



# La influencia del componente no verbal asociado al *feedback* correctivo en la producción oral en ELE

*The influence of nonverbal behaviour associated with oral corrective feedback in Spanish as a foreign language*

**Elvira Muñoz Moreno**

LEIDEN UNIVERSITY CENTRE FOR LINGUISTICS (LUCL)  
PAÍSES BAJOS  
e.munoz.moreno@hum.leidenuniv.nl

**Irini Mavrou**

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA  
ESPAÑA  
emavrou@nebrija.es

**Recibido:** 21-IX-2017 / **Aceptado:** 28-VIII-2019

**DOI:** 10.4067/S0718-09342020000200468

## Resumen

Aunque existe una gran cantidad de bibliografía referida al estudio de la retroalimentación en el aula de lenguas extranjeras, se observa que la mayoría de los estudios no han tenido lo suficientemente en cuenta el papel del aspecto no verbal asociado a dicha retroalimentación en la comunicación e interacción oral. El presente estudio se propone cubrir esa carencia y analiza el lenguaje no verbal asociado al *feedback* correctivo oral del profesor durante la realización de cuatro actividades de interacción que tuvieron lugar en una clase de español como lengua extranjera en una universidad de los Países Bajos. Mediante un diseño descriptivo exploratorio, se determina, en primer lugar, la distribución de *feedback* correctivo y del lenguaje no verbal asociado a él; en segundo lugar, se analizan los diferentes tipos de componente no verbal y su frecuencia en la retroalimentación correctiva; en último lugar, se determina la distribución de *uptake* así como la relación entre el lenguaje no verbal y la aparición de *uptake*. Los resultados mostraron que un 68% del *feedback* correctivo está acompañado de lenguaje no verbal, que potencia las técnicas de retroalimentación y, de ese modo, contribuye a una mayor cantidad de *uptake*. También se observó que la técnica más habitual es la elicitación, y que tanto su aparición como el empleo de lenguaje no verbal asociado a ella dependen de factores tales como la intención del profesor, el contexto de instrucción y el tipo de error.

**Palabras Clave:** *Feedback* correctivo oral, lenguaje no verbal, *uptake*, gestos, interacción oral.

## Abstract

From a pedagogical perspective, the study of feedback has become a field of research in order to describe teacher's talk and understand whether it facilitates learner's uptake and second language acquisition. However, nonverbal language accompanying teacher's feedback has been underresearched. Traditionally, studies of corrective feedback analyse audio-recorded samples and almost exclusively verbal utterances. The present study investigated teacher's nonverbal behaviour associated with oral corrective feedback during four interaction-based activities that took place in a Spanish as a foreign language classroom at a university in the Netherlands. Exploratory data analysis was conducted in order to determine (a) the distribution of corrective feedback and nonverbal behaviour associated with this feedback, (b) nonverbal behaviour types and their distribution in relation to corrective feedback, and (c) the distribution of uptake and the relationship between nonverbal behaviour and the amount of successful uptake. According to the results obtained, 68% of oral corrective feedback was accompanied by nonverbal language, making corrective feedback more salient and, therefore, contributing to a greater amount of uptake. Elicitation was the most frequent technique and associated mostly with nonverbal cues, which were both used by the teacher depending on factors such as teacher's intention, instructional context and error type.

**Key Words:** Oral corrective feedback, nonverbal behaviour, uptake, gestures, oral interaction.

## INTRODUCCIÓN

La retroalimentación no es solo un elemento constante y fundamental de la clase de segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), sino que además está en el foco de muchas teorías de aprendizaje. Por ejemplo, para los interaccionistas, la adquisición de la L2 se da a través de la interacción y la retroalimentación o *feedback* correctivo (FC) es el elemento que más la propicia (Long, 1996), mientras que otros autores sostienen que la lengua se adquiere a través de la producción de *output* (Swain, 1985), por lo que determinadas técnicas de FC podrían contribuir a la creación de oportunidades de aprendizaje.

Una revisión de los estudios que examinaron el *feedback* nos aporta abundantes datos sobre su tipología y efectos en el aprendizaje y adquisición de LE. No obstante, la mayoría de esos estudios se centró en el elemento verbal del mismo y dejó a un lado el lenguaje no verbal (LNV) (Vicente-Rasoamala, 2006; Sime, 2008; Guvendir, 2011; Kamiya, 2012; Lyster, Saito & Sato, 2013; Wang & Loewen, 2016). Gullberg (2010) lo achaca a razones teóricas y metodológicas, que quizá hayan llevado a gran parte de los investigadores a utilizar grabadoras de audio a la hora de recoger datos, obviando el papel que los gestos, las miradas y cualquier otro componente no verbal pudieran desempeñar en la interacción.

El objetivo del presente estudio es, por tanto, contribuir a cubrir dicho vacío mediante el análisis del FC oral proporcionado por una profesora de español como

lengua extranjera (ELE) y del LNV empleado por ella durante la provisión de ese FC. Concretamente, tras la transcripción y codificación de los datos audiovisuales recogidos en un contexto universitario se lleva a cabo un análisis descriptivo-exploratorio con el fin de determinar la frecuencia y distribución de gestos de la mano y de la cabeza asociados al FC y la influencia que estos gestos ejercen en la aparición de *uptake* o respuesta del aprendiz.

## 1. El *feedback* correctivo

El FC se define como “the feedback that learners receive on the linguistic errors they make in their oral or written production in a second language (L2)” (Sheen & Ellis, 2011: 593). Lyster y Ranta (1997) distinguen seis categorías de FC, clasificadas a su vez en FC explícito y FC implícito.

### FC explícito

1. Corrección explícita: el profesor ofrece la forma correcta indicando que la producción del aprendiz es correcta.
2. Retroalimentación metalingüística: el profesor identifica el error del alumno dando pistas con metalenguaje gramatical referidas a la que sería la formación correcta de su producción.
3. Elicitación: el profesor incita al alumno a que corrija su producción mediante tres técnicas: (a) el docente repite la producción del aprendiz, parándose estratégicamente en el elemento que desea que el alumno corrija e invitándole a ‘rellenar el hueco’; (b) el docente usa preguntas abiertas para provocar la corrección del error; (c) el docente invita al alumno a reformular su producción.
4. Repetición: el profesor repite la producción errónea del alumno y subraya el error mediante un ajuste de la entonación.

### FC implícito

- (i) Reformulación: el profesor reformula parte o todo el enunciado del alumno, sin cambiar su significado.
- (ii) Petición de aclaración: el profesor indica que no ha entendido parte o nada del enunciado del alumno.

Posteriormente, dicha taxonomía se reorganiza en *prompts* (Lyster et al., 2013) o técnicas que elicitan la producción de *output* (Ellis, 2016) “aiming to elicit self-repair without providing exemplars of the target form” (Lyster et al., 2013: 11), y ‘reformulaciones’, también denominadas técnicas que proveen *input* (Ellis, 2016) puesto que ofrecen al alumno la corrección de su error.

Para determinar la eficacia de dichas técnicas, numerosas investigaciones prestaron atención a la reacción de los aprendices al FC o *uptake*, operativizado por Lyster y Ranta (1997: 49) como:

*“a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance”.*

Los casos en los que el alumno corrige su error, ya sea por autocorrección o por repetición, se consideran como *uptake* satisfactorio, que podría ser *facilitador* de la adquisición (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001).

Entre los estudios de FC y *uptake* destacan el de Lyster y Ranta (1997) que, en un contexto francés canadiense, concluyeron que la técnica más frecuente era la reformulación a pesar de que generaba menos posibilidades de reparación por su ambigüedad. Ellis et al. (2001), por su parte, analizaron la retroalimentación del profesor y el *uptake* de aprendices de inglés como LE en un contexto neozelandés. Al igual que Lyster y Ranta (1997), constataron la reformulación como la técnica más frecuente, aunque registraron un mayor grado de *uptake* satisfactorio. Los investigadores concluyeron que el *feedback* es un elemento de instrucción que, en contextos centrados en el significado, no obstruye el flujo comunicativo y cuya eficacia depende de diversos factores como el tipo de instrucción, el contexto de enseñanza o el grado de compromiso de los aprendices; factores o ‘moderadores’ a los que Brown (2016) añade la experiencia del profesor o el nivel de dominio de los estudiantes. No obstante, ninguna de estas investigaciones consideró el LNV que acompaña el FC.

Revisiones como la de Lyster et al. (2013) reflejan que la gran mayoría de las investigaciones posteriores han ido modelando constructos e incorporando variables, tales como el tipo y el contexto de instrucción, las técnicas de FC y su tipología, atendiendo a diferentes perspectivas o variables (por ejemplo, la edad de los aprendices) para intentar arrojar luz sobre qué técnica de FC es más eficaz o qué factores influyen para que una u otra técnica tenga un impacto facilitador en la adquisición de la L2. Además, los autores ponen de manifiesto la gran cantidad de estudios, tanto de clase como de laboratorio, que se han llevado a cabo hasta fechas recientes sobre FC entre profesor y alumno, investigador y alumno y FC de pares, y cómo las conclusiones siguen siendo sorpresivamente cercanas a las de Lyster y Ranta (1997), aunque todas esas nuevas incorporaciones dan lugar a resultados menos taxativos y más contrastados.

Por último, cabe señalar que estudios empíricos más recientes apuntan a la misma dirección: el FC parece tener un efecto positivo en varias dimensiones, destrezas y competencias como la pronunciación (Mohammadi Darabad, 2014), la competencia y corrección orales (Brown, 2016; Dehgani, Izadpanah & Shahnava, 2017), la competencia escrita y particularmente la corrección lingüística en la producción escrita (Roshan, 2017; Farjadnasab & Khodashenas, 2017; Sia & Cheung, 2017; Banaruee, Khatin-Zadeh & Ruegg, 2018), entre otros; su uso por parte de los docentes se determina por factores como el nivel de competencia lingüística de los aprendices y

los objetivos del curso (Jabu, Noni, Talib & Syam, 2017), mientras que su aprovechamiento por parte de los aprendices se modula por factores como su capacidad de memoria operativa (Roshan, 2017) pero también sus propios esfuerzos, práctica y estudio individual a la hora de aprender la L2 (Lee, 2017); los docentes están de acuerdo sobre la gran utilidad del FC en la clase de L2/LE (Lee, 2013; Shirkhani & Tajeddin, 2017).

A pesar de ese creciente interés sobre el FC en la investigación empírica, lo que sí sorprende es que, aunque llevados a cabo en diferentes contextos educativos, la mayoría de esos estudios se ha centrado en el inglés como L2 o LE y apenas encontramos trabajos empíricos que reflexionen o analicen el FC en el aula de ELE. Además, entre las escasas referencias, se observa que la mayoría de ellas se centra en el estudio del FC escrito (véase por ejemplo Ferreira, 2017). No obstante, en una investigación sobre *feedback* positivo y correctivo oral en ELE, Ferreira (2006) observa que la efectividad de las técnicas de corrección está sujeta a factores como el tipo de error.

## **2. Los gestos y el lenguaje no verbal**

En un sentido amplio, el LNV se entiende como “all those elements of a communication which are not essentially linguistic in nature” (Smith, 1979: 637). Los signos no verbales, además de añadir información al mensaje verbal y complementarlo, permiten comunicar en su ausencia, es decir, pueden sustituir al lenguaje verbal (Cestero Mancera, 2004).

Los gestos son los elementos no verbales que han atraído mayor atención (McNeill, 1992; Lazaraton, 2004; Gullberg, 2006; Sime, 2008; Taleghani-Nikazm, 2008) y se clasifican, por un lado, en ‘emblemas’ o movimientos lingüística y culturalmente convencionalizados y, por otro lado, en gestos asociados al discurso que no obedecen ningún patrón (Gullberg, 2006). Suelen realizarse con varios órganos del cuerpo a la vez (Cestero Mancera, 2004), aunque se distinguen dos tipos de gestos básicos: los faciales y los corporales, en su mayoría realizados con la mano y con la cabeza.

La ausencia de atención a los gestos fue puesta de manifiesto por Lazaraton (2004), cuyo análisis de los gestos de dos profesores universitarios de inglés como L2 durante sus explicaciones de vocabulario le llevó a afirmar que:

*“nonverbal behaviour is a fundamental aspect of L2 teaching and appears to be a means by which comprehensible input can be provided to L2 learners”* (Lazaraton, 2004: 109).

Davies (2006) partió de esta idea e incorporó el LNV en su análisis del FC proveído por cuatro profesores de inglés en Japón. El autor observó que las reformulaciones centradas en la forma con apoyo no verbal solían resultar en un alto grado de *uptake*, y que el FC exclusivamente no verbal tenía un 100% de *uptake*. Esto le hizo concluir que el LNV asociado al FC es determinante en la aparición de *uptake* y que su uso depende de la intención del profesor, que de este modo parece poseer más control sobre el resultado del FC.

No obstante, Davies (2006) se centró únicamente en el análisis de las técnicas de FC implícitas y no especificó en qué consistía el LNV analizado. Sí lo hizo, en cambio, Kamiya (2012) en su estudio sobre la influencia del LNV en el *feedback* de un profesor de inglés como LE en un contexto japonés. Kamiya (2012) codificó el LNV como gestos de la mano y de los brazos y adoptó la taxonomía de McNeill (1992) para clasificar los gestos en deícticos (que señalan), icónicos (que representan acciones), metafóricos (que representan conceptos abstractos) y *beats* (que marcan y siguen el ritmo del discurso). El investigador observó que el deíctico era el gesto más frecuente y señaló que, en ciertos casos, su uso resultó imprescindible para comprender el *feedback* (por ejemplo, cuando el gesto sustituía a un demostrativo).

Por último, en una investigación a mayor escala, Wang y Loewen (2016) examinaron el LNV de ocho profesores de inglés como L2 en una universidad estadounidense, y clasificaron las estrategias no verbales como movimientos de cabeza, movimientos de la mano (también siguiendo la taxonomía de McNeill, 1992), emblemas, kinetográficos (con varios miembros del cuerpo) y gestos afectivos (por ejemplo, faciales). Los autores observaron que los gestos de cabeza y los deícticos fueron los más empleados y, dada la elevada presencia de gestos en general, afirmaron que el acto de enseñanza no puede entenderse de forma completa si no se tiene en cuenta el aspecto no verbal.

No obstante, aún es escasa la investigación centrada en el LNV asociado al FC, y casi inexistente la que analiza la influencia de ambos elementos en la aparición de *uptake*, máxime si se trata de resultados fuera del ámbito del inglés como L2 o LE. Por esta razón, el presente estudio tiene como meta contribuir a la comunidad investigadora en el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas de dos formas: (1) ayudar a abrir el camino a la investigación sobre LNV en el FC en el contexto de ELE y contribuir con nuevos resultados y con la ampliación del foco de investigación a través de la inclusión del LNV; (2) contribuir a los estudios de LNV en general desde una perspectiva concreta y específica como es el FC.

### 3. Metodología

El objetivo concreto del presente estudio fue explorar los efectos del componente no verbal que acompaña al FC en la producción oral de un grupo de aprendices de ELE. Más precisamente, se enunciaron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la distribución del FC atendiendo al LNV que lo acompaña y a la técnica empleada que se da en la interacción entre profesor y alumno durante la realización de tareas de interacción oral?
2. ¿Cuáles son los componentes no verbales más frecuentes asociados a este FC?
3. ¿Cuál es la distribución de *uptake* resultante de las técnicas de FC y cómo se distribuye este *uptake* en relación con el uso del LNV?

Siguiendo a Lyster y Ranta (1997), en el presente estudio se concibe el FC como la reacción del docente ante un enunciado erróneo en la lengua meta, mientras que por *uptake* se entiende la respuesta del estudiante ante dicho FC. En cuanto al LNV que acompaña al FC, dada la amplitud del término, se consideraron solo los gestos de la mano y de la cabeza.

#### 3.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 15 estudiantes, 10 mujeres y 5 hombres, de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, de procedencia variada (8 neerlandeses, 1 albanés, 1 alemán, 1 británico, 1 italiano, 1 mozambiqueño, 1 noruego y 1 vietnamita) y con un marcado perfil internacional, pues la mayoría de ellos tenía el inglés como L2, exceptuando los casos en los que el inglés era su lengua materna (LM).

Todos estudiaban el mismo *bachelor* en la University College de Utrecht (Países Bajos), aunque estaban matriculados en diferentes especialidades. El estudio de *bachelor* está enmarcado en el concepto de *Liberal Arts and Sciences* que consiste en una aproximación multidisciplinar a diversas áreas de conocimiento de humanidades, ciencia y ciencias sociales. Está dirigido a estudiantes de perfil internacional, por lo que la lengua de comunicación oficial es el inglés. Los datos de esta investigación fueron recogidos en el curso de *Spanish Language and Culture I*, que es la segunda de un total de tres asignaturas que forman los estudios de lengua y cultura españolas que ofrece el centro. El nivel de competencia lingüística en ELE del alumnado en este curso corresponde a un nivel básico A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa (MCER), 2002).

Asimismo, se analizó la actuación de la profesora que impartió esta asignatura, nativa de español, con estudios de Filología Hispánica y Máster en Pedagogía, y con una experiencia de más de diez años como profesora de ELE en el ámbito universitario. Su trayectoria como instructora de ELE está basada principalmente en el

método comunicativo, filosofía de enseñanza de LE también adoptada por el Departamento de Lenguas del centro universitario.

### **3.2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos**

La recogida de datos se llevó a cabo mediante una grabación audiovisual centrada en actividades de interacción oral que tuvieron lugar durante una sesión de clase. Se analizó un total de 78 minutos de grabación, con cuatro actividades de interacción que fueron tanto tareas de precalentamiento como de práctica, ya que en todas ellas se estableció un diálogo entre la profesora y los alumnos que provocó la aparición del FC. En concreto, las actividades analizadas fueron las siguientes: (a) conversación para romper el hielo en clase plenaria sobre una actividad cultural; (b) actividad oral de precalentamiento antes de una actividad de comprensión auditiva (observación y descripción de fotos, expresión de opinión, etc.); (c) actividad comunicativa oral en la que cada estudiante describe una foto de su infancia al resto de la clase; (d) introducción de un nuevo tema con una actividad comunicativa de descripción de fotografías con el fin de sondear conocimientos previos; el tema fueron los ‘momentos especiales’ y el objetivo de la actividad la narración en pasado con el contraste de los tiempos verbales de pretérito (imperfecto e indefinido).

### **3.3. Procedimiento**

El procedimiento de recogida de datos tuvo lugar el 29 de abril de 2016. Previamente, se estableció contacto con la profesora y se solicitó la participación voluntaria de ella y de los estudiantes. A todos ellos se les explicó que el objetivo del estudio era analizar la interacción oral, pero sin mencionar que la investigación se centraría en el FC y en el LNV, y se les suministró un formulario de consentimiento y un cuestionario para recoger información sobre su perfil lingüístico (edad, nacionalidad, LM, dominio de otras LE y tiempo de estudio de español).

Como se señaló en el apartado anterior, la recogida de datos se hizo mediante la grabación audiovisual con una cámara y un ordenador portátil y en presencia de la primera investigadora. Tanto ella como la cámara se situaron en el lugar que resultaba menos intrusivo para el funcionamiento de la clase (en un rincón del aula), mientras que en la esquina diagonal y frente a los alumnos se colocó el ordenador portátil. Esta distribución facilitó obtener datos relativos a la actuación de la profesora, pero también de los estudiantes.

En total se grabaron 3 clases que constituyeron 270 minutos (4 horas y 30 minutos). Por cuestiones de extensión, se optó por analizar únicamente la tercera clase, de 90 minutos de duración, de la que se seleccionaron los 78 minutos de interacción. La selección de dicha clase no fue aleatoria. Su estructura era semejante a la de las dos anteriores, sin embargo, contenía una variedad de actividades de



interacción más amplia, desde discusiones plenarios hasta diálogos individuales, por lo que la naturaleza del FC resultó más diversa y más ilustrativa para el análisis exploratorio propuesto.

### **3.4. Análisis y codificación**

Los episodios de FC se transcribieron siguiendo las convenciones recomendadas por Tusón (2002) para el análisis conversacional<sup>1</sup> (Figura 1 en ANEXO).

A continuación, se recogen los criterios de codificación empleados.

a. Los episodios de FC se clasificaron según la naturaleza del FC, el componente no verbal que lo acompañaba, la técnica de FC utilizada, el foco lingüístico al que se dirigía y el tipo de *uptake*. En concreto, el FC analizado constituyó una atención a la forma didáctica en la que se producía una negociación de la forma lingüística y era tanto planeado como incidental. Se consideró como episodio de FC cualquier movimiento que comenzara con una atención a la forma lingüística a partir de un enunciado erróneo o no correspondiente a la lengua meta, culminándose este cuando se cambiaba la atención al significado o a otra forma lingüística (Ellis et al., 2001).

b. La clasificación del FC acompañado de LNV se hizo de la siguiente manera: FC verbal sin componente no verbal (FC sin LNV), FC verbal acompañado de LNV (FC con LNV) como en el ejemplo (1); y FC puramente no verbal (FCNV) como en el ejemplo (2). Los gestos sin función correctiva o expresiva dentro del FC no se codificaron como LNV.

Ejemplo (1)

Alumno (A): Eh, li, llamaba a mi amigos.

Profesora (P): Y {[gesto con la mano derecha imitando un teléfono y en señal circular varias veces] ¿llamaba? ¿constantemente?}

A: Llamé.

P: {Llamé [gesto con la mano derecha imitando el teléfono una sola vez y gesto de cabeza afirmando]} a mis amigos.

Ejemplo (2)

A1: [música] holandesa porque mi padre le encanta él.

P: [puño cerrado y pulgar apuntando hacia atrás por encima del hombro en movimiento circular]

A1: ¿Le encanta mucho?

P: [repite con puño cerrado y pulgar apuntando hacia atrás por encima del hombro en movimiento circular]

A2: Encantó.

A1: Le encantó mucho.

P: [repite gesto de la mano con puño cerrado y pulgar apuntando hacia atrás por encima del hombro en movimiento circular]

A3: ¿Encantaba?

A1: Encantaba.

P: Le encantaba.

A1: Le encantaba.

c. Con respecto a la técnica de FC utilizada, se siguió la taxonomía de Lyster et al. (2013). En los casos en los que había una combinación de técnicas se consideró aquella cuya fuerza ilocutiva prevalecía para la producción de *uptake*.

d. La clasificación de los episodios de FC según el foco lingüístico al que se dirigían se hizo considerando los errores gramaticales, léxicos y de pronunciación. El desconocimiento de un término en español y el uso de su equivalente en inglés se codificó como error léxico.

e. Para la codificación del *uptake* se partió de la definición de Lyster y Ranta (1997) y de la clasificación de Ellis et al. (2001) quienes distinguen entre *uptake* satisfactorio y no satisfactorio que puede manifestarse de tres formas: (1) reconocimiento: el alumno reconoce el enunciado erróneo o la forma correcta que le proporciona el profesor o el compañero a través de frases como ‘sí’ o ‘ah, vale’; (2) reparación: el alumno reproduce la forma correcta después de recibir FC, ya sea por autocorrección o por repetición de la forma correcta (*uptake* satisfactorio); (3) necesita reparación: el alumno no reconoce ni repara el error.

f. El LNV analizado se limitó a los gestos de la mano y de la cabeza. En cuanto a los gestos de la mano, se adoptó la taxonomía de McNeill (1992) que contempla cuatro categorías: déicticos, icónicos, metafóricos y *beats*. Cada gesto se ha contabilizado de forma independiente, es decir, no se consideraron los casos de gestos múltiples ni tampoco se contaron como un solo gesto cuando este aparecía repetido en un mismo episodio de FC.

## 4. Resultados

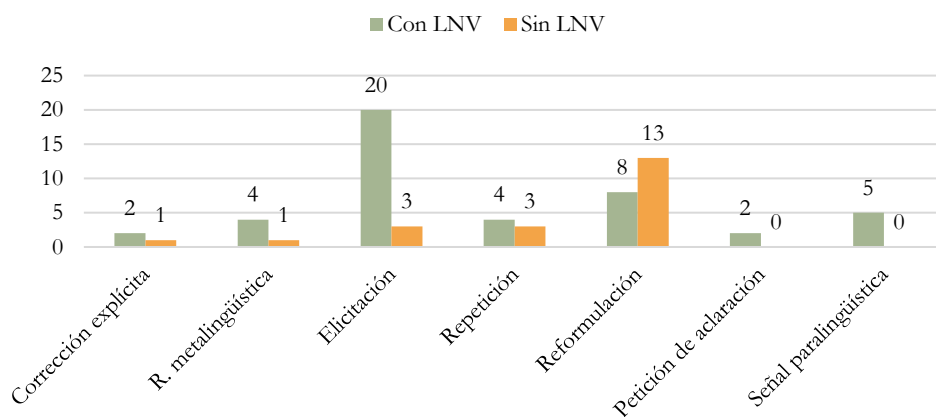
La Tabla 1 presenta la frecuencia y el porcentaje de los tres tipos de FC según el LNV que aparecía asociado a él. Se identificaron 66 episodios de FC, de los cuales 40 con LNV y 21 sin LNV, es decir, FC que no estuvo acompañado de LNV que fuese saliente como técnica o que tuviera una función en ese FC.

**Tabla 1.** Frecuencia y porcentaje de FC y LNV.

	Frecuencia	Porcentaje
FC sin LNV	21	31,8
FC con LNV	40	60,6
FCNV	5	7,6
Total	66	100

La técnica de FC más frecuente fue la elicitación (34,8%) seguida de la reformulación (31,8%) y la repetición (10,6%). En general, los *prompts* constituyeron el 63,6% del FC que la profesora puso en práctica en las actividades comunicativas, mientras que las reformulaciones supusieron el 36,4% del total de técnicas de FC (Gráfico 1). Todas estas técnicas se presentaron con un mayor porcentaje de LNV excepto en el caso de la reformulación, donde el 61,9% no apareció con gestos de ningún tipo. Además, dentro de las reformulaciones, en torno al 38% de las didácticas apareció acompañado de LNV, mientras que de las conversacionales solo el 25% tenía LNV. En cambio, el 87% de las elicitaciones se produjeron acompañadas de componentes no verbales. En cuanto al resto de las técnicas, ninguna de ellas ofrece diferencias tan abruptas dado que su número fue también menor.

En cuanto al foco lingüístico, más de la mitad de los episodios de FC fueron dirigidos a errores léxicos (53%), un 44% a errores gramaticales y el resto fueron errores de pronunciación (3%). La mayor parte de los errores léxicos reflejaba desconocimiento del término en la lengua meta o influencia de la LM o la *lingua franca* (el inglés), frente a una menor cantidad de errores de confusión de términos (por ejemplo, pares ‘ser/estar’, ‘mejor/mayor’, etc.).



**Gráfico 1.** Frecuencia de técnicas de FC y LNV.

La Tabla 2 recoge la frecuencia y el porcentaje de los gestos identificados. Si se analizan como dos supra categorías, los gestos de la mano (62,1%) superaron en frecuencia a los gestos de la cabeza (37,8%). En cambio, si se desglosan los gestos de la mano y se comparan las categorías con los de la cabeza, son estos últimos los de mayor presencia en el FC de la profesora, concretamente 47 gestos de la cabeza frente a los 33 gestos icónicos de la mano.

**Tabla 2.** Frecuencia y porcentaje de gestos.

	Frecuencia	Porcentaje
Gestos de la mano	77	62,1
Icónicos	33	26,6
Metafóricos	15	12,1
Deícticos	20	16,1
<i>Beats</i>	9	7,3
Gestos de la cabeza	47	37,9
Total	124	100

La observación en el aula permitió constatar que la mayor parte de los gestos de la cabeza utilizados por la profesora fueron de tres tipos. El más frecuente fue la inclinación de la cabeza en señal de asentimiento que realizaba la función de refuerzo del *uptake*. También, se observó la elevación de la barbilla con el consecuente movimiento de cabeza hacia arriba y hacia atrás, gesto que acompañaba la mayoría de las elicitaciones y cuya función era la de mostrar que se esperaba una respuesta y, de esa manera, provocar el *uptake* en el alumno. Por último, se observaron gestos de la cabeza que realizaban la función de gestos deícticos, como cuando la profesora lanzaba una pregunta y señalaba a uno o varios estudiantes con la cabeza para indicarles que debían responder ellos.

Los gestos icónicos de la mano, que corporeizan los contenidos semánticos de lo que se expresa verbalmente, aparecieron asociados normalmente a todas las técnicas de FC, aunque con mayor frecuencia en las elicitaciones y en las reformulaciones. En las elicitaciones imitaban la palabra o la acción que el alumno desconocía, y en las reformulaciones acompañaban las traducciones de las palabras que el alumno había pronunciado en su LM o en inglés.

Con respecto a los gestos metafóricos, la mayoría acompañaba las elicitaciones y las señales paralingüísticas y hacía referencia a los tiempos verbales de pasado que se habían estudiado y sobre los que se centró la atención con frecuencia en las actividades comunicativas analizadas. Por último, los gestos deícticos acompañaron en su mayoría las elicitaciones, como en los casos en los que la profesora se señalaba a sí misma para que el alumno conjugara la forma correcta en primera persona.

La Tabla 3 presenta la distribución general de *uptake*. Se identificaron 53 episodios de FC con *uptake*, lo que supone más del 80% de los casos de FC, frente a 13 casos en los que no se produjo ningún tipo de *uptake*. Del *uptake* registrado, un 84,9% resultó satisfactorio (45 casos de 53) frente a solo 8 casos en los que el alumno produjo una reacción al FC no satisfactoria. Del análisis del *uptake* satisfactorio se desprende que el 40% consistió en la autorreparación del alumno que cometió el error, frente al 60% en el que el alumno que había producido el enunciado problemático repitió la forma correcta que ya había sido proveída por la profesora o por alguno de sus compañeros de clase.

**Tabla 3.** Frecuencia y porcentaje de *uptake*.

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Uptake</i>	53	80,3
Satisfactorio	45	84,9
No satisfactorio	8	15,1
No <i>uptake</i>	13	19,7
Total	66	100

En cuanto a la distribución general del *uptake* según el LNV asociado al FC, en el FC sin LNV poco más de la mitad de los casos (52,4%) culminaron con un *uptake* satisfactorio frente a un 38,1% en los que no hubo *uptake* (Tabla 4). Esta cifra contrasta con el 72,5% de *uptake* satisfactorio en los episodios de FC que contienen tanto lenguaje verbal como LNV (29 casos de 40), que además registran un porcentaje cercano de *uptake* no satisfactorio (15%) pero menos casos de no *uptake* (12,5%). Por último, los 5 casos de FCNV culminaron todos en *uptake* satisfactorio. En general, el 75,6% del *uptake* satisfactorio (formado por los 29 casos de FC con LNV y los 5 casos de FCNV) se produjo con la presencia de LNV, frente al 24,4% del *uptake* satisfactorio que surgió sin LNV.

**Tabla 4.** Frecuencia de uptake en FC según el LNV asociado.

	Frecuencia de <i>uptake</i> en FC sin LNV	Frecuencia de <i>uptake</i> en FC con LNV	Frecuencia de <i>uptake</i> en FCNV
Satisfactorio	11 (52,4%)	29 (72,5%)	5 (100%)
No Satisfactorio	2 (9,5%)	6 (15%)	0
No <i>uptake</i>	8 (38,1%)	5 (12,5%)	0
Total	21	40	5

La Tabla 5 recoge la distribución de *uptake* satisfactorio en función de las distintas técnicas de FC utilizadas por la profesora. Las técnicas que terminaron con un 100% de *uptake* satisfactorio fueron la retroalimentación metalingüística, la repetición, la petición de aclaración y la señal paralingüística. La frecuencia con la que la profesora recurrió a ellas fue reducida (la más usada de las cuatro fue la repetición con 7 casos). En lo que respecta a las técnicas más frecuentes, destaca un fuerte contraste entre la elicitación, que culminó con un 82,6% en *uptake* satisfactorio, y la reformulación, que solo tuvo *uptake* satisfactorio en el 23,8% de los casos.

**Tabla 5.** Frecuencia de *uptake* satisfactorio según la técnica de FC.

	Frecuencia de <i>uptake</i> satisfactorio	Porcentaje de <i>uptake</i> satisfactorio en cada técnica de FC
Corrección explícita	2	66,7
Retroalimentación metalingüística	5	100
Elicitación	19	82,6
Repetición	7	100
Reformulación	5	23,8
Petición de aclaración	2	100
Señal paralingüística	5	100
Total	45	

Por último, al analizar la distribución del *uptake* según la técnica utilizada y el LNV asociado a ella, se comprobó que la mayor parte de las técnicas de FC fueron puestas en práctica con uso de LNV (Tabla 6). La petición de aclaración y la señal paralingüística no aparecieron sin LNV y en ambas técnicas la aparición de *uptake* satisfactorio fue del 100%. Otras técnicas, como la elicitación (con 87% de LNV) y la retroalimentación metalingüística (con 80% de LNV), también obtuvieron resultados de *uptake* satisfactorios altos (80% y 100% respectivamente).

**Tabla 6.** Frecuencia de *uptake* satisfactorio en técnicas de FC con LNV.

	Frecuencia de técnica de FC con LNV	Frecuencia de <i>uptake</i> satisfactorio
Corrección explícita	2	1
Retroalimentación metalingüística	4	4
Elicitación	20	16
Repetición	4	4
Reformulación	8	2
Petición de aclaración	2	2
Señal paralingüística	5	5
Total	45	34

Por el contrario, el porcentaje de técnicas que carecen de LNV fue bajo, la mayoría por debajo del 50%, excepto las reformulaciones con alrededor del 62% sin LNV (Tabla 7). Si bien es cierto que estos episodios de FC sin LNV obtuvieron en algunas técnicas un 100% de *uptake* satisfactorio, se trata de cantidades sustancialmente reducidas. Por otro lado, estos resultados contrastan con la reformulación que, a pesar de presentar una cantidad elevada de casos sin LNV, su porcentaje de *uptake* satisfactorio en estos casos fue del 23,1%. En términos generales, se observó que el 75,6% de las técnicas de FC con LNV registraron *uptake* satisfactorio, mientras que las técnicas de FC sin LNV tuvieron un 52,4% de *uptake* satisfactorio.

**Tabla 7.** Frecuencia de *uptake* satisfactorio en técnicas de FC sin LNV.

	Frecuencia de técnica de FC sin LNV	Frecuencia de <i>uptake</i> satisfactorio
Corrección explícita	1	1
Retroalimentación metalingüística	1	1
Elicitación	3	3
Repetición	3	3
Reformulación	13	3
Petición de aclaración	0	0
Señal paralingüística	0	0
Total	21	11

## 5. Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar el LNV asociado al FC durante la realización de actividades comunicativas en el marco de un curso de ELE. Atendiendo a la primera pregunta de investigación sobre la distribución del FC, se identificaron 66 episodios durante los 78 minutos de grabación analizados, lo que significa que se produjo un episodio de FC por cada 1,2 minutos, lejos del índice de 10,6 minutos registrado en el estudio de Davies (2006). Esta diferencia podría atribuirse a que las clases analizadas por Davies (2006) eran de práctica oral, tenían como objetivo aumentar la fluidez y no estaban basadas en ningún *syllabus* gramatical, mientras que la clase analizada en la presente investigación contenía varias actividades, algunas de ellas

de práctica semicontrolada y cuyo objetivo era adquirir corrección, lo cual probablemente creara una tendencia a prestar más atención a la forma lingüística.

Por otro lado, la frecuencia de episodios de FC registrada en esta investigación es comparable tanto con la de Lyster y Ranta (1997), que identificaron un episodio de FC cada 1,6 minutos, como con la de Ellis et al. (2001), que registraron un episodio de FC cada 3,2 minutos. Coincidiendo con Ellis et al. (2001), esa alta frecuencia de FC no supuso un freno en el ritmo de la clase, todo lo contrario, se observó que las actividades continuaron con dinamismo dentro de un contexto significativo, y que los momentos de atención a la forma mantuvieron a los aprendices pendientes de lo que se hablaba, por lo que podría afirmarse que hubo un equilibrio entre la atención a la forma y el foco en el significado.

En cuanto a la distribución de LNV asociado al FC, fue ligeramente superior a la que encontró Davies (2006), pero estuvo cercana a la obtenida por Wang y Loewen (2016). Este resultado refuerza la conclusión de Lazaraton (2004) de que el LNV es un elemento presente y crucial en la clase de L2/LE en la medida en que actúa como *input*, del mismo modo que lo hace el lenguaje verbal, de ahí que su análisis sea necesario si se persigue describir con mayor precisión el *input* del profesor (Wang & Loewen, 2016).

Asimismo, se identificaron 5 casos en los que se prescindió del lenguaje verbal y el FC se hizo a través de gestos. Este resultado es similar en número a los 4 casos registrados por Davies (2006) y semejante en naturaleza a lo que observó Guvendir (2011), que detectó que el profesor recurría en primer lugar al LNV para hacer visible el FC y dar la oportunidad a los alumnos de revisar su *output* erróneo, y solo utilizaba la corrección verbal como último recurso. De ahí se desprende que el uso de gestos, en lugar de hablar, puede ser una estrategia del docente para facilitar el aprendizaje (Sime, 2008).

En cuanto a la técnica de FC, y a diferencia de estudios precedentes (Lyster & Ranta, 1997; Ellis et al., 2001; Kamiya, 2012; Brown, 2016; entre otros), la técnica más usada fueron los *prompts* (para resultados similares véase Vicente-Rasoamalala, 2009). Se recuerda que los *prompts* son técnicas de naturaleza más explícita, que tienen como objetivo invitar al alumno a corregir su error sin suministrarle la fórmula correcta. En el presente estudio, el *prompt* más frecuente fue la elicitación (34,8%) frente a la reformulación (31,8%). Tal resultado podría atribuirse al nivel principiante en que se encontraban los participantes. En otras palabras, es probable que el interés del curso no residiera en practicar la lengua con fluidez, sino con corrección y precisión lingüísticas que, siguiendo las bases del enfoque por tareas, se adquieren mediante la atención a la forma en contextos comunicativos.



Asimismo, la elección de una u otra técnica podría estar relacionada con el contexto de instrucción, el tipo de error y la rentabilidad de su corrección. Dicho de otro modo, es posible que, además del interés por mantener la atención al significado, la profesora decidiera reformular un error de forma poco saliente por varias razones: (a) porque el error no es recurrente y puede que sea solo una falta espontánea; (b) porque el error es parte del estadio en el que se encuentra la interlengua del alumno, sin que su corrección pueda alterar el orden natural de adquisición; (c) porque, en un contexto de clase, la preocupación de la profesora no es solo que el alumno que ha cometido el error lo autocorrija, sino también suministrar *input* correcto al resto de los alumnos.

Sumado a lo anterior, cabe señalar que se observaron diferencias en la cantidad de LNV asociado a las técnicas de FC empleadas. En concreto, mientras que la mayoría de elicitaciones se acompañaron de LNV, solo 8 reformulaciones se produjeron con gestos. Precisamente, son las diferencias entre los *prompts* y las reformulaciones y su función didáctica lo que podría explicar este desequilibrio. El hecho de que la profesora usara elicitaciones podría estar relacionado con la intención de llamar la atención sobre determinadas formas erróneas, sin dar la forma correcta, para que el alumno tomara conciencia del error y lo corrigiera. Para ello, además de utilizar la técnica de producir la frase a medias para que el alumno la completara con la forma corregida de su error, era necesario que empleara gestos que invitasen a esa reparación para informar al alumno por doble vía (verbal y no verbal) de lo que debía hacer. Por lo tanto, los gestos en la elicitación ejercen la misma función que la del mensaje verbal, esto es, dirigir la atención o señalar un problema (Gullberg, 2006). Si en las reformulaciones, por el contrario, se aprecia un escaso uso de gestos, podría ser porque la mayoría se trató de reformulaciones didácticas en las que la profesora proveyó la traducción de una palabra que el alumno desconocía de forma manifiesta. En este caso, no era necesario llamar la atención sobre un problema porque ese problema ya era evidente, de ahí que este tipo de reformulación no necesitara LNV para hacerse saliente.

Por lo que respecta al tipo de los errores, un 53% fueron de naturaleza léxica, seguidos de errores gramaticales (44%), refiriéndose la mayoría de ellos al pretérito imperfecto, y solo un 3% fueron errores de pronunciación. Esta proporción se asemeja a la registrada por Ellis et al. (2001), con la diferencia de que en su investigación los errores gramaticales (38%) fueron ligeramente superiores a los léxicos (37%). El alto índice de errores léxicos encontrados en el presente estudio podría atribuirse tanto al nivel de dominio lingüístico en ELE de los participantes como al hecho de que son los errores léxicos los que más afectan el funcionamiento de las tareas comunicativas.

La segunda pregunta de investigación se refería a los componentes verbales más frecuentes asociados al FC. Los resultados mostraron que los gestos más usados por la

profesora fueron los de cabeza, con porcentajes similares a los obtenidos por Wang y Loewen (2016). Este resultado no sorprende, ya que es habitual que el profesor emplee gestos de la cabeza para indicar que un enunciado es erróneo, para confirmar que es correcto o para dirigir la atención a alguien o algo (Wang & Loewen, 2016). En este caso, los gestos de la cabeza actúan como realizadores del mensaje verbal (Gullberg, 2006), como elementos comunicativos propiamente dichos y como reguladores de la conversación (Cestero Mancera, 2004).

Analizados los gestos de la mano como categorías independientes, se observó que los más frecuentes fueron los icónicos, los deícticos y los metafóricos, resultados que contradicen los obtenidos por Kamiya (2012) y por Wang y Loewen (2016) y debido probablemente a aspectos metodológicos, pero también a factores individuales, pues la forma de procesar la información puede variar el tipo de gestos que el profesor emplee (Sime, 2008). Además, se observó que los gestos icónicos acompañaban gran parte de las elicitaciones y de las reformulaciones; en las primeras se imitaba el léxico correcto que se quería elicitarse del alumno (*uptake*), mientras que en las segundas se expresaba con gestos la palabra que se traducía. Esto indica que muchos de los gestos acompañaban errores léxicos y, teniendo en cuenta que estos constituyen la mayoría de los enunciados erróneos que se produjeron por los participantes del estudio, es consecuente pensar que los gestos mayoritarios fueran los icónicos más que los deícticos.

Por último, la tercera pregunta de investigación se refería a la distribución de *uptake* resultante de las técnicas de FC y a su distribución en relación con el uso de LNV. Los resultados obtenidos mostraron que la mayor parte de *uptake* fue satisfactorio, al igual que en el estudio de Ellis et al. (2001) (Lyster & Ranta, 1997). Coincidiendo con Ellis et al. (2001), el contexto en el que se llevó a cabo la investigación –estudiantes universitarios, en un centro con un alto grado de exigencia académica– podría haber provocado un mayor nivel de compromiso y de motivación. Además, la mayoría de las técnicas de FC utilizadas fueron los *prompts*, que pretenden elicitarse una reacción del alumno y ofrecen a los estudiantes “independencia lingüística, favoreciendo, a su vez, la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas” (Sánchez Calderón, 2014: 292), lo que podría explicar también el elevado número de *uptake*. Como señalan Lyster et al. (2013: 30):

*“learners are likely to benefit more from being pushed to self-repair by means of prompting, especially in cases where recasts could be perceived ambiguously as approving their use of non-target forms”.*

Aun así, los autores matizan que, para que esto suceda, el alumno debe conocer ya la forma correcta con anterioridad. En la presente investigación, se observó que en un buen número de errores gramaticales los estudiantes ya conocían la forma correcta, por lo que una repetición con énfasis, una elicitación o un gesto que llamara la

atención sobre el error fueron a veces suficientes para que el alumno se autocorrigiera o para que reconociera el error y repitiera la forma correcta que le daba un compañero.

Por otro lado, en el caso de las reformulaciones, la falta de realce –ya sea paralingüístico o gestual– puede contribuir a que la reformulación no sea lo suficientemente saliente, pase desapercibida y tenga como resultado una continuación del tema en lugar de una atención a la forma. Este supuesto estaría en línea con la conclusión de Davies (2006) que afirma que para que una técnica implícita como la reformulación conlleve más *uptake*, debe estar unida a una técnica más implícita como es la atención a la forma a través del LNV.

Al analizar la distribución de *uptake* con respecto a la aparición de LNV, resulta interesante que 40 de los 53 episodios de FC que culminaron en *uptake* fueran acompañados de LNV. Esta cifra hace pensar que el LNV podría realizar algunas funciones que contribuyeran a la producción de *uptake*. De hecho, Sime (2008) constató que los gestos del profesor cuando ofrece FC son comprensibles para sus alumnos y que, en muchos casos, se construye un lenguaje común que permite al estudiante reconocer la aprobación o desaprobación ante su enunciado o una petición de aclaración. El LNV, en definitiva, hace que el FC sea más saliente y esto puede promover la aparición de *uptake*, concretamente de *uptake* satisfactorio.

En cuanto a la señal paralingüística, que son gestos sin ninguna expresión verbal, los 5 casos que se identificaron en el presente estudio resultaron en *uptake* satisfactorio (la misma cifra que registró Davies, 2006). La señal paralingüística es un *prompt* que puede funcionar como una elicitación, e incluso como una petición de aclaración (cuando el profesor inclina la cabeza en señal de desacuerdo), y precisamente por su multifuncionalidad suele considerarse menos explícita. Sime (2008) observó que los estudiantes se sirven del contexto inmediato para interpretar el significado de los gestos, de manera que los decodifican según sus necesidades de aprendizaje. Davies (2006), por su parte, concluyó que el profesor elige cuándo acompañar su FC de gestos, y que esta selección consciente está directamente relacionada con el resultado del FC. Por tanto, en lo que se refiere al presente estudio, la profesora podría haber usado las señales paralingüísticas más conscientemente que otras técnicas de FC considerando la idoneidad del contexto para ser interpretadas y, de este modo, podría haber creado más oportunidades para la aparición de *uptake* satisfactorio.

Estos resultados parecen contradecirse con los obtenidos en la técnica más implícita, las reformulaciones, puesto que aunque solo 8 de los 21 casos tuvieron LNV asociado, solo 2 de esos 8 casos resultaron en *uptake* satisfactorio. No obstante, es necesario señalar que en los casos en los que la profesora empleó el LNV en las reformulaciones conversacionales se trató de gestos icónicos y el LNV no se refería a ninguna forma del discurso en particular. Este hecho podría estar relacionado con la

intencionalidad de la profesora para atender al significado o a la forma (Davies, 2006) e incluso con el grado de conciencia de su LNV. Igualmente, las reformulaciones didácticas consistieron en traducciones de léxico desconocido o en reformulaciones de enunciados que los alumnos no habían sido capaces de completar. En la mayoría de ellas, la profesora continuó con la conversación y no concedió espacio al alumno para repetir la forma correcta, por lo que resulta difícil deducir el efecto del LNV en estos casos.

En lo que concierne a la naturaleza del *uptake*, del análisis se extrajo que el 60% del *uptake* satisfactorio consistió en repeticiones frente a un 40% de autorreparaciones. Esta cantidad de repetición podría explicarse por el hecho de que todas las actividades comunicativas analizadas en el presente estudio tuvieron lugar en el pleno de la clase y, aunque la profesora dirigiera su atención a un alumno en particular, los demás aprendices se encontraban presentes y participaban espontáneamente, e incluso eran invitados a participar. Ello hace que, aunque se contabilizara el *uptake* como reparación, fuera prácticamente imposible conocer cuál habría sido la reacción del alumno en una modalidad diádica. Pensar que quizá sin la reformulación de su compañero el aprendiz nunca habría reformulado el enunciado erróneo es ir demasiado lejos en la especulación, máxime teniendo en cuenta que quizá su reacción es posterior a la de su compañero no tanto por el desconocimiento, sino porque al estar en el foco de la atención de todo el grupo se encuentra bajo mayor presión. En cualquier caso, la cantidad de autorreparaciones (40%) no es insignificante, lo cual es indicador de la eficacia inmediata del FC para producir *output* modificado que, a su vez, podría constituir aprendizaje a través de la modificación del interlenguaje para acomodar la nueva forma. Ahora bien, sería necesario someter a los participantes a un *post-test* para valorar el impacto de este *uptake* en el proceso de adquisición de la lengua meta.

Para finalizar, es necesario aludir a ciertas limitaciones a las que se enfrentó la presente investigación. La primera de ellas concierne al reducido tamaño muestral, que además presentaba un perfil específico y variado en cuanto a su nacionalidad, y el número limitado de actividades analizadas. Se analizó el FC y los gestos de una sola profesora, por lo que los resultados están sujetos a factores individuales, tales como la influencia cultural, las características personales o su filosofía de enseñanza y, en consecuencia, en ningún caso los resultados obtenidos sobre FC y LNV son extrapolables a toda la población de referencia. Asimismo, es preciso señalar que se analizaron solamente 78 minutos de la grabación audiovisual, lo que hace que el número de episodios de FC no sea lo suficientemente alto como para ofrecer resultados más variados. Otro inconveniente fue la imposibilidad de llevar a cabo pruebas estadísticas, consecuencia del reducido tamaño muestral, aunque conviene tener en cuenta que este estudio constituye una primera aproximación al tema tratado. En cuanto a las variables consideradas, esto es, FC, LNV y *uptake*, fue necesario acotar

su codificación para poder llevar a cabo un análisis lo más completo posible, sin embargo, hay que recordar que se trata de conceptos mucho más amplios que incluyen dimensiones no contempladas en este estudio. Un último aspecto que se debe enfatizar es el hecho de que los resultados provienen exclusivamente del análisis de la actuación de la profesora y no se han tenido en cuenta datos como la reflexión de la docente o la interpretación de los estudiantes relatada por ellos mismos, cuestiones estas que deberían abordarse en investigaciones futuras.

## CONCLUSIONES

El presente estudio persiguió cubrir un vacío en la investigación empírica sobre la influencia del componente no verbal asociado al FC en la producción oral de un grupo de aprendices de ELE. A continuación, se resumen las contribuciones que dicho trabajo aporta al ámbito de Lingüística Aplicada.

En primer lugar, se pudo constatar que la combinación equilibrada de técnicas de FC explícitas e implícitas dirige la atención a la forma sin desviar el foco del significado. La técnica más frecuente en el presente estudio fue la elicitación, primando la corrección lingüística en lugar de la fluidez, probablemente debido al nivel de dominio lingüístico en la lengua meta de los participantes (A2 según el MCER) y a la mayor cantidad de errores léxicos cometidos por ellos. La alta presencia de LNV en las técnicas de FC refuerza la idea de que el LNV es parte fundamental de la comunicación y que desempeña un papel crucial en la provisión de *input*. Por tanto, si se quiere tener una visión más amplia y profunda de lo que ocurre en la interacción entre profesor y alumno y, más concretamente, si se persigue tener resultados más completos de en qué consiste el FC y cómo afecta al aprendizaje, no se puede prescindir de incorporar el LNV como objeto de estudio en las investigaciones de retroalimentación.

En segundo lugar, se comprobó que los gestos más habituales en la provisión de FC fueron los gestos de la cabeza y de la mano (icónicos y deícticos), los cuales, tal y como ya sugirieron investigaciones anteriores (Muramoto, 1998; Lazaraton, 2004; Sime, 2008; Taleghani-Nikazm, 2008; Faraco & Kida, 2008), cumplen diversas funciones en relación con la retroalimentación: (a) realzan el mensaje y atraen la atención hacia la forma lingüística; (b) elicitan y promueven la aparición de *uptake* satisfactorio; (c) favorecen la comprensión del lenguaje verbal a través de la corporeización y su contextualización; (d) favorecen la creación de *mapping* o conexiones cognitivas que conllevan al aprendizaje; (e) forman parte del andamiaje que se produce a través del FC como ampliadorees del lenguaje verbal o como portadores de significado independiente.

Estas funciones explican que se dé una mayor presencia de LNV en técnicas más explícitas como los *prompts* en la medida en que los gestos atraen la atención hacia una

forma lingüística y contribuyen a la producción de *output*, funcionando en algunos casos como *prompts* en sí mismos (es el caso de la señal paralingüística). Esta afirmación se basa en la idea subyacente de que, a pesar de que los gestos se puedan producir de forma inconsciente en muchas ocasiones, su presencia en el FC en actividades de interacción puede responder también a la intención del profesor, que podría seleccionarlos y emplearlos de forma consciente con el fin de dar más o menos visibilidad al FC. Un mayor uso de gestos atraería la atención a la forma lingüística, si bien se usarían menos o se prescindiría de ellos para dar prioridad a la fluidez de la conversación. En otras palabras, este trabajo comparte la idea de Davies (2006) de que existe una intencionalidad del profesor en el uso del LNV cuando se aplica al FC, uso que según el presente estudio puede también depender de factores como el tipo de error, la rentabilidad de la corrección, el tipo de actividad o incluso factores afectivos.

En tercer lugar, esta investigación permitió bosquejar la distribución de *uptake* y su relación con el LNV. Los altos niveles de *uptake* registrados y, especialmente, la alta presencia de *uptake* satisfactorio podrían ser indicadores de que el contexto (Ellis et al., 2001) y el tipo de FC pueden influir positivamente en la reparación del error. Este estudio sugiere que la aparición del *uptake* puede resultar de la motivación de los estudiantes y esta podría estar generada por factores como la edad y el contexto de instrucción –en este caso, adultos universitarios en un contexto competitivo de instrucción– pero también por el tipo de curso y la variedad de actividades realizadas en clase. Ahora bien, no se debe descartar la posibilidad de que el alto grado de *uptake* esté igualmente relacionado con el tipo de técnica utilizada en el FC, puesto que el uso de *prompts* invita a que el alumno reconozca el error y reformule su enunciado. Cabe puntualizar que, aunque esta investigación sugiere que las técnicas explícitas tienen mejores resultados que las implícitas en términos de reparación del error, no aboga por el uso de una técnica en concreto, sino que defiende la necesidad de un uso equilibrado de ambos tipos, teniendo en cuenta que cada técnica tiene sus beneficios según diversos factores. Aun así, los resultados aquí obtenidos parecen indicar que los *prompts* pueden resultar de utilidad en los niveles iniciales de aprendizaje de L2/LE para fomentar la corrección lingüística y promover un uso más autónomo de la lengua.

Una última contribución del presente trabajo reside en la observación de cómo la combinación de las técnicas de FC con el LNV promueve la aparición de *uptake* y, sobre todo, de *uptake* satisfactorio. Los gestos amplían los efectos del LNV de diversas maneras y hacen que el FC sea más saliente y efectivo en términos de realce, elicitación y *mapping*. Además, el LNV sin apoyo verbal resulta igual de efectivo como elicitador de *uptake* satisfactorio, en tanto en cuanto minimiza la interrupción del flujo de la comunicación y, al mismo tiempo, da pistas al aprendiz para producir un *output* correcto. De todo ello surge la necesidad de enfatizar la importancia del LNV como parte indiscutible de la comunicación y como actor crucial en el salón de clase. Otros trabajos anteriores ya habían destacado que aprender gestos en la clase de L2/LE es

fundamental para desarrollar la competencia comunicativa. El presente estudio pone de manifiesto la necesidad de que los profesores y los programas de formación de profesores tomen conciencia del papel que desempeña el LNV en la comunicación entre profesor y alumno, no solo en términos comunicativos y culturales sino también didácticos, y sugiere que el LNV puede funcionar como una herramienta útil tanto para el profesor a la hora de ampliar el significado de su FC y maximizar sus efectos, como para el alumno puesto que le ayuda a comprender y corregir su error, memorizar, comprobar hipótesis y, en definitiva, construir su interlengua.

Por todo lo expuesto anteriormente, la presente investigación destaca el papel crucial que desempeña el LNV en el FC del profesor para maximizar las oportunidades de aprendizaje de la L2/LE. Es por ello por lo que se reivindica la necesidad de llevar a cabo más estudios similares en lo venidero. En particular, el siguiente paso sería investigar a mayor escala el fenómeno del FC asociado al LNV y ampliar el análisis a un mayor número de actividades interactivas –y si es posible de mayor duración– a fin de obtener resultados más generalizables. Además, convendría atender a aspectos concretos del FC y del LNV aún poco explorados. En concreto, se podría abordar el estudio del *feedback* teniendo en cuenta tanto el correctivo como el preventivo y así tener una visión más amplia de cómo funciona el foco en la forma en las clases comunicativas de ELE. En cuanto al LNV, se abren numerosos caminos para la investigación futura debido a la gran variedad de signos no verbales que merecen ser tratados de forma más exhaustiva: paralenguaje, gestos faciales, mirada o incluso materiales gráficos. Con respecto al *uptake*, sería especialmente útil ampliar su codificación de acuerdo con el tipo de retroalimentación que se desee estudiar y profundizar en aspectos como los efectos de la reparación y la repetición en el aprendizaje de L2/LE. Adicionalmente, sería aconsejable optar por diseños de investigación longitudinales, incluyendo pruebas *pre-* y *post-test*, para determinar con mayor precisión y seguridad la efectividad del FC en el aprendizaje de L2/LE a largo plazo. Finalmente, desde este estudio se invita a futuras investigaciones a incorporar en sus datos opiniones y reflexiones de los profesores, así como ejercicios de introspección de los aprendices, ya que esto proporcionará datos más completos y permitirá llegar a conclusiones más matizadas.

A modo de conclusión, esperamos que esta investigación haya contribuido a ampliar el prisma desde el cual se observa y se investiga la comunicación en el aula entre el profesor y el alumno, para así poder explicar con más detalle los complejos mecanismos que subyacen en la interacción oral en L2/LE, en general, y en ELE, en particular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banaruee, H., Khatin-Zadeh, O. & Ruegg, R. (2018). Recasts vs. direct corrective feedback on writing performance of High School EFL learners. *Cogent Education*, 5(1), 23.
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436-458.
- Cestero Mancera, A. M. (2004). La comunicación no verbal. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera* (pp. 593-616). Madrid: SGEL.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Davies, M. (2006). Paralinguistic focus on form. *TESOL Quarterly*, 40(4), 841-855.
- Dehgani, Q., Izadpanah, S. & Shahnavaz, A. (2017). The effect of oral corrective feedback on beginner and low intermediate students' speaking achievement. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 9(3), 279-294.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Faraco, M. & Kida, T. (2008). Gesture and the negotiation of meaning in a Second Language classroom. En S. G. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research* (ESL & Applied Linguistics Professional Series) (pp. 280-297). Nueva York: Routledge.
- Farjadnasab, A. H. & Khodashenas, M. R. (2017). The effect of written corrective feedback on EFL students' writing accuracy. *International Journal of Research in English Education*, 2(2), 30-42.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 39(62), 379-406.
- Ferreira, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50.



- Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and Second Language acquisition (Homage à Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44(2), 103-124.
- Gullberg, M. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in Second Language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, 26(1), 75-102.
- Guvendir, E. (2011). The role of non-verbal behavior of teachers in providing students corrective feedback and their consequences. *Sino-US English Teaching*, 8(9), 577-591.
- Jabu, B., Noni, N., Talib, A. & Syam, A. (2017). Lecturers' use of corrective feedback and students' uptake in an Indonesian EFL context. *Global Journal of Engineering Education*, 19(1), 82-87.
- Kamiya, N. (2012). Proactive and reactive focus on form and gestures in EFL classrooms in Japan. *System*, 40(3), 386-397.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- Lee, E. J. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41(2), 217-230.
- Lee, E. J. (2017). An integrated loop model of corrective feedback and oral English learning: A case of international students in the United States. *Journal of International Students*, 7(3), 581-600.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in Second Language acquisition. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Nueva York: Academic Press.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in Second Language classroom. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago/ Londres: The University of Chicago Press.
- Mohammadi Darabad, A. (2014). Corrective feedback interventions and EFL learners' pronunciation: A case of -s or -es ending words. *International Journal of Learning & Development*, 4(1), 40-58.

- Muramoto, N. (1998). Gesture in Japanese language instruction: The case of error correction. En L. K. Heilenmann (Ed.), *Research Issues and Language Program Direction* (pp. 143-175). Boston: Heinle & Heinle.
- Roshan, S. (2017). *Written corrective feedback, individual differences and Second Language acquisition of the English passive voice*. Tesis doctoral, Auckland University of Technology, Auckland, Nueva Zelanda.
- Sánchez Calderón, S. (2014). Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 5, 283-311.
- Sheen, Y. & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning* (ESL & Applied Linguistics Professional Series) (pp. 593-610). Nueva York: Routledge.
- Shirkhani, S. & Tajeddin, Z. (2017). Pragmatic corrective feedback in L2 classrooms: Investigating EFL teachers' perceptions and instructional practices. *Teaching English Language*, 11(2), 25-56.
- Sia, P. F. D. & Cheung, Y. L. (2017). Written corrective feedback in writing instruction: A qualitative synthesis of recent research. *Issues in Language Studies*, 6(1), 61-80.
- Sime, D. (2008). 'Because of her gesture, it's very easy to understand'-Learners' perceptions of teachers' gestures in the foreign language class. En S. G. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research* (ESL & Applied Linguistics Professional Series) (pp. 259-279). Nueva York: Routledge.
- Smith, H. A. (1979). Nonverbal communication in teaching. *Review of Educational Research*, 49(4), 631-672.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible output and in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-256). Nueva York: Newbury House.
- Taleghani-Nikazm, C. (2008). Gestures in foreign language classrooms: An empirical analysis of their organization and function. En M. Bowles, R. Foote, S. Perpiñán & R. Bhatt (Eds.), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum 2007* (pp. 229-238). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: Entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133-153.

Vicente-Rasoamalala, L. (2006). Elementos no verbales en la retroalimentación del docente de L2. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*, 38, 159-188.

Vicente-Rasoamalala, L. (2009). *Teacher's reactions to foreign language learner output*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Wang, W. & Loewen, S. (2016). Nonverbal behavior and corrective feedback in nine ESL university-level classrooms. *Language Teaching Research*, 20(4), 459-478.

## NOTA

<sup>1</sup> El análisis conversacional sirve como instrumento para estudiar cómo está regulada la vida social. Las herramientas que ofrece para el análisis de los patrones y las categorías, tanto lingüísticas como no lingüísticas, de la conversación resultan de utilidad para el presente estudio y su exploración de los procesos sociales subyacentes en la interacción oral entre profesor y alumno.

## ANEXO

**Figura 1.** Convenciones utilizadas para la transcripción de los episodios de FC.

<b>Adaptado de Tusón (2002)</b>	
¿?	Interrogación
¡!	Exclamación
/	Tono ascendente
...-	Corte abrupto en medio de una palabra
	Pausa breve
	Pausa mediana
<pausa>	Pausa larga, también <8> indicando segundos
ac	Ritmo acelerado
le	Ritmo lento
<u>subrayado</u>	Énfasis
<i>cursiva</i>	Palabra en otra lengua o que se quiere resaltar en los comentarios no léxicos
:	Alargamiento de un sonido; también :: si se alarga mucho
p	Plano (dicho de voz baja)
pp	Pianissimo (dicho en voz muy baja)
==	Al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior
= =	Solapamiento en dos turnos
[ ]	Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, por ejemplo: [Risas] [Asiente con la cabeza]
{ }	Para marcar las fronteras en las que se produce algún fenómeno no léxico que se quiere señalar, por ejemplo: P: { [asiente con la cabeza] Va::le }
(???)	Palabra o fragmento ininteligible o dudoso
<b>Convenciones propias</b>	
( )	Comentario del investigador
[...]	Secuencia no transcrita por no ser de interés para el análisis
GM	Gesto de mano
GC	Gesto de cabeza
P	Intervención de la profesora
A	Intervención de un interlocutor alumno

---

### Ejemplo de transcripción

---

A1: Si no fuese | a | ¿a la clase?

[P mira al resto de los alumnos incitándoles a ayudar al alumno]

A1: Todos | eran | (???) [Risas] más | viejos | que: | que yo | más

P: == Entonces ¿tú insinuas que había personas muy raras y extrañas?

A1: No: | no no no muy raras | pero no impresionables | holandeses | (???) | mismo

P: [asiente con GC] Eso es gente rara [GC hacía un lado]

---