

**La comunicación no verbal como estrategia de retroalimentación:  
Análisis de seis casos en el contexto de una clase de español como lengua extranjera, ELE**

Jorge Armando Ramirez Castiblanco

Instituto Caro y Cuervo

Facultad Seminario Andrés Bello

Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

2022

**La comunicación no verbal como estrategia de retroalimentación:  
Análisis de seis casos en el contexto de una clase de español como lengua extranjera, ELE**

Jorge Armando Ramirez Castiblanco

Asesora

Dra. Sandra Milena Díaz López

Tesis de maestría para optar al título de magíster en enseñanza de español como lengua  
extranjera y segunda lengua

Instituto Caro y Cuervo

Facultad Seminario Andrés Bello

Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

2022



**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA  
Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO  
DE GRADO**

Código:

Versión: 5.0

Página 1 de 1

Fecha: 11/11/2022

**BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI**

**INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO**

**1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:**

*Magíster en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua*

**2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:**

*La comunicación no verbal como estrategia de retroalimentación:  
Análisis de seis casos en el contexto de una clase de español como lengua extranjera, ELE*

**3. SI AUTORIZO**  **NO AUTORIZO**

**A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:**

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

**IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR**

**Nombre completo:**

Jorge Armando Ramirez Castiblanco

**Documento de Identidad:**

1.019.007.900

**Firma:**

## DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

### AUTOR

Apellidos	Nombres
RAMIREZ CASTIBLANCO	JORGE ARMANDO

### DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
DÍAZ LÓPEZ	SANDRA MILENA

### TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:

Magíster en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

### TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:

*La comunicación no verbal como estrategia de retroalimentación:  
Análisis de seis casos en el contexto de una clase de español como lengua extranjera, ELE*

### NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO:

Maestría en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

**CIUDAD:** Bogotá D.C. **AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO:** 2022

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 220

**TIPO DE ILUSTRACIONES:** *Ilustraciones*  *Mapas*  *Retratos*  *Tablas, gráficos y diagramas*  *Planos*  *Láminas*  *Fotografías*

**MATERIAL ANEXO** (Vídeo, audio, multimedia): N/A

*Duración del audiovisual:* N/A.

*Otro. ¿Cuál?* N/A

*Sistema:* *Americano NTSC* N/A *Europeo PAL* N/A *SECAM* N/A

*Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado:* 2

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

*Tesis Meritoria*

## DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES:

<b>ESPAÑOL:</b>	<b>INGLÉS</b>
Retroalimentación	Feedback
Comunicación no verbal (CNV)	Nonverbal Communication (NVC)
Kinésica	Kinesics
Paralenguaje	Paralinguistics
Respuesta a la retroalimentación	Feedback uptake

## RESUMEN:

La retroalimentación entendida como un proceso que busca la autorregulación del estudiante ha sido un tema ampliamente estudiado. Lyster & Ranta (1997), por ejemplo, establecieron una taxonomía que describió las situaciones de retroalimentación en clase. Ésta se basó en tres categorías iniciales: *Positiva*, *Orientada a la forma* y de *Autocorrección*. Asimismo, estos autores clasificaron el tipo de respuestas que un estudiante podría dar: de “*reparación*” y “*necesita reparación*”.

Esta investigación se dio en el marco de la investigación *Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*” (Díaz & Ramírez 2021), partiendo de las dudas surgidas sobre el papel de la Comunicación No Verbal (CNV) en la retroalimentación. Para resolverlas se propuso un trabajo de tipo exploratorio, basado en los métodos mixtos de investigación, en el cual se analizaron seis sesiones de clase de español como lengua extranjera (ELE) en los niveles A2, B1 y C1 (MCER). Para el análisis de resultados, se contrastó las taxonomías de Lyster & Ranta con las categorías *Kinésica* y *Paralenguaje*, siendo éstas parte de la “*Triple estructura básica de la comunicación*”, junto a la comunicación verbal (CV), mencionada por Poyatos (1983).

Los resultados mostraron un mayor uso de la CV en la retroalimentación, no obstante, la CNV se muestra como un elemento que refuerza la oralidad como elemento enfatizador (principalmente), lo cual también se evidencia en la respuesta, siendo más eficaz cuando se da con la combinación CV-CNV. Igualmente, gracias a lo observado, se propuso una actualización de las definiciones de retroalimentación y su respuesta, y de sus respectivas taxonomías, partiendo del hecho de que la retroalimentación es un proceso dialógico y que la CNV es un factor que incide en todo momento.

## ABSTRACT:

Feedback, seen as a process that seeks students' self-regulation, has been widely researched. For instance, Lyster & Ranta (1997) stated a taxonomy that describes feedback in class. This was based on three basic categories: *Positive*, *Target-form* and *Self-Correct*. Likewise, both authors classified the type of answers that a student may have after feedback: “*repair*” and “*needs repair*”.

This research was part of Díaz & Ramírez's 2021 research “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*” and was based on some questions about the role of Non-Verbal Communication (NVC) in feedback. It was proposed as an exploratory work,

based on mixed methods research, in which six sessions of Spanish as a Foreign Language (SFL) classes for levels A2, B1 and C1 (CEFR) were analyzed. To analyze data, Lyster & Ranta taxonomies were contrasted with Kinesic and Paralinguistic categories, those ones belonging to Poyatos's 1983 "*Triple basic structure of communication*", along with verbal communication (VC).

Results showed a greater use of VC in feedback, however, NVC is shown as an element that reinforces (mainly) orality as an emphasizing element. Also, it is evident in responses, which are more effective when input was given by using a VC-NVC combination. Likewise, thanks to results, an update to both the definitions of feedback and responses to feedback was proposed, including their own new taxonomies, since feedback can be seen as a dialogical process where NVC is a factor that could influence.

**A mi familia,**

Mi madre, Inés Castiblanco y mi hermana, Viviana Ramirez,  
*por su apoyo, colaboración, ánimo, oraciones desde el inicio del proceso; además por llegar siempre con una “pocillada de tinto reparador” en el momento preciso;*

Mi padre, Jorge Ramírez y mi hermana, Derly Ramírez,  
*por su apoyo, ánimo, interés y preocupación desde siempre.*

**A mis mascotas,**

“Hormiga”, “Valentina”, los “bichis” y las que ya no están: “Talataa”, “Sasha” “Violeta”,  
*por su compañía, casi terapéutica, en los momentos más difíciles y su capacidad de convertir un trinar, una mirada y el mover la colita en un mensaje de “todo va a estar bien”*

**Y a todos mis patrocinadores morales,**

mis amigos y colegas Elizabeth Cerón, Fabián Merchán, Nicolás Osorio, Cristian Otálora, y  
colegas de la cohorte 3 de la maestría ELE (los “ELEpandemics”)  
*por preocuparse por mí a través de sus consejos y mensajes, muchas veces incisivos, y acciones para no claudicar en el proceso.*

## **Agradecimientos**

A la profesora, Dra. Sandra Milena Díaz, directora de esta investigación, por su conocimiento, asesoría, acompañamiento e infinita paciencia a lo largo del proceso y haberme aceptado inicialmente en su investigación “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*”, sin la cual, esta investigación no hubiera sido posible.

A las docentes y los/las estudiantes participantes de las sesiones observadas, por su colaboración en este proceso.

A los profesores de la cohorte 3 de la maestría ELE, por los conocimientos lingüísticos y pedagógicos que de una u otra forma usé en esta investigación.



## Tabla de contenido

Introducción .....	15
Presentación del problema .....	18
Descripción .....	18
Pregunta de investigación: .....	21
Estado del arte .....	21
La retroalimentación como práctica en el aula de lengua extranjera, sus usos y tipologías	21
La comunicación no verbal y su uso en la comunicación en el aula de clase .....	23
La respuesta a la retroalimentación y su eficacia. ....	25
Justificación.....	26
Objetivos .....	27
Objetivo general .....	27
Objetivos específicos.....	27
Marco teórico .....	28
La retroalimentación como práctica en el aula de clase .....	28
La comunicación no verbal .....	40
Marco metodológico .....	46
Enfoque y diseño de investigación .....	46
Fases de investigación .....	48
Población y muestra .....	50
Técnicas de recolección, instrumentos y análisis de datos.....	53
Consideraciones éticas.....	80
Análisis de datos .....	82
Sobre el contexto de las sesiones de clase y los participantes .....	82
Situaciones de retroalimentación basadas en CNV .....	88
Tipología.....	89
Situaciones de retroalimentación basados en la Kinésica .....	97
Situaciones de retroalimentación basados en la Paralingüística.....	109
La retroalimentación verbal-visual.....	115
El componente no verbal en las situaciones de retroalimentación .....	117
La retroalimentación y la CNV .....	121

Tipología de retroalimentación.....	121
El componente no verbal y las tipologías de retroalimentación.....	132
La respuesta a la retroalimentación y la CNV .....	138
Respuestas que repararon el error/fallo .....	140
Respuestas que no repararon el error/fallo .....	143
El componente no verbal y las tipologías de respuesta a la retroalimentación .....	146
La CNV y la comunicación verbal (CV).....	151
Nivel del curso.....	152
El nivel del error/fallo/acierto .....	153
Tipología de retroalimentación.....	154
Respuesta a la retroalimentación .....	154
Discusión.....	158
La Comunicación no Verbal .....	158
Configuración del acto no verbal .....	159
Sobre el error.....	166
Sobre la retroalimentación .....	167
Sobre la respuesta.....	170
Reflexión sobre el proceso de retroalimentación y propuesta de taxonomía.....	174
Propuesta de taxonomía para analizar la retroalimentación y la respuesta a esta .....	176
Conclusiones .....	182
Limitaciones .....	187
Referencias.....	189
Anexos .....	193
Anexo 1: Matriz de análisis de situaciones de retroalimentación por medio de comunicación no verbal [M01 Versión 2.0].....	193
Anexo 2: Tabla de codificación variables en M01 Versión 2.0.....	197
Anexo 3: Codificación partes del cuerpo M01 Versión 2.0.....	198
Anexo 4: Codificación general variables teóricas M01 Versión 2.0 .....	201
Anexo 5: Codificación variables actos kinésicos y paralingüísticos M01 Versión 2.0 .....	202
Anexo 6: Ficha de novedades M01 Versión 1.1 y M01 Versión 2.0.....	204
Anexo 7: Formato Juicio de Expertos (M02).....	205

Anexo 8: Comentarios de expertos .....	210
Anexo 9: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en nivel de lengua .....	213
Anexo 10: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en nivel del estudiante.....	215
Anexo 11: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en el tipo de clase.....	217
Anexo 12: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en la respuesta. ....	219
Anexo 13: La CNV según el nivel de la clase con base en la respuesta. ....	221
Anexo 14: Consentimientos informados para la observación de la clase .....	223
Anexo 15: Listado de enlaces a archivos citados.....	224

### **Lista de tablas**

Tabla 1: Formas de regulación de una situación de retroalimentación.....	34
Tabla 2: Esquema inicial de taxonomía para el proyecto ER-ELE .....	35
Tabla 3: Diez realizaciones de lenguaje, paralenguaje y kinésica. ....	42
Tabla 4: Categorización de elementos paralingüísticos.....	45
Tabla 5: Registro de videos que fueron analizados para esta investigación. ....	50
Tabla 6: Cantidad de estudiantes por nivel (MCER) .....	52
Tabla 7: Muestra de sistema de codificación en C01 .....	62
Tabla 8: Codificación para subcategoría “ojos” en C01 .....	64
Tabla 9: Codificación de tipos de actos kinésicos .....	65
Tabla 10: Análisis de sintaxis de codificación (kinésica).....	69
Tabla 11: Análisis de sintaxis de codificación (paralenguaje).....	69
Tabla 12: Tabla con puntajes numéricos en el juicio de expertos .....	76
Tabla 13: Información detallada de cada sesión .....	87
Tabla 14: Presencia de respuesta en actos individualizados y combinados.....	96
Tabla 15: Partes del cuerpo involucradas en los actos kinésicos.....	101
Tabla 16: Frecuencia de acciones ejecutadas durante las situaciones de retroalimentación. ....	104
Tabla 17: Velocidad en acto kinésico .....	106
Tabla 18: Intensidad en acto kinésico .....	106
Tabla 19: Duración aproximada de actos kinésicos y su relación con los niveles .....	107
Tabla 20: Contraste entre tipología CNV y Tipo de error/fallo/acierto.....	118
Tabla 21: Contraste entre tipo de CNV y Nivel del curso .....	120
Tabla 22: Porcentaje de respuesta según tipología de retroalimentación .....	123
Tabla 23: Contraste tipología de respuesta y tipo de clase .....	151
Tabla 24: Contraste entre tipología de retroalimentación y presencia de respuesta o no. ....	168
Tabla 25: Propuesta de taxonomía para situaciones de retroalimentación .....	177
Tabla 26: Propuesta de taxonomía para respuestas a la retroalimentación.....	179

## Lista de gráficas

Gráfica 1: Distribución de situaciones de retroalimentación .....	90
Gráfica 2: Distribución de actos kinésicos, según taxonomía de Poyatos (2017) .....	97
Gráfica 3: Distribución de actos paralingüísticos .....	109
Gráfica 4: Nivel en la lengua de error/fallo/acierto .....	117
Gráfica 5: Contraste entre tipología de clase en cuanto al tipo de CNV usado .....	121
Gráfica 6: Distribución de retroalimentación, según taxonomía de Lyster & Ranta (1997) .....	122
Gráfica 7: Distribución de tipologías de retroalimentación (detallado).....	124
Gráfica 8: Detalle de subcategorías (Positiva).....	125
Gráfica 9: Detalle de subtipologías (Orientada a la forma) .....	127
Gráfica 10: Detalle de subtipologías (Autocorrección) .....	129
Gráfica 11: Contraste tipología de retroalimentación y tipología CNV .....	133
Gráfica 12: Contraste tipología de retroalimentación y tipo de error/fallo/acierto.....	134
Gráfica 13: Contraste tipología de retroalimentación y el nivel del curso .....	135
Gráfica 14: Contraste tipología de retroalimentación y la tipología de clase .....	137
Gráfica 15: Presencia o ausencia de respuesta en las situaciones de retroalimentación.....	138
Gráfica 16: Eficacia en respuestas a situaciones de retroalimentación.....	139
Gráfica 17: Distribución según categorías de respuesta a retroalimentación .....	140
Gráfica 18: Detalle de categorías (repara) .....	141
Gráfica 19: Detalle de categorías (no repara) .....	144
Gráfica 20: Contraste de tipología de respuesta y CNV .....	146
Gráfica 21: Tipología de respuesta a retroalimentación basada en kinésica y paralingüística...	147
Gráfica 22: Contraste tipología de respuesta y tipología de retroalimentación .....	148
Gráfica 23: Contraste tipología de respuesta y nivel del curso.....	150
Gráfica 24: Contraste CNV y CV a nivel de la lengua del curso .....	152
Gráfica 25: Contraste CNV y CV a nivel del tipo de error/falla/acierto .....	153
Gráfica 26: Contraste CNV y CV a nivel de la tipología de la retroalimentación.....	154
Gráfica 27: Contraste CNV y CV a nivel de eficacia .....	155
Gráfica 28: Contraste CNV y CV en cuanto a si hubo respuesta por parte del estudiante .....	155

## Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Esquema de modelo de triangulación por convergencia .....	48
Ilustración 2: Variables sociales de los estudiantes participantes.....	51
Ilustración 3: Variables sociales docentes participantes .....	52
Ilustración 4: Vista de sección 1 en M01 .....	55
Ilustración 5: Vista de sección 2 del docente en M01 .....	55
Ilustración 6: Vista de segmento en sección 3 en M01 .....	56
Ilustración 7: Vista de segmento en sección 4 en M01 .....	58
Ilustración 8: Vista de segmento en sección 5.2 en M01 .....	59
Ilustración 9: Vista de segmento en sección 5.3 en M01 .....	60
Ilustración 10: Vista de segmento en sección 6 en M01 .....	60
Ilustración 11: Vista tabla de codificación de variables .....	63

Ilustración 12: Codificación para categoría "cabeza" en C01.....	64
Ilustración 13: Muestra de situación de retroalimentación ya codificada con C01 .....	71
Ilustración 14: Vista de segmento de evaluación de sección - juicio de expertos .....	75
Ilustración 15: Transcripción situaciones de retroalimentación GRU02B1_44 y 45 .....	85
Ilustración 16: Ejemplo de registro "Lenguaje verbal-Kinésica" .....	90
Ilustración 17: Ejemplo de registro "Lenguaje verbal" .....	91
Ilustración 18: Ejemplo de registro "Lenguaje verbal-Paralingüístico-Kinésico" .....	91
Ilustración 19: Ejemplo de registro "Lenguaje Verbal-Paralingüística" .....	92
Ilustración 20: Ejemplo de registro "Kinésico" .....	92
Ilustración 21: Ejemplo de registro "Paralingüístico-Kinésico" .....	93
Ilustración 22: Ejemplo de registro "Paralingüístico" .....	93
Ilustración 23: Ejemplo de registro "Paralingüístico-Verbal" .....	94
Ilustración 24: Ejemplo de registro "Kinésico-Paralingüístico" .....	94
Ilustración 25: Ejemplo de registro "Kinésico-Verbal" .....	95
Ilustración 26: Registro IND01C1_90.....	96
Ilustración 27: Ejemplo de gesto kinésico .....	98
Ilustración 28: Manera detectada de la docente de las clases individuales.....	99
Ilustración 29: Manera detectada de la docente de clases grupales .....	99
Ilustración 30: Ejemplo de postura .....	100
Ilustración 31: Registro en donde se usa la cabeza.....	101
Ilustración 32: Registro en donde se usa la mano .....	102
Ilustración 33: Registro en donde se usa el dedo índice (1) .....	103
Ilustración 34: Registro en donde se usa el dedo índice (2) .....	103
Ilustración 35: Registro en donde se usaron los ojos.....	104
Ilustración 36: Diferencia de planos vistos en las clases normal y en clase GRU01B1 .....	108
Ilustración 37: Ejemplo de alternante consonántico .....	110
Ilustración 38: Ejemplo de alternante mixto.....	110
Ilustración 39: Ejemplo de alternante vocálico.....	111
Ilustración 40: Ejemplo de cualidad primaria (intensidad).....	112
Ilustración 41: Ejemplo de cualidad primaria (duración silábica) .....	112
Ilustración 42: Ejemplo de cualidad primaria (tempo) .....	113
Ilustración 43: Ejemplo de cualidad primaria (diferenciador).....	114
Ilustración 44: Registro IND01A2_34.....	114
Ilustración 45: Ejemplo de retroalimentación verbal-visual.....	116
Ilustración 46: Ejemplo de retroalimentación Positiva-Aprobación.....	125
Ilustración 47: Ejemplo de retroalimentación Positiva-Señal-Paralingüística.....	126
Ilustración 48: Ejemplo de retroalimentación Positiva-paráfrasis .....	127
Ilustración 49: Ejemplo de retroalimentación Orientada a la forma-Presentación de la respuesta .....	128
Ilustración 50: Ejemplo de retroalimentación Orientada a la forma-Corrección explícita .....	129
Ilustración 51: Ejemplo de retroalimentación de Autocorrección-Elicitación .....	130
Ilustración 52: Ejemplo de retroalimentación de Autocorrección-Petición de aclaración .....	130
Ilustración 53: Ejemplo de retroalimentación de Autocorrección-Clave metalingüística .....	131
Ilustración 54: Ejemplo de retroalimentación sin clasificar .....	132
Ilustración 55: Ejemplo de respuesta Repara-Repetición .....	142
Ilustración 56: Ejemplo de respuesta Repara-Incorporación .....	142

Ilustración 57: Ejemplo de respuesta Repara-Autocorrección.....	143
Ilustración 58: Ejemplo de respuesta No Repara-Reconocimiento .....	144
Ilustración 59: Ejemplo de respuesta No Repara-Error análogo .....	145
Ilustración 60: Ejemplo de respuesta No Repara-Duda.....	145
Ilustración 61: Registros GRU01B1_35 y GRU01B1_23 .....	160
Ilustración 62: Registro IND01A2_45 .....	162
Ilustración 63: Ejemplo de simultaneidad en un registro (unidad) de retroalimentación .....	165
Ilustración 64: Ejemplo de simultaneidad en un registro (unidad) de retroalimentación .....	165

## Introducción

El reconocimiento de la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como tema de interés en la investigación pedagógica, ha venido adquiriendo mayor importancia en las tendencias más recientes en educación. Su utilidad es casi indudable, y sus innumerables beneficios para el proceso de aprendizaje de los estudiantes se han venido estudiando desde hace algunas décadas en el campo de la didáctica, por lo que la producción en torno a este tema es considerable, además de que se ha trabajado en diversas áreas del saber, entre ellas, el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar de toda esta producción científica, la retroalimentación como práctica dentro del salón de clase aún sigue siendo asociada a unos procesos específicos en el aula, como la corrección del error, la calificación y, en algunos casos, los mensajes de felicitación; todo ello como una práctica exclusiva del profesor que se hace a través del código escrito u oral. Esta última idea, en especial, es bastante interesante de analizar.

Desde la lingüística y otras ciencias sociales, la retroalimentación es considerada como una de las posibles realizaciones de los actos comunicativos, lo cual significa que, al momento de ejecutarse, su significado y su intencionalidad no solo depende de lo dicho, de las palabras, sino que también intervienen otros factores que no pertenecen a lo verbal, como el movimiento del cuerpo, los sonidos que produce el individuo (su intensidad, su tono, etc.), la distancia entre los interlocutores, los objetos en el entorno (por ejemplo, un apuntador durante las presentaciones), los espacios e, inclusive, el ambiente; todos ellos son categorizados dentro de la comunicación no verbal [CNV]. Es por esta razón que actos como la retroalimentación deben ser vistos (interpretados y analizados) desde una perspectiva más amplia, ya que lo no verbal también es portador de significado. Por lo anterior, esta investigación se planteó con el objetivo de hacer una revisión de situaciones de retroalimentación, en las que la CNV en sus formas kinésica (movimiento corporal) y paralingüística (sonidos no lexicalizados y elementos suprasegmentales del habla: la intensidad, la duración de las sílabas, entre otros) pueden también ser un aspecto importante en el momento de ejecutarla, ya sea usadas aisladamente, o como acompañamiento de la forma oralizada durante el proceso.

Sumado a lo previamente dicho, una situación de retroalimentación no se trata únicamente del momento en el que el profesor le habla a su estudiante, sino que también incluye

cómo este último procesa la información suministrada y da una respuesta ante esto (o bien, reacciona al estímulo). Esto último es considerado de gran importancia ya que, según las perspectivas más recientes de la pedagogía en las que el estudiante se considera el centro del proceso de enseñanza, la forma en que este comprende, analiza y responde a la retroalimentación es un elemento que da luces sobre su efectividad. Cabe aclarar que cuando se habla de un proceso de retroalimentación efectivo significa que el estudiante ha hecho un proceso de asimilación profundo, llevándolo a ejecutar algún cambio en su sistema de conocimiento que es evidenciado en la respuesta. Este proceso es conocido como *autorregulación* y se considera como el objetivo ideal de la retroalimentación.

Entonces, desde el enunciado inicial dado por el estudiante que generó posteriormente una respuesta por parte del profesor (retroalimentación), el proceso mental de comprensión del estudiante y su posterior respuesta forman parte de lo que sería una situación de retroalimentación. Este conjunto de acciones son el tema base para esta investigación, la cual no se enfocará únicamente en lo que el profesor dice con palabras, sino también en cómo lo expresa a través de la CNV, además de las diversas formas en que el estudiante responde a este estímulo. Todo lo anterior con base en los resultados arrojados desde una matriz de análisis de datos y un sistema de codificación de creación propia, pensada para el contexto observado (seis clases virtuales de ELE en niveles A, B y C -MCER-).

Por otro lado, se conoce que, en la amplia investigación en retroalimentación, la inclusión de los factores no verbales ha sido bastante reducida pues, en su gran mayoría, los estudios al respecto se han orientado más en la forma (verbal o escrita), en la efectividad y los beneficios de esta en el aula de clase. Es por esta razón que incluir los factores no verbales en un acto comunicativo tan específico como la retroalimentación, se consideró como una oportunidad grande para aportar en el campo de la investigación en educación. Dado lo anterior, esta investigación se estableció como un estudio exploratorio, en cuyo análisis va a primar la descripción de los fenómenos observados, ya que su intencionalidad es ofrecer aportes que podrán ampliar el conocimiento sobre la relación entre la CNV y la retroalimentación, el cual podría ser usado en futuras investigaciones en el campo de la educación.

Estructuralmente este documento se organizará en cinco grandes capítulos: el primero de ellos, *presentación del problema*, en donde se explicará la situación problemática que dio como



resultado la selección del tema, para posteriormente incluir la pregunta de investigación y el estado del arte, en donde se presentará la orientación central del proyecto, además de algunas investigaciones que han tratado el mismo tema; luego, la justificación y los objetivos de la propuesta, en donde se establecerán las motivaciones y el posible impacto del proyecto, además de los objetivos rectores de todo el proceso; ya finalmente el marco teórico y el marco metodológico, en donde se presentarán los conceptos que se tendrán en cuenta a lo largo de la investigación, además de los métodos que se implementarán para la consecución de los objetivos planteados, en conjunto con una descripción del proceso de creación del instrumento de recolección de datos y sus especificidades.

Posteriormente, en el capítulo dos, el *análisis de datos*, se expondrán los resultados de lo observado en las seis sesiones de clases, además de sus posibles explicaciones, buscando resaltar las particularidades de la CNV en la retroalimentación frente a, por ejemplo, su versión oralizada. En el capítulo 3, *discusión*, se buscará crear un diálogo entre la literatura relacionada con el tema y los hallazgos expuestos en la sección inmediatamente anterior, el cual llevará a un capítulo adicional, 4 – *propuesta de taxonomía*, que buscará, a la luz de los hallazgos explicados y discutidos en secciones anteriores, proponer una actualización de las taxonomías usadas en el análisis inicial para futuras investigaciones en el tema.

Finalmente, en el capítulo 5, *conclusiones y recomendaciones*, se sintetizará lo expuesto anteriormente con relación al cumplimiento de los objetivos planteados para la investigación, y con base en esto, se presentarán unas recomendaciones para futuros trabajos en el tema, al mostrar los principales problemas evidenciados y las oportunidades que el desarrollo de este tema puede ofrecer a los investigadores interesados.

## Presentación del problema

### Descripción

A lo largo de la historia, el papel del docente ha ido evolucionando según los diferentes enfoques pedagógicos: del maestro que consideraba a sus estudiantes como una *tabula rasa*, y sus clases como una transmisión directa e irrefutable de conocimientos, hasta la perspectiva del maestro como guía del aprendizaje, quien cuenta con sus estudiantes como parte central en este proceso y, por tanto, en su clase no imparte el conocimiento, sino que lo ayuda a construir.

Partiendo de esta lógica, desde las perspectivas modernas de la educación, un proceso como la retroalimentación en clase se convierte en un momento importante en el proceso de aprendizaje. Según Varela & Vives (2013), la retroalimentación consiste en “la habilidad que desarrolla el docente al compartir información específica con el estudiante sobre su desempeño, para lograr que el educando alcance su máximo potencial de aprendizaje según su etapa de formación” (p. 113).

Por lo anterior, en primer lugar, la retroalimentación se puede considerar como un proceso profundo, por ejemplo, Lozano & Támez (2014) afirman que la retroalimentación, como dinámica de clase, va más allá del poner una nota (lo cual sería *calificación*), de modo que el docente se involucra en el proceso de aprendizaje de su estudiante e interviene para que este, usando sus propias estrategias, se vuelva consciente de sus aciertos y fallos, y oriente su camino en el cumplimiento de sus propios objetivos en lo que busca aprender. En un proceso de retroalimentación el papel del docente es el de guía al poner su conocimiento (tanto metodológico como declarativo) al servicio de los propósitos formativos del estudiante.

Por otro lado, “alcanzar el máximo potencial” implica que dentro de la retroalimentación debe existir un grado alto de eficacia, puesto que la forma en que es proporcionada por el docente resulta primordial en el efecto que tenga sobre el estudiante, pues no es suficiente con decirle al alumno que su tarea está bien o mal, o corregirle aspectos de formato (Lozano & Támez, 2014), la idea es ayudarlo a enriquecer su aprendizaje. Así que cualquier aspecto tanto de la forma en que se presente este mensaje (sea escrito u oral, el tono en que se haya hecho o dicho, la selección de las palabras, el momento, etc.) como de la especificidad en el objeto de la

retroalimentación (entiéndase, el contenido o la tarea realizada), permitirá que el estudiante genere un verdadero proceso de aprendizaje (y no una aversión al mismo).

Más allá del objeto de la retroalimentación, la forma en que esta es ofrecida tiene unas particularidades que es necesario tener en cuenta. Si se piensa en cómo un proceso de retroalimentación debería ser, se podría afirmar que sería un ritual en que el profesor le señala a su estudiante el aspecto que debe mejorar, ya sea directamente, mediante una corrección, buscando que el mismo estudiante observe su proceso; o en algunos casos ofreciendo un refuerzo positivo a este. Por ejemplo, un “¡Buen trabajo!” o “Revisa lo que hiciste” o “¿Me podrías repetir?”, etc. son momentos de retroalimentación que se podrían ver en cualquier aula, y que serían comprensibles por el estudiante, pero ¿Qué sucedería si en vez de palabras, el profesor solo frunciera el ceño, o si solamente dijera “ujum”? ¿Se podrían considerar estos últimos como una forma de retroalimentación al mismo nivel de expresiones como “¡muy bien!”?

Se suele decir que un gran porcentaje del mensaje emitido por una persona se hace a través de canales diferentes a lo oral, hecho que se basa, entre otros, en el trabajo de Albert Mehrabian<sup>1</sup> quien, tras realizar diversos experimentos en el área de la psicología durante los años 60 y 70 del siglo pasado, dedujo que un gran porcentaje de la comunicación, más precisamente en cuanto a la transmisión de la información, se da a través de los canales no verbales. Lo anterior lo sintetizó en su proporción 7-38-55<sup>2</sup> [En inglés: *7-38-55 ratio*], una interesante teoría que afirma que el 7% de la información que se transmite en la comunicación se hace de forma verbal, el 38% se hace a través de los suprasegmentales de la voz, y el 55% restante, corresponde al lenguaje corporal (Amsel, 2019), es decir, que la comunicación no solo consiste en lo que se dice, sino que parte de la idea de que el significado del mensaje también está en, por ejemplo, los movimientos de las manos, los gestos de la cara, la postura, la distancia, entre otros, los cuales, como complemento a la oralidad, se reúnen en la categoría de la *comunicación no verbal (CNV)*.

---

<sup>1</sup> Mehranian, Albert (1939-). Psicólogo de origen armenio y profesor emérito de psicología de la Universidad de California, cuyo trabajo se orientó en los años 60 y 70 del siglo pasado a la explicación de diversos fenómenos asociados a la psicología a través de la experimentación, entre ellos la CNV.

<sup>2</sup> Es necesario aclarar que esta proporción ha sido ampliamente criticada por diferentes razones, como la metodología usada en los experimentos que fueron base para su deducción y por la sobresimplificación del proceso de comunicación a través de estos números, etc. No obstante, la idea propuesta por Mehrabian sobre la importancia de lo no verbal en la comunicación, más allá de los números, es aceptado por un gran número de científicos. (Amsel, 2019)

Por lo anterior, si un profesor dice “¡Muy bien!” no va a tener el mismo significado si se acompaña con una sonrisa, o si lo llegara a decir frunciendo el ceño.

Adicional a estas señales corporales se les une, dentro de la categoría de lo no verbal, las *señales paralingüísticas*, las cuales recogen todos aquellos sonidos que pueden ser ejecutados en el marco de la producción oral, pero cuya naturaleza no lexicalizada no permite definir su significado fuera del contexto en el que se usa (Centro Virtual Cervantes, 2008b). Como ejemplo de ello, pausas llenas como “ehmmm”, interjecciones como “¡ajá!”, un cambio de tono en el enunciado, entre otros.

Como muestra de lo anterior, en el marco de la investigación “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*” [ER-ELE] orientado por la profesora Sandra Díaz durante el primer semestre de 2021, en la que el investigador participó en calidad de pasante, y en donde se analizaron y clasificaron los momentos de retroalimentación en clases individuales y grupales de español como lengua extranjera -ELE-, se evidenció que los docentes observados, quizás por efectos de la virtualidad, constantemente usaban el lenguaje corporal y los sonidos en función de pausas llenas o interjecciones para aprobar o solicitar la revisión del contenido por parte de sus estudiantes. Fue su uso tan amplio en las clases que, al ver que muchos momentos de retroalimentación no coincidían con la taxonomía base propuesta, se vio la necesidad de crear una categoría adicional para aquellos momentos en que los docentes usaban formas no oralizadas para retroalimentar.

Ante lo sucedido durante esta pasantía y teniendo en cuenta que no hay mucha literatura al respecto que explique este fenómeno, surgieron más dudas que certezas respecto al papel de la comunicación no verbal dentro de los procesos de retroalimentación en clase, e igualmente de su grado de eficacia en el proceso de los estudiantes. Por lo anterior, partiendo de lo observado en la mencionada investigación, surgieron varios interrogantes sobre la retroalimentación en clase, por ejemplo, siendo la CNV un componente importante en la comunicación humana, ¿se podría afirmar que la CNV es un componente igualmente decisivo en la transmisión de información en un acto como la retroalimentación en clase? ¿son dichos momentos de retroalimentación clasificables dentro de las taxonomías existentes de tipología y eficacia? Por otro lado, respecto a su uso ¿qué tan eficiente es esta modalidad de retroalimentación, respecto a las formas

oralizadas? ¿reaccionarían de igual manera los estudiantes a una retroalimentación únicamente dada en las formas no verbales u oralizadas sin significado?

Con ánimo de profundizar más sobre el tema de la retroalimentación en el aula ELE, y buscando resolver los diferentes interrogantes planteados, esta investigación surge y se plantea en el marco del proyecto “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*”, buscando enriquecer un poco más el debate que ha surgido en el proceso de dicho proyecto.

### **Pregunta de investigación:**

*¿Cómo la comunicación no verbal (en sus componentes kinésico y paralingüístico) forma parte de las situaciones de retroalimentación en el aula, en el contexto de seis clases virtuales sincrónicas de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)?*

### **Estado del arte**

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación anteriormente mencionada, esta investigación tiene tres ejes principales para su análisis: (1) la retroalimentación como práctica en el aula de lenguas extranjeras, sus usos y tipologías, (2) la comunicación no verbal y su uso en la comunicación en el aula de lengua extranjera, (3) la respuesta a la retroalimentación y su eficacia. Partiendo de lo anterior, se hizo una búsqueda inicial de investigaciones con el propósito de analizar en casos concretos cada una de estas categorías, ya sea por separado o combinándolas. Dicha exploración se realizó a través de la consulta de recursos en línea como bases de datos y repositorios disponibles en tres idiomas: español, inglés y francés, cuyos resultados serán expuestos a continuación.

### ***La retroalimentación como práctica en el aula de lengua extranjera, sus usos y tipologías***

Al ser la retroalimentación una práctica cotidiana en el aula de clase, un buen segmento de las investigaciones consultadas se basa en ejercicios de identificación y clasificación de los momentos de retroalimentación en clase, mientras que otras se concentran en el uso de tipologías específicas de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera.

Como ejemplo de ello, se consultó la investigación de Oduber & Miquilena (2009), quienes hicieron un estudio de carácter cuantitativo sobre los procesos de retroalimentación en clase y las actitudes de los estudiantes respecto a estos, enfocado en situaciones de retroalimentación correctiva. Sus insumos fueron observaciones de clase y cuestionarios aplicados a estudiantes universitarios de lengua inglesa y el análisis de resultados fue a través de la estadística.

En este estudio, de tipo exploratorio, se observó que las diversas estrategias de retroalimentación correctiva (basadas en la nomenclatura de Lyster & Ranta, 1997) fueron las más usadas en clase. Y dado que la naturaleza de los errores era mayormente fonética, los docentes usaron mayoritariamente estrategias de corrección explícita (según clasificación de Ferreira, 2006). En el marco de la investigación, se evidenciaron diferentes reacciones por parte de los estudiantes frente a la retroalimentación dada por los profesores pues, así como los profesores tienen preferencia por las correcciones explícitas, los estudiantes prefieren esta estrategia, sobre otras como la autocorrección (como las peticiones de clarificación), debido a que estas en especial pueden sacar a flote las inseguridades del estudiante (y, por ende, una respuesta afectiva negativa) al no poder tener certeza de la precisión de la respuesta que se daría durante la situación de retroalimentación.

Pese a lo mencionado anteriormente, aunque la corrección explícita es preferida tanto por los docentes como por los estudiantes, no necesariamente se convierte en una forma efectiva. Ventura (2012) realizó un estudio con enfoque mixto sobre la aplicación de esta tipología de retroalimentación en entornos digitales, el cual contó con un análisis documental, un cuestionario y el análisis de una matriz de información a estudiantes de un centro de lenguas en Madrid, España. Los resultados de esta investigación arrojaron que el tipo de retroalimentación correctiva, e incluso la positiva, aplicada en estos entornos digitales no satisfacían las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, inclusive, la autora menciona las palabras “baja calidad” con relación al contenido de la retroalimentación, por lo que concluye que “atacar” la forma errónea no necesariamente representa una forma más eficiente para llevar a cabo procesos complejos como la autorregulación, si la calidad de la retroalimentación no es adecuada.

Finalmente, a pesar de la disposición de las investigaciones a reseñar lo correctivo, también ha habido otras en las que se ha buscado analizar los procesos de autocorrección por

parte de los estudiantes. Ballini (2020), a través de la metodología de investigación acción participativa, revisó cómo una retroalimentación [realizada de forma] gradual, en la que el “experto” retroalimenta adaptando la explicitud de sus métodos a las necesidades del estudiante, llega a ser más efectiva que otras tipologías a lo largo del tiempo. Esta investigación fue realizada con un grupo de doce estudiantes de español lengua extranjera ELE de origen italiano de nivel C1, a quienes dividió en tres grupos y retroalimentó de forma explícita, implícita y gradual en sus producciones escritas enfocadas al uso del subjuntivo por un periodo de seis meses. La reparación del error se comparó entre los escritos realizados en dicho periodo.

De esta investigación se dedujo además de la efectividad de la retroalimentación gradual que, por ejemplo, aquellas retroalimentaciones hechas de forma explícita, a lo largo del tiempo se vuelven efímeras, a pesar de ser aquellas que presentan resultados más rápidos. Por otro lado, las retroalimentaciones hechas implícitamente, aunque hacían que el estudiante iniciara un proceso de reflexión y autorregulación, su eficacia, según la autora, se condicionaba por las *“actitudes, las aptitudes, la motivación y el grado de concienciación lingüística individual”* (Bailini, 2020, págs. 32-33).

### ***La comunicación no verbal y su uso en la comunicación en el aula de clase***

En una primera aproximación a la comunicación no verbal en clase de lenguas, se evidenció que el interés general en este tema está no tanto en las interacciones dentro del aula, sino en su tratamiento como tema de clase (como aspecto cultural), ya que se encontraron varios trabajos en los que la CNV se ve como un objeto de enseñanza. Llama la atención de este primer acercamiento que, por ejemplo, se exhorta a los docentes a “ser conscientes del propio uso que hacen ellos mismos de la comunicación no verbal (en el aula)” pues hay signos no verbales que por efectos culturales podrían no ser bien comprendidos, afectando el proceso de los estudiantes (por ejemplo, inmigrantes) (Cabañas, 2005), lo que se podría evidenciar en interacciones como la retroalimentación, cuya efectividad podría verse comprometida por factores culturales.

Ya precisamente en el campo de la retroalimentación, y muy relacionado con esta última idea, Shablico (2012), cuya investigación está relacionada con el uso de la CNV en el aula de clase en las interacciones profesor-estudiante, afirma, en línea con teorías como las de la *Zona de Desarrollo Próximo* de Lev Vygotsky, que la interacción en clase responde a factores sociales y del ambiente de aprendizaje, y que a estos responden tanto el estudiante, como el profesor.

Metodológicamente, este estudio se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo de corte interpretativo, a través de instrumentos como las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y el diario de campo.

Más específicamente, la autora basa su análisis en la taxonomía de Mark Knapp (1982), quien clasificó los actos no verbales en siete “áreas” (cinética, características físicas, comportamientos táctiles, paralenguaje, proxémica, artefactos y el entorno), a partir de las cuales fueron analizados los datos recolectados. Entre sus conclusiones más llamativas está la importancia de los silencios en la interacción, además de que el componente no verbal tiene una marca individual que identifica al profesor, pues este combina a su conveniencia los gestos, los sonidos y los silencios para hacer llegar su mensaje.

Como se pudo ver, los aspectos no verbales de la comunicación se observan en el aula de clase, por ende, deben presentarse en el momento de la retroalimentación, pues esta al fin y al cabo es un acto comunicativo. Pese a que dicho fenómeno se puede considerar algo evidente en las dinámicas de una clase, la investigación al respecto no ha analizado este fenómeno a profundidad, prueba de ello es la escasez de investigaciones que traten este tema en particular. De la búsqueda realizada, solo se han encontrado dos estudios que traten este fenómeno.

Muñoz & Mavrou (2020) indican que el estudio de los componentes no verbales en el momento de la retroalimentación no ha sido tan amplio, a pesar de que ambos temas por separado han sido muy estudiados en diversas ciencias como la lingüística y la pedagogía. Las autoras realizaron un estudio cuantitativo sobre los datos recolectados de 78 minutos de clase, en un curso de español como lengua extranjera de 15 estudiantes universitarios en los Países Bajos. Dicha información fue analizada estadísticamente para obtener los resultados mostrados.

El estudio realizado por Muñoz & Mavrou (2020) se centró en la *retroalimentación correctiva* según la taxonomía de Lyster & Ranta (1997), la cual consiste en la corrección directa del error cometido por el aprendiz y es compuesta por dos subcategorías explícita e implícita<sup>3</sup>. Partiendo de allí, las autoras anteriormente mencionadas hallaron que, en su mayoría, los momentos de retroalimentación correctiva van acompañados de lenguaje no verbal (60%), en

---

<sup>3</sup> Estas, a su vez, tienen tipologías específicas (Corrección explícita, Retroalimentación metalingüística, Elicitación y Repetición, por parte de las explícitas; mientras que para las implícitas están la Reformulación y la Petición de aclaración) que viene siendo la clasificación propia del acto de retroalimentación.



tanto que, en tipologías, la elicitación es la más frecuente (34%). De ahí, en cuanto a la comunicación no verbal, las autoras afirmaron que los gestos con la mano son los más frecuentes, en conjunto con los de la cabeza. En cuanto a su eficacia, las autoras tuvieron en cuenta la taxonomía de Ellis et al. (2001) en la cual la retroalimentación se clasifica inicialmente, entre satisfactorio y no satisfactorio. En el primer caso se pueden manifestar en situaciones como (1) el reconocimiento del error y (2) en la reparación *per se* del error por parte del estudiante a través de la autocorrección y repetición; y, en los casos “no satisfactorios”, en los que el estudiante ni repara ni reconoce el error. Entre estos dos, los casos satisfactorios son los de mayor frecuencia.

Aunque esta investigación es bastante completa, las autoras enfatizan que, dada la novedad del tema, se requiere desarrollar investigaciones más amplias que permitan generalizar sus conclusiones.

Llegando a similares deducciones y haciendo una nueva invitación a continuar investigando, el estudio de Guvendir (2011), desarrollado de manera descriptiva (cualitativa) a través de la observación y descripción de grabaciones de clase de inglés como lengua extranjera, concluyó que el uso de la CNV en el aula de clase es frecuente en varias situaciones, más específicamente en los momentos de retroalimentación correctiva, por lo que se establece descriptivamente una relación entre esta forma de comunicación y la comprensión [del inglés *uptake*<sup>4</sup>] del error durante la retroalimentación por parte de los estudiantes. De igual manera, la autora resalta que en varias oportunidades dicha retroalimentación correctiva se dio únicamente por medios no verbales para dar al estudiante la oportunidad de corregir su error, dejando como última opción la corrección verbal.

### ***La respuesta a la retroalimentación y su eficacia.***

En cuanto a la respuesta a la retroalimentación y su eficacia, la investigación realizada por Sánchez (2014), quien al igual que Muñoz & Mavrou tomó como base la retroalimentación correctiva, buscó establecer relaciones entre los procesos de retroalimentación y la individualidad de los estudiantes, teniendo en cuenta variables como la edad, la aptitud, entre

---

<sup>4</sup> Traducción extraída del texto de Sánchez, 2014.

otras. Para ello, tomó también como base de su análisis la taxonomía de Lyster & Ranta (1997), pero esta vez enfocada a la comprensión del error.

Sánchez (2014) concluyó que la interacción está vinculada a la retroalimentación, y es a través de esta (por medio de diversas estrategias) que se construyen nuevos aprendizajes (p.309). De igual manera afirmó que el uso de diversas estrategias responde a factores como la naturaleza del error y el nivel en la lengua meta.

De este estudio se puede resaltar la importancia de la categorización usada para obtener resultados más dicentes, e igualmente la necesidad de la exploración de los modelos de aprendizaje del estudiante para así poder medir la efectividad de la retroalimentación, asimismo que no todas las estrategias de retroalimentación son efectivas en el momento de llevarlas a cabo.

### **Justificación**

Partiendo de lo visto tanto en el planteamiento del problema, como en la revisión bibliográfica de investigaciones de la misma índole de la planteada en este documento, se considera que esta investigación es pertinente tanto para las ciencias de la educación, como para la práctica docente en la enseñanza de lenguas por los siguientes motivos:

Desde el desarrollo teórico, esta investigación procurará aportar conocimiento respecto a la retroalimentación en las clases, sin embargo, pese a que en la sección anterior se decía que la retroalimentación ha sido ampliamente tratada en investigaciones a lo largo de los últimos años, la producción científica no se ha enfocado, por ejemplo, en la diversidad de estrategias que se pueden usar al momento de retroalimentar, como lo kinésico y lo paralingüístico. Por esta razón, este estudio busca orientar la investigación al componente no verbal de la retroalimentación en clase, lo cual, en palabras de las dos únicas investigaciones encontradas sobre el tema (Muñoz & Mavrou, 2020 y Guvendir, 2011), es un campo muy reciente en la investigación, y necesita de más estudios para comprobar las diferentes hipótesis y hallazgos formulados en trabajos como estos, por lo que esta investigación podrá ser tomada como fundamento para nuevas investigaciones que profundicen en este campo y así hacer aportes más concretos en el área de la educación.

Por otro lado, se observó que las retroalimentaciones analizadas en los estudios consultados se enfocan más a las situaciones de carácter correctivo, a pesar de que en las

taxonomías de retroalimentación (como la de Lyster & Ranta, 1997) también existen las estrategias de “autocorrección” y del refuerzo positivo en clase, las cuales, aunque no sean tan comunes como la corrección explícita, también son formas de retroalimentación. Por lo tanto, enfocarse también en otras tipologías de retroalimentación diferentes a lo correctivo, dará lugar a innovaciones conceptuales sobre este tema en particular, como el surgimiento de nuevas taxonomías o reformulaciones o ampliación de las teorías ya existentes.

En términos de la práctica docente, este trabajo será de gran utilidad puesto que podrá servir de insumo para crear conciencia entre los docentes en cuanto a la importancia de la retroalimentación en su práctica, no solo desde la oralidad, lo cual quizás muchos de ellos ya conozcan, sino desde lo no verbal que para muchos puede ser irrelevante, pero que, en contextos diversos como un aula ELE, podría significar un choque cultural entre estudiantes y profesores y una afectación directa en el proceso de aprendizaje de los primeros.

Finalmente, los resultados de esta investigación, al ser derivada del proyecto ER-ELE apoyará en la discusión y obtención de resultados más robustos en sus posteriores fases durante el año 2022, igualmente, evidenciará los aprendizajes logrados durante el proceso formativo propio de la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lengua Segunda del Instituto Caro y Cuervo.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Analizar los componentes kinésico y paralingüístico de la comunicación no verbal en situaciones de retroalimentación en cuanto a su práctica y efectividad en seis clases virtuales sincrónicas, tanto grupales como individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

### ***Objetivos específicos***

- Describir las características más relevantes de las situaciones de retroalimentación que incluyeron elementos de la comunicación no verbal en seis clases grupales e individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

- Clasificar las diversas situaciones de retroalimentación tanto verbales como no verbales y mixtas halladas en seis clases grupales e individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)
- Analizar las respuestas de los estudiantes a situaciones de retroalimentación en las que se hizo uso de la comunicación no verbal en seis clases grupales e individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y su efectividad en la dinámica de la clase.
- Contrastar las situaciones de retroalimentación hechas a través de la comunicación no verbal con las realizadas de forma verbal en seis clases grupales e individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

### **Marco teórico**

Partiendo de la pregunta de investigación y de los objetivos propuestos para esta investigación, el desarrollo teórico de este trabajo girará en torno de dos temáticas principales: (1) la retroalimentación como práctica en el aula de clase y (2) la comunicación no verbal. Cada uno de ellos recoge unos subtemas que explicitan el abordaje teórico necesario para el alcance de los objetivos propuestos.

#### ***La retroalimentación como práctica en el aula de clase***

##### **La concepción de error y su tratamiento como base de la retroalimentación**

Al momento de escuchar la palabra *error*, se nos viene a la mente algo absolutamente negativo, pues, desde la experiencia, todos hemos cometido errores más o menos graves en nuestra cotidianidad. Desde el punto de vista del aula, la percepción no es muy diferente, pues a lo largo de la historia, desde las perspectivas más tradicionales de la educación, el error se consideraba como el producto de no adquirir los hábitos correctos y, por ende, algo que se debía sancionar y evitar a toda costa su aparición (Centro Virtual Cervantes, 2008a).

Por ejemplo, Blanco (2002, citado por Collantes 2012) menciona, refiriéndose al contexto de la adquisición de lenguas extranjeras, que un error es una “*transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma*” (p.15), lo cual, si se observa, responde a esta perspectiva tradicional.

Sin embargo, algo llamativo de esta definición es que, más adelante, el autor admite la existencia de la predilección de los profesores por centrar su atención en los errores a nivel lingüístico (principalmente gramaticales), pero que también considera que estas situaciones se pueden presentar en otros niveles, como el pragmático, e incluso el cultural (Collantes, 2012).

Sin embargo, a partir de los años 60, se empezó a introducir teóricamente un cambio de perspectiva. Stephen Corder cambió la orientación del concepto de *error*, al diferenciarlo de *falta*, diciendo que el primero es una desviación que el estudiante hace por causa del desconocimiento de la norma (en diversos niveles de la lengua), en tanto que *falta* (o falla) son aquellos lapsus o descuidos que comete en su producción. (Barriuso & Molero, 2021). Es desde este cambio que, en primer lugar, se crean conceptos que permiten tomar el error no desde la norma sino desde su uso (como el de la *interlengua* de Larry Selinker<sup>5</sup>), y se hace un cambio de perspectiva en su tratamiento, muy diferente a lo que por ejemplo resaltaba Blanco en su definición (2002, citado por Collantes, 2012).

Ya desde las perspectivas más modernas de la pedagogía, el tratamiento del error parte de una posición más positiva y propositiva de este, en donde su producción se ve como una oportunidad para que el estudiante reflexione, investigue y aprenda de él a través de sus propias estrategias (su propia autorregulación) y con el acompañamiento del profesor, quien ya no se percibirá como la autoridad en el aula, sino como guía que enseña el camino para optimizar el proceso de aprendizaje (Bordón, 2006).

En cuanto al tratamiento del error, Collantes (2012) hace hincapié en la importancia de la actitud del docente en cuanto a este tema en particular, pues gracias a esta, él o ella configurará la percepción de la adquisición de la lengua que influirá en las dinámicas de su clase. En pocas palabras, si el docente es consciente de los errores/fallos que sus estudiantes pueden presentar al momento de adquirir su lengua, en este caso la tipología, desde la misma clase buscará establecer las estrategias, más adecuadas para evitarlos, así como la forma en que los identificará y retroalimentará.

---

<sup>5</sup> La interlengua consiste en el sistema lingüístico del estudiante en una L2, en donde se pone en evidencia cada uno de los estadios de su adquisición de dicha lengua (Barriuso & Molero, 2021).

## La retroalimentación como práctica pedagógica

Al igual que las diversas corrientes pedagógicas, e incluso que la misma percepción del error, la definición de retroalimentación ha evolucionado en simultánea al cambio de la percepción de la relación profesor-estudiante en el aula, en la que este último ha venido convirtiéndose en el centro de atención de los procesos de enseñanza. Por esta razón, es posible encontrar un número amplio de definiciones desde diversas perspectivas, a lo que Cano, Llunch y Pons-Seguí (2020), en un ejercicio de síntesis que hicieron de este tema, sugirieron tres perspectivas desde donde se pueden agrupar las acepciones de este concepto: la retroalimentación como (1) *información*, como (2) *interacción*, o como (3) *acción*.

En el primer caso sobresaldría la definición de Hattie & Timperley (2007), quienes consideran a la retroalimentación (o en inglés *feedback*) un proceso asociado a la información provista por un agente con relación a aspectos del comportamiento o la comprensión de una persona respecto a un fenómeno. Este proceso, en la vida real, puede ser llevado por un sinnúmero de agentes, como el profesor, los compañeros, un libro, los padres, la experiencia propia, etc. quienes en su función de guías pueden dar estrategias para aclarar ideas o incentivar a un aprendiz a evaluar la precisión [en inglés: *correctness*] de una respuesta. En pocas palabras, la retroalimentación es la consecuencia de una actuación que es detectada y comentada por un agente quien es responsable de la orientación del proceso de aprendizaje del estudiante, cuya finalidad básica es marcar las diferencias entre producción real de este y una producción idealizada.

Algo importante para resaltar de esta primera tipología es que su perspectiva muestra a la retroalimentación como un proceso unidireccional, cuyo agente cuenta con alguna autoridad, y va dirigido hacia un individuo que, en su condición, realizó una acción que generó una respuesta del agente, y de la que se espera que rectifique. Dicha percepción ha sido rebatida por las teorías constructivistas, como se verá a continuación, ya que, para estas últimas, la retroalimentación deja de ser una instrucción para ser seguida, para convertirse en una opción susceptible de ser aceptada, rechazada o ignorada por la persona que la recibió, tras un proceso de reflexión.

Para el segundo tipo, la retroalimentación como diálogo, Carless (2016), desde una perspectiva constructivista, ve la retroalimentación como un proceso *per se*, no centrado en la transmisión de un producto (información), sino en el cómo el estudiante interactúa con este en un

proceso de diálogo independientemente de dónde provenga el mensaje (profesores, compañeros, el mismo estudiante, un ejercicio escrito, o incluso, desde la tecnología). Por lo anterior, esta perspectiva considera que la retroalimentación involucra tanto al docente, como garante del espacio de interacción y proveedor de pistas, como al estudiante, quien las toma y genera un diálogo a varios niveles para deducir sus propias conclusiones respecto a su actuación (Cano, Llunch, & Pons-Seguí, 2020).

Respecto a la tercera perspectiva de las definiciones de retroalimentación, como acción, Winne y Butler (1994, citados por Hattie & Timperley, 2007), definen a la retroalimentación como *“la información con la que un aprendiz puede confirmar, adicionar, sobrescribir, ajustar o reestructurar información en su memoria, si esa información está relacionada con el dominio de conocimiento, el conocimiento metacognitivo, las creencias sobre sí mismo y las tareas, o estrategias cognitivas”*<sup>6</sup>(p.82). En este caso, se percibe la retroalimentación como un mensaje orientado a generar un proceso de cambio en los constructos del aprendiente.

Con una intencionalidad similar respecto al papel del estudiante, Boud & Molloy (2015) afirman que la retroalimentación *“es el mecanismo a través del cual los alumnos descubren si están siendo exitosos en sus tareas y si están listos para cumplir con las expectativas (...)”* (p.13), todo ello con base en lo que los profesores comparten con ellos al comunicarles lo que *“valoran o no”* de sus producciones en diferentes niveles. En términos generales, la retroalimentación desde la perspectiva de la acción se centra en la reacción del estudiante tras recibir información sobre su proceso en una determinada tarea, pues independientemente de lo que se haga externamente, el estudiante toma esta información, asimila su idea principal y busca su aplicación para futuras actividades (Cano, Llunch, & Pons-Seguí, 2020).

Por lo anterior, partiendo de las ideas anteriormente mencionadas, se puede resumir que la retroalimentación responde a un proceso que busca un ajuste (o reajuste) en el sistema del conocimiento del aprendiz, cuyo origen puede ser fruto de la interacción o de la misma reflexión de este respecto a una situación en su aprendizaje. La retroalimentación por su naturaleza orientadora, en palabras de Kulhavy (1997, citado por Hattie & Timperley, 2007), no tiene el

---

<sup>6</sup> Traducido del inglés: *“feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies”* (Hattie & Timperley, 2007, pág. 82)

poder de provocar una respuesta por sí misma; además, no necesariamente tiene que provenir de una figura de autoridad, sino que puede originarse en situaciones en que el aprendiz, sin quererlo, detecta una información que estimula un cambio en su conocimiento, por lo que no puede considerarse una imposición, sino que, al contrario, el individuo mismo decide en un proceso de introspección consciente o inconscientemente si la recibe, rechaza, o simplemente, ignora.

### ***La retroalimentación en la enseñanza de lenguas:***

Según reseña Ortiz (2016), la retroalimentación (orientada a detectar y corregir el error), como práctica en el aula de lenguas extranjeras, puede ser vista desde dos perspectivas que se oponen según la manera en que se concibe la adquisición de la lengua. Por un lado, si se ve desde las teorías naturalistas (como la *Gramática Universal* de Noam Chomsky o la del *input comprensible* de Stephen Krashen), esta se concebiría como algo innecesario, porque, según éstas, el aprendiz no necesita estímulos adicionales fuera de un *input* natural, no secuenciado y de la interacción para completar exitosamente su proceso de adquisición.

Por otro lado, y muy en sintonía con las definiciones de “diálogo” y de “acción”, se encuentran quienes apoyan las teorías interaccionistas (como la *Zona de desarrollo Próximo* de Lev Vygotsky, y similares), las cuales consideran la retroalimentación como algo imprescindible en el proceso de adquisición, por ejemplo, cuando el estudiante emite un mensaje en la lengua meta, pues en ese momento, si este se origina en el marco de la interacción con un guía (como su docente), existe la posibilidad de que este active algunos mecanismos internos que asimilan la información, facilitando su adquisición. Por esta razón, en estas teorías, la adquisición de una segunda lengua se considera como un proceso colectivo en el que los espacios como la retroalimentación son muy importantes, ya que estos se basan en la interacción de los participantes de la clase (profesor-estudiante y entre estudiantes), permitiendo y facilitando procesos como la autorregulación de los participantes (Ortiz, 2016).

En conexión con lo anterior, Oduber y Miquilena (2009) amplían esta idea interaccionista afirmando que en el contexto del aula, mientras el estudiante tiene la responsabilidad de construir su conocimiento a través del análisis de las “correcciones” retroalimentadas por el docente; el docente, a su vez, debe garantizar la creación de espacios de interacción que permitan la retroalimentación, y así, mejorar el desempeño de su estudiante en



diversas tareas relacionadas con la lengua meta, para luego, generar actitudes positivas hacia la lengua y al mismo proceso que se está llevando.

En la misma reflexión de las autoras mencionadas, se resalta la importancia del ambiente en el aula de clases para una retroalimentación significativa, pues en las primeras etapas del proceso de aprendizaje, este espacio se convierte en el “primer contacto social” con la lengua objetivo, por lo que todo lo producido allí va a provocar, a largo plazo, una reacción afectiva que puede inhibir o potenciar las capacidades de los estudiantes cuya fundamentación se encuentra en la retroalimentación (Oduber & Miquilena, 2009).

En resumidas palabras, la retroalimentación en el aula de lenguas extranjeras, desde la perspectiva constructivista, es un elemento importante en la relación profesor-estudiante (y entre estudiantes, por extensión) en el que todos tienen cabida en el mejoramiento del proceso de aprendizaje del estudiante: mientras que el profesor posibilita las interacciones para que el estudiante se sumerja en la lengua meta y actúa como guía durante estas; el estudiante genera las estrategias necesarias para comprender, asimilar y (si es el caso) aplicar lo provisto por el profesor (u otro integrante de la clase), para lograr sus objetivos individuales en la lengua que está aprendiendo. De dichas interacciones en el aula depende la generación de una estabilidad emocional que permita al estudiante avanzar en sus propósitos de aprendizaje.

### **Tipos de retroalimentación**

Con esta serie de definiciones de retroalimentación, se puede deducir que diversas situaciones en clase podrían considerarse como tal. Por ejemplo, Bailini (2020) referencia en su informe una recopilación de situaciones de retroalimentación que se pueden presentar en el salón de clase y muestra cómo, con diferentes acciones (regulaciones) desde lo implícito hasta lo explícito, el docente, o “experto”, puede solicitar la reparación de un error a un estudiante.

En esta recopilación, así como se puede observar en *Tabla 1*, la práctica más implícita de retroalimentar sería la lectura de un fragmento que contiene el error, mientras que lo más explícito es no solo dar la respuesta, sino ampliar el error/falla de acuerdo con las situaciones de clase, mostrando al estudiante con gran nivel de detalle lo que ha sucedido.

**Tabla 1**

*Formas de regulación de una situación de retroalimentación*

	Forma de regulación
+Implicito	Lectura atenta del fragmento de texto que contiene el error, o bien por parte del novato, o bien del experto.
	El experto indica que algo no está bien en el texto sin decir que es lo que no funciona.
	El experto rechaza los intentos fracasados de corrección del error por parte del novato.
	El experto ofrece más indicaciones acerca del segmento en el que se encuentra el error.
	El experto indica cual es el error.
	El experto rechaza los intentos de corrección del error por parte del novato
	El experto brinda claves que puedan ayudar al novato a llegar a corregir el error y producir la forma correcta.
+Explicito	El experto da la forma correcta.
	El experto da alguna explicación acerca del uso correcto de esa forma.
	El experto ofrece ejemplos de uso correcto, ya que todas las otras formas de ayuda han fracasado.

Fuente: (Bailini, 2020) [con base en Aljaafreh y Lantolf (1994)]

Para categorizar situaciones como las expuestas por Bailini (2020), Lyster & Ranta (1997) propusieron una serie de seis diferentes tipologías, que se dan según la forma y el propósito en que se ejecutan las situaciones de retroalimentación.

En primer lugar, (1) la *corrección explícita* [en inglés, *explicit correction*] en la que el profesor indica claramente lo que se dijo de forma incorrecta, dando directamente la respuesta correcta. Por otro lado, (2) se encuentra la *reformulación* [en inglés, *recast*] que aparece en el momento que el profesor presenta todo, o parte de lo dicho por el estudiante, menos el error. De igual manera, (3) entre esta taxonomía se encuentran las *peticiones de aclaración* [en inglés, *clarification requests*] en donde se le indica al estudiante que lo que ha dicho no ha quedado del todo claro o ha sido expresado de una manera que requiere ser repetido o reformulado. En cuarto lugar, (4) la retroalimentación metalingüística [en inglés, *metalinguistic feedback*] la cual contiene comentarios, información o preguntas relacionadas con la correcta estructuración de lo dicho por el estudiante, sin dar explícitamente la forma correcta. Por otra parte, (5) se encuentra la *elicitación* [en inglés, *elicitation*] la cual, el profesor interviene (o guía) para que el estudiante, usando su conocimiento, reconozca y reflexione sobre la naturaleza del error cometido, para posteriormente repararlo. Por último, (6) la *repetición* [en inglés, *repetition*] en la que el profesor repite explícitamente el error dicho por el estudiante, usando estrategias como el cambio de entonación para hacer notar lo que se debe corregir.

Pese a su gran amplitud, la taxonomía propuesta por Lyster & Ranta (1997) no cubre todas las modalidades de retroalimentación que se pueden dar en una clase (de L2), por lo que en el marco de la pasantía “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*” se hizo una investigación más extensa en la que se complementó esta taxonomía con otras propuestas (Ferreira, 2006 y Basiron, 2008), clasificando las situaciones de retroalimentación de la siguiente manera (Ver Tabla 2):

**Tabla 2**

*Esquema inicial de taxonomía para el proyecto ER-ELE*

FUNCIÓN	TIPO DE RETROALIMENTACION
POSITIVA	(1) Repetición (2) Paráfrasis
CORRECTIVA	(3) Corrección Explícita (4) Repetición (5) Reformulación (recast) (6) Presentación de la respuesta (7) Traducción
AUTOCORRECCIÓN	(8) Clave metalingüística (9) Petición de aclaración (10) Elicitación (11) Reformulación implícita (12) Señal paralingüística

Fuente: (Díaz, 2021)

En este caso, citando la taxonomía de Ferreiro (2006), se organiza las formas de retroalimentación en tres categorías según su función: *Positiva*, cuando la retroalimentación no corrige y, en vez de eso, se aprueba lo expresado por el estudiante; *Correctiva*, en el momento que el docente basa su retroalimentación en señalar el error cometido; y la *Autocorrección*, en el que el docente impulsa a su estudiante a buscar y corregir los errores por su propia cuenta.

Esta propuesta reúne ya doce diferentes tipologías de retroalimentación, en las cuales, en contraste con la taxonomía inicial de Lyster & Ranta (1997), se incluyen las retroalimentaciones positivas, (1) *repetición*, en la cual se repite lo expresado por el estudiante como señal de aprobación y (2) *paráfrasis*, en la que desde la parte del significado se repite o parafrasea lo expresado. En el correctivo, (6) la *presentación de la respuesta*, en la que el docente muestra explícitamente la respuesta al error del estudiante, quien ha dudado al momento de hablar; (7) la *traducción*, en la que se usa la L2 para traducir un mensaje inicialmente expresado en L1. Por último, en cuanto a la autocorrección, (11) la *reformulación implícita* en la que el profesor

reformula o expande el enunciado y (12) la *señal paralingüística* en la que el profesor hace uso de la comunicación no verbal para retroalimentar a su estudiante.

En el marco de la investigación ER-ELE y gracias a los hallazgos realizados, esta taxonomía base ha sido evaluada y actualizada, pues habiendo evidenciado en el momento del análisis de la información que muchas situaciones tienen características tan singulares que evitan que se les pueda categorizar en las ya existentes, se vio la necesidad de crear nuevas categorías, como las de (13) *Aprobación*, en la que el docente afirma usando expresiones como “¡muy bien!” que lo expresado por el estudiante es correcto; y (14) *Señal Paralingüística*, al igual que la mencionada previamente, usa los signos no verbales como estrategia para aprobar lo expresado por el estudiante. Ambas categorías, por su naturaleza e intencionalidad, se adjudicaron a la función positiva (Díaz & Ramirez, 2021)<sup>7</sup>.

Como se pudo observar, la retroalimentación, aunque sea mayormente hecha de forma correctiva, también se evidencia en ejercicios de autocorrección y de retroalimentación positiva. Por esta razón, es necesario ajustar la definición de retroalimentación previamente mencionada, y no verla como la respuesta a una necesidad de ajuste (o reajuste), sino también como el fruto de un proceso cognitivo realizado por el estudiante.

Una situación de retroalimentación debería ser orientada (idealmente) a generar procesos de *autorregulación* por parte del estudiante, es decir que sea el estudiante mismo quien tome control del propio proceso de aprendizaje y establezca estrategias que permitan su constante mejoramiento a través de lo que este obtiene de sus clases. Herczeg y Lapegna (2010) muestran que la autorregulación debe incluir, en primer lugar, (1) una conciencia de la forma de aprendizaje (a través de, por ejemplo, la metacognición); de igual manera, (2) la capacidad de generar estrategias para el mejoramiento, y finalmente (3) un componente motivacional para ejecutar las anteriores.

A pesar de todo lo anterior, la retroalimentación, como acto comunicativo, no siempre va a tener un significado universalmente comprensible, ya que no solo depende del ejecutor, sino de su contexto y valores culturales. Boud y Carless (2018) reconocen que quien recibe

---

<sup>7</sup> Esta actualización a la taxonomía de Lyster & Ranta (1997) fue presentada en la ponencia: “Estrategias de retroalimentación más usadas en el aula de ELE” en el marco del 7º Encuentro Internacional de español como Lengua Extranjera, Bogotá, 2021.

retroalimentación debe tener un conocimiento elemental para reconocer, juzgar y valorar una retroalimentación [en inglés, *feedback literacy*], es decir, no solo el conocimiento sobre el contenido de lo que se dice, sino la capacidad (cognitiva y emocional) de comprender y llevar más allá lo que el docente dice, con el fin de poder ejecutar procesos complejos como la autorregulación.

### **Respuesta a la retroalimentación y su efectividad**

Lyster & Ranta (2007) conceptualizan la respuesta a la retroalimentación con el término en inglés *uptake*, el cual definieron como “la declaración [en inglés, *utterance*] que sigue inmediatamente a la retroalimentación del profesor y que constituye una reacción, de alguna forma, a la intencionalidad del profesor de concentrar la atención en algún aspecto de una primera declaración por parte del estudiante<sup>8</sup>” (p.49). Lo anterior define la respuesta a la retroalimentación como ese primer gesto que tiene el estudiante tras haberla recibido en algún momento. Esta respuesta dará una primera impresión de lo que el estudiante hará con dicha información, si la tomará y la asimilará, o simplemente si la ignorará. Sin embargo, es necesario aclarar que, en todos estos casos, en especial el último, la respuesta inmediata a una retroalimentación no representa necesariamente el fin de esta, sino que se puede tratar de solo una etapa del proceso que se podrá extender en el tiempo, puesto que una autorregulación completa no es instantánea, por lo que una misma situación de retroalimentación, ya sea en contenido o en forma podrá repetirse a futuro a modo de un proceso cíclico.

Partiendo de esta última idea, estos mismos autores afirmaron que existen dos tipos de respuesta a la retroalimentación (*uptake*): aquellas que (1) terminan en “la reparación” del error, y las que (2) “necesitan aún repararse” [en inglés, *needs-repair*] (Lyster & Ranta, 1997). Se entiende por *reparación* cuando el error del estudiante, por diversas estrategias, resulta en una reformulación correcta. Esta clasificación inicial es también mencionada por Ellis (2001, citada por Muñoz & Mavrou 2020) quien las clasifica como retroalimentación *satisfactoria*, que involucra una eventual reparación o un reconocimiento a la retroalimentación, y *no satisfactoria*, que implica la necesidad de más retroalimentación.

---

<sup>8</sup> Traducción del inglés: “*Uptake in our model refers to 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*”

En su recorrido, Lyster & Ranta (1997) proponen una subclasificación de las respuestas a la retroalimentación en las que incluyen: (1) la *repetición*, cuando el estudiante repite lo dicho por el profesor en la retroalimentación; (2) la *incorporación*, o la repetición de la forma correcta, pero usado en otros contextos diferentes al que se corrigió inicialmente. (3) *autocorrección* [en inglés, *self-repair*<sup>9</sup>], asociada a cuando el estudiante reestructura lo dicho, sin haber tenido la información completa de la naturaleza del error. (4) *corrección/reparación por un par* [en inglés, *peer-repair*<sup>10</sup>] cuando otro estudiante repara el error cometido por el estudiante a quien se le dirigió la retroalimentación inicialmente. Estas primeras corresponden a la categoría de la reparación.

A lo anterior, en el marco de la investigación ER-ELE, se evidenciaron y agregaron dos tipologías de respuesta adicionales a la retroalimentación en el grupo de “reparación”: (5) *Paráfrasis*, en la que el estudiante no repite exactamente lo que se le dijo, sino que usa una expresión análoga, demostrando así que efectivamente asimiló lo corregido; y (6) *Ampliación de información*, en la cual el estudiante igualmente demuestra que comprendió lo corregido, pero su respuesta no solo se queda en repetir lo dicho, sino que adiciona otros ejemplos del mismo corte que evidencia que pudo aplicarlo en otros contextos (Díaz, Ramirez, & Quitián, 2022).

Por su parte, la clasificación de las respuestas que aún *necesitan repararse*, está conformada por (1) *reconocimiento* [en inglés, *acknowledgment*] en la que el estudiante responde a la retroalimentación con un simple “sí” (o expresiones equivalentes); (2) *error análogo* [en inglés, *same error*], en donde se reitera en la forma que fue retroalimentada; (3) *error dispar* [en inglés, *different error*], en el que el estudiante ni repara, ni repite el mismo error; (4) *lejos del objetivo* [en inglés, *off target*] respuesta que es dada en respuesta directa a la retroalimentación hecha, pero que elude el enfoque de esta; (5) *duda* [en inglés, *hesitation*] el estudiante expresa duda en respuesta a la retroalimentación; (6) *error parcial* [en inglés, *partial repair*] una respuesta que puede dar para retroalimentaciones adicionales.

---

<sup>9</sup> Traducciones extraídas de Sánchez (2014).

<sup>10</sup> Traducción propia al considerar que la realizada por Sánchez no corresponde a la explicación realizada por Lyster & Ranta (1997) en el texto original, dado que la autora lo toma como “corrección ENTRE pares”, lo cual implicaría reciprocidad entre los estudiantes en el momento de la retroalimentación, “yo te retroalimento y tú me retroalimantas”, siendo una idea diferente a lo propuesto por los autores originales.

Por otro lado, en términos de Hattie & Timperley (2007), la efectividad está supeditada a diferentes factores que se dan en clase, por ejemplo, según estudios hechos por Hattie (1999, citado por Hattie & Temperley, 2007), se demostró que el dar pistas sobre lo esperado para estudiante se exprese [en inglés, *provide cues*] o el refuerzo explícito, en las que el profesor orienta la corrección del error directamente, son las técnicas de retroalimentación que fueron más efectivas para el proceso de aprendizaje, a las que se agrega el medio (audiovisual predominantemente y el asistido por computador). Según expone el mismo autor, la retroalimentación propiamente correctiva (o enfocada en la forma) es parcialmente efectiva; mientras que entre los factores menos efectivos están el castigo, el elogio (y el premio) y la instrucción programada. Llama la atención que los autores mencionan que existe una relación inversa entre el efecto de la retroalimentación y su carácter extremo, ya que, si existe un premio [en inglés, *extrinsic reward*] o un excesivo elogio o castigo, la efectividad de la retroalimentación caerá, en los primeros casos, el estudiante perderá la motivación al proceso, con lo que ello conlleva; y en la última situación la respuesta a la retroalimentación será peor. Ante esto, los autores consideran que la retroalimentación será más efectiva si provee información sobre las respuestas correctas, más que sobre las incorrectas, mucho más cuando, por diversos medios, se da con base en el conocimiento previo, y si se tiene en cuenta la factibilidad de los objetivos y la dificultad de las tareas (los objetivos claros y que impliquen un reto, en conjunto con tareas de baja complejidad tendrán mejores resultados al momento de la retroalimentación).

En el modelo de retroalimentación propuesto por Hattie & Timperley (2007) se proponen tres preguntas elementales que una retroalimentación efectiva debe responder: ¿hacia dónde voy?, relacionado con la “alimentación”; ¿Cómo lo estoy haciendo?, ligada a la retroalimentación; y la “alimentación a futuro” vinculada a la pregunta ¿Ahora qué viene?<sup>11</sup>. El primer concepto está relacionado con la información dada a los estudiantes, sobre los objetivos de aprendizaje relacionados con la tarea; el segundo, con la información dada por el profesor relacionada con la actuación al momento de hacer una tarea con relación a lo esperado; y en tercer lugar con la información sobre procesos futuros que traerán a su vez más procesos de alimentación y retroalimentación. Según los autores, la *alimentación*, la *retroalimentación* y la

---

<sup>11</sup> Traducción del inglés de *feed up*, *feedback* y *feed forward*.

*alimentación a futuro*, se deben basar en el análisis desde cuatro niveles: la tarea, el proceso (lo que se necesita para comprender la tarea), la autorregulación y el nivel personal (el efecto sobre el comportamiento de la persona).

### ***La comunicación no verbal***

Poyatos (2017) define la comunicación no verbal como “las emisiones de signos activos o pasivos [que] constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos, somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” (p.14). De este primer acercamiento se puede evidenciar que lo no verbal va más allá de “no oralizado”, puesto que incluye factores no léxicos como los objetos (p. ej. el marcador rojo, como “portador de información relevante”<sup>12</sup>), o el mismo ambiente (p. ej. la distribución del espacio en el aula como indicador de jerarquía<sup>13</sup>) que, al igual que la oralidad, está en la capacidad de comunicar un mensaje en momentos de interacción.

De forma más amplia, lo no verbal en la comunicación abarca una serie de dimensiones de análisis principales: (1) La *kinésica*, (2) el *paralenguaje*, siendo estos dos de los componentes principales de la *triple estructura básica* de la comunicación<sup>14</sup>, y (3) la *proxémica*. En contraste, propuestas como las de Knapp (1982, citado por Shablico 2012) agregan cuatro dimensiones adicionales que formarían el conglomerado de lo no verbal que va en consonancia con la definición de Poyatos (2017): (4) las *características físicas*, (5) los *artefactos*, (6) los *comportamientos táctiles* y (7) el *entorno o el medio*. De todas estas, esta investigación, por cuestiones de acceso a una observación más detallada, y teniendo en cuenta las limitaciones que

---

<sup>12</sup> El objeto *per se* no cuenta con la capacidad de comunicarse, sin embargo, su ausencia o presencia en el contexto comunicativo es portador de un mensaje que los interlocutores, por convención cultural, comprenden.

<sup>13</sup> Aunque no corresponde al objetivo de esta investigación, las relaciones espaciales también son portadoras de significado dentro de la comunicación, por lo que, por ejemplo, el hecho de que no se suelen poner los escritorios de los estudiantes en el mismo espacio destinado al docente, y que sea este quien dé acceso o no a este espacio durante las clases es portador de un mensaje que se entiende por convención cultural; por lo tanto, no significa lo mismo que un profesor llame a su estudiante a la puerta, o que lo haga a su escritorio.

Trabajos de autores como Edward Hall son bastante ilustradores si se desea profundizar en campo.

<sup>14</sup> La triple estructura básica [en inglés, “*basic triple structure*”], según Poyatos (1983), es la estructura básica de análisis de la comunicación, pues reúne las tres formas elementales en las que un individuo podría emitir un mensaje: lo verbal, los elementos paralingüísticos y el movimiento. Desde luego, esta estructura hace parte de un entramado más complejo en la comunicación, en la que se involucran también factores externos como las relaciones espaciales, entre otros.



una clase virtual puede tener en este aspecto, va a centrar su análisis en la *kinésica* y el *paralenguaje*, los cuales, según Poyatos (1983) y Domínguez (2009), responden a los sistemas primarios de comunicación del individuo.

Más específicamente, la kinésica es definida por Poyatos (2017) como “cualquier movimiento o posición observable de base psicomuscular, consciente o inconsciente, voluntario o no, utilizado aisladamente o con la estructura lingüística y paralingüística” (p.20). En estos términos la kinésica se fija en los gestos, en las posturas y maneras.

Por su parte, el *paralenguaje* hace referencia a

“las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglotales, la cavidad laríngea, y las cavidades infragloticas, hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos que usamos consciente o inconscientemente (...)” (Poyatos, La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera, 2017, pág. 17).

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro del paralenguaje podemos encontrar, desde las interjecciones (¡ajá!), dado su valor cuasiléxico, las pausas y otros elementos suprasegmentales (como el tono) entre otros.

En el acto comunicativo, un acto verbal, kinésico o paralingüístico no siempre se presentarán de forma aislada, sino que, al contrario, frecuentemente existen momentos en los que estos pueden ir combinados con otros elementos, ya sean verbales o no verbales. Como ejemplo de ello, Poyatos (2017) analizó y describió las diversas combinaciones que se pueden dar entre un acto verbal, kinésico y paralingüístico, las cuales pueden reunir dos elementos, o incluso los tres, dentro una misma situación comunicativa (*Ver Tabla 3*).

**Tabla 3**

*Diez realizaciones de lenguaje, paralenguaje y kinésica.*

REALIZACIÓN	EJEMPLO
Lenguaje verbal	-¿Qué hora es?
Lenguaje verbal-Paralenguaje	-"No me hagas pensar en lo que quiero olvidar" (intencionalidad)
Lenguaje verbal-Kinésica	-"Quiero comer" (señala con su dedo índice la boca)
Lenguaje verbal-Paralenguaje- Kinésica	"¡Estoy cansado!" (lo dice en un ritmo lento, mientras se echa en un sillón con los brazos descolgados)
Paralenguaje	-(silba una tonada alegre)
Paralenguaje-Lenguaje verbal	-¿Aló? ¿Aló? ¿Me escucha? (repetición y ritmo acelerado, indicando incertidumbre)
Paralenguaje-Kinésica	-¡YA ESTÁS BIEN! (da una palmada en la espalda)
Kinésica	-(se toca varias veces el cuello con los dedos índice y medio estirados, como símbolo de que ya no hay nada que hacer)
Kinésica -Paralenguaje	-(apretó la mano fuertemente y en simultánea bufó de la rabia)
Kinésica - Lenguaje verbal	-(apretó fuertemente un papel que tenía en sus manos) ¡Cállate!

*Fuente: (Poyatos, 2017)*

De estas posibles permutaciones, es necesario resaltar que en las que agrupan dos elementos, uno de ellos tendrá una carga mayor en la emisión del significado del acto comunicativo al ser el primero en ejecutarse, mientras que el otro agregará información adicional que permitirá al interlocutor una interpretación más precisa del mensaje. En la nomenclatura de Poyatos (2017), lo anterior se evidencia en el orden de aparición del tipo de acto.

### **Funciones de la CNV**

A lo largo de este segmento se ha observado la amplitud del acto no verbal, por ejemplo, las formas en que este se puede dar y el hecho de que no necesariamente se trata de un fenómeno que se puede separar por completo de lo verbal, cooperando con este en diversas formas. Al respecto, Cestero (2004) menciona que "los signos de los sistemas de comunicación no verbal son plurifuncionales" (p.598), por lo que dentro del acto comunicativo pueden establecer una relación con lo verbal que puede variar según su intencionalidad.

Dado esto, un acto no verbal puede, por ejemplo, (1) añadir información a lo dicho verbalmente (i.) al especificar el contenido, por ejemplo cuando se emite una interjección de sorpresa; (ii.) al confirmarlo, en el momento de asentir; (iii.) al reforzarlo, cuando se eleva la

intensidad de la voz al llamar la atención; (iv.) al debilitarlo, cuando se sonríe en señal de empatía en una situación incómoda; (v.) al contradecirlo, al levantar la voz para felicitar; y (vi.) al camuflarlo, cuando se modulan la voz y los movimientos para demostrar hipocresía o sarcasmo.

Por otro lado, (2) el acto no verbal también puede reemplazar completamente un acto verbal, cuando se ejecuta aisladamente; o también puede (3) regular la interacción, al por ejemplo emitir muletillas; (4) subsanar las deficiencias verbales, como el titubeo; y finalmente, (5) favorecer conversaciones simultaneas, como en los momentos en que una persona habla por teléfono e interactúa con otra persona que se encuentra en la misma habitación (Cestero, 2004).

De forma breve, no se puede considerar a la comunicación no verbal como un elemento surgido de la arbitrariedad del individuo, sino que esta responde a sus necesidades comunicativas, por ello, su uso en un contexto como el aula de clase se presupone que está relacionado con alguna necesidad por parte del docente (o del estudiante en el caso de su reacción al estímulo) de, por ejemplo, realzar su mensaje al explicar un tema, o de suavizar una retroalimentación correctiva.

### **Categorizaciones de la CNV**

La categorización en las representaciones de la CNV está basada en las propiedades de cada acto. Por ejemplo, en el caso de la kinésica, los diversos movimientos se agrupan en tres grandes categorías según su ejecución: Gestos, Maneras y Posturas:

En un primer lugar, los *gestos* son movimientos conscientes o inconscientes (hasta incontrolables) de determinadas partes del cuerpo que pueden estar asociados o no a lo oral (Poyatos, La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera, 2017); a esto, Cestero (2017) agrega que dichos movimientos “tienen un valor comunicativo convencional” (p.1065), es decir, tienen significado *per se* y, por ende, están supeditados a la convención sociocultural. Entre los gestos más conocidos se pueden encontrar el movimiento de los pies cuando se tienen cruzadas las piernas, en señal de angustia; o movimientos involuntarios como temblar de frío. De igual manera, encontramos (2) las *maneras*, que son definidas como movimientos más o menos conscientes y dinámicos, cuya característica más relevante es que son aprendidos y socialmente ritualizados según el contexto; en algunas oportunidades se alterna o coincide con las palabras. Las maneras dependen en gran medida de la

individualidad del que las ejecuta (género, edad, nivel social), por ejemplo, secarse la boca con la mano y el antebrazo (Poyatos, La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera, 2017).

En tercer lugar, las *posturas* tienen muchas similitudes con las maneras, y su diferencia radica en su duración, pues las posturas suelen ser más intensas y su finalización suele tomar más tiempo. Esta duración no necesariamente indica que el cuerpo (o parte del cuerpo) deban quedarse quietos, sino que pueden ser dinámicas, en el sentido que la postura en general puede contener micromovimientos, como el tener las manos cruzadas y al mismo tiempo estar rotando los dedos pulgares. Al igual que los anteriores, dichos movimientos comunican activa o pasivamente un mensaje al interlocutor que los percibe (Poyatos, 2017; Cesteros, 2017).

Los actos kinésicos son también clasificados en *segmentales* y *no segmentales* (o *suprasegmentales*), de forma analógica a la producción oral, siendo los primeros los gestos, posturas y maneras, en tanto que los segundos vienen siendo las modalidades en que se ejecutan, por ejemplo, la velocidad, la intensidad, la presión, el campo y la duración del gesto (Poyatos, 2017). Domínguez (2009), menciona que un cambio en alguno de estos *suprasegmentales* puede dar lugar a una “larga lista de significados”, por ejemplo, un cambio de *velocidad*, de normal a rápida, puede expresar incomodidad; mientras que lo opuesto indica interés.

Una tercera forma de ver al acto kinésico es a través de su función dentro del acto comunicativo, según la cual un acto de este tipo puede ser un *emblema*, *ilustrador*, *regulador*, *adaptador* y *expresión emocional*<sup>15</sup>. De los primeros se conoce que son aquellos que son universalmente aceptados por los integrantes de una comunidad; de los segundos los cuales refuerzan lo dicho a través de lo verbal; los reguladores son aquellos que permiten controlar el avance de la interacción; los adaptadores, en el caso de los actos inconscientes que se ejecutan en una situación especial; y las expresiones emocionales (Ekman y Friesen, 1969, citados por Domínguez, 2009).

Por su parte, los elementos paralingüísticos son clasificados en cuatro grandes categorías: Las *cualidades primarias* (rasgos individuales del hablante), los *calificadores* (tipos de voz), los

---

<sup>15</sup> Taxonomía de Ekman y Friesen (1969, citados por Domínguez, 2009)

*diferenciadores* (variaciones del mismo elemento, como los tipos de risa) y los *alternantes* (variantes cuasiléxicas) (Ver Tabla 4).

**Tabla 4**

*Categorización de elementos paralingüísticos.*

CATEGORÍAS	REALIZACIONES	EJEMPLOS
Cualidades primarias	Timbre, resonancia, intensidad, tempo, tono, campo entonativo, duración silábica y ritmo	Habla lenta
Calificadores	Controles: respiratorio, laríngeo, esofágico, faríngeo, velofaríngeo, lingual, labial, mandibular, articulatorio, de tensión articularia, objetual	Voz gangosa (velofaríngeo)
Diferenciadores	Risa, llanto, grito, suspiro, jadeo, bostezo, tos, carraspeo, escupir, eructo, hipo y estornudo	Risa nerviosa
Alternantes	Consonánticos, vocálicos y silenciosos.	¡shhhh!

Fuente: (Poyatos, 2017)

### El análisis de la CNV

Para el análisis de la CNV, es necesario tener en mente que los actos no verbales en conjunto constituyen *metáforas*, lo cual significa que su configuración al momento de ejecutarse no es hecha al azar, sino que obedecen a varios factores individuales y contextuales, los cuales no deben ser interpretados ni literal ni aisladamente, ya que su significado no está en los signos que lo componen, sino en su todo (Shablico, 2012). Es por esto que un acto comunicativo, como la retroalimentación en el aula, está lleno de metáforas cuya interpretación. y está sujeta a quien lo observe, pues “*la dimensión no verbal de la comunicación está colmada de símbolos que, por sí solos, transmiten mensajes portadores de conceptos, valores, creencias y actitudes del emisor*” (p.105).

Relacionado con lo anterior, la observación de los actos que usan la CNV requiere que el observador o el interactuante se fije en ciertos detalles y momentos durante la ocurrencia del mensaje. Mark Knapp (1982) propone, ante esto, un *análisis global de la comunicación humana*, en donde en dos etapas (la inicial y la de interacción) expone las categorías para tener en cuenta durante el análisis de la CNV, junto a unas preguntas orientadoras.

En la *etapa inicial* del análisis global, se propone que se centre la atención sobre (1) el *medio*: ¿Existen estímulos ambientales susceptibles de afectar la interacción?; (2) los

*participantes*: ¿Hay variables que puedan afectar la interacción (sexo, edad...)? Partiendo de lo anterior, surgen las unidades de análisis de la *etapa de interacción*: (1) la *conducta del tacto*; ¿Hay algún contacto físico? De haberlo, ¿Es accidental o deliberado?; (2) *Expresiones faciales*: ¿Tiene alguno de los comunicantes o incluso ambos una expresión facial relativamente estable en esta situación de comunicación?; (3) *conducta visual* ¿Suele haber contacto visual? ¿Es limitado?; (4) *postura o posición*: ¿Asumen ambos participantes la misma postura? ¿Por qué?; (5) *conducta vocal*: ¿Utilizan los dos participantes el volumen de voz apropiado para la situación?; (6) *movimiento físico*: ¿Cuáles fueron los movimientos significativos en el acto de comunicación? ¿Cuáles fueron los gestos de la cara, las manos...?; (7) *conducta verbal*: ¿cuál es el estilo general de uno o de los dos participantes? ¿cuál pareció ser el efecto de ciertas respuestas verbales en la conducta no verbal del iniciador y en las respuestas verbales y no verbales del receptor?

### **Marco metodológico**

Para el cumplimiento de los objetivos planteados para esta investigación, el planteamiento metodológico se fundamentó en lo que siguiente:

#### ***Enfoque y diseño de investigación***

Esta investigación se planteó para ser un estudio de carácter exploratorio, dado que, como se mencionó previamente, el tema de la retroalimentación hecha a través de los signos no verbales no ha sido ampliamente investigado, por tal motivo, la intencionalidad de esta investigación es proveer la suficiente información para que a futuro surjan nuevos estudios que profundicen el conocimiento al respecto.

Partiendo de lo anterior, y teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo y la información que se obtuvo (cualitativa y cuantitativa) se decidió que se realizará bajo los principios de los *métodos mixtos de investigación* [MMI]. Según Hernández Sampieri (2014), estos métodos:

“representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”  
(p.534)

El uso de los MMI, así como reza el extracto anterior, implica el uso articulado de información de orden cualitativo y cuantitativo, obedeciendo a la necesidad del investigador de tener múltiples perspectivas de un fenómeno. Entre sus múltiples ventajas, menciona Hernández Sampieri (2014), se encuentra que los MMI dan una visión más amplia y profunda del fenómeno partiendo de una “exploración y explotación” mayor de los datos; también, potencian la creatividad teórica, pues cuenta con suficientes procedimientos críticos de valoración; de la misma forma, apoyan con mayor solidez las inferencias científicas, entre otras (p.237).

En resumidas cuentas, la selección de los MMI para esta investigación se basa en la necesidad de un método amplio, pero que conserve la rigurosidad necesaria para la validación de la información, y que al mismo tiempo permita la libertad de analizar la información que se busca recolectar de las fuentes, sin privilegiar lo cualitativo o cuantitativo, permitiendo que dicho análisis se estructure de acuerdo con las necesidades específicas de la investigación.

Siendo la “libertad” en la manipulación de los datos una necesidad para la consecución de los objetivos se seleccionó, entre los diseños asociados a los MMI, la triangulación como la forma en que se analizaron los datos. Arias (2000) citando la definición de Denzin (1970) afirma que la triangulación “es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (p.15), lo cual va en línea con la definición de MMI, pero en este caso se refiere a la forma en que se analizan los datos.

Entre las diversas tipologías de triangulación (teórica, de investigador y de datos), la *triangulación metodológica* se consideró como la más adecuada para los fines de este trabajo, pues esta es la combinación de dos o más tipologías de datos con similares aproximaciones en el marco de un mismo estudio para medir una misma variable (Arias, 2000, pág. 18). Es decir, la triangulación metodológica reúne dos tipologías de datos (por ejemplo, cualitativos y cuantitativos) que han sido analizados de forma independiente (usando sus correspondientes técnicas), pero que para efectos de la investigación sus resultados se contrastan en un momento determinado para la validación de los hallazgos realizados. Hernández Sampieri (2014), resalta que la triangulación aprovecha las ventajas de cada método (cualitativo y cuantitativo, según como se hayan aplicado) y minimiza sus debilidades; sin embargo, recalca, que es necesario tener en cuenta que se pueden presentar diferencias irreconciliables entre los datos, lo cual dificultaría su análisis, por lo que un seguimiento riguroso de cómo se va desarrollando este

proceso evitaría situaciones desafortunadas que impliquen acudir a otras fuentes de información, o posibles reformulaciones de la investigación.

Finalmente, tanto Arias (2000) como Hernández Sampieri (2014) mencionan que este diseño se puede llevar a cabo de forma secuencial, al analizar primero un conjunto de datos y luego el otro, o de forma simultánea. El momento de realizar la triangulación depende, desde luego, de las necesidades de la investigación. Por esta razón, la triangulación de datos para esta investigación se realizó posterior al diligenciamiento del instrumento propuesto, el cual, por su configuración permitió la recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos en simultánea (*Ver Instrumento de recolección de datos*).

La interpretación de los datos se hizo bajo el siguiente esquema (*Ver Ilustración 1*), que corresponde al modelo de convergencia propuesto por Creswell y Plano (2007):

### Ilustración 1

*Esquema de modelo de triangulación por convergencia*



*Fuente: (Creswell y Plano, 2007)*

### Fases de investigación

Teniendo en cuenta el modelo de secuenciación según García, Gil & Rodríguez (1996), este proyecto se dividió en cuatro partes: (1) Preparatoria, (2) Trabajo de campo, (3) Analítica e (4) Informativa, la presente investigación se desarrolló en los siguientes momentos:

*Fase 1-Preparatoria:* Esta fase se dividió en dos momentos en especial una preparación teórica y una preparación técnica para la fase de trabajo de campo:

*Preparación de la propuesta y estipulación de los objetivos de trabajo:* Como su nombre lo dice, esta fase incluyó las acciones previas al trabajo de campo, en este caso, el trabajo de observación de las grabaciones. Esta fase contuvo, en primer lugar, la consulta de diversos documentos que dieron amplia cuenta de los alcances del problema dentro de la ciencia, por



ejemplo, el estado del arte y ciertas definiciones que dieron luces al investigador para determinar su pertinencia para empezar una nueva exploración del tema.

Habiendo ya terminado la consulta de diversas fuentes, se procedió a la escritura de un documento que demostró las intencionalidades, motivaciones, justificaciones y metas del proyecto de investigación, además de una síntesis del desarrollo teórico alrededor del tema y de los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta. Este proceso se llevó a cabo en el marco de la asignatura *Proyecto de Investigación I*, en el semestre 2021-2.

*Creación de instrumento para el análisis de datos, su validación a través de un juicio de expertos:* Una vez con los objetivos ya establecidos, se procedió, como parte final de la etapa preparatoria, a crear un instrumento que fuera adecuado para la recolección de información necesaria para su cumplimiento; el resultado de este trabajo fue la *Matriz de análisis de situaciones de retroalimentación por medio de comunicación no verbal* [Código: M01], la cual tuvo tres versiones (1.0, 1.1 y la final, 2.0). Como parte del ejercicio de darles una mayor validez a los resultados obtenidos en esta investigación, la matriz M01 fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos, cuyas sugerencias y observaciones darían origen a la versión final que sería usada en la *fase 2*.

*Fase 2-Recolección y organización de las muestras de retroalimentación:* Partiendo de un conocimiento amplio de las taxonomías sobre la retroalimentación, dado por la lectura de diversos materiales e igualmente por la participación en el proyecto ER-ELE, se procedió al análisis de los seis videos que fueron seleccionados para esta investigación. Este análisis se hizo a través de la observación, y buscó detectar los momentos de retroalimentación evidenciados en las grabaciones de clase. Para su registro y organización se usó la matriz M01 (*Ver Instrumento de recolección de datos*).

*Fase 3-Análisis cualitativo y cuantitativo de información recolectada:* Teniendo ya organizada la información recolectada de las grabaciones, se procedió a su posterior análisis. El análisis propuesto para esta investigación, al ser basado en los MMI, fue en un principio de carácter cualitativo, en donde se buscó describir las situaciones de retroalimentación que hayan usado la comunicación no verbal como medio, en conjunto con las que fueron a través de la combinación CNV-Verbal y las que fueron únicamente verbales. Posteriormente, en cumplimiento del objetivo relacionado con la clasificación de dichas situaciones, se codificó la

matriz de registro de eventos de retroalimentación usando el *Sistema de codificación para actos kinésicos y paralingüísticos en situaciones de retroalimentación* [C01], creado con base en las taxonomías existentes, específicamente para este fin. Partiendo de dicha codificación se describió la información con estadística descriptiva (frecuencias, promedios, etc.), y se creó el material visual (gráficas, tablas e ilustraciones) necesario para la explicación de los hallazgos.

*Fase 4-Elaboración de informe final y socialización de los hallazgos:* Habiendo terminado el análisis cualitativo y estadístico de los eventos de retroalimentación en cada video, se procedió con la creación del informe final de investigación, para su posterior aprobación y socialización.

### ***Población y muestra***

Esta investigación contó, como muestra, con seis grabaciones de clases virtuales sincrónicas, llevadas a cabo entre el mes de junio de 2020 y abril de 2021, en las cuales participaron seis estudiantes y dos profesores. En total, se analizaron más de nueve horas de grabaciones de clase. Dichas sesiones se distribuyeron en cuatro clases individuales y dos grupales, las cuales pertenecieron a los niveles A, B y C del MCER, dos por cada nivel (*Ver Tabla 5*).

**Tabla 5**

*Registro de videos que fueron analizados para esta investigación.*

	CÓDIGO	FECHA	ESTUDIANTES	DURACIÓN
1	GRU01B1	20/04/2021	4	0:59:03
2	GRU02B1	11/03/2021	4	0:59:00
3	IND01A2	03/07/2020	1	1:54:00
4	IND02A2	31/07/2020	1	1:29:01
5	IND02C1	19/06/2020	1	1:05:00
6	IND01C1	04/06/2020	1	2:56:21
			TOTAL	9:22:25

### **Participantes**

#### ***Estudiantes***

Como se puede observar en la *Ilustración 2*

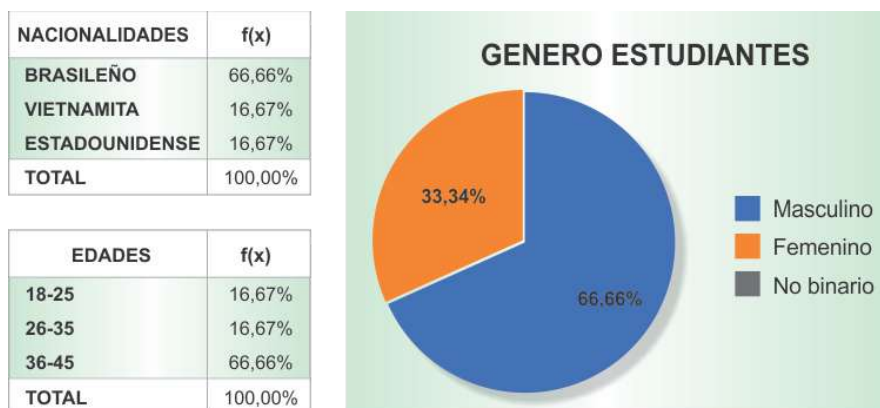
, las clases observadas fueron de modalidad personalizada y semipersonalizada

(individual y grupal, respectivamente), en las cuales participaron en total seis estudiantes de diversas nacionalidades, mayoritariamente brasileños [ $f(x)=4$ ], pertenecientes a un rango de edad entre los 36 y 45 años aproximadamente. En cuanto a su género se observó que el 67% de ellos pertenecen al género masculino, en tanto que el 33% de los estudiantes fueron de género femenino.

Relacionado con lo anterior, es necesario decir que los estudiantes participantes se encuentran distribuidos así: en las clases personalizadas, una estudiante vietnamita (rango de edad: 18-25) y uno estadounidense (rango de edad: 26-35); mientras que los estudiantes brasileños tomaron las clases semipersonalizadas (rango de edades: 36-45).

## Ilustración 2

*Variables sociales de los estudiantes participantes*



Por otro lado, en cuanto al dominio de la lengua española, es importante mencionar que para esta investigación no se tuvo acceso a un certificado (o prueba diagnóstica) que pudiera dar cuenta del nivel de dominio del español por parte de los estudiantes participantes. No obstante, se tiene conocimiento de que, en el momento de su postulación para acceder a los cursos observados, un eventual estudiante debe pasar por una prueba diagnóstica para ser asignado a un nivel en especial. Dado esto, los estudiantes participantes pertenecían a los cursos de A2, B1 y C1, siendo B1 el curso que contó con mayor número de estudiantes: 4, mientras que los cursos A2 y C1 solo contaron con un estudiante cada una (*Ver Tabla 6*).

**Tabla 6: Cantidad de estudiantes por nivel (MCER)***Cantidad de estudiantes por nivel (MCER)*

NIVEL MCER	f(x)
A1	1
B1	4
C1	1
TOTAL	6

En resumidas cuentas, los perfiles de los estudiantes en cada una de las clases observadas se distribuyeron de la siguiente forma: Para las sesiones IND01A2 e IND02A2, se contó con un estudiante de origen estadounidense; por su parte, a las sesiones GRU01B1 y GRU02B2, asistieron un grupo de cuatro estudiantes de origen brasileño; y finalmente para IND01C1 e IND02C1, se realizó con una estudiante vietnamita.

### Docentes

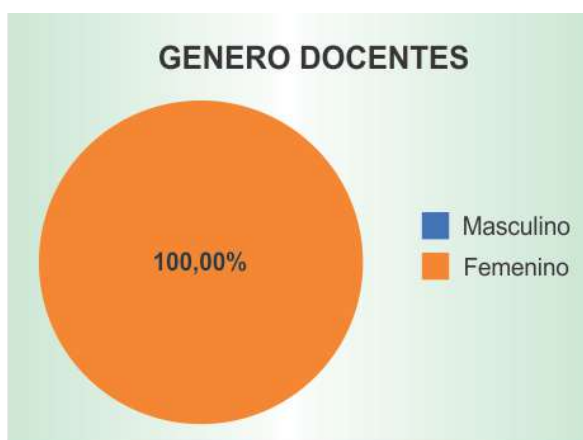
En el caso de los docentes de las sesiones observadas, así como se puede observar en la *Ilustración 2*, esta investigación contó con la participación de dos docentes de género femenino y de nacionalidad colombiana (desde luego, hablantes nativas de español) cuyas edades están entre los 26- 35 años aproximadamente (*Ver Ilustración 3*).

### Ilustración 3

*Variables sociales docentes participantes*

NACIONALIDADES	f(x)
COLOMBIANA	100,00%
OTRAS	0,00%
TOTAL	100,00%

EDADES	f(x)
26-35	100,00%
36-45	0,00%
TOTAL	100,00%



En cuanto a la distribución de las clases, una de las docentes estuvo a cargo de todas las clases personalizadas: IND01A2, IND02A2, IND01C1 y IND02C1; mientras que la otra

profesional estuvo encargada de las sesiones semipersonalizadas (grupal): GRU01B1 y GRU02B1.

### ***Técnicas de recolección, instrumentos y análisis de datos***

Teniendo en cuenta que el material que se va a consultar ya está grabado y no se ha tenido (o tendrá) contacto alguno con los participantes ni antes, durante, o después de la realización de la clase, para la recopilación de la información de las clases se llevó a cabo un proceso de *observación no participante*, el cual consiste en que el investigador actúa como agente externo a la agrupación observada, y no tendrá relación o realizará intervención alguna en las dinámicas de la clase (Campos & Lule, 2012). El hecho de que las sesiones analizadas hayan sido observadas de forma asincrónica a través de una grabación fue un elemento importante para esta investigación, porque con este se logró un nivel alto de descripción en cada uno de los registros al tener la posibilidad de avanzar y retroceder en la grabación.

Por lo anterior, los resultados de esta observación fueron la base de todos los análisis tanto cualitativos como cuantitativos que se expondrán y analizarán en los siguientes capítulos. Todo este proceso se realizó orientado bajo una serie de variables sustentadas teóricamente en el marco teórico que se reunieron en la construcción de la matriz M01, de creación propia del investigador, en la cual se incluyó el sistema de codificación C01 para simplificar la situación de retroalimentación para posteriormente ser analizada. A continuación, su explicación.

#### **Instrumento de recolección de datos**

Con base en lo expuesto en las anteriores secciones, se previó en las primeras fases de la investigación que la información que se recolectaría con el proceso de observación no participante sería inicialmente cualitativa, pues la observación de las clases consistiría en (1) la detección de las situaciones de retroalimentación en las diferentes sesiones y (2) la transcripción detallada de la interacción: (a) su desencadenante, (b) la retroalimentación, (c) el momento después de la retroalimentación. Sin embargo, para dar cumplimiento con los objetivos planteados en esta investigación, se vio la necesidad de organizar dicha información, de modo que pudiese ser *descrita* (objetivo específico 1), *clasificada* (objetivo específico 2), *analizada* (objetivo específico 3 y objetivo general) y *contrastada* (objetivo específico 4) basado en las dos variables principales: la retroalimentación y la CNV.

Por tal motivo, el investigador creó la *Matriz de análisis de situaciones de retroalimentación por medio de comunicación no verbal* [Código: M01] (Ver Anexo 1 <sup>16</sup>), la cual es un archivo en formato Microsoft Excel, compuesto por cinco hojas de cálculo formuladas, hecho para analizar individualmente todas y cada una de las situaciones de retroalimentación por cada sesión de clase observada. En dicha matriz, cada registro de situación de retroalimentación fue clasificado según las taxonomías usadas en el marco teórico, además cada acto tanto kinésico y paralingüístico, al ser descrito, fue codificado para facilitar su análisis y simplificar su inclusión en el informe escrito.

***Matriz de análisis de situaciones de retroalimentación por medio de comunicación no verbal [M01]***

La matriz M01 fue dividida en seis secciones principales, a las cuales se le asignó un cierto número de ítems y subítems que fueron numerados según la sección a la que pertenecen y siguiendo el orden consecutivo que tuvieron dentro de esta. Como ejemplo de ello, el ítem 6.2 el cual correspondía al segundo numeral de la sección 6, “*respuesta a la retroalimentación*”, denominado “*contexto*” (Ver Anexo 1). Hecha esta aclaración, a continuación, serán explicadas a detalle cada sección y sus ítems más relevantes.

*Sección 1 - Datos de la sesión:* Aquí se adicionaron los datos de caracterización de la sesión de clase: fecha, nivel, cantidad de estudiantes, fecha de diligenciamiento, si se trata de la primera sesión con el/los estudiantes y unas observaciones generales, las cuales hacen referencia a los factores individuales y ambientales que podrían afectar el desarrollo de la clase, y en sí que se pudiera ver reflejado en lo no verbal, según lo propuesto por Knapp (1982) (Ver *El análisis de la CNV*)

Es importante resaltar que al diligenciar estos campos automáticamente se generó el código de identificación de la sesión el cual está compuesto por la tipología de clase, individual [IND] o grupal [GRU]; el número de sesión, primera [01] o segunda [02] y el nivel de la clase según el MCER, A1, A2, B1, B2, C1 o C2. Esta primera codificación es de vital importancia,

---

<sup>16</sup> El Anexo 1 es una versión simplificada de la M01 en la que se pueden observar los campos que se diligenciarían por registro individual (situación de retroalimentación).

dado que el registro individualizado de cada situación de retroalimentación recibió un código que incluyó la sesión a la que pertenecía (*Ver Ilustración 4*).

### Ilustración 4

*Vista de sección 1 en M01*

<b>1. DATOS DE LA SESIÓN</b>	<b>1.1 CÓDIGO DE SESIÓN:</b>	<b>IND01C1</b>			<b>1.2 TOTAL REGISTROS</b>	<b>1</b>		
	<b>1.3 FECHA DE LA SESIÓN:</b>	19/06/2020			<b>1.4 DURACIÓN:</b>	1:05:40		
	<b>1.5 NIVEL (MCER):</b>	A1		A2		B1		B2
	<b>1.6 TIPOLOGÍA DE CLASE:</b>	Individual	X	Grupal		<b>1.6.1. Si es grupal, ¿Cuántos estudiantes?</b>		
	<b>1.7 FECHA DE DILIGENCIAMIENTO:</b>	30/04/2022			<b>1.8 No. DE SESIÓN</b>	SESIÓN 01	X	SESIÓN 02
	<b>1.9 ENLACE DE ACCESO:</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2K0uMP3UweA">https://www.youtube.com/watch?v=2K0uMP3UweA</a>						
	<b>1.10 OBSERVACIONES</b>	Se evidencia al inicio que el clima del lugar donde está la profesora es bastante frío. La profesora se frota las manos, y habla de ello.						
	<i>¿Se evidencian elementos del contexto de los participantes que pudieran incidir en el análisis de las situaciones de retroalimentación? (Ej: el ambiente)</i>							

*Sección 2 - Participantes:* Similar a lo que se hizo en la sección anterior con la información de la sesión, se generó una descripción del perfil individual de los participantes de la clase, tanto profesor como estudiante(s). Campos como rango de edad, género, nacionalidad y lenguas maternas o extranjeras habladas por el participante fueron incluidos en esta sección con la finalidad de tener presentes aspectos que podrían incidir en la ejecución de actos kinésicos y paralingüísticos (*Ver Ilustración 5*).

### Ilustración 5

*Vista de sección 2 del docente en M01*

2.1 DOCENTE								
<b>2.1.1 CÓDIGO</b>	<b>IND01C1_DO</b>	<b>2.1.3 GÉNERO</b>	Femenino	X	Masculino		No binario	
<b>2.1.2 PERFIL</b>	FEC036EsIn	<b>2.1.4 NACIONALIDAD</b>	Colombiana			<b>2.1.6 EDAD APROXIMADA (años)</b>	18-25	46-55
		<b>2.1.5 LENGUAS</b>	Lengua 1	Español	Lengua 3		26-35	56-65
			Lengua 2	Inglés	Lengua 4		36-45	X > 66
<b>2.1.7 ENLACE SEGMENTO DE REFERENCIA</b>	<a href="https://youtu.be/2K0uMP3UweA?t=1616">https://youtu.be/2K0uMP3UweA?t=1616</a>							
<b>2.1.8 OBSERVACIONES</b>	Tiene frío, lo expresa al inicio							
<i>¿Se evidencian factores fisiológicos, psicológicos, contextuales, sociales o afectivos que puedan incidir en su comunicación en la sesión?</i>								

Además, fue incluido un campo llamado “*enlace segmento de referencia*” en el que se buscó tener una sección de referencia en el video, especialmente para los actos paralingüísticos. Para su selección se escogió un momento en la clase en que tanto el docente como el estudiante

estuvieron en calma y hablando a un ritmo “normal<sup>17</sup>”. En el caso del profesor, al momento de una explicación, puesto que hipotéticamente es un momento en que habla con seguridad y no habría estímulo alguno que hiciera variar demasiado su producción oral y sus movimientos en lo paralingüístico y lo kinésico. En el caso del estudiante, durante una participación en la clase por iniciativa propia, y no para responder una pregunta del docente, ya que “al ser evaluado” por medio de la pregunta, pudo generar estados de ansiedad que podrían haber alterado esa referencia de “normalidad”, mucho más en contextos de aprendizaje de lenguas en donde el estudiante está aprendiendo a usar su L2.

De igual forma al final se incluyó un campo para las observaciones en el que se escribieron aquellos factores individuales o externos del estudiante o del profesor que pudieron haber afectado la ejecución de sus actos kinésicos y paralingüísticos dentro de la clase.

*Sección 3 – Descripción de registros:* Para la sección 3 se hizo el primer registro de las situaciones de retroalimentación halladas. Aquí se establecieron, en primer lugar, una codificación para cada situación, la cual incluyó el código de la sesión [IND01C1] y un número consecutivo según el orden de aparición en la grabación [\_1] (*Ver Ilustración 6*).

### Ilustración 6

*Vista de segmento en sección 3 en M01*

No.	3.1 CÓDIGO REGISTRO	3.2 MARCA TEMPORAL	3.3 TRANSCRIPCIÓN
1	IND01C1_1	0:05:30	E1: Como limitar como todos los que suspendimos, ¿No? Queee.. nooo... que sos, sos, sos, sospeche, que sospechemos. (lo dice dudando) P: Ujum (Asiente con la cabeza)

En esta misma sección se hizo una primera clasificación de la situación de retroalimentación en la que se separó el error, fallo o acierto del estudiante que generó la retroalimentación (*Ver La concepción de error y su tratamiento como base de la retroalimentación*), el cual fue clasificado según el nivel de lengua que afectó (ítem 3.4):

<sup>17</sup> Cuando se refiere a “normal” en este caso, es una subjetividad de quien esté codificando, pues para esta investigación no se contó con instrumentos de medición de voz para notar con precisión esos sutiles cambios en, por ejemplo, los rasgos paralingüísticos. Se toma este campo como punto de referencia para codificar.



Fonético, en cuanto a pronunciación; Morfológico (léxico), relacionado con la formación de las palabras; Semántico (léxico), por la escogencia de la palabra en el acto comunicativo; Sintáctico, en cuanto a orden de oración y aspectos formales de la lengua; y Textual (discursivo), relacionado con el contenido del mensaje emitido.

De igual manera, se extrajo la transcripción del momento en que el docente retroalimenta a su estudiante (ítem 3.5), con base en esta, se hizo una primera clasificación de la situación de retroalimentación, según la taxonomía de Lyster & Ranta (1997) incluyendo las categorías adicionadas en el marco de la investigación ER-ELE (*Ver “Tipos de retroalimentación”*). Más adelante (ítem 3.6) se hizo una primera clasificación de la CNV en la que se clasificó la situación de retroalimentación dentro de una de las 10 realizaciones posibles en CNV según Poyatos (2017) (*Ver Categorizaciones de la CNV*).

Partiendo de la categorización de la situación de retroalimentación en esta última taxonomía, el análisis del registro continuó a la sección 4, si en algún momento se ejecutó un acto kinésico, ya sea aisladamente o en conjunto con lo paralingüístico o verbal; o a la sección 5, en caso de que se haya ejecutado un acto paralingüístico, o de manera aislada o en conjunto con lo kinésico o verbal. Si el registro involucró tanto lo kinésico como lo paralingüístico, se procedería a analizar el registro en ambas secciones (4 y 5).

*Sección 4 – Descripción detallada de registro (Kinésica):* El análisis de esta sección comienza con un resumen de lo analizado hasta el momento. Desde luego las categorizaciones aplicadas en la sección anterior han sido ya codificadas, por lo que solo será visible el código de la categoría, por ejemplo, una retroalimentación “Positiva” por “Aprobación” será representada con el código {AX} (*Ver Anexo 4*).

Propiamente de la kinésica, se inicia la sección con el ítem 4.1.1, “tipo kinésica”, en el cual se menciona la tipología de acto kinésico, según la teoría de Poyatos (2017). Desde el ítem 4.2 se comienza una descripción a detalle del acto kinésico. Para ello, se tiene en cuenta las diferentes partes del cuerpo, las cuales pueden tomarse por separado, o en conjunto, si varias intervinieron en el acto. Estas se registran en “parte involucrada”, si la parte del cuerpo tiene lateralidad (como las manos o las piernas) se debe mencionar.

Partiendo de esto, se registra el movimiento hecho por la parte en mención, su frecuencia (si fue repetida); o si, en defecto, esta parte no ejecutó una acción, pero si la recibió desde otra parte del cuerpo, como por ejemplo cuando una mano toca la cabeza: mientras la mano es la que se ejecuta la acción, la cabeza es la que la “recibe” (*Ver Ilustración 7*).

### Ilustración 7

*Vista de segmento en sección 4 en M01*

Cabeza (c) No. 1						
PARTE 1		Movimiento /Acción			Codificación	
Parte involucrada	Lateralidad	¿Cuál?	Frecuencia	Recibe Acción	Orden	Código
Cabeza		Arriba->Abajo	Cinco Veces		i/	ca0[As*5]

*Nota: Sección perteneciente al ítem 4.2 "Descripción del momento de retroalimentación basado en la kinésica"*

Finalmente, el subítem *codificación*. En esta se registra el *orden* en que intervinieron las partes involucradas en el acto kinésico y su respectivo *código* (*Ver Codificación*). Propiamente de la kinésica, la sección se inició con el ítem 4.1.1, *tipo kinésica*, en el cual se mencionó la tipología de acto kinésico, según la teoría de Poyatos (2017). Desde el ítem 4.2 se comienza una descripción a detalle del acto kinésico. Para ello, se tuvieron en cuenta las diferentes partes del cuerpo, las cuales tomaron por separado, o en conjunto, si varias intervinieron en el acto.

*Sección 5 - Descripción detallada de registro (Paralingüística):* Con una similar intencionalidad que la sección 4, la sección correspondiente a describir los actos paralingüísticos se enfocó en primer lugar en extraer el segmento (ítem 5.2.1, *unidad de análisis*) exacto en donde, en este caso, el docente hizo una variación en sus componentes suprasegmentales con el fin de dar la retroalimentación a su(s) estudiante(s). Partiendo de allí, como se puede observar en la *Ilustración 8* se establecía cuál fue la categoría que fue modificada, ello desde la taxonomía propuesta por Poyatos (2017) y retomada por Cestero (2017). Al igual que la sección anterior, todo registro debía terminar con un código que precisara un poco más el acto paralingüístico (*Ver Codificación*).

## Ilustración 8

Vista de segmento en sección 5.2 en M01

5.2.1 UNIDAD DE ANÁLISIS	5.2.2 TAXONOMÍA (Poyatos, 2017; Cestero, 2017)		
	5.2.2.1 CATEGORÍA	5.2.2.2 SUBCATEGORÍA	5.2.2.3 CÓDIGO
#Ujum#	Alternantes	Consonántico	{CW}

Según si se trató de un cambio en un (5.3.1) *diferenciador* o (5.3.2) un *alternante*, un (5.3.3) *calificador*, o una (5.3.4) *cualidad primaria* (Ver *Categorizaciones de la CNV*), se procedía a diligenciar el segmento correspondiente. Cada sección tuvo en esencia, así como se muestra en *Ilustración 9*, los mismos campos, en primer lugar, una subcategoría (*tipo*); un *momento*, respecto al componente verbal referenciado que, en el caso de los dos primeros, puede variar, mientras que para calificadores y cualidades primarias siempre fue “durante”; un campo específico de la sección en donde se describió el cambio que se presentó: la tipología de *diferenciador* (ej. Tipo de risa); la transcripción del *alternante*; una descripción del cambio en los *calificadores* (ej. Sostener la respiración); o el segmento de lo dicho que fue afectado, y qué cambió, en el caso de los *alternantes*. Cabe mencionar que, en este último, para tener una descripción precisa del cambio del *alternante* se hizo un proceso de descomposición del componente oral, ya sea en palabras o en sílabas con el fin de señalar la parte que varió durante el acto paralingüístico (Ver *sección 5.4 en Anexo*).

Finalmente, una *duración*<sup>18</sup> que es un concepto relativo del codificador quién contó mentalmente por cuanto se prolongó el acto paralingüístico (ej. Si un “jum” fue en realidad “juuuuuuum”), un *orden* de aparición, si se llegó a presentar más de un acto durante la misma situación de retroalimentación, y finalmente una *codificación* que registra en forma simplificada el acto paralingüístico. De igual manera se creó un segmento que resume todo lo registrado (5.4

<sup>18</sup> Al no haberse contado con herramientas sofisticadas para la medición, esta se hace a discreción de quien codifique. Es importante mencionar que, para efectos de esta investigación, la precisión en la duración no es un elemento imprescindible en el análisis. Su importancia radica en detectar si el hablante prolongó, o no el acto paralingüístico.

resumen) y un campo en donde se pueden poner las observaciones acerca de este (5.5 interpretación) (Ver Ilustración 9).

### Ilustración 9

Vista de segmento en sección 5.3 en M01

5.3.2 ALTERNANTES					
Tipo	Momento	Sonido Aproximado	Duración	Orden	Código
Consonántico	Durante	Ujum	1t	i/	« ?{CW} [Ujum*1t] »

Sección 6 - Resumen de situación de retroalimentación y respuesta: Ya finalmente para la última sección, en pocas palabras, se hace un resumen de toda la situación de retroalimentación, partiendo del *origen* de esta (sección 6.2.1), el momento *durante* (6.2.2) que recoge todo lo que el docente hizo durante la retroalimentación, a nivel verbal, kinésico y paralingüístico. Finalmente, como lo muestra la *Ilustración 10*, la sección termina con lo que sería un *después*, o la respuesta a la retroalimentación (6.3), en donde se evidencia si hubo respuesta o no, lo cual en caso afirmativo se procedería a categorizar la respuesta según la taxonomía de Lyster & Ranta (1997) (Ver *Respuesta a la retroalimentación y su efectividad*).

### Ilustración 10

Vista de segmento en sección 6 en M01

6.3 RESPUESTA A LA RETROALIMENTACIÓN				6.4 OBSERVACIONES Y ANÁLISIS
DESPUÉS (Respuesta)				6.4.1 OBSERVACIONES EN GENERAL
6.3.1 PRESENCIA	6.3.2 TIPO	6.3.3 SUBTIPO	6.3.4 CÓDIGO	
No			{NN}	<p>Aparentemente la estudiante, tras dudar, sólo necesitaba la aprobación de la profesora. Tras haberla recibida a través de lo no verbal, su discurso no se interrumpió y pudo proseguir. Ello puede explicar que no haya tenido reacción alguna.</p>

*Consideraciones finales del formato:* Las muestras de la matriz mostradas en las ilustraciones de la dos a la ocho y, en sí, la forma en que se exhibe en el *Anexo 1*, muestran

visualmente lo que es la M01, no obstante, es importante mencionar que la versión en formato Excel contiene los mismos campos, pero con el valor agregado de que la codificación, según el sistema creado para investigación, se hace de manera automática al rellenar los campos que describen la situación de retroalimentación. Obsérvese en las ilustraciones anteriormente citadas la existencia de campos coloreados en gris; estos son los campos formulados que se llenaron según la información diligenciada. Así, pese a lo complejo que podría parecer el sistema de codificación, la M01 lo hace automáticamente, y no reviste dificultad para quien la llegara usar a futuro.

Para tener acceso a la M01 en versión Excel editable para comprobar lo que se ha dicho hasta el momento, puede hacer clic en el siguiente enlace:

[Matriz M01, versión 2.0](#)

### ***Codificación***

Para la matriz M01 el autor creó un sistema de codificación que buscó dar respuesta a la necesidad de simplificar la visualización de las situaciones de retroalimentación sin perder la precisión en su descripción. Este sistema es *Sistema de Codificación para actos Kinésicos y Paralingüísticos en situaciones de retroalimentación*, o C01, del cual se hablará a continuación.

***Sistema de códigos:*** Para C01 se buscó la creación de una codificación que fuera simple y que no incurriera en el abuso de “símbolos no alfabéticos”. Por esta razón, la base de todo el sistema es el alfabeto latino<sup>19</sup>, el cual, para casi todos los ítems codificados consistió en una combinación de dos letras, una mostrando (1) la *categoría referencial* a la que pertenece el ítem y la otra, (2) propiamente la *identificación del ítem* en el grupo. En el caso especial de la codificación de las partes del cuerpo, hubo la necesidad de incluir el acompañamiento de un número, pues en la intencionalidad de tener un sistema detallado, el sistema de dos letras sería insuficiente, y lo peor, poco intuitivo al momento de leerlo, por lo que en esta situación el código se compuso de la letra distinta de (1) la *categoría referencial*, (2) otra, de una *subcategoría* y (3) el número para la *identificación del ítem* (Ver Tabla 7).

---

<sup>19</sup> No incluye letras propias del alfabeto español como la “ñ”, o dígrafos propios, como la “ch”, la “ll”, o la “rr”.

**Tabla 7***Muestra de sistema de codificación en C01*

1.3. NARIZ	
Cabeza (c)	Código
Nariz	cn0
Tabique	cn1
Punta	cn2
Orificios/fosas	cn3

En *Tabla 7* se puede observar con mayor detalle que las partes pertenecientes a la región de la nariz se identifican, en primer lugar, con (1) “c” haciendo referencia a *cabeza*, su categoría referencial; “n”, que muestra la subcategoría de *nariz* (2); para terminar con el número (3) que identifica al ítem específico. Como ejemplo de ello, para hablar del tabique lo ubicamos en la cabeza (referencial), como parte de la nariz (subcategoría) y se identifica con el número 1.

La selección de los códigos de dos letras se hizo con base en una cuadrícula con un eje vertical y otro horizontal ambos identificados con las letras del alfabeto. La conjunción entre dichos ejes dio como resultado un código, por lo que, usando el ejemplo anterior, la conjunción entre “cabeza” (c), como *categoría referencial* y ubicada en el eje horizontal, y (n) como *subgrupo* asignado a la categoría, ubicado en el eje vertical, dará como resultado (cn), es decir, el grupo de la nariz (*Ver Anexo 2*). Al tener esta cuadrícula de referencia se evitó la repetición de los códigos asignados y, en cierta medida, se redujo la posibilidad de ambigüedad.

Sin embargo, es necesario hacer claridad sobre la letra de la *categoría referencial*, pues en las variables relacionadas con la kinésica y la proxémica (partes del cuerpo, acciones, movimientos) esta se encuentra en la primera posición, dado que parte del eje horizontal, mientras que para las variables de tipo teórico (taxonomías) su letra referencial es la segunda letra, mientras que la que identifica el ítem es la primera. Por ejemplo, en la *Ilustración 11* se observa el caso de “*movimiento hacia abajo*” (AB), perteneciente a las variables kinésicas y paralingüísticas y el de la respuesta para la retroalimentación “*corrección por un par*” (CG), del grupo de las variables de tipo teórico:

### Ilustración 11

Vista tabla de codificación de variables

	← Movimientos Simples	← Brazos	← Cabeza
	AA	BA	CA
	<b>AB</b>	BB	CB
	AC	BC	CC
	AD	BD	CD
	AE	BE	CE
Nivel Error -> Fonético	AF	BF	CF
Reparación ->	AG	BG	<b>CG</b>

En el primer caso, el movimiento pertenece a la categoría referencial de los “*movimientos simples*” (A), siendo su identificación propia la letra (B); en tanto que “*corrección por un par*” pertenece a la categoría referencial “*repara el error*” (G) de las respuestas a la retroalimentación, y este ítem en particular se identifica con la letra (C). Partiendo de esta idea inicial, se procederá a explicar con mayor detalle los códigos.

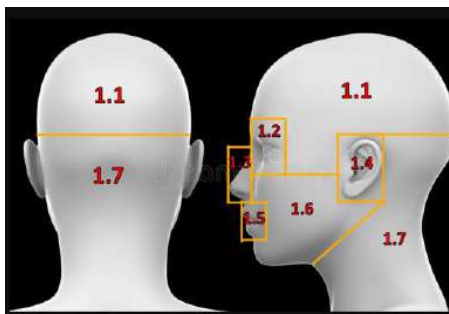
**Códigos:** Para comprender mejor la naturaleza del código en C01 se explicará por agrupación de códigos: (1) los relacionados con el cuerpo, (2) los de las variables teóricas, (3) los de las variables kinésicas-paralingüísticas y (4) finalmente los conectores.

**1. El cuerpo:** Así como fue mencionado anteriormente los códigos relacionados con el cuerpo son los únicos que tienen tres caracteres, ya que se vio la necesidad de ampliar los alcances de la cuadrícula de referencia para contar con un mayor margen de maniobra para codificarlas en detalle. Por este motivo, el cuerpo fue dividido en macrosecciones, que recibieron la letra *referencial*: Cabeza (c), tronco (t), cadera (k), piernas (p), brazos (b), manos (m), pies (f), dedos de la mano (d), dedos de los pies (o) (*Ver Anexo 3*). Estas a su vez fueron divididas en subsecciones a las que les fueron asignadas las letras del eje vertical, como se puede observar en la *Ilustración 12*:

**Ilustración 12:**

*Codificación para categoría "cabeza" en C01*

1. CABEZA (c)	
Subsección	Código
1.1 Superior	ca
1.2 Ojos	co
1.3 Nariz	cn
1.4 Orejas	ce
1.5 Boca	cb
1.6 Inferior	cm
1.7 Cuello	cc



A esta primera parte de la codificación, como ya se conoce, se le agrega un número que identifica la parte en especial, para ello se utilizaron los números desde cero, hasta el número que fuera necesario en la subsección. Sin embargo, es necesario aclarar que este orden no es aleatorio, pues responde a la ubicación de la parte en cuestión desde la vista frontal en dirección Arriba-Abajo, Frente-Atrás (*Ver Tabla 8*).

En esta codificación, el número cero (0) es asignado a la parte que sirve de punto de referencia para el grupo en general. En *Tabla 8* los “ojos” son la parte referencial de esta, por lo que lleva el número 0 en su código<sup>20</sup>. De ahí se asigna el número 1 a la parte que esté espacialmente más arriba en el segmento en cuestión, y se continuará numerando a medida que la parte referenciada se encuentre más abajo.

**Tabla 8**

*Codificación para subcategoría “ojos” en C01*

1.2. OJOS	
Parte	Código
Ojos	co0
Cejas	co1
Entrecejo (ceño)	co2
Párpado superior	co3
Pestañas	co4
Párpado inferior	co5

<sup>20</sup> En el caso de los dedos, el código 0 es usado en el caso de que la totalidad de estos hayan intervenido en el movimiento.



Finalmente, para las partes que cuentan con lateralidad (las manos, los pies, entre otros) se les adiciona una terminación si, actúa su parte derecha (-d), su parte izquierda (-i) o ambos (-a)

2. **Variables teóricas:** Un código de variables teóricas está compuesto igualmente por dos letras; sin embargo, a diferencia de las partes del cuerpo, la primera es la *identificación del ítem* y la segunda corresponde a la *categoría referencial*. Estas se reconocerán por estar encerradas y aisladas entre corchetes “{ }” (Ver Tabla 9 y Anexo 4).

**Tabla 9**

Codificación de tipos de actos kinésicos

	TIPOLOGÍA (kinésica)	COD.
Kin. (K)	GESTOS	{GK}
	MANERA	{MK}
	POSTURAS	{PK}

En la Tabla 9 se muestra como un ejemplo de variable teórica, una la codificación para la taxonomía de las realizaciones de los actos kinésicos, propuestos por Poyatos (2017), de esta, se puede observar en los tres ítems la *categoría referencial*, kinésica {K}, y sus tres posibles realizaciones: Gestos {G}, Maneras {M} y Posturas {P}.

3. **Variables kinésicas-paralingüísticas:** Todas las cualidades tanto del acto kinésico como del paralingüístico van a tener un código de dos letras asignados según la cuadrícula previamente mencionada (Ver Anexo 5). Sin embargo, existe pequeñas diferencias entre las codificaciones:

**Variables kinésicas:** Consiste en el listado de movimientos posibles hechos por las partes del cuerpo. Su *categoría referencial*, dado que está relacionado con las partes del cuerpo, es la primera letra, y se va a distinguir porque siempre estará en mayúscula; el movimiento propiamente dicho (*identificación del ítem*) se representa con una letra en minúscula. Ambas letras van entre llaves, algunas veces acompañados por otros detalles de la acción.

Estos movimientos se dividen en “*movimientos simples*” [A], que son direcciones de desplazamiento (arriba [Aa], bajar [Ab], etc.); “*acciones en general*” [W], que consisten en acciones que solo cuentan con un agente (abrir [Wa], cerrar [Wc], etc.); “*acciones de dos partes*” [X] y [Y], para acciones que tienen un agente y un paciente (tocar [Xt], señalar [Xs], etc.); y “*acciones específicas*” [Z], que solo pueden ser ejecutadas por una sola parte del cuerpo (arrodillarse [Za], parpadear [Zp], etc.).

Cabe anotar que las “*acciones de dos partes*” requieren dos argumentos, una parte del cuerpo que funciona como (1) agente, y otra que actúa como (2) paciente, y un conector (i.) que las una, mientras que, las demás solo requerirán el agente (ii.), por ejemplo:

EJEMPLO:
i. (1) ma0-d [Xt] ∩ (2) ca0
“La mano derecha toca “a” cabeza”
ii. (1) ma0-a [Ab]
“Ambas manos (se mueven hacia) abajo”

**Variables paralingüísticas:** Consisten en las distintas realizaciones que se pueden hacer según la taxonomía de Poyatos (2017), por tal razón como variables teóricas, su código debe escribirse en mayúscula y encerrados entre corchetes “{ }”. Igualmente, su *categoría referencial* se pone al final del código:

EJEMPLO:
Risa = {RV}
Categoría referencial {V}= Diferenciador
Identificación del ítem {R} = Risa

4. **Especificadores:** Se trata de una serie de signos y convenciones que apoyan la conexión de las diversas categorías ya explicadas e igualmente van a dar más detalles de la situación de retroalimentación (*Ver Anexo 5*). Existen de cuatro tipos: *secuenciadores, separadores, conectores e intensificadores:*

**Secuenciadores:** Se usan en caso de que haya más de un movimiento en la misma situación de retroalimentación. Se representan con números romanos en minúsculas, acompañados por una diagonal “/”:

EJEMPLO:
DO:// {PK} i/ «ca0[As*1]»→ii/ «tr0[At*0]»↔iii/ «ca0[At*0]»→ iv/ «br0-a[Xx*0]» +(l+1)
<i>“El/La docente (postura) <b>primero</b> la cabeza (movió) arriba-abajo, una vez; después, <b>segundo</b>, el tronco (movió) atrás, sostuvo; al mismo tiempo que <b>tercero</b>, la cabeza (movió) atrás, sostuvo y; después <b>cuarto</b>, brazos se cruzaron, sostuvo. fuerte”</i>

**Separadores:** No tienen significado alguno, pero ayudan en la organización del código: Estos son la diagonal “/”, para separar segmentos según su orden; los corchetes “{ }”, para aislar las variables teóricas; las llaves “[ ]”, para aislar acciones; paréntesis “( )” para separar énfasis de las acciones, como la velocidad; comillas dobles “« »”, para aislar los actos kinésicos; y numeral “#” para separar segmento de texto que va a ser analizado específicamente en el acto paralingüístico.

**Conectores:** Son aquellos signos que no pertenecen al alfabeto e indican posición (a/en “-”, cerca de “\_”, etc.), orden de aparición (en simultánea “↔”, antes “←”, etc.), o cooperación (“&”, dos partes del cuerpo intervienen) y cuya función radica en enlazar ya sea las partes de la situación de retroalimentación o los actos kinésicos o paralingüísticos, o unir momentos de los actos:

EJEMPLO:
DO:// {PK} i/ «ca0[As*1]»→ii/ «tr0[At*0]»↔iii/ «ca0[At*0]»→ iv/ «br0-a[Xx*0]» +(l+1)
<i>“El/La docente (postura) primero la cabeza (movió) arriba-abajo, una vez; <b>después</b>, segundo, el tronco (movió) atrás, sostuvo; <b>al mismo tiempo que</b> tercero, la cabeza (movió) atrás, sostuvo y; <b>después</b> cuarto, brazos se cruzaron, sostuvo. fuerte”</i>

**Intensificadores:** Se trata de aquellos símbolos que apoyan otros códigos para mostrar mayor énfasis, duración, repetición o intensidad. Por ejemplo, “\*” para mostrar repetición de una acción; “+/-” para mostrar aumento o disminución en intensidad o velocidad del acto, o “t, tt, ttt” en el caso de mostrar que el acto perduró cierto tiempo a lo largo de la situación de retroalimentación. En el caso de que algunos de ellos vayan acompañados por el número 0, significa que la acción no se repitió, sino se sostuvo.

EJEMPLO:
DO:// {PK} i/ «ca0[As*1]»→ii/ «tr0[At*0]»↔iii/ «ca0[At*0]»→ iv/ «br0-a[Xx*0]» +(I+1)
<i>“El/La docente (postura) primero la cabeza (movió) arriba-abajo, <b>una vez</b>; después, segundo, el tronco (movió) atrás, <b>sostuvo</b>; al mismo tiempo que tercero, la cabeza (movió) atrás, <b>sostuvo</b> y; después cuarto, brazos se cruzaron, <b>sostuvo. fuerte</b>”</i>

**Sintaxis de la codificación:** Al ser un código que se compone de varios segmentos, para ser codificado con éxito los códigos deben tener en cuenta lo siguiente:

1. **Uso de mayúsculas y minúsculas:** Para agregar un elemento más para distinguirse y evitar confusiones en los códigos de dos letras, las partes del cuerpo irán completamente en minúsculas (ej. dd0, dedos de la mano), las acciones que estas hacen, con mayúscula inicial (ej. [Za], arrodillarse), y completamente en mayúscula con las variables teóricas (ej. {CY}, retroalimentación orientada a la forma-corrección explícita).
2. **Orden:** Para la escritura final de la secuencia de códigos tanto de actos kinésicos como paralingüísticos que resumirían la situación de retroalimentación se debe seguir el siguiente orden, respondiendo las siguientes preguntas como se puede ver en *Tabla 10*:

- |                                     |                         |
|-------------------------------------|-------------------------|
| a) ¿Quién lo hizo?                  | e) ¿Qué sucedió?        |
| b) ¿Qué hizo?                       | f) ¿Hubo algún elemento |
| c) ¿En qué orden lo hizo?           | adicional?              |
| d) ¿Qué parte o extracto involucró? |                         |

**Tabla 10**  
Análisis de sintaxis de codificación (kinésica)

ACTO KINÉSICO	Preg.	Sintaxis	Ejemplo
DO:// {GK} i/ « ca0[As*5] »+( V+1)	a.	“Ejecutor”	DO
		://	://
	b.	{“Tipo acto”}	{GK}
	c.	“orden”	I/
	d.	«	«
		“cuerpo”	ca0
		“Acción”	As
	e.	*	*
		“repetición”	5
		»	»
		+	+
		(	(
	f.	“Suprasegmental”	V
		+/-	+
		“intensificador”	1
		)	)

Códificación
DO:// {GK} i/ « ca0[As*5] »+( V+1)

Descripción
El docente hizo un gesto. En primer lugar, la cabeza (movió) arriba-abajo, cinco veces. Lo hizo rápido.

Como se pudo ver en *Tabla 10*, el orden de los diferentes segmentos en el caso del registro de un acto kinésico sigue el orden de las preguntas guía planteadas. No obstante, en *Tabla 11* se puede ver que en el caso de un acto paralingüístico cambia un poco el orden, y da cabida a un campo adicional, *referencia*, el cual es el fragmento verbal dicho por la persona sobre o tras la cual se realizó dicho acto.

**Tabla 11**  
Análisis de sintaxis de codificación (Paralenguaje)

ACTO PARALINGÜÍSTICO	Preg.	Sintaxis	Ejemplo
DO:// #Claro, Ujum# i/«↓{CW} [/u'xum/*1t]»	a.	“Ejecutor”	DO
		://	://
	REF	# elemento verbals	#Claro, Ujum#
	c.	“orden”	I/
	d.	«	«
		“momento”	↓
	b.	{“Tipo acto”}	{CW}
		[	[
	e.	“elemento extraído”	/u'xum/
		*	*
		“duración o intensidad”	11
		»	»

Códificación
DO:// #Claro, Ujum# i/«↓{CW} [/u'xum/*1t]»

Descripción
Primero, el docente mientras decía “claro, ujum” produjo un alternante consonántico pronunciado /u'xum/.corto

**3. Observaciones adicionales:** Pueden existir casos en que se adicionarían elementos a la codificación del acto kinésico o lingüístico, a saber:

- Si intervienen más de dos partes del cuerpo en el acto kinésico, por ejemplo, si se movieron dos partes para hacer la misma acción, se usa el conector “&”:

<b>EJEMPLO:</b>
<b>DO:// dd2-d &amp; dd3-d [We*0]</b>
<b>“Dedo índice mano derecha y dedo medio mano derecha enderezaron”</b>

- Si intervienen más de dos partes, pero una de ellas es la que ejecuta la acción como agente y la otra solo la recibe como paciente se usan los conectores preposicionales (*Ver Anexo 5*).

<b>EJEMPLO:</b>
<b>DO:// dd2-d → ca4 [Xt*5]</b>
<b>“Dedo índice mano derecha a sien tocó cinco veces”</b>

### ***Presentación del código de situación de retroalimentación y su respuesta***

Ya para finalizar esta sección, es necesario mostrar cómo se verán en este trabajo los registros de las situaciones de retroalimentación que serán citadas en los siguientes capítulos. Se mostrarán usando un código de color, siendo **azul** los actos kinésicos, **rojos**, los paralingüísticos, en **negro** lo verbal, en **verde**, la respuesta, y en **naranja** la persona que inició la interacción y la tipología de retroalimentación registrada.

Todo esto se hará en formato de una ecuación, en donde se inicia la operación con el código del registro, con el código de la persona y la tipología de retroalimentación. Como se puede observar en la *Ilustración 13*, los actos verbales, kinésicos y paralingüísticos estarán dentro de un par de corchetes a modo de matriz. Su distribución se dará según su orden de aparición, si es *simultaneo*, los elementos se organizarán horizontalmente si es *secuencial*, verticalmente (*Ver Relaciones de secuencialidad y simultaneidad*). El resultado de la ecuación será la respuesta a la retroalimentación.

### Ilustración 13

*Muestra de situación de retroalimentación ya codificada con C01*

$$\text{IND01C1\_7 DO:// \{AX\}} \left\{ \begin{array}{l} \text{\{PK\} i/ «ca0[As*1]»→ii/} \\ \text{«tr0[At*0]»↔→iii/} \\ \text{«ca0[At*0]»→ iv/ «br0-} \\ \text{a[Xx*0]» +( ; l+1)} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} \text{i Claro! De pronto tú lo} \\ \text{tomas más por el lado} \\ \text{de las redes sociales} \\ \text{\#Claro# i/ «↓\{II\}[} \\ \text{\#Claro# +1 ]»} \end{array} \right\} = \text{\{NN\}}$$

En la *Ilustración 13* se puede ver que el registro IND01C1\_7 se trató de una retroalimentación positiva por aprobación {AX} hecha por el docente DO:, en donde primero sucedió el acto kinésico, una postura {PK} (1. El docente asintió, 2. El tronco fue movido hacia atrás, 3. Lo mismo la cabeza, finalmente, 4. El docente se cruzó de brazos, todo con un poco de fuerza), luego en simultánea, mientras decía lo verbal, el docente enfatizó en la palabra “claro” cuya intensidad {II} fue mayor a lo normal [+1]. Todo este movimiento no obtuvo respuesta de parte del estudiante {NN}.

#### *Consideraciones finales del sistema de codificación C01*

Este sistema fue pensado inicialmente para los fines de esta investigación, por lo que es necesario aclarar que este no fue basado, ni es la continuación de anteriores nomenclaturas hechas por otros autores, ni su creación se hizo tras haber consultado bibliografía al respecto. Por lo anterior, la versión 1.0, solo incluye descripciones para los actos kinésicos y paralingüísticos, mas no para una otros aspectos de la CNV como la proxémica o los objetos, entre otros. No obstante, a futuro, existe la intención de actualizar este sistema para que sea más amplio en cuanto a la descripción de la CNV, no solamente en contextos de retroalimentación.

También es importante anotar que el uso de este sistema de codificación no se hizo de forma manual, pues su grado de complejidad habría hecho que la tarea de análisis de datos hubiera tardado demasiado, sino que se llevó a cabo gracias a la automatización de la matriz M01 (hecha en Microsoft Excel), a la cual solo se debían ingresar los datos descriptivos de cada situación de retroalimentación (por ejemplo, el nombre de la parte del cuerpo, la categoría, acción ejecutada etc.) y M01 se encargaba de codificar y organizar la información de modo de que se pudiera presentar de una forma simplificada. Al igual que con el sistema de codificación C01, se tiene la intención a futuro de mejorar la M01, para hacerla más eficiente y con usos más allá de la retroalimentación.

### ***Validación del instrumento de recolección***

La creación de un instrumento es un proceso que va más allá del diseño, pues el investigador debe asegurarse de que su instrumento, desde luego, funcione bien al momento de utilizarlo en campo, pero también que recolecte la información suficiente y de calidad para el cumplimiento de los objetivos planteados para la investigación. Es por esta razón que un instrumento debe pasar varias pruebas antes de ser usado en un contexto.

#### **Versiones M01<sup>21</sup>**

Tras haber tenido varias ideas prototípicas para lo que sería la matriz M01, se vio la necesidad de definirla para posteriormente probar la eficacia y eficiencia en su funcionamiento, por tal razón se empezaron a probar con fragmentos de las grabaciones de clase que fueron tenidos en cuenta para esta investigación. De este primer momento, se finalizó la primera versión oficial de esta matriz, la ***M01 versión 1.0***, que sirvió como base para lo que vendría después.

Puede acceder a esta primera versión haciendo clic en este enlace:

[Matriz de Análisis v1.0.xlsx](#)

Sin embargo, pese a que esta versión funcionaba describiendo la mayoría de los actos de CNV con los que se puso a prueba, hubo momentos en que, por su falta de especificidad, no podía responder a una descripción concreta de calidad que pudiera ofrecer la información necesaria para cumplir con los objetivos de esta investigación. Por esto, se decidieron hacer unos cambios mayores, con los cuales, la M01, podría dar cuenta de las situaciones que no se pudieron codificar, y además se podría volver más práctica durante el diligenciamiento, al arrojar codificaciones automáticamente. Todos estos cambios (*Ver Anexo 6*), llevaron al surgimiento de la ***M01 versión 1.1***.

Puede acceder a la versión 1.1 haciendo clic en este enlace:

[Matriz de Análisis v1.1 01042022.xlsx](#)

---

<sup>21</sup> Para acceder a otros enlaces diferentes, ir a Anexo 15



Ya con una matriz más robusta, y buscando que esta cumpliera con los objetivos planteados, fue necesario hacer pruebas adicionales. Una de ellas es la prueba de *validez*, la cual, según Corral (2009), está relacionada con si el instrumento está en capacidad de suministrar la información que se necesita, en pocas palabras “que mida lo que tenga que medir” (p.230). Esta prueba se consideró necesaria, pues la eficacia del instrumento no solo se valida si este tiene la capacidad de recolectar datos precisos, sino que la información que recolecte sea de calidad y permita el cumplimiento de los objetivos. Una prueba de validez no se puede hacer internamente, como los procesos realizados al crear las versiones 1.0 y 1.1, sino que se requiere de ayuda externa.

Una de las formas de medir la validez, según la citada autora, es la *validez de contenido*, la cual en sus palabras

se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir, responde a la pregunta cuán representativo es el comportamiento elegido como muestra del universo que intenta representar (Corral, 2009, pág. 230).

Queriendo buscar que la matriz M01 no solo esté en la posibilidad de describir las situaciones de retroalimentación, sino que arroje resultados fáciles de analizar y pertinentes, se decidió hacer una prueba de validación de contenido, a través de un *juicio de expertos*.

### **Juicio de expertos**

Según Corral (2009), un juicio de expertos consiste en solicitarle a un conjunto de personas (expertos) para que den su opinión acerca de las fortalezas y debilidades de, en este caso, un instrumento de recolección de datos, a través de un análisis concienzudo y metódico de este. Se pensaría inicialmente que se trata de una práctica subjetiva, pues las opiniones están a discreción del juez, sin embargo, la fortaleza del juicio de expertos radica en acudir a varias personas durante el proceso, cuya opinión contrastada reflejará más objetivamente la realidad del instrumento.

Existen varias formas de llevar a cabo un juicio de expertos, sin embargo, para esta investigación se decidió hacerlo bajo la modalidad de “agregados individuales”, o aquella en

que, *grosso modo*, los expertos participantes analizan el material individualmente sin discutir entre ellos. A continuación, los detalles de este juicio de expertos.

Habiendo ya finalizado la creación de la M01 Versión 1.1, se decidió ponerla a prueba en un juicio de expertos. Este proceso se llevó a cabo a lo largo de la primera quincena del mes de mayo de 2022. Durante los días anteriores a este lapso se buscaron posibles candidatos para este proceso de validación, los cuales, por requerimiento del proceso de validación deben ser personas con la preparación académica y/o experiencia en los temas principales de la investigación: Retroalimentación y CNV. Teniendo un universo muy reducido de posibles candidatos, para este proceso se escogieron únicamente dos expertos.

Partiendo de un contacto previo hecho por la directora de esta investigación, y al haber ellos aceptado la invitación se les procedió a enviar vía correo electrónico el material necesario para la realización de este análisis, consistente en una carpeta compartida en *OneDrive* en cuyo contenido se encontraba: (1) un resumen del proyecto; (2) una versión simplificada de la matriz M01, similar a la disponible en *Anexo 1*; (3) dos videos en la plataforma *Flipgrid*<sup>22</sup> en donde se explicaba, en primer lugar, el procedimiento que se seguiría y posteriormente el funcionamiento de la matriz M01 en formato Excel; (4) una copia de la versión Excel de M01 Versión 1.1 y; (5) El *formato de evaluación – juicio de expertos* [M02], en donde los expertos registrarían sus percepciones ( *Ver Anexo 7*). Con estos materiales ellos tendrían el fundamento para juzgar la matriz.

Finalmente, tras recibir los formatos M02 diligenciados por los expertos, se procedió al análisis de la información suministrada, así como a la realización de las correcciones propuestas para generar la más reciente versión de M01, la 2.0.

### ***El formato de juicio de expertos:***

Teniendo en cuenta que el analizar a profundidad una matriz tan amplia como M01, se pensó en crear un formato que fuera simple y que al mismo tiempo pudiera recolectar las percepciones de los expertos para poderlas analizar. Así como lo muestra el *Anexo 7*, las secciones de este formato son 8: la primera, con los datos del experto y unas instrucciones, de la

---

<sup>22</sup> Se puede acceder a estos videos en la dirección: <https://flipgrid.com/36bac868>

segunda a la séptima, con un análisis sección por sección de la Matriz buscando que el experto evaluara a través de una *escala de Likert* la *adecuación* del instrumento, o su capacidad de recopilar la información necesaria para los fines de la investigación, la *aplicación*, o su sistematicidad y practicidad al momento de usarla, y su *codificación*, o la precisión del sistema creado (C01). En la sección de “especificidades” se le sugería al experto expresar sus opiniones sobre segmentos específicos de M01, escribiendo su falencia y algunas sugerencias. Finalmente, una sección para observaciones adicionales.

Todo este patrón se repitió con las demás secciones de M01 (*Ver Ilustración 14*). En la sección 7, se le pide al experto a dar sus conclusiones de M01 y si considera que este instrumento podría ya ser usado en la investigación.

### Ilustración 14

#### Vista de segmento de evaluación de sección - juicio de expertos

1.1 GENERALIDADES						
Evalúe el segmento siguiendo la siguiente escala en donde:						
1= "En desacuerdo"; 2= "Parcialmente en desacuerdo"; 3= "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4= "Parcialmente de acuerdo"; y 5= "Totalmente de acuerdo".						
CRITERIO	CALIFICACIÓN					OBSERVACIONES (Si aplica)
ADECUACIÓN	1	2	3	4	5	
APLICACIÓN	1	2	3	4	5	
CODIFICACIÓN	1	2	3	4	5	
1.2. ESPECIFICIDADES						
Escriba a continuación si encontró aspectos por mejorar en algún ítem en especial en esta sección. En caso de no encontrar ninguno, dejar las casillas vacías.						
ÍTEM	DEBILIDAD/FALENCIA			SUGERENCIAS		
1.3. OBSERVACIONES ADICIONALES						
Si hay un comentario adicional sobre esta sección que no haya podido expresar antes, escríbalo; en caso contrario, dejar la casilla en blanco						

### Expertos

Por su perfil, se eligieron dos expertos para evaluar a M01: los profesores Alex Giovanni Barreto Muñoz y Guillermo Molina Morales, ambos pertenecientes a la comunidad del Instituto Caro y Cuervo, a continuación, sus perfiles:

- *Profesor Alex Giovanni Barreto Muñoz*: Licenciado en Etnoeducación de la UNAD, especialista en Educación Cultural y Política de la UNAD, Magíster en Antropología de la Universidad Nacional de Colombia y doctor en antropología en la Universidad Nacional de Colombia. Sus intereses académicos son hacia el estudio de la lengua de señas colombiana [LSC] y la comunidad sorda. Actualmente se desempeña como profesor en la maestría ELE del Instituto Caro y Cuervo en el área de LSC.
- *Profesor Guillermo Molina Morales*: Pregrado en Filología Hispánica y también en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad Complutense de Madrid, Magíster en Enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Pablo de Olavide, en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de la UNAD, y en Estudios avanzados en literatura española e hispanoamericana de la Universidad de Barcelona, y doctor en teoría de la literatura de la Universidad de Zaragoza. Con experiencia en la enseñanza de ELE y formación profesional en la misma área. Entre sus experiencias académicas más relevantes al momento de ser seleccionado para este juicio está el haber sido docente del área de sociolingüística en el marco de la maestría ELE en el Instituto Caro y Cuervo.

### **Resultados**

Tras la recolección de los formatos de juicio de expertos diligenciados por los expertos consultados, se procedió a organizar la información y analizar los resultados arrojados. De este proceso se extrajeron los puntajes numéricos dados por los expertos a cada sección (*Ver Tabla 12*), y los comentarios expuestos en otros segmentos.

**Tabla 12**

*Tabla con puntajes numéricos en el juicio de expertos*

	Sección 1		Sección 2		Sección 3		Sección 4		Sección 5		Sección 6		Promedio
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	
<b>Adecuación</b>	5,0	4,0	5,0	5,0		5,0	4,0	4,0	4,0	4,0	5,0	4,0	4,45
<b>Aplicación</b>	5,0	5,0	5,0	5,0	3,0	5,0	4,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,67
<b>Codofocación</b>	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,67
<b>Promedio Experto/Sección</b>	4,67	4,67	5,00	5,00	3,50	5,00	4,00	4,67	4,33	4,67	4,67	4,67	
<b>Promedio Sección</b>	4,67		5,00		4,25		4,33		4,50		4,67		
<b>Promedio total</b>	4,67												

Con base en los resultados numéricos obtenidos, la matriz M01 fue bien valorada por los expertos, con un promedio general de 4.6/5.0, representado con un porcentaje de 92% de aprobación. Lo anterior contrasta con los promedios generales de los criterios de evaluación, siendo el de *adecuación* el menos valorado, con 4.45/5.0, seguido por los de *aplicación y codificación* con una nota de 4.67/5.0. Esta primera impresión lleva a poner atención a la parte de la recopilación de la información.

Observando los comentarios hechos por los expertos al respecto (*Ver Anexo 8*), se observa, en primer lugar, que ambos concordaron con que el instrumento excede en especificidad, teniendo en cuenta los objetivos planteados para la investigación, lo cual pone en duda su factibilidad; sin embargo, la idea detrás de la creación y uso de una matriz compleja, pese a que fue usada parcialmente en el análisis de la información, estuvo fundamentada en el deseo del investigador de seguir explotándola en investigaciones futuras y en otros contextos, como las clases presenciales.

Por otro lado, ambos expertos comentaron respecto al esfuerzo que podría requerirse al momento de usarla, sin embargo, como se pudo ver en anteriores secciones, la codificación creada sigue una estructura sintáctica simple, y sin muchas excepciones, además del hecho de que la codificación fue realizada automáticamente por la matriz. Ello hizo que el proceso solo consistiera en diligenciar los campos descriptivos. Quizás en la práctica se trató un ejercicio extenso insertar los datos, pero a la postre no distrajo la atención que el observador debió poner en las dinámicas de clase.

Teniendo en cuenta que el formato de juicio de expertos evaluó sección por sección se observó que la sección mejor valorada por los expertos fue la segunda sección, correspondiente a la ficha de los participantes, con una nota promedio de 5.0/5.0. No obstante, la sección con promedio más bajo fue la sección 3, correspondiente a la descripción del acto kinésico con 4.3/5.0. Aunque no se puede considerar una mala nota *per se*, merece especial atención dada la diferencia con las otras secciones, cuyos promedios oscilan entre 4.5-4.6 /5.0, el cual se originó porque uno de los expertos calificó la aplicación de esta sección con 3.0/5.0 (la nota más baja de todas) dejando algunos comentarios respecto a dos temas principales: “la distinción entre “fallo”, “error” y “acierto” y “la necesidad de calcular la duración del acto kinésico”

Ante este primer comentario, es necesario mencionar que, desde la parte teórica, este comentario fue tenido en cuenta en el marco teórico, al realizar un acercamiento a los términos “fallo” y “error”, desde la perspectiva constructivista del error (*Ver La concepción de error y su tratamiento como base de la retroalimentación*); no obstante esta distinción es solo una introducción a la razón de ser de la retroalimentación en el aula de clase, pues las tipologías expuestas por Lyster & Ranta (1997), involucran no solo la corrección sino la autocorrección y el refuerzo positivo, lo cual no podrían ser si la concepción negativa del error siguiera vigente. En pocas palabras, se usó esta terminología para llamar al momento desencadenante de la retroalimentación.

Este segundo grupo de comentarios expresan la necesidad de incluir la duración del acto kinésico, lo cual indirectamente se había presentado en los segmentos donde se analizan los suprasegmentales del movimiento (la velocidad, la intensidad, etc.), pero no explícitamente. Este comentario se consideró pertinente para el mejoramiento de la M01, dado que la duración del acto kinésico puede también tener un significado implícito, y quizás se pueda relacionar con la selección del movimiento por parte del profesor.

Por otro lado, en el último segmento propuesto para el juicio de expertos, se les preguntó si el instrumento podría ser usado para cumplir con los fines de la investigación. El experto 1 contestó “no”, pero su respuesta no significa que la M01 no fuera efectiva para recopilar la información necesaria para el análisis de datos, sino que debe aplicársele algunas correcciones lo cual se hizo en la Versión 2.0. Por su parte, el experto 2 consideró que el instrumento es apto para cumplir con su objetivo; pese a esto, hizo un comentario en el que se preguntaba sobre la necesidad del nivel de especificidad de la codificación y la ambición por parte del investigador para sintetizar acciones completamente humanas (*Ver Anexo 8, sección 6.2.2*).

Ante lo anterior, el investigador entiende y concuerda completamente con la reflexión del experto ya que todo lo humano es difícil de analizar, y la complejidad de su actuar es imposible de describir con una secuencia de códigos, sin embargo, la creación de M01 y de C01 responde a la necesidad de expresar una idea completa, una situación de retroalimentación, de forma sintetizada. Todo ello para no centrarse en la prosa de la descripción de la situación, más sí en su análisis para poder cumplir, inicialmente, los objetivos propuestos, pero para más adelante, quizás apoyar con la sistematización de la CNV con fines científicos.

Finalmente, un último comentario importante de traer a colación y de cierta forma conectado a todo lo anterior fue el hecho por El experto 1 en la sección 2, sobre a origen del sistema de codificación C01, en cuanto a si este fue en algún momento basado en otros autores. Para este, veo la necesidad de aclarar y recalcar que este sistema de codificación es totalmente de creación propia, y no se tuvo en cuenta ningún otro sistema previo, de hecho, el investigador desconocía la existencia de la nomenclatura citada en el comentario o de alguna otra existente. La creación de C01 respondió a las necesidades de la investigación, más que como parte central de los resultados analizados, por lo que su creación no es un elemento central de los resultados de la investigación que serán expuestos más adelante, pero sí es un valor agregado que será de utilidad.

### ***Versión 2.0***

Teniendo en cuenta lo observado estadísticamente y en conjunto con los comentarios hechos por los expertos, de todas las sugerencias hechas, se aceptó solo una, la cual consistió en incluir el campo de “*duración*” del acto en CNV. El resto de los campos, secciones, codificaciones y configuraciones se preservaron como fueron establecidas inicialmente en la Versión 1. 1.. Adicionalmente, se buscó, a través de una segunda revisión del marco teórico y en algunas precisiones incluidas en esta sección metodológica, dar respuesta a las inquietudes de los expertos acerca del tratamiento de la información y algunos procedimientos asociados a la matriz M01.

En conclusión, la versión 2.0 fue la que finalmente se usó para organizar la información observada de los videos, al igual que para la realización de los análisis estadísticos que serán presentados en la siguiente sección (*Ver Anexo 1 y Anexo 15*).

### **Análisis y tratamiento de datos**

Partiendo de lo anteriormente mostrado, los datos que fueron arrojados por la matriz M01 fueron tratados de diferentes maneras según la información que suministraban. En un primer momento, la información primaria recolectada de la fase de observación (anotaciones y en sí la descripción densa de las situaciones de retroalimentación) fue organizada y categorizada dentro

de la matriz M01 con el fin de detectar posibles patrones al momento de contrastar las diferentes variables (por ejemplo, las taxonomías) tenidas en cuenta para esta investigación.

En complemento a lo anterior, en un segundo momento, las categorías que surgieron del primer ejercicio de análisis fueron analizadas a través de la estadística descriptiva, por la cual los datos fueron agrupados y, con base en esta información elemental surgida al momento de la codificación, se dedujeron frecuencias, elemento esencial en este tipo de estadística. La información estadística se organizó en tablas, gráficas e ilustraciones.

Dado que esta investigación se desarrolla bajo el diseño mixto de investigación, los datos cualitativos, con sus patrones y etiquetas, y los cuantitativos, con sus gráficas y tablas de frecuencias y medidas básicas (promedios, sumatorias, etc.) fueron analizados en conjunto bajo el modelo de la triangulación, arrojando los resultados que se verán en posteriores capítulos de esta investigación.

### ***Consideraciones éticas***

El tratamiento adecuado de la información personal, como nombres propios o uso de imágenes, tanto de los estudiantes como de los profesores involucrados en cada una de las clases analizadas en esta investigación fue garantizado y respetado bajo los preceptos de la ley 1581 de 2012 para la protección de datos personales (o ley de habeas data) en su artículo 18, párrafos a y b<sup>23</sup>.

De igual manera se tiene constancia de que los participantes de esta investigación conocieron que la grabación realizada en sus clases se hizo para fines investigativos, en el marco de la investigación “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*” [ER-ELE] del Instituto Caro y Cuervo (*Ver Anexo 14*).

Particularmente, teniendo en cuenta que la información analizada se trató en parte de producciones erróneas en ELE por parte de los estudiantes observados, y las metodologías de

---

<sup>23</sup> “Artículo 18. Deberes de los Encargados del Tratamiento. Los Encargados del Tratamiento deberán cumplir los siguientes deberes, sin perjuicio de las demás disposiciones previstas en la presente ley y en otras que rijan su actividad:

- a) Garantizar al Titular, en todo tiempo, el pleno y efectivo ejercicio del derecho de hábeas data;
- b) Conservar la información bajo las condiciones de seguridad necesarias para impedir su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento; (...)



enseñanza individuales de los profesores, el autor de la investigación hizo, junto a su directora de tesis, un control estricto para evitar la inclusión de juicios de valor respecto a dichas prácticas; además, desde un principio se buscó y garantizó la conservación del anonimato de los participantes para respetar la dignidad y el buen nombre de estos a través del uso .

## **Análisis de datos**

Como parte esencial de la investigación, se expondrá en esta sección los resultados más relevantes de lo observado en cada una de las sesiones de clase de la muestra seleccionada para esta investigación. En primer lugar, se mostrarán los hechos más importantes observados tanto de los participantes como de cada una de las sesiones de clase que, de una u otra forma, podrían haber influido en las situaciones de retroalimentación (su origen y ejecución), al igual que en el uso de la CNV durante estas.

Posteriormente, y con el fin de organizar la información en torno al cumplimiento de los objetivos propuestos, se procederá a mostrar en primer lugar una descripción de actos de CNV hallados en la muestra; luego, el análisis de dichas situaciones con base en las taxonomías referenciadas en el marco teórico (*Ver Marco Teórico*). En un tercer momento, se analizará el contraste entre las situaciones de retroalimentación basadas en CNV con la reacción del estudiante a este estímulo (en caso de que se haya presentado). Finalmente, un contraste entre las situaciones de retroalimentación que se dieron a través de la CNV y aquellas que se dieron por lenguaje oral.

### **Sobre el contexto de las sesiones de clase y los participantes**

Ya habiendo conocido el perfil de los participantes de esta investigación (*Ver Población y muestra*), es necesario mencionar los elementos más relevantes con respecto a las sesiones observadas. Para ello, en primer lugar, se describirán los aspectos ambientales que pudieron haber incidido en la realización de las clases, de igual manera, los factores personales de los participantes quizás influyeron en las dinámicas de la clase; posteriormente se mostrará brevemente las actividades que se desarrollaron en el marco de la clase, para finalmente, hacer un reporte de los registros de situaciones de retroalimentación halladas y analizadas para esta investigación.

#### **Factores ambientales y personales**

Así como lo menciona Knapp (1982), (*Ver El Análisis de la CNV*), los factores externos al individuo hacen parte también de la configuración de un acto no verbal, ya que indirectamente pueden afectar su ejecución. Se pueden considerar factores ambientales la temperatura, si está

haciendo calor o frío, la configuración del espacio, si es ruidoso o no, amplio o estrecho, si se permite o no hablar fuerte o moverse libremente, entre otros. Por otro lado, los factores personales, como el estado de salud, el estado de ánimo, entre otros. Con base en ello, se hará un recorrido por aquellos factores que a nivel macro hicieron parte de las situaciones de retroalimentación analizadas.

### *Lugar de la clase*

En cuanto al lugar en que los participantes tomaron sus clases, se observó que, gracias a la distancia geográfica y a factores mundiales como las restricciones por causa de la pandemia COVID-19, las sesiones de clases tenidas en cuenta para esta investigación se tomaron a través de sesiones virtuales sincrónicas en la plataforma *Zoom*. Esta plataforma, al igual que otras, se caracteriza por tener la capacidad de hacer énfasis (mostrarlo en mayor tamaño) en los objetos relevantes que se estén compartiendo: en el caso de que el anfitrión de la reunión no esté “compartiendo pantalla”, se muestra en mayor tamaño los avatares o las imágenes transmitidas por las cámaras web de los participantes de la reunión, en proporción al número de participantes; mientras que si se “comparte pantalla”, los avatares y/o la imagen de las cámaras web son reducidos a una proporción menor en la pantalla, disminuyendo un poco el grado de detalle de la imagen del participante de la reunión.

En cuanto al lugar físico donde se encontraban los participantes, en su mayoría se dio desde las casas de los participantes (tanto docentes como estudiantes). No obstante, en los casos de los tres de los estudiantes de las clases grupales (GRU01B1- GRU02B2) y del estudiante de IND01A2- IND02A2 se tomaron desde sus lugares de trabajo, incluso se evidenció en el uso de tapabocas en algunos de ellos. En el caso de las docentes una de ellas (GRU01B1-GRU02B1) dictó su clase desde su estudio, mientras que la docente de las clases restantes, lo hizo desde la cocina de su hogar. Los espacios, en el caso de todos los participantes, fueron amplios y no restringieron movimientos o tuvieron limitaciones en cuanto a la intensidad de la voz, ni tenían problemas de ruido.

Sin embargo, hay que resaltar que hubo un factor de tipo climático que afectó durante los primeros segmentos de clase a la docente en las sesiones IND01C1- IND02C1: el frío. La docente se vio un poco tensa en sus movimientos y, en unas

ocasiones, se frotó las manos rápidamente para ponerlas en calor; igualmente, expresó su incomodidad al respecto.

### ***Toma de apuntes y uso de dispositivos electrónicos***

Dada la naturaleza virtual de las sesiones observadas, las docentes hicieron uso de la compartición de archivos (Microsoft Word, PowerPoint y Genially) como sustituto del tablero. Por su parte solo los estudiantes de las clases individuales tomaron apuntes, más notoriamente la estudiante de las clases de nivel C1, por lo que hubo momentos en que tanto ella, como el estudiante estadounidense de la clase A2 no estuvieron pendientes de lo que mostraba la docente en cámara. El estudiante estadounidense hizo uso de una Tablet (adicionalmente a su computador) para las actividades de su clase.

### ***Conectividad y resolución y plano de la imagen***

En la mayoría de las sesiones la conexión a internet de los participantes no presentó problema alguno, pues no hubo situaciones en las que la comunicación se entrecortara. Sin embargo, para el caso de la docente de las clases individuales, sí hubo algunos problemas en su conexión durante las sesiones IND01C1 e IND02A2, en los que la calidad del sonido se distorsionó tanto que los estudiantes pidieron que la profesora repitiera lo dicho, y que se viera obligada a apagar su cámara web en algunos momentos.

En cuanto a la calidad de imagen de las cámaras web de los participantes tampoco hubo mayor inconveniente, salvo en los momentos de baja conexión de la docente, mencionados anteriormente, en donde la imagen se congelaba o se tornaba un tanto borrosa. Igualmente, es importante mencionar los planos en los que se enfocaban las cámaras, mientras que una gran proporción de los participantes se mostraban ya sea en un primer plano (parte del tronco, cabeza y brazos), hubo algunos casos, entre ellos el de la docente de las clases grupales, en que el ángulo de su cámara la mostraba casi en un primer primerísimo plano (cabeza y hombros), lo cual no permitió que mostrara detalladamente los movimientos de sus manos, sobre todo en la sesión GRU01B1, salvo en los gestos que involucraran elevar los brazos.

### *Aspectos emocionales relevantes de los participantes*

Los participantes en general se veían cómodos y su forma de expresarse no mostraron nada adicional a lo que se presume que son sus personalidades, pues se notó que entre los estudiantes participantes hubo algunos con personalidades más extrovertidas, con tono de voz firme y con volumen entre adecuado y alto, en conjunto con movimientos relajados; mientras que otros estudiantes, fueron más reservados. No obstante, se ven indicios de nerviosismo sobre todo en las clases individuales cuyas actividades no eran de producción libre (IND02A2 e IND01C1) y algunas reacciones de sorpresa al momento de recibir retroalimentación por parte del estudiante estadounidense, e igualmente de frustración en uno de los estudiantes brasileños en la clase GRU02B1, quien abrumado por las correcciones hechas sobre el mismo tipo de error exclamó en tono jocoso: “mierda” (Ver Ilustración 15).

#### **Ilustración 15**

*Transcripción situaciones de retroalimentación GRU02B1\_44 y 45*

<b>GRU02B1_44</b>	(Discuten sobre el contraste de uso entre el indicativo y el subjuntivo. El estudiante trata de explicar sus conclusiones) Estudiante 3: Es como acá, si tú hablar...
<b>GRU02B1_45</b>	Profesora: Otra vez, E3 "si tu hablar" ... Estudiante 3: ¡qué mierda! (ríe) P: La profesora escribe " si tú hablas con una persona" Estudiante 3: O.K

#### **Actividades realizadas en clase**

Por último, se considera necesario mencionar el tipo de actividades que fueron hechas en cada una de las sesiones observadas, ya que según estas implica una mayor o menor oportunidad de que se den momentos de retroalimentación entre los participantes de una misma clase:

**IND01A2:** Para esta clase se realizaron dos actividades generales cuya temática base es el uso de los pretéritos. En primer lugar, la docente propuso una serie de oraciones en las que el estudiante debía narrar, usando este tiempo verbal, actividades relacionadas con su cotidianidad y experiencias de viaje. Posteriormente se realizaría un

ejercicio de escucha en donde la docente y el estudiante conversaron respecto a lo que este último comprendió.

**IND02A2:** Para la segunda clase se inicia con una interacción orientada por la docente (a través de una serie de oraciones) sobre una experiencia de viaje que tuvo el estudiante a Colombia, además de acciones rutinarias tanto en el presente como en el pasado. Finalmente hubo una práctica relacionada a estas experiencias, pero esta vez usando el pretérito perfecto compuesto enfocándose en los participios.

**GRU01B1:** Esta clase incluyó una actividad asignada inicialmente como una tarea en la que se proponían diversas situaciones y los estudiantes debían aconsejar usando expresiones que usan el presente del subjuntivo. A partir de estas situaciones se dieron interacciones entre la docente y el grupo de estudiantes, y en muy pocas ocasiones entre ellos.

**GRU02B1:** Los estudiantes y la profesora continúan con una práctica orientada a conocer los contextos del uso del subjuntivo respecto a otros modos verbales como el infinitivo o el indicativo. Partiendo de ello, la clase se basa en una actividad central de lectura en voz alta de un ejercicio consistente en seleccionar el complemento más adecuado para una serie de oraciones de tipo subordinadas con base en su proposición principal; una de las opciones de complemento está en modo subjuntivo y el otro en otro modo verbal (indicativo o infinitivo). Dado el grado de dificultad que representó este ejercicio para los estudiantes de la clase, tanto los estudiantes como la docente hicieron reflexiones sobre el tema.

**IND01C1:** En una conversación bastante fluida, la docente y la estudiante hacen una revisión de conectores “mientras que”, “mientras”, entre otros. La actividad principal consistió en que la estudiante describiría lo visto en una serie de gráficas. En un segundo momento de la clase, la estudiante comienza a hacer un ejercicio que incluyó oraciones relacionadas con su aprendizaje del español a modo de encuesta. Adicionalmente, se hizo un ejercicio de lectura, que introduciría las oraciones condicionales de improbabilidad, a partir de la cual, la estudiante sacaría sus propios ejemplos basados en un input previo (no incluido en la clase) sobre un *reality show* en el que ella participaría.

**IND02C1:** Esta sesión de clase estuvo enfocada en desarrollar una actividad en la que la estudiante haría una presentación sobre las condiciones durante la pandemia. Con base en esto, la profesora retroalimentaría. Igualmente, la docente y la estudiante tuvieron varias conversaciones centradas en la retroalimentación de actividades pasadas y en la preparación de un eventual examen de certificación de lengua que la estudiante posiblemente haría.

### Registros

Partiendo de lo visto en las anteriores subsecciones, de las clases que fueron tomadas como muestra para esta investigación, se registraron un total de 453 situaciones de retroalimentación en un total de 565 minutos con 56 segundos (09h:25m:56s) de clases, lo cual significó un promedio general de 75 situaciones de retroalimentación (por sesión), o mejor, cada una situación de retroalimentación cada 0,80 minutos (48 segundos).

A menor escala se observó que la frecuencia de situaciones de retroalimentación varía proporcionalmente al nivel de lengua, mientras que, en las clases de menor nivel (A2) se presentó una frecuencia de 0,92 situaciones por cada minuto de clase, en nivel B1 se dan 0,90, y en C1, 0,65. Por lo tanto, esta correlación es negativa ya que a mayor nivel del estudiante, menor cantidad de situaciones de retroalimentación este recibirá en promedio por parte del profesor (Ver Tabla 13).

**Tabla 13**  
*Información detallada de cada sesión*

	MCER/Clase	DURACIÓN*	# REGISTROS	REG/MIN
A1	IND01A2	116' 34"	90	0,77
	IND02A2	89' 01"	96	1,08
	<b>TOTAL A1</b>	<b>205' 35"</b>	<b>186</b>	<b>0,92</b>
	<i>Promedio ambas clases</i>	<i>102' 47,4"</i>	<i>93</i>	
B1	GRU01B1	59' 03"	57	0,97
	GRU02B1	59' 15"	52	0,88
	<b>TOTAL B1</b>	<b>118' 18"</b>	<b>109</b>	<b>0,90</b>
	<i>Promedio ambas clases</i>	<i>59'09"</i>	<i>54,5</i>	
C1	IND01C1	176' 22"	112	0,64
	IND02C1	65' 41"	46	0,70
	<b>TOTAL C1</b>	<b>242' 03"</b>	<b>158</b>	<b>0,65</b>
	<i>Promedio ambas clases</i>	<i>121'01.2"</i>	<i>79</i>	
	<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>565' 56"</b>	<b>453</b>	<b>0,80</b>

De igual manera, observándolo desde cada uno de los niveles, se halló que las clases IND02A2, GRU01B1 e IND02C1 fueron las que presentaron la frecuencia más alta de situaciones de retroalimentación (siendo entre todas las sesiones, las número 1, 2 y 5 en frecuencia, respectivamente), con 1,08; 0,97; y 0,70 situaciones de retroalimentación por minuto de clase. Si se contrastan estos números con las actividades realizadas en clase, se puede observar que aquellas sesiones son las que tienen relación, en mayor o menor medida, con las actividades de producción oral “libre” en la que las docentes dieron un *input* al estudiante (unas oraciones orientadoras en el caso de A2<sup>24</sup> y B1, y la preparación de una presentación en C1) y este debía reaccionar a este estímulo respondiendo y ampliando su respuesta no tanto orientado a la forma gramatical, sino al contenido.

Por otro lado, las clases restantes, las de menor frecuencia en su respectivo nivel, estuvieron basadas en actividades cuyo *input* no requería que el estudiante ampliara su información, sino que la extrajera directamente y la compartiera de forma directa o indirectamente controlada, por ejemplo, de un archivo de audio (clase A2), de una serie de oraciones ya preestablecidas (en B1) o de un material especialmente resaltado para que la forma gramatical vista fuera evidente (en C1) (Ver sección anterior, *Actividades realizadas en clase*).

### **Situaciones de retroalimentación basadas en CNV**

Como parte de uno de los objetivos principales para esta investigación, en los siguientes apartados se escribirá sobre los hallazgos relacionados con la CNV que se hicieron durante las sesiones observadas. En un primer momento se describirá su naturaleza, posteriormente se irá a mayor profundidad revisando propiamente los actos kinésicos y paralingüísticos, para finalmente contrastarlos con diversas variables para conocer mejor su incidencia en el desarrollo de la clase.

\*\*\*

*Antes de iniciar, es importante mencionar que a lo largo de las secciones se propondrán ejemplos de registros de retroalimentación por lo que para mayor facilidad en el momento de*

---

<sup>24</sup> Por ejemplo, en IND02A2, la docente conversó con el estudiante sobre experiencias en el pasado con oraciones orientadoras como “Yo hace dos meses...”; “Mi esposa la semana pasada...”, las cuales el estudiante debía completar y ampliar.



*analizar la información, se ofrece la posibilidad de consultar no solo estos registros, sino todos los registros analizados para esta investigación en el siguiente enlace, o consultar el Anexo 15:*

[Consolidado.xlsx](#)<sup>25</sup>

\*\*\*

### **Tipología**

Según su naturaleza, las situaciones de retroalimentación observadas fueron clasificadas con base en la taxonomía propuesta por Poyatos (2017) de las diez realizaciones de lenguaje, paralenguaje y kinésica (*Ver La comunicación no verbal*), en las que, según su configuración, el mensaje comunicado va a estar compuesto por uno, dos o tres actos (ya sea de naturaleza verbal, kinésica o paralingüística), los cuales se organizan de forma secuencial o simultánea para, por ejemplo expresar (o reforzar) la intencionalidad de este (*Ver Funciones de la CNV*). En la *Gráfica 1*, se puede observar que, en mayor proporción, un 75,50%, las situaciones de retroalimentación se dieron con base en el lenguaje verbal en sus diversas combinaciones (“*Lenguaje verbal-kinésica*”, “*Lenguaje verbal*”, “*Lenguaje verbal-paralenguaje*”, y “*Lenguaje verbal-paralenguaje-kinésica*”), mientras que un 2,21% (“*Paralenguaje-Lenguaje verbal*” y “*Kinésica-Lenguaje verbal*”) adicional se dio con el lenguaje verbal como elemento secundario<sup>26</sup> (basado en el orden de aparición en el acto comunicativo) durante las interacciones.

Las interacciones dadas únicamente con actos no verbales representaron un 22,29% (“*Paralenguaje-kinésica*”, “*Paralenguaje*”, “*Kinésica-Paralenguaje*”, y “*Kinésica*”); no obstante, si se tienen en cuenta aquellas interacciones (situaciones de retroalimentación) que contaron además de la parte no verbal, con un elemento verbal en su ejecución, este porcentaje aumenta a un 73,05% del total de registros (*todas las modalidades, exceptuando “Lenguaje verbal”*).

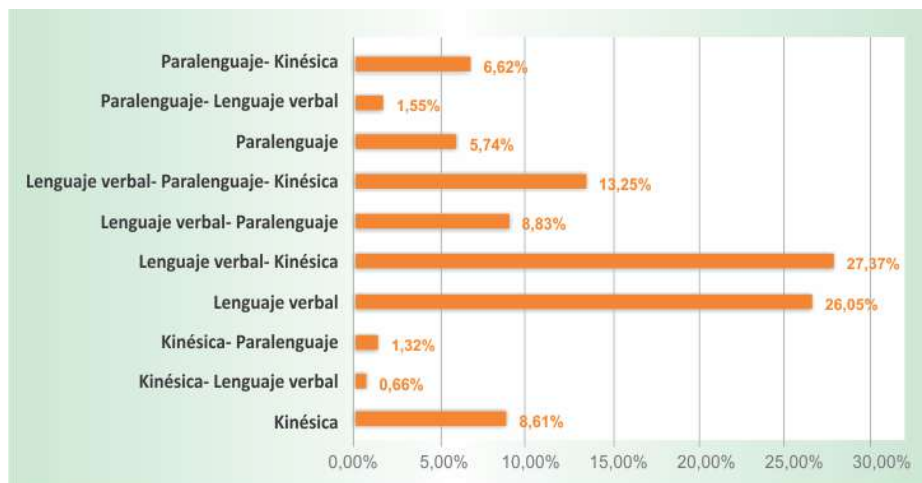
---

<sup>25</sup> Para consultar registros, seleccione la hoja de cálculo “Buscar registros”; o para consultar el consolidado de registros, seleccione cualquiera de las otras hojas de cálculo.

<sup>26</sup> Decir que un acto (ya sea verbal, kinésico o paralingüístico) es “secundario” no hace referencia a que sea de menor importancia, sino que va a existir un acto que apareció en primer lugar que dio a conocer la intencionalidad y el significado de la situación de retroalimentación, siendo el acto secundario, un elemento que reforzó/complementó lo expresado por el acto principal.

## Gráfica 1

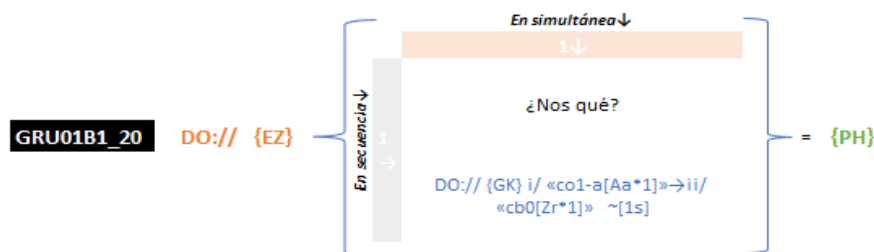
### Distribución de situaciones de retroalimentación



En la *Gráfica 1*, se puede observar también que, con un 27,37% del total de los registros, la tipología “Lenguaje verbal-kinésica” fue la más frecuente en las sesiones observadas, en donde, por ejemplo, la docente dio un mensaje verbal, acompañándolo posteriormente/simultáneamente con un movimiento corporal, como en el caso de la *Ilustración 16*:

### Ilustración 16

#### Ejemplo de registro "Lenguaje verbal-Kinésica"



En este registro, GRU01B1\_20, la docente retroalimenta a su estudiante preguntando “¿Nos qué?”, mientras que levanta [Aa] sus cejas (co1-a) y luego sonríe [Zr].

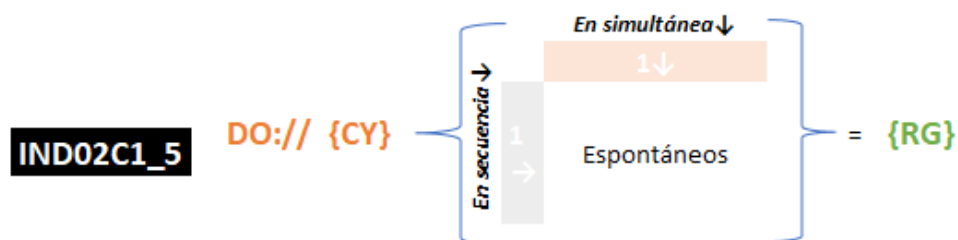
En segundo lugar, se encuentran las situaciones de retroalimentación en las que no se evidenció un apoyo en lo no verbal, siendo únicamente verbales cuyos valores paralingüísticos (timbre, tono, intensidad, etc.) estaban en lo que se consideró “normal”<sup>27</sup> en la articulación de la

<sup>27</sup> Es necesario recordar que los valores suprasedgmentales de lo paralingüístico, al no contar con equipo especializado, fueron basados en la percepción del autor.

docente. Esta categoría se dio en un 26, 05% de los casos. En *Ilustración 17*, un ejemplo de una situación de retroalimentación verbal.

### Ilustración 17

*Ejemplo de registro "Lenguaje verbal"*

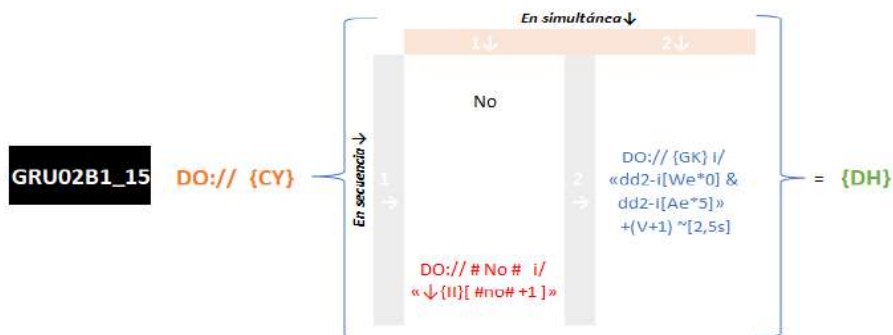


En esta situación, la docente hace una corrección a una forma errónea {CY} dicha por la estudiante. En este caso ella solo dice, sin énfasis alguno, la palabra errada, “*espontáneos*” tras haberla escuchado en una producción errónea del estudiante.

Con un 13,25% de aparición, están las situaciones que usaron los tres tipos de actos, en los que las docentes iniciaban con lo verbal, pero que en secuencia o en simultánea lo acompañaban con actos paralingüísticos o kinésicos. En la *Ilustración 18* se puede observar un ejemplo de esta tipología, en la que la docente simplemente dice “no”, pero para reforzar su intencionalidad de decirle a su estudiante que estaba equivocado; para ello aumenta un poco su intensidad en la voz {II} [#no#+1] y continúa su mensaje levantando [We] su dedo índice izquierdo (dd2-i) para moverlo de lado a lado en varias oportunidades [Ae] y con una velocidad más rápida que lo normal (V+1).

### Ilustración 18

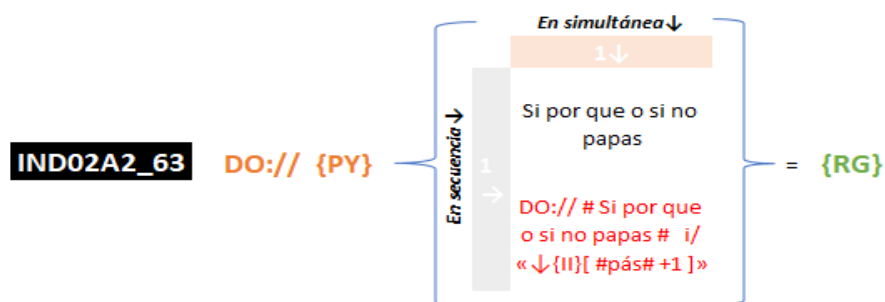
*Ejemplo de registro "Lenguaje verbal-Paralingüístico-Kinésico"*



Por otro lado, el 8,83% de los registros correspondieron a la combinación entre Lenguaje verbal y Paralingüística. En este caso, los elementos paralingüísticos representan un complemento al mensaje verbal, dándole un carácter más enfático al momento de decirse, o en su defecto, adicionarle un alternante. En la *Ilustración 19* se observa cómo la docente hace una corrección basada en lo verbal; sin embargo, en esta situación en especial hace un cambio en la intensidad **{II}** [**#pás# +1**] en que pronuncia una de las sílabas haciendo un realce en el aspecto que quería que el estudiante atendiera (la diferencia entre “papas” y “papás”).

### Ilustración 19

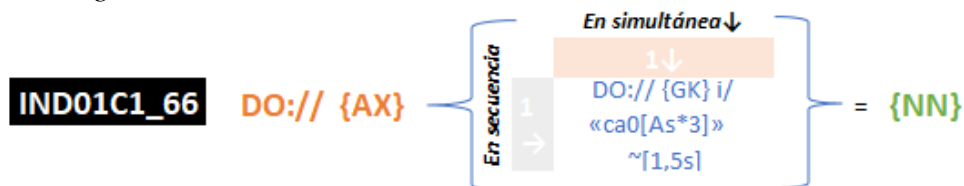
*Ejemplo de registro "Lenguaje Verbal-Paralingüística"*



Las situaciones de retroalimentación que fueron basadas únicamente en actos kinésicos representaron el 8,61% del total, como ejemplo de ello, el registro IND01C1\_66 muestra que la docente asintió tres veces (o movió de arriba hacia abajo) **[As\*3]** con su cabeza (**ca0**) durante la intervención de la estudiante. Esto se hizo sin decir palabra alguna (*Ver Ilustración 20*).

### Ilustración 20

*Ejemplo de registro "Kinésico"*

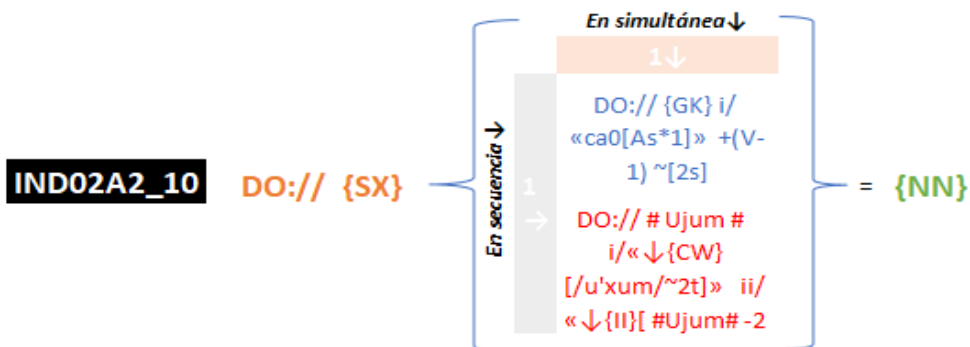


Con menor frecuencia que lo kinésico, se encontraron los registros del tipo “Paralingüístico-Kinésico” con un 6,62%. Esto significa que, así como lo muestra el registro IND02A2\_10 (*Ver Ilustración 21*), la docente ejecutó en simultáneo un acto paralingüístico

usando un alternante consonántico {CW} “ujum”, muy bajo en intensidad [-2] pero ligeramente prolongado (~2t), y un acto kinésico al asentir [As] lentamente (V-1).

### Ilustración 21

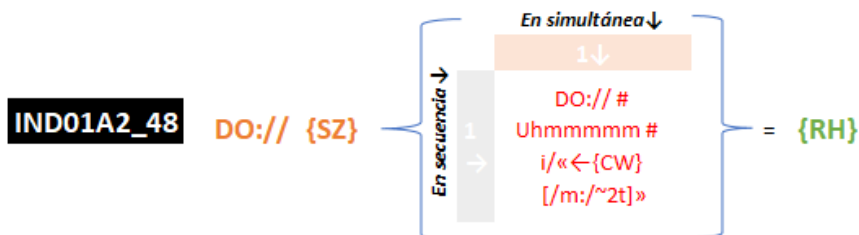
Ejemplo de registro "Paralingüístico-Kinésico"



Con un 5,74% del total de los registros, los actos paralingüísticos ocuparon el séptimo lugar de mayor frecuencia de aparición entre las situaciones observadas. Desde luego, es importante mencionar que su bajo número es debido a que de las cuatro categorías existentes de los actos paralingüísticos (*Ver Categorizaciones de la CNV*), solo los alternantes y algunos diferenciadores (como la risa y el carraspeo) son posibles en un contexto de clase, dado su independencia total del discurso oral y al hecho de poseer un significado propio dado por el mismo contexto y los interlocutores. Como ejemplo de ello, podemos encontrar al registro IND01A2\_48 (*Ver Ilustración 22*) en el que la profesora induce a la autocorrección {SZ} al estudiante tan solo haciendo “uhmmm” alargado [~2t]. Este sonido corresponde a un alternante consonántico {CW}.

### Ilustración 22

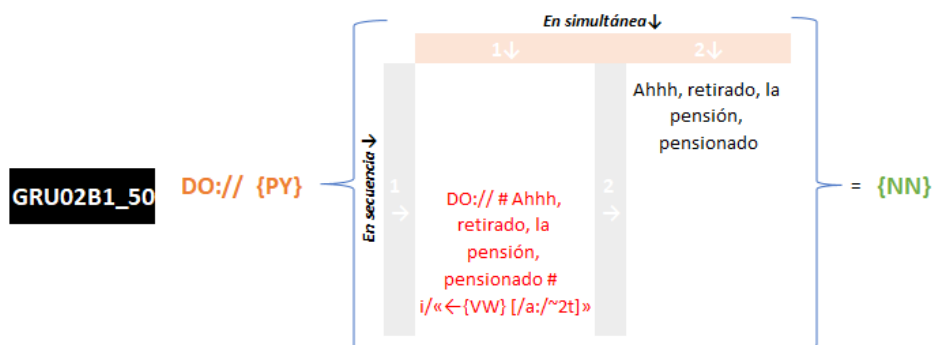
Ejemplo de registro "Paralingüístico"



Por último, con menor frecuencia se encuentran los registros de tipo “Paralingüístico-Verbal”; “Kinésico-Paralingüístico” y “Kinésico-Verbal”, con un 1,55%, 1,32% y 0,66%, respectivamente. En el primer caso, (Ver Ilustración 23) encontramos el registro GRU02B1\_50, en donde la docente inicia su retroalimentación con un alternante vocálico {VW} “ahhh” cuando comprendió lo dicho por el estudiante y le presentó la respuesta {PY}

### Ilustración 23

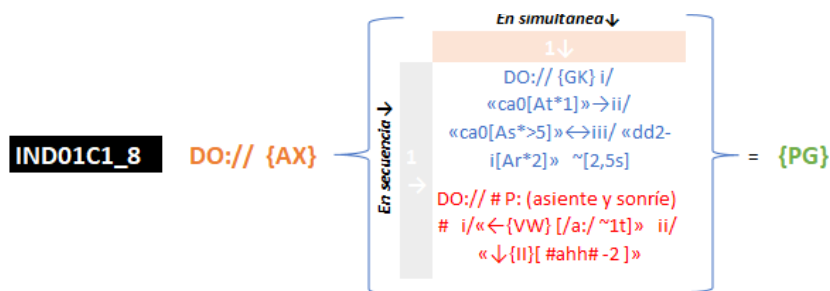
Ejemplo de registro "Paralingüístico-Verbal"



Para el segundo caso, el registro IND01C1\_8, en donde la docente retrocede su cabeza (ca0), luego desde esa posición asiente más de cinco veces [As\*>5], para después mover su dedo índice izquierdo (dd2-i) hacia el frente hacia atrás un par de veces [Ar\*2] representando “lo contrario”, complementándolo con el uso del alternante vocálico “aaahhh” un poco alargado [~2t] (Ver Ilustración 24).

### Ilustración 24

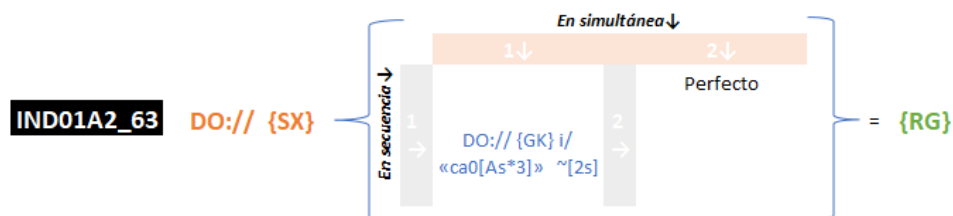
Ejemplo de registro "Kinésico-Paralingüístico"



Finalmente, para el tipo de registros menos común, el Kinésico-Verbal, se presenta como ejemplo el IND01A2\_63, en donde la profesora primero asiente [As], para luego decir “perfecto” (Ver Ilustración 25).

### Ilustración 25

Ejemplo de registro "Kinésico-Verbal"



### El orden de aparición y la dependencia-independencia del acto

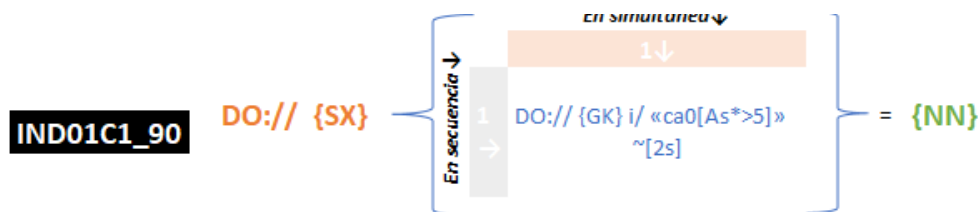
Como se pudo observar en los esquemas de los anteriores ejemplos, la aplicación de la taxonomía propuesta por Poyatos (2017) se hizo desde la simultaneidad y la secuencialidad de los actos verbales, paralingüísticos y kinésicos en cada una de las situaciones de retroalimentación, es decir, basado en cómo la importancia de cada acto involucrado configuraba la situación de retroalimentación. Como ejemplo de ello, se puede tomar el registro anteriormente referido (IND01A2\_63, Ver Ilustración 25), en donde la situación de retroalimentación tuvo como principal acto el kinésico (1↓), el cual fue reforzado por el acto verbal (2↓) en una relación de secuencialidad, donde los actos pueden ser tratados con cierta independencia el uno del otro.

Por otro lado, existen registros en los que los diversos actos necesitaron de un segundo o, incluso, un tercer acto para generar su significado completo, todo ello en una relación de simultaneidad y dependencia. Como ejemplo de ello, se puede retomar el registro IND01C1\_8 (Ver Ilustración 24) en el que el acto kinésico es complementado por el paralingüístico, ya que asentir con la cabeza, en un contexto como una clase virtual, podría no haber tenido el mismo efecto de no ser porque la docente reforzó este gesto con un alternante, generando una respuesta positiva (paráfrasis {PG}) por parte del estudiante; porque de lo contrario, existiría la posibilidad de no generar una respuesta, como en IND01C1\_90 en donde la estudiante no respondió al estímulo proveniente de la docente, después de que su profesora solamente asintió más de cinco veces [As\*>5] (Ver Ilustración 26)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Desde luego se considera probable que la “no respuesta” del estudiante derive de otras condiciones subjetivas tanto de este, como del profesor o incluso el contexto.

## Ilustración 26

### Registro IND01C1\_90



Nota: Obsérvese que este registro pese a que fue prolongado (más de cinco movimientos) no generó una respuesta por parte del estudiante, {NN}.

Las relaciones de secuencialidad y simultaneidad se convierten en un elemento importante en la configuración de la situación de retroalimentación y en su posterior respuesta. Es por esta razón que una combinación de varios actos (sean verbales o no verbales) dentro de la retroalimentación es porcentualmente más efectiva en la generación de una respuesta que, por ejemplo, ejecutar un solo acto aislado. En *Tabla 14* se puede observar que el 41,33% del total de los registros no obtuvo una respuesta (o reacción) por parte del estudiante, mientras que el 58,67% si la obtuvo tras recibir retroalimentación por parte del profesor.

**Tabla 14**  
*Presencia de respuesta en actos individualizados y combinados*

	ACTO INDIVIDUAL			TOTAL IND	Acto Combinado	TOTAL GENERAL
	Kinésica	L.verbal	Paraleng			
Hubo respuesta	38,46%	70,94%	23,08%	57,14%	59,70%	58,67%
No hubo respuesta	61,54%	29,06%	76,92%	42,86%	40,30%	41,33%
<b>TOTAL A1</b>	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Sin embargo, resalta que los actos que fueron ejecutados en simultaneidad o secuencialidad (*Acto combinados*) tuvieron un 40,30% de “no hubo respuestas” en contraste con los actos que fueron ejecutados aisladamente (42,86%<sup>29</sup>), lo cual muestra una leve tendencia a no ser respondidos. Este último porcentaje es considerable, si se tiene en cuenta que entre este grupo

<sup>29</sup> Es necesario aclarar que este porcentaje es considerablemente alto dado que cuando hablamos de “no respuestas” es una categoría única (código {NN}), en tanto que el segmento de los registros que sí obtuvieron respuesta corresponde a doce categorías diferentes (códigos {RG}, {IG}, {AG}, {PG}, {MG}, {CG}, {RH}, {AH}, {SH}, {LH}, {DH}, {PH}), al igual que el contraste de las 10 realizaciones, mientras que los actos individuales son tres ({JJ}, {KK}, {LL}), los que fueron ejecutados son siete categorías diferentes. Para mayor información de la codificación, ver Anexo 4.



se encuentra el “lenguaje verbal” (segunda modalidad más frecuente), el cual se podría considerar como valor extremo en este grupo; se debe tener en cuenta que los actos paralingüísticos como los kinésicos, mayoritariamente no obtuvieron respuesta por parte de los estudiantes, 76,92% y 61,54%, respectivamente, un porcentaje considerablemente alto. Por lo anterior se puede inferir que existe una alta posibilidad de no obtener respuesta si la situación de retroalimentación está conformada por solo un acto aislado hecho (sobre todo si este es ejecutado con la CNV), en comparación con si se ejecuta con varios actos en simultánea/secuencia, desde luego obviando las retroalimentaciones hechas oralmente.

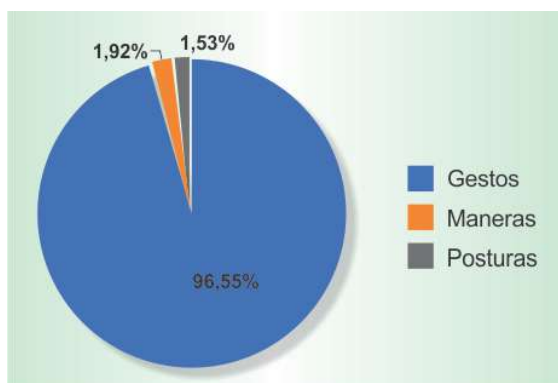
### ***Situaciones de retroalimentación basados en la Kinésica***

Ya más específicamente hablando, esta subsección se enfocará en los actos kinésicos, los cuales son esencialmente los actos conformados por movimientos corporales que culturalmente tienen un significado dentro de un acto comunicativo. De acuerdo con lo hallado en la observación de las seis clases, de los 453 registros, 262 de ellos (57%) tuvo como componente uno, o varios actos kinésicos.

Dentro de la clasificación que Poyatos (2017) y Cestero (2017) proponen, los actos kinésicos son clasificados en *Gestos*, *Maneras* y *Posturas* (Ver *Categorizaciones CNV*), los cuales, según los hallazgos realizados en las situaciones de retroalimentación corresponden al 96,55%, 1,92% y 1,53% respectivamente (Ver *Gráfica 2*).

### **Gráfica 2**

*Distribución de actos kinésicos, según taxonomía de Poyatos (2017)*

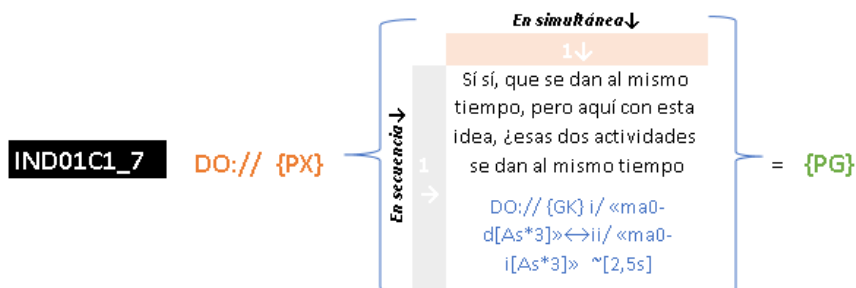


## Los gestos

Los *gestos*, aquellos movimientos que tienen un significado social comprensible, fueron la gran mayoría de los actos kinésicos registrados (*Ver Limitaciones al analizar los actos kinésicos*), pues se infiere que su comprensión directa (o indirecta) se facilita porque culturalmente son identificables dentro del repertorio de los gestos propios de la cultura del individuo. Como ejemplo de un gesto evidenciado en las situaciones de retroalimentación, se puede observar en *Ilustración 27* cómo la docente en simultánea con lo que dice verbalmente, hace hincapié en la idea de “*al mismo tiempo*” haciendo un gesto en el que toma sus manos derecha e izquierda (*ma0-d y ma0-i, respectivamente*) al mismo tiempo ( $\leftrightarrow$ ) y las mueve tres veces de arriba abajo [*As\*3*]. Este gesto en especial denota la simultaneidad al tomar cada una de las manos como un “objeto” que se mueve sincrónicamente.

### Ilustración 27

*Ejemplo de gesto kinésico*



## Las maneras

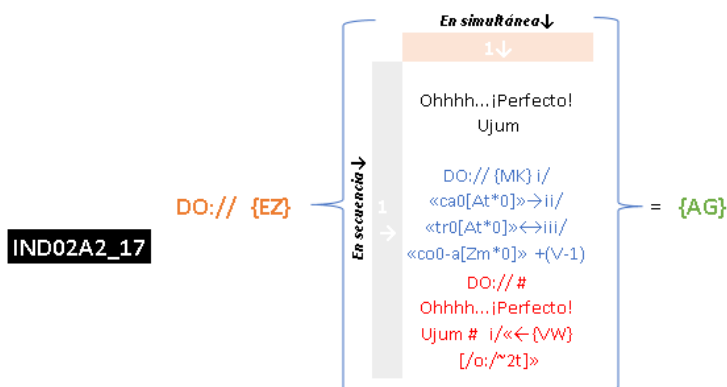
Por otro lado, en menor medida se hallaron algunos movimientos que fueron asociados a las *maneras*, las cuales, por definición, se tratan de acciones propias que el individuo adopta de su entorno pero que, quizás, no compartan con la mayoría de su grupo social. Estas, en especial, son de difícil detección si no se conoce (o se ha observado) bien al individuo que las ejecuta, por esto su baja frecuencia. Tras haber analizado las clases se detectó una manera por cada docente participante<sup>30</sup>:

<sup>30</sup> Es importante mencionar que, dado que el proceso de identificación de maneras se hizo tras la observación de las clases, en algunos registros, las que serían maneras fueron tomados por gestos, lo cual podría cambiar un poco la frecuencia de aparición que se mencionó en esta sección; pese a esto, la tendencia mayoritaria a hacer gestos se mantendría.

Por ejemplo, la docente de las clases individuales suele darle un toque enfático a su gesto de aprobación. Ella mueve su tronco y cabeza (ca0 y tr0) hacia atrás de forma sostenida [At\*0], para luego con sus ojos (co0-a) mirar hacia arriba [Zm]. Esta manera se complementa verbalmente (Ohhhh... ¡Perfecto!) y paralingüísticamente (#ohhh# y #ujum#), así como se puede evidenciar en *Ilustración 28*.

### Ilustración 28

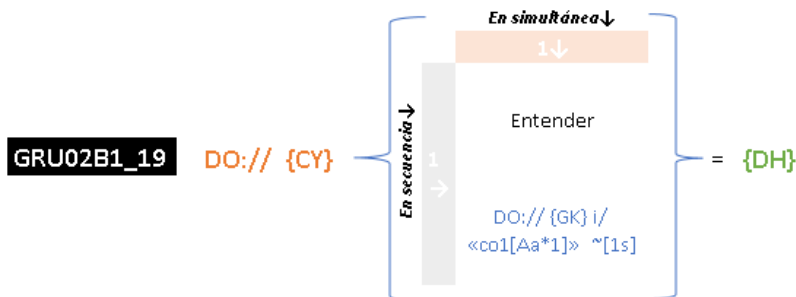
*Manera detectada de la docente de las clases individuales*



Por su parte, la docente de las clases grupales tiene una manera, la cual usa para hacer énfasis en sus retroalimentaciones, en la que levanta (o mueve hacia arriba, [Aa]) ambas cejas (co1-a) imitando lo que sería un gesto de “sorpresa”, presionando de cierta forma una respuesta por parte del estudiante, en este caso, duda {DH} complementando este movimiento con la presentación de la corrección hecha “entender” (Ver *Ilustración 29*).

### Ilustración 29

*Manera detectada de la docente de clases grupales*



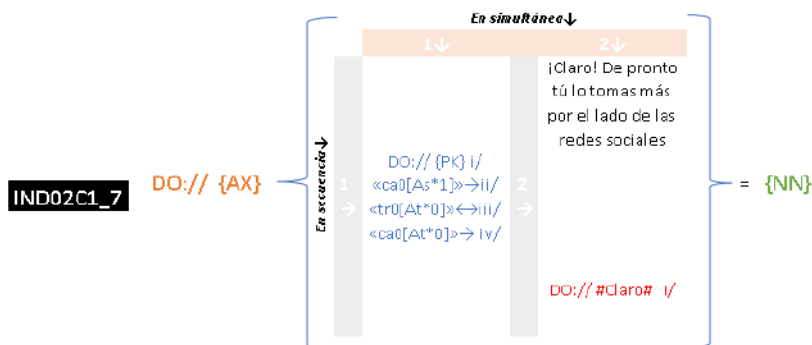
## Las posturas

Al igual que las maneras, las posturas son un acto que es particularmente difícil de observar, dado que el enfoque que muestra la cámara limita tanto su ejecución como su detección (Ver *Limitaciones al analizar los actos kinésicos*). Una postura, por definición, se trata de un

movimiento que tiene una duración más larga que una manera, pero al igual que esta y que los gestos, tienen un significado en la interacción. Casualmente, por la duración del movimiento y el involucramiento de varias partes del cuerpo al mismo tiempo, la manera detectada de la profesora de las clases individuales puede ser tomada también como una postura (*Ver Ilustración 30*), pues esta involucra una parte tan importante como el tronco (tr0) que ella mueve hacia atrás [At] junto a su cabeza (ca0), todo ello de forma sostenida (o de larga duración) [\*0].

### Ilustración 30

Ejemplo de postura



### Partes del cuerpo involucradas en los actos kinésicos

Para la ejecución de los actos kinésicos registrados en las sesiones observadas, y dado que lo observable a través de las cámaras de los participantes, en especial las docentes, era la parte superior del cuerpo, es evidente que las partes más usadas para los actos kinésicos estuvieron centradas en tres ejes, (1) de la cabeza [Cabeza (ca0); boca (cb0); labio superior (cb2); mentón (cm4); ojos (co0); cejas (co1); entrecejo (co2)] con una frecuencia de 231 registros; (2) el eje de las manos [Brazo (br0); Dedos de la mano (dd0); dedo pulgar (dd1); dedo índice (dd2); mano (ma0)] con 100 registros, y en menor medida (3) el eje del tronco (tronco (tr0) y hombro (th0) con 8 apariciones<sup>31</sup> (*Ver Tabla 15*).

<sup>31</sup> Cabe recordar que la configuración del acto kinésico en la situación de retroalimentación se analizó en términos del orden de aparición y de su importancia en esta. Es por esta razón que, por ejemplo, las diferentes partes del cuerpo pueden aparecer en varios momentos de una situación de retroalimentación, lo cual es mostrado en Tabla 15 como KIN1, KIN2, KIN3 y KIN4.

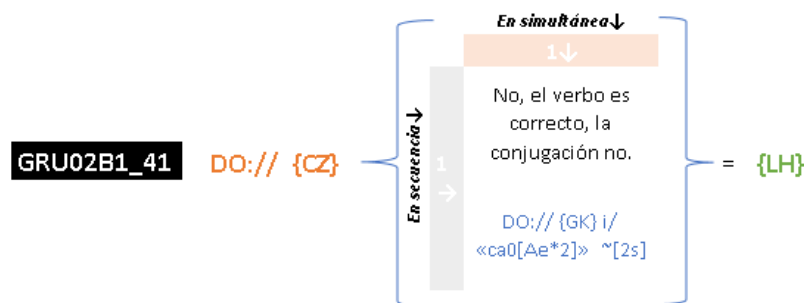
**Tabla 15**  
Partes del cuerpo involucradas en los actos kinésicos

		KIN1*	KIN2*	KIN3*	KIN4*	TOTAL
br0	Brazo	4	1	0	1	6
ca0	Cabeza	180	11	2	1	194
cb0	Boca	2	6	1	0	9
cb2	Labio Superior	1	0	0	0	1
cm4	Mentón	2	0	0	0	2
co0	Ojos	9	5	2	0	16
co1	Cejas	6	2	0	0	8
co2	Entrecejo	0	1	0	0	1
dd0	Dedos de la mano	2	1	2	0	5
dd1	Pulgar	1	0	2	0	3
dd2	Índice	15	8	3	2	28
ma0	Mano	34	18	5	1	58
th0	Hombro	1	1	0	0	2
tr0	Tronco	2	4	0	0	6
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>259</b>	<b>58</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>339</b>

\*KIN1, y sucesivos corresponden al orden en que fueron ejecutados en el acto kinésico, es decir, en cuántos registros, por ejemplo, el movimiento del brazo se hizo de primero (KIN1), o si sucedió después de otro movimiento de otra parte del cuerpo (KIN2, 3, 4)

Como se observó en la *Tabla 15*, la cabeza, como elemento para retroalimentar, fue usada en 194 ocasiones. Su uso principal fue para asentir (movimiento arriba-abajo) [As] o hacer el movimiento de negación (movimiento izquierda-derecha) [Ae], como se ha visto en anteriores ejemplos, o como se puede ver en *Ilustración 31*, en donde se muestra lo ocurrido en el registro GRU02B1\_41, cuando la docente refuerza una oración netamente negativa “No, el verbo es correcto, la conjugación no” con el gesto de negación hecho con la cabeza dos veces [Ae\*2].

**Ilustración 31**  
Registro en donde se usa la cabeza



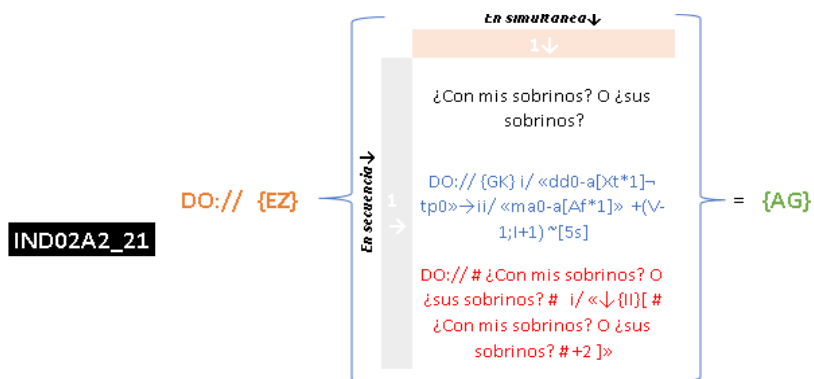
De los tres ejes mencionados es necesario resaltar especialmente el de la mano, pues dada las particularidades de las clases virtuales, las manos en la mayor parte de las sesiones permanecen por fuera del foco de la cámara web de los participantes, por lo que el hecho de que

haya sido usada y evidenciada con tal frecuencia (58) implica su importancia en la comunicación, no solo en la retroalimentación, sino en la comunicación en general.

Por ejemplo, en IND02A2 (*Ver Ilustración 32*) se observa cómo la mano ayuda, en simultánea, a reforzar la idea dicha oralmente y con una intensidad mayor {II+1} “¿con mis sobrinos o sus sobrinos?”, pues en un primer momento, la docente se había señalado a sí misma con los dedos (tocaron al pecho) [Xt\*1]→ tp0, pero para completar la idea de corregir el adjetivo posesivo mostrando lo que sería la respuesta correcta, movió ambas manos (ma0-a) hacia el frente [Af\*1], dando la idea de que el estudiante se debería referir a la tercera persona en singular al usar en esa situación el adjetivo posesivo.

### Ilustración 32

Registro en donde se usa la mano



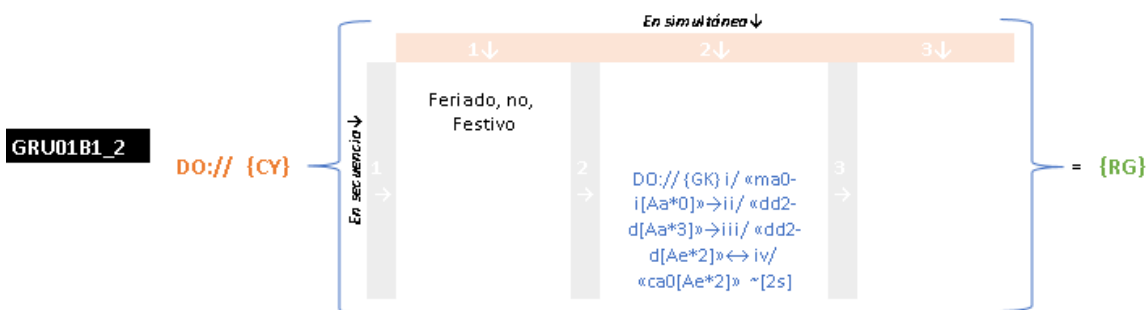
Tan importante como la mano, está el dedo índice (dd2), el cual fue usado en 28 registros. Como es comúnmente sabido, este dedo en especial es usado para señalar y apuntar en cualquier contexto, por lo que en los contextos educativos es usado por el docente para señalar aspectos importantes para su clase, por ejemplo, en el tablero. Ahora bien, hablando de un contexto virtual, se puede decir que el dedo índice casi pierde sus funciones “naturales” en la comunicación, por lo que es llamativo que en las situaciones de retroalimentación aquí analizadas se haya usado con tal frecuencia.

Entre las situaciones observadas, su uso es extenderlo (moverlo hacia arriba) [Aa] y hacer un movimiento que llame la atención, por ejemplo, moverlo de lado a lado [Ae], para negar (*Ver Ilustración 33*); o simplemente tenerlo extendido para llamar la atención del interlocutor, o para dibujar imaginariamente la letra “x” para enfatizar en su pronunciación en la palabra

“*excursiones*”: el dedo índice (dd2) se mueve en diagonal hacia la parte inferior derecha [Aj] y luego en diagonal desde arriba, hasta la parte inferior izquierda [Al] (Ver Ilustración 34).

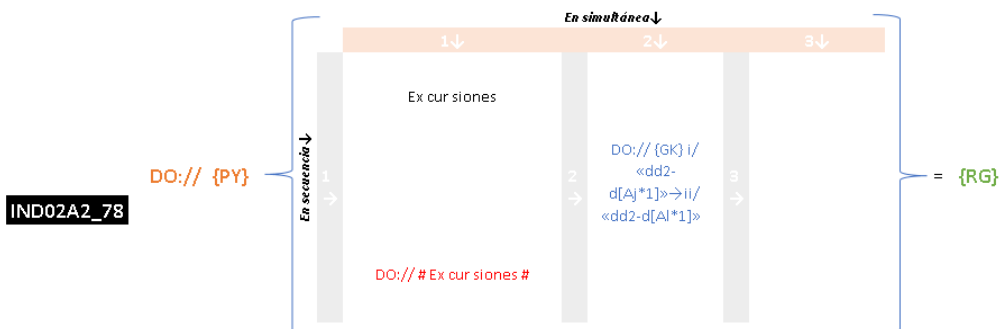
### Ilustración 33

Registro en donde se usa el dedo índice (1)



### Ilustración 34

Registro en donde se usa el dedo índice (2)



Es importante hacer la observación de que, en medios digitales, las funciones de este dedo se extienden al controlar el *mouse* del computador, cuya representación virtual (el puntero o flecha) es análoga a su función “señaladora”, al igual que cuando se hace clic<sup>32</sup>. Es por esto que llama la atención que en una clase virtual como las que se analizaron, ambas, la representación virtual del índice, y el índice mismo, se usen para la retroalimentación quizás de forma complementaria.

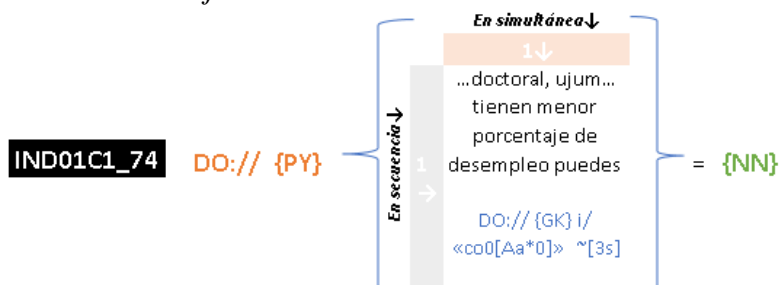
Por otro lado, los ojos (co0), los cuales también fueron usados en un número considerable de situaciones de retroalimentación. Entre los registros, mayoritariamente se usaron los ojos para

<sup>32</sup> El dedo índice es el que generalmente hace clic en el mouse para seleccionar digitalmente una información en especial, o para abrir archivos seleccionados.

mirar hacia arriba [Aa], en signo de pensamiento, incluso se puede percibir como una forma de prolongar la situación de retroalimentación para darle mayor énfasis (Ver Ilustración 35).

### Ilustración 35

Registro en donde se usaron los ojos



### Acciones ejecutadas durante los actos kinésicos

En la anterior sección se conocieron las partes del cuerpo más usadas en las situaciones de retroalimentación analizadas, ahora bien, es necesario mirar específicamente qué movimientos hicieron para transmitir su mensaje (Ver Tabla 16).

**Tabla 16**

*Frecuencia de acciones ejecutadas durante las situaciones de retroalimentación.*

		ACC1*	ACC2*	ACC3*	ACC4*	TOTAL
[Aa]	Arriba	27	11	0	1	39
[Ab]	Abajo	1	0	1	0	2
[Ac]	Izquierda	2	1	0	0	3
[Ad]	Derecha	1	2	0	0	3
[Ae]	Izquierda-Derecha	12	2	1	1	16
[Af]	Hacia el frente	32	6	1	0	39
[Aj]	Diagonal Aa-Ab(Der)	1	0	0	0	1
[Ao]	Derecha-Izquierda	0	0	1	0	1
[Ap]	Atrás - Frente	1	0	0	0	1
[As]	Arriba-Abajo	128	11	1	0	140
[Al]	Diagonal Aa-Ab(Izq)	0	1	0	0	1
[Ar]	Frente - Atrás	0	2	1	0	3
[At]	Hacia atrás	17	5	2	0	24
[Wa]	Abrir	2	5	0	0	7
[Wc]	Cerrar	2	1	1	0	4
[We]	Enderezar	7	2	1	0	10
[Wg]	Girar/Rotar	4	1	0	0	5
[Wp]	Poner(se) en	1	0	0	0	1
[Xs]	Señalar	2	0	0	0	2
[Xt]	Tocar	9	3	4	2	18
[Xx]	Cruzar	0	0	0	1	1
[Ze]	Digitar/Escribir	8	0	0	0	8
[Zf]	Fruncir	0	1	0	0	1
[Zm]	Mirar	0	1	1	0	2
[Zr]	Sonreír-Reír	2	3	1	0	6
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>259</b>	<b>58</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>338</b>

\*ACC1, 2, 3, 4 hace referencia al momento de ejecución de la acción durante la situación de retroalimentación, es decir, si en esta el individuo movió la cabeza de arriba-abajo y luego señaló con su dedo índice, la acción de "mover se registraría como "ACC1" y la de señalar "ACC2".



Para esta investigación se clasificaron los movimientos en dos grandes categorías, los (1) *movimientos simples*, o aquellos que solo implican el desplazamiento de la parte del cuerpo a una dirección en especial, identificadas con la inicial [A], por ejemplo, “hacia arriba” [Aa]; y (2) las *acciones más complejas*, que implican más que un desplazamiento, identificadas con las iniciales [W], para las acciones que requieren únicamente un agente (girar, [Wg]), [X] y [Y], para aquellas que no solo son ejecutadas por un agente, sino que requieren un paciente (tocar, [Xt]), o acciones que son únicas para una parte del cuerpo que se identifican con la [Z], como sonreír, [Zr]. De las acciones descritas, los movimientos simples (ítems 1-13 en Tabla 16) fueron los más frecuentes [f(x)=273], en tanto que las acciones complejas fueron ejecutadas en 65 oportunidades.

De los movimientos simples sobresale notoriamente, el movimiento “arriba-abajo” [As] [f(x)=140] el cual fue ejecutado en su mayoría con la cabeza, al igual que los movimientos “hacia el frente” [Af], [f(x)=39], asociados con el asentimiento de las docentes, y “hacia atrás” [At], [f(x)=24]. De igual manera, “arriba” [Aa] [f(x)=39], hecho mayoritariamente por los ojos y las cejas (*Ver Las maneras*) cuando las docentes en intención de pensar mueven sus ojos para mirar hacia arriba como evidencia de este proceso.

### **Suprasegmentales en los actos kinésicos**

Al igual que una cadena de sonidos, un acto kinésico puede tener elementos suprasegmentales (o bien, una idea análoga a estos), en los que existen aspectos en un mismo movimiento que pueden cambiar su significado. Entre los considerados suprasegmentales de un acto kinésico se encuentran la velocidad, la intensidad y la duración:

#### ***Velocidad***

Como se puede observar en Tabla 17, el cambio más importante en cuanto a velocidad se dio para aumentarla a “rápido”, lo cual se evidenció en 21 de los 45 registros que reportaron un cambio en su velocidad. Este aspecto fue asociado mayoritariamente a los movimientos simples de la cabeza, de los cuales se habló en las secciones anteriores (*Ver Tabla 17*).

**Tabla 17***Velocidad en acto kinésico*

Velocidad		f(x)
V-1	Lento	15
N/A	Normal	1
V+1	Rápido	21
V+2	Súbito	8
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>45</b>

**Intensidad**

Otro elemento que se puede tener en cuenta para el análisis de un acto kinésico es la intensidad del movimiento o, en otras palabras, la fuerza que ejerce la persona que lo ejecuta. En los registros se encontró que en 56 situaciones de retroalimentación hubo un cambio en la intensidad del acto kinésico, una buena parte de ellos, 37, se hicieron con una fuerza mayor a la que se asociaría con la normalidad del participante (*Ver Tabla 18*). Es importante anotar que también el cambio de intensidad se dio en movimientos simples de la cabeza, pero a diferencia de la velocidad, estos se centraron en dos direcciones “hacia el frente” [Af] y “hacia atrás” [At], direcciones opuestas cuya ejecución se dio para hacer más notorio el acto kinésico, y en sí la retroalimentación dada, en el primer caso, para asentir de forma enfática, mientras que en el segundo para demostrar sorpresa.

**Tabla 18***Intensidad en acto kinésico*

Velocidad		f(x)
I-1	Débil	17
I-2	Debilísimo	1
I+1	Fuerte	37
I+2	Fuertísimo	1
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>56</b>

**Duración**

El tercer elemento que se podría considerar suprasegmental es la duración, pues no solo la velocidad, ni la fuerza son las que determinan ese elemento extra en el acto kinésico. La duración, como rasgo suprasegmental de la kinésica, está asociado a por cuánto tiempo se prolongó el movimiento en la situación de retroalimentación, ya sea por sus repeticiones o por el tiempo en que la docente conservó (o sostuvo) la misma postura o gesto. Teniendo en cuenta lo anterior, de los registros de actos kinésicos, se halló que la mayoría de los movimientos tuvieron

una duración aproximada<sup>33</sup> de 2 segundos (94 registros), mientras que los actos con una duración menor a esta fueron también importantes en la configuración del acto kinésico (91 registros: 46 ítems de aproximadamente 1 segundo, y 45 de 1,5 segundos) (Ver *Tabla 19, izq.*).

**Tabla 19**

*Duración aproximada de actos kinésicos y su relación con los niveles*

Duración aprox.	(t)	Duración aprox.	A1	B1	C1	TOTAL GENERAL
1	46	1	14	7	24	45
1,5	45	1,5	12	11	22	45
2	94	2	53	25	16	94
2,5	29	2,5	12	8	9	29
3	19	3	15	2	2	19
3,5	7	3,5	3	1	3	7
4	5	4	1	1	3	5
5	4	5	1	2	1	4
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>249</b>	<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>111</b>	<b>57</b>	<b>80</b>	<b>248</b>

Lo anterior quiere decir que la mayoría de los movimientos tienden a ser rápidos con una duración menor a dos segundos, por ejemplo, los de la cabeza, las manos y el dedo índice; sin embargo, su duración depende principalmente de la cantidad de repeticiones del acto, por ejemplo, cuando la docente asiente en numerosas oportunidades para retroalimentar a su estudiante, o por ejemplo dice “no” con su dedo índice, como en el registro GRU01B1\_2 (Ver *Ilustración 33*).

Aunque lo anterior se podría considerar como un fenómeno común hallado entre los suprasegmentales, el uso diferenciado según el nivel del estudiante se evidencia un poco más en la duración del gesto, como se puede ver en la *Tabla 19 (der.)* en donde los actos kinésicos tienden a ser más prolongados, en un nivel A2, en donde la mayoría de registros duraron aproximadamente 2 segundos; en tanto que para niveles avanzados los movimientos se harían más rápido, por ejemplo en C1, donde la duración de la mayoría de los actos kinésicos están alrededor de un segundo. Es importante mencionar que la clase A2 y C1 fue dictada por la misma docente, por lo que lo anteriormente dicho se evidencia en el cambio en la velocidad y duración de la docente entre estas clases.

<sup>33</sup> Es importante mencionar que este conteo es aproximado dado que no se contó con recursos que permitieran hacer este ejercicio de manera más precisa.

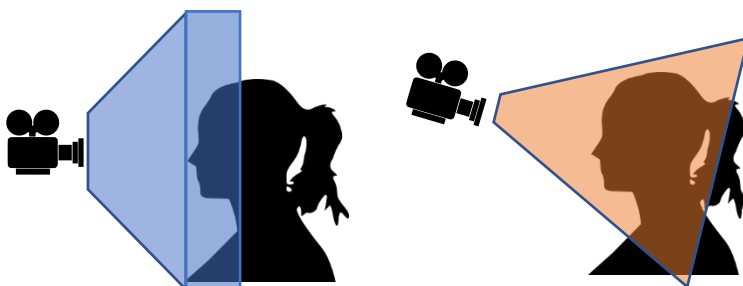
### Limitaciones al analizar los actos kinésicos

Teniendo en cuenta la naturaleza virtual de las sesiones observadas, los datos presentados evidencian una serie de limitaciones que pudieron haber afectado su respectivo análisis. En primer lugar, como se mencionó en la sección *Conectividad y Resolución y plano de la imagen* se encontraron limitaciones/restricciones en cuanto al enfoque de la cámara de los estudiantes/docentes, ya que la configuración de este dispositivo para enfocar al participante solo en “primer plano”<sup>34</sup> (cabeza y hombros) limitaba el rango de movimientos de los participantes (sobre todo las docentes), disminuyendo, en gran medida, por ejemplo, el uso (o detección) de las posturas y maneras como componentes relevantes al acto comunicativo de la retroalimentación.

De hecho, se notó un caso especial en la clase GRU01B1 en donde la configuración de la cámara enfocaba a la docente no solo desde un “primer plano”, sino desde un ángulo “picado” (Ver *Ilustración 36*), es decir que la cámara estaba ubicada en un lugar más alto que el eje de los ojos, lo cual evitó ver en detalle los gestos que podría haber hecho con las manos, brazos u otras partes del cuerpo. Solo en casos extremos en que la docente “exageraba” su gesto, se pudo ver el uso de sus extremidades superiores.

#### Ilustración 36

*Diferencia de planos vistos en las clases normal y en clase GRU01B1*



Nótese que mientras la cámara se ubique frente a frente de la cara de quien está proyectando (izq.) el ángulo de visión es más amplio, diferente a lo sucedido en GRU01B1 (der.), en donde el tener la cámara ligeramente más arriba limita el campo visual para la realización de actos kinésicos.

<sup>34</sup> Wikipedia. (2022). *Plano cinematográfico*. [https://es.wikipedia.org/wiki/Plano\\_cinematogr%C3%A1fico](https://es.wikipedia.org/wiki/Plano_cinematogr%C3%A1fico)

También, muy relacionado con lo anterior, otra limitante fue la conectividad a internet de los participantes, puesto que en un segmento de la clase IND02A2 y de IND01C1, la señal de internet de la docente tiene fallos, por lo que se ve obligada a apagar la cámara. En esta oportunidad se vio en la necesidad de usar lo verbal y lo paralingüístico, en compensación.

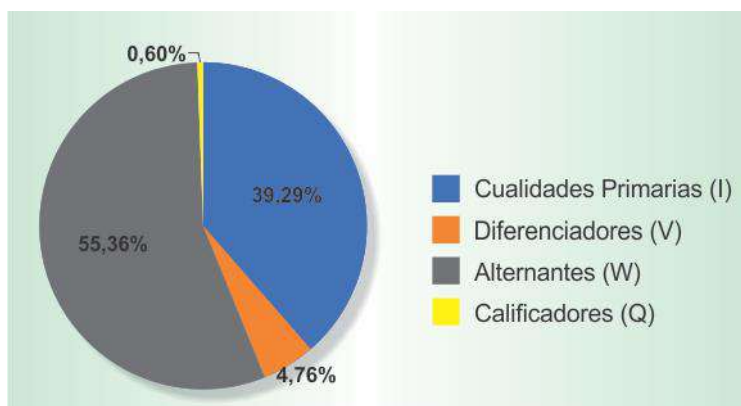
Finalmente, se debe reconocer como una limitante, el no conocer personalmente a los participantes, pues no permitió al investigador evidenciar de primera mano más maneras o posturas que estos podrían haber tenido, y cómo culturalmente habrán interpretado los gestos realizados por los demás participantes en la clase que asistieron.

### *Situaciones de retroalimentación basados en la Paralingüística*

Los actos paralingüísticos según la clasificación de Poyatos (2017) pueden pertenecer a cuatro categorías diferentes: las *calidades primarias* {I}, los *alternantes* {W}, los *diferenciadores* {V} y los *calificadores* {Q}. Entre estos, los alternantes fueron los más frecuentes en estas situaciones, con un 55,36% de apariciones, en tanto que las calidades primarias aparecieron en el 39,29% de los registros (*Ver Gráfica 3*).

### **Gráfica 3**

*Distribución de actos paralingüísticos*



### **Los Alternantes**

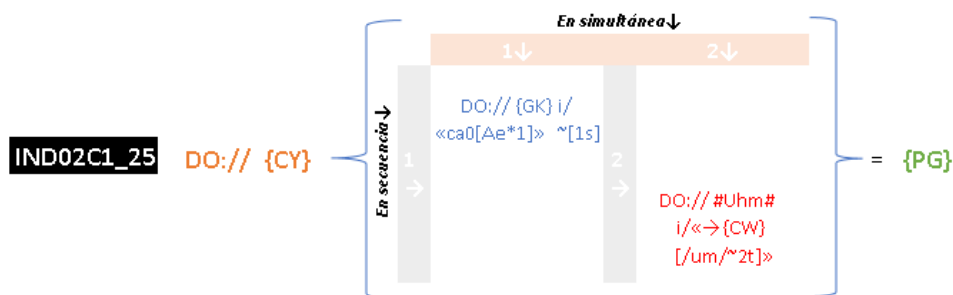
Por un lado, los *alternantes*, que son aquellos sonidos que son usados como parte de la comunicación, pero que no son considerados parte del léxico de una lengua, pero que al mismo tiempo su producción controla de cierta forma una conversación. Según su naturaleza, estos son divididos en consonánticos, en el caso que el sonido fonéticamente tenga esa característica, los

cuales fueron los más comunes en las situaciones de retroalimentación, con un 32,14% del total de actos paralingüísticos. Entre los alternantes consonánticos {CW} más comunes se pueden encontrar: “Ujum”, “uhmmm”, los cuales expresan diferentes significados, pese a ser derivaciones del fonema /m/; mientras que el primero expresa aprobación, el segundo, duda.

En la *Ilustración 37*, se puede observar un ejemplo (IND02C1\_25) en donde el alternante consonántico {CW} “uhmm” fue usado por la docente para expresar duda respecto a las palabras dichas por la estudiante para referirse a un “centro médico”. Este alternante fue ligeramente alargado [~2t].

### Ilustración 37

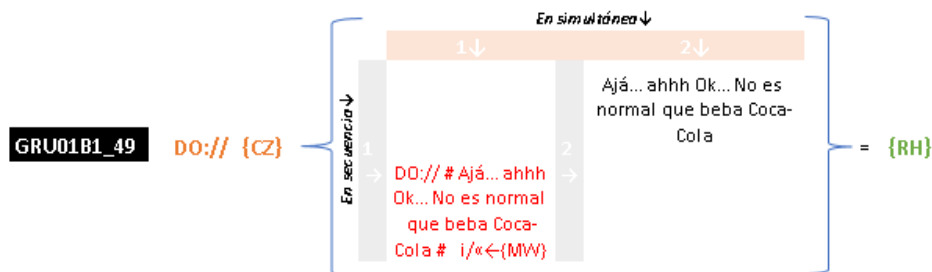
*Ejemplo de alternante consonántico*



Por otro lado, se encuentran los alternantes mixtos, una categoría que fue creada al darse cuenta de que existían sonidos como “ajá” o “ahmm” que tienen tanto un sonido vocálico como consonántico al momento de articularse. Entre el total, este tipo de alternantes representó un 12,50% del total de registros. Este es el caso del registro GRU01B1\_49 que muestra el alternante mixto {MW} “ajá” como señal de aprobación (Ver *Ilustración 38*).

### Ilustración 38

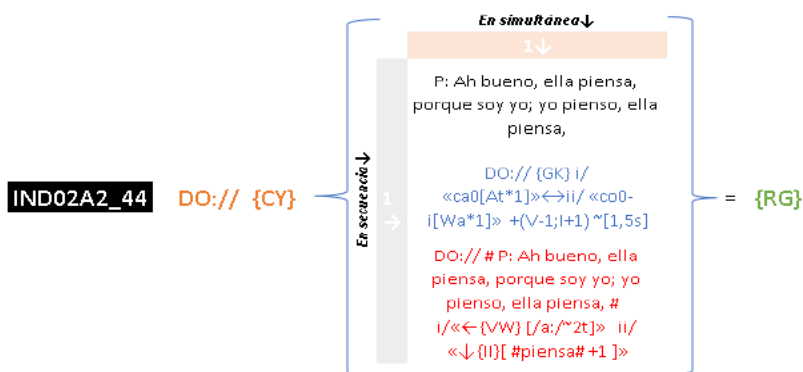
*Ejemplo de alternante mixto*



Finalmente, entre los alternantes se encuentran los vocálicos {VW}, los cuales representaron un 10,71% del total. En este grupo se incluyen sonidos como “ahhh” u “ohhh”. En *Ilustración 39*, se puede observar cómo la docente le aprueba lo dicho por el estudiante iniciando con la expresión “ah bueno”, cuyo alternante es ligeramente alargado [~2t].

### Ilustración 39

*Ejemplo de alternante vocálico*



En términos generales, los alternantes, según se evidenció, son una de las maneras más sutiles de comenzar, o llevar a cabo, una situación de retroalimentación, pues se puede inferir que su carácter no léxico llama la atención del estudiante a lo siguiente que se diría, ya sea como una corrección, o sea como una aprobación, en el caso del alternantes como “*ujum*”. De hecho, en especial este último, puede ser usado aisladamente en una retroalimentación como forma en que el profesor puede hacer entender a su estudiante de que lo está escuchando (y poniendo cuidado) o que simplemente está aprobando lo dicho sin necesidad de decir nada más que pudiera romper la concentración del estudiante que está hablando.

Como ejemplo de ello, las retroalimentaciones hechas por la docente durante las clases IND01C1 e IND02C1 durante las intervenciones más extensas de la estudiante.

### Las cualidades primarias

Los elementos que son conocidos en la fonética como los suprasegmentales<sup>35</sup> son los que pertenecen a esta categoría. Al ser elementos que se agregan a lo dicho oralmente, las cualidades primarias siempre van a ir en simultaneidad con los actos verbales. Entre los hallazgos de esta investigación se vio que la *intensidad* {II}, o también conocido como volumen, fue el rasgo más

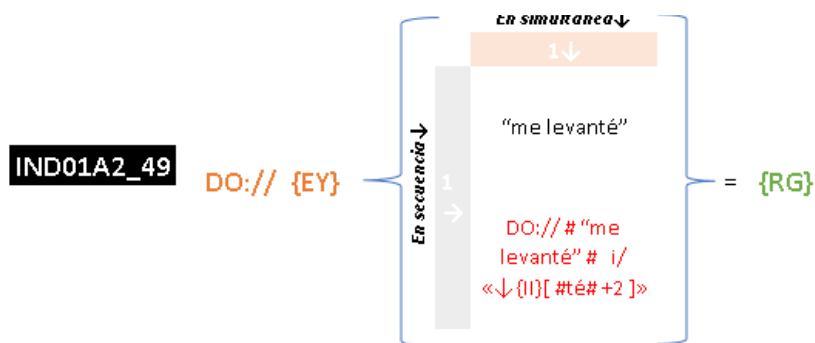
<sup>35</sup> Suprasegmental: rasgos fónicos que se superponen a unidades mayores como el fonema o la sílaba, como por ejemplo, el acento, el tono, etc.

usado por las docentes durante sus clases, en un 17,86% del total de registros de actos paralingüísticos. Las docentes usaron la *intensidad* como medio para hacer un realce oral al aspecto que se deseaba corregir, como ejemplo de ello, se puede observar en el registro IND01A2\_49, en donde la profesora enfatiza en la terminación “té” del pretérito indefinido del verbo levantar, pues el estudiante había cometido un error en pronunciación al no hacer el acento en dicha sílaba. Por esta razón esta sílaba fue pronunciada con una intensidad altísima {II+2} (Ver Ilustración 40).

En segundo lugar, entre las *cualidades primarias* se encontraron los registros de “duración silábica” {DI}, con las cuales el hablante prolonga o acorta la articulación de una

#### Ilustración 40

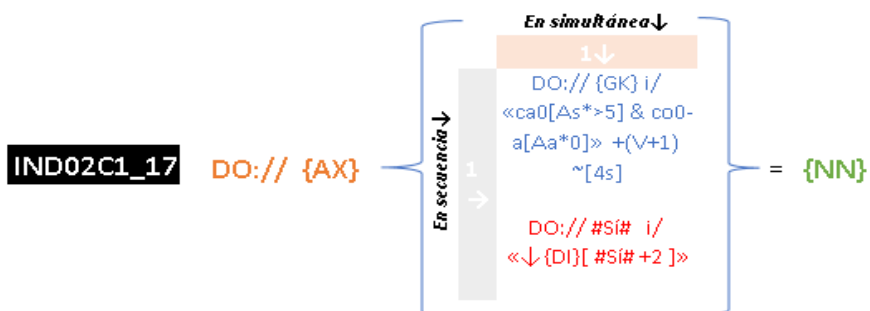
Ejemplo de cualidad primaria (intensidad)



sílaba según lo que desee expresar. Entre los actos paralingüísticos, esta tipología se vio en el 13,10% del total de registros. El uso de este tipo de cualidad se vio en situaciones como la IND02C1\_17 (Ver Ilustración 41) en la que la profesora reaccionó muy positivamente a lo dicho por su estudiante, quien complementó una idea que previamente la docente había mencionado. Su reacción fue emotiva, y por ello prolongó {DI+2} la palabra “sí” al momento de retroalimentar.

#### Ilustración 41

Ejemplo de cualidad primaria (duración silábica)



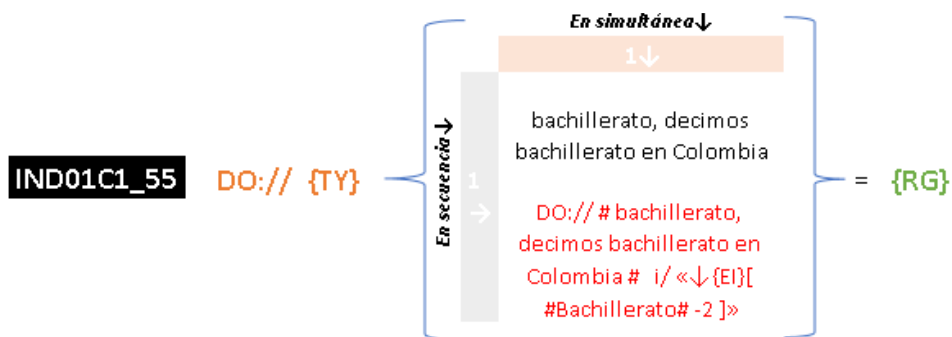


La prolongación o acortamiento del sonido, según lo visto, es usado para captar más fácilmente la atención al estudiante sobre la situación de retroalimentación, sin embargo, no están necesariamente vinculados a una corrección o a una aprobación por parte del profesor, sino más bien a la emotividad o a la intencionalidad de este al momento de usarla (emoción, duda, etc).

Con el 5, 95%, aparece en tercer lugar entre las cualidades, *el tempo* {EI}, el cual se puede relacionar con la velocidad en que se emite el sonido, o la secuencia de sonidos. En *Ilustración 42*, se puede observar cómo la docente, para corregir la pronunciación de la estudiante, dice “bachillerato” con un tempo “lentísimo” {EI-2}, lo cual significa que tardo más tiempo que lo normal para prolongar el sonido con el fin de que la estudiante pudiera entender la nueva palabra, repitiéndola a una velocidad normal después de este acto paralingüístico.

### Ilustración 42

*Ejemplo de cualidad primaria (tempo)*



Ya en menor medida, entre las *cualidades primarias* detectadas encontramos el *ritmo*, el *tono*, y el *campo entonativo*, las cuales en conjunto representan solamente el 2,39% de los actos paralingüísticos detectados.

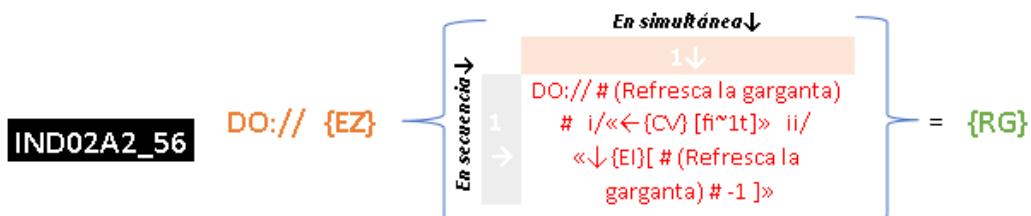
### Los diferenciadores y calificadores

Entre los actos paralingüísticos menos frecuentes se encuentran los diferenciadores {V}, o los que son únicos y distintivos del hablante (como la risa), que representaron el 4, 76% del total de actos paralingüísticos; y asimismo calificadores {Q}, o aquellos que están relacionados con el control de los órganos del aparato fonador, como la respiración, cuya frecuencia estuvo en el 0,60%. De este grupo vale la pena resaltar el registro IND02A2\_56 en el que un carraspeo

fingido {CV-fi} por parte de la profesora hace que el estudiante quien había confundido la primera persona del singular con la tercera en una conjugación automáticamente rectifique su respuesta, repitiéndola {RG} (Ver Ilustración 43)

### Ilustración 43

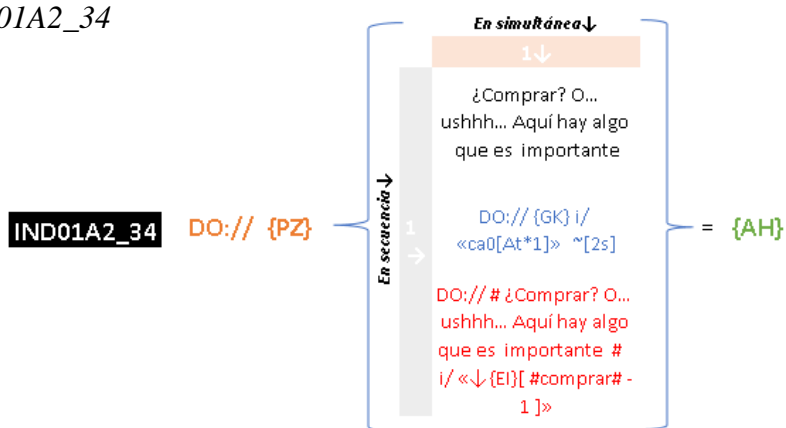
Ejemplo de cualidad primaria (diferenciador)



Las cualidades primarias, como parte de las situaciones de retroalimentación, fueron usadas como estrategias de realce en la producción oral, al igual que como un elemento que puede inducir al estudiante a responder, pues un cambio en los valores normales de las cualidades primarias llamará su atención y buscará responder a este estímulo. En la *Ilustración 44* se observa una situación de retroalimentación (IND01A2\_34) en la que el estudiante confunde las palabras “comprar” con “compartir”, a lo que la profesora, sorprendida ejecuta un movimiento de su cabeza hacia atrás (ca0[At\*a]) y hace un cambio en el tempo {EI-1} pronunciando más lentamente la palabra “comprar”, a lo que el estudiante inmediatamente, y un poco exaltado, respondería equivocadamente {AH} “compro”, creyendo que había sido un error tipo gramatical.

### Ilustración 44

Registro IND01A2\_34



Nótese que, en este conjunto de actos simultáneos, el acto paralingüístico complementa lo dicho y lo gestualizado por la docente, sin embargo, el cambio en el tempo sería el elemento clave que llevaría al estudiante a responder {AH}

### **Limitaciones al analizar los actos paralingüísticos**

Por causa de las restricciones que surgieron tras la declaratoria de pandemia por el virus COVID-19, el uso de las videollamadas en plataformas como zoom se hizo bastante común, por ende, el servicio de internet fue altamente demandado, por lo que los fallos en conexión se hicieron bastante comunes en sesiones de este tipo. Las dinámicas de la clase se vieron también permeadas por esta situación pues en algunos momentos se vio interrumpida la conexión, sobre todo en las clases individuales, por lo que el sonido en esos momentos no fue nítido o se encontraba entrecortado (*Ver Conectividad y resolución y plano de la imagen*).

De igual manera es necesario mencionar la incidencia de la configuración de las plataformas de videollamada tipo zoom, en donde al hablar dos personas en simultánea, la voz de una de ellas se va a escuchar con una intensidad más baja que la de su interlocutor. Esta situación se vio varias veces en las sesiones grupales en donde la docente y uno de los estudiantes hablaban simultáneamente, pero que auditivamente la voz de la profesora se transformaba con una intensidad más baja. Cabe anotar que en el registro se buscó ignorar estos cambios causados por la plataforma.

### ***La retroalimentación verbal-visual***

Hasta este momento se han identificado y clasificado todas las situaciones de retroalimentación según la taxonomía propuesta por Poyatos (2017) en las que dichas interacciones se pueden ajustar a cada una de las 10 realizaciones planteadas por el autor. Sin embargo, forzosamente 8 de estas fueron incluidas en los actos kinésicos sin ser totalmente un acto kinésico *per se*. A continuación, la descripción.

Como es de conocimiento, las sesiones observadas se desarrollaron a través de la plataforma zoom; esta, al igual que sus aplicaciones análogas (Teams, Google Meet, etc.) ofrecen la posibilidad de compartir una “pizarra digital” o de compartir la ventana de algún programa o aplicación donde se pueda mostrar información o escribirla. Las docentes participantes no dudaron en hacer uso de esta opción para complementar las interacciones de sus respectivas clases: mientras la docente de las sesiones grupales utilizó un documento de Microsoft Word y un libro digital, la docente de las clases individuales usó, además de estas, presentaciones en Power Point y Genially.

Por lo visto en las anteriores secciones, la comunicación en estas situaciones de retroalimentación puede darse por medio de los actos kinésicos, verbales y paralingüísticos. Sin embargo, en las ocho situaciones mencionadas no hubo mayor interacción entre el estudiante y la docente, pues esta última solo escribió en su documento compartido. Ahora bien, el uso de las manos como elemento comunicador se presentó en un número considerable de registros, pero el uso de estas para digitar un documento no representa un acto kinésico con significado propio, por lo que quedaba la inquietud de específicamente en donde radicaba el enfoque de estas situaciones de retroalimentación.

La respuesta a esta última inquietud se dio al pensar que el acto de escribir no es *per se* un acto kinésico, sino que la retroalimentación, o bien el *input* que podría desencadenar una respuesta por parte del estudiante está en el texto escrito, por lo que si se piensa de forma amplia, no sería como tal una retroalimentación sobre un texto (por ejemplo, cuando el estudiante redacta un escrito sobre el cual el docente subraya o hace anotaciones o califica), sino que el contenido de la retroalimentación se expresaría por un medio diferente al oral. Por esta razón, como parte de los actos verbales, se creó una nueva categoría en la que lo “verbal” se representaría por escrito: “verbal-visual” {JJ-v}, la cual se diferenciará de su par “verbal-oral” {JJ-o}<sup>36</sup>.

Para ejemplificarlo, la situación GRU01B1\_45 (*Ver Ilustración 45*), cuya transcripción es la siguiente:

### **Ilustración 45**

*Ejemplo de retroalimentación verbal-visual*

<p><b>GRU01B1_45</b></p> <p><i>(Se inicia discusión sobre consejos para dormir bien)</i></p> <p>E2: Es necesario que <i>encede</i> (sic) la computadora, el celular temprano...</p> <p>P: Otra vez... Es necesario que...</p> <p><b>E2: Que... ah sí... es necesario que encedes (sic) la computadora y el celular.</b></p> <p><b>P: (La profesora escribe en el documento “Apagues”)</b></p> <p><b>E2: Ahhhhh... apagues... la computadora temprano</b></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>36</sup> Esta actualización de nomenclatura se da tras el análisis completo de los registros, por lo que no se aplicará directamente sobre los registros clasificados como verbales según la clasificación de Poyatos (2017) que fueron mostrados en secciones anteriores.

### *El componente no verbal en las situaciones de retroalimentación*

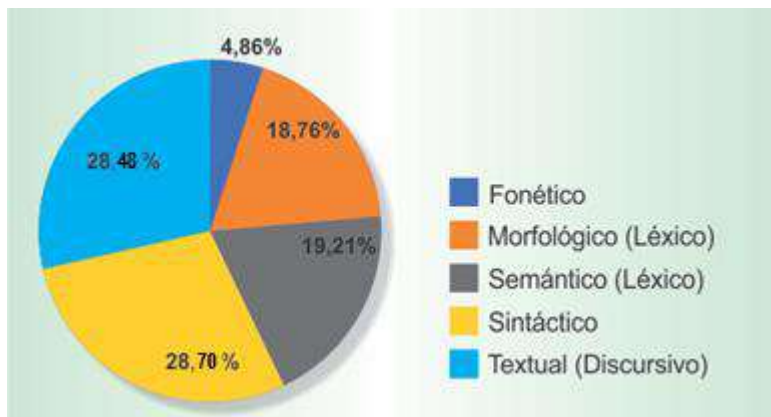
Conociendo ya los detalles del uso de las tipologías de CNV usadas en las situaciones de retroalimentación de las clases observadas, a continuación, se hará un análisis de esta variable con otras variables que, a la larga, serán de utilidad para cumplir con los objetivos de esta investigación. Es por esto que, en primer lugar, se determinará si el uso de una u otra tipología de CNV [desde la taxonomía de Poyatos (2017)] se relaciona numéricamente con el tipo de error/fallo/acierto cometido por el estudiante; posteriormente, se contrastará la tipología CNV con el nivel de los estudiantes; finalmente, la tipología de clase con la tipología CNV.

#### **La CNV y el tipo de error/fallo/acierto**

Para efectos de una descripción amplia de la CNV en las situaciones de retroalimentación es necesario ver si existe alguna relación entre las diversas formas en que se emite el mensaje (las 10 realizaciones de Poyatos) y el origen del error/fallo/acierto del estudiante. Para esto, la clasificación de esta última variable partió de las categorías (niveles) más generales de toda lengua, la cual, parte desde lo más elemental, el sonido [nivel fonético {FF}], pasando por la formación de las palabras [nivel morfológico-léxico {MM}], luego por la selección de la palabra a nivel de su significado [nivel semántico {SS}], para continuar luego a un nivel más que está dentro de “lo formal” de la lengua, en la que se forman oraciones [nivel sintáctico {ST}], y finalmente el nivel del discurso [textual {TT}] (*Ver Gráfica 4*).

#### **Gráfica 4**

*Nivel en la lengua de error/fallo/acierto*



Entre estos niveles, los estudiantes participantes recibieron una mayor retroalimentación en el nivel sintáctico de la lengua, con un 28,70% de los registros, en esta, como parte de la oración se reunieron también los aspectos gramaticales de la lengua que permiten al hablante

transmitir una idea completa y clara a través de una oración, por lo que, errores en género (“la problema”), de conjugaciones (“*alojiste*” en vez de “*alojaste*”, registro IND01A2\_30), de concordancia, entre otros, fueron incluidos en esta categoría. Por su parte, con un 28,48%, los errores/fallos/aciertos de tipo textual tuvieron la segunda frecuencia más alta; en esta categoría se tuvieron en cuenta las retroalimentaciones en cuanto al contenido de las interacciones en la clase, como las opiniones y la argumentación y su claridad al ser presentadas.

Con porcentajes similares, los errores/fallos/aciertos de tipo semántico (19,21%) y morfológico (18,76%) fueron los siguientes en orden de frecuencia. Esta tipología está conectada con la formación y/o selección de la palabra adecuada para comunicar exitosamente el mensaje. En el primer tipo de error, el semántico, se tuvo en cuenta el uso de palabras “reales” en contextos erróneos como confundir el verbo “comprar” con “compartir” (*Ver registro IND01A2\_34, Ilustración 44*); en el caso del segundo, cuando el estudiante demuestra desconocimiento en la formación de la palabra que piensa decir, teniendo como resultado una palabra “inexistente”, como formar el infinitivo del verbo “saber” con su conjugación pretérita “*supir*” (Registro IND01A1\_32).

Ya en cuanto al contraste entre la tipología CNV y el tipo de error/fallo acierto, como se puede observar en *Tabla 20*, existe una mayor concentración en las tipologías que fueron retroalimentadas desde alguna de las realizaciones de “lenguaje verbal”. Esto se evidencia en los casos de errores/fallos/aciertos de tipo *fonético, morfológico, semántico y textual*, lo cual exhibe la necesidad, por parte de los profesores, de hacer al mensaje retroalimentado más claro para el estudiante.

**Tabla 20**  
*Contraste entre tipología CNV y Tipo de error/fallo/acierto*

	Fonético	Morfológico (Léxico)	Semántico (Léxico)	Sintáctico	Textual (Discursivo)	Total general
Kinésica	4	5	3	11	16	39
Kinésica – Lenguaje verbal	0	0	0	2	1	3
Kinésica -Paralenguaje	1	1	1	1	2	6
Lenguaje verbal	6	28	28	25	31	118
Lenguaje verbal- Kinésica	3	19	27	47	28	124
Lenguaje verbal- Paralenguaje	4	13	7	11	5	40
Lenguaje verbal- Paralenguaje- Kinésica	2	10	9	21	18	60
Paralenguaje	2	4	5	4	11	26
Paralenguaje- Lenguaje verbal	0	2	1	2	2	7
Paralenguaje-Kinésica	0	3	6	5	16	30
Total general	22	85	87	129	130	453

De todas estas categorías, la *sintáctica* fue la única en la que mayoritariamente se usó la tipología “Lenguaje verbal-Kinésica”, con lo que se podría inferir la necesidad de ampliar la retroalimentación, o quizás hacerla más enfática por medio del uso del acto kinésico. Tanto este tipo de error, como el de tipo *morfológico* tuvieron la mayor parte de sus retroalimentaciones centradas en la combinación del “lenguaje verbal” con un elemento no verbal (acto kinésico y proxémico), pudiéndose asociar el carácter puntual de los errores morfológicos y sintácticos, con el énfasis mayor que puede hacer el “lenguaje verbal” en secuencialidad/simultaneidad con la CNV.

Por último, se observa que, la tipología Textual, además de las retroalimentaciones asociadas al “lenguaje verbal”, cuenta con un número considerable de retroalimentaciones hechas desde la CNV (“paralenguaje-kinésica”,  $f(x)=16$  y “kinésica”,  $f(x)=16$ ), lo cual se puede conectar con lo mencionado en la sección *Los Alternantes*, en donde se hace hincapié sobre el carácter sutil que, por ejemplo, un alternante y quizás un gesto, pueden tener al momento de retroalimentar un ejercicio de producción oral libre, esto, debido a que desde el uso de lo no verbal de forma aislada, no se interrumpirá bruscamente el ritmo del estudiante.

### **La CNV y el nivel del estudiante**

Como se afirmó en secciones anteriores, la selección de las clases que se observaron se dio con la finalidad de tener una variedad de niveles para poder analizar y comparar la información, por lo que es necesario ver la relación que puede existir en el uso de la retroalimentación basada en CNV según el nivel.

Como lo muestra la *Tabla 21*, existe una ligera tendencia a usar en niveles bajos (A2, en este caso) una mayor proporción de situaciones de retroalimentación basada en el “lenguaje verbal”, por lo que de una  $f(x)= 186$ , 152 de estas fueron realizadas usando lo verbal. Lo anterior contrasta ampliamente con lo que sucede en el nivel C1, en donde, a pesar de que la tendencia por usar principalmente lo verbal en la retroalimentación es evidente también (en 104 de 158 registros), el uso de la retroalimentación con base en lo no verbal, sea paralingüístico o kinésico, se ve en mayor proporción (54 registros). En pocas palabras, en los niveles bajos el uso de la CNV en las situaciones de retroalimentación se da en 1 de cada 5 registros; mientras que en los niveles avanzados se da en 1 de cada 3.

**Tabla 21***Contraste entre tipo de CNV y Nivel del curso*

	A1	B1	C1	Total general
Kinésica	9	17	13	39
Kinésica – Lenguaje verbal	1	0	2	3
Kinésica -Paralenguaje	1	0	5	6
Lenguaje verbal	40	31	47	118
Lenguaje verbal- Kinésica	64	35	25	124
Lenguaje verbal- Paralenguaje	18	8	14	40
Lenguaje verbal- Paralenguaje- Kinésica	30	12	18	60
Paralenguaje	7	4	15	26
Paralenguaje- Lenguaje verbal	4	1	2	7
Paralenguaje-Kinésica	12	1	17	30
Total general	186	109	158	453

### La CNV y la tipología de la clase

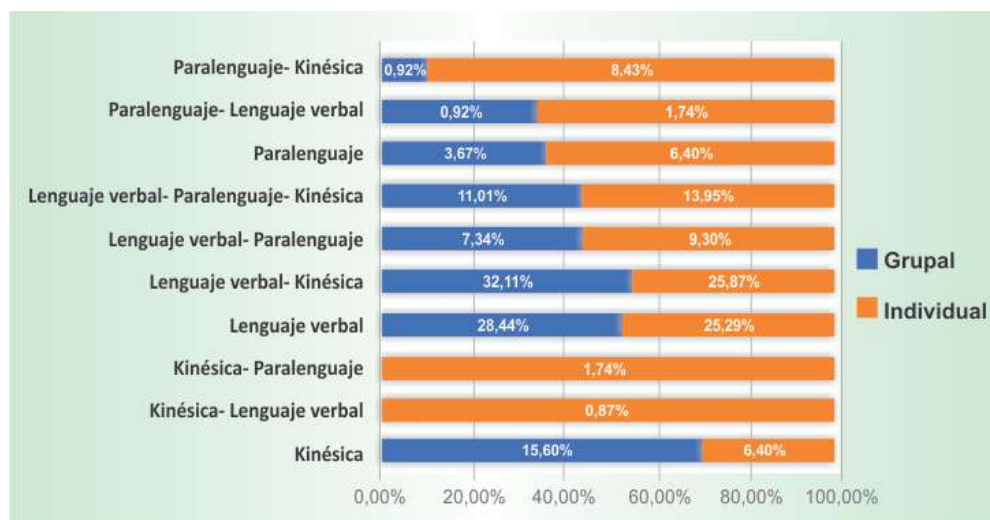
Para ampliar el conocimiento sobre el alcance de las situaciones de retroalimentación basadas en la CNV, se analizó también su posible uso según el contexto de la clase. Como se vio en la descripción de las sesiones, se observaron dos clases grupales y cuatro individuales (o personalizadas) en las que, por obvias razones, la dinámica de clase varía.

Por este motivo, al observar la relación de las situaciones de retroalimentación basadas en CNV y el tipo de clase, se evidenció un uso predominante del “lenguaje verbal” en sus diversas variaciones, mayoritariamente “lenguaje verbal” {JJ} y “lenguaje verbal-kinésica” {KJ} en las clases tanto individuales como grupales; sin embargo, se halló una ligera tendencia a privilegiar lo oral más en las clases grupales que en las individuales [en grupal {JJ}+{KJ} =60,55% vs. En individual {JJ}+{KJ}= 51,16%]. Llama poderosamente la atención que en las clases individuales se tiende un poco más a retroalimentar usando la CNV (sea como elemento aislado o en relación de secuencialidad/simultaneidad), por ejemplo, las retroalimentaciones que usaron “paralenguaje-kinésica” {KL} fue el 8,43%, y en las clases grupales fue del 0,92%. A pesar de lo anterior, la tendencia cambia en las retroalimentaciones basadas en la “kinésica” {KK}: en las clases grupales se usó en un 15,60%, mientras que en las clases individuales se usó en un 6,40% de los registros (*Ver Gráfica 5*).



## Gráfica 5

*Contraste entre tipología de clase en cuanto al tipo de CNV usado*



Ante lo expuesto, se podría pensar que el uso mayor de las situaciones de retroalimentación basadas en el “lenguaje verbal” responde al hecho de que estas son más simplificadas y directas que (quizás) las basadas en lo no verbal. Por ello, las interacciones en clases grupales se deben orientar en distribuir los momentos de retroalimentación entre todos los participantes, por lo que lo no verbal, aunque necesario y en muchas ocasiones inconsciente, no sería práctico (o incluso beneficioso para el proceso de aprendizaje del estudiante) si este tuviera un papel predominante en las interacciones de clase, dado que en estos contextos se requiere una comunicación diligente y eficaz. Ello queda como hipótesis de trabajo para futuras investigaciones.

## La retroalimentación y la CNV

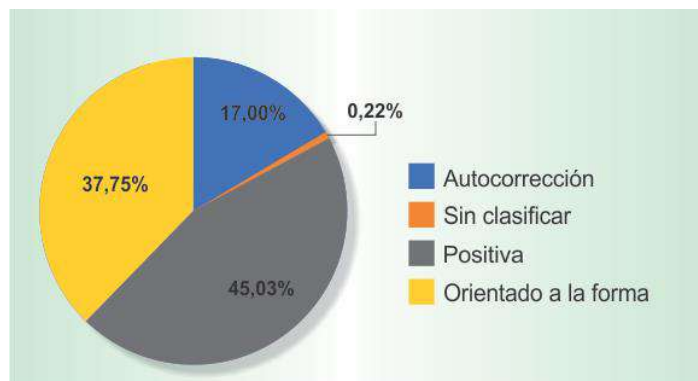
### *Tipología de retroalimentación*

Para empezar a establecer la relación entre la CNV y las situaciones de retroalimentación, los 453 registros encontrados en las seis clases fueron clasificados según la taxonomía de Lyster & Ranta (1997), en la cual, las situaciones de retroalimentación se pueden clasificar en tres grandes categorías según su objetivo: Positiva, Orientado a la forma y de Autocorrección (*Ver Tipos de Retroalimentación*). Para esta investigación, la clasificación de dichos registros fue inicialmente realizada durante la fase de análisis de datos de la investigación

“Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)<sup>37</sup>” durante el año 2021, pero posteriormente ampliado en el número de registros en el marco de esta investigación; sus resultados serán mostrados a continuación (Ver Gráfica 6).

### Gráfica 6

Distribución de retroalimentación, según taxonomía de Lyster & Ranta (1997)



Las situaciones de retroalimentación *Positiva*, es decir aquellas en las que el docente que aprueba lo dicho/hecho por el estudiante, representaron el mayor número entre los registros, con un 45,03% del total, lo cual significa que el estudiante está cumpliendo con los objetivos propuestos para la tarea que le fue propuesta. No obstante, también se observó que este tipo de retroalimentación, si es ejecutada a través de la CNV durante un ejercicio de producción oral extenso, no solo cumple la función de aprobar, sino también de ejercer control sobre el acto comunicativo del estudiante, pues al usar, por ejemplo, un alternante, el estudiante no pausa su producción, sino que continúa hablando.

En menor proporción se pueden encontrar las situaciones de retroalimentación *orientadas a la forma*, o las que se enfocan en señalar directamente el error/fallo en la producción del estudiante, con un 37,75%. Estas, en especial, se dan por el hecho que no hay tanta necesidad (así como se evidenció en las sesiones) de ampliar en la naturaleza del error por parte del profesor, y se apela directamente a que el estudiante repare exactamente lo que se busca que repare.

<sup>37</sup> Díaz, Quitián, & Ramirez. (2022). *Estrategias de retroalimentación en el aula de español como lengua extranjera [artículo]*, y Díaz & Ramirez. (2021). *Estrategias de retroalimentación más frecuentes en el aula de ELE [Ponencia]*

Por último, las de *autocorrección*, o aquellas en las que el docente da algún tipo de señal para llamar la atención del estudiante con el fin de que este mismo repare un error/fallo que cometió, fue la categoría menos frecuente en las sesiones observadas, con un 17%. Esta categoría se considera la ideal para el proceso de aprendizaje del estudiante puesto que esta estimula el desarrollo de competencias de forma autónoma con base en lo que sabe y en la guía del docente; sin embargo, su carácter “indirecto” (en comparación con las *orientadas a la forma*), la hace un poco compleja de manejar en clase, pues existe la probabilidad de que el estudiante reincida en el error, o lo ignore, si no se comprendió bien.

Complementando lo anterior, obsérvese en *Tabla 22* cómo, según la tipología de retroalimentación, la proporción de respuesta/no respuesta cambia: mientras que en la retroalimentación *orientada a la forma* el porcentaje de “no respuesta” es considerablemente bajo, 28,24%, en la retroalimentación de *autocorrección*, esta sube a un 40,26%, lo cual es llamativo, dado que el objetivo de ambas es generar una respuesta por parte del estudiante; mientras que en la positiva, la “no respuesta” es bastante alta (69,61%), debido a que la reacción del estudiante no es estrictamente necesaria.

**Tabla 22**

*Porcentaje de respuesta según tipología de retroalimentación*

Tipos de retroalimentación	Respuesta/no respuesta	
	Respuesta	No respuesta
Positiva	30,39%	69,61%
Orientado a la forma	71,76%	28,24%
Autocorrección	59,74%	40,26%
Sin clasificar	0,00%	100,00%
<b>TOTAL</b>	50,88%	49,12%

A un nivel más específico, en cuanto a las subcategorías de las tipologías anteriormente mencionadas, se evidenció que la *aprobación* {AX} (positiva) y *corrección explícita* {CY} (orientada a la forma) fueron las categorías más frecuentes entre los registros (20,3% y 16,78%, respectivamente). Ambas coinciden en su simpleza al momento de ser ejecutadas, pues la primera consiste en usar una palabra afirmativa (“sí”, “perfecto”, “bien”, etc.), y la segunda consiste mencionar directamente el error/fallo cometido por el estudiante. (*Ver Gráfica 7*)

**Gráfica 7**  
*Distribución de tipologías de retroalimentación (detallado)*



No menos importantes, en tercer y cuarto lugar se encuentran la *señal paralingüística* {SX} (positiva) y la *presentación de la respuesta* {PY} (orientada a la forma) con 16,78% y 16,11% respectivamente. En estos casos, según lo observado, ambas subcategorías requieren de un “refuerzo” adicional para ser completadas, por ejemplo, en el caso de la *señal paralingüística*, de un elemento verbal u otro acto no verbal; y en el caso de la *presentación de la respuesta*, una eventual explicación y/o repetición de la respuesta dada.

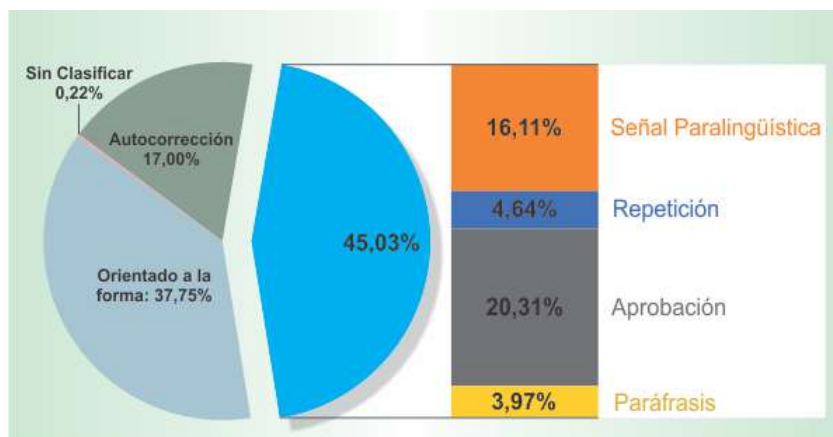
Ya en quinto lugar de aparición, se evidenció la primera subcategoría del grupo de *autocorrección*, la *elicitación* {EZ}, cuyo porcentaje ascendió a 9,05%. De esta se hablará más adelante.

### **Retroalimentación positiva**

La retroalimentación positiva está compuesta por cuatro subcategorías: *señal paralingüística*, *repeticón*, *aprobación*, y *paráfrasis*. En Gráfica 8 se evidencia el porcentaje de aparición de cada una de estas entre los registros de situaciones de retroalimentación analizadas.

## Gráfica 8

Detalle de subcategorías (Positiva)



Como se había mencionado en la anterior sección, la retroalimentación por *aprobación* {AX} es la que más frecuencia tuvo, con un 20,31% (45,10%, en la categoría). Es necesario decir que esta subcategoría es netamente verbal, pues la aprobación solo se puede dar con expresiones lexicalizadas. Como ejemplo de ello, el registro GRU02B1\_30 (Ver Ilustración 46) muestra cómo uno de los estudiantes en la clase grupal obtiene la aprobación por parte de la docente, quien le dice “sí” ante la respuesta dada al ejercicio realizado, acompañado por un gesto adicional, una serie de asentimientos (ca0[As\*3]), que le ayuda a dar fuerza a la retroalimentación. Como se vio en anteriores secciones, las situaciones de retroalimentación basadas en lo verbal son las más frecuentes, y quizás las más independientes, por lo que una *aprobación*, puede actuar sola.

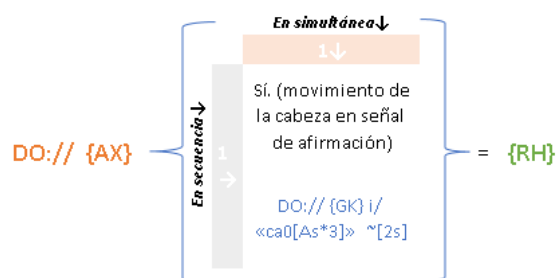
### Ilustración 46

Ejemplo de retroalimentación Positiva-Aprobación

**GRU02B1\_30**  
(Los estudiantes están haciendo un ejercicio de comparar dos oraciones)

E3: La letra B yo creo que es correcta  
P: ¿Solo la letra B? ¿Solo la B?

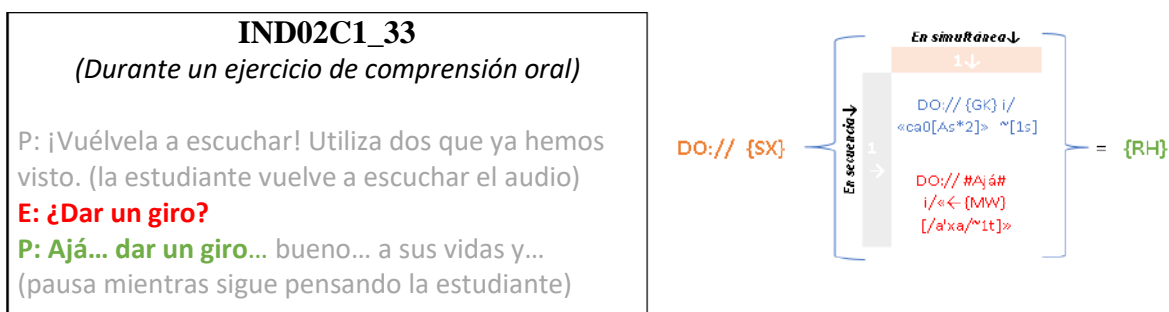
**E3: No es.... tal vez las dos.**  
**P: Sí. (movimiento de la cabeza en señal de afirmación)**  
P: Claro. En esta segunda las dos pueden ser correctas



Por otro lado, con un 16,11% (35, 7% en la categoría), la *señal paralingüística* {SX} fue la segunda en importancia entre las retroalimentaciones positivas. En esta categoría en especial, contrario a lo que sucede en *aprobación*, el docente usa algún elemento no verbal para dar su beneplácito a lo dicho/hecho por el estudiante; estos pueden ser actos kinésicos (asentimientos), o incluso alternantes paralingüísticos como lo sucedido en IND02C1\_33 (Ver Ilustración 47), en donde la docente aprueba, diciendo “ajá”, lo dicho por la estudiante como respuesta al ejercicio de comprensión oral. Sin embargo, en este caso, la docente refuerza su retroalimentación repitiendo lo dicho por la estudiante<sup>38</sup>, acompañado de una serie de asentimientos (ca0[As\*3]).

### Ilustración 47

Ejemplo de retroalimentación Positiva-Señal-Paralingüística



Con una frecuencia menor en esta categoría, se encuentran la *repetición* {RX} y la *paráfrasis* {PX}, que representaron un 10,08% y un 8,81% del total de la categoría, respectivamente. Ambas requieren en su ejecución el uso de la comunicación verbal y, además, son un poco más extensas de ejecutar que las dos categorías más frecuentes, debido a que en la primera el docente toma lo dicho por el estudiante y le da su aprobación diciéndolo nuevamente; y en la segunda, la intencionalidad es la misma, pero el docente repite la misma idea aprobada usando otras palabras, por ejemplo, como en IND01C1\_103 (Ver Ilustración 48).

<sup>38</sup> En las situaciones de retroalimentación analizadas, se observó que en muchas ocasiones se presentan dos o más tipologías de retroalimentación por situación. Por ello, con fines de etiquetado, cada situación toma como referencia la primera y más relevante forma de retroalimentación.

## Ilustración 48

Ejemplo de retroalimentación Positiva-paráfrasis

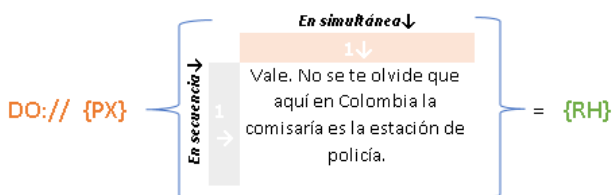
**IND01C1\_103**  
(Durante un ejercicio de comprensión escrita)

P: Sí. De buscar ¿Y tú qué harías en una situación así, si te encuentras mucho dinero en un taxi?

**E1: Si yo encontrara un millón de dólares. Hablaría con el taxista... hablaría --- me comunicaría con una comisaría de taxis (...)**

**P: Vale. No se te olvide que aquí en Colombia la comisaría es la estación de policía.**

E1: Siii, creo lo mismo.

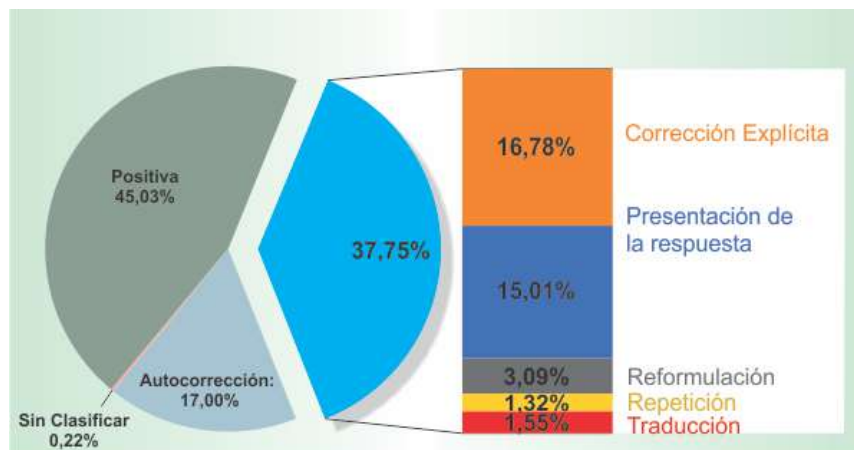


### Retroalimentación orientada a la forma

La retroalimentación orientada a la forma está compuesta por cinco subcategorías: *Corrección explícita, presentación de la respuesta, reformulación, repetición y traducción.* Como se puede observar en Gráfica 9, la *repetición* {EY}, con una frecuencia de 1,32% (3,49% del total); la *traducción* {TY}, con el 1,55% (4,10% del total de la categoría); y la *reformulación* {RY}, 3,09% (8,18% del total) fueron las subcategorías con menor frecuencia de aparición entre los registros analizados.

### Gráfica 9

Detalle de subcategorías (Orientada a la forma)

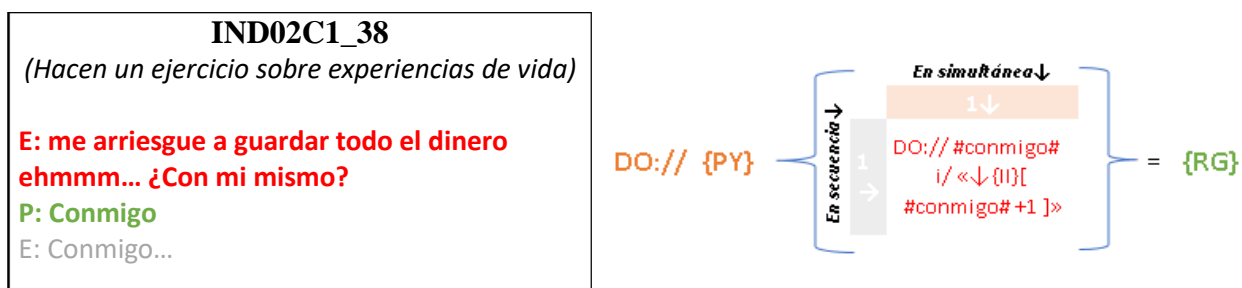


Estas tres subcategorías, según lo observado en las clases, están asociadas a errores/fallos de nivel sintáctico y morfológico y menos frecuentemente en lo semántico; por ejemplo, en el caso de *traducción* cuando el estudiante no conoce el término en la lengua meta, por lo que el docente usa la L1 del estudiante para mostrar la forma adecuada.

Por otro lado, entre los más frecuentes se encuentra la *presentación de la respuesta* {PY} (15,01% en el total de los registros, o 39.76% del total de la categoría) que consiste en corregir el error/fallo, el cual fue emitido por el estudiante con tono de duda, con la forma correcta; por ejemplo, en la situación IND02C1\_38, la estudiante dudó de la gramaticalidad de “con mí mismo” en la oración que estaba diciendo, por lo que la docente directamente respondió con la forma más adecuada para la oración dicha por la estudiante, posteriormente la estudiante repetiría lo corregido {RG} (Ver Ilustración 49).

### Ilustración 49

Ejemplo de retroalimentación Orientada a la forma-Presentación de la respuesta



Con la mayor frecuencia en este grupo, la *corrección explícita* {PY}, que representó el 44,45% del total de la categoría (16,78% del total de registros), corresponde a aquellos casos en que el profesor señala un error/fallo corrigiéndolo directamente. Por ejemplo, en la *Ilustración 50*, se evidencia un caso en que el estudiante comete un error al conjugar al pretérito indefinido del verbo “poder” como “*pubo*”. Al percatarse de esto, la docente luego de llamar la atención del estudiante sutilmente con el alternante consonántico {CW-1} “*mmm*”, finalmente emite la forma adecuada “*pudo*”.



### Ilustración 50

Ejemplo de retroalimentación Orientada a la forma-Corrección explícita

**IND02A2\_18**  
(Durante un ejercicio producción oral)

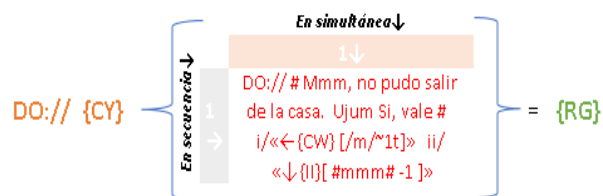
E: La semana pasada mi esposa estuveeee, estubo, estubo

P: Ohhhh (Levanta su cabeza, el estudiante se corrigió antes) ¡Perfecto! Ujum

**E: (Continúa con la intervención) Estuvo en la casa porque no pubo, no pubo salir a la casa por la cuarentena**

**P: Mmm, no pudo salir de la casa.** Ujum Si, vale

E: No puro salir... de la casa



### Retroalimentación de Autocorrección

Finalmente, la última categoría, *autocorrección*, está compuesta por cinco subcategorías: *clave metalingüística*, *elicitación*, *petición de aclaración*, *reformulación implícita* y *señal paralingüística* (Ver Gráfica 10).

### Gráfica 10

Detalle de subcategorías (Autocorrección)



El 53,23% de esta categoría correspondió a las retroalimentaciones por *elicitación* {EZ} (9,05% del total de registros). Esta tipología, en particular, consiste en que el docente da unas pistas, pueden ser preguntas, comentarios, o sonidos, que llaman al estudiante a revisar su producción, y con base en su conocimiento, corregir el error/fallo. En IND01A2\_40, la docente

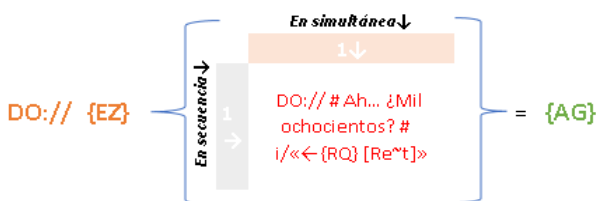
pregunta al estudiante repitiendo el mismo fragmento errado, “¿mil ochocientos?” justo después de retener un poco de aire {RQ}, por lo que el estudiante se da cuenta de que ha cometido un error/fallo, el cual corrige de inmediato (Ver Ilustración 51).

### Ilustración 51

Ejemplo de retroalimentación de Autocorrección-Elicitación

**IND01A2\_40**  
(Hacen un ejercicio sobre experiencias de vida)

E1: Nací en un mil...  
P: (carraspea)  
**E1: ochocientos...**  
**P: Ah... ¿Mil ochocientos?**  
E1: No, no, no... novecientos  
P: Yo si dije...



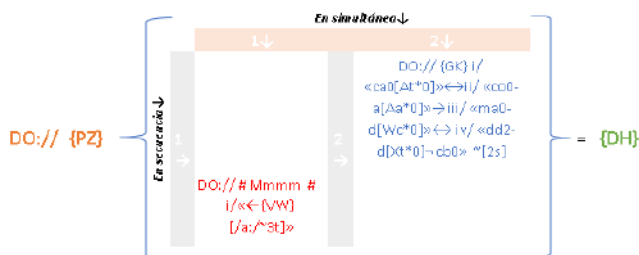
Por otro lado, la petición de aclaración {PZ}, aquella en la que, al igual que la elicitación, el docente pregunta/cuestiona al estudiante sobre producción; sin embargo, a diferencia de esta, la petición de aclaración se fundamenta en que lo dicho/hecho por el estudiante, en un cierto nivel de la lengua, no fue claro para el docente cuando lo leyó/escuchó (Ver Ilustración 52). En términos del conteo, esta subcategoría representó el 4,42% del total de registros (el 26% del total de la categoría)

### Ilustración 52

Ejemplo de retroalimentación de Autocorrección-Petición de aclaración

**IND02A2\_51**  
(Hablan sobre experiencias de vida)

**E: He fuido**  
**P: Mmmm (Toca su boca con su mano derecha)**  
E: No, estar



En el anterior ejemplo, IND02A2\_51, se puede observar una petición de aclaración hecha a través de la CNV, en este caso, no hay una pregunta directa, sino que para llamar la atención del estudiante, la docente pronuncia el alternante consonántico {CW} “mmm”, y justo después ella mueve su su cabeza (ca0) atrás [At], mira hacia arriba (co0[Aa]), cierra su mano derecha (ma0-d[Wc]), y con el dedo índice extendido (dd2-d) toca su boca ([Xt]-cb0), en posición “de

pensar”. Todo este gesto hace que el estudiante intente corregir su enunciado con tono de duda {DH}: “no, estar”.

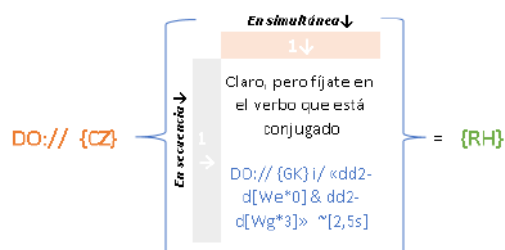
Ya en menor porcentaje las restantes subcategorías, señal paralingüística {SZ}, clave metalingüística {CZ} y reformulación implícita {RZ}, representaron el 1,77%; 1,32%; y 0,44% del total de registros analizados, lo cual significa que dentro de la categoría estas representaron el 10%, 7,76% y el 2,58%, respectivamente. Estas subcategorías se presentan en situaciones de clase muy puntuales, como el caso de la *clave metalingüística* {CZ}, en la que el docente recuerda al estudiante que debe usar una forma específica a alguno de los niveles de la lengua, para corregir su producción, como sucede en *Ilustración 53*, en la que la profesora señala que en una de las opciones leídas por el estudiante hay un verbo conjugado (en indicativo), mientras que en la otra opción se trata de un verbo en infinitivo. Esta explicación se refuerza con el movimiento del dedo índice derecho (dd2-d) el cual se mueve en círculos [Wg] durante la explicación, para obtener una respuesta de reconocimiento {RH} por parte del estudiante.

### Ilustración 53

*Ejemplo de retroalimentación de Autocorrección-Clave metalingüística*

**GRU02B1\_33**  
(Ejercicio de comparación de oraciones)

P: E2, la cuatro  
E2: A. Está demostrado que el ser humano necesita dormir unas ocho horas diarias  
**B. Está demostrado que los niños necesitan desayunar bien para rendir en la escuela mmm, tienen dos verbos. Dios mío!!!**  
P: Claro, pero fíjate en el verbo que está conjugado. Realmente tienes solo un verbo conjugado en cada oración.  
E2: Sí, creo que el primero es indicativo



### Retroalimentación sin clasificar

Como se vio en *Gráfica 6*, hubo un solo registro (0,22%) que responde a las características iniciales de la retroalimentación, pero que, a juicio del investigador, no encaja en ninguna de las categorías inicialmente tenidas en cuenta. Como se verá a continuación, en *Ilustración 54*, respondiendo a las teorías examinadas en el marco teórico, tiene una intencionalidad de “buscar un ajuste (o reajuste) en el sistema del conocimiento del aprendiz”

(Ver *¿Qué es retroalimentación?*), ya que hace parte de una secuencia de situaciones de retroalimentación en las que la estudiante se encontraba tratando de asimilar la palabra “abundancia”; sin embargo, el desconocimiento por parte de la docente acerca de la afirmación dada por la estudiante al decir “**Ayyyy espérame que ya me hiciste dudar ... Mientras que yo reviso**” no se puede tomar ni como una retroalimentación positiva, ni orientada a la forma, ni mucho menos de autocorrección, por lo que se podría considerar una “*retroalimentación incompleta*”, ya que su intencionalidad se ve interrumpida por factores individuales.

#### **Ilustración 54**

*Ejemplo de retroalimentación sin clasificar*

**IND02C1\_24**

*(la profesora continúa dando retroalimentación sobre el discurso que había terminado algunos minutos atrás)*

*P: En cuanto a lo que dijiste aquí, una palabra importante: La escasez... la escasez de comida, es decir que no hay suficiente comida,*

*E: Ah, no usamos “en escaso” ... la escasez*

*P: La escasez, ese es el sustantivo, escaso es como el ... un adjetivo... Tenemos la escasez, y lo contrario, la abundancia.*

***E: Abundancia***

*P: Sí, bueno que ahorita no... la abunnnnn-daaaaan- ciaaaaaa (Parece que la profesora escribe en un documento en un computador para hacerlo), la abundancia.*

***E: Pero... es dos “A” ... es “la” y “a”***

*P: Abundancia, sí... abun-dan.cia... la abundancia.*

***E: Pero, es como agua, es femenino, pero usamos el agua.***

***P: El abundancia, la abundancia, Ayyyy espérame que ya me hiciste dudar ... Mientras que yo reviso,*** lo otro: “centros médicos” uhmmmm... no decimos “centros medicales”, sino “centros médicos”. Si, y hospitales.

#### ***El componente no verbal y las tipologías de retroalimentación***

##### **La tipología de retroalimentación y la CNV**

Teniendo ya un panorama de lo sucedido en cuestión de tipologías de retroalimentación, es necesario observar su relación con los actos no verbales. La *Gráfica 11* muestra el contraste entre las dos tipologías, en la que se observa una tendencia en las situaciones de retroalimentación *orientadas a la forma* a ser realizadas basadas en lenguaje verbal como principal acto, ya sea como un acto aislado o en secuencia/simultánea a otros actos (kinésicos o

paralingüísticos). La corrección explícita {CY} tiende a ser dada por medio del lenguaje verbal (5,53%, del total, o 32, 89% de los casos de dicha tipología de retroalimentación). Por su parte, la *presentación de la respuesta* {PY} tiende más a ser dada con “lenguaje verbal-kinésica”, se podría inferir que la necesidad de mostrar la respuesta requiere una ayuda de los actos no verbales para enfatizar en lo presentado, como el uso de las manos y del dedo índice.

### Gráfica 11

*Contraste tipología de retroalimentación y tipología CNV*

	Kinésica	Kinésica - Lenguaje verbal	Kinésica - Paralenguaje	Lenguaje verbal	Lenguaje verbal - Kinésica	Lenguaje verbal - Paralenguaje	Lenguaje verbal - Paralenguaje - Kinésica	Paralenguaje - Lenguaje verbal	Paralenguaje - Kinésica	TOTAL
Autocorrección-Clave metalingüística	0,22%				0,66%	0,22%		0,22%		1,33%
Autocorrección-Elicitación	0,88%			3,10%	2,65%	0,66%	1,11%	0,22%	0,44%	9,07%
Autocorrección-Petición de aclaración				1,77%	0,88%	0,22%	0,88%	0,22%		4,42%
Autocorrección-Reformulación implícita				0,22%	0,22%					0,44%
Autocorrección-Señal Paralingüística	0,66%			0,22%		0,22%	0,22%	0,22%	0,22%	1,77%
Orientada_a_la_forma-Corrección Explícita	1,33%			5,53%	4,65%	2,43%	2,21%	0,22%	0,22%	16,81%
Orientada_a_la_forma-Presentación de la respuesta	0,44%			4,87%	5,53%	1,55%	1,99%	0,22%	0,22%	15,04%
Orientada_a_la_forma-Reformulación				1,11%	1,77%	0,22%				3,10%
Orientada_a_la_forma-Repeticón				0,22%	0,44%	0,44%	0,22%			1,33%
Orientada_a_la_forma-Traducción				0,44%	0,22%	0,66%	0,22%			1,55%
Positiva-Aprobación	0,88%	0,22%	0,44%	5,75%	6,19%	1,33%	2,88%	1,11%	0,22%	20,35%
Positiva-Paráfrasis				1,11%	1,33%	0,44%	0,66%			3,98%
Positiva-Repeticón	0,44%			1,55%	1,99%	0,22%	0,22%	0,22%		4,65%
Positiva-Señal Paralingüística	3,76%	0,44%	0,88%	0,22%	0,88%		2,65%	3,10%	0,44%	16,15%

Una tendencia similar a la de la *presentación de la respuesta* presenta la retroalimentación por *aprobación* {AX}, en la que el 6,19% de los registros de esta corresponden al grupo de “lenguaje verbal-kinésica”, lo cual corresponde a lo esperado. Por lo observado existen dos variedades de esta retroalimentación, una en la que solo se dice la palabra de aprobación (Perfecto, bien, etc.) y una en que la retroalimentación se da con un gesto kinésico (mayoritariamente el asentimiento con la cabeza) el cual marca una situación de retroalimentación más fuerte y enfática, incluso emotiva por parte del docente, evidente desde lo suprasegmental del acto kinésico: su intensidad, su velocidad y su duración.

### La tipología de retroalimentación y el tipo de error/fallo/acierto

Por otro lado, al contrastar la tipología de retroalimentación y el nivel de la lengua del error/fallo/acierto, como se puede ver en *Gráfica 12* muestra también una tendencia bastante fuerte a usar las formas *orientadas a la forma* en los niveles morfológico, semántico y sintáctico de la lengua en donde, por ejemplo, las situaciones de *corrección explícita* dan cuenta que fueron usadas en un 5,30% en los errores/fallos morfológicos y 5,08% de los sintácticos.

## Gráfica 12

### Contraste tipología de retroalimentación y tipo de error/fallo/acierto

	Fonético	Morfológico (Léxico)	Semántico (Léxico)	Sintáctico	Textual (Discursivo)	Total general
Autocorrección-Clave metalingüística		0,22%		1,10%		1,32%
Autocorrección-Elicitación	0,66%	1,77%	1,10%	3,97%	1,55%	9,05%
Autocorrección-Petición de aclaración		0,88%	1,77%	0,66%	1,10%	4,42%
Autocorrección-Reformulación implícita				0,22%	0,22%	0,44%
Autocorrección-Señal Paralingüística		1,10%	0,22%	0,44%		1,77%
Orientada_a_la_forma-Corrección Explícita	1,99%	5,30%	3,53%	5,08%	0,88%	16,78%
Orientada_a_la_forma-Presentación de la respuesta	0,66%	5,08%	3,31%	5,08%	0,88%	15,01%
Orientada_a_la_forma-Reformulación		0,22%	0,66%	1,99%	0,22%	3,09%
Orientada_a_la_forma-Repetición	0,22%	0,22%	0,22%	0,44%	0,22%	1,32%
Orientada_a_la_forma-Traducción		1,10%	0,22%	0,22%		1,55%
Positiva-Aprobación	0,66%	1,55%	2,87%	4,19%	11,04%	20,31%
Positiva-Paráfrasis		0,44%	1,77%	0,22%	1,55%	3,97%
Positiva-Repetición		0,22%	0,88%	1,99%	1,55%	4,64%
Positiva-Señal Paralingüística	0,66%	0,66%	2,65%	2,65%	9,49%	16,11%
Sin Clasificar				0,22%		0,22%
Total general	4,86%	18,76%	19,21%	28,48%	28,70%	100,00%

Llama la atención, igualmente, que en el caso de los aciertos en términos textuales/discursivos son retroalimentados desde la *aprobación* (11,04%) y la *señal paralingüística* (9,49%), privilegiándolas en vez de formas positivas como la repetición y la paráfrasis. Finalmente, la *elicitación*, tiende a ser usada más en errores/fallos sintácticos, con lo cual se puede pensar que el docente confía en el conocimiento del estudiante en el nivel formal de la lengua, como las construcciones gramaticales y sintácticas.

### ***La tipología CNV en la relación tipología de retroalimentación y nivel de lengua del error/fallo/acierto***

En el Anexo 9: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en nivel de lengua, se observa que existen algunos fenómenos resaltables de los registros de retroalimentación observados, por ejemplo, en el caso de las retroalimentaciones de *señal paralingüística* {SX} en aciertos de tipo *textual* {TT} se privilegia el uso de los actos kinésicos aislados [f(x)=12], lo cual se vio en situaciones en que los estudiantes estaban produciendo discursos extensos que la docente no interrumpía y daba su aprobación asintiendo, o usando alternantes, como “*ajá*”, “*ujum*”, entre otros, por lo que se puede inferir que para la dinámica de clase no es necesario parar la producción del estudiante para retroalimentar, sobre todo cuando esta no reviste de errores/fallos “*graves*” .



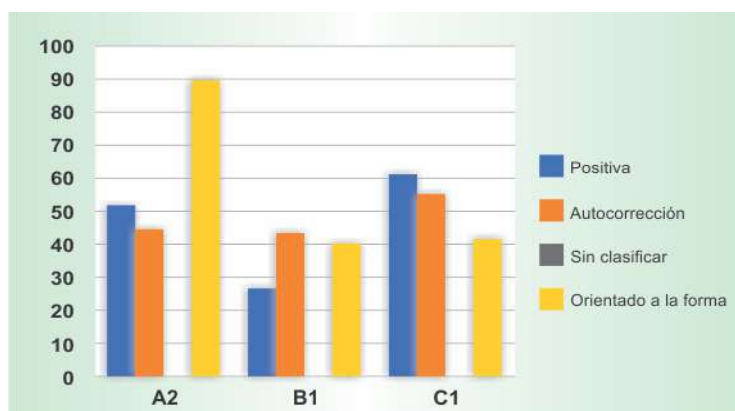
Para las otras tipologías de retroalimentación, la CNV es usada en conjunto con el lenguaje verbal, principalmente usando actos kinésicos. Se observa que esa mezcla “verbal-kinésica” {JK} es usada mayoritariamente en *presentaciones de las respuestas* {PY} y *correcciones explícitas* {CY} a nivel sintáctico; a nivel fonético, en estas mismas tipologías de retroalimentación, se tiende a privilegiar lo “verbal-paralingüístico” {JL}. Por último, en cuanto a las retroalimentaciones por *autocorrección*, se evidenció un uso de lo “verbal-kinésico” {JK} para las correcciones a nivel sintáctico por *elicitación* {EZ}, lo que significa que ese hecho de revisar las estructuras formales de la lengua a través de la estimulación por parte del profesor, se suelen reforzar desde los movimientos (según lo registrado, con miradas hacia arriba y movimientos de las manos).

### La tipología de retroalimentación y el nivel del curso

Por su parte, la relación entre el nivel del estudiante y el tipo de retroalimentación, así como ya había sido evidenciado por Díaz, Ramírez y Quitián (2022) en la investigación “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*”<sup>39</sup>, las situaciones de retroalimentación *orientadas a la forma* tienen una correlación inversa al nivel: mientras el nivel del estudiante aumenta, las situaciones de retroalimentación de este tipo disminuyen. Por su parte, las correlaciones entre el nivel de lengua y las retroalimentaciones tipo *positiva* y de *autocorrección* es directa, por lo que, si bien no son tan evidentes como las del grupo *orientado a la forma*, a medida que el estudiante sube de nivel estas tipologías de retroalimentación se hacen más frecuentes (Ver Gráfica 13).

#### Gráfica 13

*Contraste tipología de retroalimentación y el nivel del curso*



<sup>39</sup> [En prensa]

***La tipología CNV en la relación tipología de retroalimentación y nivel de lengua del error/fallo/acierto***

En cuanto al papel de la CNV en esta relación se puede observar en el *Anexo 10* que conociendo ya la tendencia en el nivel superior (C1) a tener retroalimentaciones de tipo positivo, se observa que lo no verbal tiene un papel importante específicamente en la aprobación y en la señal paralingüística, siendo usado de forma aislada o en simultánea/secuencia con la forma verbal. De igual manera sucede con los niveles básicos (A2), esta vez, con las retroalimentaciones *orientadas a la forma*, en las que lo kinésico acompañado por lo verbal {KJ} tuvieron mayor frecuencia en las *correcciones explícitas* {CY} y *presentaciones de la respuesta* {PY}. Finalmente, en el nivel intermedio (B1) se observa que el uso de lo kinésico y lo verbal {KJ} registran una frecuencia relativamente alta en retroalimentaciones como la *elicitación* {EZ}.

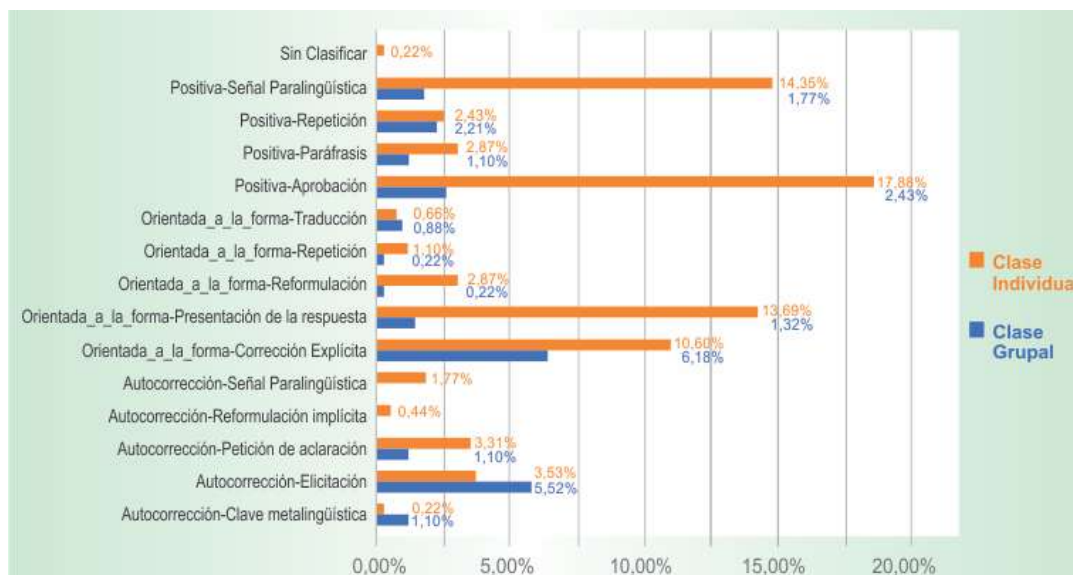
**La tipología de retroalimentación y la tipología de clase**

En el contraste entre clases individuales y grupales y la tipología retroalimentación, se observa en *Gráfica 14* que en estas primeras sobresalen las tipologías de retroalimentación más “directas”, o en otras palabras, que no necesitan muchos argumentos para ser ejecutadas; por ejemplo con el 17,9% de los casos, se encuentra la retroalimentación *aprobación*, seguida por la de señal paralingüística, presentación de la respuesta y corrección explícita, con el 14,3%;13,7% y 10,6% respectivamente. Por otro lado, en cuanto a las clases grupales, al igual que las individuales, sobresale la corrección explícita con un 6,2% del total de registros; no obstante, a diferencia del primero, en esta tipología de clase sobresale la *elicitación* como forma de retroalimentar (5,5%), lo cual significa que esta tipología de retroalimentación puede ser dirigida, no solo a quien cometió el error/falla, sino en general al grupo de estudiantes, a quienes se estimula su participación en la situación de retroalimentación.



## Gráfica 14

### Contraste tipología de retroalimentación y la tipología de clase



### *La tipología CNV en la relación tipología de retroalimentación y tipología de clase*

Al integrar los actos no verbales a esta relación entre la tipología de retroalimentación y la de clase, se observó que, en las clases individuales, en las diferentes retroalimentaciones (positivas, orientadas a la forma y de autocorrección) hay un predominio de lo verbal-kinésico, con mayor énfasis en las retroalimentaciones de *aprobación* {AX} y el de *presentación de la respuesta* {PY} [ambos  $f(x)=25$ ]. Por su parte en las clases grupales, no se evidenció alguna tendencia que se pueda resaltar en este análisis, salvo al uso, al igual que las clases individuales, de lo verbal-kinésico en correcciones explícitas (Ver Anexo 11).

Con estos resultados, se podría deducir que los actos kinésicos son una parte importante en la transmisión del mensaje de la retroalimentación, sobre todo cuando el interlocutor (el estudiante) está observando únicamente al docente, ya que, debido a su carácter “referenciador” puede servir de marcador de “importante” en lo que el estudiante está asimilando en el momento de la clase. Como ejemplo de ello, mover las manos hacia el frente para referenciar deícticos como los pronombres en una situación como la IND02A2\_21(Ver Ilustración 32). Esta situación en particular es importante, dado que lo kinésico en esta es una estrategia usada por el docente para reforzar el concepto que decía con sus palabras.

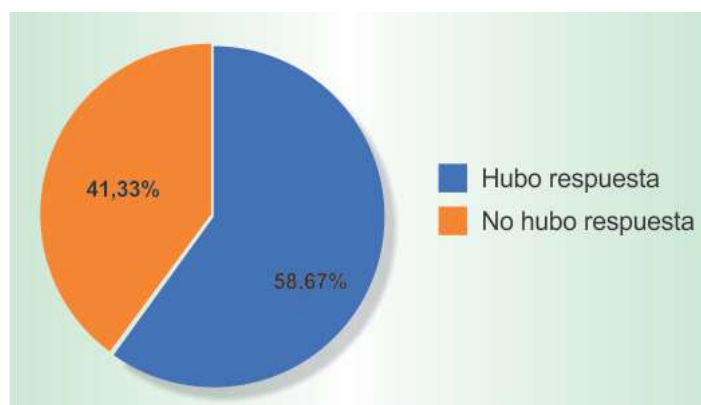
## La respuesta a la retroalimentación y la CNV

Cuando se habla de retroalimentación, se suele pensar que consiste solo en la forma en que el profesor (o quien la haya ejecutado) reacciona a lo dicho/hecho por su estudiante; sin embargo, una situación de retroalimentación, siguiendo el modelo de Hattie & Timperley (2007), se compone de tres momentos: la alimentación, la retroalimentación y la “alimentación a futuro” (Ver *Respuesta a la retroalimentación y su eficacia*). Por esta razón, lo que viene después de la retroalimentación es importante para llegar a conocer la eficacia de este proceso, a través del análisis de las respuestas dadas por los estudiantes.

Tras la revisión de los registros de situaciones de retroalimentación halladas en las clases observadas, sin tener en cuenta otras variables (como la CNV o la tipología de retroalimentación), se evidenció que, en 58,67% de las retroalimentaciones, el estudiante a quien iba dirigido el estímulo reaccionó de alguna manera a este. Dichas reacciones fueron desde reaccionar con una señal o con un acto paralingüístico, hasta intervenciones de mayor complejidad. No obstante, merece ser resaltado que en un 41,33% de las situaciones de retroalimentación, el estudiante, por diversas razones pasó por alto la intervención de su profesor (Ver *Gráfica 15*), lo cual significa que, siendo la retroalimentación un acto comunicativo, puede estar condicionado a factores (subjetivos o ambientales) que pueden interrumpirlo, desviar el mensaje o, incluso, finalizarlo, sin que haya necesidad de que el interlocutor responda (o deba responder) al estímulo.

### Gráfica 15

*Presencia o ausencia de respuesta en las situaciones de retroalimentación*

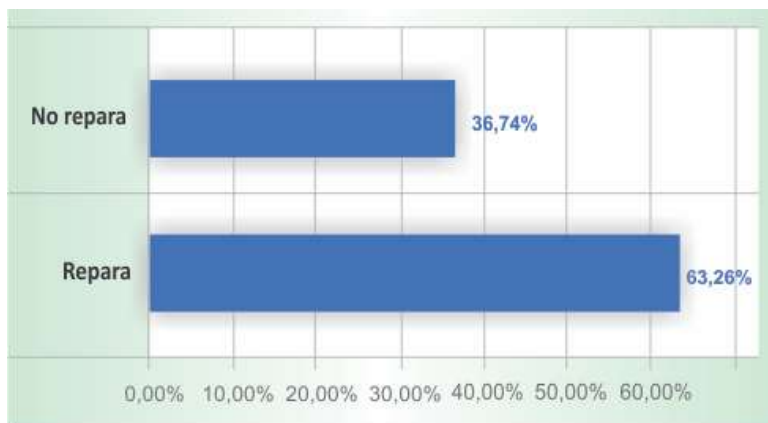


Lo anterior es importante tenerlo en cuenta puesto que, aunque se tienda a pensar lo contrario, y así como Kulhavy (1997, citado por Hattie & Timperley, 2007) lo mencionaba, la retroalimentación no tiene el poder de provocar una respuesta por sí misma, ya sea por factores de dinámicas de clase, subjetivos del interlocutor, o inclusive ambientales (como sucedió en los momentos de fallo en la conectividad de las sesiones observadas).

Ahora bien, no solo la existencia o no de una reacción por parte del estudiante puede dar cuenta del éxito de una situación de retroalimentación, ante ello, Lyster & Ranta (1997) propuso una taxonomía que describe la tipología de respuesta dada por un estudiante con base en si al final logró conseguir la reparación del error, o falló en el proceso. Considerando lo anterior, de las reacciones detectadas tras las situaciones de retroalimentación, el 63,26% de las veces los estudiantes “repararon” el error/fallo cometido, mientras que en el restante 36,74%, los estudiantes no asimilaban correctamente lo retroalimentado ya sea emitiendo nuevamente el error/fallo, intentando aplicar la corrección infructuosamente, o también, demostrando inseguridad al usar la nueva forma o dudando de lo dicho por el docente (*Ver Gráfica 16*).

### **Gráfica 16**

*Efectividad en respuestas a situaciones de retroalimentación*



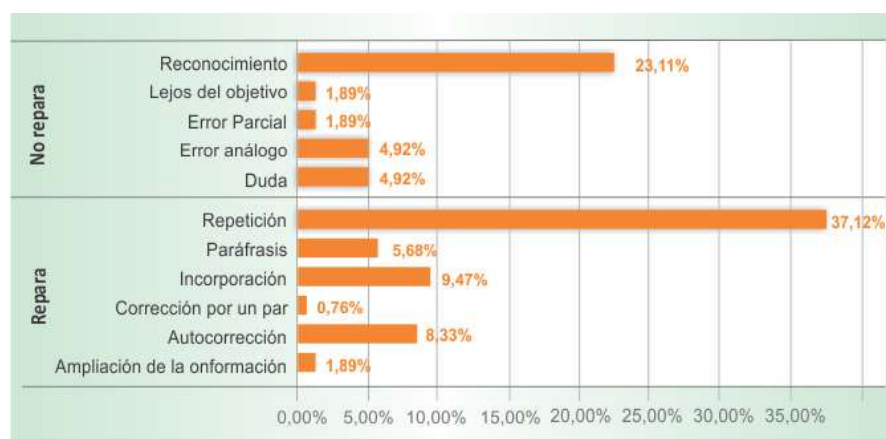
Por lo anterior, el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes es una forma inicial de determinar el grado de efectividad de una situación de retroalimentación; sin embargo, es necesario resaltar que el hecho de que la retroalimentación haya sido exitosa en el momento de darla no implica que el estudiante haya asimilado esta corrección por completo, por lo que a futuro es posible que este cometa el mismo error. En pocas palabras, la efectividad de la situación de retroalimentación se mide, en las propuestas de taxonomía, solo en el cortísimo

plazo, por lo que, si se desea tener una respuesta más generalizable, se debe analizar temporalmente el desempeño del estudiante enfocado en una misma tipología de error.

La reparación o no del error/fallo se puede dar a través de una serie de acciones que el estudiante pueda ejecutar tan pronto reciba el estímulo por parte de su interlocutor<sup>40</sup>. En *Gráfica 17*, se puede observar en primer lugar las acciones hechas por los estudiantes, detectadas en la fase de observación, clasificadas según la taxonomía de Lyster & Ranta (1997).

### Gráfica 17

*Distribución según categorías de respuesta a retroalimentación*



De esta gráfica, dos categorías resaltan como las acciones más frecuentes ejecutadas por los estudiantes tras el estímulo de la retroalimentación: la *repetición* {RG} y el *reconocimiento* {RH}, con el 37,12% y 23,11% del total respectivamente. Y en menor proporción se encuentran la *incorporación* {IG}, la *autocorrección* {AG}, y la *paráfrasis* {PG}, las cuales individualmente no superaron el 10% del total de registros. De todos ellos se hablará a detalle a continuación.

### *Respuestas que repararon el error/fallo*

Ampliando lo anterior, la reparación de un error/fallo se puede considerar como una evidencia de que cognitivamente el estudiante comprendió la naturaleza y objetivo de la retroalimentación, asimilándola de manera que él o ella pueda reaccionar a este *input*, dándole a conocer a su interlocutor que lo corregido ha sido ya reparado. Al hacer la clasificación de las

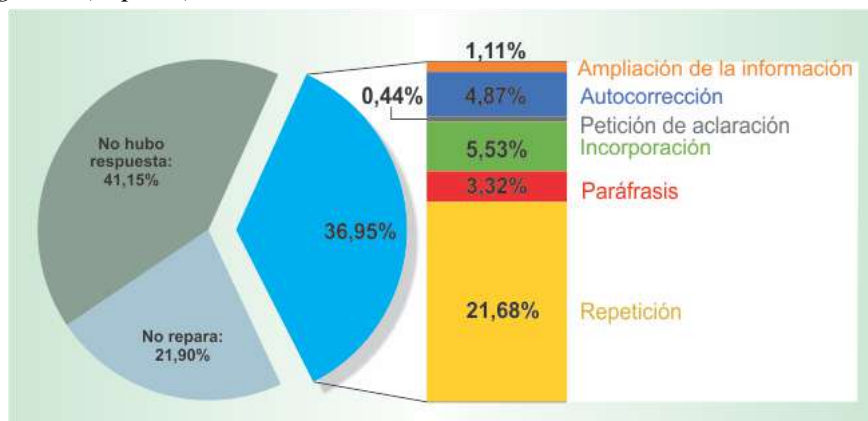
<sup>40</sup> Como se mencionó en la sección *¿qué es retroalimentación?*, en una clase la retroalimentación no necesariamente es dada por el docente., sino que puede ser dada por un par.

respuestas basado en la taxonomía de Lyster & Ranta (1997) para las respuestas, se observó que, en esta categoría la calidad de la respuesta, ya sea a través de su extensión o de su profundidad en su contenido, no es un elemento decisivo para que esta pueda ser categorizada de una u otra forma.

De acuerdo con la mencionada taxonomía la reparación del error/fallo puede darse de diversas formas, *Repetición* {RG}, *Autocorrección* {AG}, *Corrección por un par* {CG}, *Incorporación* {IG}, *Paráfrasis* {PG} y *Ampliación de la respuesta* {MG} (Ver Gráfica 18), de las cuales, las primeras cuatro (originales en la taxonomía de Lyster & Ranta (1997)) se enfocan en la corrección del error/falla y su inclusión adecuada en la subsiguiente producción del estudiante; en tanto que las dos últimas, establecidas en el marco de la investigación “*Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*” implican un proceso cognitivo más complejo, dado que a través de estas efectivamente se corrige el error/fallo por medio del uso de términos diferentes que evidencien la misma idea de la corrección, o de la reflexión sobre la naturaleza del error.

### Gráfica 18

*Detalle de categorías (repara)*



Partiendo de lo anterior, el análisis realizado sobre las respuestas evidenció que los estudiantes de estas clases mayoritariamente corrigieron su error/fallo a través de la repetición del fragmento corregido por sus docentes {RG} (21,68% del total de registros, 58,67% dentro de la categoría), es decir, no tuvieron la necesidad de ampliar la información.

La situación IND01A2\_30 (Ver Ilustración 55) es un ejemplo de cómo el estudiante, tras haber dudado sobre la conjugación del verbo “alojar” en la segunda persona del singular del pretérito indefinido, repite lo dicho por la docente, quien previamente había mostrado la respuesta {PY} diciendo “alojaste” enfatizándolo con el movimiento de su cabeza (ca0[Af]). El estudiante reparó su error solo con una palabra.

### Ilustración 55

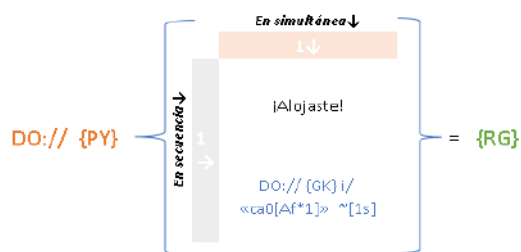
Ejemplo de respuesta Repara-Repetición

**IND01A2\_30**  
(El estudiante habla de su experiencia de viaje a Colombia)

**E1: ¿Dónde te a...aloje... alojaste?**

**P: alojaste**

**E1: ¡Alojaste!**



Por otro lado, con similar proceso que la repetición y con un 5,53% del total de registros, la *incorporación* {IG} no solo implica mencionar la forma correcta del error/fallo, sino usar dicha forma en un contexto adecuado. En Ilustración 56, se ve que tras la retroalimentación hecha a través de una pregunta {EZ} y enfatizada con un movimiento de la cabeza hacia el frente (ca0[Af]), el estudiante primero reconoce el error/fallo usando la forma adecuada “es mejor que” en una oración que, aunque incompleta, reformula lo corregido por la docente.

### Ilustración 56

Ejemplo de respuesta Repara-Incorporación

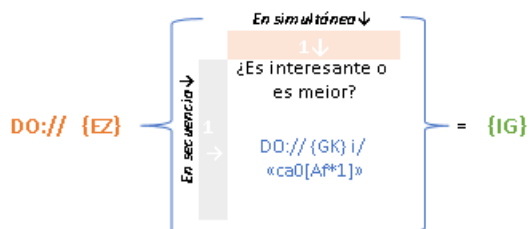
**GRU01B1\_14**  
(Los estudiantes crean oraciones con subjuntivo)

*P: E1, ¿Qué se necesita para encontrar un buen trabajo?*

**E1: Es interesante que tú conozcas mucha gente (Entonación de pregunta)**

**P: ¿Es interesante o es mejor?**

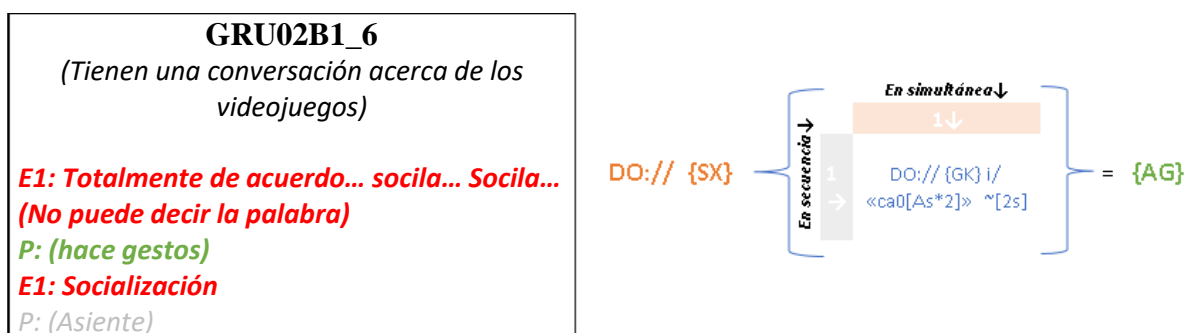
**E1: Es mejor, sí, sí... Es mejor que... sí que tú cono... sí.. También es interesante que tu esté atento... atento**



En menor medida, se halló la *autocorrección* {AG}, con un 4,87% del total de los registros, que consiste en un proceso interno por parte del estudiante en donde detecta su propio error/fallo y posteriormente emite la forma adecuada. En *Ilustración 57*, se puede observar cómo el estudiante ejecuta este proceso tras recibir un estímulo por parte de su profesora (*ella asiente*), un gesto que, a la larga, no es una pista para que él encuentre la forma correcta.

### Ilustración 57

*Ejemplo de respuesta Repara-Autocorrección*



Finalmente, con porcentajes inferiores al 4%, *paráfrasis* {PG}, *ampliación de la información* {AG} y *corrección por un par* {CG} tuvieron una menor frecuencia de aparición en los registros de respuestas; esto debido a que los dos primeros, sabiendo que requieren un desarrollo más amplio, solo se encontraron en algunas respuestas de la estudiante C1; mientras que la *corrección por un par* se debió a que solo dos sesiones eran grupales cuyas interacciones, debido a la modalidad virtual de la clase, se dieron prácticamente entre profesor-estudiante y no entre estudiantes.

### *Respuestas que no repararon el error/fallo*

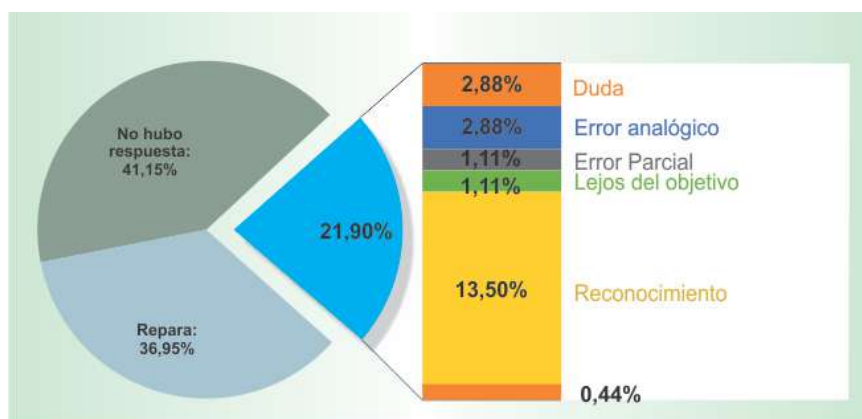
Las respuestas que no repararon el error/fallo, como su nombre lo dice, representan aquellas reacciones que no evidenciaron el proceso cognitivo de comprender el error y la retroalimentación. Esta tipología incluye el *reconocimiento* {RH}, los errores de tipo *análogo* {AH}, *parcial* {PH} y *dispar* {SH}, la *duda* {DH} y la respuesta “*lejos del objetivo*” {LH}.

De similar manera que aquellas categorías que “reparan”, las respuestas que no lo hacen se pueden agrupar por la complejidad de su proceso, siendo el *reconocimiento* la que requiere solo el admitir el error/fallo, lo cual puede ser con un gesto, una palabra o un sonido; los errores *análogo* y *parcial*, el intentar infructuosamente comprender la naturaleza y reparar el error/fallo;

la *duda*, el no haber comprendido bien la retroalimentación del profesor y preguntar sobre la misma; y finalmente la respuesta “*lejos del objetivo*” que es una reacción que no estuvo relacionada con el objetivo de la retroalimentación. En la *Gráfica 19*, se observa que con el 61,64% del total de los registros de la categoría (13,50% en la totalidad de las respuestas), la respuesta de *reconocimiento* fue la de mayor frecuencia.

### Gráfica 19

Detalle de categorías (no repara)



El reconocimiento {RH}, así como se puede ver en *Ilustración 58*, no implica un proceso cognitivo complejo, sino que, al contrario, se trata de la confirmación de haber recibido la retroalimentación, y no se deja constancia de si se ha entendido completamente o no. En este caso la estudiante responde con un “vale” a la explicación {PY} hecha por la docente por un error/fallo previo que fue una pregunta.

### Ilustración 58

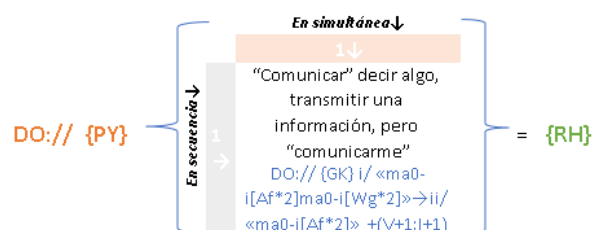
Ejemplo de respuesta No Repara-Reconocimiento

**IND01C1\_84**  
(La docente está haciendo retroalimentación de un ejercicio de producción oral)

**E1: ¿Qué es la diferencia (Comunicar/Comunicarse)?**

**P: “Comunicar” decir algo, transmitir una información, pero “comunicarme” es decir a partir de tus sentimientos... me vas a contar algo (...) ¿Vale?**

**E1: Vale**





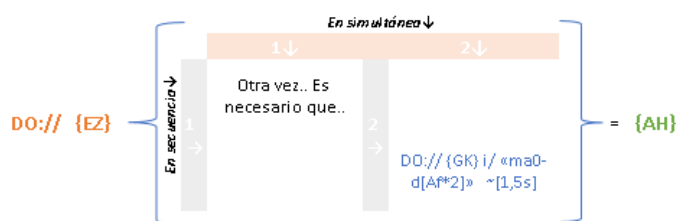
El error análogo {AH}, con el 2,88% del total de los registros, consiste en que el estudiante trata de hacer un proceso de asimilación, sin embargo, falla en la aplicación de este. En el registro GRU01B1\_44 (Ver Ilustración 59), subrayado, se encuentra el antes y el después del proceso de corrección llevado a cabo por la estudiante tras haber recibido un estímulo {EZ}, tanto oral como kinésico, por la docente para retomar y completar la oración que había iniciado antes. En este, ella hace una corrección de conjugación, de “encede” a “encedes”, corrigiendo lo que supuso que era un error de concordancia, no obstante, la respuesta más adecuada para esta oración era “apagues”.

### Ilustración 59

Ejemplo de respuesta No Repara-Error análogo

**GRU01B1\_44**  
(Se inicia discusión sobre consejos para dormir bien)

**E2: Es necesario que encede la computadora, el celular temprano...**  
**P: Otra vez.. Es necesario que..**  
**E2: Que... ah sí... es necesario que encedes la computadora y el celular.**



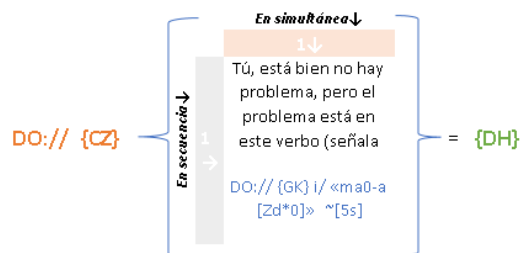
Igualmente, con el 2,88% del total, la respuesta tipo *duda* {DH} son aquellas en las que el estudiante expresa que no comprendió de alguna manera lo retroalimentado, por lo que el proceso de reparación se ve truncado. La Ilustración 60 ejemplifica el intento del estudiante por corregir lo preguntado por la profesora (pues ella pide una aclaración de lo dicho {CZ}), e incluso lo escribe en pantalla [Zd]), no obstante, él lo intenta, pero no lo logra y pregunta de nuevo “¿Quedar?”.

### Ilustración 60

Ejemplo de respuesta No Repara-Duda

**GRU02B1\_39**  
(Hablan de gestos en diferentes personas)

E4: (...) Liliana hace eso durante las clases, si tú prestar atención vas a comprender.  
P: Mira lo que dijiste E4 "si tú prestar atención"  
**E3: Si tú prestar atención. OK. Es usted?**  
**P: Tú, está bien no hay problema, pero el problema está en este verbo (señala prestar").**  
**E3: ¿Quedar?**  
P: No, el verbo es correcto, la conjugación no.



Finalmente, en esta categoría con porcentajes inferiores al 2%, se encuentran *error parcial* {PH} y *dispar* {SH} y *lejos del objetivo* {LH}, los cuales aparecieron en escasas oportunidades.

### ***El componente no verbal y las tipologías de respuesta a la retroalimentación***

#### **La tipología de respuesta a la retroalimentación y la CNV**

Como complemento de la información que ha sido mostrada a lo largo de esta sección, se puede observar en *Gráfica 20* el contraste entre las diferentes realizaciones (tipologías) de CNV y las posteriores respuestas que tuvieron las situaciones de retroalimentación. A primera vista llama la atención el segmento correspondiente a “no hubo respuesta” {NN} en el que, en conformidad con la gran frecuencia que tuvo respecto a los registros que fueron respondidos por los estudiantes, se observa una frecuencia alta en todos los ítems CNV, entre los que sobresalen aquellos que fueron ejecutados solo con actos kinésicos o paralingüísticos (Obsérvese la línea “no hubo respuesta” en las intersecciones “kinésica”, “paralenguaje” y “paralenguaje-kinésica”), pues su frecuencia considerablemente alta, hace pensar que, en cuestiones de retroalimentación, los actos no verbales no son tan efectivos como se podría haber pensado.

#### **Gráfica 20**

*Contraste de tipología de respuesta y CNV*

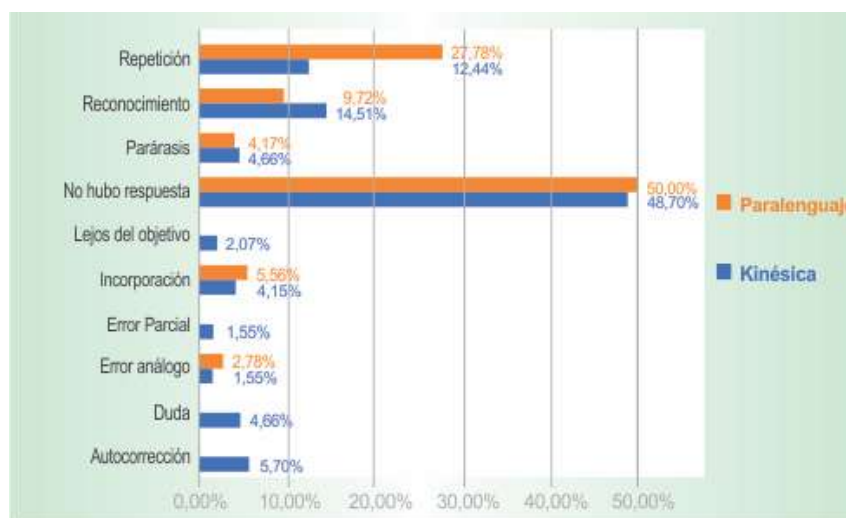
	Kinésica	Kinésica - Lenguaje verbal	Kinésica - Paralenguaje	Lenguaje verbal	Lenguaje verbal - Kinésica	Lenguaje verbal - Paralenguaje	Lenguaje verbal - Paralenguaje - Kinésica	Paralenguaje	Paralenguaje - Lenguaje verbal	Paralenguaje - Kinésica	Total
Ampliación de Información				0,88%			0,22%				1,10%
Autocorrección	1,32%			1,32%	0,66%		0,66%		0,44%	0,44%	4,86%
Corrección por un par				0,44%							0,44%
Duda	0,22%			0,44%	1,55%		0,44%			0,22%	2,87%
Error análogo				1,10%	0,66%	0,44%	0,66%				2,87%
Error Parcial				0,22%	0,66%				0,22%		1,10%
Incorporación				1,32%	1,77%	0,88%	1,55%				5,52%
Lejos del objetivo					0,88%		0,22%				1,10%
No hubo respuesta	5,30%	0,22%	0,66%	7,51%	10,38%	2,87%	3,97%	4,42%	0,88%	5,08%	41,28%
Paráfrasis	0,44%		0,66%	0,66%	1,32%					0,22%	3,31%
Reconocimiento	0,44%	0,22%		3,75%	5,08%	0,88%	1,77%	0,66%		0,66%	13,47%
Repetición	0,88%	0,22%		8,39%	4,42%	3,75%	3,75%	0,66%			22,08%
<b>Total</b>	<b>8,61%</b>	<b>0,66%</b>	<b>1,32%</b>	<b>26,05%</b>	<b>27,37%</b>	<b>8,83%</b>	<b>13,25%</b>	<b>5,74%</b>	<b>1,55%</b>	<b>6,62%</b>	<b>100,00%</b>

En contraste con lo anterior, se puede observar que las dos tipologías de respuesta más frecuentes: *repetición* (repara) y *reconocimiento* (necesita reparación), están directamente vinculadas a todos los actos en donde la comunicación verbal fue el principal medio.

Más específicamente, en *Gráfica 21*, se puede observar el contraste entre los actos propiamente no verbales (kinésicos o paralingüísticos) ejecutados de forma aislada o en simultaneidad/secuencialidad con otra tipología de actos. De esta gráfica se confirma el alto porcentaje en que ambas tipologías de actos son ignoradas por los estudiantes (K= 48,70% y P=50,00%), además de que el paralenguaje tiene que ver en un buen porcentaje (27,80%) con que los estudiantes respondan por medio de la *repetición*, ello se observa en por ejemplo situaciones en las que la docente aumenta la intensidad de la voz para resaltar la forma que se debía reparar.

### Gráfica 21

*Tipología de respuesta a retroalimentación basada en kinésica y paralingüística*



Por su parte, la kinésica sobresalió levemente en 14,51% de los registros de la respuesta por *reconocimiento*, lo cual podría estar vinculado en que se pudo haber utilizado en situaciones en las que el énfasis de la retroalimentación consistió en la realización de gestos rápidos o de gran intensidad, como cuando una de las docentes movía su cabeza hacia atrás o adelante al momento de detectar un error/fallo por parte del estudiante.

### La tipología de respuesta a la retroalimentación y la tipología de retroalimentación

Ante el contraste entre la tipología de retroalimentación y su posterior respuesta, se pueden observar dos aspectos relevantes. Dada su naturaleza en la que se aprueba lo realizado por el estudiante, las situaciones de retroalimentación del tipo positivo tienden a no recibir una respuesta, por ejemplo, la *aprobación* {AX} no obtuvo respuesta en un 14,60% de los registros

totales (equivalentes al 35,47% de los registros que *no tuvieron respuesta*, o el 71,74% de las retroalimentaciones de *aprobación*). En contraste con lo anterior, las retroalimentaciones del tipo *orientadas a la forma* fueron respondidas en una mayor proporción a través de la *repetición*, como ejemplo de ello, el porcentaje del tipo de retroalimentación de *presentación de la respuesta* {PY} en contraste con la respuesta por *repetición* {RG} tuvo un porcentaje de aparición de 6,64% del total de los registros analizados, lo cual representa el 44, 14% de las respuestas dadas a esta tipología de retroalimentación, y el 30,01% del total de respuestas de *repetición* (Ver Gráfica 22).

## Gráfica 22

Contraste tipología de respuesta y tipología de retroalimentación

	Ampliación de Información	Autocorrección	Corrección por un par	Duda	Error análogo	Error Parcial	Incorporación	Lejos del objetivo	No hubo respuesta	Paráfrasis	Reconocimiento	Repetición	Total
Autocorrección-Clave metalingüística				0,22%	0,22%			0,22%			0,66%		1,33%
Autocorrección-Elicitación	1,99%	0,22%	0,88%	0,66%	0,22%	0,66%	0,44%	1,33%		1,99%	0,66%		9,07%
Autocorrección-Petición de aclaración	0,66%		0,22%	0,88%	0,22%	0,22%			1,11%		0,44%	0,66%	4,42%
Autocorrección-Reformulación implícita											0,22%	0,22%	0,44%
Autocorrección-Señal Paralingüística	1,11%								0,22%		0,22%	0,22%	1,77%
Orientada_a_la_forma-Corrección Explícita		0,44%		0,88%	0,22%	0,44%	0,88%	0,22%	4,65%	1,11%	1,77%	6,19%	16,81%
Orientada_a_la_forma-Presentación de la respuesta	0,44%	0,22%		0,44%	0,66%		1,11%		2,43%	0,66%	2,43%	6,64%	15,04%
Orientada_a_la_forma-Reformulación	0,22%		0,22%			0,22%			0,22%	0,22%	0,88%	1,11%	3,10%
Orientada_a_la_forma-Repetición									0,22%			1,11%	1,33%
Orientada_a_la_forma-Traducción							0,22%				0,22%	1,11%	1,55%
Positiva-Aprobación	0,22%				0,22%		1,11%		14,60%	0,88%	1,55%	1,77%	20,35%
Positiva-Paráfrasis	0,22%						0,44%		1,11%	0,22%	1,11%	0,88%	3,98%
Positiva-Repetición				0,22%			0,44%		2,43%		0,66%	0,88%	4,65%
Positiva-Señal Paralingüística		0,44%					0,44%	0,22%	12,83%	0,22%	1,33%	0,66%	16,15%
TOTAL	1,11%	4,87%	0,44%	2,88%	2,88%	1,11%	5,53%	1,11%	41,15%	3,32%	13,50%	22,12%	100,00%

Por su parte, las situaciones de retroalimentación por *autocorrección*, como su nombre lo indica, se suelen responder con su forma homónima, *autocorrección* {AG}. Un ejemplo de esta situación es la retroalimentación por elicitación {EZ}, la cual, en contraste con la respuesta por *autocorrección*, tiene un 1,99% del total de registros; ello significa que, dentro del grupo de retroalimentación por *elicitación*, la autocorrección representa el 21,94% de las respuestas dadas; mientras que, viéndola desde la tipología de respuesta, la *elicitación* fue el *input* del 40,86% de las respuestas por *autocorrección*.

Para completar la anterior idea, es necesario también observar la elicitación {EZ} contrastada con la respuesta por *reconocimiento* {RH}, lo cual representó igualmente el 1,99% de la totalidad de los registros, esto significa que al igual que la autocorrección, el reconocimiento, dentro de esta tipología de retroalimentación representó el 21,94% de los registros. Esto, en conjunto con el 1,33% de los registros que no tuvieron respuesta (14, 66% del total de la tipología de retroalimentación), significa que la mayor parte de situaciones de retroalimentación en que las docentes usaron la *elicitación*, fueron o mal procesadas, o ignoradas completa o parcialmente<sup>41</sup> por los estudiantes (el 78,06% del total de los registros).

### ***La tipología CNV en la relación tipología de respuesta a retroalimentación y tipología retroalimentación***

Como se puede ver en el *Anexo 12*, en consonancia con lo que se ha afirmado en las anteriores secciones, las tipologías de retroalimentación en que se esperaría una reparación (la *orientada a la forma* y la de *autocorrección*) fueron reparadas en su mayoría en situaciones de retroalimentación que fueron basadas en *actos verbales*, mayoritariamente en los registros en que se usaron estos aisladamente lo verbal {JJ} y también en los que se usaron actos verbales-kinésicos {JK}. De igual manera, en cuanto a las situaciones de corrección explícita, se repararon también, en un considerable número, aquellas retroalimentaciones que se basaron en lo verbal-paralingüístico {JL}. Esto último da la idea de la importancia del énfasis (o realce) que el docente hace con su voz (y por extensión de sus manos) cuando necesita corregir una palabra, un sonido, una oración o incluso un discurso que el estudiante produjo de forma errónea, con el fin de estimular su reparación.

### **La tipología de respuesta a la retroalimentación y el nivel del curso**

Del contraste entre la tipología de respuesta a la retroalimentación y el nivel del curso, como se puede ver en *Gráfica 23*, se puede decir que los estudiantes de niveles avanzados, en contraste con los niveles más bajos, suelen responder en menor proporción a las situaciones de retroalimentación (18,44% del total de las respuestas). Dicha situación se puede dar por causa del grado de conocimiento que el estudiante tiene según su nivel; ya que, en el nivel alto, su

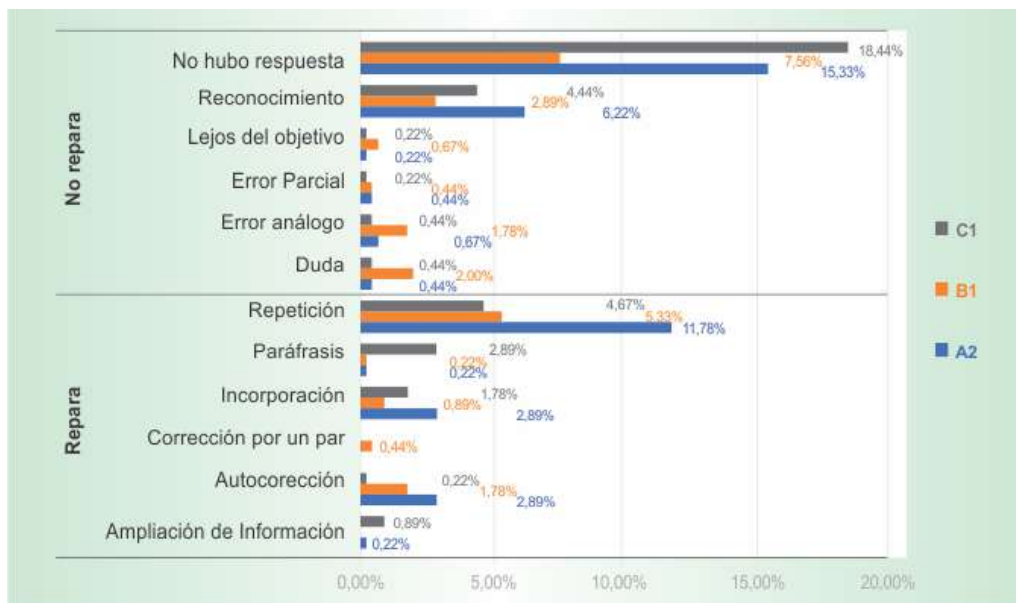
---

<sup>41</sup> En el caso del reconocimiento, en el que se acepta el error/falla, pero no se da prueba de una asimilación completa.

conocimiento le permite tener confianza en su producción; mientras que en los niveles más bajos, su desconocimiento lo puede llevar a pasar por alto ciertas retroalimentaciones, mucho más si no son claras tanto en su contenido como en su forma.

### Gráfica 23

*Contraste tipología de respuesta y nivel de curso*



Se observa igualmente que los estudiantes de niveles básicos suelen repetir sus retroalimentaciones considerablemente más que los niveles avanzados (11,78% del total de registros, en A2, mientras que B1, 5,33% y C1 4,67%) o en su defecto, reconocerlos (6,22%). Asimismo, este grupo resalta en cuanto a que suelen usar más las estrategias de reparación *incorporación* y *autocorrección*, inclusive más que los estudiantes de niveles superiores.

### ***La tipología CNV en la relación tipología de respuesta a retroalimentación y nivel del curso***

En el *Anexo 13*, se puede evidenciar una situación similar a lo que se ha venido diciendo en las secciones anteriores, en la que los estudiantes de cualquier nivel tienden a reparar más si la retroalimentación que recibieron viene principalmente de lo verbal; sin embargo, también se evidencia que los estudiantes de niveles intermedio y avanzado son un poco más sensibles a asimilar lo retroalimentado, y reparar, cuando lo dicho por el profesor viene acompañado por lo no verbal, a modo de realce.



### La tipología de respuesta a la retroalimentación y la tipología de curso

Por último, basado en el contraste entre clases individuales y grupales, proporcionalmente las tipologías de respuesta más frecuentes no presentan mayor diferencia entre una y otra tipología de clase; no obstante, en esta comparación resalta que en las clases grupales la “no reparación” en las respuestas es proporcionalmente mayor que en las individuales (32,41% /18,13%), hecho que puede suceder por la dinámica, las actividades de la clase y el factor tiempo (Ver Tabla 23).

**Tabla 23**

*Contraste tipología de respuesta y tipo de clase*

RTA/CLASE	GRUPAL	INDIVIDUAL
<b>Repara</b>	<b>36,11%</b>	<b>37,43%</b>
Ampliación de Información	0,00%	1,46%
Autocorrección	7,41%	4,09%
Corrección por un par	1,85%	0,00%
Incorporación	3,70%	6,14%
Paráfrasis	0,93%	4,09%
Repeticón	22,22%	21,64%
<b>No repara</b>	<b>32,41%</b>	<b>18,13%</b>
Duda	8,33%	1,17%
Error análogo	7,41%	1,46%
Error Parcial	1,85%	0,88%
Lejos del objetivo	2,78%	0,58%
Reconocimiento	12,04%	14,04%
<b>No hubo respuesta</b>	<b>31,48%</b>	<b>44,44%</b>
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

### La CNV y la comunicación verbal (CV)

Para concluir este análisis, y con el ánimo de resumir un poco los aportes que se han presentado a lo largo de esta sección, se hará un contraste entre las situaciones de retroalimentación basadas en los actos no verbales y los actos verbales observados. Para este ejercicio final se agruparon, por un lado, todas aquellas situaciones en las que el lenguaje verbal {J} hizo presencia, ya fuera como elemento aislado, o como elemento en secuencialidad/simultaneidad con los actos kinésicos o paralingüísticos; por el otro, todas aquellas situaciones en las que los actos no verbales hubieran sido ejecutadas aisladamente o en simultanea/secuencia entre ellas.

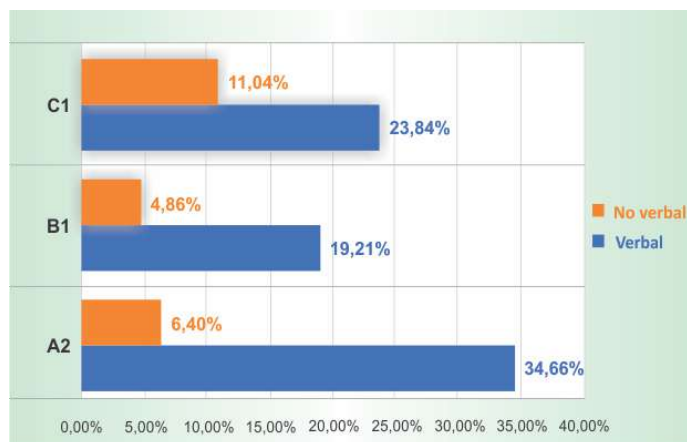
Dicho esto, el primer grupo, “CV”, según la taxonomía de Poyatos (2017) se compuso por los registros basados en “lenguaje verbal” {JJ}, “lenguaje verbal-kinésica” {KJ}, “lenguaje verbal-paralenguaje” {LJ}, “lenguaje verbal-kinésica-paralenguaje” {JKL}, “kinésica-lenguaje verbal” {JK} y “paralenguaje-lenguaje verbal” {JL}. El segundo grupo, CNV, se formó con las categorías restantes “Kinésica” {KK}, “Paralenguaje” {LL}, “Kinésica-paralenguaje” {LK} y “paralenguaje-kinésica” {KL}. Por evidentes razones, el primer grupo contará con una mayor cantidad de registros, por lo que el análisis comparativo entre estos dos grupos se hará con base en las tendencias observadas.

### ***Nivel del curso***

Como ha mencionado en anteriores secciones, la tendencia de las retroalimentaciones en cada uno de los niveles, sin excepción, es hacia lo verbal por lo que en esta sección se debe mencionar principalmente los cambios que ocurren en CNV, pues el nivel es un determinante para ver cómo proporcionalmente aumentan las situaciones de retroalimentación basadas en lo verbal (*Ver Gráfica 24*).

### **Gráfica 24**

*Contraste CNV y CV a nivel de la lengua del curso*



Según lo observado, la docente de las clases individuales diferencia sus clases en el modo en que se dirige a sus estudiantes de su clase básica y su clase avanzada, pues en la primera se observó cómo ella usaba lo verbal para expresarse y explicar, haciendo uso enfático de lo no verbal en los casos “emotivos” de una respuesta correcta (asentir fuertemente) o para reforzar los conceptos que eran necesarios de explicar (expresión de deícticos con las manos). Por su parte, en las clases avanzadas, por dinámicas y la poca necesidad de interrumpir lo que la estudiante



estaba diciendo, ella privilegiaba lo no verbal (asentimientos constantes y alternantes suaves), dejando lo verbal para explicaciones extensas después de la intervención de la estudiante.

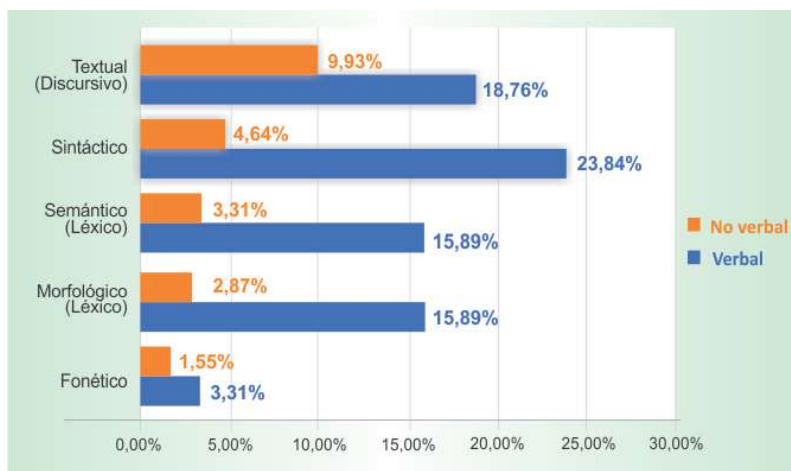
### ***El nivel del error/fallo/acierto***

En cuanto al nivel del error/fallo/acierto que fue retroalimentado por las docentes, se observa una tendencia a ir privilegiando más lo no verbal a medida que la retroalimentación se haga sobre los niveles más complejos de la lengua, es decir, que su mayor frecuencia e incidencia se encuentra cuando se trata de las producciones a nivel textual (discursivo). Esto es importante saberlo, por lo observado en la dinámica de las clases, ya que en su totalidad se trató de sesiones conversacionales basadas en un tema gramatical en particular, lo cual significa que los estudiantes hablaban con relativa frecuencia y longitud, por lo resultaba necesario retroalimentar sus intervenciones (a través de la CNV).

Por otro lado, lo verbal es favorecido más ampliamente en los niveles que se pueden explicar explícitamente (por la existencia de reglas formales, como las gramaticales): lo sintáctico, lo semántico y lo léxico, pues los errores/fallos son detectados y tratados desde la palabra, con la finalidad de facilitar su asimilación por parte del estudiante. En el caso del nivel fonético, tanto lo verbal y lo no verbal se ven proporcionalmente iguales si se les compara con los números en el nivel textual, lo cual significa que hubo situaciones en las que los errores/fallos/aciertos a este nivel fueron tratados de diversas formas, como el cambio de intensidad en el caso de lo no verbal, o simplemente la repetición de la pronunciación correcta en el caso verbal (*Ver Gráfica 25*).

### **Gráfica 25**

*Contraste CNV y CV a nivel del tipo de error/falla/acierto*

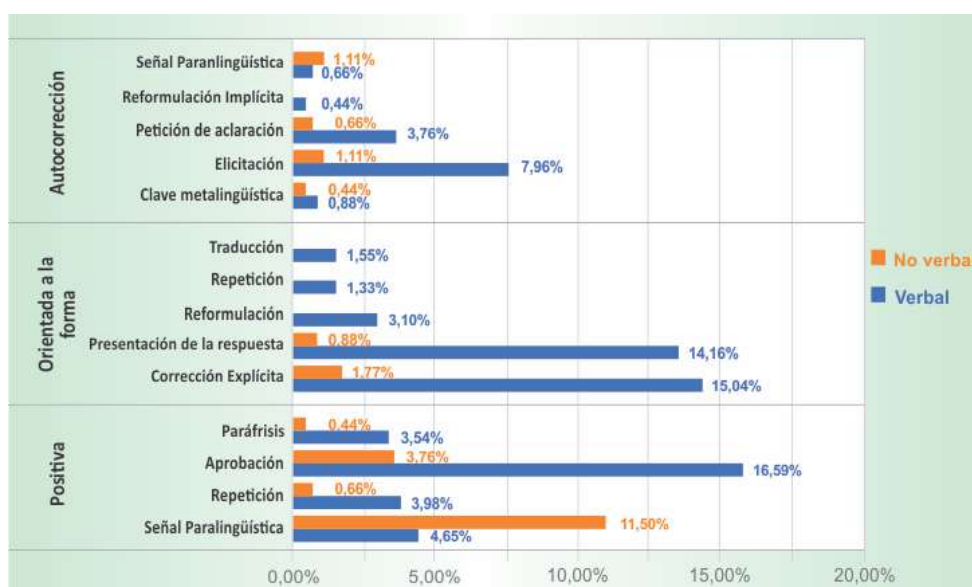


### Tipología de retroalimentación

Al revisar los resultados en cuanto a la tipología de retroalimentación se halló que el uso de la CV es mayor en el caso de las retroalimentaciones *orientadas a la forma*, presentándose especialmente en dos de las tipologías más usadas en las situaciones de retroalimentación, la *corrección explícita* y la *presentación de la respuesta*; y ya en menor frecuencia, pero aún con predominancia, en las de *autocorrección*. Obsérvese la proporción que existe internamente entre los registros de la CV (Ver Gráfica 26).

### Gráfica 26

Contraste CNV y CV a nivel de la tipología de la retroalimentación



Esta misma tendencia se observó en las retroalimentaciones *positivas*, no obstante, es necesario mencionar que en esta categoría en particular se observa una mayor incidencia de lo no verbal, en comparación con lo evidenciado en las otras tipologías de retroalimentación. Se infiere que, dada la poca, o quizás nula, necesidad de una respuesta a un estímulo positivo, el docente puede ejecutar sus retroalimentaciones de esta forma.

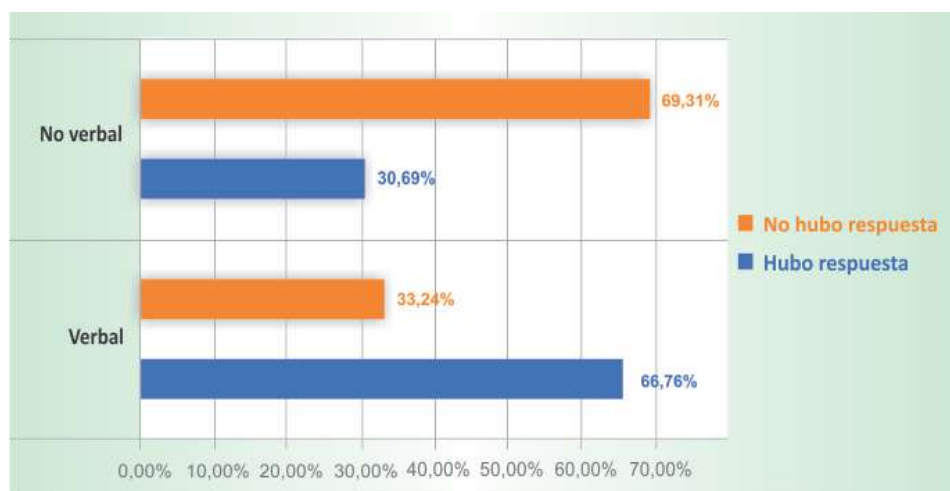
### Respuesta a la retroalimentación

Por último, en el contraste entre la CNV y la CV respecto a la respuesta dada por el estudiante se observó que la CV tiende a estimular más las respuestas por parte del estudiante, porque en ocasiones la autorregulación del estudiante necesita información puntual adicional por

parte del docente, lo cual es difícil de hacer desde la CNV. Por esta razón, el grupo de lo no verbal tiende más a no generar respuesta del estudiante por diversas razones, puesto que esta categoría, se infiere, es útil para señalar el error o fallo mas no para dar los suficientes argumentos para reparar lo dicho. (Ver Gráfica 28).

### Gráfica 28

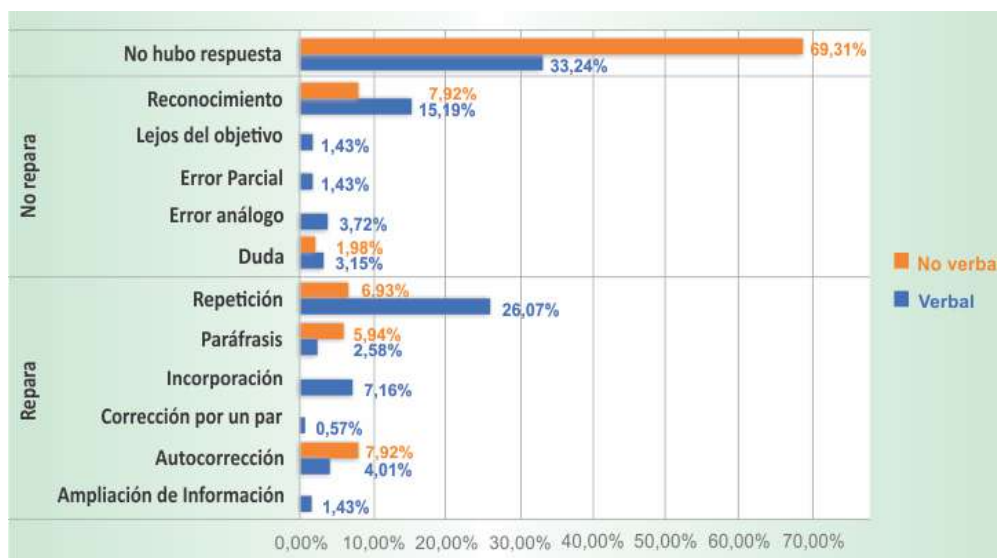
Contraste CNV y CV en cuanto a si hubo respuesta por parte del estudiante



En línea con lo anteriormente dicho, la eficacia entre una y otra depende de cómo el estudiante asimile lo retroalimentado. En la Gráfica 27, es posible visualizar que lo verbal es crucial en la reparación o no de un error/fallo, es por esto que las situaciones de retroalimentación verbales van a predominar en todas las tipologías que reparan, salvo en la

### Gráfica 27

Contraste CNV y CV a nivel de eficacia



*autocorrección* y la *paráfrasis*, en las que lo no verbal tiene un papel importante, porque estas dependen más del conocimiento propio del estudiante que de lo dicho por el profesor, pues ambas parten del estímulo (sea positivo o de otra tipología) por parte del profesor para hacer una autorrevisión y responder.

En el segmento de la no reparación, la CNV resalta igualmente en generar respuestas en las estrategias que no requieren una mayor ampliación de la corrección del error/fallo, por ejemplo, en el *reconocimiento*.

### **Respuesta según la actividad hecha en clase**

Finalmente, respecto a las actividades propuestas en cada una de las clases, la presencia de una respuesta, tal y como se ha venido viendo, es alta en todos los casos, a excepción de los momentos en los que se retroalimentó con CNV. No obstante, se observaron algunas pequeñas variaciones según la tipología de la actividad, la tarea realizada y el nivel del estudiante.

En primer lugar, según su tipología, las actividades observadas se pueden clasificar inicialmente en (1) libres, siendo aquellas que involucraban presentaciones y charlas docente-estudiante en las que el estudiante intervenía espontáneamente en la clase gracias a un input flexible (una pregunta abierta sobre temas diversos, por ejemplo, en IND02C1 e IND02A2); y (2) controladas, en las que el input buscaba cumplir un objetivo preciso, por lo que el rango de respuestas posible se reducía al máximo como en ejercicios de rellenar espacios (en GRU02B1) y de producción escrita/oral partiendo de un ejercicio de comprensión escrita/oral (en GRU01B1 e IND01A2).

Partiendo de esta distinción, la proporción respuesta/no respuesta a la retroalimentación se inclinó en ambas tipologías hacia la primera, no obstante, es necesario resaltar que en los ejercicios controlados la diferencia entre ambas se reduce entre ligera y considerablemente [Ejemplo: 10 “sin respuesta” vs. 22 “con respuesta”, en una actividad de comprensión oral en IND01A2 (registros 58-90)], lo cual se puede explicar por el hecho de que el centro de atención de la actividad está en la precisión de la respuesta, por lo que cualquier retroalimentación realizada fuera de esto, tendría más posibilidades de pasar por desapercibida.

Por el lado de las actividades controladas, la diferencia entre “con respuesta” y “sin respuesta” se incrementa considerablemente en los niveles inferiores, ya que el ejercicio de

producción, así como se observó, es continuamente interrumpido para retroalimentar, por lo que el estudiante va a estar más controlado y atento a cualquier intervención del docente [Ejercicio de producción libre en IND02A2 (registros 1-57): “sin respuesta” =6 y “con respuesta” = 51]. En actividades libres de niveles superiores, la tendencia es a pasar por alto las retroalimentaciones [Presentación en IND02C1 (registros 1-8), “sin respuesta” = 7 y “con respuesta” = 1], debido a que la producción del estudiante no requiere, en primer lugar, una intervención continua del docente por su nivel de conocimiento, e igualmente, por la constante en los niveles superiores, de recibir retroalimentaciones positivas que, como se vio en anteriores secciones, no requieren (ni suelen generar) una respuesta por parte del estudiante, mucho más si estas fueron hechas a través de la CNV.

## Discusión

El análisis expuesto en la sección anterior dejó varias inquietudes y evidenciaron varios fenómenos que vinculan los actos no verbales con la retroalimentación y con la respuesta que esta genera. Por esta razón, en esta sección se hará un recorrido por todas ellas, y se resaltarán las novedades que el estudiar la retroalimentación desde la CNV dilucidaron y que pueden ser de utilidad para la ciencia y para futuras investigaciones. Para ello, se recorrerán los resultados en cuanto a los cuatro ejes fundamentales de esta investigación: La Comunicación no verbal en las situaciones de retroalimentación, las tipologías de retroalimentación y la CNV, las respuestas a estas situaciones, y finalmente el contraste entre la CNV y la comunicación verbal con relación a su uso en la retroalimentación en el aula.

### La Comunicación no Verbal

Partiendo de la definición de Poyatos (2017) en la que se afirma que la CNV corresponde a la emisión de signos a través de medios no verbales y objetuales, y contrastándolo con el concepto de la retroalimentación, se extrajeron de las clases observadas un total de 453 registros, los cuales fueron ejecutados de forma verbal, kinésica o paralingüística en diferentes combinaciones, las cuales, en conjunto, componen la “triple estructura básica” de la comunicación, propuesta por el mismo autor (Poyatos, 1983).

Al clasificarlos, según la taxonomía de las 10 realizaciones de lenguaje, paralenguaje y kinésica (*Ver La comunicación no verbal*), se evidenció que las situaciones de retroalimentación basadas en el “lenguaje verbal” {JJ} y el “lenguaje verbal-kinésica” {KJ} fueron las tipologías CNV más frecuentes usadas en las situaciones de retroalimentación analizadas. Estas dos hacen parte de un fenómeno recurrente en lo observado en la retroalimentación, en el cual la retroalimentación tiene una conexión fuerte con lo verbal (con una frecuencia del 75,50% de los casos, *Ver Tipología*). Pese a lo anterior, la CNV aparece en un porcentaje similar, 73,05% de los casos, sin embargo, la diferencia radica que solo el 22,29% corresponden a actos netamente no verbales, y los restantes a aquellas situaciones en que los actos no verbales hicieron parte de una situación de retroalimentación en conjunto con lo verbal, ya sea en secuencialidad o simultaneidad, lo cual concuerda con la función de “añadir información” de la CNV respecto a la CV (Cestero, 2004). Esto último evidencia el carácter relevante de la CNV en el marco de

cualquier interacción humana (como la retroalimentación), no tanto como un elemento que funciona en solitario, sino como parte de un conjunto complejo de signos, no solo de los hablantes, sino también objetuales y ambientales que, unidos, expresan un significado.

### ***Configuración del acto no verbal***

#### **Kinésica**

El análisis de la kinésica dio un primer resultado en el que, teniendo en cuenta que se puede presentar como un *gesto* una *manera* o una *postura*, se halló un porcentaje mayoritario de *gestos* (96,55%), los cuales comprenden comportamientos socialmente ejecutables y comprensibles por cualquiera de los interlocutores durante el acto comunicativo, a diferencia de las *maneras* (1,92%), que se dan más a un nivel individual, o las *posturas* que involucran movimientos estáticos en los que intervienen más de una parte del cuerpo, cuyos registros fueron considerablemente bajos (1,53%). Esta tendencia se explica por dos factores externos a la investigación: en primer lugar, por la exposición del investigador a la forma de comunicarse de los participantes, limitada únicamente al contexto de la clase, lo cual no permitió identificar una cantidad mayor de *maneras* que quizás sean expresadas más frecuente y libremente en otros contextos diferentes al del aula de clase, pues al ser un rasgo tan individual solo es posible evidenciarlos a través de su repetición en actos comunicativos; y en segundo lugar, por el campo visual de la cámara web de los participantes y los protocolos implícitos en una reunión virtual (enfocar el rostro, cuando se activa el dispositivo), ya que no se vieron grandes cambios en las posturas de los participantes .

Dado el contexto virtual de las clases, con todo lo que ello conlleva, se observó que las situaciones de retroalimentación basados en los actos kinésicos tuvieron dos ejes principales: la cabeza y las manos.

Los movimientos más frecuentes realizados con la cabeza (ca0) fueron asentimiento [As], negación [Ae], los cuales, según la taxonomía de Ekman y Friesen (1969, citados por Domínguez, 2009) , se pueden clasificar como *reguladores*, dado que comunicativamente permitieron a las docentes el avance o detención de las intervenciones de los estudiantes durante los momentos en que estos hablaban; sin embargo, existieron algunos movimientos en que los docentes movían las cabezas hacia el frente [Af] o hacia atrás [At] que fueron, por decirlo de alguna forma, súbitos y un tanto exagerados, que pertenecerían, por descripción, a las

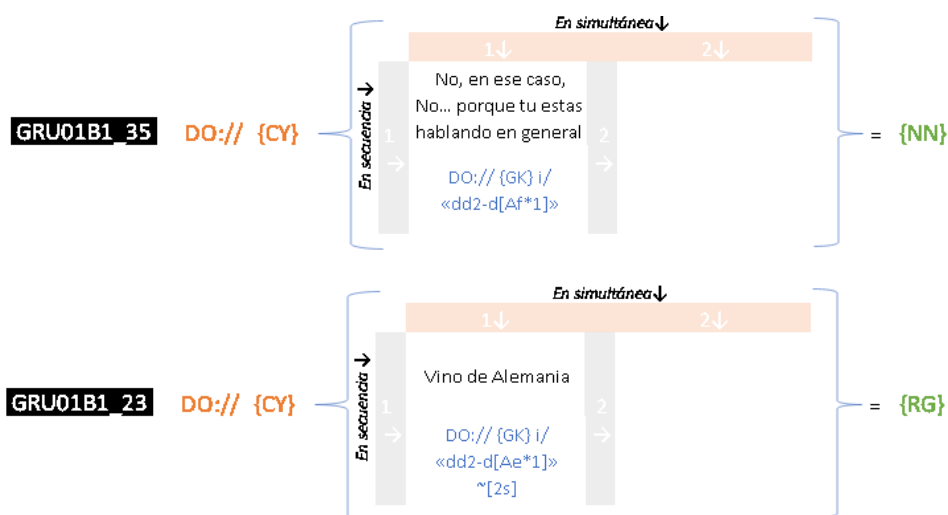
expresiones emocionales, con las que las docentes mostraron una aceptación absoluta de lo dicho por el estudiante o un rechazo enfático.

Por otro lado, los movimientos de las manos fueron el segundo eje en importancia entre los actos kinésicos, pues sus movimientos sutiles hacia el frente o hacia atrás o rotando sobre su eje fueron los *ilustradores* (Ekman y Friesen, 1969, citados por Domínguez, 2009), que las docentes necesitaron al momento de profundizar en una retroalimentación, por ejemplo, al mostrar el deíctico de tercera persona (*Ver Ilustración 32*). La importancia de esta parte del cuerpo es tal que, a pesar de no haber sido enfocada por la cámara, las docentes en sus retroalimentaciones (consciente o inconscientemente) mostraban sus manos.

De hecho, uno de los segmentos más utilizados para la comunicación, desde la kinésica, fue el dedo índice (dd2), el cual fuera de señalar, se usó como indicativo de explicación y enfatizador de los registros de retroalimentación. Esto significa que, en el acto kinésico, el dedo índice puede ser un *ilustrador* en las situaciones en que las docentes hicieron retroalimentaciones *orientadas a la forma* ([Af], movimiento hacia el frente, *GRU01B1\_35*), pero también a ser un *regulador* al momento de negar lo dicho/hecho por el estudiante ([Ae], movimiento de izquierda a derecha, *GRU01B1\_23*). Esto se puede considerar como un par de muestras de lo que serían dos *metáforas*, según la explicación de Shablico (2012), pues con un elemento tan simple como la dirección del movimiento de una misma parte del cuerpo, el significado del gesto cambiará (*Ver Ilustración 61*).

### Ilustración 61

Registros *GRU01B1\_35* y *GRU01B1\_23*





En complemento con lo anteriormente mencionado, el contexto virtual de estas clases agregó un elemento adicional relacionado con esta parte del cuerpo, la “*extensión*” de su alcance, representado por el cursor del *mouse* en una pantalla. Es necesario mencionar que la función de señalar/seleccionar del curso sobre la pantalla (por ejemplo, en los casos en que se compartió la pantalla) es una forma análoga a lo que haría un docente en clases presenciales al señalar en un tablero, incluso va más allá al tener la posibilidad de hacer realces en tiempo real, como complemento de la retroalimentación.

### ***Los suprasegmentales en el acto kinésico***

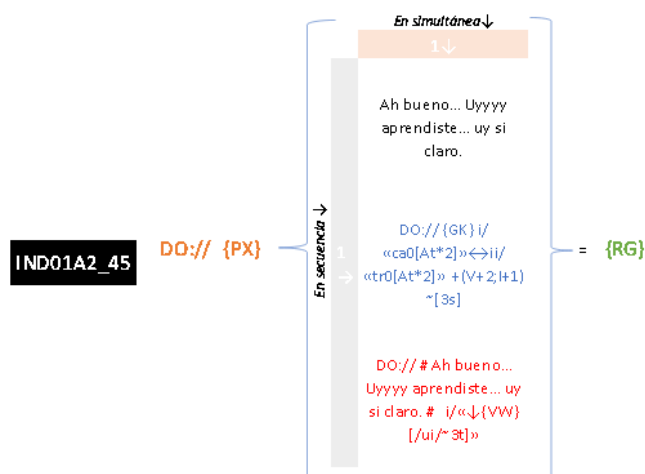
Para esta investigación se analizaron tres suprasegmentales: la *velocidad*, la *intensidad* y la *duración* [basados en (Domínguez, 2009)]. Sobre el primero, y apelando a la relatividad de la interpretación de los signos no verbales, lo hallado mostró que el cambio de velocidad (visto en 45 de los registros), lejos de ser un indicador de interés o desinterés, como lo mencionaba la autora, dado el contexto académico, se observó como un intensificador del mensaje en la situación de retroalimentación.

Una similar situación ocurre con el otro suprasegmental de la kinésica, la *intensidad*, cuyos registros se dieron entre lo muy débil y lo muy fuerte (*Ver Suprasegmentales en el acto kinésico*). La sutileza en este caso es clave para poder interpretar si se trató de un gesto para no distraer la atención, o uno fuerte en el que se apoya el “lenguaje verbal”, como el registro de IND01A2\_45, en el que un movimiento como moverse hacia atrás [At] no representaría lo mismo si se hace de forma suave o sutil, a diferencia de como realmente sucedió en el que en conjunto con un acto verbal y paralingüístico llevaron a que el estudiante respondiera (*Ver Ilustración 62*).

Los movimientos con mayor intensidad (en el ejemplo mencionado es representado con [I+1]) pueden ser vinculados a momentos de retroalimentación positiva en que las docentes expresaron cierta emotividad, en su tono, o a través de otros movimientos, ya sea porque están muy de acuerdo con lo dicho por el estudiante, o porque es el fruto de la empatía al momento en que él o ella logra una respuesta difícil.

## Ilustración 62

Registro IND01A2\_45



### Paralenguaje

Según lo visto, los registros se basaron más en dos elementos paralingüísticos, los alternantes y las cualidades primarias. Entre el listado de alternantes detectados hay unos que se pueden clasificar como alternantes de (1) aprobación: “*ujum*”, “*ajá*”, que se caracterizaron por ser sonidos de corta duración, mixtos en su composición (sonido vocálico+consonántico) y bastante enfáticos, los cuales eran articulados con diversa intensidad según el momento en que el estudiante estuviera hablando, si el alternante era durante su intervención la intensidad bajaba, pero si era al terminarla, se articulaba con un volumen más alto; estos se asocian generalmente a la retroalimentación positiva. Por otro lado, se encuentran los alternantes de duda o escepticismo (2): “*mmm*”; “*aaaah*”, que se caracterizaron por ser sonidos de larga duración, de origen consonántico o vocálico, y no enfáticos, los cuales siempre se dieron al final de la intervención de los estudiantes para indicarles, directa o indirectamente, que había que revisar su producción, por lo que se asocia principalmente a la retroalimentación *orientada a la forma* y a la *de autocorrección*. Como estrategia de retroalimentación, los alternantes tienden a ser efectivos si se acompañan por un acto verbal, de lo contrario suelen ser ignorados por los estudiantes; no obstante, si se trata de sonidos alargados, como los de duda, generan más respuesta.

Por su parte las *cualidades primarias* que, en términos de la lingüística, corresponden a los elementos suprasegmentales de la fonación tuvo una mayor aparición en dos de sus

tipologías: la *intensidad* y la *duración silábica*. En cuanto a la primera, que comúnmente se puede asociar con el volumen de voz, se observó en dos situaciones específicas, por un lado, en situaciones de realce de la forma (1) durante una corrección explícita, por ejemplo, al mostrar el morfema de una conjugación verbal; mientras que en otras situaciones se usó propiamente como señal de error/fallo/acierto (2), en el último caso, en momentos de efusividad de la docente. Por otro lado, la *duración silábica* se vio como estrategia para retroalimentar positivamente y de manera amable al estudiante, al igual que también como estrategia de realce en errores/fallos de tipo fonético.

Como se pudo observar, tanto en los actos kinésicos como en los paralingüísticos, los elementos suprasegmentales son de vital importancia para la comunicación de un mensaje durante la retroalimentación, pues, analógicamente a lo que menciona Bordón (2006) respecto a la retroalimentación por escrito, estos tipos de rasgos de realce son claves para que el estudiante recupere más fácilmente lo que necesita autorregular. De igual forma estos elementos son importantes también en la modulación del registro (verbal o no verbal) del docente según el nivel de lengua del estudiante, ya que se percibió, en el caso de la docente de clases individuales, una tendencia de la docente a comunicarse a una velocidad más lenta y usando una intensidad mayor en sus retroalimentaciones de sus clases de nivel básico, en comparación con las de nivel superior.

### **En el acto verbal-visual**

Como elemento adicional a las dos tipologías vistas, y como parte de la interacción en tiempo real en la clase, se detectó una variación del lenguaje verbal que lo conecta con lo kinésico, al requerir movimientos de la mano, pero cuya forma propiamente comunicativa es una imagen (el texto escrito), cuya naturaleza no conectaba con las demás tipologías de actos: el acto verbal-visual (*Ver La retroalimentación verbal-visual*). En un contexto como el observado en las clases, la virtualidad, lo visual es de gran importancia para un desarrollo óptimo de las sesiones de clase, por esta razón todas las plataformas como *Zoom* tienen habilitado la compartición de documentos, presentaciones y juegos como forma de reemplazar el tablero de clase; por esto, esta herramienta y el uso de la cámara y del audio se convierten en las formas en que se puede dar la interacción entre el docente y el estudiante.

Este equivalente al tablero se convierte en una “extensión” del aparato fonador de los profesores, lo cual les permite escribir ideas que apoyarán el proceso de afianzamiento del conocimiento de los estudiantes. Durante las clases se observaron, sobre todo en las clases grupales, cómo la docente escribía los errores/fallos de los estudiantes en el documento compartido para mostrar al grupo completo la forma que se revisaría en la retroalimentación. El acto verbal-visual, al igual que las otras tipologías, cuenta con elementos suprasegmentales, en los que el tamaño de la imagen/fuente, su color y su estilo funcionan como herramientas para resaltar la forma. Como ejemplo de ello, en IND01A2 en el ejercicio sobre el pretérito se observó cómo la docente usaba los colores verde y rojo para marcar las oraciones que correspondían o no a la realidad del estudiante.

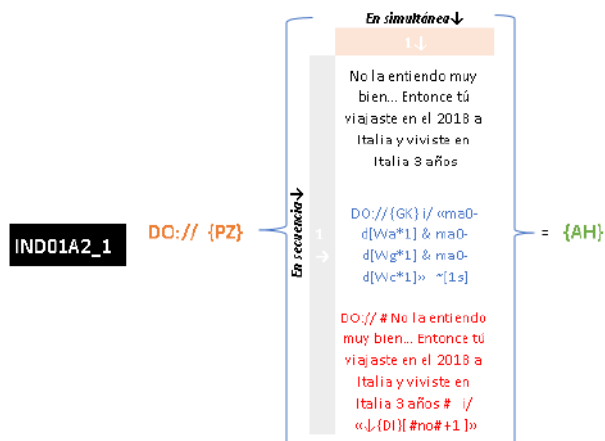
### **Secuencialidad y simultaneidad entre los actos verbales y no verbales**

En el marco del análisis hecho, se evidenció que una situación de retroalimentación no se suele componer solo de un acto (sea verbal o no verbal), sino que en muchas ocasiones puede tratarse de un grupo de actos cuya unión es portadora de significado y que se organizan de diversas formas. Se pensaría que inicialmente la relación entre los diversos actos estaría basada en el orden, como se podría inferir que sucede con la taxonomía de Poyatos (2017), sin embargo, se observó que también están organizados según la importancia y el orden de aparición del acto (individualmente) en la situación de retroalimentación, de ahí los conceptos de *simultaneidad* y *secuencialidad* en el acto comunicativo, los cuales surgen de las funciones mencionadas por Cestero (2004) para la CNV en cuanto a su relación con la CV (*Ver Funciones de la CNV*).

Como se puede suponer, una relación de simultaneidad entre dos actos implica que existe un equilibrio en cuanto a la importancia de los dos o tres actos involucrados en la retroalimentación. Obsérvese en IND01A2\_1, los tres actos, el verbal, el kinésico con el movimiento enfático de las manos (abrir [Wa], cerrar [Wc] y girar [Wg]), y el paralingüístico con la prolongación de la sílaba “no” {DI}, no pueden verse como unidades separadas, sino como un conjunto que tienen un significado contextual único encaminado a hacer una *petición de aclaración* {PZ} (*Ver Ilustración 64*).

### Ilustración 64

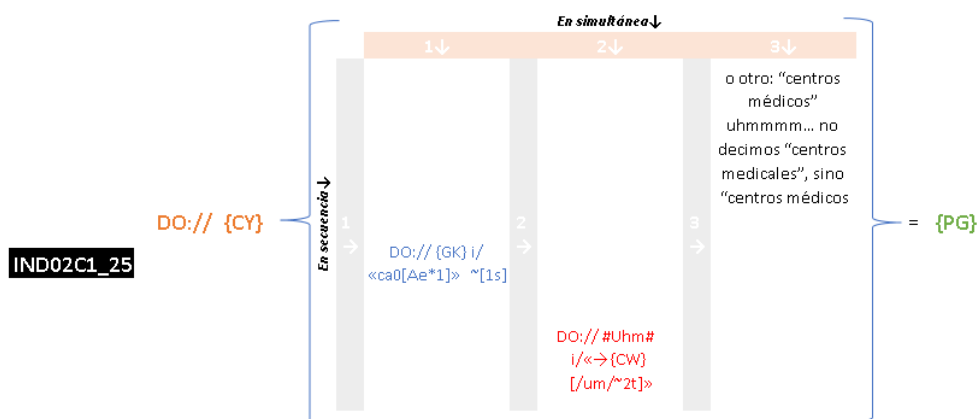
Ejemplo de simultaneidad en un registro (unidad) de retroalimentación



Por otro lado, la relación de *secuencialidad* puede constar de dos o tres actos que forman una unidad de retroalimentación, pero, a diferencia de la simultaneidad, el carácter independiente de los actos y su orden específico de aparición hace que la interpretación de la retroalimentación se deba hacer por la suma de los actos, y no como uno solo. En IND02C1\_25 (Ilustración 63) se puede observar cómo la retroalimentación comienza con un movimiento de la cabeza [Ae] para luego seguir con un alternante consonántico {CW} “uhmmm”, para terminar con la corrección explícita {CY} hecha verbalmente.

### Ilustración 63

Ejemplo de secuencialidad en un registro (unidad) de retroalimentación



Las relaciones de secuencialidad y simultaneidad pueden variar de unidad de retroalimentación en unidad de retroalimentación, ya que en unas pueden estar agrupados dos actos en simultánea, mientras que un tercero puede estar en secuencia con dicho grupo. Por ello,

las combinaciones entre estas se pueden dar en diferentes órdenes y también en combinaciones de dos actos.

Según lo observado, las situaciones de retroalimentación que se ejecutan usando un solo tipo de acto, sobre todo los de CNV, tienen mayores posibilidades de ser ignorados o de no ser reparados, en contraste con aquellas que combinan más de un tipo. Por esto, viéndolo desde otra perspectiva se presume que la situación de retroalimentación puede ser vista en su duración o su intensidad (relación de secuencialidad y de simultaneidad, respectivamente) con relación a su impacto en la respuesta dada por el estudiante.

### **Sobre el error**

Aunque no se tuvieron en cuenta los errores/fallos de carácter cultural, ni pragmático, que fueron mencionados en la definición de Blanco (2002, citado por Collantes 2012), esta investigación detectó errores en una buena parte de los niveles de la lengua, comenzando por el fonético, pasando por el morfológico y semántico, para terminar en niveles superiores como lo sintáctico y lo discursivo.

Según lo observado, las docentes tendieron a detectar más los errores/fallos de tipo sintáctico (gramatical), 28,48% de los casos, en los cuales se incluyeron modos y tiempos verbales, concordancia de género y número, entre otros, seguidos por los discursivos, los cuales involucraban el contenido de las intervenciones de los estudiantes. De igual manera, el grupo de los errores/fallos de tipo léxico (morfológico, 18,76% y semántico 19,21%) tuvieron una proporción similar a los dos primeros. De lo anterior se puede deducir que el principal objetivo de las docentes fue detectar los errores/fallos que fueran susceptibles de explicar y cuya evaluación se redujera hacia lo correcto o incorrecto para poder intervenir. Es por esta razón que, en cuanto a la retroalimentación, la distribución de las tipologías evidencia que las tipologías *orientadas a la forma* suelen ser usadas para corregir errores del tipo morfológico, semántico y sintáctico, mientras que los errores textuales se dan más con los de tipo *positivo* (asentimiento). Por su parte, la *autocorrección* es mayormente usada con errores/fallos de tipo sintáctico.

En este aspecto, el uso de la CNV o de la CV, según la tipología del error, evidenció también que lo no verbal se usa en buena parte en ejercicios de producción oral extensos (*textual-discursivos*), como contar historias o anécdotas, pues ambas docentes frecuentemente

hicieron intervenciones más profundas tras la finalización del turno de los estudiantes, por lo que en el caso de las intervenciones de la estudiante C1, que duraban varios minutos, su retroalimentación se daba a través de actos kinésicos y paralingüísticos; mientras que la combinación entre lenguaje verbal y un acto no verbal se usó con bastante frecuencia para corregir errores a nivel sintáctico (Lenguaje verbal-kinésico), por ejemplo, al señalar y enfatizar el error/fallo durante la retroalimentación y para los fonéticos (Lenguaje verbal-paralingüística) en los que las docentes repetían lentamente el término mal pronunciado.

Esto último es importante, ya que desde lo expuesto por Collantes (2012), el tratamiento del error depende de la actitud del docente frente a este, pues basado en su concepto de error este establecerá las estrategias para detectarlos y buscar su reparación. Así como sucedió con las docentes al momento de retroalimentar, pues cada una, dependiendo de la tipología, retroalimentaba usando uno o varios actos (verbales o no verbales) para centrar la atención de estudiante y darle las suficientes pistas (directas o indirectas), como lo mencionan Hattie & Timperley (2007), para la reparación del error/fallo.

### **Sobre la retroalimentación**

Como se vino trabajando a lo largo de esta investigación, el fundamento teórico para el análisis de las situaciones de retroalimentación provino de Lyster & Ranta (1997) quienes sugirieron la existencia de tres categorías elementales, según su objetivo: retroalimentación *positiva, orientada a la forma y de autocorrección*, de ellas se encontró lo siguiente:

La *retroalimentación positiva* fue la más frecuente entre los registros, 45,03%. Esta se presentó en las actividades de producción libre (oral) de los estudiantes en todos los niveles. Como se mencionó en anteriores segmentos, tiene un fuerte vínculo con la CNV, dado que una de sus subcategorías involucra únicamente actos no verbales (señal paralingüística, {SX}), por ello gestos como el asentimiento [As] o alternantes {CW} como “*ujum*”, tan comunes en las intervenciones de los estudiantes, hicieron que esta tipología fuera bastante frecuente. La retroalimentación positiva tiende a ser más asociada a los niveles altos, dada la alta calidad de las respuestas que se esperarían de la producción de un estudiante en este nivel, e igualmente esta corresponde al uso mayor de la CNV en comparación con las otras tipologías (*Ver La tipología CNV en la relación tipología de retroalimentación y nivel de lengua del error/fallo/acierto*). Sin

embargo, por su naturaleza, es la que tiende a ser más ignorada por los estudiantes, pues estos no responden al recibir una retroalimentación de este tipo (Ver Tabla 24).

**Tabla 24**

*Contraste entre tipología de retroalimentación y presencia de respuesta o no.*

Tipos de retroalimentación	Respuesta/no respuesta	
	Respuesta	No respuesta
Positiva	30,39%	69,61%
Orientado a la forma	71,76%	28,24%
Autocorrección	59,74%	40,26%
Sin clasificar	0,00%	100,00%
<b>TOTAL</b>	<b>50,88%</b>	<b>49,12%</b>

Por otra parte, la retroalimentación *orientada a la forma* con un 37,75% estuvo en el segundo lugar de frecuencia, a diferencia de la retroalimentación *positiva*, es la que proporcionalmente recibió más respuesta por parte de los estudiantes. Se halló que su subcategoría *corrección explícita* fue una de las prácticas de retroalimentación más frecuentes en la práctica de las docentes participantes. Ante esto, se observa que la concepción del error, pese a basarse en nuevas formas de concebirlo, aún sigue privilegiando la detección de la forma errónea por corregir, pero también es la forma más eficaz de brindar retroalimentación a los estudiantes, quienes responden a la mayoría de los estímulos de este tipo, por estar más familiarizados. Esta tipología suele verse más en los niveles más bajos y va disminuyendo en frecuencia a medida que aumenta el nivel (Ver *La tipología de retroalimentación y el nivel del curso*). En cuanto al uso de la CNV, esta tipología se ejecuta predominantemente a través del “lenguaje verbal “y, en una menor proporción, de la combinación “lenguaje verbal-kinésica”

Por su parte la tipología de retroalimentación más baja fue la de *autocorrección*, con una presencia del 17%, lo que implica que, en términos generales, los procesos de autorregulación por parte del estudiante no se desarrollan ampliamente en las sesiones de clase, por lo que los estudiantes suelen reparar en un porcentaje no muy alto, aunque igualmente tienden a reconocer la existencia del error como respuesta, como sucede con la elicitación (Ver *La tipología de respuesta a la retroalimentación y la tipología de retroalimentación*). El proceso de autorregulación, por medio de la *autocorrección*, se va desarrollando a lo largo de los niveles,



por lo que las retroalimentaciones de este tipo tienden a volverse más comunes en niveles altos, junto a la *positiva*, mientras que las *orientadas a la forma*, disminuyen (Ver *La tipología de retroalimentación y el nivel del curso*).

En términos generales, según lo observado, al momento de seleccionar la forma de retroalimentación, las docentes tendieron a acudir aquellas que se caracterizan por su brevedad y que no requieren que el docente profundice en su retroalimentación (*aprobación, corrección explícita, señal paralingüística y presentación de la forma*),

Las retroalimentaciones que tuvieron mayor frecuencia usan mayoritariamente el lenguaje verbal y todas sus derivaciones, en especial aquella de la “lenguaje verbal-kinésica” o una combinación de las tres tipologías de actos. Al combinarlos, el lenguaje verbal se convierte en un acto que es enfatizado, por ejemplo, alternantes (“Lenguaje verbal-kinésica”, {KJ}), o movimientos de cabeza y manos (“Lenguaje verbal-paralenguaje”. Así mismo se vio que hay una tendencia a usar el “lenguaje verbal kinésica” como gesto enfático en, por ejemplo, las de *aprobación* {AX} y *presentación de la respuesta* {PY}, lo cual, pese a estar en tipologías diferentes, responde a la necesidad de hacer énfasis en lo dicho.

Pese a la absoluta importancia del uso de lo verbal en el momento de retroalimentación, los actos *kinésicos*, y sus derivados, también tienen un papel relevante como forma de señalar o resaltar la existencia de un error en casos especiales como algunos tipos de retroalimentaciones de *autocorrección*, pues, por definición y la forma en que se ejecutan, algunas de estas no requieren que el docente expanda la información, sino solo necesitan generar aquel estímulo que haga que el estudiante realice su proceso de autorregulación. Una similar situación sucede con la retroalimentación positiva, en la que el acto kinésico es útil para dar una aprobación sencilla y rápida (como el asentimiento).

Por su parte, los actos paralingüísticos son bastante útiles en el momento de reforzar las retroalimentaciones hechas a través de lo verbal en los casos de la *orientación a la forma*, en los casos de señalar un segmento del error/falla/acierto. Lo anterior también se puede observar cuando se contrasta con el nivel del estudiante, dado que, si el nivel aumenta, el uso de la CNV en las situaciones de retroalimentación será mayor, sobre todo en refuerzos positivos.

Ante esto, como se ha venido mencionando en secciones anteriores, la selección de la estrategia de retroalimentación se convierte en una decisión importante en la clase. Desde el

análisis de las situaciones de retroalimentación basadas en la CNV se observó que existe una tendencia a la corrección explícita, lo cual, aunque no está mal, se ve la necesidad de empezar a orientar los procesos de retroalimentación a prácticas más allá de la dicotomía de lo correcto o incorrecto, buscando que el estudiante llegue a la autorregulación.

### **Sobre la respuesta**

Lo visto en la sección de retroalimentación, permite hacerse una idea de lo que fue la respuesta a la retroalimentación, pues el 41.33% de las situaciones no obtuvieron respuesta (o reacción alguna) por parte de los estudiantes. Haciendo un contraste con la tipología de retroalimentación, el 25,27% de estos provienen de tipologías que sí requerían respuesta (como la *orientada a la forma* y la *autocorrección*), lo que podría significar que hubo algún fallo al momento de la retroalimentación, ya sea en su ejecución por parte del profesor o en la forma en que fue tomada por el estudiante [en inglés, *uptake*]. Se conoce que de ese porcentaje el 17,20% de estos registros correspondieron a las retroalimentaciones *orientadas a la forma*, y 8,07% a los de *autocorrección*.

El 58,67% de las situaciones de retroalimentación recibieron respuesta, y de estas el 63,26% se hizo una reparación efectiva. Entre las situaciones que fueron reparadas exitosamente, el 47,31% de estas, derivaron de retroalimentaciones del tipo *orientadas a la forma*. Esto puede ser explicado por el carácter directo de esta tipología de retroalimentación que permite que el estudiante no dude al momento de reparar lo visto.

Entre el porcentaje que respondió a la retroalimentación, el 36,74% no reparó exitosamente el error/fallo cometido, el 19,59% de estos datos fueron producto de situaciones de retroalimentación de tipo *elicitación* representando el 54,29% del total de esta categoría, lo que significa que puede existir un fallo ya sea en la estrategia tomada por el profesor para retroalimentar, o las pistas que dio para ello o, quizás, que el estudiante no comprendió la retroalimentación o no logró cognitivamente llegar a la autorregulación.

La respuesta a la retroalimentación mayoritariamente se dio de dos formas, una al *reconocer el error* {RH}, solamente diciendo “sí” o “vale”, e incluso usando alternantes como “*ujum*” (23,11% del total) o *repetiendo* {RG} la forma que la docente mencionó (37,12%). Esto significa que tanto para la respuesta como la forma en que se retroalimenta, las formas más sencillas, o

simples de ejecutar, son las preferidas en estos actos comunicativos, ya que no requieren de ampliación; lo anterior en contraste con otras formas más complejas como la *paráfrasis* y la *elicitación*. Pese a lo anterior, se observó que a medida que el nivel del estudiante avanza, estas formas de respuesta se van haciendo menos frecuentes (aunque no necesariamente significa que las respuestas complejas a la retroalimentación logren ser mayoría).

Se puede ver una correlación entre la forma en que se da la retroalimentación y la respuesta dada por el estudiante, las retroalimentaciones *orientadas a la forma* tienden a ser reparadas a través de la *repetición*, mientras que el *reconocimiento* (no reparación) se da en tipologías de *autocorrección* como la *clave metalingüística* o la *señal paralingüística* (positiva). Llama la atención de que la *señal paralingüística* (autocorrección) tiende a estar relacionada mayoritariamente a una respuesta de *autocorrección*, por lo que los gestos hechos por las docentes en algunas ocasiones generan una respuesta por parte de los estudiantes. (71,43% de las respuestas a esta categoría) (*Ver La tipología de respuesta a la retroalimentación y la tipología de retroalimentación*).

La elicitación por su parte, cuando hay respuesta, se relaciona casi en igual proporción (25% de los registros en esta tipología) con la *autocorrección*, es decir es exitosa en su propósito, o con el *reconocimiento del error*, interpretándose como que los estudiantes efectivamente se dieron cuenta de la existencia de su error/fallo; sin embargo, por diversas razones (desconocimiento, incompreensión, etc.), en el caso del *reconocimiento del error*, no lograron un proceso cognitivo más profundo para llegar a una eventual reparación.

Existe un factor que llama la atención, y quizás esté relacionado con la claridad en la retroalimentación, es la relación entre la *clave metalingüística* y la respuesta con un *error análogo* {AH}, *la duda* {DH} y la respuesta *lejos del objetivo* {LH} (16,67% del total de la categoría cada uno), que contrasta ampliamente con las que son *orientadas a la forma*. Pues la falta de autorregulación podría estar relacionada con que el estudiante no comprende totalmente las pistas (inclusive temáticas) proveniente del profesor. Aunque el uso de terminología relacionada con la lengua ayuda cognitivamente a comprender las clases, los estudiantes pueden tener dificultades en aplicarlos en la respuesta de estas retroalimentaciones.

En cuanto al uso de la CNV, la reparación de las respuestas suele estar asociada a las retroalimentaciones que se hicieron con el uso aislado o en secuencia/simultaneidad del lenguaje

verbal, en todas estas, consistentemente la reparación supera el 60% de los casos. Por su parte, la *kinésica* tiene un comportamiento particular en el que, si se retroalimenta usándola aisladamente, tiende a ser más reparado, especialmente en las respuestas de autocorrección, que en comparación con cuando se usa en conjunto con otra tipología de actos en donde se tiende más a no reparar. De similar manera sucede con el paralenguaje, pero en proporciones más equilibradas. Por esta razón, la CNV no es muy efectiva al usarse de forma aislada, sin embargo, apoya la efectividad de las retroalimentaciones con el lenguaje verbal.

Como se pudo ver, la respuesta de los estudiantes en esta observación no fue dirigida a un proceso de autorregulación, bien lo mencionan Boud y Carless (2018) existe la posibilidad de que en algunas ocasiones ellos fallen al reconocer o interpretar las formas de la retroalimentación, pues consideran que esta consiste solo en resaltar los errores, por lo que tienden a preferir la retroalimentación correctiva (orientada a la forma). Por esta razón, desde la teoría, se ve la necesidad de que ellos sean conscientes no solo de la importancia de la retroalimentación como proceso de clase, sino de que lleguen a interpretar estas situaciones adecuadamente para que puedan hacer su proceso interno de autorregulación, para lograrlo, se recomienda desde varios autores (Boud & Carless, 2018; Herczeg & Vélez) destinar espacios y momentos en clase para que los estudiantes puedan llevar a cabo su proceso de asimilación de las situaciones de retroalimentación para llegar a una autorregulación efectiva como parte de la adquisición de la “*feedback literacy*”, propuesta por Boud y Carless (2018).

Rinaudo y Velez (2000, citados por Herczeg & Lapegna, 2010) dejan una reflexión al respecto: *“los alumnos no llegan a ser autónomos y autorregulados por el solo hecho de que esperemos que se comporten de ese modo, o les permitamos hacerlo. Es necesario trabajar conjuntamente con ellos para que puedan lograr una mayor autonomía”* (Rinnaudo & Vélez, 2000, citados por Herczeg & Lapegna, 2010, p.10)

### **CNV vs CV**

Aunque por lo visto hasta el momento, el mayor uso del lenguaje verbal en las situaciones de retroalimentación es un hecho indiscutible, hay tendencias que se evidenciaron y que merecen ser resaltadas respecto al uso ya sea de la CNV o de la CV en las situaciones de retroalimentación. En primer lugar, se evidenció un uso progresivo de la CNV a medida de que los estudiantes avanzan en su aprendizaje de lenguas, lo cual implicaría que en el proceso de

aprendizaje, los estudiantes se vuelven más sensibles (o conscientes) a lo no verbal, por lo que, como parte de su conocimiento, aprenden a interactuar y a leer los gestos, maneras y posturas del docente, quizás como una competencia intercultural o como parte del aprendizaje de su *feedback literacy* (Boud & Carless, 2018). Por su parte, los estudiantes de niveles más bajos suelen reaccionar más a lo verbal, lo que estaría en consonancia con la necesidad de claridad del mensaje para que el error/falla pueda ser corregido, por ejemplo, repitiéndolo.

En cuanto a la tipología del error/fallo/acierto, lo verbal está mayormente vinculado a los niveles menos flexibles en la lengua (sintáctico, semántico, morfológico y fonético), pues gracias a la existencia de reglas en estos niveles, el estudiante no puede usarlos libremente sin afectar la comunicación, por lo que al momento de responder a la retroalimentación necesita del seguimiento de su profesor para reparar dichos errores y hacer todo el proceso cognitivo de la asimilación de la retroalimentación. En el caso de la CNV tuvo un uso proporcionalmente mayor en el nivel discursivo que en los niveles más restringidos de la lengua (fonético, morfológico, semántico o sintáctico).

En el caso de la tipología de la retroalimentación, la CV prepondera en todas las tipologías de retroalimentación, desde luego, este dominio varía según la tipología de retroalimentación que use el profesor, por ejemplo, en el caso de las que son orientadas a la forma, su dominio es completo, mientras que en la autocorrección y la positiva la diferencia entre CNV y CV baja un poco. Pese a esto, en estas dos últimas categorías la CNV tiende a aparecer un poco más en ciertas tipologías de retroalimentación, mucho más en la positiva.

Por último, en el caso de la respuesta, la CNV tiene mayor tendencia a ser ignorada por los estudiantes en los casos en que esta se dé de forma aislada, o en la combinación con tipologías del mismo grupo, en una proporción de dos de cada tres actos no verbales. Ya en el caso de la reparación o no reparación, las retroalimentaciones que fueron hechas por medio de lo verbal tienden a ser mayoritariamente reparadas. Sin embargo, se observa que en los casos de *paráfrasis* y de *autocorrección*, las retroalimentaciones hechas con CNV surten mayor efecto que las verbales.

## Reflexión sobre el proceso de retroalimentación y propuesta de taxonomía

Con base en lo observado, desde una perspectiva dialógica, la retroalimentación se convierte en un acto comunicativo que no solo se queda en lo que dice el profesor, sino que es una secuencia de eventos, que suceden antes, durante y después, que van encaminados a influenciar de una u otra forma el proceso de enseñanza/aprendizaje del profesor y el estudiante en un contexto de aprendizaje. Por esta razón la retroalimentación, como proceso, debe tomarse de forma diferente, ya que en la práctica actual se tiende a simplificarla a una corrección unidireccional (del profesor al estudiante), inmediata y no duradera (en el tiempo). Por lo anterior Hattie y Timplerley (2007), propusieron tres elementos que deben tenerse en cuenta para un proceso efectivo de retroalimentación: la alimentación, la retroalimentación y la alimentación a futuro [en inglés, *Feed up, Feedback y Feed-forward*], lo cual implica que la retroalimentación no debe quedarse en el ahora, sino debe proyectarse a futuro, por lo que se considera un proceso iterativo o cíclico.

La predominancia de las formas más directas tanto en la retroalimentación como en su respuesta en los registros observados, además de la baja frecuencia en el uso de la CNV como medio para retroalimentar<sup>42</sup>, evidencia que el proceso de aún se basa mayoritariamente en lo que pasa durante la retroalimentación, ligado a lo que dice el docente, y no tanto en la etapa previa o posterior a esta o cómo esta se toma desde la perspectiva del estudiante. Este fenómeno no es exclusivo de las docentes observadas, incluso desde la perspectiva teórica (las taxonomías tenidas en cuenta) aún se evidencia un interés en analizar lo que dice el profesor, pero no tanto sus expresiones (los actos kinésicos y paralingüísticos, los cuales sirvieron de atenuantes o enfatizadores de la retroalimentación), al igual que en el caso de la intencionalidad de la respuesta del estudiante (en el que solo se evalúa su contenido, mas no su proceso de autorregulación y cómo este toma lo retroalimentado a futuro) como parte de un proceso amplio de la retroalimentación. Este enfoque responde a que la efectividad de la retroalimentación trata

---

<sup>42</sup> Esto, a pesar de que en propuestas como las de Mehrabian (Citado por Amsel, 2019) se considere que la mayor parte de la comunicación humana, es decir la creación del mensaje y su intencionalidad, se hace por medios alternos a lo oral.

de demostrar el conocimiento efectivo de, en este caso, una lengua (al “Saber-hacer”<sup>43</sup>, o conocimiento declarativo) en el momento de la intervención.

Por estas razones, durante la observación se hallaron situaciones de retroalimentación que fueron difíciles, si no imposibles, de clasificar como aquel en la que la docente, con notable intención de retroalimentar, no conocía (incluso lo demostró con su reacción) la información precisa para transmitirle a su estudiante (registro IND02C1\_24) o igualmente, en el que la docente le decía “tranquilo” a su estudiante ante una reiterada producción errada de su parte (registro IND02A2\_82); o cuando la respuesta del estudiante en donde un error/fallo se consideraba reparado si este repetía la misma palabra de su profesor, aunque cometiera el mismo error más adelante (registros IND01A2\_23,24,25 y 26; e IND01A2\_39,40 y 41); o en el que el estudiante respondía a una retroalimentación diciendo “¡qué mierda!” (registro GRU02B1\_44) o “no me acuerdo” (registro IND01C1\_68) como signo de su frustración y duda.

Desde la perspectiva constructivista de la educación, el conocimiento proviene de la interacción entre los participantes, por lo que un proceso tan arraigado a este como la retroalimentación debe también encaminar su análisis a verlo desde esta misma perspectiva y fundamentarse en lo dialógico y en la acción por parte del estudiante (no solo del profesor, sino ambos de forma bidireccional), al igual que en los factores subjetivos de quienes toman parte en el proceso de la educación. De pensarse así, situaciones como las enumeradas en el párrafo anterior podrían tener cabida en las taxonomías de análisis.

Por lo anterior, se propone una posibilidad de definición del término *retroalimentación* en el que se relaciona con “*todo acto, individual o colectivo, comunicativo ya sea verbal (vía oral o visual), no verbal (incluyendo factores externos como el ambiente o los objetos), o mixto orientado a buscar el intercambio de información de diversa índole en el marco del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyo objetivo es el de influenciar el comportamiento del individuo para la consecución a futuro de un fin específico propio, o el mejoramiento, el realce o la corrección de un comportamiento mientras aquel fin se consigue*”.

---

<sup>43</sup> El MCER reconoce como competencias asociadas a la lengua el “saber-hacer”, el “saber-ser” y el “saber-aprender” que se relacionan al conocimiento declarativo de la lengua, al conocimiento de la identidad como individuo y ser social, y el conocimiento sobre la adquisición del conocimiento (Consejo de Europa, 2002)

Esta definición, contextualizada en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se relacionaría con los mismos actos comunicativos ( por medios verbales o no verbales) entre el estudiante y otro agente (sí mismo, un profesor, un compañero, un material didáctico, etc.), que se dan dentro del aula de clase con el objetivo de que el estudiante llegue a través de diversas estrategias de autorregulación logre un mejoramiento en alguna (o todas) sus diferentes habilidades y/o competencias comunicativas para así pueda cumplir los objetivos que él o ella se trazó al iniciar el proceso de aprendizaje.

De igual manera la concepción de la *respuesta* se debe ampliar a “*toda reacción consciente o inconsciente, verbal, no verbal o mixta, dada por un individuo tras haber recibido y procesado, a través de un diálogo a diferentes niveles (consigo mismo, con otra persona como el docente o un compañero, o inclusive con un objeto como un libro), una situación de retroalimentación respecto a algún momento o acción durante su proceso de enseñanza/aprendizaje*”. Esta reacción no necesariamente tiene que responder al contenido de lo retroalimentado, sino que responde al estado (cognitivo o incluso, anímico) del individuo durante un determinado estadio en la consecución de los fines que se propuso.

### ***Propuesta de taxonomía para analizar la retroalimentación y la respuesta a esta***

Partiendo de la idea anterior, desde esta investigación se proponen una serie de ajustes a las taxonomías usadas con el fin de tener las herramientas para analizar las situaciones de retroalimentación desde una perspectiva que no solo se centre en lo declarativo.

#### **Tipología de la retroalimentación**

Como se puede observar en *Tabla 25*, la propuesta de ajuste a la taxonomía de retroalimentación se basa en la creación de algunas categorías, según su objetivo y forma, que tienen por objetivo especificar un poco más los límites de cada una de las tipologías de retroalimentación. En sí, las categorías desarrolladas por Lyster & Ranta (1997) se conservan, pero se reagrupan en dos macrocategorías: (1) *No correctiva* y (2) *Correctiva*. En el primer caso, se trata de aquellas interacciones que no buscan en sí respuesta alguna por parte del estudiante y que de cierta forma se convierten en actos comunicativos que se dan en el contexto de aprendizaje cuyo objetivo es controlar el flujo de la interacción entre el aprendiz y otro agente (sí mismo, el docente, los compañeros y el medio), y se compone por dos categorías (1.1) *No correctiva* y (1.2) *positiva*. El segundo caso, agrupa aquellas tipologías cuya intencionalidad



busca que el aprendiz responda de alguna manera al estímulo de la retroalimentación a través de diversos procesos como la corrección y la autorregulación; se compone de dos categorías: la (2.1) *orientación a la forma* y la (2.2) *autocorrección*.

**Tabla 25**

*Propuesta de taxonomía para situaciones de retroalimentación*

	CATEGORÍA	ESTRUCTURA	SUBCATEGORÍA
NO CORRECTIVA	1.1 Intencional	Simple	1.1.1 Conciliación
		Compuesta	1.1.2 Incompleta/Fallida
	1.2 Positiva	Simple	1.2.1 Aprobación
		Compuesta	1.2.2 Repetición
1.2.3 Paráfrasis			
CORRECTIVA	2.1 Orientada a la forma	Simple	2.1.1 Corrección explícita
		Compuesta	2.1.2 Repetición
			2.1.3 Reformulación
			2.1.4 Traducción
			2.1.5 Presentación de la respuesta
	2.2 Autorregulación	Simple	2.2.1 Petición de aclaración
		Compuesta	2.2.2 Clave metalingüística
			2.2.3 Elicitación

En la macrocategoría (1) *No correctiva*, la categoría (1.1) *Intencional* abarca aquellas situaciones que fueron inicialmente pensadas como una retroalimentación, pero que por causas individuales (cuando el docente no conoce la respuesta, o simplemente considera que el error/fallo cometido no se considera grave y se puede obviar por el momento) o contextuales (interrupción de la intervención o problemas de conexión), no se concreta como tal, razón por la cual, el estudiante no responde necesariamente a este estímulo. Dentro de esta se puede encontrar la categoría (1.1.1) *conciliación*, que contempla las situaciones de retroalimentación en que el estudiante por diversas razones no completó exitosamente la respuesta, y su docente, o quien esté dirigiendo la retroalimentación, la pasa por alto o detiene el proceso de diálogo y autorregulación. La segunda categoría, (1.1.2) *Incompleta/falla* consiente por razones humanas o contextuales la retroalimentación es detenida abruptamente. Esta categoría, en especial, surge como respuesta a la alta posibilidad de que la retroalimentación no obtenga respuesta, y también a la necesidad de reflexionar sobre la importancia de la “alimentación” en el quehacer docente [*feed-up*].

Por otro lado, la retroalimentación de tipo (1.2) *positiva*, conserva las mismas características de lo observado hasta el momento, en las que quien retroalimenta expresa su aceptación por lo dicho/hecho por el aprendiz y lo expresa. A diferencia de la categoría anterior, una retroalimentación positiva puede esperar pequeñas respuestas por parte del estudiante, pero estas hacen parte de algo adicional. Respecto a la nomenclatura original usada en esta investigación, se unieron las categorías señal paralingüística {SX} con la de aprobación {AX}, pues su intencionalidad es similar: aprobar de una manera simple y sutil.

La segunda macrocategoría, *correctiva* (2), consta de las categorías, (2.1) *orientada a la forma* y (2.2) *de autorregulación*, las cuales están relacionadas con el tipo de respuesta esperada, mientras que las primeras solo se espera un desarrollo concreto de la corrección, la segunda busca que el estudiante ejecute un procedimiento cognitivo (reflexión, autoevaluación, etc) para asimilar las pistas dadas por quien retroalimenta antes de emitir su respuesta. La categoría *orientada a la forma* no tiene mayores cambios respecto a lo ya manejado en esta investigación; sin embargo, la autocorrección tuvo unos cambios en sus categorías: la *reformulación implícita*, por definición, se unió con la *petición de aclaración*; mientras que la *señal paralingüística*, dado que es una modalidad, se puede analizar como alguna de las categorías restantes.

Para esta nueva clasificación se tuvieron en cuenta dos elementos “suprasegmentales” la primera asociada a su *estructuración*, pues se considera que existen categorías *simples*, en las que el mensaje de quien retroalimenta es directo y no tiene detalles; y también las *compuestas*, en las que se requiere que el docente expanda lo retroalimentado, por ejemplo, a través de más detalles, un ejemplo o una explicación. En segundo lugar, el medio de ejecución, pues dado lo visto en las situaciones de retroalimentación analizadas, es necesario extraer de este elemento si fue ejecutado:

- A través de un acto netamente verbal (CV) en sus variedades visual u oral
- A través de un acto no verbal (CNV) en sus variedades kinésica y paralingüística (y las demás categorías asociadas como la proxémica, las relaciones objetuales y contextuales, etc.)
- A través de situaciones que combinan actos de las categorías anteriores (mixta) en sus diferentes realizaciones basadas en la secuencialidad y simultaneidad de los actos.

## La respuesta a la retroalimentación

En concordancia con la sugerencia de taxonomía previamente mencionada, se plantea una posibilidad de taxonomía para las respuestas a la retroalimentación por parte de los estudiantes, la cual parte de la dicotomía (1) *respuesta* – (2) *no respuesta*, pues con base en lo observado en las clases, y teniendo en cuenta la existencia de los actos no verbales también como parte de las respuestas, se expandió la idea de centrar el análisis en la respuesta verbalizada a incluir categorías como el silencio, la cual también puede tener significado y ser indicativa de un intento de autorregulación, quizás fallida, del individuo ( Ver Tabla 26).

**Tabla 26**

*Propuesta de taxonomía para respuestas a la retroalimentación*

	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TIPO
RESPUESTA	1.1 Directa	1.1.1 Reparación	1.1.1.1 Ampliación
			1.1.1.2 Paráfrasis
			1.1.1.3 Incorporación
		1.1.2 Reparación parcial	1.1.2.1 Reformulación
			1.1.2.2 Repetición
			1.1.2.3 Reconocimiento
		1.1.3 No reparación	1.1.3.1 Error parcial
			1.1.3.2 Error análogo
			1.1.3.3 Error dispar
	1.2 Indirecta	1.2.1 Reparación fallida	1.2.1.1 Duda
1.2.1.2 Desconocimiento			
1.3 Respuesta innecesaria	1.2.2 Emotiva	1.2.2.1 Frustración	
		1.3.1 Positiva	1.3.1.1 Aceptación
	1.3.2 No correctiva	1.3.2.1 Conciliación	
		1.3.2.2 Reacción a fallo	
NO RTA	2.1 Omisión	2.1.1 Involuntaria	2.1.1.1 Omisión de tema
		2.1.2 Voluntaria	2.1.2.1 Silencio

Por parte de la macrocategoría (2) *no respuesta*, se incluyen todos aquellos momentos en que la situación de retroalimentación por alguna u otra razón fue ignorada por el estudiante. La *no respuesta* consta de una categoría, (2.1) la *omisión*, la cual reuniría dos posibles razones por las que el estudiante no respondería a una situación de retroalimentación: en primer lugar por (2.2.1) voluntad propia, guardando (2.2.1.1) *silencio*, denotando que no se tiene la intención de aceptar o procesar la retroalimentación por diversas razones que no explicaría; y en segundo lugar de forma (2.1.1) *involuntaria*, en la que el estudiante (2.1.1.1) omite, o desvía el tema sin siquiera tomar un momento para atender a la retroalimentación.

En el caso de (1) *respuesta*, se tienen en cuenta una gran variedad de posibilidades de respuesta según lo que demuestre el estudiante al momento de reaccionar. Continuando la idea del párrafo anterior, en un nivel mayor que la omisión, se puede hallar un primer tipo de respuesta, (1.3) la *respuesta innecesaria*, que consta de las posibles reacciones que un estudiante podría tener a partir de las retroalimentaciones de tipo *no correctiva*, (1.3.1) *positiva*, con base en los aciertos que lo dicho/hecho por el estudiante podría tener; y (1.3.2) *no correctiva*, propiamente dicha, que serían las hipotéticas respuestas a la retroalimentación tipo *conciliación* y *fallo*. Tanto la (1.3.2.1) *conciliación*, como (1.3.2.2) *Reacción a fallo*, en conjunto con las retroalimentaciones de omisión son al momento hipotéticas.

Una respuesta más orientada es la de tipo (1.2) *Indirecta* consta de aquellas reacciones que los estudiantes podrían haber tenido ante un incipiente intento de reparación (autorregulación) que no fue exitoso y cuyo contenido no está relacionado al enfoque de la retroalimentación hecha. De estas, destaca la (1.2.2) *emotiva*, que incluye inicialmente (quizás surjan otras) a la (1.2.2.1) *frustración*, como un momento de emocional e inconsciente del estudiante ante la fallida reparación, que puede incluir exclamaciones como “¡Qué mierda!”, “No puedo”, y similares. Por otro lado, las que son propiamente (1.2.1) *retroalimentaciones fallidas* en donde se pueden encontrar a la (1.2.1.1) *duda*, con la misma definición de la categoría en la taxonomía de Lyster & Ranta (1997) y el (1.2.1.2) *desconocimiento*, en las que se incluirían respuestas como “No sé” -no emotivo- o “No recuerdo”.

La tipología (1.1) *directa* reúne las respuestas que evidentemente buscaron reparar el error/fallo retroalimentado y que en cierta medida estaban dirigidos a un proceso de autorregulación que llegó a ejecutarse a diferentes niveles. Por ejemplo, los (1.1.3) *no reparación*, de los cuales se infiere que el estudiante intentó reparar, pero sucedió algo en el procesamiento que lo llevó a no corregir apropiadamente según el nivel del error/fallo; esta categoría conserva las categorías de (1.1.3.1) error *parcial*, (1.1.3.2) *analógico*, y (1.1.3.3) *dispar* de la taxonomía de Lyster & Ranta.

Más dirigida a la autorregulación, se encuentra la categoría (1.1.2) *reparación parcial*, la cual se evidencia una reparación del error, pero teniendo en cuenta que se trató de intervenciones simples sin una profundización, no se puede garantizar la reparación a futuro de lo retroalimentado [*feed forward*]. En esta categoría se pueden encontrar una categoría nueva,

(1.1.2.1) *la reformulación*, que sería la posible respuesta a una retroalimentación de *petición de aclaración*, en la que el estudiante buscaría reorganizar lo dicho para aclarar el mensaje enviado; igualmente se pueden encontrar (1.1.2.2) *la repetición*, que consta de la imitación de lo retroalimentado por el profesor, y (1.1.2.3) *el reconocimiento*, que es afirmar que se recibió la retroalimentación y se hizo un procesamiento superficial.

Finalmente, la categoría (1.1.1) *reparación*, la cual es el máximo nivel en la autorregulación en la que el estudiante, gracias a un proceso cognitivo profundo, reparó la retroalimentación no solo corrigiendo, sino proveyendo información adicional a lo solicitado inicialmente. En esta se puede encontrar la (1.1.1.1) *ampliación*, en la que el estudiante no solo repara, sino que ofrece más información verificable y adecuada sobre lo retroalimentado; (1.1.1.2) *la paráfrasis*, en la que se repara el error/fallo usando términos análogos adecuados; y (1.1.1.3) *la incorporación* en la que se repara el error/fallo usándolo en otros contextos adecuados.

Para concluir esta sección, es necesario afirmar que la realización de las respuestas a la retroalimentación aquí propuestas, al igual que las tipologías de retroalimentación, pueden ser hechas a través de la CV, la CNV y en situaciones en que se mezclen ambas en una relación de simultaneidad/secuencialidad, por lo que se aparta de las taxonomías la modalidad, para solo enfocarla en su función o propósito.

## Conclusiones

La investigación “*La comunicación no verbal como estrategia de retroalimentación: Análisis de seis casos en el contexto de una clase de español como lengua extranjera, ELE*” se llevó a cabo siguiendo un desarrollo metodológico que se buscó llevar con la mayor rigurosidad posible, por lo que, como primera conclusión se debe observar la metodología, pues la creación de la matriz de análisis de datos, implicó un ejercicio de observación, documentación, síntesis y posterior validación por expertos que permitió crear un instrumento que, no solo agrupaba la información de forma analizable, sino que facilitó mucho la búsqueda de información de los fenómenos que fueron resaltados a lo largo de este documento. No obstante, los procesos asociados a dicha matriz, desde su creación, pasando por su diligenciamiento, hasta el análisis de su información, tomaron un tiempo mayor al planteado inicialmente en la fase de planeación.

Como parte del ejercicio de la investigación, más precisamente de la creación de instrumentos de recolección de datos, se realizó un proceso de validación por juicio de expertos para la matriz M01, en la que dos expertos vieron y analizaron los alcances de dicha matriz, y compartieron algunas consideraciones para su mejoramiento. Este proceso fue de vital importancia para contar con un análisis de información que se ajustara a no solo las necesidades de la investigación, sino que garantizara la rigurosidad metodológica y teórica de los datos que se recogieron. Pese a que los resultados en general fueron buenos, los expertos compartieron una serie de comentarios para el mejoramiento de la matriz.

Gracias a los aportes realizados por los expertos, la matriz llegó a su versión final. Esta permitió capturar, con un nivel de detalle adecuado, la información relacionada con las variables analizadas a lo largo de este documento. Como instrumento de recolección de datos, la matriz utilizada no dejó de tener algunas complicaciones y fallos que tuvieron que ser reparados sobre la marcha (durante la fase de observación), pero que dejaron en evidencia que aún existen detalles que pueden (y deben ser mejorados) para futuras aplicaciones del instrumento en posibles nuevas investigaciones. Esto último, desde la etapa de la creación, estaba previsto como una posible limitación.

En el mismo tono que lo sucedido con la matriz, el sistema de codificación C01 creado para resumir la información cumplió con su cometido de describir, de forma general y relativamente simplificada, los fenómenos no verbales observados en las sesiones. Desde luego,

tratar de reunir la complejidad del actuar humano en una ecuación es una tarea que es difícil *per se*, por no decir imposible, lo cual se evidenció en la codificación de algunos registros, cuyas características excedieron los límites de las posibilidades de la matriz. Ante esto se optó por adaptar la codificación de dichos registros a lo ofrecido por el instrumento, pero con el cuidado de no perder lo esencial de la situación de retroalimentación. Por ello, se sabe que, para futuros usos del sistema de codificación, se deberán ejecutar continuamente procesos de actualización, ya que, cada contexto en que se aplique tendrá sus particularidades.

Ya desde la teoría, se tuvieron en cuenta varias variables teóricas que fundamentaron todas las etapas en esta investigación. Por ejemplo, se observó que la retroalimentación es un proceso que parte desde la concepción constructivista del error, por lo que es concebido como una oportunidad de aprendizaje, más que algo que deba ser puesto en juicio y corregido. Por esta razón su definición va más allá de la corrección del ejercicio, pues se centra en darle al estudiante una serie de herramientas para que él o ella misma sea quien la use para el mejoramiento de su proceso de aprendizaje a través de la creación de diversas estrategias, fruto de la autorregulación. En resumidas cuentas, la retroalimentación, desde el punto de vista constructivista se puede ver como una acción que involucra al maestro, a la clase, al contexto y al individuo mismo quienes trabajan en conjunto para la consecución de los objetivos de aprendizaje del individuo.

Por otro lado, la segunda variable en importancia para esta investigación fue la comunicación no verbal (CNV) la cual consiste en todos aquellos movimientos o elementos no verbales (sonidos, movimientos, objetos, distancias, entornos) que, pese a no tener una forma lexicalizada, su ejecución trae consigo un significado identificable por los interlocutores. Según lo observado en seis clases de ELE (4 clases individuales, 2 grupales; de los niveles A2, B1 y C1, según el MCER) se obtienen las siguientes conclusiones:

Partiendo de la taxonomía de las 10 realizaciones de la comunicación no verbal (y verbal) de Poyatos (2017) se clasificaron todas las situaciones de retroalimentación documentadas para esta investigación. De un total de 453 registros, la mayor parte fueron ejecutadas a través de los actos verbal o verbal-kinésico, y en sí, en cualquiera de las variaciones que incluyeran el lenguaje verbal. Por esta razón, las situaciones de retroalimentación, a diferencia de los actos comunicativos en general, no obtienen su significado con base en lo no verbal, sino que, al

basarse en el intercambio de información concreta en el aula, la retroalimentación necesita más de lo verbal que de lo no verbal para tener una mayor efectividad (contradiendo de cierta forma principios como los de la “proporción 7-38-55” de Mehrabian”). Pese a que la CNV puede reemplazar completamente lo verbal, su efectividad, en el caso de las situaciones de retroalimentación, será mayor al servir de refuerzo o estar acompañado por la CV en una relación de secuencialidad/simultaneidad. Lo anterior, en consonancia con las funciones de la CNV citadas por Cestero (2004) en las que los signos no verbales pueden, entre otros, “añadir información” a lo expresado oralmente, e igualmente con los resultados hallados en las observaciones, en las que las situaciones de retroalimentación que usaron CV tuvieron una mayor respuesta por parte de los estudiantes, a diferencia de aquellas que sólo se basaron en CNV.

Los actos kinésicos, según el análisis, son entre las dos tipologías de CNV analizadas, la que mayor efecto tiene en la respuesta a una retroalimentación, e igualmente de las más frecuentes en la configuración de la unidad de retroalimentación. Dado el contexto de clases virtuales, las partes más usadas en las situaciones de retroalimentación fueron la cabeza (ca0) y las manos (ma0), las primeras que fungieron como reguladores del discurso, mientras que las segundas como gestos ilustradores. Los actos kinésicos están divididos en gestos, maneras y posturas, sin embargo, por causa del también carácter asincrónico de las clases observadas, se hallaron mayoritariamente gestos, pues al no conocer personalmente a los participantes, la detección de maneras fue imposible, mientras que el enfoque de la cámara web de los participantes no permitió detectar una variedad considerable de posturas.

Por su parte, los actos paralingüísticos son la categoría con menor cantidad de respuestas generadas. Se evidenció que su papel en las situaciones de retroalimentación se fundamente en ser una manera sutil de retroalimentación cuya intencionalidad es, por ejemplo, no interrumpir las intervenciones de los interlocutores cuando estas son extensas, al mismo tiempo que se ejerce un control sobre el acto comunicativo (con el uso de los alternantes); o como un elemento asociado a lo oral que sirve para realzar las formas retroalimentadas, por medio de los elementos suprasegmentales como las cualidades primarias (el tono, la intensidad, etc.), los diferenciadores (como la risa) y los calificadores (como el control respiratorio).



Sabiendo ya que la forma más frecuente de CNV fueron aquellas en una relación de secuencialidad/simultaneidad con el lenguaje verbal, se evidenció igualmente que esto está relacionado con una de las tipologías de retroalimentación más usada durante las clases. Según la taxonomía de Lyster & Ranta (1997), existen tres categorías generales de retroalimentación, la *positiva*, la *orientada a la forma* y la de *autocorrección*, de estas, la positiva fue la más frecuente y la segunda, por su parte, llamó la atención por su relación con los resultados obtenidos sobre CNV, pues la ejecución de esta retroalimentación requiere un componente verbal (frecuentemente enfatizado con un acto kinésico) para realzar la forma que debe ser reparada.

Por otro lado, la retroalimentación por *autocorrección*, aunque ideal en términos cognitivos, fue la menos frecuente entre las tipologías, debido a la predilección evidente de los docentes por las formas directas de retroalimentación (aquellas que detectan directamente el error/fallo/acierto, para ser resaltado, en el caso de la *positiva*, o ser corregido en el caso de la *orientada a la forma*), pues la *autocorrección* deja la parte definitiva de este proceso en manos del estudiante, quien quizás no posea las herramientas cognitivas suficientes para lograr comprender en su totalidad las pistas proveídas por el docente, reduciendo así la posibilidad de éxito en este proceso.

Como complemento de la situación de retroalimentación, se encuentra la respuesta que da el estudiante a esta. Lyster & Ranta (1997) propusieron una serie de categorías con base en la reparación o no del error, con base en estas se realizó la clasificación de las respuestas de los estudiantes participantes de las clases. Los resultados, muy en concordancia con las tipologías de retroalimentación más frecuentes, fueron las respuestas de tipo *repetición* (repara) y la de *reconocimiento* (no repara), las cuales están vinculadas directamente con las retroalimentaciones de tipo *orientado a la forma*, y esta a su vez está ligada a los actos verbales en su categoría “lenguaje verbal” y “lenguaje verbal-kinésica”.

Lo anterior llevó a concluir que, pese a la intencionalidad constructivista de la retroalimentación, lo evidenciado en las clases da a entender que existen una tendencia en la enseñanza de lenguas de privilegiar el conocimiento formal, por lo que la orientación de los docentes se encamina a la detección y reparación de errores/fallos, generalmente de tipo gramatical, sintáctico, morfológico, semántico y fonético, más que lo textual.

Es por todo lo anterior que, tras haber hecho estos hallazgos en las clases observadas, se vio la necesidad de sugerir unos reajustes a las taxonomías seleccionadas para esta investigación, pues gracias a lo deducido de estas clases, se vio que desde la definición de retroalimentación, pasando por sus tipologías y posibles respuestas no se habían contemplado factores individuales (como las emociones y el conocimiento) por parte del docente y el estudiante, en la realización de situaciones de retroalimentación efectivas. Por lo anterior, esta investigación propuso una definición y tipologías de retroalimentación y respuesta a la retroalimentación que pudieran responder a dichos factores no incluidos en la literatura sobre el tema.

En cuanto a la propuesta de retroalimentación, se creó una división esencial de (1) “no correctiva” y (2) “correctiva”, siendo las primeras aquellas que buscan una respuesta del estudiante y las segundas las que no lo hacen. En el grupo de las “no correctivas” se encuentran las retroalimentaciones (1.2) “positiva”, similar a la taxonomía de Lyster & Ranta (1997) y como novedad, las retroalimentaciones (1.1) “intencional”, siendo estas últimas aquellas en que el acto comunicativo de la retroalimentación falla por factores ambientales o individuales.

En el grupo de retroalimentaciones “correctivas”, se encuentran las (2.1) “orientadas a la forma” y las (2.2) “de autocorrección”, correspondientes a la nomenclatura de Lyster & Ranta (1997). Cada una de ellas se compone de acciones “simples” o “compuestas”, conceptos que se relacionaron con la cantidad de información suministrada por quien retroalimenta, para completar un total de 13 subcategorías de retroalimentación: (1.1.1) conciliación; (1.1.2) incompleta/fallida; (1.2.1) aprobación; (1.2.2) repetición; (1.2.3) paráfrasis; (2.1.1) corrección explícita; (2.1.2) repetición; (2.1.3) reformulación; (2.1.4) traducción; (2.1.5) presentación de la respuesta; (2.2.1) petición de aclaración; (2.2.2) clave metalingüística; y (2.2.3) elicitación.

Por extensión, fue necesario, igualmente, actualizar la taxonomía de respuestas a la retroalimentación. Para ello se partió de la dicotomía (1) “respuesta” y (2) “no respuesta”, relacionadas con la presencia o no de una reacción por parte de quien recibe la retroalimentación.

El primer grupo, respuesta, se subclasificó con el nombre [respuesta] (1.1) directa, compuesta, a su vez, por las subcategorías (1.1.1) reparación, (1.1.2) reparación parcial y (1.1.3) no reparación. En estas existe una respuesta directa al estímulo de la retroalimentación, y se pueden dar con diferentes acciones [tipos]: (1.1.1.1) ampliación; (1.1.1.2) paráfrasis; (1.1.1.3) incorporación; (1.1.2.1) reformulación; (1.1.2.2) repetición; (1.1.2.3) reconocimiento; (1.1.3.1)

error parcial; (1.1.3.2) error análogo; (1.1.3.3) error dispar; (1.2.1.1) duda; (1.2.1.2) desconocimiento; (1.2.2.1) frustración; (1.3.1.1) aceptación; (1.3.2.1) conciliación; y (1.3.2.2) reacción a fallo.

Por otro lado, el grupo de “no respuesta”, se propuso con un solo grupo, (2.1) omisión. Este grupo está compuesto por (2.1.1) involuntaria, que se da con acciones como (2.1.1.1) omisión del tema, y (2.1.2) voluntaria, compuesto por la acción (2.1.2.1) “silencio”.

Ya para finalizar, esta investigación en términos personales fue una experiencia interesante y enriquecedora para el investigador; pues el trabajo realizado no solo le aportó gran conocimiento sobre el tema tratado, haciéndolo reflexionar sobre sus propias prácticas como docente, sino que al mismo tiempo le hizo aprender sobre los pormenores que se deben tener en cuenta para la realización de un trabajo riguroso y estructurado, siguiendo los estándares de la investigación científica; Pese a esto, también hay que reconocer que la realización de este trabajo representó un gran reto para el investigador, pues el gran volumen de información y el arduo trabajo que se requirió para su análisis, en algunos momentos requirió un esfuerzo extra. Por esto, el trabajo aquí presentado es la representación “tangibile” de un gran esfuerzo y el trabajo de varios meses.

### **Limitaciones**

La realización de este trabajo de investigación revistió ciertas limitaciones de carácter práctico que pudieron haber permeado en una escala pequeña los resultados obtenidos, por ejemplo, la limitada visualización de las cámaras web durante las sesiones virtuales de clase, pues en los momentos en que las docentes compartían documentos, sus imágenes se reducían de tamaño, dificultando una observación detallada; o también las interrupciones en la conexión de los participantes que ocasionaron fallas en la imagen y en el sonido durante la transcripción de algunos registros, afectando su precisión.

En lo teórico, el tema de la comunicación no verbal y de la retroalimentación son bastante amplios, por lo que al hacer la consulta documental para esta investigación se encontró con una cantidad considerable de trabajos con algunas diferencias teóricas entre sí, haciendo que la selección final de las fuentes para esta investigación fuera un proceso arduo. Pese a esto se procuró llevar a cabo este proceso con todo el rigor y sistematicidad posible, no obstante, existe

el riesgo de que se pudo haber omitido algún elemento que pudiera haber enriquecido más los resultados de esta investigación.

Finalmente, en términos metodológicos, la realización de la matriz representó un gran reto para el investigador, quien es consciente de que tanto el instrumento como el sistema de codificación no tenían la posibilidad de representar todos y cada uno de los movimientos y sonidos posibles en el cuerpo humano, por lo que en algunas ocasiones hubo algunas dificultades en su manejo, además de que tomó un poco más de tiempo del inicialmente planteado en el cronograma de actividades.

### **Recomendaciones para investigaciones futuras**

Teniendo en cuenta que esta investigación se planteó con el fin de incursionar en el tema de la CNV y la retroalimentación, todos los aportes que surgieron de esta podrán ser usados como punto de partida para otras investigaciones sobre la retroalimentación. Entre los temas sugeridos están la comprobación de las taxonomías sugeridas; el uso de la CNV en clases presenciales y en contextos diferentes a los de las clases aquí investigadas; la generación de un corpus de situaciones de retroalimentación que permita sacar resultados estadísticamente más significativos; el análisis pormenorizado de la relación de cada tipología de CNV y su eventual influencia en las situaciones de retroalimentación, entre otros.

Por otro lado, al contar con una fundamentación más sólida del fenómeno de la CNV en la retroalimentación dentro del aula de clase, se podría ir a un nivel de mayor profundidad al observar este fenómeno desde lo epistemológico en áreas como la didáctica, o la cognición, entre otras. Todo ello con la finalidad de generar nuevo conocimiento que podría eventualmente ser aplicado en el salón de clase para el mejoramiento de la práctica docente y el proceso de aprendizaje del estudiante, además de alentar el debate en las ciencias sociales y de la educación.

## Referencias

- Amsel, T. (2019). An Urban Legend Called: "The 7/38/55 Ratio Rule". *European Polygraph*(13), 95-99.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.
- Bailini, S. (2020). Feedback como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis*, 31(1), 25-39.
- Barriuso, C., & Molero, C. (2021). *¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2012/14\\_molero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/14_molero.pdf)
- Bordón, M. (2006). La evaluación del proceso. *La evaluación de la lengua en el marco de E/EL: Bases y procedimientos*, 43-72.
- Boud, D., & Carless, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). ¿Cuál es el problema del feedback? En D. Boud, & E. Molloy, *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (págs. 17-35). Narcea.
- Cabañas, M. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 16(1), 225-236.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Cano, E., Llunch, L., & Pons-Seguí, L. (2020). *Feedback en educación superior*. Universidad de Barcelona.
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6.

- Centro Virtual Cervantes. (2008a). *Error*. Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2008b). *Paralingüístico*. Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/paralinguistico.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/paralinguistico.htm)
- Cestero, A. (2004). La comunicación no verbal. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 593-612). Madrid: SGEL.
- Cestero, A. (2017). La comunicación no verbal. En A. Cestero, & I. Penadés, *Manual del profesor ELE* (págs. 1051-1122). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Collantes, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE: ¿Cómo debemos actuar?* Fundación FIDESCU y Universidad Pontificia de Salamanca.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Creswell, J., & Plano, V. (2007). Choosing a Mixed Methods Design. En *Designing and Conducting mixed methods Research* (págs. 58-89).
- Díaz, S. (2021). *Presentación de proyecto de investigación "Estrategias de retroalimentación para el aula de español como lengua extranjera (ELE)*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Díaz, S., & Ramirez, J. (12 de Agosto de 2021). Ponencia: Estrategias de retroalimentación más frecuentes en el aula de ELE. 7° *Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera*. Bogotá.
- Díaz, S., Ramirez, J., & Quitián, K. (2022). Estrategias de retroalimentación en el aula de español como lengua extranjera. *[En prensa]*, 1-21.
- Domínguez, M. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y Palabra*, 14(70), 1-29.

- Ferreiro, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39(62), 379-406.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa* (págs. 62-78). Málaga: Ed. Aljibe.
- 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.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Herczeg, C., & Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*(35), 9-19.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Los métodos mixtos. En *Metodología de la Investigación* (págs. 531-588). México D.F: McGraw Hill.
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, F., & Támez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED, Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 17(2), 197-221.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Muñoz, E., & Mavrou, I. (2020). La influencia del componente no verbal asociado al feedback correctivo en la producción oral en ELE. *Revista Signos*, 53(103), 468-495.
- Oduber, O., & Miquilena, R. (2009). Retroalimentación Oral Correctiva en el aula de inglés como lengua extranjera -ILE-. *Laurus*, 15(29), 339-367.
- Ortiz, M. (2016). Uso de la retroalimentación correctiva focalizada indirecta con claves metalingüísticas en la adquisición del sufijo -s en la tercera persona del singular en inglés, en estudiantes de un programa de formación pedagógica en efl de una universidad chilena. *Revista Folios*(44), 127-136.
- Poyatos, F. (1983). Language and Nonverbal Systems in the Structure of Face-to-Face Interaction. *Language & Communication*, 3(2), 129-149.

- Poyatos, F. (2017). *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Sánchez, S. (2014). Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias*, 5, 283-311.
- Sánchez, S. (2014). Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias*, 5, 283-311.
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121.
- Varela, M., & Vives, T. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en educación médica*, 2(6), 112-114.
- Ventura, P. (2012). *Análisis y evaluación del feedback correctivo en los materiales didácticos digitales de inglés como Lengua Extranjera*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.



## Anexos

## Anexo 1: Matriz de análisis de situaciones de retroalimentación por medio de comunicación no verbal [M01 Versión 2.0]

## Versión campos para registro individual

	<b>MATRIZ DE ANÁLISIS DE SITUACIONES DE RETROALIMENTACIÓN POR MEDIO DE COMUNICACIÓN NO VERBAL</b>		Código: M01
			Versión: 2.0
	<b>PROYECTO: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL COMO ESTRATEGIA DE RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA ELE</b>		25/05/2022
			Página 1 de 10

<b>INFO</b>	PROYECTO:	<b>LA COMUNICACIÓN NO VERBAL COMO ESTRATEGIA DE RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA ELE</b>		
	INVESTIGADOR/CREADOR:	Jorge Armando Ramirez Castiblanco	DIRIGIDO POR:	Sandra Milena Díaz

<b>0. OBJETIVO</b>	<i>Describir las características de las situaciones de retroalimentación que fueron realizadas a través de la comunicación no verbal en seis clases grupales e individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</i>
	<i>Clasificar las diversas situaciones de retroalimentación halladas en seis clases grupales e individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)</i>
	<i>Analizar las respuestas dadas por estudiantes a situaciones de retroalimentación que fueron hechas a través de la comunicación no verbal en seis clases grupales e individuales de español lengua extranjera (ELE) de los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y su efectividad en la dinámica de la clase.</i>

<b>1. DATOS DE LA SESIÓN</b>	<b>1.1 CÓDIGO DE SESIÓN:</b>		<b>1.2 TOTAL REGISTROS</b>					
	<b>1.3 FECHA DE LA SESIÓN:</b>		<b>1.4 DURACIÓN:</b>					
	<b>1.5 NIVEL DE LA SESIÓN (MCER):</b>	A1	A2	B1	B2	C1	X	C2
	<b>1.6 TIPOLOGÍA DE CLASE:</b>	Individual	Grupal	<b>1.6.1. Si es grupal, ¿Cuántos estudiantes?</b>		N/A		
	<b>1.7 FECHA DE DILIGENCIAMIENTO:</b>		<b>1.8 No. DE SESIÓN</b>	SESIÓN 01	X	SESIÓN 02		
	<b>1.9 ENLACE DE ACCESO:</b>							
	<b>1.10 OBSERVACIONES</b>							
		<i>¿Se evidencian elementos del contexto de los participantes que pudieron incidir en el análisis de las situaciones de retroalimentación? (Ej: el ambiente)</i>						

## 2.1 DOCENTE

<b>2.1.1 CÓDIGO</b>		<b>2.1.3 GÉNERO</b>	Femenino	Masculino	No binario	<b>2.1.6 EDAD APROXIMADA (años)</b>	
		<b>2.1.4 NACIONALIDAD</b>				18-25	46-55
<b>2.1.2 PERFIL</b>		<b>2.1.5 LENGUAS</b>	Lengua 1	Lengua 3		26-35	56-65
			Lengua 2	Lengua 4		36-45	X > 66
<b>2.1.7 ENLACE SEGMENTO DE REFERENCIA</b>							
<b>2.1.8 OBSERVACIONES</b>							
	<i>¿Se evidencian factores fisiológicos, psicológicos, contextuales, sociales o afectivos que puedan incidir en su comunicación en la sesión?</i>						

## 2.2 ESTUDIANTE 1

<b>2.2.1 CÓDIGO</b>		<b>2.2.3 GÉNERO</b>	Femenino	Masculino	No binario	<b>2.2.6 EDAD APROXIMADA (años)</b>	
		<b>2.2.4 NACIONALIDAD</b>				18-25	46-55
<b>2.2.2 PERFIL</b>		<b>2.2.5 LENGUAS</b>	Lengua 1	Lengua 3		26-35	56-65
			Lengua 2	Lengua 4		36-45	> 66
<b>2.2.7 ENLACE SEGMENTO DE REFERENCIA</b>							
<b>2.2.8 OBSERVACIONES</b>							
	<i>¿Se evidencian factores fisiológicos, psicológicos, contextuales, sociales o afectivos que puedan incidir en su comunicación en la sesión?</i>						

### 3. DESCRIPCIÓN INDIVIDUAL DE REGISTROS

No.	3.1 CÓDIGO REGISTRO	3.2 MARCA TEMPORAL	3.3 TRANSCRIPCIÓN	3.4 ERROR/FALLO/ACIERTO		
				3.4.1. EJECUTOR	3.4.2 TRANSCRIPCIÓN	3.4.3 NIVEL
1						

3.5 TIPOLOGÍA DE RETROALIMENTACIÓN (Lyster & Ranta)				3.5 CLASIFICACIÓN DE CNV (10 posibles realizaciones) (Poyatos) *
3.5.1 EJECUTOR	3.5.2 TRANSCRIPCIÓN	3.5.3. TIPO	3.5.4 SUBTIPO	

\*Según la clasificación de Poyatos existen 10 diferentes realizaciones que mezclan lo verbal, lo kinésico y el paralinguaje. (1.) Verbal, (2) Verbal-Paralinguaje, (3) Verbal-Kinésico, (4) Kinésico, (5) Kinésico-Verbal, (6) Kinésico-Paralinguaje, (7) Paralinguaje, (8) Paralinguaje-Kinésico, (9) Paralinguaje-Verbal (10) Verbal-Kinésico-Paralinguaje.

**Si el registro tiene algún elemento ya sea kinésico o paralingüístico, o los dos se procederá a diligenciar las secciones 4 y/o 5.**

### 4. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE REGISTRO DE KINÉSICA (si aplica)

#### 4.1 GENERALIDADES

No.	CÓDIGO REGISTRO	MARCA TEMPORAL	TRANSCRIPCIÓN	EJECUTOR	Lyster & Ranta	Poyatos	4.1.1 TIPO KINÉSICA		
							GESTOS	MANERAS	POSTURAS
1									

#### 4.2 DESCRIPCIÓN DEL MOMENTO DE RETROALIMENTACIÓN BASADOS EN LA KINÉSICA

##### 4.2.1 CABEZA Y PARTES RELACIONADAS (c)

PARTE 1		Movimiento /Acción			Codificación	
Parte involucrada	Lateralidad	Movimiento	Frecuencia	Recibe Acción	Orden	Código

##### 4.2.2 TRONCO (t) Y CADERA (k)

PARTE 1		Movimiento /Acción			Codificación	
Parte involucrada	Lateralidad	Movimiento	Frecuencia	Recibe Acción	Orden	Código

##### 4.2.3 EXTREMIDADES SUPERIORES (b) E INFERIORES (p)

PARTE 1		Movimiento /Acción			Codificación	
Parte involucrada	Lateralidad	Movimiento	Frecuencia	Recibe Acción	Orden	Código

##### 4.2.4 MANOS (m) Y PIES (f)

PARTE 1		Movimiento /Acción			Codificación	
Parte involucrada	Lateralidad	Movimiento	Frecuencia	Recibe Acción	Orden	Código

##### 4.2.5 DEDOS DE LAS MANOS (d) Y DE LOS PIES (o)

PARTE 1		Movimiento /Acción			Codificación	
Parte involucrada	Lateralidad	Movimiento	Frecuencia	Recibe Acción	Orden	Código

#### 4.3 RESUMEN DEL REGISTRO

#### 4.4 POSIBLE INTERPRETACIÓN

4.3.1 COMPONENTES ADICIONALES				4.3.2 DESCRIPCIÓN DEL REGISTRO	DESCRIPCIÓN
Sí/No	Velocidad	Intensidad	Duración		

## 5. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE REGISTRO PARALENGUAJE (Si aplica)

5.1 GENERALIDADES						5.2 ELEMENTOS ESENCIALES PARA EL ANÁLISIS																								
No.	CÓDIGO REGISTRO	MARCA TEMPORAL	TRANSCRIPCIÓN	Ejecutor	Lyster & Ranta	Poyatos	5.2.1 Unidad de Análisis			5.2.2 TAXONOMÍA (Poyatos, 2017; Cestero, 2017)																				
1										5.2.2.1 CATEGORÍA	5.2.2.2 SUBCATEGORÍA	5.2.2.3 CÓDIGO																		
5.3 DESCRIPCIÓN DE RETROALIMENTACIÓN BASADOS EN LA PARALINGÜÍSTICA (Antúnez, 2006; Poyatos, 2017; 1968)																														
5.3.1 DIFERENCIADORES						5.3.2 ALTERNANTES																								
Tipo	Momento	Modo	Duración	Orden	Código	Tipo	Momento	Sonido Aproximado	Duración	Orden	Código																			
5.3.3 CALIFICADORES																														
Tipo	Momento	Característica Descriptora	Duración	Orden	Código																									
5.3.4 CUALIDADES PRIMARIAS																														
5.3.4.1 SEPARACIÓN POR PALABRAS										5.3.4.2 SILABEO																				
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	
5.3.4 CUALIDADES PRIMARIAS																														
5.3.4.3 ANÁLISIS																														
Nivel	Cambio	Segmento afectado			Orden	Código																								
5.4 RESUMEN						5.5 POSIBLE INTERPRETACIÓN																								
5.4.1 DESCRIPCIÓN DEL REGISTRO						INTERPRETACIÓN																								

-----

## 6. RESUMEN DE SITUACIÓN DE RETROALIMENTACIÓN

6.1 GENERALIDADES			
No.	CÓDIGO REGISTRO	MARCA TEMPORAL	TRANSCRIPCIÓN
1			
6.2 CONTEXTO			
6.2.1 ORIGEN (Error/Fallo/Acierto producido por el estudiante)			
6.2.1.1 REGISTRO (Verbal)	6.2.1.2 NIVEL DE LENGUA	6.2.1.3 CÓDIGO	

<b>6.2.2 DURANTE (Retroalimentación)</b>							
------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Poyatos	6.2.2.1 VERBAL	6.2.2.2 ACTO KINÉSICO		6.2.2.3 ACTO PARALINGÜÍSTICO		6.2.2.4 RESUMEN	
	TRANSCRIPCIÓN	CÓDIGO	INTERPRETACIÓN	CÓDIGO	INTERPRETACIÓN	(Lyster & Ranta)	INTERPRETACIÓN (En conjunto)

<b>6.3 RESPUESTA A LA RETROALIMENTACIÓN</b>							
---------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

DESPUÉS (Respuesta)			
6.3.1 PRESENCIA	6.3.2 TIPO	6.3.3 SUBTIPO	6.3.4 CÓDIGO

<b>6.4 OBSERVACIONES Y ANÁLISIS</b>							
-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

6.4.1 OBSERVACIONES EN GENERAL							

Anexo 2: Tabla de codificación variables en M01 Versión 2.0

		<- VARIABLES DEL ACTO KINÉSICO Y PARALINGÜÍSTICO ->																																									
		Movimientos Simples				Brazos				Cabeza				Dedos de la mano				Pie (foot)				Cadera-Pelvis				Mano				Dedos de los pies				Pierna				Tronco				Acciones	
		AA	BA	CA	DA	EA	FA	GA	HA	IA	JA	KA	LA	MA	NA	OA	PA	QA	RA	SA	TA	UA	VA	WA	XA	YA	ZA																
		AB	BB	CB	DB	EB	FB	GB	HB	IB	JB	KB	LB	MB	NB	OB	PB	QB	RB	SB	TB	UB	VB	WB	XB	YB	ZB																
		AC	BC	CC	DC	EC	FC	GC	HC	IC	JC	KC	LC	MC	NC	OC	PC	QC	RC	SC	TC	UC	VC	WC	XC	YC	ZC																
		AD	BD	CD	DD	ED	FD	GD	HD	ID	JD	KD	LD	MD	ND	OD	PD	QD	RD	SD	TD	UD	VD	WD	XD	YD	ZD																
		AE	BE	CE	DE	EE	FE	GE	HE	IE	JE	KE	LE	ME	NE	OE	PE	QE	RE	SE	TE	UE	VE	WE	XE	YE	ZE																
	Nivel Error -> Fonético	AF	BF	CF	DF	EF	FF	GF	HF	IF	JF	KF	LF	MF	NF	OF	PF	QF	RF	SF	TF	UF	VF	WF	XF	YF	ZF																
	Reparación ->	AG	BG	CG	DG	EG	FG	GG	HG	IG	JG	KG	LG	MG	NG	OG	PG	QG	RG	SG	TG	UG	VG	WG	XG	YG	ZG																
	No reparación total ->	AH	BH	CH	DH	EH	FH	GH	HH	IH	JH	KH	LH	MH	NH	OH	PH	QH	RH	SH	TH	UH	VH	WH	XH	YH	ZH																
	Cualidades Primarias ->	AI	BI	CI	DI	EI	FI	GI	HI	II	JI	KI	LI	MI	NI	OI	PI	QI	RI	SI	TI	UI	VI	WI	XI	YI	ZI																
	Verbal ->	AJ	BJ	CJ	DJ	EJ	FJ	GJ	HJ	IJ	JJ	KJ	LJ	MJ	NJ	OJ	PJ	QJ	RJ	SJ	TJ	UJ	VJ	WJ	XJ	YJ	ZJ																
	Kinésica ->	AK	BK	CK	DK	EK	FK	GK	HK	IK	JK	KK	LK	MK	NK	OK	PK	QK	RK	SK	TK	UK	VK	WK	XK	YK	ZK																
	Paralenguaje ->	AL	BL	CL	DL	EL	FL	GL	HL	IL	JL	KL	LL	ML	NL	OL	PL	QL	RL	SL	TL	UL	VL	WL	XL	YL	ZL																
	Nivel Error -> Morfológico	AM	BM	CM	DM	EM	FM	GM	HM	IM	JM	KM	LM	MM	NM	OM	PM	QM	RM	SM	TM	UM	VM	WM	XM	YM	ZM																
	No hubo respuesta ->	AN	BN	CN	DN	EN	FN	GN	HN	IN	JN	KN	LN	MN	NN	ON	PN	QN	RN	SN	TN	UN	VN	WN	XN	YN	ZN																
		AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	JO	KO	LO	MO	NO	OO	PO	QO	RO	SO	TO	UO	VO	WO	XO	YO	ZO																
		AP	BP	CP	DP	EP	FP	GP	HP	IP	JP	KP	LP	MP	NP	OP	PP	QP	RP	SP	TP	UP	VP	WP	XP	YP	ZP																
	Calificadores ->	AQ	BQ	CQ	DQ	EQ	FQ	GQ	HQ	IQ	JQ	KQ	LQ	MQ	NQ	OQ	PQ	QQ	RQ	SQ	TQ	UQ	VQ	WQ	XQ	YQ	ZQ																
		AR	BR	CR	DR	ER	FR	GR	HR	IR	JR	KR	LR	MR	NR	OR	PR	QR	RR	SR	TR	UR	VR	WR	XR	YR	ZR																
	Nivel Error -> Semántico	AS	BS	CS	DS	ES	FS	GS	HS	IS	JS	KS	LS	MS	NS	OS	PS	QS	RS	SS	TS	US	VS	WS	XS	YS	ZS																
	Nivel Error -> Sintáctico y Textual	AT	BT	CT	DT	ET	FT	GT	HT	IT	JT	KT	LT	MT	NT	OT	PT	QT	RT	ST	TT	UT	VT	WT	XT	YT	ZT																
		AU	BU	CU	DU	EU	FU	GU	HU	IU	JU	KU	LU	MU	NU	OU	PU	QU	RU	SU	TU	UU	VU	WU	XU	YU	ZU																
	Diferenciadores ->	AV	BV	CV	DV	EV	FV	GV	HV	IV	JV	KV	LV	MV	NV	OV	PV	QV	RV	SV	TV	UV	VV	WV	XV	YV	ZV																
	Alternantes ->	AW	BW	CW	DW	EW	FW	GW	HW	IW	JW	KW	LW	MW	NW	OW	PW	QW	RW	SW	TW	UW	VW	WW	XW	YW	ZW																
	Positiva ->	AX	BX	CX	DX	EX	FX	GX	HX	IX	JX	KX	LX	MX	NX	OX	PX	QX	RX	SX	TX	UX	VX	WX	XX	YX	ZX																
	Orientada forma ->	AY	BY	CY	DY	EY	FY	GY	HY	IY	JY	KY	LY	MY	NY	OY	PY	QY	RY	SY	TY	UY	VY	WY	XY	YY	ZY																
	Autocorrección ->	AZ	BZ	CZ	DZ	EZ	FZ	GZ	HZ	IZ	JZ	KZ	LZ	MZ	NZ	OZ	PZ	QZ	RZ	SZ	TZ	UZ	VZ	WZ	XZ	YZ	ZZ																

-> Variables teóricas ->

### Anexo 3: Codificación partes del cuerpo M01 Versión 2.0

1. Se dividió el cuerpo en secciones que llevarán una única letra que las identifica. Por ejemplo cabeza y sus partes siempre llevarán "c".

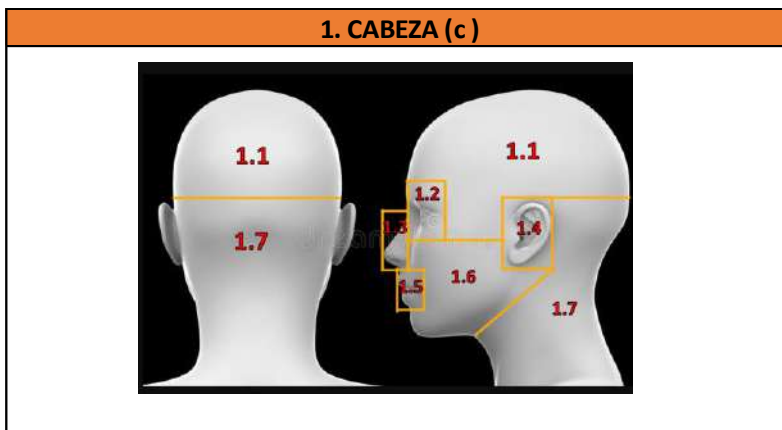
2. La segunda letra corresponde a, ya sea la segunda letra de la parte del cuerpo, o a la primera letra de la subparte mencionada. Por ejemplo, hombro, que pertenecería al segmento tronco "t", llevaría una segunda letra que es su inicial "h", para ser "th"

3. Por último las partes tienen un número que las acompaña, que hace referencia a una subparte que está en la misma área. Su orden es de superior a inferior, siendo 1 la subparte que está más arriba (hacia la cabeza), siendo la que está más abajo "2"... y así. Si la parte mencionada no tiene subpartes o se mencionan en su totalidad (ej. ambos ojos), su número será 0. Por ejemplo, el tabique llevará el número 1, pues se encuentra más arriba que la punta de la nariz (2)

LAS PARTES DEL CUERPO SIEMPRE SE ESCRIBIRÁN EN MINÚSCULA...

#### NÚMEROS EN NOMENCLATURA

	OTRAS PARTES	DEDOS
0	Completo/ Todos	
1	Arriba	Pulgar
2	Más abajo	Índice
3	Más abajo	Corazón
4	Más abajo	Anular
5	Abajo	Meñique



1.1. SEGMENTO SUPERIOR	
Parte	Código
Cabeza	ca0
Coronilla	ca1
Cabello	ca2
Frente	ca3
Sien	ca4
Rostro	ca5

1.2. OJOS	
Parte	Código
Ojos	co0
Cejas	co1
Entrecejo (ceño)	co2
Párpado superior	co3
Pestañas	co4
Párpado inferior	co5

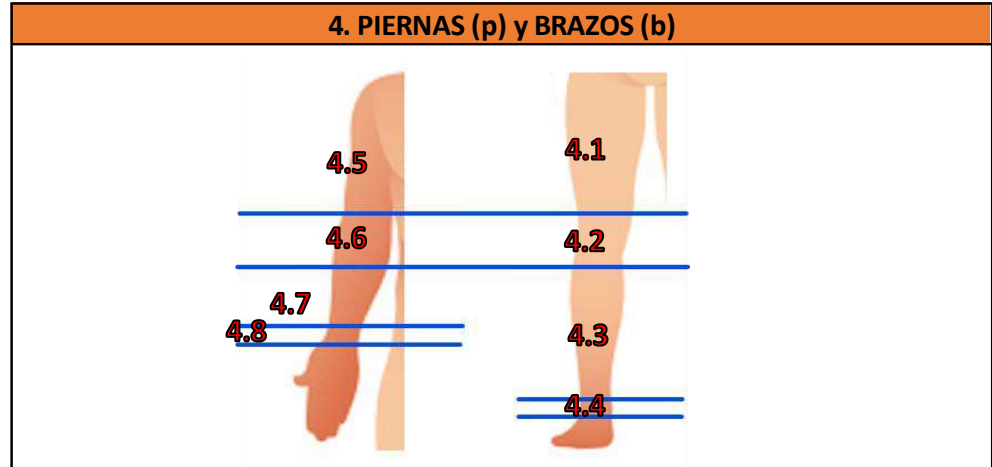
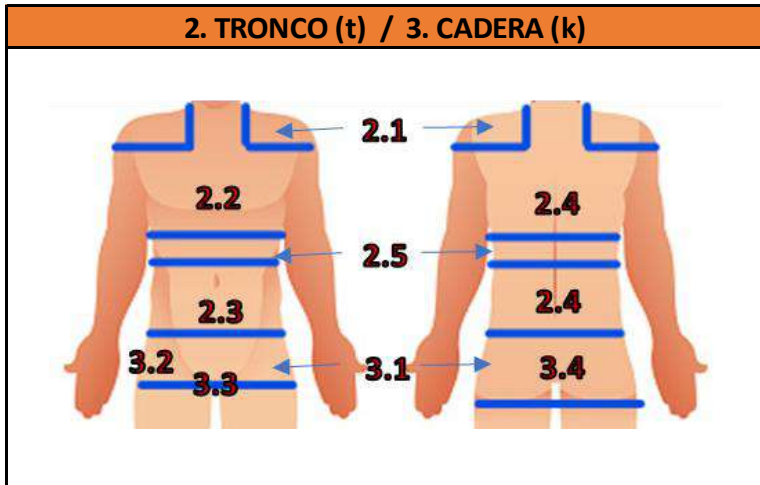
1.3. NARIZ	
Parte	Código
Nariz	cn0
Tabique	cn1
Punta	cn2
Orificios/fosas	cn3

1.4. OREJAS	
Parte	Código
Orejas	ce0
hélix	ce1
antihélix	ce2
Lóbulos	ce3

1.5. BOCA	
Parte	Código
Boca	cb0
Bigote	cb1
Labio superior	cb2
Comisuras	cb3
labio inferior	cb4
Dientes	cb5

1.6. SEGMENTO INFERIOR	
Parte	Código
Mejillas	cm0
Pómulos	cm1
Barba	cm2
Mandíbula	cm3
Menton	cm4

1.7. CUELLO	
Parte	Código
Cuello	cc0
Garganta (Cuello frontal)	cc1
Nuca	cc2

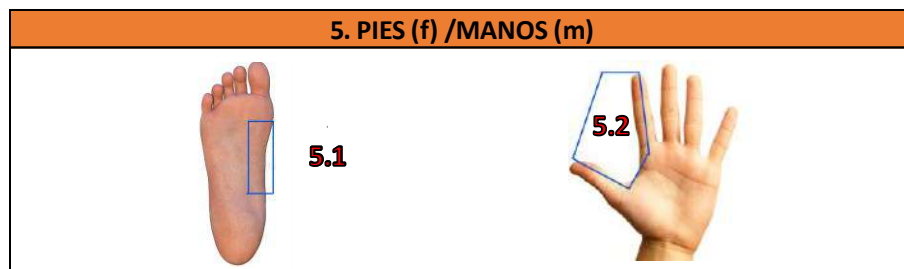


	Parte	Código
<b>2.</b>	Tronco	tr0
<b>2.1</b>	Hombro	th0
<b>2.2</b>	Pecho	tp0
<b>2.3</b>	Abdomen	ta0
<b>2.4</b>	Espalda alta	te1
	Espalda baja	te2
<b>2.5</b>	Cintura	tc0

	Parte	Código
<b>3.1</b>	Cadera	ka0
<b>3.2</b>	Pelvis	kp0
<b>3.3</b>	Genitales	ke0
<b>3.4</b>	Nalgas	kn0

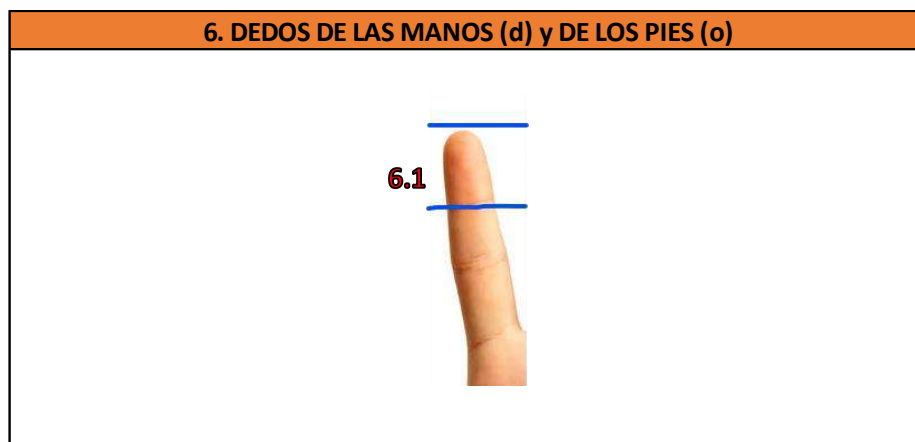
	Parte	Código
	Pierna	pe0
<b>4.1</b>	Pierna Superior	ps0
<b>4.2</b>	Rodilla	pr0
<b>4.3</b>	Canilla/Espinilla	pc0
<b>4.4</b>	Tobillo	pt0

	Parte	Código
	Brazo	br0
<b>4.5</b>	Brazo Superior	bs0
<b>4.6</b>	Codo	bc0
<b>4.7</b>	Antebrazo	ba0
<b>4.8</b>	Muñeca	bm0



Pie	fo0
Talón	ft0
empeine	fe0
<b>5.1</b> arco	fa0
planta	fp0

Mano	ma0
Nudillo	mn0
Dorso	md0
<b>5.2</b> arco	mr0
Palma	mp0



Dedos del pie	od0
Pulgar	od1
Índice	od2
Corazón	od3
Anular	od4
Meñique	od5
<b>6.1</b> Yemas	ot0
Pulgar	ot1
Índice	ot2
Corazón	ot3
Anular	ot4
Meñique	ot5
Uñas	ou0
Pulgar	ou1
Índice	ou2
Corazón	ou3
Anular	ou4
Meñique	ou5

Dedos de la mano	dd0
Pulgar	dd1
Índice	dd2
Corazón	dd3
Anular	dd4
Meñique	dd5
Yemas	dt0
Pulgar	dt1
Índice	dt2
Corazón	dt3
Anular	dt4
Meñique	dt5
Uñas	du0
Pulgar	du1
Índice	du2
Corazón	du3
Anular	du4
Meñique	du5



## Anexo 4: Codificación general variables teóricas M01 Versión 2.0

TIPOLOGÍA C.N.V. (Poyatos)		COD.
Verbal (J)	Lenguaje verbal	{JJ}
	Lenguaje verbal- Paralenguaje	{LJ}
	Lenguaje verbal- Kinésica	{KJ}
	Lenguaje verbal- Paralenguaje- Kinésica	{JKL}
Paral. (L)	Paralenguaje	{LL}
	Paralenguaje- Lenguaje verbal	{JL}
	Paralenguaje-Kinésica	{KL}
Kin. (K)	Kinésica	{KK}
	Kinésica -Paralenguaje	{LK}
	Kinésica – Lenguaje verbal	{JK}

TIPOLOGÍA (kinésica)		COD.
Kin. (K)	GESTOS	{GK}
	MANERAS	{MK}
	POSTURAS	{PK}

TIPOLOGÍA RETROALIMENTACIÓN (Lyster & Ranta)		COD.
Positiva (X)	Positiva-Repetición	{RX}
	Positiva-Paráfrasis	{PX}
	Positiva-Aprobación	{AX}
	Positiva-Señal Paralingüística	{SX}
Orient. (Y)	Orientado a la forma-Corrección Explícita	{CY}
	Orientado a la forma-Reformulación	{RY}
	Orientado a la forma-Presentación de la respuesta	{PY}
	Orientado a la forma-Traducción	{TY}
Autocorr. (Z)	Autocorrección-Clave metalingüística	{CZ}
	Autocorrección-Petición de aclaración	{PZ}
	Autocorrección-Elicitación	{EZ}
	Autocorrección-Reformulación implícita	{RZ}
	Autocorrección-Señal Paralingüística	{SZ}

RESPUESTA A LA RETROALIMENTACIÓN (Lyster & Ranta)		COD.
Repara (G)	Repetición	{RG}
	Incorporación	{IG}
	Autocorrección	{AG}
	Corrección por un par	{CG}
No repara (H)	Reconocimiento	{RH}
	Error análogo	{AH}
	Error dispar	{SH}
	Lejos del objetivo	{LH}
	Duda	{DH}
(N)	Error Parcial	{PH}
	No hubo respuesta	{NN}

### TAXONOMÍAS (Variables teóricas)

La codificación del análisis teórico de las situaciones tuvo en cuenta una secuenciación única en la que se les asignó una letra a cada categoría mayor, la cual siempre aparecerá en la segunda posición de cada código. Ejemplo: Todo lo relacionado con Kinésica tendrá una "K" al final, y los subtemas serán la letra inicial que indicará su nombre, como en el caso de "gestos" en la taxonomía de Kinésica, "GK". En el análisis siempre se deberá escribir entre corchetes "{}".

TAXONOMÍA PARALINGÜÍSTICA (Poyatos)		COD.	
Cualidades Primarias (I)	Timbre	{TI}	
	Resonancia	{SI}	
	Intensidad	{II}	
	Tempo	{EI}	
	Tono	{OI}	
	Campo Entonativo	{CI}	
	Duración silábica	{DI}	
	Ritmo	{RI}	
	Calificadores (Q)	Control respiratorio	{RQ}
		Control laríngeo	{AQ}
Control esofágico		{EQ}	
Control velofaríngeo		{VQ}	
Control lingual		{LQ}	
Control labial		{BQ}	
Control mandibular		{MQ}	
Control articulatorio		{TQ}	
Control tensión articulatoria		{SQ}	
Control objetual		{OQ}	
Diferenciadores (V)	Risa	{RV}	
	Llanto	{LV}	
	Grito	{GV}	
	Suspiro	{SV}	
	Jadeo	{JV}	
	Bostezo	{BV}	
	Tos	{TV}	
	Carraspeo	{CV}	
	Escupir	{EV}	
	Eructo	{UV}	
Hipo	{HV}		
Estornudo	{OV}		
Alternant	Consonántico	{CW}	
	Vocálico	{VW}	
	Silencio	{SW}	

NIVEL DE LENGUA DE ERROR (Estudiante)		COD.
Fonético		{FF}
Morfológico (Léxico)		{MM}
Semántico (Léxico)		{SS}
Sintáctico		{ST}
Textual (Discursivo)		{TT}

## Anexo 5: Codificación variables actos kinésicos y paralingüísticos M01 Versión 2.0

### MOVIMIENTOS SIMPLES

En el caso de los movimientos, se clasificaron en simples (a), los cuales implican el movimiento de la parte del cuerpo en una dirección en el espacio tridimensional; mientras que las acciones (w,x,y,z) describen movimientos que involucran más que un simple desplazamiento. Todos irán entre llaves "[ ]" y con mayúscula inicial indicando el tipo de movimiento-acción, sin embargo en la descripción final, se distinguirán los unos de los otros por el color, las acciones simples serán de fuente color verde, las acciones más complejas, serán de fuente color azul.

DIRECCIONES	CÓDIGO
Arriba	[Aa]
Abajo	[Ab]
Arriba-Abajo	[As]
Abajo-Arriba	[An]
Izquierda	[Ac]
Derecha	[Ad]
Izquierda-Derecha	[Ae]
Derecha-Izquierda	[Ao]
Hacia el frente	[Af]
Hacia atrás	[At]
Frente - Atrás	[Ar]
Atrás - Frente	[Ap]

VELOCIDAD	
ORDEN	CÓDIGO
Súbito	V+2
Rápido	V+1
Normal	N/A
Lento	V-1
Pausado	V-2

INTENSIDAD	
ORDEN	CÓDIGO
Fuertísimo	I+2
Fuerte	I+1
Normal	N/A
Débil	I-1
Debilísimo	I-2

### PARTICIPANTES

Codificación única. Siempre estará ubicada al inicio de la codificación de la situación. Se separa de los demás códigos por el uso de dos puntos y dos diagonales.

DO://

### ACCIONES

MOVIMIENTOS GENERALES	
ACCIÓN	CÓDIGO
Abrir	[Wg]
Cerrar	[Wc]
Enderezar	[We]
Girar/Rotar	[Wg]
Poner(se) en	[Wp]
Chasquear	[Wx]

MOVIMIENTOS DOS PARTES	
ACCIÓN	CÓDIGO
Apretar	[Xa]
Coger	[Xc]
Doblar	[Xd]
Frotar	[Xf]
Golpear en	[Xg]
Señalar	[Xs]
Tocar	[Xt]

MOVIMIENTOS ESPECÍFICOS	
ACCIÓN	CÓDIGO
Arrodillarse	[Za]
Fruncir	[Zf]
Morder	[Zm]
Parpadear	[Zp]
Sonreír-Reír	[Zr]
Sentarse	[Zs]

FUNCIÓN	CÓDIGO
DOCENTE	DO
ESTUDIANTE 1	E1
ESTUDIANTE 2	E2
ESTUDIANTE 3	E3
ESTUDIANTE 4	E4
ESTUDIANTE 5	E5

### SECUENCIALIDAD Y OTRAS CONVENCIONES

En el caso del orden de las acciones será llevado según corresponda. Si hay repetición de la acción en el mismo acto de retroalimentación, se incluirá la cantidad de veces en conjunto con la acción principal así: [As\*2]. En el caso que durante el movimiento la parte del cuerpo toque otra, dicha parte será escrita con el símbolo "-"; indicando que esta recibió la acción, en una suerte de "objeto directo".

Por su parte, la intensidad y la velocidad serán registradas siempre y cuando sean evidentes y se perciba cierto grado de intencionalidad por parte del ejecutante. De lo contrario, se considerará "normal".

SECUENCIALIDAD	
ORDEN	CÓDIGO
En simultánea	↔
En secuencia /Después	→
Antes	←
Durante	↓
Y /Junto a	&

INTENSIFICADORES	
FRECUENCIA	CÓDIGO
Sostenido	*0
Repetición	* (Número)
Aumento	+ (Número)
Disminución	- (Número)

DURACIÓN (*Paralingüística)	
FRECUENCIA	CÓDIGO
<i>* Con relación al enunciado (¿En qué proporción de este se prolongó el cambio paralingüístico?)</i>	
Breve (una pequeña parte)	t
Parcial (Aprox. La mitad)	tt
Total (todo el enunciado)	ttt

* Con relación al tiempo (¿Por cuánto tiempo se prolongó el acto paralingüístico?) [t=conteo mental]	
Corto	*1t
..	*2t
..	*3t
...	*4t
...	*5t
Largo	*>5t

LOCALIZACIÓN (Preposiciones)	
En/ A	-
Cerca de	~
Encima de	↑
Debajo de	↓
Entre	†

### CODIFICACIÓN DE DIFERENCIADORES

TIPOS DE RISA	CÓDIGO
Risa Franca	RV-fr
Risa Falsa	RV-fa
Risa Social	RV-so
Risa Inoportuna	RV-in
Risotada	RV-rt
Risita	RV-rt
Carcajada	RV-ca
Risa Nerviosa	RV-ne
Risa Tonta	RV-to
Risa Malvada	RV-ma
Risa Inducida por sustancias	RV-su
Risa Denigrante	RV-de
Risa Inducida por cosquillas	RV-co
Risa Irónica	RV-ir
Risa Patológica	RV-pa

TIPOS DE GRITO	CÓDIGO
Grito de miedo	GV-mi
Grito de rabia	GV-ra
Grito de dolor	GV-do
Grito de tristeza	GV-tr
Grito de alegría	GV-al
Grito de placer	GV-pl

TIPOS DE LLANTO	CÓDIGO
Llanto controlable	LV-sc
Llanto incontrolable	LV-nc

TIPOS DE SUSPIRO	CÓDIGO
Suspiro Voluntario	SV-sv
Suspiro Involuntario	SV-nv

TIPOS DE JADEO	CÓDIGO
Jadeo Fingido	JV-fi
Jadeo Natural	JV-na

TIPOS DE TOS	CÓDIGO
Tos Fingida	TV-fi
Tos Natural	TV-na

TIPOS DE CARRASPEO	CÓDIGO
Carraspeo Fingido	CV-fi
Carraspeo Natural	CV-na

TIPOS DE ESCUPITAJO	CÓDIGO
Escupitajo Natural	EV-na
Escupitajo Fingido	EV-fi

TIPOS DE ERUCTO	CÓDIGO
Eructo Natural	UV-na
Eructo Fingido	UV-fi

TIPOS DE HIPO	CÓDIGO
Hipo Natural	HV-na
Hipo Fingido	HV-fi

TIPOS DE ESTORNUDO	CÓDIGO
Estornudo Natural	OV-na
Estornudo Fingido	OV-fi

DURACIÓN ACTO	CÓDIGO
Una cuenta	1t
Dos cuentas	2t
Tres cuentas	3t
Cuatro cuentas	4t
Cinco cuentas	5t

### CODIFICACIÓN DE CUALIDADES PRIMARIAS (NIVEL DE INTENSIDAD)

Timbre	{TI}
Normal	no
Anormal	an

Tempo	{EI}
Rapidísimo (clipped)	+2
Más rápido	+1
Normal	0
Más lento	-1
Lentísimo (drawled)	-2

Duración silábica	{DI}
Muy alargado	+2
Más alargado	+1
Normal	0
Más acortado	-1
Muy acortado	-2

Resonancia	{SI}
Nasal	na
Oral	or
Faríngea	fa

Campo Entonativo	{CI}
Melodioso	+2
Más melodioso	+1
Normal	0
Más monótono	-1
Monótono	-2

Ritmo	{RI}
Regular	re
Irregular	ir

Intensidad	{II}
Altísimo	+2
Alto	+1
Normal	0
Bajo	-1
Bajísimo	-2

Tono	{OI}
Gravísimo	+2
Más grave	+1
Normal	0
Más agudo	-1
Agudísimo	-2

## Anexo 6: Ficha de novedades M01 Versión 1.1 y M01 Versión 2.0

HISTORIAL DE VERSIONES		
Versiones Anteriores		
Versión	Fecha	Enlace
V. 1.0	07/03/2022	<a href="#">Matriz de Análisis v1.0.xlsx</a>
Versión Actual		
<b>V. 1.1</b>	<b>30/04/2022</b>	
Novedades KINÉSICA:		
1	Agrupación de partes de cuerpo en seis macrosegmentos (CONVENCIONES-CUERPO)	
2	Consideración de partes más específicas del cuerpo, las cuales se codificaron de acuerdo al macrosegmento al que pertenece y a su ubicación en este	
3	La lateralidad de la parte del cuerpo se consideró un elemento relevante para especificar por lo que ahora se hace como elemento extra en la codificación.	
4	Se modificó el registro de parte individual del cuerpo a macrosegmento, permitiendo la inclusión de más partes cada registro (hasta 5 partes por macrosegmento, por registro)	
5	Se creó la posibilidad de asociar varias partes del mismo macrosegmento al mismo acto kinésico, y al mismo tiempo registrar por separado otros actos kinésicos en el mismo macrosegmento.	
6	En cada registro será posible especificar una preposición para detallar el lugar del movimiento ("cerca a", "en/a", "encima", "debajo")	
7	Se incluyó en el análisis final de los actos kinésicos el campo "otros factores" que involucran la velocidad del movimiento y su intensidad. Se tiene en	
Novedades PARALENGUAJE:		
1	Se amplió y organizó el análisis para cada una de las modalidades de paralenguaje.	
2	En el caso de las cualidades primarias, se agregó una sección para dividir la sección analizada, ya sea por palabras o por sílabas.	
3	Se agregaron elementos para que la codificación del acto paralingüístico sea más clara al momento de hacerse, y se igualó al formato de los actos kinésicos.	
Novedades RESPUESTA A RETROALIMENTACIÓN:		
1	Se organizó la información de modo que se puedan analizar en conjunto el componente verbal, kinésico y paralingüístico de los momentos de retroalimentación	
2	Se agregaron unos campos para evidenciar el orden de los elementos analizados, si fueron secuenciales o simultáneos, con el fin de generar una forma para mostrar la codificación de todo el acto de retroalimentación.	
3	Se añadió una columna para escribir las observaciones finales del análisis del acto de retroalimentación analizado.	

HISTORIAL DE VERSIONES		
Versiones Anteriores		
Versión	Fecha	Enlace
V. 1.1	30/04/2022	<a href="#">Matriz de Análisis v1.1.xlsx</a>
Versión Actual		
<b>V. 2.0</b>	<b>25/05/2022</b>	
Novedades KINÉSICA:		
1	Inclusión del campo de "duración" del acto kinésico en cada registro	
Novedades PARALENGUAJE:		
1	Inclusión del campo de "duración" del acto paralingüístico en cada registro	
Novedades RESPUESTA A RETROALIMENTACIÓN:		
1	Inclusión del campo "duración" en el registro general del acto de retroalimentación	

## Anexo 7: Formato Juicio de Expertos (M02)

	<b>FORMATO DE EVALUACIÓN- JUICIO DE EXPERTOS</b>	Código: M02
		Versión: 1.0
	<b>PROYECTO: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL COMO ESTRATEGIA DE RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA ELE</b>	20/03/2022

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y LENGUA SEGUNDA - INSTITUTO CARO Y CUERVO			
<b>ENCARGADO:</b>	Jorge Armando Ramirez Castiblanco	<b>DIRIGIDO POR:</b>	Sandra Milena Díaz
<b>OBJETIVO DE ESTE INSTRUMENTO:</b>	<i>Evaluar la adecuación, la aplicabilidad y los sistemas de codificación de la Matriz de análisis de datos (Cód. M01), para su posterior uso en la investigación del proyecto "La Comunicación no verbal como estrategia de retroalimentación en el aula ELE"; todo ello como parte del ejercicio de validación de instrumentos "Juicio de expertos".</i>		

0. INFORMACIÓN DEL EXPERTO	
<b>NOMBRE COMPLETO:</b>	<input type="text"/>
<b>OCUPACIÓN/PROFESIÓN:</b>	<input type="text"/>
<b>CORREO ELECTRÓNICO</b>	<input type="text"/>

INSTRUCCIONES PRELIMINARES
<p><b>Señor(a) experto(a):</b></p> <p>Por su trayectoria profesional y experticia usted ha sido seleccionado como uno de los expertos que evaluará <b>la matriz de análisis de datos (COD: M01)</b> la cual, como parte del proyecto de grado "La comunicación no verbal como estrategia de retroalimentación en el aula ELE", busca describir situaciones de retroalimentación en las que el componente no verbal constituya una parte importante de la interacción profesor estudiante.</p> <p>Para ello, recibió en su correo electrónico <b>una versión en Microsoft Word</b> e igualmente <b>una versión en Microsoft Excel</b> en la que puede observar la información que se busca recopilar y, al mismo tiempo, cómo se procesaría al momento del análisis; asimismo <b>un archivo adicional en donde se encuentra una breve descripción del proyecto</b> con sus respectivos objetivos. <b>Con la información que pueda extraer de estos archivos le solicitamos responder las siguientes preguntas con el fin de conocer su opinión respecto a este instrumento.</b></p> <p>Ante todo, le queremos garantizar que la información que suministre al diligenciar este formato será únicamente para los fines investigativos de este trabajo de grado, además que cualquier información personal será de carácter confidencial, en concordancia a la ley de habeas data; y que las respuestas dadas serán analizadas objetivamente y con la rigurosidad de una investigación.</p> <p>Antes de comenzar, agradecemos mucho su cooperación e interés en colaborar en este análisis. Todos sus aportes serán valiosos para el éxito de esta investigación.</p>

**1.1 GENERALIDADES**

Evalúe el segmento siguiendo la siguiente escala en donde:

1= "En desacuerdo"; 2= "Parcialmente en desacuerdo"; 3= "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4= "Parcialmente de acuerdo"; y 5= "Totalmente de acuerdo".

CRITERIO	CALIFICACIÓN					OBSERVACIONES (Si aplica)
ADECUACIÓN	1	2	3	4	5	
APLICACIÓN	1	2	3	4	5	
CODIFICACIÓN	1	2	3	4	5	

**1.2. ESPECIFICIDADES**

Escriba a continuación si encontró aspectos por mejorar en algún ítem en especial en esta sección. En caso de no encontrar ninguno, dejar las casillas vacías.

ÍTEM	DEBILIDAD/FALENCIA	SUGERENCIAS

**1.3. OBSERVACIONES ADICIONALES**

Si hay un comentario adicional sobre esta sección que no haya podido expresar antes, escríbalo; en caso contrario, dejar la casilla en blanco

**2.1 GENERALIDADES**

Evalúe el segmento siguiendo la siguiente escala en donde:

1= "En desacuerdo"; 2= "Parcialmente en desacuerdo"; 3= "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4= "Parcialmente de acuerdo"; y 5= "Totalmente de acuerdo".

CRITERIO	CALIFICACIÓN					OBSERVACIONES (Si aplica)
ADECUACIÓN	1	2	3	4	5	
APLICACIÓN	1	2	3	4	5	
CODIFICACIÓN	1	2	3	4	5	

**2.2. ESPECIFICIDADES**

Escriba a continuación si encontró aspectos por mejorar en algún ítem en especial en esta sección. En caso de no encontrar ninguno, dejar las casillas vacías.

ÍTEM	DEBILIDAD/FALENCIA	SUGERENCIAS

**2.3. OBSERVACIONES ADICIONALES**

Si hay un comentario adicional sobre esta sección que no haya podido expresar antes, escríbalo; en caso contrario, dejar la casilla en blanco

1. SECCIÓN 1  
Datos de la sesión

2. SECCIÓN 2  
Registro de participantes

3. SECCIÓN 3  
Registros y clasificación general

### 3.1 GENERALIDADES

Evalúe el segmento siguiendo la siguiente escala en donde:

1= "En desacuerdo"; 2= "Parcialmente en desacuerdo"; 3= "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4= "Parcialmente de acuerdo"; y 5= "Totalmente de acuerdo".

CRITERIO	CALIFICACIÓN					OBSERVACIONES (Si aplica)
ADECUACIÓN	1	2	3	4	5	
APLICACIÓN	1	2	3	4	5	
CODIFICACIÓN	1	2	3	4	5	

### 3.2. ESPECIFICIDADES

Escriba a continuación si encontró aspectos por mejorar en algún ítem en especial en esta sección. En caso de no encontrar ninguno, dejar las casillas vacías.

ÍTEM	DEBILIDAD/FALENCIA	SUGERENCIAS

### 3.3. OBSERVACIONES ADICIONALES

Si hay un comentario adicional sobre esta sección que no haya podido expresar antes, escríbalo; en caso contrario, dejar la casilla en blanco

### 4.1 GENERALIDADES

Evalúe el segmento siguiendo la siguiente escala en donde:

1= "En desacuerdo"; 2= "Parcialmente en desacuerdo"; 3= "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4= "Parcialmente de acuerdo"; y 5= "Totalmente de acuerdo".

CRITERIO	CALIFICACIÓN					OBSERVACIONES (Si aplica)
ADECUACIÓN	1	2	3	4	5	
APLICACIÓN	1	2	3	4	5	
CODIFICACIÓN	1	2	3	4	5	

### 4.2. ESPECIFICIDADES

Escriba a continuación si encontró aspectos por mejorar en algún ítem en especial en esta sección. En caso de no encontrar ninguno, dejar las casillas vacías.

ÍTEM	DEBILIDAD/FALENCIA	SUGERENCIAS

### 4.3. OBSERVACIONES ADICIONALES

Si hay un comentario adicional sobre esta sección que no haya podido expresar antes, escríbalo; en caso contrario, dejar la casilla en blanco

4. SECCIÓN 4  
Análisis de actos kinésicos

**5.1 GENERALIDADES**

Evalúe el segmento siguiendo la siguiente escala en donde:

1= "En desacuerdo"; 2= "Parcialmente en desacuerdo"; 3= "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4= "Parcialmente de acuerdo"; y 5= "Totalmente de acuerdo".

CRITERIO	CALIFICACIÓN					OBSERVACIONES (Si aplica)
ADECUACIÓN	1	2	3	4	5	
APLICACIÓN	1	2	3	4	5	
CODIFICACIÓN	1	2	3	4	5	

**5.2. ESPECIFICIDADES**

Escriba a continuación si encontró aspectos por mejorar en algún ítem en especial en esta sección. En caso de no encontrar ninguno, dejar las casillas vacías.

ÍTEM	DEBILIDAD/FALENCIA	SUGERENCIAS

**5.3. OBSERVACIONES ADICIONALES**

Si hay un comentario adicional sobre esta sección que no haya podido expresar antes, escríbalo; en caso contrario, dejar la casilla en blanco

**6.1 GENERALIDADES**

Evalúe el segmento siguiendo la siguiente escala en donde:

1= "En desacuerdo"; 2= "Parcialmente en desacuerdo"; 3= "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4= "Parcialmente de acuerdo"; y 5= "Totalmente de acuerdo".

CRITERIO	CALIFICACIÓN					OBSERVACIONES (Si aplica)
ADECUACIÓN	1	2	3	4	5	
APLICACIÓN	1	2	3	4	5	
CODIFICACIÓN	1	2	3	4	5	

**6.2. ESPECIFICIDADES**

Escriba a continuación si encontró aspectos por mejorar en algún ítem en especial en esta sección. En caso de no encontrar ninguno, dejar las casillas vacías.

ÍTEM	DEBILIDAD/FALENCIA	SUGERENCIAS PARA SU MEJORA

**6.3. OBSERVACIONES ADICIONALES**

Si hay un comentario adicional sobre esta sección que no haya podido expresar antes, escríbalo; en caso contrario, dejar la casilla en blanco



**7.1 CONCLUSIONES**

7.1.1 En términos generales, ¿Considera que este instrumento es adecuado para los fines de la investigación?	Sí	
	No	

*En caso de respuesta negativa, por favor explique sus razones:*

**HA FINALIZADO EL DILIGENCIAMIENTO DE ESTE FORMATO**

El autor agradece su tiempo y colaboración en el análisis de esta matriz. La información consignada en este formato es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación y será tomada en cuenta para la mejora de este instrumento de medición.

No dude en contactarse al correo electrónico [jorge.ramirez.mle20@caroycuervo.gov.co](mailto:jorge.ramirez.mle20@caroycuervo.gov.co) si desea hacer seguimiento de las modificaciones al instrumento y, en sí, al desarrollo de la investigación.

## Anexo 8: Comentarios de expertos

Experto 1			Experto 2		
Sección/Criterio	Específico	Comentario	Sección/Criterio	Específico	Comentario
Sección 1	INFO	Delimitación	Adecuación		No cabe ninguna duda de que la herramienta está perfectamente pensada en todo detalle. <b>Me pregunto si podría haber un problema de exceso, es decir: el estudiante debe hacer un enorme esfuerzo para realizar y utilizar la herramienta;</b> pero, por el número de datos recabados y el carácter exploratorio de la investigación, <b>quizás no fuera necesario tanto nivel de detalle.</b>
		Concordancia			
Sección 2	Codificación	El sistema de códigos tiene el potencial para abarcar un espectro amplio de fenómenos no verbales. No obstante, no es claro si pertenece a una codificación <b>ya utilizada a nivel internacional como el FACS (Ekman, 1978) o solo es propuesto por el autor del proyecto.</b>			
Sección 3	Aplicación	No veo claro la distinción <b>fallo, error y acierto</b> en este componente			
	Codificación	Debe haber la posibilidad de calcular la duración de los segmentos analizados así como su delimitación temporal inicio/fin.			
	3.2	Delimitación			
	3.4	Delimitación	No existe una clasificación determinada para especificar que el segmento <b>es en efecto un fallo, un error o un acierto o la suma o secuencia de algunos.</b> Por ejemplo en la muestra, se observa que la participante comete el fallo, el error tiene una categoría lingüística específica, y luego al autocorregirse, ella acierta. ¿Todos los segmentos tendrán esta secuencia? ¿es posible que solo haya un fallo o solo un acierto?		

<p><b>Sección 4</b></p>		<p>Eficacia/eficiencia</p> <p>El sistema de segmentación de la conducta llamado kinésico y paralingüístico es bastante amplio, <b>queda la duda si el diligenciamiento de todos los datos de todo el número de segmentos analizados, esta proyectado en términos de tiempos y recursos de diligenciamiento.</b> ¿El estudiante ya tiene experiencia describiendo y segmentando estos aspectos corporales y auditivos? Las grabaciones totales son de varias horas pero ¿Cuantos segmentos y de cuanta duración serán el total del corpus para este análisis? ¿Ha calculado cuál es la relación segundo_muestra/tiempo de transcripción y segundo_muestra/tiempo de análisis? En experiencia previas, realizando trabajo parecidos, la relación perfectamente es de segundo/1 o 2 horas ¿Cuenta con el tiempo para hacerlo el sólo? ¿tiene un equipo de transcritores que le colaborará? ¿La inversión de tiempo en el detalle compensará y aportará a la comprensión de la retroalimentación en el aula virtual en la detección de patrones en ciertos componentes, por ejemplo "los pies" o el análisis de timbre, altura, intensidad, y silabeo?</p>	<p>Adecuación</p>	<p>Aunque se entiende la lógica, y está perfectamente desarrollada, <b>puede existir un exceso de detalle</b> que dificulte el equilibrio entre el esfuerzo realizado y lo que obtenemos gracias a ese esfuerzo</p>
<p><b>Sección 5</b></p>		<p>Eficacia/eficiencia</p> <p>El sistema de segmentación de la conducta llamado kinésico y paralingüístico es bastante amplio, queda la duda si el diligenciamiento de todos los datos de todo el número de segmentos analizados, esta proyectado en términos de tiempos y recursos de diligenciamiento. ¿El estudiante ya tiene experiencia describiendo y segmentando estos aspectos corporales y auditivos? Las grabaciones totales son de varias horas pero ¿Cuantos segmentos y de cuanta duración serán el total del corpus para este análisis? ¿Ha calculado cuál es la relación segundo_muestra/tiempo de transcripción y segundo_muestra/tiempo de análisis? En experiencia previas, realizando trabajo parecidos, la relación perfectamente es de segundo/1 o 2 horas ¿Cuenta con el tiempo para hacerlo el sólo? ¿tiene un equipo de transcritores que le colaborará? <b>¿La inversión de tiempo en el detalle compensará y aportará a la comprensión de la retroalimentación en el aula virtual en la detección de patrones en ciertos componentes, por ejemplo "los pies" o el análisis de timbre, altura, intensidad, y silabeo?</b></p>	<p>Adecuación</p>	<p>Lo dicho en el apartado anterior</p>

Sección 6	6.2.2	Especificidad	En la sección 6.2.2 se usa "i/" pero no veo en la pestaña de las convenciones que significa este código.	Adecuación	Lo dicho en los apartados anteriores. Se nota, además, un salto significativo entre la profusa y compleja codificación y la interpretación cualitativa, a la que podría haberse llegado intuitivamente. En mi opinión, hay una ambición excesiva por "apresar" el fenómeno de manera "científica". Sin embargo, como todo fenómeno humano, solo lo vamos a comprender, de una manera imprecisa y general, a través de la observación compartida.
	6.3	Especificidad	¿En el instrumento y el proyecto se está interpretando que las "respuestas" a la retroalimentación, son el mismo indicador de "efectividad"? (lo cual es debatible) En todo caso, debería en la matriz incluir un componente para codificar la efectividad según se propone en el objetivo específico 3.		
General		NO	Como no había la opción de "Si, con correcciones", puse no. Considero que debe darse atención urgente al tratamiento de la efectividad y a la delimitación temporal de los segmentos analizados, además de revisar las pequeñas inconsistencias señaladas. Con estos cambios y aclaraciones el instrumento estaría listo para ser aplicado en mi opinión.		

## Anexo 9: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en nivel de lengua

Retr-Niv /CNV	{JJ}	{JK}	{JKL}	{JL}	{KJ}	{KK}	{KL}	{LJ}	{LK}	{LL}	Total
<b>Positiva</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>204</b>
<b>{AX}</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>92</b>
Fonético	1				1					1	3
Morfológico (Léxico)	1		2		2			1	1		7
Semántico (Léxico)	5		1		5		1	1			13
Sintáctico	5	1	4		6		1	1	1		19
Textual (Discursivo)	14		6	1	14	4	4	3		4	50
<b>{PX}</b>	<b>5</b>		<b>3</b>		<b>6</b>		<b>2</b>	<b>2</b>			<b>18</b>
Morfológico (Léxico)			1		1						2
Semántico (Léxico)	3				3		1	1			8
Sintáctico							1				1
Textual (Discursivo)	2		2		2			1			7
<b>{RX}</b>	<b>7</b>		<b>1</b>		<b>9</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>21</b>
Morfológico (Léxico)										1	1
Semántico (Léxico)					2	1		1			4
Sintáctico	4		1		3	1					9
Textual (Discursivo)	3				4						7
<b>{SX}</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>17</b>		<b>4</b>	<b>14</b>	<b>73</b>
Fonético						2			1		3
Morfológico (Léxico)					1					2	3
Semántico (Léxico)			2	1			3		1	5	12
Sintáctico		1	4			4	2			1	12
Textual (Discursivo)	1	1	6	1	3	11	12		2	6	43
<b>Orientado a la forma</b>	<b>55</b>		<b>21</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>24</b>		<b>2</b>	<b>171</b>
<b>{CY}</b>	<b>25</b>		<b>10</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>11</b>		<b>1</b>	<b>76</b>
Fonético	3		1		2	1		1		1	9
Morfológico (Léxico)	9		3	1	3	1	1	6			24
Semántico (Léxico)	8		1		4	1		2			16
Sintáctico	3		4		12	2		2			23
Textual (Discursivo)	2		1			1					4
<b>{EY}</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>2</b>			<b>2</b>			<b>6</b>
Fonético								1			1
Morfológico (Léxico)					1						1
Semántico (Léxico)					1						1
Sintáctico	1							1			2
Textual (Discursivo)			1								1
<b>{PY}</b>	<b>22</b>		<b>9</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>		<b>1</b>	<b>68</b>
Fonético	1							2			3

Morfológico (Léxico)	11		3	1	4	1		2		1	23
Semántico (Léxico)	5		2		7			1			15
Sintáctico	4		4		12	1	1	1			23
Textual (Discursivo)	1				2			1			4
<b>{RY}</b>	<b>5</b>				<b>8</b>			<b>1</b>			<b>14</b>
Morfológico (Léxico)	1										1
Semántico (Léxico)	1				2						3
Sintáctico	2				6			1			9
Textual (Discursivo)	1										1
<b>{TY}</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>			<b>3</b>			<b>7</b>
Morfológico (Léxico)	1				1			3			5
Semántico (Léxico)			1								1
Sintáctico	1										1
<b>Autocorrección</b>	<b>24</b>		<b>10</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>		<b>4</b>	<b>77</b>
<b>{CZ}</b>					<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>6</b>
Morfológico (Léxico)					1						1
Sintáctico					2	1		1		1	5
<b>{EZ}</b>	<b>14</b>		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>4</b>		<b>3</b>		<b>1</b>	<b>41</b>
Fonético	1		1			1					3
Morfológico (Léxico)	4				3			1			8
Semántico (Léxico)	1		1		2	1					5
Sintáctico	4		3	2	5	2		2			18
Textual (Discursivo)	4				2					1	7
<b>{PZ}</b>	<b>8</b>		<b>4</b>		<b>4</b>		<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>20</b>
Morfológico (Léxico)	1				2		1				4
Semántico (Léxico)	4		1		1		1	1			8
Sintáctico			1		1					1	3
Textual (Discursivo)	3		2								5
<b>{RZ}</b>	<b>1</b>				<b>1</b>						<b>2</b>
Sintáctico	1										1
Textual (Discursivo)					1						1
<b>{SZ}</b>	<b>1</b>		<b>1</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>8</b>
Morfológico (Léxico)			1			3	1				5
Semántico (Léxico)	1										1
Sintáctico								1		1	2
<b>Sin clasificar</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
<b>{SC}</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
Sintáctico								1			1
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>7</b>	<b>124</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>453</b>

## Anexo 10: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en nivel del estudiante

Retr-MCER /CNV	{JJ}	{JK}	{JKL}	{JL}	{KJ}	{KK}	{KL}	{LJ}	{LK}	{LL}	Total
<b>Positiva</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>204</b>
<b>{AX}</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>92</b>
A2	8		5	1	15	1	2	3			35
B1	3		2		3	1				2	11
C1	15	1	6		10	2	4	3	2	3	46
<b>{PX}</b>	<b>5</b>		<b>3</b>		<b>6</b>		<b>2</b>	<b>2</b>			<b>18</b>
A2	2		1		1			1			5
B1	1				3		1				5
C1	2		2		2		1	1			8
<b>{RX}</b>	<b>7</b>		<b>1</b>		<b>9</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>21</b>
A2			1		4						5
B1	4				5	1					10
C1	3					1		1		1	6
<b>{SX}</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>17</b>		<b>4</b>	<b>14</b>	<b>73</b>
A2		1	5		1	2	6		1	3	19
B1						7				1	8
C1	1	1	7	2	3	8	11		3	10	46
<b>Orientado a la forma</b>	<b>55</b>		<b>21</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>24</b>		<b>2</b>	<b>171</b>
<b>{CY}</b>	<b>25</b>		<b>10</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>11</b>		<b>1</b>	<b>76</b>
A2	9		5	1	10	1		4		1	31
B1	7		5		8	4		4			28
C1	9				3	1	1	3			17
<b>{EY}</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>2</b>			<b>2</b>			<b>6</b>
A2	1		1		1			2			5
B1					1						1
<b>{PY}</b>	<b>22</b>		<b>9</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>		<b>1</b>	<b>68</b>
A2	8		6		20	1	1	5			41
B1	2		2	1				1			6
C1	12		1		5	1		1		1	21
<b>{RY}</b>	<b>5</b>				<b>8</b>			<b>1</b>			<b>14</b>
A2	4				7			1			12
B1	1										1
C1					1						1
<b>{TY}</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>			<b>3</b>			<b>7</b>
A2	1										1
B1	1		1		1			1			4
C1								2			2
<b>Autocorrección</b>	<b>24</b>		<b>10</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>		<b>4</b>	<b>77</b>

<b>{CZ}</b>					<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>6</b>
A2					1						1
B1					2	1		1		1	5
<b>{EZ}</b>	<b>14</b>		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>4</b>		<b>3</b>		<b>1</b>	<b>41</b>
A2	2		3	2	1	1		2		1	12
B1	9		2		10	3		1			25
C1	3				1						4
<b>{PZ}</b>	<b>8</b>		<b>4</b>		<b>4</b>		<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>20</b>
A2	3		2		2		2			1	10
B1	3				2						5
C1	2		2					1			5
<b>{RZ}</b>	<b>1</b>				<b>1</b>						<b>2</b>
A2	1				1						2
<b>{SZ}</b>	<b>1</b>		<b>1</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>8</b>
A2	1		1			3	1			1	7
C1								1			1
<b>Sin clasificar</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
<b>{SC}</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
C1								1			1
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>7</b>	<b>124</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>453</b>



## Anexo 11: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en el tipo de clase.

Retr-Clase /CNV	{JJ}	{JK}	{JKL}	{JL}	{KJ}	{KK}	{KL}	{LJ}	{LK}	{LL}	Total
<b>Positiva</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>204</b>
<b>{AX}</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>92</b>
Grupal	3		2		3	1				2	11
individual	23	1	11	1	25	3	6	6	2	3	81
<b>{PX}</b>	<b>5</b>		<b>3</b>		<b>6</b>		<b>2</b>	<b>2</b>			<b>18</b>
Grupal	1				3		1				5
individual	4		3		3		1	2			13
<b>{RX}</b>	<b>7</b>		<b>1</b>		<b>9</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>21</b>
Grupal	4				5	1					10
individual	3		1		4	1		1		1	11
<b>{SX}</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>17</b>		<b>4</b>	<b>14</b>	<b>73</b>
Grupal						7				1	8
individual	1	2	12	2	4	10	17		4	13	65
<b>Orientado a la forma</b>	<b>55</b>		<b>21</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>24</b>		<b>2</b>	<b>171</b>
<b>{CY}</b>	<b>25</b>		<b>10</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>11</b>		<b>1</b>	<b>76</b>
Grupal	7		5		8	4		4			28
individual	18		5	1	13	2	1	7		1	48
<b>{EY}</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>2</b>			<b>2</b>			<b>6</b>
Grupal					1						1
individual	1		1		1			2			5
<b>{PY}</b>	<b>22</b>		<b>9</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>		<b>1</b>	<b>68</b>
Grupal	2		2	1				1			6
individual	20		7		25	2	1	6		1	62
<b>{RY}</b>	<b>5</b>				<b>8</b>			<b>1</b>			<b>14</b>
Grupal	1										1
individual	4				8			1			13
<b>{TY}</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>			<b>3</b>			<b>7</b>
Grupal	1		1		1			1			4
individual	1							2			3
<b>Autocorrección</b>	<b>24</b>		<b>10</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>		<b>4</b>	<b>77</b>
<b>{CZ}</b>					<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>6</b>
Grupal					2	1		1		1	5
individual					1						1
<b>{EZ}</b>	<b>14</b>		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>4</b>		<b>3</b>		<b>1</b>	<b>41</b>
Grupal	9		2		10	3		1			25
individual	5		3	2	2	1		2		1	16
<b>{PZ}</b>	<b>8</b>		<b>4</b>		<b>4</b>		<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>20</b>
Grupal	3				2						5

individual	5		4		2		2	1		1	15
<b>{RZ}</b>	<b>1</b>				<b>1</b>						<b>2</b>
individual	1				1						2
<b>{SZ}</b>	<b>1</b>		<b>1</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>8</b>
individual	1		1			3	1	1		1	8
<b>Sin clasificar</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
<b>{SC}</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
individual								1			1
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>7</b>	<b>124</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>453</b>

**Anexo 12: La CNV en el tipo de retroalimentación con base en la respuesta.**

Retr-Rta / CNV	{JJ}	{JK}	{JKL}	{JL}	{KJ}	{KK}	{KL}	{LJ}	{LK}	{LL}	Total
<b>Positiva</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>204</b>
<b>Señal Paralingüística</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>17</b>		<b>4</b>	<b>14</b>	<b>73</b>
Repara		1	2			2	1		1	1	8
No repara			3	1	1	1	2				8
No hubo respuesta	1	1	7	1	3	14	14		3	13	57
<b>Repetición</b>	<b>7</b>		<b>1</b>		<b>9</b>	<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>21</b>
Repara			1		3	1		1			6
No repara	2				2						4
No hubo respuesta	5				4	1				1	11
<b>Aprobación</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>92</b>
Repara	9		2		3			2	2		18
No repara	2	1	2		1	1	1				8
No hubo respuesta	15		9	1	24	3	5	4		5	66
<b>Paráfrasis</b>	<b>5</b>		<b>3</b>		<b>6</b>		<b>2</b>	<b>2</b>			<b>18</b>
Repara	2		1		3			2			8
No repara	2		1		2						5
No hubo respuesta	1		1		1		2				5
<b>Orientado a la forma</b>	<b>55</b>		<b>20</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>24</b>		<b>2</b>	<b>170</b>
<b>Corrección Explícita</b>	<b>25</b>		<b>10</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>11</b>		<b>1</b>	<b>76</b>
Repara	13		5		9	3	1	6		1	38
No repara	6		4	1	4			2			17
No hubo respuesta	6		1		8	3		3			21
<b>Presentación de la respuesta</b>	<b>22</b>		<b>9</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>		<b>1</b>	<b>68</b>
Repara	16		8		10	2		4		1	41
No repara	4		1		10			1			16
No hubo respuesta	2			1	5		1	2			11
<b>Reformulación</b>	<b>5</b>				<b>8</b>			<b>1</b>			<b>14</b>
Repara	5				3						8
No repara					5						5
No hubo respuesta								1			1
<b>Repetición</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>2</b>			<b>2</b>			<b>6</b>
Repara	1		1		1			2			5
No hubo respuesta					1						1
<b>Traducción</b>	<b>2</b>				<b>1</b>			<b>3</b>			<b>6</b>
Repara	1				1			3			5
No repara	1										1
<b>Autocorrección</b>	<b>24</b>		<b>10</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>		<b>4</b>	<b>77</b>
<b>Clave metalingüística</b>					<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>6</b>

No repara					3	1		1		1	6
<b>Elicitación</b>	<b>14</b>		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>4</b>		<b>3</b>		<b>1</b>	<b>41</b>
Repara	7		4	2	2	1					16
No repara	6		1		9			2		1	19
No hubo respuesta	1				1	3		1			6
<b>Petición de aclaración</b>	<b>8</b>		<b>4</b>		<b>4</b>		<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>20</b>
Repara	3		2		2						7
No repara	3		2		2		1				8
No hubo respuesta	2						1	1		1	5
<b>Reformulación implícita</b>	<b>1</b>				<b>1</b>						<b>2</b>
Repara	1										1
No repara					1						1
<b>Señal Paralingüística</b>	<b>1</b>		<b>1</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>8</b>
Repara			1			3	1	1			6
No repara										1	1
No hubo respuesta	1										1
<b>Sin Clasificar</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
<b>Sin Clasificar</b>								<b>1</b>			<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>3</b>	<b>59</b>	<b>7</b>	<b>124</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>452</b>

**Anexo 13: La CNV según el nivel de la clase con base en la respuesta.**

Etiquetas de fila	{JJ}	{JK}	{JKL}	{JL}	{KJ}	{KK}	{KL}	{LJ}	{LK}	{LL}	Total
<b>A2</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>64</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>186</b>
<b>Repara</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>9</b>		<b>1</b>	<b>81</b>
Ampliación de Información	1										1
Autocorrección	1		3	2	1	4	2				13
Incorporación	2		3		5			3			13
Paráfrasis					1						1
Repetición	19	1	12		14			6		1	53
<b>No repara</b>	<b>6</b>		<b>5</b>	<b>1</b>	<b>19</b>		<b>1</b>	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>36</b>
Duda					1		1				2
Error análogo			2		1						3
Error Parcial				1	1						2
Lejos del objetivo					1						1
Reconocimiento	6		3		15			2		2	28
<b>No hubo respuesta</b>	<b>11</b>		<b>7</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>69</b>
No hubo respuesta	11		7	1	24	5	9	7	1	4	69
<b>B1</b>	<b>31</b>		<b>11</b>	<b>1</b>	<b>35</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>8</b>		<b>4</b>	<b>108</b>
<b>Repara</b>	<b>14</b>		<b>4</b>		<b>10</b>	<b>7</b>		<b>4</b>			<b>39</b>
Autocorrección	4				2	2					8
Corrección por un par	2										2
Incorporación			1		3						4
Paráfrasis						1					1
Repetición	8		3		5	4		4			24
<b>No repara</b>	<b>7</b>		<b>5</b>		<b>15</b>	<b>3</b>		<b>4</b>		<b>1</b>	<b>35</b>
Duda	1		2		5	1					9
Error análogo	4		1		1			2			8
Error Parcial					2						2
Lejos del objetivo					3						3
Reconocimiento	2		2		4	2		2		1	13
<b>No hubo respuesta</b>	<b>10</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>1</b>			<b>3</b>	<b>34</b>
No hubo respuesta	10		2	1	10	7	1			3	34
<b>C1</b>	<b>46</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>156</b>
<b>Repara</b>	<b>21</b>		<b>5</b>		<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>47</b>
Ampliación de Información	3		1								4
Autocorrección	1										1
Incorporación	4		3					1			8
Paráfrasis	3				5	1	1		3		13
Repetición	10		1		1			7		2	21
<b>No repara</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>4</b>		<b>6</b>		<b>3</b>				<b>26</b>

Duda	1				1						2
Error análogo	1				1						2
Error Parcial	1										1
Lejos del objetivo			1								1
Reconocimiento	9	1	3		4		3				20
<b>No hubo respuesta</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>83</b>
No hubo respuesta	13	1	9	1	13	12	13	6	2	13	83
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>3</b>	<b>59</b>	<b>6</b>	<b>124</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>450</b>

**Anexo 14: Consentimientos informados para la observación de la clase**

## **Anexo 15: Listado de enlaces a archivos citados**

### **1. Consolidado de situaciones de retroalimentación:**

En esta hoja de cálculo se puede consultar las situaciones de retroalimentación hallados en el marco de esta investigación. Igualmente, en la hoja de cálculo “**Buscar registro**” se puede consultar individualmente los registros, su codificación y descripción.

**Enlace:** [Consolidado.xlsx](#)

### **2. Sistema de codificación C01:**

En este documento encontrará la versión en Excel de la creación del sistema de codificación C01, en caso de no poderse visualizar el anexo que lo contenía

**Enlace:** [Sistema de codificación C01.xlsx](#)

### **3. Versión matriz de análisis de datos M01**

En estos enlaces se podrá evidenciar la evolución de la matriz M01 desde su versión inicial, hasta la versión finalmente usada para el análisis de la clase

**Enlaces:**

**v. 1.0** [Matriz de Análisis v1.0 07032022.xlsx](#)

**v. 1.1** [Matriz de Análisis v1.1 01042022.xlsx](#)

**v. 2.0** [Matriz de Análisis v2.0 25052022.xlsx](#)