criterio de la terminación de un enunciado (i.e. la ausencia del enunciado siguiente en el momento de la intervención del otro interlocutor; véase *supra*), pero la lógica subyacente es la misma. Por ejemplo:

f. Terminación (frente a frente)

<M+.....Cv.....M+>

LNN : /après il va monter + [s:] euh:{:.....} /ouais: +  
 .....Gi.     ..Gi.....Gi.....  
                   C            D    D  
 (/después va a subir + [s:] ee:{:.....} /sí: )

---

<M+.....M+>

LN : .....{à la sur°face}.....  
     Gi.....  
     D  
 (.....{a la su°perficie}.....)

---

<M+.....Ch..F#.....M+>

LNN : /sur°face↑+++++++  
 Gi...  
 D

(/su°perficie↑++++++)

LN : <M+.....M+>  
 ..Gi.....  
 E

Aquí el gesto D del alumno es repetido por el docente quien da al mismo tiempo el segmento verbal. Otro caso similar es la terminación gestual:

h. Terminación (frente a frente)

LN : <M+.....M+>  
 /et après +++ /((bas)) (xxxxx) ++ /après +++ HUH+ .....  
 ..Gi..... ..Gi.....  
 E E  
 (/y después+++/(bajo))(xxxxx)++/después+++HUH+.....)  
 LN : <M+.....M+>  
 .....on tourne↓  
 ..Gi.....  
 E'  
 (.....se mueve↓)

El estudiante empieza su gesto pero lo interrumpe (E) dos veces a causa de la dificultad léxica o discursiva; entonces, el docente retoma la forma gestual –dándole un movimiento (E')– con el segmento verbal. Este ejemplo también es una combinación de la reformulación intercódigo y de la repetición intracódigo. Para el ejemplo de la reformulación hablar con propiedad, la reformulación verbal parece apoyarse en la repetición gestual (F):

i. Reformulación (frente a frente)

LN : <M+.....F#.....M+>  
 /mh:: non ++ /chacun ++ mh:: ++ .....et{:}:.....  
 .....Gi..... ..Gi.....Gi.....  
 F F F  
 (/mh:: no ++ /cada uno++mh:: ++ .....et{:}:.....)

LN : <M+.....M+>  
 .....d'accord↓+ /{°un} par un +++++  
 ..Gi.....  
 F  
 (.....de acuerdo↓+ /{°uno} por uno +++++)

El ejemplo de reformulación o de terminación en la situación con pantalla es escaso. La única excepción aparece cuando la terminación se fundamenta sobre el tópico central en el contexto ("la carne"):

j. Terminación (pantalla)

LNN : tu as taper (les biande) +  
 LN : oui=  
 LNN : =/après ++ /après tu as::: ajouter sel et poivre ++  
 un petit peu de =  
 → LN : =sur la viande  
 LNN : oui sur la (viande)  
 LN : hum hum  
 LNN : après ++ il rester un petit peu le temps +++  
 après tu as mettre ++ n  
 → LN : la viande ++  
 LNN : non + oui + tu as mettre (le biande) dans::: +  
 dans + dans les [zuf] + dans les [zuf]  
 LN : dans les œufs + oui + d'abord ++  
 LNN : tú has golpear (las garne) +  
 LN : sí=  
 LNN : =/después ++ /después tú has::: añadir sal y pimienta ++  
 un poquito de=  
 → LN : =en la carne  
 LNN : sí en la (carne)  
 LN : hum hum  
 LNN : después ++ se quedar un poquito el tiempo +++  
 después tú has poner ++ n  
 → LN : la carne ++  
 LNN : no + sí + tú has poner (el garne) en::: +  
 en + en los [wuvo] + en los [wuvo]  
 LN : en los huevos + sí + primero ++

Así, la información visual tiene que ser un factor que determina la aparición de la reformulación, porque la localización de la fuente problemática y la decisión de la señal dependen crucialmente de esta información.

#### 4. ANÁLISIS

Aunque las señales que da el alumno para la secuencia de aprendizaje no estén directamente ligadas a la modalidad gestual, esta puede condicionar la estructura discursiva del docente en la interacción didáctica. Así, las repeticiones del docente no se acompañan forzosamente con gestos, mientras que la información visual es indispensable para la reformulación y la terminación del docente. Podemos pensar que tanto las señales del alumno como las repeticiones del docente se refieren ante todo a la focalización local en el aspecto formal de un segmento del discurso, mientras que la reformulación y la terminación implican la puesta en evidencia de la relación referencial de forma/significado *en el discurso*, lo que necesita la información visual.

Para regresar a las preguntas de la introducción, se podrán enunciar, en esta fase de análisis, tres hipótesis. Primero, la señalización de la secuencia de aprendizaje no es de orden gestual sino discursivo (para el estudiante). En correlación con esta hipótesis, el gesto del estudiante puede ser simplemente considerado como indicio secundario de la secuencia. Esta hipótesis de trabajo es, en cierto sentido, incuestionable ya que la preocupación comunicacional de los interlocutores es principalmente la intercomprensión y el aspecto formal de la lengua, y no el gesto, y esta preocupación se acentúa sobre todo en la secuencia de aprendizaje.

Segundo, el gesto desempeña un papel importante en el desarrollo de la secuencia de aprendizaje sólo en la medida en que la representación icónica es crucialmente implicada en esta. Hemos visto que la aparición de la reformulación y de la terminación del docente estaban condicionadas por la información gestual. Esto sugiere que la producción discursiva está entonces ligada a la disponibilidad de la información visual. Sin embargo es necesario señalar que nuestros ejemplos tenían únicamente la relación primaria de significado/forma del referente. Hay diferentes tipos de implicación gestual en el discurso como la compleción discursiva, la posibilidad del medio gestual ("gestualisibilidad") del referente y la posibilidad del medio verbal ("verbalisibilidad") del objeto y del acontecimiento. Encontramos unos ejemplos de equivocación causada por la falta de información visual, la cual es necesaria para la comprensión de la función discursiva:

#### k. (pantalla)

- LN : ensuite↓ + /150 g de haricots verts↓ ++  
 LNN : oui ++  
 → LN : très très fin↓ + /tu sais ++++  
 LNN : /ah + /o + /ah + /(attends)=  
 LN : les haricots verts /c'est très fin↓ + /fine↓ + /très très fin↓ ++  
 LNN : ce n'est pas:: normal haricot vert + H-h-h-h
- LN : después↓ + /150 g de judías verdes↓ ++  
 LNN : sí ++  
 → LN : muy muy fino↓ + /tú sabes ++++  
 LNN : /ah + /o + /ah + /(espérate)=  
 LN : las judías verdes /eso es muy fino↓ + /fine↓ + /muy muy fino↓ ++  
 LNN : no es:: normal judía verde + H-h-h-h

El docente (LN) anticipa que el segmento "judías verdes" es problemático para el alumno (LNN) iniciando la negociación de significado: la explicación está dada por el adjetivo calificativo "fino", cuya función es aposición. Por eso, el gesto, indicando esta relación, representa la forma de la legumbre en cuestión (reformulación intercódigo). Ahora bien, conociendo este referente, el estudiante acaba de entender que el adjetivo es una información suplementaria e interpreta el segmento de otra manera:

#### l. (pantalla)

- LN : c'est les haricots + très: °mince↓ +++++  
 → LNN : ah c'est le coupé +++  
 LN : oui ++ je vais les couper↓ ++  
 LNN : ah oui /d'accord /d'accord
- LN : es las judías + muy: °delgadas↓ +++++  
 → LNN : ah es el cortado +++  
 LN : sí ++ voy a cortarlas↓ ++  
 LNN : ah sí /de acuerdo /de acuerdo

Para el alumno, la función del adjetivo es determinación. Su discrepancia es entonces de orden sintáctico:

- LN : judías, que son finas (o cuya forma es fina) → aposición  
 LNN : judías que están cortadas fino → determinación

En este ejemplo, el gesto, más allá de una simple relación icónica gesto-verbal, habría quitado la ambigüedad de la dualidad de función sintáctica del adjetivo. Observamos otros tipos de compleción gesto-verbal, como la metonimia cuya interpretación necesita la repartición del contexto del acontecimiento que el gesto caracteriza (Kida 2002).

Por fin, se ha revelado que el discurso del docente dependía de los gestos faciales y manuales del otro, más que el discurso del estudiante. Eso es compatible con el hecho de que en la situación con pantalla, el docente utiliza muchas verificaciones de comprensión (e.g. "tú entiendes", "tú ves"), pero no los estudiantes. Entonces, la estructura discursiva mantiene una relación dialéctica no sólo con la condición visual, sino también con la identidad de los participantes.

Nuestro análisis se ha limitado, por falta de espacio, a la señal de la secuencia de aprendizaje sin preocuparse del desarrollo siguiente, pero es probable que la participación del gesto sea sustancial en su funcionamiento. Tanto la reacción a la señal como la reacción a la reacción presentan interés para la enseñanza y la adquisición de una segunda lengua: un estudio no verbal sobre el paso entre la señal y la reacción para la práctica didáctica del docente y un análisis de la reacción a la reacción para aprehender los indicios de comprensión y las condiciones de producción del estudiante. El estudio gestual permitirá aprehender esos aspectos que el discurso no puede, solo, exhibir.

#### NOTAS

1. En el sentido de idioma.
2. Hay conductas que sirven a la vez, para la prevención y para la administración del trastorno (véase Long 1983).
3. Se sabe que en una década nativo/no nativo, el 47% de los enunciados problemáticos del que aprende reciben correcciones de la parte del enunciado del docente (Pica 1994). Este porcentaje debe variar según que la situación se plantee en un grupo-clase o frente a frente (véase Musumeci 1996).
4. En realidad, el segmento problemático del que aprende tiene un estatuto ambiguo entre la marca de la busca léxica y la señal de la solicitud de ayuda al interlocutor (Gulberg, comunicación personal).
5. Actualmente, 7 décadas nativo/no nativo y 2 décadas nativo/nativo han sido grabadas. El proyecto será completado por otras décadas como no nativo/no nativo.
6. La lista no es exhaustiva (véase Varonis y Gass 1983: 77 para una lista más extensa). Convenciones de la transcripción vocal: entonación ascendente/descendente (↑/↓); pausa (+); transcripción fonética ({aaa}); segmento inferido o inaudible

((aaa)); alargamiento vocálico (:); acento tónico en el fonema siguiente (°); ruptura de la curva de entonación (/); colisión de palabra ({ }).

7. Convenciones de la transcripción gestual: mirada orientada hacia/apartada del interlocutor (M+/M-); movimiento de la cabeza vertical/horizontal (Cv/Ch); fruncimiento de cejas en el rostro (F#); gesto icónico/delictico (Gi/Gd). En (...Gi.....) los puntos precedentes indican el principio del gesto y Gi, por ejemplo, el punto culminante del gesto; los puntos que siguen indican el decrecimiento del gesto. Para los gestos sin verdadero punto culminante (gesto de rotación continuada) esta notación está ad hoc. En negrita es la discusión en el texto.

8. La flecha (→) indica que el enunciado está sometido a la discusión.

9. De este modo nuestro análisis no es concluyente, pero podemos sugerir que, ya que normalmente no se puede hacer la búsqueda léxica o la planificación discursiva mirando al otro interlocutor, esta mirada es un indicio del control del efecto perlocutorio de la interacción verbal. De esta manera, los indicios del rostro pueden también elucidar la diferencia entre la búsqueda léxica y la solicitud de la asistencia del LNN, que son difíciles de distinguir (véase Kida y Faraco, en prensa).

10. La expresión es de De Pietro (1988: 261).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORDER, S. P. (1967) "The Significance of Learner's Errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 5 (4), 162-169.
- DE PIETRO, J.-F. (1988) "Conversations exolingues: une approche linguistique des interactions interculturelles" en *Échanges sur la conversation* de J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (eds.), 251-267. París: Éditions du CNRS.
- FARACO, M. (1995) "La répétition dans la communication exolingue", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 33 (3), 217-250.
- (2002) "Répétition, acquisition et gestion de l'interaction en classe de L2", *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 16, 97-120.
- FARACO, M. y KIDA, T. (1999) "Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage: degré de stabilité interactive", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 38 (3), 215-230.
- (2001) "Transfer and Cross-Cultural Variation of Strategic Gesture and Speech in L2 discourse" en *Oralité et gestualité. Interaction et comportements multimodaux dans la communication (Actes du colloque Orage 2001, Aix-en-Provence, 18-22 juin 2001)* de C. Cavé, I. Guaitella y S. Santi (eds.), 537-542. París: L'Harmattan.
- GIACOMI, A. (2000) "Gestion de l'échange et indices d'interculturalité", Comunicación presentada en el coloquio "Langues en contact et incidences subjectives", 16-17 de junio, Université Paul Valéry-Montpellier III.

- GIACOMI, A. y HÉRÉDIA, C. de (1986) "Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs françaises et locuteurs immigrés", *Langages* 84, 9-24.
- KIDA, T. (2001) "À propos du dynamisme dans le système de prise de parole", *Travaux Interdisciplinaires de Parole et langage d'Aix-en-Provence (TIPA)* 19, 73-89.
- KIDA, T. (2002) "Le rôle de l'information visuelle dans la compréhension discursive en L2" en *Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère* de D. Véronique (ed.). Paris: L'Harmattan.
- KIDA, T. y FARACO, M. (en prensa). "Gestures in Second Language Discourse: Metacommunication and Perlocution" en *Gesture: Meaning and use* de M. Rector, I. Poggi y N. Trigo (eds.). Oporto (Portugal): Universidad Fernando Pessoa.
- KRAFFT, U. y DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993) "Séquence analytique", *Bulletin CIL- LA* 57, 137-157.
- LONG, M. H. (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics* 4 (2), 126-112.
- MCCAFFERTY, S. G. (1998) "Nonverbal expression and L2 private speech", *Applied Linguistics* 19 (1), 73-96.
- MUSUMECI, D. (1996) "Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?", *Applied Linguistics* 17 (3), 286-325.
- PICA, T. (1994) "Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning, condition, processes, and outcomes?", *Language Learning* 44 (3), 493-527.
- SCHEGLOFF, E. A. (2000) "When 'others' initiate repair", *Applied Linguistics* 21 (2), 205-243.
- VARONIS, E. M. y GASS, S. M. (1983) "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics* 6 (1), 71-90.

#### ABSTRACT

*This paper analyses gesture as well as prosody and utterance to understand how learning sequences are initiated in the conversation between native and non-native speakers (NS, NNS). To investigate in it, face-to-face and non-face-to-face situations are compared. Although NNS's gesture and prosody are not crucial to signal of sequence, NS's ones function according to types of utterance: these play an important role in reformulation and achievement, but not in different types of repetition. This comes from the fact that these behaviors depend on the interpretation of NNS's problematic utterance through his gesture. It is supposed that the initiation of a learning sequence would be subject to visual condition, discourse type, and speaking subject type.*

Tsuyoshi Kida es investigador en el Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence. Publicaciones: "Éthologie sociale de l'interaction et manifestation gestuelle de l'altérité" (2001); "À propos du dynamisme dans le système de prise de parole" (2001); "Gestures in Second Language Discourse: Metacommunication and Perlocution" (en prensa, con M. Faraco); "Transfer and Cross-Cultural Variation of Strategic Gesture and Speech in L2 Discourse" (2001, con M. Faraco); "Prosody - A laughing matter? A crosscultural comparison of a humor phenomenon (rakugo) in France, Tokyo, and Osaka" (2002). E-mail: kida-t@wanadoo.fr

Martine Faraco es investigadora en el Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence. Doctora en Fonética por la Université de Provence, Francia. Publicaciones: "Prise de notes: quelles compétences pour les Européens?" (2001); "Gestes et fonctionnalité dans une séquence narrative en langue seconde" (2001); "Formation et évaluation: la classe de français langue étrangère" (2001); "Que peut apporter l'étude du non-verbal à la didactique de L2?" (2001); "Répétition, acquisition et gestion de l'interaction en classe de L2" (2002); "Comparison between Notetaking in First and Second Language by Undergraduate Students" (2002, con A. Piolat, M.-L. Barbier). E-mail: martine.faraco@lpl.univ-aix.fr