



Colombian Applied Linguistics Journal

ISSN: 0123-4641

caljournal.ud@correo.udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Colombia

Lizasoain, Andrea; Walper, Katherina; Ortiz de  
Zárate, Amalia; Sepúlveda, Jazmín; Catrigan, Evelyn  
Relevancia de la comunicación 'no verbal' en el aula de  
ILE: ¿cómo hablan las manos en una lengua extranjera? 1  
Colombian Applied Linguistics Journal, vol. 23, núm. 1, 2021, -Junio, pp. 17-37  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.15717>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305767494002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



# Relevancia de la comunicación 'no verbal' en el aula de ILE: ¿cómo hablan las manos en una lengua extranjera?<sup>1</sup>

## Relevance of 'Nonverbal' Communication in the EFL Classroom: How do Hands Speak in the Foreign Language?

Andrea Lizasoain<sup>2</sup>  
Katherina Walper<sup>3</sup>  
Amalia Ortiz de Zárate<sup>4</sup>  
Jazmín Sepúlveda<sup>5</sup>  
Evelyn Catrigan<sup>6</sup>

**Citation/ Para citar este Artículo:** Lizasoain, A., Walper, K., Ortiz de Zárate, A., Sepúlveda, J. y Catrigan, E. (2021). Relevancia de la comunicación 'no verbal' en el aula de ILE: ¿cómo hablan las manos en una lengua extranjera?. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 23(1), pp. 17-34.

**Received:** 03-Dic.-2019 / **Accepted:** 19-Apr.-2021

**DOI:** <https://doi.org/10.14483/22487085.15717>

### Resumen


Este trabajo explora la utilización de recursos de comunicación no verbales por parte de profesores de inglés en formación inicial y la relación de estos recursos con la competencia comunicativa en el uso de la lengua extranjera por parte de futuros docentes. Mediante el análisis de momentos audiovisuales, con base en el continuo de Kendon se describen los tipos de gesticulación de manos más recurrentes en un contexto de simulación de clases de tres estudiantes chilenos de pedagogía en inglés, en virtud de sus distintos niveles de competencia comunicativa. Este análisis se complementa con entrevistas realizadas a los participantes para examinar su propia conducta corporal. Como resultado, se encontró que la naturaleza de la gesticulación se conduce con el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes y que estos no están conscientes de los recursos no verbales que seleccionan para vehicular conocimientos, lo que releva la importancia de abordar la comunicación corporal en la formación inicial docente (FID).


**Palabras clave:** competencia comunicativa, comunicación no verbal, continuo de Kendon, formación inicial docente, gesticulación

### Abstract

This paper explores the use of hand gestures by three English as a Foreign language pre-service teachers and its relationship with their communicative competence. By means of multimodal analysis, the most common manual gestures are classified following Kendon's continuum. Data was recorded in teaching simulations in which novice teachers adapted,


1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación patrocinado y financiado por el Departamento de Investigación y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile, DID S-2014-22: "Competencia comunicativa oral verbal y no verbal de estudiantes de Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa de la UACH".

2 Universidad Austral de Chile. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-2689-6728>. andrea.lizasoain@uach.cl

3 Universidad Austral de Chile. ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0815-9035>. katherina.walper@uach.cl

4 Universidad Austral de Chile. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-9117-1152>. aortizdezarate@uach.cl

5 Colegio Alianza Austral, Chile. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7120-1892>. j.sepulvedapalma@gmail.com

6 Escuela Alberto Córdova Latorre, Chile. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-8660-8719>. evelyn.catrigan@gmail.com

carried out and tested activities to teach literature and foster language skills with their peers. Interviews with the participants further complement the data in order to examine their perceptions about their own bodily behaviour in this classroom setting. Results show that the nature of the gestures used is closely related to their communicative competence, and that they are not aware of the resources they select to communicate with the students and to give them instructions. This evidences the relevance of including embodied practices in teacher training.

**Keywords:** communicative competence, nonverbal communication, embodied practices, teacher education, gestures

## Introducción

La investigación en enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile ha crecido considerablemente en las últimas dos décadas. En la actualidad, el foco de la discusión está centrado en el currículo de formación inicial docente (Abrahams & Farías, 2010; Abrahams y Silva, 2017; Aliaga-Salas, 2017; Alvarado, Neira y Westmacott, 2019; Archanjo *et al.*, 2019; Barahona, 2018; Farías & Véliz, 2019; Véliz y Véliz-Campos, 2018), las innovaciones metodológicas y didácticas (Barahona, 2017; Muñoz Campos, 2017; Charbonneau-Gowdy, 2016; Contreras-Soto *et al.*, 2019; Ortiz de Zárate *et al.*, 2014) y las creencias de los profesores en formación y en ejercicio (Barahona, 2014; Barahona e Ibaceta-Quijanes, 2019; Ormeño y Rosas, 2015; Tagle *et al.*, 2017). Desde distintos flancos, todos los trabajos apuntan al mejoramiento de la calidad de la educación en inglés como lengua extranjera tanto en la universidad como en la escuela, que se esperaba pudiera traducirse en mejores niveles de competencia comunicativa en inglés y, por ende, en más oportunidades de interacción con el resto del mundo.

De los trabajos de investigación que registra la Red de Investigadores Chilenos en ELT (RICELT) desde 1983 a la fecha<sup>7</sup>, unos pocos abordan la comunicación no verbal. Walper *et al.* (2021),

por ejemplo, ahondan en un tipo de turnos de iniciación donde los profesores producen turnos sintácticamente incompletos que son proyectados por medio de recursos multimodales para que los estudiantes produzcan los elementos léxicos o frasales elicitados. Farías y Véliz (2019) examinan el uso de textos multimodales por parte de profesores en formación y educadores de profesores, y encuentran que ambos grupos están familiarizados con los textos multimodales, aunque por distintas razones no los llevan al aula. Walper (2019) explora los recursos multimodales de profesores secundarios de inglés como lengua extranjera con énfasis en sus gestos, mirada y manipulación de material pedagógico en secuencias de elicitaciones e identifica su relevancia al proveer retroalimentación durante el trabajo grupal. Farías y Acevedo (2008) realizaron un estudio sobre la concreción de tareas comunicativas y analizaron las estrategias de mediación entre estudiantes de diferentes niveles de competencia lingüística. Allí observaron que los aprendientes realizaban gestos para explicar, co-construir el material pedagógico, reparar sus errores y aprobar opiniones o declaraciones de los compañeros. En este sentido demuestran cómo los gestos permiten que estudiantes con habilidades menos desarrolladas accedan más fácilmente al significado. García (2013), por su parte, analiza la conducta verbal y no verbal de profesores de distintas disciplinas – entre ellas, el inglés – en escuelas públicas chilenas, reconociendo la relevancia del lenguaje no verbal en la interacción en el aula y advirtiendo que los profesores no están conscientes de su propio uso ni del impacto que este tiene en los procesos de aprendizaje y en el ambiente del aula. En el mismo sentido, Gregersen (2007) señala que este impacto tiene relación con las estrategias de codificación y decodificación que utilizan las culturas para interactuar, por lo que es necesario identificarlas conscientemente para conocer diferencias y similitudes culturales; así, es posible facilitar la selección de los recursos no verbales más adecuados para contextos dados y, por ende, desarrollar las subcompetencias comunicativas. Al respecto, Ortiz de Zárate *et al.* (2014) informan acerca de una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en un contexto de enseñanza-aprendizaje que incluye estudiantes con discapacidad visual. La propuesta

<sup>7</sup> Doscientos treinta y ocho (238) trabajos a diciembre de 2019.

plantea, como recursos no verbales adecuados para este contexto, elementos relacionados con los sentidos, por ejemplo, objetos con distintas texturas y la voz, entre otros. En la misma línea, Lizasoain *et al.* (2011) desarrollan y evalúan una aproximación a la enseñanza de ILE que denominan 'Actuar el lenguaje', defendiendo que la lengua es al mismo tiempo conocimiento (*competence*) y actuación (*performance*), de modo que utilizar una lengua implica conocer y utilizar sus recursos verbales y no verbales. Arguyen que el conocimiento de la lengua se encarna en el cuerpo.

La competencia comunicativa en idioma extranjero es la habilidad que desarrollan los aprendientes con el fin de seleccionar los recursos que ofrece la lengua para ser utilizados en un contexto dado. En este sentido, como hablantes de otras lenguas, debemos poder reconocer gestos universales y gestos propios de otras lenguas, así como también ser conscientes de la relación entre las estructuras sintácticas propias de una lengua y los gestos que las acompañan. Este es el caso de los experimentos con enfoque cognitivo realizados por McNeill y Duncan (2000, p. 141) a partir de los relatos de episodios de Piolín y Silvestre en los que utilizan frases verbales compuestas en diferentes idiomas y comparan las frases gestuales que les acompañan.

En la literatura sobre formación inicial docente y enseñanza de lenguas extranjeras, se tiende a considerar únicamente la selección de recursos verbales como sonidos, palabras, estructuras gramaticales, textos y registros, olvidando recursos no verbales de la comunicación como la voz, la mirada, los gestos, la postura, la proxémica y la háptica. Tampoco existe consenso respecto a si la comunicación verbal y no verbal tienen el mismo peso en la transmisión de mensajes. No obstante, el presente trabajo se realiza bajo la premisa de que el lenguaje es al mismo tiempo verbal y corporal, e incluye no solo los gestos sino también la entonación, el acento y la manipulación de artefactos en el mundo material que nos rodea (Streeck *et al.*, 2011). Esto demuestra que la comunicación oral no es posible sin el componente corporal del lenguaje; de hecho, la efectividad del docente dependerá no solo de sus conocimientos disciplinares sino también de la manera como los vehicula a través de

su discurso, entonación, contacto visual y gestos, entre otros. En consecuencia, la formación inicial docente (FID), tanto general como específica, debe abordar ambas dimensiones (Hall y Looney, 2019) y promover la conciencia interaccional de los futuros docentes (Walsh 2013).

Pese a lo anterior, uno de los documentos fundamentales para la formación pedagógica en inglés como lengua extranjera en Chile –los Estándares orientadores para las pedagogías en inglés (Mineduc, 2014)– no aborda la comunicación desde una perspectiva multimodal, aunque incluya elementos asociados con textos multimodales en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua extranjera en tres de los diez estándares (Farías y Véliz, 2019). Al revisar distintos programas FID en Chile, tampoco se observan asignaturas relacionadas al desarrollo de competencias interaccionales multimodales, más bien se enfocan mayoritariamente en las competencias lingüísticas, con excepción de una universidad al sur de Chile que, como parte del programa de pedagogía en inglés, le da la oportunidad a sus estudiantes de optar por una certificación como monitor de teatro en inglés en la que se les entrena respecto a la importancia del cuerpo en la comunicación, así como en el uso de técnicas dramáticas en el aula. En la misma casa de estudios se imparte un diplomado en Teatro, Educación y Creatividad (Universidad Austral de Chile), el cual apunta a estos mismos objetivos para docentes de otras pedagogías.

En este escenario, el presente trabajo busca responder las siguientes preguntas de investigación: ¿qué recursos interaccionales corporales –específicamente gesticulación de manos– utilizan los estudiantes de pedagogía en inglés para comunicarse en un contexto de simulación de clases? ¿Se relaciona la selección de estos recursos con su competencia comunicativa en inglés? Por último, ¿tienen los estudiantes conciencia de los recursos que utilizan? Este estudio, entonces, permite explorar cómo se construyen los mensajes del ILE, identificando el rol de la comunicación no verbal tanto en la vehiculación de conocimientos en inglés como en el desarrollo de la competencia comunicativa y pedagógica de los profesores chilenos de inglés. También aporta a la comprensión

de los resultados de la Evaluación Docente en Chile que sistemáticamente arroja una baja calidad de la interacción profesor-estudiante en el aula de ILE (Sun *et al.*, 2011). Finalmente, busca relevar la importancia del lenguaje no verbal en la vehiculación de conocimientos en el aula de ILE y, por ende, mostrar la necesidad de abordarlos en la FID.

A continuación, se discute el marco teórico que sustenta este trabajo, referido a la competencia comunicativa, la comunicación no verbal o los recursos multimodales, el papel de estos en el aula y la clasificación de la gesticulación de manos. Luego se describen los procedimientos metodológicos que permitieron recolectar y analizar los datos (revisados más tarde en la discusión). El trabajo termina con algunas conclusiones acerca de lo que implica tener conciencia de los recursos multimodales en el aula.

## Competencia comunicativa en lengua extranjera

La ‘competencia comunicativa’ es un constructo que surge de la Lingüística y que ha sido ampliamente discutido desde su planteamiento en los años sesenta. Hymes (1964) lo plantea como un constructo que busca englobar un abanico de competencias necesarias para la comunicación. Entre ellas se destacan, aparte de la competencia gramatical, las competencias discursivas, sociolingüísticas y estratégicas que los aprendientes deben desarrollar. En otras palabras, la competencia comunicativa se define como el conocimiento de las palabras y sus posibles relaciones al interior de estructuras gramaticales. Sin embargo, este conocimiento no incluye la capacidad del hablante de activar las reglas según el contexto; dicha capacidad se denomina ‘actuación’ y no le compete a la Lingüística (Chomsky, 1965). Hymes (1979) se hace cargo de esta dimensión y redefine la competencia comunicativa en lengua materna como la adquisición y utilización –competencia y actuación, respectivamente– de conocimientos acerca de la lengua común en relación con otros, es decir, socialmente. Siguiendo esta lógica, Canale y Swain (1980) y Savignon (1972) estudian y proponen procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés como segunda lengua en contextos de aula. Así, Savignon

(1972) describe la competencia comunicativa como la habilidad de utilizar la competencia lingüística –conocimiento acerca de la lengua– en un intercambio efectivo y dinámico entre dos o más participantes nativos y/o no nativos, que garantice la comprensión mutua. Por su parte, Canale y Swain (1980) toman el constructo de Savignon (1972) y lo dividen en cuatro subcompetencias: lingüística, sociocultural, discursiva y estratégica. La competencia comunicativa de los hablantes de lengua extranjera se aborda hasta hoy con base, al menos, en estas cuatro subcompetencias.

La ‘competencia lingüística’ refiere al conocimiento del sistema de una lengua, incluidos sus recursos grafo-fonológicos, léxicos y gramaticales. Por ejemplo, un hablante nativo de inglés y aprendiente de español debe saber que, a diferencia de su lengua materna, en español el adjetivo tiende a organizarse después del sustantivo, como en “una mujer tremenda”. Sin embargo, al mismo tiempo tiene que familiarizarse con factores socioculturales, como la religión, el género, las tradiciones, etc. Este conocimiento se denomina ‘competencia sociocultural’, entendida como la incorporación de las reglas de uso práctico del lenguaje en situaciones de comunicación real que le permite al hablante determinar cuándo es adecuado utilizar un recurso y no otro. En concreto, en algún contexto podría resultar desafortunado decir que una mujer es “tremenda”, por ejemplo, si muestra signos de obesidad. Por su parte, la ‘competencia discursiva’ corresponde a la habilidad de los hablantes de utilizar el lenguaje en el modo, estilo y registro adecuados según los roles sociales de los participantes. Ser competente en términos discursivos significa estar consciente del contexto y comportarse de acuerdo con las circunstancias. Resultaría inadecuado, por ejemplo, hablar de una mujer tremenda en un artículo académico del campo de la medicina relativo a factores que aumentan la posibilidad de obesidad en mujeres. Pero si estas tres competencias fallan, los hablantes pueden recurrir a su ‘competencia estratégica’, que les permite resolver problemas en la interacción haciendo uso de recursos como la descripción o la mímica de una realidad –también la reformulación de una idea– en lugar de la utilización del elemento léxico que la describe. Aun así, y a pesar de que

la competencia sociolingüística tiene relación con factores contextuales, y la competencia estratégica incluye el uso de gestos para suplir problemas comunicacionales o la falta de vocabulario, la competencia comunicativa es un constructo limitado en tanto se enfoca en las capacidades productivas de los hablantes en términos de precisión lingüística y fluidez. Este enfoque se basa en la comparación de las habilidades de un hablante de L2 versus las de un hablante nativo, por lo tanto, se asume que las competencias del hablante de L2 son deficientes (Kramsch, 1986).

A las subcompetencias planteadas por Canale y Swain (1980) y Savignon (1972) se han sumado otras en el transcurso de la discusión del constructo. La más significativa y pertinente para este trabajo es la 'competencia pragmática', correspondiente a la capacidad del hablante de descifrar la intención comunicativa de los participantes discursivos, con la que puede determinar, por ejemplo, si una mujer tremenda supone que dicha mujer es fantástica u obesa, según el contexto de habla (Cavalheiro, 2015; House, 2013).

## Comunicación no verbal en el aula

La comunicación no verbal es aquella a través de la cual nos comunicamos sin palabras (Galloway, 1970) o con mensajes que no son palabras (Gegersen, 2007), pero que conforman el mismo sistema de la lengua (Gullberg y McCafferty, 2008; McNeill, 2006). Este territorio –sin palabras– está habitado por “expresiones faciales, posturas corporales, gestos, actividades motoras, vestimenta y otros elementos personales” (Galloway, 1970, p. 4). Poyatos (2017) agrega a la lista, además, chasquidos, gemidos, gruñidos y sonidos dubitativos, entre otros. Todos estos recursos integran una dimensión de la comunicación humana que ha cobrado gran relevancia, ya que permite no solo identificar los recursos multimodales en la interacción (Mondada 2011), sino también comprender su relevancia en el proceso comunicativo. Respecto a esto, es importante señalar que toda interacción es situada, colaborativa y co-presente en tanto las acciones sociales no solo se construyen por medio del habla (Goodwin, 2000); por ello, al ser mediado por la

comunicación humana, el proceso pedagógico también es situado, colaborativo y co-presente (Markee, 2015).

Para el estudio de este aspecto de la comunicación social existen sistemas de transcripción provenientes de los estudios de Análisis Conversacional (Sacks *et al.*, 1978). No obstante, estos sistemas pueden resultar incomprensibles para docentes que no cuentan con formación en el área, por lo que nos parece relevante ejemplificar diferentes tipos de recursos gestuales en contextos pedagógicos con el fin de promover su estudio y brindar un primer acercamiento. De hecho, en situaciones de comunicación cotidianas resulta muy difícil describir movimientos corporales sin recurrir al propio cuerpo para ilustrarlos. Imagínese lo difícil que es explicar cómo se realiza un ejercicio abdominal sin poder recurrir a movimientos y gestos para graficarlo, más aún en una lengua extranjera.

Galloway (1967) ofreció una de las primeras aproximaciones a la comunicación no verbal en el aula. Planteó que la interacción entre el profesor y los estudiantes es un proceso que involucra tanto recursos verbales como no verbales que complementan el mensaje. De esta forma, la comunicación verbal y no verbal se presentan como dos canales de un mismo mensaje, uno de los cuales es la palabra y el otro el cuerpo. Así, la interacción en el aula se describe como un 'lenguaje relacional' (*relationship language*) no solo entre los canales, sino también por los vínculos interpersonales que se generan allí. De hecho, en el marco de la investigación psicoterapéutica, Ekman y Friesen (1968) advierten que los recursos no verbales constituyen “el principal medio para señalar cambios en la calidad de una relación interpersonal en curso” (p. 180), de manera que el cuerpo sería el principal responsable del ambiente psicosocial del aula. La comunicación no verbal permite entonces que los participantes discursivos comprendan mutuamente sus reacciones, muchas veces de manera más transparente y efectiva que la comunicación verbal, fortaleciendo así los vínculos afectivos y facilitando el aprendizaje (Galloway, 1972).

Además de permitir la codificación y decodificación de los mensajes (Nathan, 2008), la utilización de recursos no verbales reduce la

ansiedad propia en contextos como el aula (Miller, 1988), donde prevalece una relación vertical de poder y los participantes están sujetos a evaluación constante. Esto resulta particularmente cierto en el aula de ILE, en la que el profesor se considera el conocedor experto y quien determina si se han obtenido los resultados de aprendizaje esperados. En consecuencia, la ansiedad puede ser uno de los principales obstáculos para la interacción, por lo que la utilización efectiva de los recursos no verbales resultaría crucial para el fomento de la competencia comunicativa de los aprendientes, que no puede desarrollarse si no es a través de la interacción con otros. Por ejemplo, un profesor puede apaciguar la tensión susceptible de producirse al desenvolverse en una lengua extranjera cuando no se es lo suficientemente competente, guiándole un ojo al estudiante para indicarle que lo está haciendo bien y así incentivarlo a continuar en su intento. De la misma forma, frente a una respuesta incorrecta, el profesor puede, por un lado, evaluarla como negativa con un movimiento de cabeza y dar la respuesta correcta, aumentando la ansiedad en el estudiante y promoviendo, en consecuencia, una interacción asimétrica, o por el otro, puede usar recursos como gestos manuales para dar pistas o destacar elementos en la pizarra, por ejemplo, y con ello guiar al estudiante para construir la respuesta por sí mismo, suscitando su aprendizaje (Walper, 2019; Walper *et al.*, 2021)). El conocimiento de todas estas prácticas compone la conciencia interaccional (Walsh, 2006).

Según Miller (1988), la efectividad del profesor –su competencia pedagógica– se puede medir observando el entusiasmo que manifiesta, la variedad de sus expresiones faciales, el énfasis a través de sus gestos, los desplazamientos por el aula, el contacto visual, la variación de la voz y su sentido del humor; todos elementos de la comunicación no verbal. En efecto, los estudiantes determinan si los profesores son motivadores, aburridos, alegres o amargados, y si les agradan o no –así como si están dispuestos a prestar atención– en el momento en que entran en la sala de clases, basándose en la imagen corporal que estos proyectan (Gregersen, 2006). Lo anterior ocurre debido a que la comunicación no verbal es la responsable inmediata de la transmisión de los propósitos, intereses, emociones y pensamientos de

las personas, los cuales se manifiestan en principio a través de acciones corporales (Kendon, 2004). En esto yace la importancia y relevancia de tratar este tema en la FID, así como en el desempeño docente.

Además de permitir codificar los mensajes, los recursos gestuales y corporales cumplen un rol fundamental en el desarrollo del proyecto pedagógico y en el manejo de la participación y la atención en el aula. Lazaraton (2004) fue una de las primeras en estudiar el rol de los gestos manuales en la interacción pedagógica por medio del input comprensible. Van Compernelle y Smotrova (2017), por su parte, analizaron los recursos que despliegan los docentes al explicar vocabulario de manera espontánea, destacando la importancia de los gestos en estos procesos. En esta línea, Sert (2015) releva el rol de la mirada de los docentes en la promoción de la participación, por ejemplo, al hacer un paneo a través del aula o estableciendo contacto visual con el estudiante elegido para responder. Finalmente, Hazel y Mortensen (2019) destacan la importancia de los materiales pedagógicos al momento de promover la participación, y ejemplificaron cómo los docentes guían la atención de los estudiantes hacia los materiales gracias a instrucciones verbales y gestos deícticos.

En relación con la participación en el aula nos parece relevante destacar el constructo de competencia interactiva antes mencionado (Hall *et al.*, 2011; Hellermann, 2008; Young 2011), el cual difiere de la competencia comunicativa en tanto considera los elementos que le permiten al individuo ser parte del sistema de la toma de turnos, atendiendo a las contingencias de los que ya fueron emitidos (Gardner, 2013; Schegloff, 2007; Seedhouse, 2004). En el aula, estos constructos se concretan por medio de la competencia interactiva áulica (*classroom interactional competence*) (Walsh, 2013) que posiciona la interacción en el corazón del aprendizaje, pues constituye la herramienta para mediar todos los procesos de instrucción. De hecho, se ha constatado que diferentes tipos de actividades propician diferentes tipos de interacciones (Seedhouse, 2004).

A la luz de lo anterior es posible aseverar que, poniendo atención a los recursos multimodales,

facilitamos el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo demostró Riseborough (1981) por ejemplo, al enseñar verbos acompañados de gestos para facilitar su memorización. Por ende, podemos destacar que para generar un proceso de aprendizaje la palabra debe estar necesariamente acompañada de recursos no verbales (Gregersen, 2006; Macedonia y Von Kriegstein, 2012; Spitzer, 2013). Solo así puede el conocimiento convertirse en 'estímulo comprensible', entendido en el campo de la enseñanza-aprendizaje de L2 y LE como "estímulo que es comprensible y que contiene  $i+1$ , donde 'i' representa el nivel lingüístico ya adquirido y el ' $+1$ ' es una metáfora para el lenguaje que falta por aprender (palabras, formas gramaticales, aspectos de la pronunciación)" (Lightbown y Spada, 2006, p. 37). En efecto, existe una metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, Respuesta Física Total (*Total Physical Response*), que basa la instrucción en el siguiente principio: los aprendientes adquieren la lengua a través de la observación e imitación de lo que se realiza con el cuerpo al tiempo que se nombra la realidad encarnada, de la misma manera en que los bebés aprenden su lengua materna (Asher, 1984; Asher, 2009; Solé, 1987). Por tanto, el lenguaje corporal sería el estímulo comprensible, mientras que el verbal el estímulo  $+1$ . Este es también el principio del enfoque 'Actuando el lenguaje' antes mencionado.

Por último, de la misma forma en que los profesores pueden facilitar la comprensión de los aprendientes, los recursos no verbales les permiten a los profesores asegurarse de que los aprendientes han comprendido los mensajes, mediante la observación de sus movimientos de cabeza o sus gestos faciales, entre otros (Goldin-Meadow y Wagner, 2013). A su vez, los profesores pueden interpretar lo que los aprendientes intentan expresar observando el lenguaje corporal que utilizan, ya sea para completar sus mensajes o cuando activan su competencia estratégica, un mecanismo de comunicación que ha sido demostrado empíricamente, en especial cuando se trata de compensar problemas de fluidez (Álvarez, 2002) –entendida como "la habilidad de comunicar ideas efectivamente con pocas pausas y titubeos, causando mínimas dificultades de comprensión para el oyente" (Goh y Burns, 2012, p. 220)–. En

otras palabras, la comunicación no verbal puede mediar tanto en la comprensión como en la producción de la lengua extranjera.

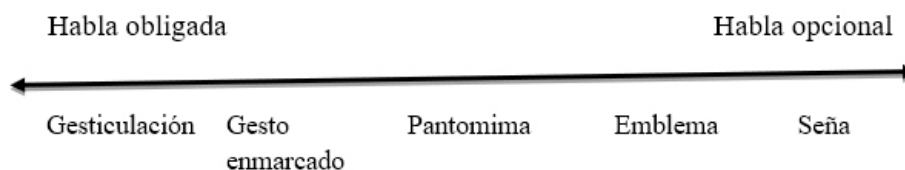
### *Categorización de los gestos*

La principal manifestación de la comunicación no verbal la constituyen los gestos, entendidos como los movimientos de manos, brazos, piernas, caderas, cabeza y otras partes del cuerpo (McNeill, 2006), e incluso sin movimiento, como lo es la postura. El sistema de clasificación y análisis mejor conocido es el de McNeill (2006), que revisa la interpretación de Kendon (1988) sobre las posibles funciones de los gestos. Poyatos (2017) también ofrece un interesante análisis y clasificación de los gestos, pero lo hace en relación con el español como lengua extranjera, por lo que consideramos más adecuado para nuestro análisis utilizar el marco de McNeill (2006), que aborda los gestos en inglés, la lengua meta de nuestros aprendientes.

Kendon (1988) categorizó los gestos según se parecían más a palabras o a ilustraciones gráficas, es decir, si representaban elementos léxicos – como es el caso de una lengua de señas– o secuencias de acciones –como en la pantomima–. McNeill (2006) sistematiza esta clasificación en el 'continuo de Kendon', ubicando en un extremo los gestos utilizados junto al habla que los hablantes apenas notan, y en el otro los gestos que se utilizan con independencia de las palabras, de los cuales los hablantes están plenamente conscientes. La [Figura 1](#) presenta un resumen.

En el extremo del habla obligada se ubica la gesticulación, el tipo de gesto más común, definida como "el movimiento que encarna un significado vinculado al discurso que acompaña" (McNeill, 2006, p. 1), generalmente producido por los brazos y las manos. Indicar la puerta con el dedo índice al tiempo que se dice: "Por favor, cierre la puerta", constituye una gesticulación. En seguida se encuentra la 'ranura lingüística' (*language slotted*) (Kendon, 1988), que McNeill (2006) renombra 'gesto enmarcado' (*speech-framed gesture*), puesto que forma parte de la expresión "ocupa(ndo) un vacío que completa una ranura gramatical" (p. 1). Cuando los profesores entregan una instrucción





**Figura 1.** Continuo de Kendon.  
Fuente: McNeill (2006).

como: “Corten el papel así”, al tiempo que imitan cómo debería cortarse, de manera que el gesto reemplaza a la expresión “en zigzag”, se está empleando un gesto enmarcado. El siguiente gesto es la ‘pantomima’. McNeill la caracteriza como “un gesto o una secuencia de gestos que comunican una línea narrativa con una historia producida sin el habla” (2006, p. 1). Es lo que se hace en los juegos donde unos participantes deben adivinar acciones o películas representadas a través de movimientos. El ‘emblema’ se encuentra a continuación, que corresponde a signos preestablecidos, como los dedos índice y corazón extendidos con la mano cerrada y la palma hacia adelante para representar la paz en muchas culturas. Los emblemas son gestos pertenecientes a culturas específicas, de modo que varían de un lugar a otro. Si los mismos dedos índice y corazón se muestran con la palma de la mano hacia adentro, el emblema viene a significar una grosería en el Reino Unido. Por último, al otro extremo del continuo, se encuentran las ‘señas’ o elementos léxicos de una lengua de señas, que reemplazan el habla por completo. En suma, a lo largo del continuo el habla pierde o gana preponderancia.

Dada la complejidad y el tiempo que toma la identificación y la descripción de los recursos no verbales, este trabajo se enfoca únicamente en la gesticulación de manos, es decir, en aquellos movimientos que simbolizan significados asociados a la expresión en cuestión y que los docentes utilizan sistemáticamente en el aula. McNeill (2006) clasifica la gesticulación en cuatro tipos: icónica, metafórica, déictica y azarosa. La primera, la gesticulación ‘icónica’, representa entidades o acciones concretas, como el movimiento de brazo flectado con la mano recta y puesta en la sien con el que se saludan los militares. Tiende a

ser universal. La gesticulación ‘metafórica’, por su parte, comparte con la icónica su representación de algo, aunque en la metafórica ese algo es abstracto y particular de una cultura. Un ejemplo es el pulgar apuntando hacia arriba, que no representa algo concreto como un saludo militar, sino las ideas “bien hecho”, “sí” o “te has ganado un ‘Like’ (de Facebook)”. El tercer tipo lo conforman los gestos ‘déicticos’, que ubican entidades y procesos en el espacio. El más reconocible es el dedo índice apuntando hacia algún objeto: una puerta o una persona, entre muchos otros. En cuarto lugar, encontramos la gesticulación ‘azarosa’ (*beats*), “movimientos simples de las manos arriba y abajo o adelante y atrás, que acompañan los picos prosódicos del habla de manera rítmica” (McNeill, 2006, p. 4) y a los que, muy comúnmente, no podemos asignarles un significado claro.

Si se considera que la competencia comunicativa de los aprendientes corresponde a la utilización de los recursos que ofrece el sistema de la lengua –incluidos elementos de la comunicación verbal y no verbal–, observar la utilización de las manos en la expresión de mensajes por parte de estudiantes de pedagogía en inglés puede contribuir a la descripción de su competencia comunicativa y echar luces sobre el rol de la comunicación no verbal en la interacción en el aula, así como en la formación inicial docente.

## Metodología

La presente investigación constituye un estudio de caso que se llevó a cabo en una universidad del sur de Chile, en particular, en un programa de pedagogía en inglés. Se eligió un estudio de caso porque estos permiten describir realidades que no

han sido retratadas antes, cuyos datos se pueden reinterpretar una y otra vez de acuerdo con los intereses investigativos. Además, pese a tratarse de casos únicos, los resultados generalmente pueden generalizarse, puesto que representan realidades conocidas por muchos, como es el caso del aula. En este sentido, tanto estudiantes como formadores de profesores de inglés pueden sentirse identificados con las interpretaciones realizadas.

### Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados en un curso obligatorio de literatura anglófona realizado en el quinto semestre del programa, cuando se espera que los aprendientes hayan alcanzado un nivel de proficiencia que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) clasifica como B2. Este permite que los hablantes comprendan y produzcan textos orales y escritos de hablantes nativos y no nativos de alta complejidad, referidos, en particular, a su especialidad. Es decir, los elementos de la competencia comunicativa se encuentran altamente desarrollados.

En este curso, los estudiantes deben leer obras literarias, planificar lecciones de 60 minutos para enseñar dichas obras y contenido lingüístico pertinente, y luego realizar las lecciones en un ambiente simulado de clases con sus compañeros, quienes pretenden ser estudiantes de enseñanza secundaria. La actividad está pensada para entrenar a los futuros docentes en la enseñanza de la lengua y cultura inglesa. La clase debe incluir actividades variadas que integren las cuatro habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir), además de técnicas dramáticas, como juegos de rol o entrevistas, que inciten la participación activa de los supuestos estudiantes. Esta experiencia ofrece la posibilidad de observar a los estudiantes en formación docente en un contexto simulado de enseñanza-aprendizaje en el que deben desplegar su competencia comunicativa y pedagógica en una situación mucho menos controlada como podría ser una presentación oral acerca de un contenido más restringido. Por lo tanto, se puede esperar una utilización espontánea y natural del lenguaje.

Todas estas clases fueron grabadas en formato de video y luego observadas para seleccionar a tres estudiantes. Los participantes desconocían el objetivo de este estudio; solo se les advirtió que las autoras observarían la participación en clases de sus supuestos alumnos. Todos firmaron consentimientos informados para usar el corpus y compartir las imágenes anonimizadas en este escrito. Se buscó que los tres participantes elegidos desplegaran distintos niveles de proficiencia – evidencia objetiva de la competencia comunicativa – con el fin de poder explicar la utilización de los recursos no verbales en relación con estos niveles. Apoyadas en una pauta de observación que ofrece el Marco de Referencia para las Lenguas, basada en lo que puede o no puede hacer un hablante (Consejo de Europa, 2002), se identificaron tres participantes con niveles A2, B1 y C1, que además hicieron un despliegue recurrente de recursos no verbales, según lo constatado por las investigadoras. Respecto a los tres participantes, utilizamos pseudónimos para proteger su identidad.

El participante con nivel A2 se bautizó como Franco, de 29 años. Este podía hacerse entender, aunque con poca fluidez, evidenciada en secuencias entrecortadas, pausas largas, falsos inicios y reformulación recurrente, lo que dificultaba su referencia a temáticas complejas relacionadas con el campo de la literatura. Franco presentó un nivel de inglés inferior al esperado en el quinto semestre de la carrera.

La participante de nivel B1 recibió el nombre de Belén, con 21 años. Ella podía expresarse con facilidad la mayor parte del tiempo, especialmente cuando se trató de resumir la obra literaria trabajada, pero en ocasiones tenía que realizar pausas cortas para reparar problemas de disponibilidad léxica o de estructura gramatical. Belén se encontraba *ad portas* del nivel B2, esperado en este curso.

Al participante con nivel C1 se le llamó René, de 22 años. Este estudiante era el más proficiente de la clase, expresándose con fluidez y espontaneidad todo el tiempo, mediante la entrega de descripciones, explicaciones y definiciones relacionadas tanto con la literatura como con el campo del lenguaje.

## Recolección y análisis de datos

El material audiovisual se recogió por medio de dos cámaras de video, una ubicada frente a los participantes y la otra al final de la sala de clases; las imágenes presentadas aquí son de la primera cámara (frente a los participantes), que muestran con claridad sus gestos. Los videos se examinaron siguiendo el método de tres pasos de Derry (2007). Es decir, primero se observaron sin ningún objetivo preestablecido, para familiarizar con la actuación de los estudiantes. Luego se revisaron para identificar la información más sobresaliente con relación a las preguntas de investigación (¿qué tipos de gesticulación de manos utilizan los estudiantes de pedagogía en inglés para codificar mensajes orales en un contexto de simulación de clases? ¿Se relaciona la selección de estos recursos con su competencia comunicativa en inglés?). Finalmente, se diseñó un sistema de codificación para analizar la gesticulación de manos de los tres participantes seleccionados, como se muestra en la [Tabla 1](#).

En el Tabla 1 se identificó al participante junto con su nivel de proficiencia observada según la pauta 'Can Do' del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y se determinó cuáles son los tipos de gesticulación más utilizados (indicados con el valor 4) y menos utilizados (indicados con el valor 1)

durante su actuación. En seguida, se incorporaron los comentarios de los participantes luego de observarse a sí mismos en los videos.

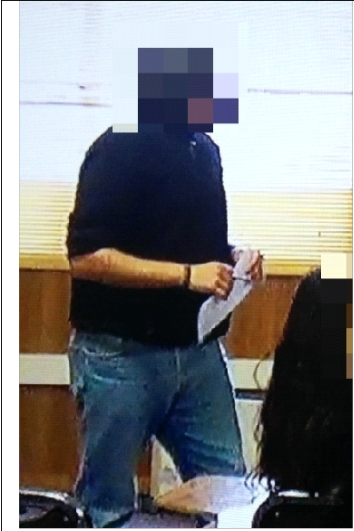

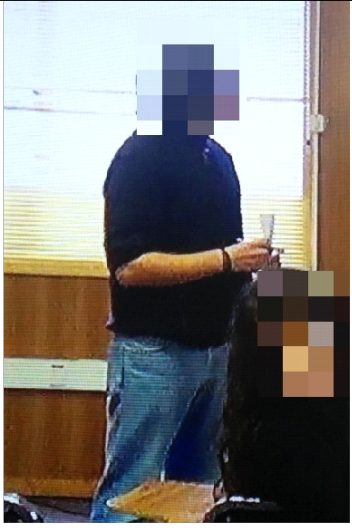
Los gestos se identificaron y clasificaron según el continuo de Kendon (McNeill, 2006), es decir, según su propósito: referirse a una idea concreta (icónicos), referirse a una idea abstracta (metafóricos), ubicar entidades o acciones en el tiempo y el espacio (deícticos), o acompañar el habla sin un propósito aparente (azarosos). El propósito comunicativo se determinó relacionando la gesticulación con el mensaje verbal correspondiente. Para este efecto, se congelaron las secuencias de imagen, las cuales fueron organizadas en tablas, junto con el texto correspondiente a la imagen por debajo. Esto con el fin de demostrar la secuencialidad de la frase gestual y el elemento verbal que lo acompaña, y se identificaron los tipos de gesticulación correspondientes. Como se muestra en la [Figura 2](#), en la primera fila encontramos las imágenes, en la segunda el medio verbal y en la tercera la clasificación de la tipología gestual.

En este caso observamos – cabe señalar que las figuras se leen de izquierda a derecha– que Franco realiza gestos azarosos (*beats*), luego un gesto icónico (que abajo explicaremos) y al retraer la mano izquierda retoma los gestos azarosos nuevamente.

**Tabla 1.** Rúbrica de análisis de datos.

Participante	Nivel de proficiencia	Gesticulaciones, de más (4) a menos (1)		Perspectiva de los participantes
		Icónica		
		Metafórica		
		Deíctica		
		Azarosa		
		Icónica		
		Metafórica		
		Deíctica		
		Azarosa		
		Icónica		
		Metafórica		
		Deíctica		
		Azarosa		

**Fuente:** elaboración propia.

		
1. You are going to receive a handout	2. with five	3. kennings and their specific ...
BEATS	ICONIC?	BEATS

**Figura 2.** Matriz de análisis de gesticulación.

**Fuente:** elaboración propia.

Posterior al examen de los videos, se realizó una entrevista semiestructurada con el fin de reunir información relativa a la percepción de los participantes acerca de su utilización de recursos no verbales. Se les mostraron secciones de los videos y se les pidió que los describieran y comentaran en función de los textos que produjeron en el contexto de simulación de clases.

### **Análisis y discusión: ¿cómo hablan las manos en una lengua extranjera?**

La observación general de los videos recolectados en la carrera de pedagogía en inglés permite afirmar que los recursos no verbales acompañan la comunicación en todo momento durante las clases simuladas. De hecho, resulta muy difícil ejecutar una actividad pedagógica sin utilizar las manos para, por ejemplo, señalar un punto en la pizarra o diapositiva, pedir la participación de un estudiante en particular o explicar un concepto complejo.

En relación con el tipo de gesticulación, por una parte se observó que la más recurrente corresponde a los movimientos azarosos, lo que resulta natural en el habla cotidiana. Su interpretación es muy difícil de plantear puesto que se vincula mucho más con el ritmo de habla que con aspectos semánticos del mensaje. Por otra parte, la gesticulación menos recurrente es la metafórica, es decir, aquella que acompaña textos referidos a entidades o acciones abstractas. Asimismo, se encontró que el tipo de gesticulación más recurrente en un hablante tiene directa relación con el desarrollo de su competencia comunicativa. La [Tabla 2](#) resume estos resultados, que se explican a continuación.

Como se observa, distintos niveles de proficiencia se relacionan con distintos tipos de gesticulación más recurrentes, así como con las distintas perspectivas de los participantes respecto a su lenguaje no verbal. Por un lado, el hablante A2, Franco, presentó con más frecuencia la gesticulación azarosa, seguida de la déctica. Por otro, la hablante B2, Belén, recurrió más a los

**Tabla 2.** Resumen de resultados.

Participante	Nivel de proficiencia	Gesticulaciones, de más (4) a menos (1)		Perspectiva de los participantes
Franco	A2	Metafórica	1	-Poco consciente de los recursos no verbales que utiliza. -Mientras más nervioso, menos consciente. -Poco consciente de la relevancia de los recursos en el contexto del aula. -Autoevaluación negativa.
		Iconica	2	
		Deíctica	3	
		Azarosa	4	
Belén	B1	Metafórica	2	-Consciente de los recursos verbales que utiliza. -Si va a ser evaluada, más los utiliza. -Consciente de la relevancia de los recursos en el contexto del aula: motivan. -Autoevaluación positiva.
		Iconica	3	
		Deíctica	4	
		Azarosa	1	
René	C1	Metafórica	4	-Poco consciente de los recursos verbales que utiliza. -Consciente de la relevancia de los recursos: facilitan la comprensión. -Autoevaluación positiva.
		Iconica	1	
		Deíctica	2	
		Azarosa	3	

**Fuente:** elaboración propia.

deícticos, seguidos de la gesticulación icónica. Y el hablante más avanzado, René, hizo mayor uso de la gesticulación metafórica, seguida de la azarosa. Si se ordena la clasificación de la gesticulación de manos de McNeill (2006) en un continuo que va desde el significado sin forma hasta los significados cada vez más abstractos (azarosa – deíctica – icónica – metafórica), se puede afirmar que mientras más alta es la proficiencia o competencia comunicativa de los hablantes, más sofisticada es la gesticulación a la que recurren para producir sus mensajes, ya que la abstracción es un mecanismo avanzado del lenguaje.

Estos recursos no verbales no se relacionan únicamente con la competencia comunicativa de los hablantes, también con la consciencia que se tiene de su valor y el contexto psicosocial de habla. En concreto, en la entrevista Franco reconoció que antes de haber sido expuesto a los videos de su actuación frente a la clase con el fin de discutir la utilización de sus manos para efectos de la comunicación, nunca había reflexionado acerca de su valor. En la discusión, se dio cuenta de que sus movimientos muchas veces no fueron (ni son) coherentes con su discurso oral. Reconoció, igualmente, que su

falta de competencia lingüística en relación con este curso (A2) – esto es, su capacidad disminuida de recurrir al léxico y formas correctas en inglés– le causa ansiedad, provocando un movimiento de manos azaroso del que no está consciente. Con el lenguaje verbal, sin embargo, sucede lo contrario: mientras más nervioso está un estudiante, más consciente es de su (falta de) competencia y menos fluida es su actuación. En consecuencia, no hay una extensión entre el lenguaje verbal y no verbal. Es por esto que, por ejemplo, al decir *five*, Franco extendió solo un dedo en lugar de cinco (ver [Figura 2](#)), razón por la cual ubicamos el símbolo '?' luego de la clasificación del gesto. En suma, Franco se autoevaluó de forma negativa.

En el caso de Belén, ella señaló estar consciente del valor de los recursos no verbales de expresión, sobre todo porque su utilización hizo parte de la rúbrica de evaluación de la actividad de simulación de clases, por lo que puso atención en ellos e intentó utilizarlos de manera que estos facilitaran la comprensión de los mensajes. Belén demostró, entonces, cierta conciencia interaccional durante su participación. Al mismo tiempo, ella cuenta con un nivel de proficiencia más o menos

acorde al curso de literatura (B2), que exige la producción de un lenguaje más bien abstracto. Esto significa que Belén tiene consciencia tanto de su lenguaje verbal como no verbal, lo que permite su vinculación y consiguiente éxito en la transmisión del mensaje. La [Figura 3](#) es un ejemplo de gesticulación deíctica que Belén utilizó para organizar al grupo; su autoevaluación fue positiva. En este sentido, Belén 'orquestó' (Tulbert y Goodwin 2011) eficazmente el manejo de sus estudiantes por medio de movimientos deícticos para delimitar los grupos, dividiendo a los estudiantes en equipos de 3 participantes cada uno.

Por último, René indicó que tiene clarísima la importancia de los recursos no verbales en el quehacer docente, pero que en realidad no está consciente de su utilización en la interacción en curso. Esto, probablemente, porque su competencia comunicativa (C1) está lo suficientemente desarrollada como para permitirle expresarse espontáneamente, sin ya pensar en la lengua, bien sea en sus recursos verbales o no verbales. Esta consciencia o falta de ella acerca de la existencia y relevancia de los recursos no verbales de comunicación es una evidencia más de la relación que tienen con la competencia comunicativa: mientras más competente es el

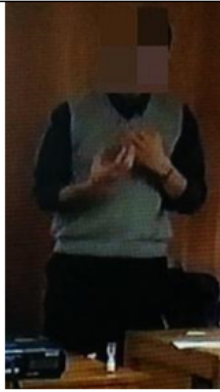

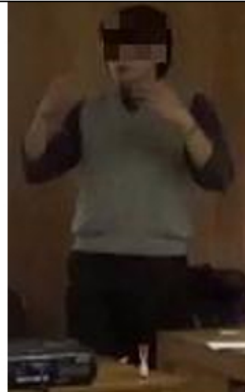
hablante, menos consciencia tiene de los recursos que selecciona, porque hablar se parece cada vez más a respirar, un impulso inconsciente y espontáneo.

A la luz de estos resultados, pareciera que el lenguaje corporal tiene mucho que decir acerca de la competencia comunicativa. De hecho, pensamos que los componentes sugeridos por Canale y Swain (1980) y Savignon (1972) tienen una dimensión no verbal. Por ejemplo, Belén aplaudió –gesticulación icónica (universal) que sirve para premiar una acción exitosa– al tiempo que dijo: “*clap your hands*”, lo que demuestra su competencia lingüística y sociocultural, pues conoce el significado de ‘*clap your hands*’ y sabe que en la lengua inglesa se utiliza el mismo recurso no verbal para graficarlo. Otro ejemplo de este fenómeno es cuando Belén enumeró a los estudiantes (*one, two, three, four*), como en la [Figura 4](#), al tiempo que los apuntó con el dedo. Es decir, sabe que en la cultura anglosajona también se puede apuntar con el dedo a una persona en un contexto de aula. Un tercer ejemplo de la manifestación de las subcompetencias a través de recursos verbales lo encontramos en René al momento en que recurrió a las manos para intentar expresar un proceso cognitivo complejo, como se muestra en la [Figura 4](#).



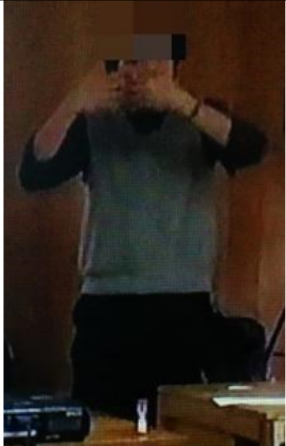


Figura 3. Gesticulación de manejo de curso.  
Fuente: elaboración propia.



		
1. The way that we	2. face a situation and	3. the way our brain works
DEICTIC	METAPHORIC	METAPHORIC

		
4. in that moment is	5. how are thoughts, okay?, actually	6. just join and create this line of thoughts.
BEATS	METAPHORIC	

**Figura 4.** Gesticulación metafórica que ejemplifica competencia estratégica.

**Fuente:** elaboración propia.

En este ejemplo, René hizo una referencia a procesos cognitivos de relación de conceptos y, como podemos ver, recurrió a movimientos gestuales para demostrar tanto el concepto de enfrentar una situación (columna 2), como el de representar los pensamientos (columna 5). En suma, se observa cómo el lenguaje no verbal es parte esencial de la competencia comunicativa de los hablantes.

## Conclusiones

El lugar de la comunicación 'no verbal' debería estar dado por lo que es y no por lo que no es, como lo definen Galloway (1970) y Gregersen (2007), quienes dejan de llamarla 'no verbal' (McNeill, 1985). Debería tratarse de la misma manera que una dimensión de la comunicación tan importante como los recursos verbales. Para el caso de los hablantes

de lenguas extranjeras, en particular, vemos que se les considera competentes cuando pueden actuar de manera natural y espontánea en diferentes contextos socioculturales, lo que necesariamente demanda una utilización adecuada de los recursos corporales. Por ejemplo, los aprendientes de inglés como lengua extranjera deben saber que el signo de paz cambia de significado en Reino Unido si se lo gira; o los aprendientes de griego como lengua extranjera deben estar al tanto de que mostrar la palma de la mano con el brazo extendido hacia adelante significa 'pare' en Chile, pero 'vete a la punta del cerro' (dicho de manera educada) en Grecia. Nuevamente, debemos destacar que parte de la competencia sociocultural y pragmática es reconocer –del lado de los interactuantes–, en el caso de un hablante de L2 que utiliza un gesto no apropiado, que este uso no se debe a una actitud insolente, sino que se trata simplemente de una falta de conciencia al respecto.

La comunicación 'corporal' –para alejarnos de la construcción negativa– tendría que ser considerada parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en particular en el caso de la formación inicial docente, ya que es un recurso fundamental para la transmisión de conocimientos y para el manejo de la atención de los estudiantes y su participación, lo cual facilita la concreción del proyecto pedagógico (Hall & Looney, 2019). Por esto, una de las razones por las que en Chile los profesores son evaluados negativamente con respecto a la interacción profesor-estudiante en el aula, evidenciado por sus resultados en la evaluación docente, podría residir en un mal manejo de los recursos corporales. Los docentes podrían utilizar dichos recursos para propiciar el aprendizaje, por ejemplo, por medio de pausas más extensas (espacio interaccional), parafraseo (Walsh, 2013) o gestos que ceden el turno a los estudiantes (Hazel y Mortensen, 2019), entre otros.

En este trabajo hemos conceptualizado las habilidades de los futuros pedagogos como competencia interaccional, ya que no hemos puesto el foco en la reciprocidad del sistema de turnos sino en entablar relaciones entre la competencia comunicativa de los participantes y los recursos gestuales que despliegan, objetivo que hemos logrado satisfactoriamente. En efecto, el estudio de

la interacción desde una perspectiva conversacional multimodal es una línea de investigación que se abre con base en este estudio; otra, tiene relación con la afectividad y la ansiedad en el aula de lengua extranjera: los profesores debieran ser entrenados para propiciar interacciones de calidad mediante recursos no solo verbales sino también corporales y, con ello, bajar los niveles de ansiedad, que suelen ser altos. Sabemos que los recursos verbales adecuados pueden ayudar a disminuirlos. Sería importante relevar cómo se relaciona el lenguaje corporal con la interacción en el aula, y cómo se plantean las relaciones afectivas entre el profesor y los estudiantes.

Una línea de investigación adicional –diferente pero también relevante– es la relacionada con la manifestación del lenguaje corporal en distintos tipos de textos. Por ejemplo, en el corpus se encontró que las instrucciones se acompañan de gesticulación deíctica (Figura 3), mientras que las explicaciones de gesticulación metafórica (Figura 4). Esto demuestra que existen patrones que merecen ser estudiados por el interés que generan y porque pueden enseñarse y aprenderse; y también contribuyen al ambiente de la clase, primero, al facilitar la vehiculación de conocimientos, y segundo, porque unos recursos corporales apropiados mejoran las relaciones humanas dentro y fuera del aula.

## Referencias

- Abrahams, M. & Silva, P. (2017). What Happens with English in Chile? Challenges in Teacher Preparation. En Kamhi-Stein, L. D., Díaz-Maggioli, G., & De Oliveira, L. (Eds.). *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices* (pp. 109-122). Multilingual Matters.
- Abrahams, M. y Farías, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118. <https://doi.org/10.14483/22487085.87>
- Aliaga-Salas, L. (2017). Teacher educators' voices on undergraduate TEFL curriculum innovation in Chile. En T. Pattison (Ed.), *IATEFL 2016 Birmingham Conference selections* (pp. 51-53). IATEFL.
- Alvarado, M., Neira, M., & Westmacott, A. (2019). Collaborative Reflective Practice: Its Influence on Pre-service EFL Teachers' Emerging Professional Identities. *Iranian Journal of Language Teaching*



- Research, 7(3), 53-70. <https://doi.org/10.30466/JLTR.2019.120736>
- Álvarez, G. (2002). La comunicación no verbal en la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Philologia Hispalensis*, 16(1), 7-18. <https://doi.org/10.12795/PH.2002.v16.i01.01>
- Archanjo, R., Barahona, M., & Finardi, K. R. (2019). Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: insights from Brazil and Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 62-75. <https://doi.org/10.14483/22487085.14086>
- Asher, J. J. (1984). Language by command. In *Context*. <https://www.context.org/iclib/ic06/asher/>
- Asher, J. J. (2009). *The total physical response (TPR): review of the evidence*. TPR-World. [https://www.tpr-world.com/mm5/graphics/TPRarticles/TPR\\_review\\_evidence.pdf](https://www.tpr-world.com/mm5/graphics/TPRarticles/TPR_review_evidence.pdf)
- Barahona, M. (2018). Trends in Teacher Development Programs. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0632/abstract>
- Barahona, M. (2017). Exploring Models of Team Teaching in Initial Foreign/Second Language Teacher Education: A Study in Situated Collaboration. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.9>
- Barahona, M. (2014). Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: a case study. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.261>
- Barahona, M. e Ibaceta-Quijanes, X. (2019). Neither fish nor fowl: the contested identity of teachers of english in an EFL Context. *RELC Journal*, 51(3), 347-363. <https://doi.org/10.1177/0033688219847315>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cavalheiro, L. (2015). Developing intercultural communicative competence in ELF communication. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 12(1), 49-60. <https://doi.org/10.4312/elope.12.1.49-60>
- Charbonneau-Gowdy, P. (2016). Exploring the experiences of learners in a large scale distance language learning program offered in countries across Latin America. In *Proceedings of the 11th International Conference on e-Learning, ICEL 2016* (Vol. 2016-January, pp. 37-45). Academic Conferences Limited.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Contreras-Soto, A., Véliz-Campos, M., & Véliz, L. (2019). Portfolios as a Strategy to Lower English Language Test Anxiety: The Case of Chile. *International Journal of Instruction*, 12(1), 181-198. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12112a>
- Derry, S. (2007). *Guidelines for video research in education: Recommendations from an expert panel*. University of Chicago.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1968). Nonverbal behaviour in psychotherapy research. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 179-216). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10546-011>
- Farías, M. y Acevedo, I. (2008). El rol de los gestos en el discurso multimodal de aprendices de inglés como lengua extranjera. En M. Farías y K. Obilonovic (Eds.), *Aprendizaje Multimodal/Multimodal Learning* (pp. 97-110). Publifahu USACH.
- Farías, M. y Véliz, L. (2019). Multimodal texts in chilean english teaching education: experiences from educators and pre-service teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 13-27. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.75172>
- Galloway, C. (1967). *Nonverbal communication in the classroom* (Report SP 001 187). ACTE Workshop. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED011891.pdf>
- Galloway, C. (1970). *Teaching is communicating: nonverbal language in the classroom* (Report No. Bull-29). Association for Student Teaching. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038369.pdf>
- Galloway, C. (1972). *An analysis of theories and research in non-verbal communication* (Report No. BR-8-0490). ERIC Clearinghouse on Teacher Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059988.pdf>
- García, R. (2013). *Estudio del impacto del comportamiento comunicativo verbal y no-verbal del profesorado en el aula. La percepción de docentes y estudiantes de enseñanza secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. DEHESA, Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/494>
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. En J. Sidnell y T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-611). Blackwell Publishing Ltd.

- Goh, C. y Burns, A. (2012). *Teaching speaking: a holistic approach*. Cambridge University Press.
- Goldin-Meadow, S. y Wagner, M. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257-283. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Gómez, E. (2015). First year university students' use of formulaic sequences in oral and written descriptions. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 25-33. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.43438>
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Gregersen, T. (2006). A Cross-cultural comparison of non-verbal teacher immediacy and foreign language anxiety in Chilean and Russian English language classrooms. *Revista Signos*, 39(62), 407-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342006000300004>
- Gregersen, T. (2007). Language learning beyond words: incorporating body language into classroom activities. *Reflections on English Language Teaching*, 6(1), 51-64. <https://cupdf.com/document/language-learning-beyond-words-incorporating-body-learning-beyond-words-51.html>
- Gullberg, M. y McCafferty, S. (2008). Introduction to gesture and SLA: toward an integrated approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2), 133-146. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080285>
- Hall, J. y Looney, S. (2019). *The embodied work of teaching*. Multilingual Matters.
- Hall, J., Hellermann, J. y Doehler, S. (2011). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.
- Hazel, S. S. y Mortensen, K. (2019). Designedly incomplete objects as elicitation tools in classroom interaction. En D. Day y J. Wagner (Eds.), *Objects, bodies and work practice* (pp. 216-249). Multilingual Matters.
- Hellerman, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters.
- House, J. (2013). Pragmatics of lingua franca interaction. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp.1-7). Blackwell Publishing Ltd.
- Hymes, D. (1964). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. Harper & Row.
- Hymes, D. (1979). On communicative competence. En A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology* (pp. 53-73). Blackwell.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. En F. Poyatos (Ed.), *Crosscultural perspectives in nonverbal communication* (pp. 131-141). Hogrefe & Huber Pub.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. CUP.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372. <https://doi.org/10.2307/326815>
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: a microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x>
- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press (OUP).
- Lizasoain, A., Ortiz de Zárate, A., Walper, K. y Yilorm, Y. (2011). Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. *Estudios Pedagógicos* 37(2), 123-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200007>
- Macedonia, M. y Von Kriegstein, K. (2012). Gestures enhance foreign language learning. *Biolinguistics*, 6(3-4), 393-416. <https://www.biolinguistics.eu/index.php/biolinguistics/article/view/248>
- Markee, N. (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Blackwell Publishing Ltd.
- McNeill, D. (1985). So you think Gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350-371. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.350>
- McNeill, D. (2006). Gesture: a psycholinguistic approach. En E. Brown y A. Anderson (Eds.), *The encyclopedia of language and linguistics* (pp. 58-66). Elsevier.
- McNeill, D. y Duncan, S. (2000). Growth points in thinking-for-speaking. En D. McNeill (Ed.), *Language and gesture* (pp. 141-161). CUP.
- Miller, P. (1988). *Nonverbal communication. What research says to the teacher*. National Education Association.
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares disciplinarios para las carreras de pedagogía en inglés*. Ministerio de Educación.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542-552. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>
- Muñoz Campos, D. (2017). Problem-Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile. *Profile: Issues in Teachers'*

- Professional Development*, 19(1), 29-40. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.53310>
- Nathan, M. (2008). An embodied cognition perspective on symbols, gesture, and grounding Instruction. En M. d. Vega, A. Glenberg y A. Graesser (Eds.), *Symbols and embodiment: debates on meaning and cognition* (pp. 375-396). Oxford University Press (OUP).
- Ormeño, V., & Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 207-228. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>
- Ortiz de Zárate, A., Walper, K., Aros, P., Hidalgo, D., Siebert, F. y Rojas, J. (2014). El rol de la interacción significativa y las técnicas dramáticas en la educación de estudiantes con discapacidad visual en la UACH. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 261-276. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a08>
- Poyatos, F. (2017). *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá. [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34522/comunicacion\\_poyatos\\_e-eleando\\_2017\\_N1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34522/comunicacion_poyatos_e-eleando_2017_N1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Riseborough, M. (1981). Physiographic gestures as decoding facilitators: Three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5, 172-183. <https://doi.org/10.1007/BF00986134>
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, 1, 7-55. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50008-2>
- Savignon, S. J. (1972). Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. *The Center for Curriculum Development*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Blackwell Publishing Ltd.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.
- Solé, M. (1987). Total physical response: an approach to teaching foreign languages. methodological criteria and empirical evidence. *Anuari d'Anglès*, 10, 89-103.
- Spitzer, M. (2013). *Demencia digital. El peligro de las nuevas tecnologías*. Ediciones B.
- Streeck, J., Goodwin, C. y LeBaron, C. (2011). *Embodied interaction: language and body in the material world*. Cambridge University Press.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, Á. y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 91-137). Centro de Medición MIDE UC. [https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)
- Tagle, T., Díaz, C., Briemaster, M., Ortiz, M., & Ubilla, L. (2017). Pre-Service EFL Teachers' Beliefs about Teaching Writing: A Case Study in Two Chilean Universities. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 14(2), 187-200. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/tagle-1.pdf>
- Tulbert, E. y Goodwin, M. H. (2011). Choreographies of attention: multimodality in a routine family activity. En J. Streeck, C. Goodwin y C. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: language and body in the material world* (pp. 79-92). Cambridge University Press.
- van Compernelle, R. y Smotrova, T. (2017). Gesture, meaning, and thinking-for-teaching in unplanned vocabulary explanations. *Classroom Discourse*, 8(3), 194-213. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1275028>
- Véliz, L., & Véliz-Campos, M. (2018). An interrogation of the role of critical thinking in English language pedagogy in Chile. *Teaching in Higher Education* 24(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1456424>
- Walper, K. (2019). An exploration of Chilean EFL teachers' interactional practices in feedback provision. En I. Galhano, E. Galvão y A. Cruz (Eds.), *Recent perspectives on gesture and multimodality* (pp. 9-30). Cambridge Scholars Publishing.
- Walper, K., Reed, D. y Marsden, H. (2021). Designedly incomplete elicitations: teachers' multimodal practices to mobilise student-next action in Chilean secondary EFL classrooms. *Classroom Discourse*. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1920997>
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press.
- Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 426-443). Routledge.

