



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**  
**FFL, IIF, CELE**  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**EL DISCURSO HUMORÍSTICO DEL PROFESOR EN CLASE**  
**DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**  
**MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:**  
**JOSÉ ALBERTO SANTANA BAUTISTA**

**DIRECCIÓN DE TESIS: DRA. BÉATRICE BLIN**  
**CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**MÉXICO, D.F., NOVIEMBRE DE 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar agradezco a mis padres y a mi hermana por todo el amor y soporte que me han brindado, no sólo para llevar a cabo este trabajo de investigación, sino en todos los proyectos que he emprendido a lo largo de mi vida.

Le doy gracias a mi familia: abuelos, tíos y primos, por escucharme y compartir sus experiencias y conocimientos, así como por los ánimos que me han brindado.

Quedo muy agradecido con mi tutora, la Dra. Béatrice Blin, por todo su tiempo, esmero y consejos, sin su guía y apoyo no me hubiera sido posible completar este trabajo.

Le agradezco mucho a mis lectores, la Dra. Carmen Contijoch, la Dra. Noëlle Groult, la Dra. Laura García y el Mtro. Leonardo Herrera, por sus valiosas aportaciones, por su compromiso académico y por todo lo que aprendí a través de sus observaciones.

Le doy muchas gracias a los profesores que me permitieron observar sus clases, sin su alegría, dedicación e ingenio no habría tenido nada que analizar. Este trabajo también es de ustedes. También doy gracias a los alumnos por permitirme hacer el registro audiovisual de las sesiones.

De igual forma agradezco a todos mis profesores de la Maestría por los conocimientos compartidos y por su excelente ejemplo académico. También doy gracias a mis compañeros por su apoyo, amistad y por los buenos momentos que pasamos.

Finalmente, doy gracias a todo el equipo de la Coordinación del Posgrado en Lingüística por su amabilidad y paciencia.

## **AGRADECIMIENTO AL CONACYT**

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado una beca para cursar mis estudios de Maestría, así como para llevar a cabo mi proyecto de investigación.

# ÍNDICE

Sinopsis	I
Lista de cuadros	IV
Lista de figuras	IV
Lista de acrónimos	V
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
Contexto de la investigación	1
Justificación del estudio	1
Objetivos de investigación	3
Preguntas de investigación	3
Contenido de los capítulos	4
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b>	10
1.1 Nociones y bases teóricas para entender el concepto de humor	10
1.1.1 Delimitación general del concepto	11
1.1.2 El humor constreñido desde diferentes perspectivas	12
1.1.3 El humor en cuanto géneros, categorías y tipos	14
1.1.4 Los procedimientos lingüísticos en el hecho humorístico	17
1.2 El humor: contextos, límites y situaciones de enseñanza	23
1.2.1 Contextos, temáticas y límites del humor	23
1.2.2 El humor en contexto escolar: un recurso de enseñanza y aprendizaje	26
1.2.3 El humor en clases de lengua extranjera	29
1.2.4 Las principales investigaciones sobre el humor en FLE	31
1.3 La interacción en el salón de clase	34
1.3.1 La situación de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase de LE	34
1.3.2 Una interacción particular en clases de LE	38
1.3.3 Los tipos de intervención ( <i>student-talk / teacher-talk</i> )	41
1.3.4 Los tipos de comunicación	45
1.4 El discurso humorístico del profesor	47
1.4.1 Definición de discurso	48
1.4.2 El discurso humorístico	50
1.4.3 El posicionamiento	52
1.4.4 Referencias y vinculación de elementos en el discurso humorístico	57
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>METODOLOGÍA</b>	62
2.1 Contextualización	63
2.2 Objetivos de investigación	66
2.3 Preguntas de investigación	67
2.4 Estrategia de investigación	67

2.5 Participantes	68
2.6 Antecedentes de la observación en el salón de clase	70
2.7 Recolección de datos	73
2.8 Etapas del estudio	78
2.9 Validez y confiabilidad	79
2.10 Aspectos éticos	81
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS</b>	83
3.1 La lengua y el tipo de comunicación	87
3.1.1 El uso de la lengua	87
3.1.2 El tipo de comunicación en clase	98
3.2 Fenómenos lingüísticos	118
3.2.1 Mecanismos de construcción discursiva según la ostensividad en componentes lingüísticos	118
3.2.2 Recursos retóricos más usuales en el discurso humorístico	129
3.3 Elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal	138
3.3.1 Elementos paralingüísticos	138
3.3.2 Comunicación no verbal	141
3.4 El imaginario del profesor	145
3.4.1 Las impresiones de los profesores en torno a los elementos de la clase	145
3.4.2 Cuestiones de alteridad	155
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>DISCUSIÓN</b>	160
4.1 El humor en el salón de clase de FLE	160
4.2 Las perspectivas teóricas del análisis	164
4.3 Algunas propuestas teóricas	168
<b>CONCLUSIONES</b>	171
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	177
<b>ANEXOS</b>	En CD
Notas de campo	Doc. A
Transcripciones	Doc. B
Cuadros de análisis de las transcripciones	Doc. C

## SINOPSIS

La investigación realizada es un acercamiento de tipo cualitativo, en particular, un estudio de caso enfocado en describir el discurso humorístico en interacción de dos profesores de Francés como Lengua Extranjera (FLE), de primer módulo, del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El presente trabajo tiene como objetivo primordial el explicar cómo se construye el discurso humorístico de estos profesores y en identificar el tipo de comunicación predominante en este discurso, así como los fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos, y la comunicación no verbal, tomando en cuenta la situación exolingüe de enseñanza.

El procedimiento de este trabajo consistió, primeramente, en llevar a cabo una observación participativa en un curso regular de francés y tomar notas de campo para registrar incidencias del discurso humorístico de uno de los dos profesores. Lo siguiente fue realizar un registro audiovisual de un total de 10 clases, de 5 clases por cada profesor: del mismo profesor del que se había observado la clase y de otra profesora; el primero francés, la otra mexicana.

Una vez observadas las clases, a partir del registro audiovisual se realizaron transcripciones de las incidencias, con las cuales se conformó el corpus del trabajo (163 incidencias). A partir de este corpus se llevó a cabo un análisis del discurso en interacción, centrado en el tipo de comunicación, fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos y comunicación no verbal, así como en los mecanismos retóricos más usuales.

Después de analizar detenidamente las notas de campo y las incidencias, es posible apuntar que el discurso de ambos profesores es variopinto y complejo; en primer lugar, en la mayoría de las incidencias humorísticas, los docentes optan por el

tipo de interacción interlingüe: utilizan el francés y el español en su decir cómico. También es de llamar la atención la diversidad de fenómenos lingüísticos que emplean (asimilaciones fonéticas, enumeraciones, atribuciones forzadas, metáforas, entre otros) y cómo combinan éstos con elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal; todo con distintas finalidades, como organizar la clase, llamar la atención de los alumnos, presentar contenidos didácticos de diferente manera, o simplemente para destensar el ambiente.

**Conceptos clave:** *Enseñanza del FLE, Discurso, Humor, Interacción.*

## **ABSTRACT**

The case study presented in this thesis focuses on the description of the humorous discourse of two teachers, one male and one female, who teach French as a Foreign Language (FLE) at the Foreign Language Teaching Center (CELE) in the National Autonomous University of Mexico (UNAM). By means of a qualitative approach, the research study aims to explain how the humorous speech of these teachers, is built and how it is possible to identify the kind of communication, the paralinguistic features that are prototypical, the non-verbal communication and the linguistic phenomena that emerge while interacting with their students.

In order to achieve the objective, a native French speaker, and the second, a Mexican native, were selected. The researcher conducted a series of procedures including participant observations in the teachers' classrooms, field notes, audiovisual records of a total of 10 classes, 5 classes per teacher, and transcriptions of the classes in



order to identify instances of humorous events. A total of 163 humoristic events were identified and with this corpus a fine analysis of the speech interaction was carried out.

The analysis focuses on the type of communication, linguistic phenomena, paralinguistic elements and nonverbal communication, as well, the most common rhetorical devices.

After a careful analysis of field notes and events, it was possible to note that the teachers' speech is both varied and complex; first, in most humorous incidents, teachers chose the type of interlingual interaction: using French and Spanish in his/her comic say. It is also worth mentioning the diversity of linguistic phenomena that they employ (phonetic assimilations, enumerations, forced attributions, metaphors, and others.) and how they combine them with paralinguistic elements and nonverbal communication; all with different purposes, such as organizing the class, getting the attention of students, presenting the course contents differently, or simply for relaxing the atmosphere in the class.

**Key concepts:** *FLE Teaching, Speech, Humor, Interaction.*

## **LISTA DE CUADROS**

### **CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO**

<b>Cuadro 1.1</b> Principales fenómenos lingüísticos o metáforas	18
<b>Cuadro 1.2</b> Principales investigaciones sobre el humor en clases de FLE	32
<b>Cuadro 1.3</b> Las cuatro áreas de investigación sobre el humor en clases de FLE	33
<b>Cuadro 1.4</b> Los componentes de la clase en el marco de enseñanza-aprendizaje de lenguas	37
<b>Cuadro 1.5</b> Análisis de la interacción en clases de lengua extranjera	43
<b>Cuadro 1.6</b> Tipos de comunicación	46
<b>Cuadro 1.7</b> Recursos retóricos según la posición del enunciador	54

### **CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA**

<b>Cuadro 2.1</b> Etapas de observación y fechas del estudio	78
<b>Cuadro 2.2</b> Días de grabación con los grupos 1 y 2	78

### **CAPÍTULO 3 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS**

<b>Cuadro 3.1</b> El tipo de comunicación en las clases	99
---	----

## **LISTA DE FIGURAS**

### **CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA**

<b>Figura 2.1</b> Posición de la cámara de grabación en el salón de clase	75
---	----

### **CAPÍTULO 3 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS**

<b>Figura 3.1</b> Elementos a analizar en una incidencia	85
--	----

## LISTA DE ACRÓNIMOS

AD	Análisis del Discurso
AF	Alianza Francesa
AUF	Agencia Universitaria de la Francofonía
C	Clase
CECA	Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissage
CELE	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
CERCC	Centre d'Études et de Recherche sur le Comique et la Communication
CNV	Comunicación no verbal
CORHUM	L'Association Française pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour
CRAPEL	Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELFB	Diplôme d'études en langue française
DLA	Departamento de Lingüística Aplicada
E	Evento
ELA	Estudios de Lingüística Aplicada
FFL	Facultad de Filosofía y Letras
FIPF	Fédération Internationale des Professeurs de Français
FLE	Francés como Lengua Extranjera
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2
GERFLINT	Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale
IFAL	Instituto Francés de América Latina
IIF	Instituto de Investigaciones Filológicas
ISC	Investigación en el Salón de Clase
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
L3	Lengua tercera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
N	Nota de campo
P	Profesor
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

# **INTRODUCCIÓN**

## **Contexto de la investigación**

Como bien es sabido, los discursos desempeñan un rol preponderante en la enseñanza y la apropiación de lenguas. Cuando se trata de aprender en entornos institucionales, el discurso del profesor, aunque a menudo se construye en el corazón de la interacción, es el que guía los intercambios y, de alguna manera, el tono de la interacción didáctica. De este punto parte la presente investigación, la cual se centra en el discurso de los profesores de FLE, y en particular en su discurso humorístico. Este trabajo está enfocado en conocer cómo se construye el discurso humorístico de los profesores en clases de FLE en interacción a nivel universitario en México y en identificar el tipo de comunicación predominante en el que se inserta esta producción, así como los fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos, y la comunicación no verbal, tomando en cuenta la situación interlingüe.

## **Justificación del estudio**

Es importante analizar de qué manera los profesores de FLE construyen su discurso humorístico ya que, como apuntan algunas investigaciones previas (Cormanski & Robert, 2002; Beristáin, 2004; Grande, 2005), el humor es un recurso socorrido en la enseñanza de lenguas, y el profesor desempeña un papel fundamental en el aprendizaje del alumno, pues su forma de interactuar con él repercutirá en la motivación del aprendiente. También resulta importante estudiar qué elementos del discurso de los profesores causan la risa de los aprendientes, tomando en cuenta que para los alumnos el aprender una nueva lengua es una forma de adentrarse en un mundo distinto, donde la formulación de hipótesis lingüísticas y culturales es común. Por otro lado, es interesante

estudiar la interacción de los docentes con los alumnos de primer módulo, quienes se muestran un tanto curiosos por aprender y descubrir las particularidades, en este caso, del mundo francófono, las cuales serán presentadas de manera ingeniosa por los docentes a través del humor.

Este trabajo puede contribuir en los estudios relacionados con el papel del humor en la enseñanza de lenguas, pues este tema enfocado en el decir cómico del aprendiente en clases de FLE en específico no ha sido tratado. En este sentido, el presente estudio permite profundizar los conocimientos que se tienen en dos líneas de investigación del Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del CELE:

a) *Aportes teóricos y reflexiones sobre la didáctica de lenguas.* Dado que el humor es un recurso didáctico utilizado en las clases de lengua extranjera, esta investigación permite dar una idea de cómo el humor aparece en el discurso del profesor y en la interacción con los alumnos, y en qué medida se relaciona éste con la construcción del aprendizaje y apropiación de la lengua y cultura francófonas.

b) *Análisis del discurso.* Al estudiar esta producción discursiva específica, relacionada con el decir cómico del profesor, pueden entenderse de mejor manera los componentes de este discurso, como los mecanismos lingüísticos de creación, los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal que aparecen en mayor medida, así como el posicionamiento y el cambio de roles que desempeña el profesor en la interacción.

### **Objetivos de investigación**

- a) Describir de qué manera los profesores de francés como lengua extranjera construyen su discurso humorístico en clase.
- b) Detallar cuáles son los fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos, así como la comunicación no verbal, presentes en el discurso humorístico de los profesores.
- c) Referir la finalidad con la que utilizan el humor según el tipo de comunicación preponderante en sus clases.
- d) Mencionar cuáles son los referentes más utilizados por los profesores en su discurso.

### **Preguntas de investigación**

- a) ¿Qué fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos se encuentran en el discurso humorístico de los profesores de FLE y de qué manera acompaña la comunicación no verbal este discurso?
- b) ¿Existen “marcas humorísticas” en el discurso de los profesores de FLE? Y de ser así, ¿qué características presentan?
- c) ¿Qué tipo de comunicación se da en mayor medida conforme al discurso humorístico de los profesores de FLE y cuál es su finalidad?
- d) ¿Qué elementos de la clase detonan el discurso humorístico de los profesores?

## **Contenido de los capítulos**

### *Marco teórico*

En este capítulo se toman en cuenta diferentes propuestas teóricas de autores que han tratado los conceptos relacionados con esta investigación, el humor, la interacción, el discurso, entre otros. Por ejemplo, en el primer apartado se abordan las principales definiciones de humor, entendido éste como un fenómeno lingüístico y extralingüístico complejo. Se menciona su origen etimológico (Coromines, 2008), y se refieren algunas características relacionadas con el estado anímico y la risa. También se tratan los principales mecanismos de construcción: desde la perspectiva teórica de la lingüística, se retoman los trabajos de Torres (1999), quien toma en cuenta la recapitulación de los estudios pragmáticos centrados en el humor verbal y menciona las tres teorías principales sobre estudios humorísticos: superioridad, incongruencia y descarga; se mencionan las aportaciones de Beristáin (2004, 2006), quien analiza algunos chistes partiendo de los principales fenómenos lingüísticos o metáforas; y además se retoman algunos modelos de análisis del humor propuestos por Charaudeau (2006, 2011), quien propone algunos términos sobre categorías, géneros y tipos, y también introduce el concepto de hecho humorístico.

En el siguiente apartado se trata el tema del humor vinculado al contexto escolar, se menciona cómo éste es un recurso de enseñanza y de qué manera sirve para presentar contenidos de distintas temáticas a partir de diversos planos referenciales. Se toca el tema relacionado con los límites y estatus del humor. Más adelante se consideran las aportaciones de Cormanski y Robert (2002) sobre la tradición humorística en la situación de enseñanza-aprendizaje en el marco de segundas lenguas, también se retoma lo dicho por Iglesias (2001), que examina ciertos recursos lingüísticos y extralingüísticos de la comicidad en clase, y se habla de Gerard-Vincent (2002), quien

se ha abocado a estudiar la historia de las investigaciones sobre el humor en francés como lengua extranjera. También se consideran las finalidades del uso del humor en clase, como señalan Rivero (2011) y Pirowicz (2011).

En la siguiente parte, se mencionan los principales elementos de una situación de enseñanza-aprendizaje prototípica; se contemplan las tres aristas mencionadas por Herrera y Ramírez (1992), y luego se vinculan estas aristas (situación, enseñanza, aprendizaje) con la clase de lengua extranjera. A partir de aquí se hace una reflexión sobre los componentes de una clase de lengua, de ese ritual de comunicación en donde se dan interacciones encaminadas a practicar la lengua meta, tal como apuntan Cicurel y Bigot (2005). Asimismo, se brinda una definición de interacción siguiendo la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (1990), y más adelante se hace una reflexión en torno a la noción de interacción interlingüe, utilizada por Vasseur (2005). También se vinculan los tipos de intervención conforme al papel de los docentes y los alumnos en la clase de lengua. Y por último, se toman en cuenta las propuestas de Weiss (1984) en cuanto a los tipos de comunicación, a partir de las cuales se hace una reinterpretación y se crean tres tipos: didáctica, organizacional y conversacional.

Finalmente, en el último apartado de este capítulo se trata la definición de discurso desde una perspectiva general y luego se vincula con la producción humorística. El cometido de esta parte es introducir el concepto de discurso humorístico de los profesores de lengua extranjera, para lo cual se retoman las anotaciones de Charaudeau sobre discurso humorístico (2006, 2011), también las reflexiones de Torres (1999) en torno al posicionamiento del enunciante ante la situación y su relación con los participantes. De la misma manera se vincula el concepto de Vasseur (2005) sobre el imaginario pedagógico, que alude a aquellas representaciones particulares que tiene el docente sobre su papel, los alumnos, o cualquier componente de la clase.



## *Metodología*

Este capítulo tiene como cometido presentar el seguimiento metodológico de esta investigación. En resumen, el procedimiento de este trabajo de tipo cualitativo (un estudio de caso), consistió, primeramente, en llevar a cabo una observación participativa en un curso regular de francés, módulo 1 en el CELE –A1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)– y tomar notas de campo para registrar incidencias del discurso humorístico de un profesor, esto para saber si las categorías de análisis eran viables. La risa de los alumnos, las intenciones humorísticas del profesor, y sobre todo la observación participativa ayudaron a seleccionar estas incidencias, las cuales también pasaron por criterios teóricos para su elección. Lo siguiente, ya confirmados los criterios de selección de incidencias, fue hacer un registro audiovisual (Allwright, 1988) de un total de 10 clases, de hora y media de duración, de 2 profesores (del mismo profesor del que se había observado la clase y de otra profesora; uno francés, la otra mexicana) quienes imparten el módulo 1 de FLE del CELE de la UNAM, con previa autorización y sin que éstos conocieran los objetivos específicos de la investigación. Una vez hecho esto se procedió a hacer las transcripciones de las incidencias encontradas (163) en el registro audiovisual y se conformó el corpus de trabajo.

En este capítulo se brinda la contextualización de la que parte este trabajo de investigación: se habla un poco acerca de la enseñanza del francés en México a nivel universitario, y luego se introduce la situación específica de estudio, las clases de primer módulo de FLE en el CELE de la UNAM. A continuación se recuerdan los objetivos y las preguntas de investigación, esto para señalar qué estrategia de investigación se eligió y cómo es que el estudio se llevó a cabo. Después se menciona cómo se eligió a los sujetos del estudio y se refieren algunas de sus características. Una vez dicho esto, se recuerdan algunos puntos sobre la observación en el salón de clase y

luego se otorga una descripción detallada de la recolección de datos, en la cual se presentan las fechas en las que fue llevado a cabo el estudio. Finalmente, se mencionan algunas cuestiones sobre validez, confiabilidad y ética, vinculadas con el trabajo de investigación.

### *Análisis de datos*

En el primer apartado de este capítulo se analizan las cuestiones referentes al uso de la lengua y al tipo de comunicación. En cuanto al uso de lengua se estudia el tipo de interacción en el que ocurren los eventos humorísticos. Asimismo se describen algunas incidencias (que son aquellos extractos de interacción transcritos en los que aparece el humor en clase) en las que se dan intercambios con la lengua primera (L1) y con la lengua segunda (L2). También se describen los turnos en los que se presenta el humor, vinculando el uso específico de alguna lengua: español, francés e inclusive otra. Por otra parte, conforme al tipo de comunicación se menciona, a partir de las tres categorías establecidas (didáctica, organizacional, conversacional), cuál es la que aparece en mayor medida en el caso de cada grupo y cuáles son las finalidades detrás de cada una.

En la siguiente parte se describe el discurso humorístico en torno a los elementos lingüísticos más recurrentes en la interacción. Se realiza un análisis a través de la ostensividad en los componentes lingüísticos, con los llamados fenómenos ostensivos, y se señalan los fenómenos lingüísticos que enfatiza cada profesor en su decir cómico; también se menciona cómo cada uno de los profesores se centra en los sonidos, en alguna palabra o da cierto orden a su enunciado para despertar la comicidad de los alumnos. Relacionado con esto, también se indica cuáles son los recursos retóricos que más aparecen, a través de dos de las teorías más importantes sobre el humor: la de la superioridad y la de la incongruencia. Estas teorías a su vez se relacionan con el

posicionamiento del profesor, quien como enunciante establece cierta relación con los participantes y con la situación de enunciación.

En el análisis de las incidencias también se consideran los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal. Se describen los rasgos suprasegmentales más recurrentes que caracterizan el habla de cada profesor, y también se identifican los gestos y movimientos que acompañan su discurso, sin olvidar que todos éstos coadyuvan a reforzar, neutralizar, o bien, desviar la información de su mensaje.

Finalmente, en este capítulo se refieren las principales concepciones que los docentes tienen sobre aspectos que parten de una situación de enseñanza-aprendizaje en el marco de segundas lenguas, concepciones sobre la lengua, sobre los alumnos y sobre ellos mismos; de manera especial, también se menciona su experiencia con la cámara de grabación. De igual forma se trata de cuestiones relacionadas con el concepto de alteridad, esa concepción que se tiene del otro a partir de la visión de uno mismo; explicado esto a través de impresiones sobre la lengua y otras manifestaciones culturales ajenas.

### *Discusión*

En este capítulo se entabla un diálogo entre los resultados analizados y los postulados teóricos más representativos conforme al uso del humor en clases de lengua extranjera. Primero se otorga una reflexión en torno al uso del humor en clases de FLE y se resalta cómo la comicidad es un elemento recurrente en el discurso de los profesores, pese a que en algunas ocasiones los docentes, conforme con otras investigaciones, se resistan a su uso en clase. Se habla de la magnitud de las incidencias encontradas y de la variedad en torno a fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal. A partir de esto se resaltan las finalidades detrás del uso del humor por los

docentes. Aquí se rescatan las propuestas sobre las ventajas de incluir el humor en el aula en torno a la relación de los enseñantes con los aprendientes. Después se menciona cómo se procedió con el análisis de los resultados y en qué puntos se coincide con los autores del marco teórico. Finalmente se hacen algunas precisiones en torno a los conceptos utilizados para el análisis.

# **CAPÍTULO 1**

## **MARCO TEÓRICO**

### **1.1 Nociones y bases teóricas para entender el concepto de humor**

*La esencia del humor es la sensibilidad; la cálida y tierna simpatía por todos los tipos de existencia.*

Thomas Carlyle

Desde la Antigüedad hasta nuestra época, el humor ha sido uno de los fenómenos más estudiados por el ser humano, a partir de variopintas perspectivas, un sinnúmero de enfoques y diversas metodologías. Es un tema de interés por ser una facultad humana inmanente, la cual nos diferencia del resto de los seres vivos, ya que ésta se remite al ejercicio de la razón y en muchas ocasiones se manifiesta por medio de la lengua.

Bastante ya se ha dicho del humor, tanto, que parece que todo ha sido señalado o investigado; sin embargo, aún falta indagar ciertas cuestiones adyacentes a la lengua, así como al discurso enfocado a la enseñanza de segundas lenguas, entre otras tantas cuestiones específicas. Pero, primeramente, habrá que repasar algunas de las aportaciones más significativas en este vasto campo de estudio. En este apartado se hace mención de algunas definiciones sobre el concepto de humor, en especial, desde tres perspectivas teóricas, relacionadas con la filosofía, psicología y lingüística. Por otra parte, se aclaran algunas cuestiones sobre la clasificación de género, categorías y tipos de humor. Finalmente, se hace referencia a los procedimientos lingüísticos prototípicos en el hecho humorístico.

### 1.1.1 Delimitación general del concepto

Con delimitar se hace referencia a establecer los lindes, es decir, las “fronteras semánticas” de una palabra, tanto su génesis como su alcance. En cuanto al término humor, éste se remonta a la forma latina *humor*, *-is*, que proviene a su vez del griego, y alude a los cuatro fluidos del cuerpo humano asociados a los elementos prístinos: sangre (aire), bilis amarilla (fuego), bilis negra (tierra) y flema (agua). Según esto, una persona con “buen humor” era aquella que mantenía el equilibrio entre estos fluidos. (Coromines, 2008). Posteriormente el vocablo se asoció a la disposición del estado anímico, y se comenzó a distinguir entre el “buen humor” y el “mal humor”.

Ya considerado el sentido etimológico, por su parte, la Real Academia Española (2014) puntualiza también el aspecto concerniente a la disposición del ánimo, a la voluntad para llevar a cabo una acción. Destaca que el humorismo es un modo de presentar la realidad resaltando el lado cómico, ridículo, o risueño de las cosas. Por su parte, la Enciclopedia Británica (2007) define el humor como: “la facultad mental de descubrir , expresar o apreciar elementos lúdicos o absurdamente incongruentes en ideas, situaciones, sucesos o actos”.<sup>1</sup> Es así que puede definirse al humor como un forma de comunicación que causa diversión y, en ocasiones, el reflejo de risa.<sup>2</sup>

En la misma línea, Moliner (2007) define el humor como un estado de ánimo, disposición o talante; como una cualidad consistente en describir o mostrar lo cómico o ridículo que hay en las cosas o personas, ya sea con o sin malevolencia. Es una actitud ante el devenir de la vida, la cual también se transmite y busca divertir al otro, de tal manera que no se sienta la infelicidad de la condición humana.

---

<sup>1</sup> La traducción es propia. Aquí se incluye la cita en la lengua original: “*The mental faculty of discovering, expressing, or appreciating ludicrous or absurdly incongruous elements in ideas, situations, happenings, or acts.*”

<sup>2</sup> Aún existe un debate sobre si el humor siempre suscita la risa. Desde la perspectiva psicológica, la risa se concibe como una actitud reactiva al hecho humorístico. Sobre esta discusión se pueden consultar los trabajos de Patrick Charaudeau (2006, 2011).

A partir de las definiciones anteriores, desde un punto de vista propio, el humor es un fenómeno lingüístico y extralingüístico complejo, el cual se presta para el entretenimiento y la comunicación social, además es un modo de proceder en la interacción de los seres humanos, quienes se valen de diversos aspectos que se prestan para la comicidad,<sup>3</sup> como el descontexto, la sorpresa, la incongruencia, valores culturales y mecanismos lingüísticos diversos.

### **1.1.2 El humor constreñido desde diferentes perspectivas**

La noción de humor permea ámbitos muy diversos, no es un término que pueda entenderse en un solo sentido, se corresponde con manifestaciones, perspectivas y materias múltiples, tanto así que ha sido abordado desde la filosofía, literatura, psicología, lingüística, entre muchas otras disciplinas, las cuales además han contemplado el fenómeno desde diferentes enfoques y mediante distintas metodologías.

Así, se ha tratado de comprender la naturaleza del humor y de identificar los rasgos esenciales que subyacen en cualquier manifestación humana “humor-ística”, es decir, relativa al fenómeno. Desde las perspectivas en conjunto, se suele hacer una triple clasificación de las teorías sobre el humor: teorías de la superioridad, teorías de la descarga y teorías de la incongruencia.

“Las teorías de la superioridad defienden que toda experiencia humorística surge como manifestación del sentimiento de superioridad del hombre hacia el hombre, e incluso hacia uno mismo en un momento determinado” (Torres, 1999, p. 10). En oposición al hombre que se percibe como superior están aquellos –o él mismo– que se ven como inferiores, de aquí la burla y el escarnio hacia aquel que es vulnerable o se muestra ridículo. Gallud (2008) relata que Platón definía lo ridículo como un fallo del

---

<sup>3</sup> Más adelante se revisará la relación del humor con lo cómico y la comicidad.

conocimiento de uno mismo, lo que es risible para la gente común, pero pernicioso para los gobernantes y personas con cargos importantes; o que Quintiliano aseveraba que la risa está asociada a algo bajo o humilde. En este mismo sentido Bergson (2008) apunta que un personaje es generalmente cómico cuando no se conoce a sí mismo; lo cómico es inconsciente; además, la rigidez de los movimientos, la fealdad y la exageración de los gestos de una persona pueden provocar la risa de los espectadores.

“Las teorías de la descarga, por otra parte, interpretan el humor como efecto de una descarga de exceso de energía física” (Torres, 1999, p. 10). En estas teorías se concibe al humor como una liberación del exceso de energía física, como una especie de catarsis que difumina la tensión del cuerpo y que ayuda a adaptarse a entornos no favorables. Algunas veces el mundo se presenta inhóspito y cruel, y el humor ayuda a sobrellevar los problemas y a distraer a los individuos. Torres (1999) señala que Spencer y Freud son algunos de los principales partidarios de esta postura, ya que apuntan que el humor es una forma de alivio de la tensión y es elemento de risa y alegría en el hombre. Fisiológicamente el hombre se ve aliviado al realizar los movimientos que acompañan a la risa, lo cual permite la descarga de la acumulación de energía nerviosa que resulta incómoda para él mismo, además de que lo aleja emocionalmente de algún suceso traumático.

En otro orden, se presentan las teorías de la incongruencia que “consideran que todo humor se basa en el descubrimiento de una realidad o un pensamiento que resulta incongruente con lo que se esperaba” (Torres, 1999, p. 11). Según esto, cualquier manifestación humorística se basa en la descontextualización de un elemento conforme con el mundo que se percibe como cotidiano o previsible. Lo risible se encuentra en la contraposición de mundos, en las paradojas, en las incongruencias entre algo dicho y la cosa pensada, es decir, en la contradicción de la representación mental con el mundo.



Si bien esta triple clasificación considera y rescata buena parte de la tradición del estudio humorístico, todavía le falta detallar muchos aspectos concernientes a otros géneros, categorías y mecanismos relativos al humor.<sup>4</sup> Pues más allá de la mera definición, la noción de humor se hermana con una gran cantidad de términos, adjetivos y sufijos adyacentes, que modifican de alguna manera el panorama que hasta ahora ha conformado este estudio.

### **1.1.3 El humor en cuanto a género, categorías y tipos**

Diversas son las clasificaciones que podrían realizarse en torno a los géneros, categorías y tipos de humor, sobre todo por la ambigüedad y, algunas veces, imprecisión terminológica al momento de definir este fenómeno comunicativo, tal como atisba Patrick Charaudeau (2006, p. 19):

Existe una considerable bibliografía sobre el tema del humor, tanto en la tradición retórica, como literaria y estilística, sin contar los escritos en campos filosóficos y psicológicos. En la revisión de estos escritos, uno es golpeado por su exactitud, pero al mismo tiempo, al compararlos, por las contradicciones entre ciertas definiciones (particularmente sobre la ironía), o por su imprecisión hasta el punto de no poder determinar qué es el humor.<sup>5</sup>

Con esta aclaración, lo que se busca para este trabajo es agrupar de cierta forma los elementos y componentes más representativos del fenómeno humorístico, así como

---

<sup>4</sup> Si se desea profundizar en este aspecto se recomienda leer la propuesta de Enrique Gallud Jardiel (2008), nieto del gran humorista español Enrique Jardiel Poncela. En su publicación se abordan casi todas las teorías del humorismo: de la ignorancia, mimesis, juego, placer, castigo, escarnio, gloria súbita, ingenio, expectativa defraudada, triunfo, incongruencia, satanismo, sorpresa, alivio, compensación, regresión, automatismo, cultura, bisociación, desdramatización. Cada teoría está sustentada con citas y ejemplos de diferentes autores.

<sup>5</sup> Esta traducción y todas las que aparecen más adelante son propias. Sin embargo, para su consulta en la lengua original, estas citas aparecerán a pie de página: *“Il existe une importante littérature sur la question de l’humour, tant dans la tradition rhétorique que littéraire et stylistique, sans compter les écrits dans les domaines philosophique et psychologique. À passer en revue ces écrits, on est frappé par leur justesse, mais en même temps, en les confrontant, par les contradictions entre certaines définitions (particulièrement sur l’ironie), ou par leur flou au point de ne plus pouvoir déterminer ce qu’est l’humour.”*

aclarar los conceptos que servirán de base teórica para el modelo de análisis, claro está, desde las perspectivas filosófica-literaria, psicológica, y sobre todo, lingüística, en conjunto. Cabe aclarar que la primera, como tal, corresponde a una taxonomía de orden ejemplar, es decir, con base en manifestaciones literarias que refieran o demuestren cómo se construye el humor a través de un eje temático o de continuidad. La segunda postura se relaciona más con los individuos, su comportamiento y reacción ante una situación dada, en especial con la risa. La tercera alude a mecanismos lingüísticos y elementos extralingüísticos –a cuestiones sociopragmáticas– que se conjugan en el acto enunciativo para generar comicidad.

En cuanto a la noción de género, cabe resaltar que ésta ha sido asociada mayormente a la tradición literaria, pues como se había planteado antes, el concepto de humor muchas veces se relaciona con el de comicidad. Lo cómico emerge de la comedia, parte o género de la representación dramática, y se relaciona con los actos de carácter jocoso y desenfadado que mostraban la debilidad y defectos humanos. Una de las características de la comedia como género dramático es que busca la catarsis de los sujetos, es decir, esa fuerza liberadora de las emociones por medio de lo dionisiaco, tal como relataba Nietzsche (2006). El género cómico o comedia agrupa todas las representaciones teatrales que suscitan la risa, como la parodia, el sainete, la sátira, la farsa, entre otras, de aquí la asociación de la comedia con el humor.

Con lo anterior, es posible apuntar que la noción de género se relaciona con un tipo de representación teatral o literaria, incluso argumentativa, en la que se presenta el humor como móvil o continuidad temática. Se tomará en este sentido el concepto de género cómico u humorístico, hermanado a una manifestación dramática, literaria o discursiva, cuyo eje temático es el humor. Por ejemplo, Charaudeau (2006) señala que

el humor no es un género en sí mismo, sino que es un acto de enunciación inserto en una situación de comunicación particular:

De hecho, no se dirá, como señalan ciertos escritos, que el humor es un género. El acto humorístico involucra diferentes estrategias discursivas que pone a disposición el sujeto que habla para intentar, al interior de una situación de comunicación particular, seducir al interlocutor o al auditorio produciendo diversos efectos de complicidad. Sin embargo, puede erigirse como género cuando se anuncia y se da para consumir como tal: en las colecciones de historias divertidas, en sketches humorísticos puestos en escena, en ciertos programas de radio o televisión relacionados con el entretenimiento, y también con el teatro o con el cine cuando se trata acerca de aquello que se llama comedia (pp. 39-40).<sup>6</sup>

Según esto, cualquier producción literaria o audiovisual relacionada con el humor puede agruparse en el género de comedia. Sin embargo, Charaudeau (2006) prefiere el concepto de “hecho humorístico” para referirse a cualquier situación donde se presente el humor: “Todo hecho humorístico es un acto discursivo que se inscribe en una situación de comunicación” (p. 21).<sup>7</sup>

Más allá de la noción de hecho humorístico, aún es menester precisar qué se entiende por categorías y tipo de humor. Charaudeau, aparte de mencionar el concepto poco preciso de categoría también señala que existen una serie de definiciones, a veces contradictorias, sobre lo que es humor, y sobre su relación con términos adyacentes, tales como la ironía o el sarcasmo:

Una segunda dificultad reside en la elección de los términos utilizados para designar el acto humorístico. Un simple recorrido por los

---

<sup>6</sup> “De ce fait, on ne dira pas, à l’instar de certains écrits, que l’humour est un genre. L’acte humoristique participe des différentes stratégies discursives dont dispose un sujet parlant pour tenter, à l’intérieur d’une situation de communication particulière, de séduire l’interlocuteur ou l’auditoire en produisant des effets de connivence divers. Cependant, il peut s’ériger en genre lorsqu’il s’annonce et se donne à consommer pour tel : dans les recueils d’histoires drôles, dans les sketches humoristiques joués sur scène, dans certaines émissions de radio ou de télévision dites de divertissement, mais aussi au théâtre ou au cinéma lorsque l’on a affaire à ce qui s’intitule Comédie.”

<sup>7</sup> “Tout fait humoristique est un acte de discours qui s’inscrit dans une situation de communication.”

diccionarios, por sus definiciones y las referencias que ofrecen muestra que es difícil confiar en sus definiciones: cómico, divertido, placentero, entretenido, ridículo; broma, burla, ironía, irrisión, jiribilla, grotesco, etc., todos los términos se enfilan en una zarabanda alegre donde no se ve ni el principio ni el fin, ni ninguna jerarquía (p. 20).<sup>8</sup>

La noción de categoría se relaciona con una jerarquización, cuestión que no se refleja en ninguno de los términos hermanados con el humor. Tal como subraya Zavala (1993), existe cierta polémica al distinguir o equiparar los conceptos de humor, ironía o sarcasmo (entre otros), puesto que éstos comparten mecanismos como la ambigüedad, la contradicción, o la paradoja, y a su vez, estos términos se asocian a otros, o bien, se les puede adjetivar o derivar. Es así que para evitar problemas terminológicos no se tomará en cuenta la noción de categoría humorística, más bien se hablará de tipos de humor, relacionados éstos con las diferentes temáticas que se contemplan en el hecho humorístico, con las características de las bromas y chistes incluidos en un acto de enunciación. De aquí las adjetivaciones relacionadas con el humor: amargo, agrío, blanco, duro, negro, juguetón, ligero, verde, rojo, entre otros.

#### **1.1.4 Los procedimientos lingüísticos en el hecho humorístico**

Más allá del género y los tipos de humor, a nivel de componentes lingüísticos y extralingüísticos, en determinada situación de comunicación, el humor puede volverse ostensible en cierto elemento de la lengua, es decir, se hace más evidente ya sea a nivel fonético, morfológico, sintáctico, semántico, o pragmático, por medio de los fenómenos lingüísticos o metáforas: metaplasmos, metasemas, metataxis y metalogismos.

---

<sup>8</sup> *“Une deuxième difficulté réside dans le choix des termes qui servent à désigner l’acte humoristique. Un simple parcours des dictionnaires, de leurs définitions et des renvois qu’ils proposent montre qu’il est difficile de nous en remettre à leurs dénominations : comique, drôle, plaisant, amusant, ridicule ; plaisanterie, moquerie, ironie, dérision, raillerie, grotesque, etc., autant de termes qui s’enfilent dans une joyeuse sarabande dont on ne voit ni le début, ni la fin, ni une quelconque hiérarchie.”*

Tal como apunta Beristáin (2006) se denomina “metábolas a todas las figuras retóricas, cualquiera que sea el nivel de la lengua que se vea afectado por ellas (fónico/fonológico, morfosintáctico, semántico o lógico), y cualquiera que sea el tipo de operación que da lugar a la figura” (p. 310). Es así que el concepto de metábola engloba a las figuras retóricas que afectan la composición de cada uno de los niveles de la lengua. “Los metaplasmos se dan en el nivel fónico/fonológico de la lengua, afectan la morfología de las palabras” (p. 323); las metataxas son “cualquiera de las figuras de construcción, es decir, de las metábolas que afectan a la forma de las frases (a la sintaxis)” (p. 324); el metasemema es la “figura que acarrea un cambio de significado en las expresiones; en otras palabras, metábola que se produce en el nivel semántico de la lengua” (p. 323); y finalmente, los metalogismos que son las “figuras que afectan el contenido lógico de las oraciones [...] y requieren, para su lectura, un conocimiento previo del referente, mismo que puede hallarse en el contexto discursivo, o bien, puede corresponder a un dato extralingüístico” (p. 322).

A continuación se incluye un cuadro con los principales fenómenos lingüísticos, los cuales serán utilizados más adelante para hacer el análisis de datos:

### **Cuadro 1.1 Principales fenómenos lingüísticos o metábolas**

Creado a partir de las definiciones propuestas por Beristáin (2006) en su *Diccionario de Retórica y Poética*.

<b>Metaplasmos</b> (Fonético-morfológico)	Adición: añadidura de uno o más sonidos, o grafías, a una palabra. -prótesis: al principio -epéntesis: en medio -parágoce: al final
	Aliteración: repetición de uno o más fonemas en distintas palabras próximas.
	Asimilación: alteración en la articulación de uno o más fonemas para asemejarse a otros.
	Calembur: articulación distinta de los mismos elementos de la cadena sonora, con lo que resultan diferentes unidades léxicas, es decir, diferentes significantes.

	Disimilación: alteración en la articulación de uno o más fonemas para distinguirlo de otro que era igual o semejante.
	Supresión: eliminación de uno o más sonidos, o grafías, al principio, mitad o final de una palabra. -aféresis: al principio -síncopa: en medio -apócope: al final
	Sustitución: intercambio forzado de un sonido o letra por otros.
<b>Metataxas</b> (Sintáctico)	Anáfora: consiste en la repetición intermitente de una idea, ya sea con las mismas o con otras palabras.
	Elipsis: se produce al omitir palabras o expresiones que la gramática y la lógica exigen pero de las que es posible prescindir para captar el sentido.
	Enumeración reiterada: enunciación repetitiva de palabras o ideas.
	Hipérbaton: alteración del orden gramatical de los elementos del discurso al intercambiar las posiciones sintácticas de las palabras en los sintagmas.
	Pleonasmo: redundancia o insistencia repetitiva del mismo significado.
	Silepsis: falta de concordancia gramatical (género, número, persona, tiempo).
<b>Metasememas</b> (Semántico)	Comparación: establece una relación manifiesta entre elementos debido a sus componentes o características.
	Equiparación: alteración en el significado de un constructo con la finalidad de asimilarlo a otro.
	Falsa atribución: se agrega una descripción inesperada o que no corresponde a algún objeto o persona.
	Metáfora (forzada): comparación no evidente que resulta dispar o inesperada.
	Metonimia: sustitución de un término por otro, cuya referencia se establece a través de una relación causal, espacial o partitiva.
	Oxímoron: relación sintáctica entre dos antónimos; antítesis abreviada.
	Prosopopeya: atribución a objetos o entidades abstractas de características y cualidades propias de los seres animados.
	Sinécdoque: referir el todo por una parte o componente.
<b>Metalogismos</b> (Lógico-pragmático)	Alegoría: representación concreta de elementos imaginarios o abstracciones.
	Gradación: progresión ascendente o descendente de las ideas; de menor a mayor, de pequeño a grande, de fácil a difícil, de lo inicial a lo final, o viceversa.
	Hipérbole: exageración de los atributos de un objeto, persona o hecho que sobrepasa los lindes de lo que resulta razonable.
	Ironía: uso de las palabras para expresar algo diferente y frecuentemente opuesto al sentido literal.
	Isotopía: línea temática o de significación que se desenvuelve dentro del mismo desarrollo del discurso.
	Lítote: en lugar de afirmar algo se disminuye, se atenúa o se niega aquello mismo que se afirma; se dice menos para significar más (coincide con el eufemismo).

	Paradoja: idea de construcción extraña, irracional, inverosímil o contradictoria que se opone al sentido común y se presenta como verosímil.
--	--

Como puede observarse, existe una gran diversidad de metáforas o fenómenos lingüísticos en cada nivel de la lengua. Cabe mencionar que estos fenómenos lingüísticos no se vinculan de manera exclusiva con el humor, pero en las producciones humorísticas aparecen de manera recurrente.<sup>9</sup> Esta misma concepción de los fenómenos lingüísticos puede verse en la distinción que Charaudeau (2011) hace entre los procedimientos lingüísticos y los procedimientos discursivos, pero ya insertos en el hecho humorístico: “Los procedimientos lingüísticos dependen de un mecanismo léxico-sintáctico-semántico que concierne a la forma de los signos y las relaciones forma-sentido” (p. 15).<sup>10</sup>; mientras que: “Los procedimientos discursivos dependen del armado del mecanismo de enunciación ya descrito, y por lo tanto de la posición del sujeto parlante y de su interlocutor, de la meta pretendida, del contexto de empleo y del valor social del dominio temático referido” (p. 15).<sup>11</sup>

En cuanto a los procedimientos discursivos se resaltan los elementos extralingüísticos, aquellos que emergen del contexto comunicativo. Si bien todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos están presentes en el acto de la comunicación, algunos de éstos son los que detonan el “hecho humorístico”, pues resaltan en mayor medida al momento de desviarse de lo esperado, es decir, del conocimiento gramatical o contextual que se tiene o debe tenerse por parte de los interlocutores, para interpretar la construcción del hecho humorístico.

---

<sup>9</sup> Uno de los apartados de análisis de este trabajo (3.2.1) se basa en los fenómenos lingüísticos utilizados en el discurso humorístico de los profesores. Allí se muestran algunos ejemplos del empleo de estos fenómenos en cada nivel de la lengua.

<sup>10</sup> “*Les procédés linguistiques relèvent d’un mécanisme lexico-syntaxique-sémantique qui concerne la forme des signes et les rapports forme-sens.*”

<sup>11</sup> “*Les procédés discursifs, eux, dépendent de l’ensemble du mécanisme d’énonciation déjà décrit, et donc de la position du sujet parlant et de son interlocuteur, de la cible visée, du contexte d’emploi et de la valeur sociale du domaine thématique concerné.*”

En este sentido de interpretación del humor, retomando a Jodlowiec, Torres (1999) hace referencia a los conceptos de *setting* y *punchline*:

En esta misma línea pragmática, Jodlowiec (1991) pretende describir los mecanismos lingüísticos y cognitivos que se ponen en marcha para la producción o comprensión de los chistes o bromas verbales. Define su objeto de estudio como un texto o secuencia ordenada de enunciados que conforman una unidad, esto es, presentan claramente un principio y un final, que consta de dos partes bien diferenciadas: el cuerpo del chiste (*setting*) y la secuencia enunciativa que contiene la clave del humor (*punchline*) (p. 86).

El *setting* se relaciona con la configuración lingüística previa a un enunciado humorístico y da idea de la situación específica de enunciación; mientras que el *punchline* alude a la sentencia que detona el humor, y a su vez contiene en su estructura una palabra o *punchword*, un elemento lingüístico que sobresale, por el uso de metáforas, y también puede vislumbrarse si el enunciante realiza un cambio de tono o pausa. Como ejemplo, se muestra este chiste:<sup>12</sup>

¿Cuál es el colmo de un profesor de lengua?  
Que se le estropee el coche y la ciudad se quede sintaxis.

En este caso el *setting* se establece en la pregunta, es decir, se otorgan los referentes que se tratarán en la situación específica de enunciación, relacionada con los profesores de lengua. El *punchline* es la respuesta, ese enunciado que contiene la *punchword*: “sintaxis”. El humor reside en el uso de un metaplasmo llamado calembur, que se basa en una articulación distinta de los mismos elementos de la cadena sonora, con lo que resultan diferentes unidades léxicas, es decir, diferentes significantes: “sin taxis”,

---

<sup>12</sup> El chiste es tomado por Torres (1999) como unidad de análisis, ya que éste cuenta con los componentes mínimos de enunciación para generar humor: *setting* y *punchline*. Para unidades de análisis mayores, sobre todo referentes al diálogo o interacción compleja, será mejor hablar de hecho humorístico (Charaudeau, 2006, 2011).



“sintaxis”. A partir del metaplasmo se establece un desplazamiento semántico de diferentes dominios al relacionar el vehículo con el nivel de lengua.

En consecución con la interpretación y análisis del humor, vale rescatar la propuesta de Núñez (1984), quien considera un nivel sintáctico-funcional y otro semántico-pragmático. El primer nivel permite ver las funciones sintácticas o turnos de enunciación, si es que hay participantes, en los que puede vislumbrarse el humor; mientras que el segundo se encarga de la interpretación del significado y de buscar el sentido, es decir, dilucidar la acepción específica de una palabra en un contexto particular. A través de estos niveles Núñez retoma los elementos lingüísticos y extralingüísticos de los enunciados y los asimila con funciones para identificar las partes de la unidad comunicativa donde aparece el humor, que son cuatro: 1) función de introducción, que despierta el canal y va al receptor; 2) función de armado, la cual se refiere al estímulo para la ruptura del orden; 3) función de disyunción, que es la ruptura propiamente dicha, y 4) función de restauración, la cual hace posible la reinterpretación del hecho y permite corregir o reorientar la disyunción. Esta última función requiere la atención del receptor, quien analiza e interpreta el sentido del mensaje humorístico.

En cuanto a la última función, la teoría de la relevancia, de Sperber y Wilson (1986) puede esclarecer la cuestión del receptor y la interpretación; el ser humano por naturaleza tiende a la relevancia o pertinencia, es decir, trata de buscar el sentido del mensaje con el mínimo de elementos significantes disponibles. Se busca decodificar el mensaje a partir de la información que resulte más útil en el proceso de interpretación. En este sentido, tal como señala Torres (1999) sobre la teoría de la relevancia relacionada con el humor: “los recursos gramaticales que materializan una intención humorística atraen y fijan la atención del sujeto sobre la forma misma del mensaje” (p.

98). Por medio de los fenómenos lingüísticos o metáforas es como el emisor materializa su intención humorística, la cual ha de ser interpretada por su interlocutor.

## **1.2 El humor: contextos, límites y situaciones de enseñanza**

Como se revisó en el apartado anterior, el humor ha sido estudiado y descrito desde diversas aristas y posturas, tanto en su definición y clasificación, como en sus mecanismos de generación. En esta parte se busca describir a grandes rasgos los contextos en que puede aparecer el humor, así como detallar los referentes o temas que se pueden tratar. Sin embargo, también existen límites y estatutos para el uso del humor, los cuales son establecidos por los grupos emisores.

En particular, se pretende vincular estas nociones de contexto, referente y límites del humor hacia la Lingüística Aplicada, conforme a la enseñanza de segundas lenguas, y en especial a la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE).

### **1.2.1 Contextos, temáticas y límites del humor**

Como antes se había mencionado, el humor ha estado presente en un sinnúmero de productos de la propia comunicación humana: tradición oral; dramaturgia; obras literarias, psicológicas y filosóficas; programas de televisión y radio; y hoy día en páginas de internet sobre tiras cómicas, caricaturas y “memes”.<sup>13</sup>

En este sentido, es posible encontrar situaciones humorísticas en muchos contextos. “El contexto no es solamente el contorno lingüístico intratextual, sino que también recibe este nombre: el contorno discursivo de producción [...] el contorno que abarca la situación pragmática del hablante” (Beristáin, 2006, p. 108). Es así que el

---

<sup>13</sup> Este último término, acuñado en 1976 por Richard Dawkins, un biólogo y científico británico, ha derivado para definir un fenómeno de comunicación viral en internet, el cual se refiere a la transmisión masiva de una imagen, texto, video, o cualquier elemento multimedia. Estos memes se popularizan rápidamente en las redes sociales o páginas específicas. Son unidades simbólicas de transmisión cultural, que resaltan cierto elemento cómico y sirven para el entretenimiento o la publicidad.

contexto se refiere a la situación extralingüística particular en la que un hablante ejerce su enunciación.

En cuanto a los contextos en los que aparece el humor, éste se conserva en el teatro, se transmite de generación en generación por medio de fábulas, refranes o chistes; se ve en las reuniones familiares, en los grupos de diferentes edades, profesiones o estratos sociales. Lo utilizan los profesores, los médicos durante su receso, los litigantes en los juzgados, los vendedores en los mercados, entre otros (Beristáin, 2004).

Con los aspectos individuales, familiares y profesionales, es posible apuntar que el humor no es único, es un fenómeno complejo que además se relaciona con la lengua, cultura e historia de cada pueblo. Por ejemplo, Catherine Davies (2006) propone la idea del *humor étnico*, con este concepto se detalla cómo la naturaleza del humor está estipulada por fronteras sociales, morales y geográficas. Cada grupo conformado por individuos con características similares tendrá su propia forma de comunicación y creará códigos compartidos para aludir a los elementos más importantes del contexto para ellos.

Al extrapolar el concepto de etnia puede entenderse que el humor ha de clasificarse según agrupaciones, por gremios particulares, por ejemplo: humor francés, humor de médicos, humor político. La temática se asocia con los referentes, con todo aquello a lo que se puede aludir y que es retomado de la realidad, claro, segmentado a través de la visión particular de cada cultura, o filtrada a partir de los intereses de cierto grupo.

Los temas o referentes, algunos comunes, otros no tanto, tratan la vida misma, las cuestiones de género, el trabajo, la visión que se tiene del otro. Según Beristáin (2004):

La temática que abarca el chiste [y el humor] tiene las dimensiones de un océano. Nada se escapa, nada queda fuera: ni lo venerable, ni el infortunio, ni la tragedia, ni la muerte. Y para interpretarlo, de modo que produzca el efecto deseado hay que poseer una competencia social, histórica, ya que alude a la estructura cultural de la comunidad en la que se da y en la que se interpreta (p. 131).

De manera similar, Charaudeau (2011) expone su concepción sobre la temática en el humor:

La temática es una división del mundo en los dominios de experiencia que, cuando se les trata, se convierten en "dominios temáticos" o temas (*themata*): la vida, la muerte, el nacimiento, la salud, el crimen, la identidad (nacional, cultural, étnica), las creencias religiosas, la edad, el sexo, etc. Y está en la naturaleza de estos dominios temáticos que el humor sea juzgado como legítimo o ilegítimo. Decía por tanto que es en el marco de estos temas que debe ser tratada la cuestión de tabúes (lo sagrado, la enfermedad, la niñez, la vejez) y del humor negro (p. 21).<sup>14</sup>

Retomando este aporte, parece que el humor puede ser juzgado como legítimo o ilegítimo por los interlocutores, quienes eligen qué temas pueden ser tratados y cuáles no. No está bien visto abordar ciertos temas en un contexto determinado, existen límites y estatutos, los cuales también son establecidos por el grupo emisor, según sus costumbres y experiencias.

Así pues, para conseguir el efecto deseado al interpretar el humor se necesitan conocimientos sociales, culturales e históricos, además de cierta pertenencia e identificación con el grupo emisor. Tal como se había revisado, conforme a las teorías de superioridad, el humor puede crearse para hacer burla del otro, exagerando sus defectos o características no compartidas con el grupo, esto con la finalidad de que el emisor o emisores sobresalgan en determinado aspecto que les gustaría resaltar, o bien,

---

<sup>14</sup> “La thématique est un découpage du monde en domaines d’expérience qui, lorsqu’on les parle, deviennent des “domaines thématiques” ou thèmes : la vie, la mort, la naissance, la santé, la criminalité, l’identité (nationale, culturelle, ethnique), les croyances religieuses, l’âge, le sexe, etc. Et c’est selon la nature de ces domaines thématiques que l’humour sera jugé légitime ou illégitime. Je disais donc que c’est dans la cadre de ces thèmes que doit être traitée la question des tabous (le sacré, la maladie, la petite enfance, les vieux) et de l’humour noir.”

puedan mofarse de ellos mismos a manera de descarga. Tal como apunta Beristáin (2004, p. 130): “Lo gracioso surge de la imitación caricaturesca y satírica de las instituciones sociales y también de las costumbres y los tipos de personajes representativos de una clase social dada”.

Si es que se quiere entender el humor en cada manifestación grupal, habrá que conocer los referentes lingüísticos y culturales y aprenderlos (quizá aprehenderlos también). “El referente es cada objeto o evento mediado por un proceso de conocimiento, es decir, por la conceptualización o asignación de sentido” (Beristáin, 2006, p. 423). A partir de aquí, se puede vincular el humor con el aprendizaje, ya que primeramente se deben manejar los referentes o contenidos de aprendizaje, y además entender los mecanismos de construcción del humor. De igual forma se necesita conocer el contexto particular de cada elemento de la construcción, a nivel lingüístico y extralingüístico, puesto que el humor también se basa en la descontextualización, la sorpresa y el absurdo.

### **1.2.2 El humor en contexto escolar: un recurso de enseñanza y aprendizaje**

Conforme a lo antes revisado, el humor aparece en diferentes contextos, donde los referentes son acotados y los límites elegidos por los participantes de un grupo. De manera particular, el humor se utiliza en contexto escolar, pese a que en la práctica y por el contexto formal que se demanda no parece ser un lugar adecuado para su uso: “En la práctica áulica cotidiana, la enseñanza está pensada desde un lugar en donde el humor no ingresa” (Pirowicz, 2011, p. 4). No obstante, el humor puede encontrarse en el aula, ya sea en la interacción del profesor y los alumnos o en los materiales diseñados para el aprendizaje. El humor en el plano educativo resulta de gran importancia, pues bien éste funge como auxiliar en la resolución de problemas que implican

conocimiento, destrezas y actitudes: “la inclusión del humor en las aulas constituye una herramienta que actúa positivamente ya sea en los cambios cognitivos que facilita, o bien en el mejoramiento del clima áulico” (Pirowicz, 2011, p. 85).

El humor es utilizado en este contexto con varios fines: por una parte sirve para establecer vínculos entre los participantes, crear una atmósfera de trabajo más relajada, o como pretexto para tratar temas no relativos a los contenidos de clase; por otra parte, puede abordarse la planificación o la distribución de los contenidos; y finalmente, por medio de éste es posible ejemplificar y hasta explicar los objetivos de enseñanza.<sup>15</sup>

Tal como señala Grande (2005), algunas investigaciones previas han apuntado que el utilizar humor en clase tiene sus ventajas:

Al crear un ambiente mucho más relajado, nuestros estudiantes pueden aprender los contenidos de cualquier tipo de una manera mucho más rápida y eficaz. Por otro lado no hay que olvidar que el humor no sólo puede ser un fin en sí mismo, sino que, más bien, debemos pensar en él como un medio para conseguir fines pedagógicos específicos (p. 343).

Además, según Iglesias (2001) éste sirve para presentar contenidos de variopintas temáticas, debido a su condición maleable, ya que son muchos los recursos y mecanismos de creación.

Por otra parte, la experiencia cómica tiene una función cognitiva o intelectual de suma importancia, ya que a través de ésta se tiene la capacidad de pensar en más de una dimensión, en un sentido metafórico, al equipar materias y planos referenciales de distinta índole; Iglesias (2001) retomando a Berger señala que: “Empíricamente, lo cómico puede definirse como un juego finito y transitorio del mundo serio (Berger, 1999, pp. 115-131). Se trata, en definitiva, de percibir una idea en dos marcos de

---

<sup>15</sup> Es posible equiparar las finalidades del uso del humor en el ámbito escolar con los tipos de comunicación propuestos por Weiss (1984): repetida, conversacional, organizacional, didáctica. Esta propuesta se abordará más adelante.

referencia internamente coherentes, pero habitualmente incompatibles” (p. 440). De esta manera, resulta más sencillo describir conceptos abstractos.

El humor dentro del salón de clase se halla en los libros de texto, en materiales de apoyo, en recursos multimedia y en la interacción verbal de los sujetos. En los libros de texto se insertan caricaturas, tiras cómicas, viñetas, así como anécdotas y curiosidades –auténticas o no– que resultan graciosas para el alumno. Todo esto con fines de enseñanza específicos que ya han sido contemplados por aquellos encargados del diseño de materiales (Grande, 2005). Asimismo, es común escuchar grabaciones o ver videos que contemplan contenidos humorísticos. Por otra parte, la interacción de los sujetos resulta un tanto más compleja debido a que el pensamiento no va en una sola dirección: “Incluir el humor en el aula implica mucho más que una actitud, una característica personal o material. Implica un cambio de posicionamiento respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el pensamiento no va en una sola dirección, en donde la diversión tiene lugar” (Pirowicz, 2011, p. 91).

En la misma línea, aunque el ámbito escolar es común en este sentido, cada situación es particular; por ejemplo, no es lo mismo una clase de matemáticas a una clase de lengua extranjera. Los objetos de estudio no corresponden al mismo plano referencial, así que el humor se presenta de diferente manera en el aspecto didáctico, mientras que los aspectos de organización de clase o elementos ajenos al aula, más de tipo espontáneo, quizá coincidan.

### 1.2.3 El humor en clases de lengua extranjera

En el apartado anterior se mencionó cómo el humor aparece en la situación de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, aún falta referir cómo aflora en las clases de lengua extranjera. De manera particular, tal como señala Beristáin (2004, p. 132): “Los chistes suelen pulular en las clases de idiomas (junto con las canciones)”. De la misma manera, Cormanski y Robert (2002) apuntan que el humor aparece de manera habitual en clases de lengua extranjera:

¿Quién no ha sido testigo –enseñantes o alumnos– de risas divertidas o a veces devastadoras en la clase de lengua, o incluso, particularmente en los últimos, de manifestaciones sutiles de una estrategia de comprensión o de expresión, según el caso, como el silencio, la interacción desfasada, el desvío/inversión del sentido, etcétera? (p. 4).<sup>16</sup>

Si bien el humor se encuentra presente en la interacción entre profesores y alumnos, y se ve reflejado en el esfuerzo que realizan por la mutua comprensión, en la negociación de sentido; el humor también se presenta como recurso didáctico, es usado por los profesores con distintos fines, tal como señala Rivero (2011):

Mediante el humor se generan un mayor número de procesos de enseñanza y aprendizaje provocando una mayor significación de los mismos. Se subraya con esto el humor como componente imprescindible que origina que la producción y recepción de saberes sea significativa, duradera y propagadora de nuevas maneras de fomentar la creatividad, la espontaneidad y la productividad (p. 19).

El humor como recurso didáctico cumple con distintos fines; el profesor puede usarlo para presentar los contenidos de la clase, la lengua y la cultura, de manera diferente a la acostumbrada, institucional y solemne, al apelar al ingenio y a la creatividad, tanto de él

---

<sup>16</sup> “*Qui n'a été témoin - enseignants ou apprenants - de rires amusés ou parfois dévastateurs dans la classe de langue ou bien encore, plus particulièrement chez ces derniers, de manifestations subtiles d'une stratégie de compréhension ou d'expression, selon les cas, comme le silence, l'interaction décalée, le détournement/retournement du sens, etc.?*”



y de sus alumnos. Por ejemplo, al comparar los fonemas de la lengua meta, que resultan nuevos para los aprendientes, con sonidos emitidos por animales, o bien, al exagerar su articulación lingüística para que los aprendientes logren imitar su pronunciación. Al dar pistas a través de la comunicación no verbal a sus estudiantes para que conozcan el significado de cierta palabra. También en el plano cultural, al presentar las impresiones que se escuchan sobre determinado grupo o sobre sus costumbres.

Si se continúa con la idea anterior, es posible captar la dimensión social del humor, sobre todo en el aspecto cultural (Gardes, 2002). En muchas ocasiones, en la clase de lengua se alude a estereotipos, que son percepciones simplificadas sobre el otro, en especial de grupos de personas, culturas o países, ajenos al contexto propio y que comparten ciertas características que luego son exageradas o caricaturizadas.

Por otra parte, el humor en clase de lengua extranjera se ve también como un objeto de estudio –aunque no siempre– y es puesto en práctica a través del ejercicio de la lengua, ya que en muchas ocasiones se necesitan algunas claves –metalingüísticas y culturales– para descifrarlo, sobre todo en la expresión verbal: “El humor y la ironía son las competencias que más se tardan en adquirir en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo relacionados que están con el carácter de cada cultura, esto es, su componente sociocultural, y con la pragmática” (Vela, 2012, p. 8).

Relacionado con este último punto, Rivero (2011) resalta la ventaja de explorar el humor de otras culturas: “El profesorado estima que los estudiantes que están expuestos al humor nativo aprenden notablemente más sobre la cultura de la lengua extranjera” (p. 49).

Es así que el humor en clases de lengua extranjera desempeña un papel fundamental, puesto que: “El humor es parte de un proceso pedagógico, es «una manera infalible de ganarse a los estudiantes» o de ser un enseñante apreciado” (Cormanski &

Robert, 2002, p. 5).<sup>17</sup> También éste tiene como finalidad establecer relaciones interpersonales: “favorece la unión grupal, lo que provoca que la comunicación sea más continua, ocasionando una aproximación entre los miembros del grupo. Esto posibilita que las situaciones humorísticas favorezcan un clima cálido, reduciendo los efectos de las posibles situaciones estresantes que se puedan dar” (Rivero, 2011, p. 19).

Como se ha visto, el humor en clases de lengua extranjera, ya sea de manera espontánea, como recurso didáctico, contenido de aprendizaje, o simplemente para relajar el ambiente, aparece de manera recurrente, y se distingue por resaltar el punto lúdico y creativo de las sesiones, incidiendo favorablemente en el proceso de aprendizaje y en las condiciones de producción del conocimiento.

#### **1.2.4 Las principales investigaciones sobre el humor en FLE**

Después de adentrarse al estudio del humor en clases de lengua extranjera y revisar las dimensiones interpersonales, cognoscitivas, sociales y lúdicas, así como las ventajas en cuanto a las competencias deseadas en el alumno debido a su uso, habrá que profundizar más conforme al tema de esta investigación.

Pese a que no existen muchos trabajos relacionados con el humor vinculado a la enseñanza del FLE –por lo menos conocidos o disponibles para su consulta– un número exclusivo de la revista especializada *Le français dans le monde*, que aborda el humor y la enseñanza de lenguas, ha dedicado un apartado de su publicación al humor en las clases de FLE, y en especial un artículo recapitulatorio hecho por Gerard-Vincent (2002), el cual refiere la historia de la investigación sobre este tema. Según el artículo, el humor en la didáctica del FLE tiene sus orígenes formalmente en Francia, en la década de los ochenta. Se sentaron algunos antecedentes de décadas anteriores, tales

---

<sup>17</sup> “L’humour participe d’une démarche pédagogique, c’est «une manière infaillible de se gagner les étudiants» ou d’être un enseignant apprécié.”

como los trabajos de Greimas, Morin y Guiraud sobre el análisis del humor verbal. He aquí un cuadro que resume sus aportaciones en el campo:

**Cuadro 1.2 Principales investigaciones sobre el humor en clases de FLE**  
anteriores a los años 80, en Francia,  
según el artículo de Gerard-Vincent (2002, pp. 10-11).

Greimas (1966)	Este autor eligió algunos chistes publicados en revistas de la época y trabajó con las palabras ambiguas, así como con las variaciones de isotopía (siendo la isotopía descrita como un nivel semántico homogéneo dentro de un texto). También habló de las representaciones colectivas de las clases sociales utilizadas en clase.
V. Morin (1966)	Trabajó sobre los chistes o “historias divertidas” y trató de hacer una clasificación de los mismos. Esto a través de 3 funciones: la función de normalización, que presenta a los personajes; la función compromiso, donde se pone de manifiesto el problema lingüístico; y la función de disyunción, que desenreda el problema, y causa la caída de la historia.
P. Guiraud (1978)	El autor abordó las diferencias entre los juegos de palabras, los divertimentos verbales y los chistes.

Como relata Gerard-Vincent (2002), después de estas propuestas surge una preocupación por parte de los nuevos investigadores franceses: es indispensable el federar los trabajos de este campo, sobre todo dar un orden y recopilar las investigaciones serias sobre el humor. Con esta idea se crean institutos especializados como el *CERCC (Centre d'Études et de Recherche sur le Comique et la Communication)* y el *CORHUM (l'Association Française pour le Développement des Recherches sur le Comique, le Rire et l'Humour)*.

Con la creación de estos centros, la investigación sobre el humor francés se concentra en cuatro áreas: la diversidad verbal, las interacciones verbales, el problema de traducción y el humor en FLE. En la actualidad estas áreas aún son estudiadas en Francia. He aquí otro cuadro, que resume el trabajo en estas áreas.

**Cuadro 1.3 Las cuatro áreas de investigación sobre el humor en clases de FLE**  
según el artículo de Gerard-Vincent (2002, pp. 14-20).

Diversidad verbal	Se comienza a trabajar con los juegos de palabras en la clase de lengua: la charada, las palabras cruzadas, el anagrama. De aquí resaltan las precisiones de Gresillon (1988) sobre la ambigüedad y el doble sentido. Más adelante Atienza (1997) aborda el aprendizaje a partir de cuestiones fonéticas, léxicas y morfosintácticas.
Interacciones verbales	Se aborda el intercambio lingüístico y las divergencias de los repertorios lingüísticos de los interlocutores, así como las diferencias marcadas por el silencio. Se resalta que la metacomunicación es muy frecuente en la conversación humorística. Importantes las consideraciones de Priego-Valverde (1998), quien señala la dualidad enunciativa en el humor negro.
Problemas de traducción	Se estudian los juegos de palabras y giros idiomáticos propios de la lengua, así como las posibles interpretaciones y asociaciones sobre algún texto.
Humor en clases de FLE	Se analizan algunas cuestiones relativas a los participantes y su interacción: el discurso didáctico, la interpretación de los alumnos, los referentes humorísticos en clase. De aquí destacan las contribuciones de Henault (1976) sobre la interpretación de la ironía francesa por aprendientes extranjeros y de Ploquin (1999) sobre el permiso de la risa y el tabú en clase.

Lo más probable es que las investigaciones sobre este tema sigan emergiendo y contemplen otras aristas, componentes o puntos específicos, tales como los materiales, la evaluación, los discursos, tanto de alumnos como del profesor, en adivinanzas, chistes, juegos de palabras; ironía, sarcasmo, incongruencia; literatura, artes, y muchas cuestiones más que habrán de cruzarse en este vasto campo de estudio. De manera particular, el presente trabajo de investigación se ubica en los estudios sobre interacción y enseñanza de lenguas y, en específico, se enfoca en el discurso humorístico de los profesores de FLE. Tal parece que este punto de investigación no ha sido abordado de manera específica en Francia ni en México. De aquí la importancia del presente trabajo de investigación, el cual busca ampliar los conocimientos que se tienen sobre el humor vinculado a la enseñanza de FLE.

### **1.3 La interacción en el salón de clase**

Después de dar un vistazo al decurso de las investigaciones sobre el uso del humor en clases de FLE, aún falta especificar y entender, en este mismo sentido, la noción que se tiene de una situación de enseñanza-aprendizaje prototípica –más allá del concepto de humor– puesto que el humor utilizado en el salón de clase se construye en un contexto determinado.

Factores heterogéneos son los que se conciertan en la interacción entre profesor y alumnos en las clases de lengua extranjera: han de considerarse los tipos de intervención, la lengua o lenguas que se utilizan –si es que se trata de una comunicación endolingüe, exolingüe o mixta–, la distribución de los turnos, las actitudes hacia las preguntas, la corrección de errores, los comentarios, la retroalimentación, entre otras cuestiones.

#### **1.3.1 La situación de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase de LE**

En este apartado se busca explicar la noción que se entiende por situación de enseñanza-aprendizaje prototípica –dejando de lado el humor– y referir algunos de los componentes principales de la misma.

Para Herrera y Ramírez (1992) la situación de enseñanza-aprendizaje contempla tres aristas: la *situación*, que refiere al marco o contexto donde se dan las interacciones e interrelaciones entre alumno y docente; el *aprendizaje*, que es esa actividad o experiencia discente; y *enseñanza*, que se relaciona con el papel docente. De manera particular, en el marco de enseñanza de lenguas, tal como indica Van Lier (1988) una situación prototípica de enseñanza-aprendizaje se da en un espacio concreto, en el aula o salón de clase, un contexto específico que es definido como: “el lugar de encuentro,

por un periodo dado, de dos o más personas para los propósitos del aprendizaje de una lengua” (p. 47).<sup>18</sup>

De aquí parte la reflexión y análisis, de ese contexto específico, el de la clase, donde enseñante y aprendientes realizan intercambios verbales enfocados en la misma meta: el aprendizaje de una lengua, tal como mencionan Cicurel y Bigot (2005, p. 5):

Al igual que en los estudios etnográficos, se debería considerar la clase como el terreno del etnógrafo y tener en cuenta la arquitectura del lugar, el contexto geográfico y social, las lenguas en contacto, para poder diseñar el mapa de influencias de este conjunto de factores sobre el desarrollo, y la naturaleza de los intercambios, así como el discurso del profesor, elementos que conforman la clase.<sup>19</sup>

Es así que la clase de lengua se define como un lugar social, tal como apunta Kramsch (1984), es donde se establecen intercambios activos entre los participantes, a la vez que se van apropiando de la lengua meta y exploran una dimensión colectiva, en la cual, por una parte, se encuentra el polo profesoral, y por la otra, el polo aprendiente. Esta interacción en el salón de clase se da con objetos definidos (textos, libros, útiles, pizarrón, recursos), y en un contexto determinado (geográfico, institucional, temporal).

En cuanto a los componentes de la situación de enseñanza-aprendizaje, si bien no existe una clase de lengua ideal, sí existen ciertos elementos ritualizados en la clase, tal como apuntan Dabène y Cicurel (1990, p. 6):

De un lado, parece innegable que no exista una clase de lengua ideal con el profesor y los aprendientes donde se pueda describir las interacciones como si no hubiera un anclaje en una realidad concreta sin límites [...] Pero, por el otro lado, se puede también considerar que, si se habla en

---

<sup>18</sup> “*The gathering, for a given period of time, of two or more persons for the purposes of language learning.*”

<sup>19</sup> “*À l’instar des études ethnographiques, il faudrait considérer la classe comme l’ethnologue son terrain et tenir compte de l’architecture du lieu, du contexte géographique et social, des langues en contact pour pouvoir dessiner la carte des influences de cet ensemble de facteurs sur le développement et la nature des échanges ainsi que sur le discours du professeur qui font la classe.*”

efecto de la clase, ésta se remite a una experiencia que cada uno conoce (la de ser alumno, estudiante o a veces profesor) y que comprende un cierto número de elementos invariables, incluso ritualizados.<sup>20</sup>

En este sentido, Cicurel (1990) describe cómo la clase de lengua extranjera parte de un “ritual de comunicación”, en el cual confluyen relaciones personales, obligaciones profesionales, intereses orientados al aprendizaje; todo esto en un ambiente tácito de reglas de comunicación: códigos lingüísticos, proxémicos y culturales ya concretados.<sup>21</sup> Aquí el docente encontrará, en función de las actividades propuestas, un espacio de comunicación metalingüística recurrente, donde se produce un discurso de ficción para alcanzar cierta competencia en los intercambios reales: “Los participantes de un curso de lengua no necesariamente tienen muchos temas de conversación en común. Así que tienen que inventar pretextos para tomar la palabra” (p. 51).<sup>22</sup> La lengua meta, como el constructo lo indica, se vuelve el objetivo de aprendizaje, el cual debe ser alcanzado por los aprendientes, quienes se valen de estrategias y recursos facilitados por el profesor.

De manera particular, en cuanto a los componentes de la clase de lengua extranjera, Puren (1994) en su modelo sobre la didáctica de lenguas-culturas habla de metodología, métodos, modelos, prácticas, evaluación, materiales; también considera a los participantes: profesor y alumnos.

En cuanto a los componentes de la clase, también vale la pena rescatar los elementos que refieren Núñez y Constanzo (2010) retomando a Cicurel, sobre el aula, ese espacio discursivo donde se llevan a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje:

---

<sup>20</sup> “D’un côté, il paraît indéniable qu’il n’existe pas une classe de langue-idéale avec le Professeur et les Apprenants dont on pourrait décrire les interactions comme s’il n’y avait pas ancrage dans une réalité concrète incontournable [...] Mais, d’un autre côté, on peut tout aussi bien considérer que si on parle en effet tant de la classe, c’est qu’effectivement elle renvoie à une expérience que chacun connaît (celle d’être élève, étudiant ou parfois professeur) et qui comporte un certain nombre d’invariants, voire d’éléments ritualisés.”

<sup>21</sup> En particular, en clase de lengua extranjera, estos son los aspectos que han de considerarse en los límites y estatutos en cuanto al uso del humor, el cual puede ser visto como una desviación del comportamiento esperado en este espacio institucionalizado.

<sup>22</sup> “Les participants d’un cours de langue n’ont pas nécessairement de nombreux sujets de conversation en commun. Il leur faut donc inventer des prétextes à la parole.”

**Cuadro 1.4 Los componentes de la clase en el marco de enseñanza-aprendizaje de lenguas**  
según la propuesta de Núñez y Constanzo (p. 176).

Ámbito espacio-temporal	Fijado por la institución. En este caso, la ubicación geográfica del aula y el horario de clase.
Interactuantes	Con una posición preestablecida. Roles ya definidos por la situación de enseñanza-aprendizaje (profesor/alumnos).
Finalidad	Fijada previamente. El aprendizaje de una lengua-cultura.
Estrategias discursivas	Para manipular el sistema y código, sea para enseñarlo o para aprenderlo. Aquí el docente ha de adecuar su discurso al nivel de lengua de los alumnos. Por su parte, los alumnos utilizan estrategias de compensación, tratan de poner en práctica la lengua meta lo más posible.
Un desarrollo ritualizado	En función de la representación social. Códigos lingüísticos, proxémicos y culturales ya concretados.
Un canal privilegiado	El oral y la forma dialogada, sin que se excluya frecuentemente el recurso escrito. Según el enfoque de la clase, en este caso, comunicativo.
Un contexto didáctico	Se establece en función de los fines institucionales. En este ámbito existen fenómenos enunciativos y discursos particulares. Un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la reciprocidad de los agentes que participan en él con la finalidad de aprender la lengua meta.

Este cuadro reúne los componentes que han de considerarse para conocer a mayor detalle el contexto particular de las clases que fueron observadas para el presente estudio. Cada uno de estos elementos es una variable que influye en el devenir de la interacción y, por tanto, en las producciones humorísticas de los profesores.<sup>23</sup> Pero primero habrá que revisar cómo las clases de lengua extranjera parten de una interacción particular, cuestión que será abordada en el siguiente apartado de este capítulo.

---

<sup>23</sup> Más adelante, en la contextualización del estudio, se brindarán algunos detalles sobre estos componentes.



### 1.3.2 Una interacción particular en clases de LE

Como ya se ha mencionado, en la situación de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se da cierto tipo de interacción que depende del contexto en el que se desenvuelven los sujetos, contexto en el que es importante definir la situación lingüística, es decir, qué lenguas están involucradas. Es posible señalar que en las clases de lengua extranjera se da un tipo de interacción particular, la cual involucra el uso de determinada o determinadas lenguas. A saber, según apunta Vasseur (2005) este tipo de interacción interlingüe se entiende como un encuentro y motor de intercambios. Es un espacio de reunión entre el locutor alóglota<sup>24</sup> y su compañero, un lugar donde se teje la palabra, que se vuelve común, donde se da una negociación de sentido.

La interacción interlingüe es aquella donde se encuentran dos o más personas que no comparten una misma lengua, pero que, inevitablemente para interactuar entre ellas, comparten “dos lenguas”, de formas y trazos poco perceptibles. Pese a que puedan presentarse escollos comunicativos, el cometido ideal de las clases es poner en práctica lo más posible la lengua meta, para lo cual los aprendientes alóglotas han de esforzarse y tomar en cuenta su situación lingüística.<sup>25</sup>

Para Kerbrat-Orecchioni (1990) la interacción verbal designa un momento, una experiencia situada y organizada de comunicación verbal, entre dos o más interlocutores. La interacción es un acuerdo lingüístico en el que los interactuantes

---

<sup>24</sup> Alóglota: término propuesto por B. Py en 1993 (Vasseur, 2005, p. 41), y que designa a toda persona que se encuentra en situación de utilizar una lengua que para él es extranjera, sin prejuzgar sus intenciones, si ellas no están manifiestas. Un alóglota se esfuerza por “comunicarse con la lengua del otro”, y sobre todo por comunicarse con el otro.

<sup>25</sup> Para comprender mejor la noción de interacción, habrá que rescatar a Goffman (1959), quien estudia desde una perspectiva sociológica, las interacciones de la vida cotidiana, a través de una propuesta metafórica asociada con la dramaturgia. Y a Hymes (1974), quien da forma a los estudios de interacción lingüística y consolida el esfuerzo por realizar un acercamiento etnográfico de la comunicación, al tomar en cuenta todos los aspectos de la situación, y sobre todo la “resituación” de la palabra bajo cierto contexto, lo que se entiende como sentido. De aquí su modelo *SPEAKING* (*Settings, Participants, Ends, Acts, Keys, Instrumentalities, Norms, Genre*), una propuesta que busca identificar y nombrar los componentes de la interacción lingüística. Según Hymes, para hablar una lengua adecuadamente no se necesita solamente aprender vocabulario y gramática, sino que ha de contemplarse el contexto.

comparten un contexto e intercambian turnos de habla relacionados a un tema en particular:

La reunión donde el grupo se estructura en torno a un foco común, y donde hay una concentración única de la atención intelectual y visual oficialmente admitida, concentración en la que todos los participantes contribuyen, para mantener la misma de manera plena (p. 119).<sup>26</sup>

Por su parte, Vasseur (2005) señala que la interacción verbal se construye por la adaptación progresiva de los interlocutores implicados en conjunto en una elaboración colectiva del sentido, elaboración que implica conocer el contexto. En la interacción interlingüe se dan intercambios verbales y no verbales, los cuales permiten el acuerdo de los interlocutores en un punto en específico, esto con la finalidad de negociar el sentido con ayuda de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos. Por ejemplo, cuando el profesor busca que los alumnos conozcan el significado de cierto vocablo sin necesidad de recurrir al diccionario, para lo cual, a través de la mímica, lleva a cabo su actuación con el fin de dar pistas no verbales a sus aprendientes.

Los elementos no verbales de la comunicación sirven como soporte para dar sentido a los intercambios verbales de los hablantes que no comparten un mismo código –en estricto sentido los “usos comunicativos”– pero que buscan adentrarse en los aspectos gramaticales o el vocabulario de otras lenguas. En cuanto a la comunicación no verbal vale rescatar la clasificación que realiza Jean-Marc Colleta sobre los usos gestuales (2005, p. 33):

Existen tres tipos principales de usos gestuales del cuerpo: los usos “autocentrados”, orientados hacia el propio cuerpo y encaminados al

---

<sup>26</sup> “*La rencontre où le groupe se structure autour d’un foyer commun et où il y a concentration unique de l’attention intellectuelle et visuelle officiellement admise, concentration que tous les participants à part entière contribuent à maintenir.*”

bienestar o la resolución de tensiones; los usos “prácticos”, orientados hacia los objetos y al servicio de las actividades cotidianas; y los usos “comunicativos”, producidos en el curso de las interacciones sociales.<sup>27</sup>

Por otra parte, en cuanto al uso de la lengua, en la interacción interlingüe es posible que se presenten diferentes situaciones lingüísticas, las cuales se definen por la presencia o convivencia entre lenguas, así como por el estatus lingüístico de cada uno de los interactuantes, donde, en la clase de lengua, es evidente que se da una asimetría entre roles, dado que el profesor ha de adaptar su discurso con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los alumnos, quienes aún no dominan la lengua meta: “Los estudiantes se enfrentan a formas interaccionales en las cuales hay, a la vez, asimetría (entre el enseñante y ellos mismos) y relativa simetría (entre aprendientes)” (Cicurel, 2002, ¶ 25).<sup>28</sup> Los tipos de intercambios lingüísticos que pueden presentarse en el marco de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas son tres: endolingüe, bilingüe y exolingüe.

En este sentido, resulta útil citar a Nussbaum (1991, p. 39):

Tomando como parámetro los repertorios lingüísticos de los participantes, Porquier y un grupo de investigadores suizos interesados en las situaciones de contacto de lenguas (Alber et Py, 1986; De Pietro, 1988; Lüdi, 1991, entre otros) establecen tres tipos de interacciones: endolingües, bilingües y exolingües. El primer tipo abarca los intercambios en los que no existiría divergencia significativa entre los códigos activados por los hablantes. El segundo tipo, propio de las comunidades plurilingües está caracterizado por la posibilidad de usar de manera consecutiva dos o más códigos conocidos por los individuos para cumplir determinadas funciones pragmáticas: citas, anáforas, juegos de palabras, etc. (Gumperz, 1982; Nussbaum 1990). El tercero, en cambio, se caracteriza por un alto grado de divergencia entre los repertorios empleados. Se trata de intercambios asimétricos o desiguales, puesto que uno de los interlocutores domina el código lingüístico mientras el otro debe usar una lengua que conoce poco.

---

<sup>27</sup> “Il existe trois types principaux d’usages gestuels du corps : des usages “autocentrés” orientés vers le corps propre et visant le bien-être ou la résolution des tensions, des usages “pratiques”, orientés vers les objets et au service des activités quotidiennes, et des usages “communicatifs”, produits au cours des interactions sociales.”

<sup>28</sup> “Les apprenants sont confrontés à des formes interactionnelles dans lesquelles il y a à la fois asymétrie (entre l’enseignant et eux-mêmes) et relative symétrie (entre apprenants).”

Siguiendo con lo que apunta Nussbaum, la clase de lengua extranjera es un espacio donde dos tipos de interacción se dan: intercambios endolingües en la lengua de partida, e intercambios exolingües en la lengua meta. Esta interacción en clases de lengua extranjera coincide con lo que Vasseur (2005) entiende como interacción interlingüe, un punto de reunión entre dos o más lenguas.

Es importante mencionar que no sólo el código lingüístico es el que determina este tipo de interacción particular en las clases de lengua extranjera. También existe un conjunto de cuestiones sociopragmáticas, es decir, de convenciones sociales relacionadas con la lengua y la cultura, cuyo conocimiento permite a los interactuantes comprender los referentes y el sentido de la comunicación.<sup>29</sup>

### **1.3.3 Los tipos de intervención (*student-talk* / *teacher-talk*)**

Después de revisar diferentes concepciones sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, así como la interacción particular en clases de lengua extranjera, aún falta considerar ciertos aspectos en esta relación particular de los sujetos, quienes además del papel que desempeñan en clase poseen una historia de vida, conocimientos previos y experiencias de aprendizaje, y en ciertos casos, de enseñanza; todo un *background* que define su situación individual, la cual de cierta manera se vincula con su papel en el aula. Así lo menciona Cicurel (2002): “Estas prácticas dependen de la cultura de origen de los interactuantes, de la formación del enseñante, de su experiencia y de su personalidad” (¶

---

<sup>29</sup> Esto último se puede relacionar con el humor, ya que éste no sólo se vincula con cuestiones lingüísticas sino con cuestiones extralingüísticas, con conocimiento sociopragmático. En este sentido, si no se comparten estos referentes sociopragmáticos la carga cognitiva para la interpretación del sentido del mensaje es mayor, inclusive se puede presentar un fallo sociopragmático (Padilla, 1999), es decir, un comportamiento lingüístico inadecuado por parte de uno de los interactuantes debido al desconocimiento de las convenciones socioculturales y de uso de una lengua.

29).<sup>30</sup> De la misma forma puede decirse que estas prácticas también están condicionadas por los límites y estatutos que la institución de enseñanza demande.

Tal como se había mencionado, la situación de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase parte de una suerte de arquetipos: el enseñante y el aprendiente, sujetos que cumplen con un papel definido en la interacción. Tácitamente el profesor se define por sus conocimientos, experiencia y dominio del objeto de enseñanza, es quien administra los turnos de participación, la persona facultada para corregir los errores, otorgar retroalimentación, brindar estrategias; puede ser visto como un regente de la interacción, o bien, como un facilitador o guía de la misma, es el mediador que dicta las tareas por cumplir:

Es el enseñante el mediador de los procesos de aprendizaje, quien propone la actividad didáctica, que puede definirse como una actividad lingüística desarrollada según cierto protocolo, propuesto por el manual o por él mismo, él es quien pide a los usuarios que realicen un esfuerzo cognitivo significativo (Cicurel, 2002, ¶ 16).<sup>31</sup>

Por otra parte, el alumno es visto como el sujeto interesado, idealmente, en el aprendizaje, es quien aprovecha los recursos de la clase y el discurso del docente para cumplir con la meta; es quien cuestiona, el que busca poner en práctica los conocimientos mediante la interacción con el profesor u otros alumnos.

Como se señaló antes, el aula se concibe como un espacio donde se presentan discursos diversos: “Sin lugar a dudas, la clase de lengua constituye un espacio creativo de reconfiguración de discursos diversos” (Cicurel & Bigot, 2005, p. 5).<sup>32</sup> Es el lugar

---

<sup>30</sup> “Ces pratiques dépendent de la culture d’origine des interactants, de la formation de l’enseignant, de son expérience, et de sa personnalité.”

<sup>31</sup> “C’est l’enseignant, médiateur du processus d’apprentissage, qui met en place l’activité didactique, que l’on peut définir comme une activité langagière se déroulant selon un certain protocole, proposé par le manuel ou par l’instructeur, et demandant aux usagers de fournir un notable effort cognitif.”

<sup>32</sup> “À n’en pas douter, la classe de langue constitue un espace créatif de reconfiguration de discours divers.”

donde se llevan a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje y se establece la comunicación entre profesor y alumnos. En este sentido, el modelo de intervención que predomina, como apunta Cazden (2001), se conoce como secuencia tripartita o IRE: la iniciación del docente, la respuesta del aprendiente, y finalmente la evaluación del profesor sobre la producción del alumno. Es así que el intercambio verbal entre el docente y el aprendiz es una suerte de monólogo en el que el alumno va llenando los espacios en blanco del discurso que el profesor produce, discurso orientado según los objetivos de la clase. Otra variante de este modelo se da cuando el docente, a través de la retroalimentación o *feedback*, induce al alumno para que éste brinde la respuesta correcta.

Sin embargo, aunque el modelo IRE y sus ligeras variaciones predominan en las clases de lengua extranjera, los interactuantes, aquellos que ostentan una posición preestablecida la mayor parte del tiempo (el profesor-experto/alumno-aprendiz) se definen por sus diferentes tipos de intervenciones. En cuanto al tipo de intervenciones resulta pertinente rescatar la propuesta de Moskowitz, reinterpretando a Flanders, sobre el análisis de interacción en las clases de lengua extranjera, el *teacher-talk* y el *student-talk*. He aquí un cuadro que Allwright y Bailey (1991, pp. 204-205) rescatan sobre la propuesta de Moskowitz de 1971, basado en Flanders, para analizar las clases:

**Cuadro 1.5 Análisis de la interacción en clases de lengua extranjera**

Tomado del Apéndice B del libro de *Focus on the language classroom* de Allwright & Bailey (1991).

<i>Teacher-talk</i>	Influencia indirecta	1. Lidar con los sentimientos 2. Alabar o alentar 2 <sup>a</sup> . Bromear 3. Usar ideas de los estudiantes 3 <sup>a</sup> . Repetir la respuesta del estudiante textualmente 4. Hacer preguntas
	Influencia	5. Dar información 5 <sup>a</sup> . Corregir sin rechazar 6. Dar direcciones

	directa	6ª. Dirigir los ejercicios de patrones 7. Criticar el comportamiento de los alumnos 7ª. Criticar la respuesta de los alumnos
<i>Student-talk</i>		8. Respuesta específica del alumno 8ª. Respuesta coral del alumno 9. Respuesta, abierta o cerrada, iniciada por el alumno
		10. Silencio 10ª. Silencio-Audiovisual 11. Confusión, trabajo orientado 11ª. Confusión, trabajo no orientado 12. Risas
		e. Uso de la lengua materna n. Comunicación no verbal

Como se ve, la interacción en el aula se caracteriza por su carácter complejo, muchas de estas intervenciones se presentan en el devenir de la clase y no siguen una línea o patrón definidos, ninguna clase es idéntica. La clasificación de intervenciones podría seguir e inclusive sería viable proponer otros tipos; no obstante, esta propuesta es acertada pues vislumbra de buena manera los intercambios más significativos en el salón de clase. Tal como atisba Chaudron (1993):

Desde el punto de vista de muchos investigadores y practicantes, los intercambios conversacionales e instruccionales entre profesores y alumnos ofrecen las mejores oportunidades para que los aprendientes puedan ejercitar sus habilidades en la lengua meta, para poner a prueba sus hipótesis acerca de la misma, y para obtener retroalimentación útil (p. 118).<sup>33</sup>

Este es el cometido principal de las intervenciones, el objetivo de enseñanza-aprendizaje, el utilizar lo más posible la lengua meta.

---

<sup>33</sup> "In the view of many researchers and practitioners, conversation and instructional exchanges between teachers and students provide the best opportunities for the learners to exercise target language skills, to test out their hypotheses about the target language, and to get useful feedback."

### **1.3.4 Los tipos de comunicación**

El cometido de este apartado es explicar la noción que se tiene sobre la comunicación en el salón de clase, y explicar cuáles son los tipos de comunicación conforme a las intervenciones de los alumnos y del profesor. De las intervenciones cabe mencionar que éstas se relacionan específicamente con las acciones de los participantes, mientras que la comunicación en el salón de clase es más general, se remite al proceso de intercambios verbales, a un conjunto de intervenciones y a las características temáticas de la conversación. Por ejemplo, Fragoso (1999, ¶ 10) señala que:

La comunicación en el salón de clases se define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, a partir de esta definición, la comunicación es entendida como una forma de transacción, en la que fluyen informaciones relacionadas con los objetivos didácticos, o bien, con las relaciones interpersonales.

Si bien esta concepción parece acertada, cabe destacar la propuesta de Weiss (1984), quien fue uno de los primeros teóricos en clasificar el proceso comunicativo en el aula. Weiss entiende la comunicación como un conjunto de intercambios lingüísticos producidos en el salón de clase, en los que el alumno, como foco de atención, mantiene o sigue ciertos diálogos con el profesor, en función de un modelo, un texto, o un ejercicio. Aquí un cuadro con los tipos de tipos de comunicación propuestos por Weiss (1984, pp. 47-48):



### Cuadro 1.6 Tipos de comunicación

Creado a partir de las definiciones propuestas por François Weiss en su artículo *Types de communication et activités communicatives*.

Imitada	Se refiere a aprender de memoria y recitar diálogos o textos, a través de modelos de repetición propuestos por el profesor o una cinta con diálogos de presentación dramatizada, o bien, por la práctica de ejercicios estructurales y micro-conversaciones.
Simulada	Se da cuando se pone mucha más imaginación e iniciativa, ya que se requiere de ésta para hacer diálogos sobre situaciones, escenarios o imágenes. Que los alumnos estén en condiciones de participar en los debates-simulacros y juegos de rol.
Didáctica	Gira en torno a la organización del trabajo en el aula y también, en este sentido, a las solicitudes de explicación, a la explicación dada por el profesor, a todas las sugerencias y orientaciones sobre trabajo y actividades. También incluye toda la charla sobre las formas de la lengua: las solicitudes de aclaración, los controles y respuesta al desempeño de los estudiantes, el estímulo, las notas, las descripciones gramaticales, los ejercicios de conceptualización, las declinaciones, es decir, todas las reflexiones sobre el lenguaje.
Auténtica	Este tipo de comunicación, como su propio nombre indica, se refiere al momento en que se toma la iniciativa de la comunicación en las diferentes fases de la organización y animación de los grupos de trabajo, así como en la toma de decisiones hechas por el grupo (siempre y cuando estos intercambios se den en L2). También se puede hablar de comunicación auténtica en ejercicios creativos, en el intercambio de ideas, en los debates reales, para la resolución de problemas, o en la invención.

En cuanto a los tipos de comunicación propuestos por Weiss en función de las producciones del alumno, Blin (2009) coincide con las dos primeras definiciones, pero difiere un poco con la noción de comunicación auténtica, debido a que en la interacción en clases de lengua extranjera tiene lugar también la L1, y es posible que en esta lengua, de igual forma se dé una comunicación auténtica, esto si el aprendiente habla por sí mismo sobre temas personales, o bien, cuando éste toma la iniciativa de la comunicación para dirigirse al profesor o a sus compañeros. Tal como lo señala Vasseur (2005), en clases de lengua extranjera se da una interacción interlingüe, en la que conviven tanto la L1 como la L2; y no hay una diferenciación en este sentido en cuanto al tipo de comunicación.

Para el presente trabajo se toman en cuenta todas estas aportaciones, pero se parte de una concepción propia para clasificar los tipos de comunicación, ahora desde la perspectiva del docente, y así establecer tres categorías, tres tipos de comunicación:

- a) *Organizacional*: se relaciona con la planificación de la clase, la administración del tiempo y el establecimiento del orden, como su nombre lo indica, con todas las cuestiones de organización.
- b) *Didáctica*: se refiere a los objetos de estudio de una clase de lengua extranjera: la lengua y la cultura, a todas las explicaciones y cuestiones didácticas.
- c) *Conversacional*: corresponde a las intervenciones que no tienen que ver ni con los objetivos ni la organización, sino más bien con intercambios espontáneos no relacionados propiamente con la clase.

#### **1.4 El discurso humorístico del profesor**

Una vez vistas las nociones sobre la situación de enseñanza-aprendizaje en clases de lengua extranjera, así como las principales cuestiones sobre interacción, los tipos de intervención más recurrentes entre profesor y alumnos y los tipos de comunicación generados mediante el trabajo en el salón de clase, aún falta abordar algunos conceptos relacionados con el discurso humorístico del profesor, el eje rector de este trabajo de investigación.

El discurso humorístico del profesor es un tipo de producción enunciativa específica en el salón de clase, producción que no ha sido del todo abordada y tampoco bien definida, y menos aún vinculada a la enseñanza de segundas lenguas. Por tanto, es menester revisar en este último apartado del marco teórico las características que componen a este discurso particular, el cual, como otras producciones discursivas, se

remite a un contexto específico de emisión, se construye a partir de los conocimientos y referentes culturales, y parte del posicionamiento del emisor, quien también toma en cuenta los conocimientos que pueda tener el receptor sobre el tema del que se habla, todo esto plasmado en un mensaje, que en el caso de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, no siempre está cifrado en un mismo código.

#### **1.4.1 Definición de discurso**

La finalidad de este apartado es reflexionar sobre la concepción de discurso desde un plano general: qué se entiende por discurso, cuáles son sus componentes, cuál es la importancia del sujeto enunciativo y del receptor, así como del contexto de enunciación. Una vez entendido esto, habrá que introducir el concepto de discurso humorístico y mencionar *grosso modo* sus características, y en los siguientes apartados de este subcapítulo ahondar en sus particularidades.

Ha de aclararse que el discurso ha tratado de definirse a partir de una diversidad de enfoques, sobre todo, desde el ámbito de las ciencias sociales y humanísticas; cada disciplina de estudio resalta ciertos componentes de este evento comunicativo: la lingüística, la filosofía, la comunicación, entre otras. El discurso puede ser entendido como una producción verbal, una enunciación situada en un contexto, un evento cultural y simbólico, como una forma de interacción lingüística entre los participantes de una comunidad de habla.

Para Iñiguez (2003) el discurso es una noción extraordinariamente polisémica, la cual puede ser abordada desde diferentes perspectivas y tradiciones.<sup>34</sup> De la manera más

---

<sup>34</sup> En cuanto a las tradiciones de su estudio se mencionan tres principales, de las cuales han derivado otras escuelas: 1) la tradición lingüística, o mejor dicho, la tradición de la filosofía lingüística ligada a la escuela de Oxford. 2) La tradición cuyo origen se remonta a las aportaciones y obra de Michel Foucault. 3) La tradición de la pragmática francesa y al análisis del discurso francés. (Iñiguez, 2003) Para Iñiguez, dependiendo la noción de discurso que se maneje en cada escuela, la concepción de Análisis del Discurso (AD) adquirirá significados muy diferentes. En este punto, el AD se entiende como la práctica reflexiva y

sucinta define al discurso como: “conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven relaciones sociales” (p. 204). Sin embargo, el discurso también es entendido como un enunciado o conjunto de enunciados proferidos por un hablante, los cuales construyen un objeto referencial en determinado contexto. Asimismo, el discurso se refiere a un conjunto de enunciados dichos en una situación de interacción particular, para esta noción se resalta el poder de acción del discurso, el cual persigue una finalidad a partir de la producción verbal del enunciante, quien se posiciona en un momento y en un espacio y plasma su intencionalidad.

Si bien el discurso es entendido como un conjunto de enunciados, cabe precisar que para Charaudeau y Maingueneau (2002) las nociones de discurso y enunciado se relacionan, pero no hacen referencia a un mismo concepto, o bien, uno no es sinónimo de otro. De esta manera, la noción de enunciado se concibe como una sucesión de frases emitidas entre dos blancos semánticos, mientras que la definición de discurso se aprecia como el enunciado y su relación con el mecanismo discursivo que lo condiciona, es decir, el discurso no es otra cosa que la lengua misma, considerada como actividad y ejercicio en contexto.

Estas consideraciones vislumbran al discurso como una forma de interacción verbal contextualmente situada. En este sentido, vale la pena rescatar la concepción de Kerbrat-Orecchioni (1997), quien propone el término/modelo de *universo del discurso*, el cual alude a la situación comunicativa y a las limitaciones estilístico-temáticas de la producción de los enunciados, ambas configuradoras del proceso de la comunicación. El universo del discurso trata de considerar todos los elementos de la comunicación y además precisa ciertos elementos, cuya concepción proviene del modelo de la comunicación de Jakobson. Por ejemplo, ya no se habla de emisor y receptor sino de

---

de identificación de los elementos de las producciones verbales y no verbales en un contexto determinado.

enunciaciones, ya que cada uno cuenta potencialmente con la competencia de producción-reconocimiento. Es así que el discurso no es una producción o hecho aislado sino que el discurso se construye en interacción, ya sea con los participantes de forma directa o indirecta, a través de intercambios verbales y no verbales.

El universo del discurso engloba ciertos componentes que diferencian una producción discursiva de otra: el idiolecto, la lengua en uso, las competencias lingüísticas y paralingüísticas, los modelos de producción e interpretación, entre otras determinaciones que aluden a la psicología, cultura e ideología, a ese *background* de los interactuantes. Con esto puede señalarse que el universo del discurso es bastante complejo, e inclusive podrían tomarse más cuestiones en cuenta para describir este modelo.

Conforme a lo anterior, anclando las definiciones previas, es posible apuntar que el discurso humorístico es una producción enunciativa particular, la cual busca resaltar el lado cómico de un objeto de comunicación a través de diversos elementos lingüísticos y paralingüísticos, o bien, con ayuda de la comunicación no verbal. En el caso particular de este trabajo, el discurso humorístico del profesor es el constructo a estudiar, ese encadenamiento ingenioso de enunciados con temáticas diversas, vinculados o no con los componentes de la clase, que buscan muchas veces divertir, destensar o presentar los objetos de estudio desde otra perspectiva.

#### **1.4.2 El discurso humorístico**

Después de revisar el concepto de discurso, aún falta precisar algunas cuestiones sobre la doble referencialidad en el mensaje y su interpretación. Vale pues apuntar que el discurso humorístico se diferencia de otras producciones discursivas porque en ocasiones presenta una doble referencialidad: por una parte se encuentra el objeto o

tema de la comunicación y por el otro, el referente humorístico –que formalmente puede ser el mismo pero pragmáticamente está diferenciado–, un referente que está cifrado en una interpretación alterna del mensaje, cuya exégesis alude a un marco interpretativo común, que regularmente es compartido por los interactuantes a través de un contexto específico; un referente con una interpretación disímil, la mayoría de las veces, al sentido literal. Tal como menciona Berger (1996) la experiencia cómica tiene una función cognitiva particular, puesto que a través del humor es posible pensar en más de una dimensión, en el sentido de una gran metáfora, al equipar materias y planos referenciales de distinta índole.<sup>35</sup>

Es así que en el discurso humorístico se conciertan rasgos lingüísticos y paralingüísticos, así como la comunicación no verbal, los cuales coadyuvan a desviar la interpretación literal, o de un solo plano, del mensaje, a comunicar la intención del emisor. En este sentido Torres (1999) sugiere que:

El análisis del mensaje humorístico ha de hacerse desde una perspectiva pragmática, estudiando primero los recursos gramaticales que más comúnmente se utilizan para provocar el choque del humor en cada lengua, y los elementos contextuales que intervienen en dicha comunicación lúdica (p. 55).

Recordando la propuesta pragmática de Sperber y Wilson, explicada por Curcó (2004), sobre la relevancia, es posible ver que el enunciante hace ostensible en su mensaje la información que quiere comunicar a través de los “fenómenos ostensivos”, los cuales tienen dos rasgos fundamentales: que atraen la atención del destinatario y que se enfocan en las intenciones del emisor.

---

<sup>35</sup> No obstante, no funciona esta doble referencialidad con el humor incidental o la burla llana, que carece de una construcción lingüística aguda, de ese doble plano o proceso de connotación.

Ya del receptor, o mejor dicho, del enunciante en función de reconocimiento dependen las cuatro tareas específicas de interpretación de un enunciado (p. 347):

La identificación de lo que el emisor dice en el nivel explícito, la identificación de lo que implica, la identificación de la actitud del hablante hacia lo que dice e implica, y la identificación del contexto en el que se pretende que se procese su enunciado.

Este proceso de interpretación va por cuenta de los alumnos, quienes han de captar los referentes del discurso humorístico del profesor, sus intenciones y optar por el marco situacional más adecuado para encontrar el sentido del mensaje.

En el discurso humorístico, por la bibliografía que se ha revisado y por la experiencia de la que parte esta investigación es posible apuntar que en este tipo de producción es común encontrar muchas implicaciones en el lenguaje, por ejemplo: las intenciones cómicas del hablante, que busca hacer reír a los interlocutores; los falsos referentes en el mensaje (mentiras con complicidad), los desplazamientos de significado (tropos), entre otros elementos. En este sentido es importante estudiar el discurso humorístico de los profesores en clase de FLE, para entender de mejor manera los componentes de esta producción discursiva, los mecanismos lingüísticos de creación, los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal que aparecen en mayor medida, así como el posicionamiento y el cambio de roles que desempeñan los profesores en la interacción.

### **1.4.3 El posicionamiento**

Luego de revisar algunas características del discurso humorístico aún falta resaltar la triangulación de los interactuantes en el hecho humorístico, aquella relación víctima/cómplice/victimario, que de cierta manera se vincula con el posicionamiento y

la enunciación, para después detallar el papel del profesor en esta producción discursiva específica.

En este sentido, cabe resaltar las propuestas y aportaciones sobre el estudio del humor, las cuales derivan de la teoría de la enunciación, hecha por Benveniste (1976) sobre la subjetividad en el lenguaje. Lo interesante de estas concepciones es que tienen al discurso como noción central, pues en la enunciación intervienen diversos factores que circunscriben las formas y empleo de la lengua. En las nuevas teorías pragmáticas sobre el humor, tal como refiere Torres (1999) el estudio pronominal resulta primordial. Los pronombres son un elemento importante para la construcción discursiva, los cuales dejan entrever la subjetividad, que se refiere a la exposición y posicionamiento del enunciante, al “yo” y al “tú”, quienes están dentro del acto discursivo, y también a la no-persona, “él”, quien no está en contacto ostensible con el discurso.

Por ejemplo, Charaudeau (2006) introduce la noción de *hecho humorístico*, la cual se entiende como un acto de enunciación particular que se establece entre los participantes de la situación de comunicación (los protagonistas y el público). Para él, el acto humorístico refiere un tema particular, los procesos del lenguaje, los efectos que se produzcan en el público y la situación de enunciación, la cual se establece por medio de una relación trídica: “El acto humorístico como acto de enunciación pone en escena a tres protagonistas: el locutor, el destinatario y el objetivo” (p. 22).<sup>36</sup>

El locutor es quien produce el acto enunciativo, quien toma en cuenta la naturaleza de su interlocutor, la relación entre ellos y las circunstancias de producción en su discurso, quien de cierta forma busca la aprobación del acto humorístico, el que puede ser victimario y cómplice.

---

<sup>36</sup> “L’acte humoristique comme acte d’énonciation met en scène trois protagonistes : le locuteur, le destinataire et la cible.”



Por otra parte se encuentra el destinatario, quien puesto en escena puede desempeñar dos papeles, ya sea el de cómplice o el de víctima. El cómplice será aquel que consume, como un lector de periódicos, el escucha de una radio o el oyente de una conversación, es quien está llamado a compartir su visión del mundo con el enunciante, el que puede experimentar la risa o ser alagado y que no sufre los escarmientos del que denuncia. La víctima es el objeto de la enunciación, con lo que se da una situación dialógica del participante, ya que éste se posiciona en dos aristas del triángulo, es sobre el que se emite un juicio negativo, sobre quien recae la burla, las intenciones mordaces del enunciante.

No obstante, no siempre hay un participante víctima, ya que el objeto de la enunciación puede que no sea una persona; es así que el objetivo es aquello sobre lo que se lleva el acto humorístico. El objetivo puede aludir a una situación creada por los accidentes de la naturaleza o las circunstancias de la vida en sociedad, donde algunos personajes pueden caer en lo ridículo o absurdo, sin necesidad de burlarse de ellos como personas, por sus defectos o inconsistencias en su forma de ser, sino por las desgracias y absurdos de la vida misma. He aquí un cuadro que muestra algunas construcciones retóricas de las que se vale el enunciador para asumir una posición, según su interacción con los participantes, o bien, conforme al contexto de enunciación:

**Cuadro 1.7 Recursos retóricos según la posición del enunciador**  
a partir de su relación con los interlocutores y con el contexto.  
Creación propia a partir de las propuestas de  
Torres (1999), Beristáin (2006) y Charaudeau (2006, 2011).

	<p>Amenaza: advertencia que se le hace al otro sobre un castigo o sanción si lo que se demanda no se lleva a cabo.</p> <p>Burla: acción de ridiculizar a otra persona a partir de los actos cometidos o las palabras proferidas.</p> <p>Caricaturización: retrato gráfico o discursivo con el que se exageran las características físicas de algo o alguien.</p> <p>Desvalorización: disminuir el valor o quitar el prestigio que los demás</p>
--	---

<p><b>Relación con los interlocutores</b></p>	<p>tienen sobre un objeto o persona.  Descortesía: actitud en que no se manifiesta atención, respeto o afecto hacia los otros.  Dificultad: limitaciones u obstáculos a los que se enfrenta una persona para llevar a cabo alguna acción determinada.  Escarnio: burla demasiado humillante que se realiza con el afán de herir u ofender.  Evidencia: poner de manifiesto o hacer evidente el fallo de una persona cuando los demás todavía no se ha percatado, o bien, no prestaban atención a tal situación.  Exclusión-inclusión: se rechaza, o incluye, al sujeto de un grupo o conversación.  Imitación: copia de las acciones o características del otro con el fin de ridiculizarlo o explicar el papel que éste desempeña en determinado contexto  Inferioridad-superioridad: manifestación de un sentimiento de superioridad o inferioridad del hombre hacia sus semejantes o hacia sí mismo.  Ironía: consiste en el uso de las palabras para expresar algo diferente y frecuentemente opuesto del sentido literal. En este caso alude a la burla de un personaje.  Mentira: afirmación que se realiza sobre un hecho sin que éste sea verdadero con el fin de engañar al otro.  Ridículo: situación humillante que sufre una persona, y por tanto provoca la risa de los demás.  Sarcasmo: ironía de tipo mordaz que busca humillar al otro.  Simulación: representación o recreación de una situación con la finalidad de burlarse del otro.  Supremacía: exagerar y regodearse de las virtudes que uno tiene al momento de compararse con otro.</p>
<p><b>Relación con el contexto</b></p>	<p>Absurdo: situación extravagante, que se sale de lo previsible o común.  Comparación forzada: se da al momento de encontrar un parecido poco razonable, o bien, al relacionar elementos disímiles.  Contradicción: afirmación de algo contrario a lo ya dicho o conocido.  Contrasentido: interpretación contraria al sentido de lo que quiere comunicarse.  Descontexto de registro: se da cuando una variante lingüística no resulta adecuada para cierto contexto.  Discronía: se da cuando los tiempos enunciados no coinciden con el referente.  Fallo: error o imperfección que provoca que una cosa funcione mal.  Improbabilidad: falta de probabilidad o incidencia de cierto aspecto en un contexto determinado.  Incongruencia: oración que resulta descontextualizada o contradictoria en el mundo que se percibe como cotidiano o previsible.  Negación: rechazo intencionado de la veracidad de una afirmación.  Obviedad: manifestación o proposición que resulta evidente y no necesita descripción.  Paradoja: aserción inverosímil que se presenta como verdadera.  Reiteración: repetición desmedida de un mismo elemento en el</p>

	<p>discurso.</p> <p>Sorpresa: acontecimiento inesperado o poco probable que sucede de forma repentina.</p> <p>Uso inapropiado: ejercicio o práctica inadecuada con o de cierto objeto.</p>
--	--

Si se extrapola esta relación tripartita, desde la perspectiva del profesor como enunciante, es éste quien decide de qué va el discurso, es decir, cuál es el objetivo de su enunciación; también elige cómo va a posicionarse, si será victimario, o cómplice, o hasta podría autovictimizarse, burlarse de sí mismo. Y en función de la interacción con los alumnos podrá mover a la risa o hasta la reflexión. Se ha de decir también que los alumnos pueden asumir estas posturas en su discurso con el profesor, lo que ya se verá más adelante.

En la situación interlingüe, es posible apuntar que la distribución disímil de las competencias lingüísticas puede conllevar a una distribución desigual de los turnos, del estatus y de los roles.<sup>37</sup> Vasseur (2005) señala que el movimiento de los roles y posiciones se asocia a los participantes, quienes toman un puesto en el diálogo. Los lugares son de orden subjetivo en relación con las imágenes de ellos mismos, es decir, de la posición que toman en la interacción según el marco de referencia situacional. Por ejemplo, el intercambio de roles está asociado a la desigualdad de estatus (padre/hijo), a la asimetría de los roles (maestro/alumno), o en las actividades típicas (explicación/consigna). Es así que quien ostenta una posición dominante o posee mayor autoridad puede cambiar o elegir rol de una manera más fácil, o bien, natural.

---

<sup>37</sup> El turno conversacional o turno de habla se considera la unidad básica de la conversación, se refiere al momento particular en que uno de los interlocutores toma la palabra. El estatus se entiende como la posición que ostenta un participante en la situación de enunciación, sobre todo en cuanto a su competencia lingüística y a la representación que se tenga de éste en relación con los otros participantes. El rol es el papel que asume un interlocutor dentro de un acto específico de comunicación.

El rol que se desempeña en la interacción se da en función o en relación con el otro, y también depende del juego de posicionamientos en relación al objeto del discurso, por ejemplo, si uno es el que se ha de mostrar más experto, más preocupado, más interesado que el otro sobre el tema. También se establece en relación a la actividad del discurso (deseada o no, familiar o no), en relación con el propio discurso (controlado/no controlado), y bien por la lengua utilizada (conocida/poco conocida), a la cultura que contextualiza, al entorno, etc. En este caso, el profesor, por ostentar la figura de autoridad o guía –dependiendo del paradigma de enseñanza–, es el que administra en su mayoría los turnos, quien da pie a los alumnos para que salgan del rol preestablecido, o bien, para salir de los límites y estatutos de la clase.

#### **1.4.4 Referencias y vinculación de elementos en el discurso humorístico**

Después de dar un vistazo al posicionamiento que podría llevar a cabo del docente a través de su decir cómico aún falta indagar ciertas cuestiones sobre los referentes en el mensaje, esos objetivos de los que se habla en el modelo tripartito del discurso humorístico, esos temas recurrentes de la clase, los cuales ya se han vinculado con el tipo de comunicación: por una parte se encuentran los objetivos didácticos de la clase, la lengua y la cultura; por otra, la planificación, la organización y cuestiones sobre orden y disciplina, y finalmente, también hay que considerar todas aquellas intervenciones no relacionadas con el contexto escolar, sino que son retomadas de experiencias personales y situaciones ajenas al aula.

En este apartado se hace alusión al “imaginario del profesor” o “imaginario pedagógico”, concepto referido por Vasseur (2005) el cual alude a aquellas representaciones particulares que tiene el docente sobre su papel, sobre los alumnos, así como de cualquier componente de la clase, del cual pueda valerse, o bien, utilizar para

su producción discursiva. En este sentido puede vincularse el concepto de imaginario con las representaciones sociales.<sup>38</sup> En el imaginario del profesor se engloban todas las ideas que surjan sobre los componentes de una clase de lengua extranjera, por mencionar algunos: la lengua, evaluación, participación, el tiempo, materiales, actividades, entre otros.

Las representaciones sociales son ese constructo e imaginario social del que parte la interacción. Las vías de acceso a las representaciones en clases de lengua extranjera pueden vislumbrarse en la cultura, en las prácticas lingüísticas en general, en la manifestación de canales mediáticos, verbales y no verbales, en todos estos elementos que funcionan como indicios para identificar la identidad de un grupo, que en este caso estará conformado por el profesor y los alumnos. Así lo refiere Castellotti y Moore (2002):

Al interior del marco definido por las imágenes que tienen los sujetos sobre las lenguas en contacto, del país en que se hablan y de los locutores que las utilizan, también se van a construir representaciones de sistemas lingüísticos, de sus funcionamientos respectivos, de sus probables similitudes o diferencias y de las relaciones que ellos puedan tener (p. 13).<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> La teoría de las representaciones sociales ha sido concebida a partir de la obra de Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, en 1961. Esta teoría se originó a partir de diferentes confluencias entre disciplinas, tales como la psicología social, la antropología, la etnografía e incluso la lingüística. Esta intersección entre disciplinas sentó las bases para estudiar aquellos problemas que atañen a la sociedad desde el punto de vista de la representación, es decir, de la concepción de un objeto de interés por sujetos sociales, quienes simbolizan este objeto y lo dotan de significación.

Para Moscovici (1979) una representación social podría entenderse como un modo determinado de conocimiento cuya función consiste en referir los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un conjunto de conocimientos imbricados y una actividad psíquica compleja que permite a los hombres adentrarse a la realidad física, la cual se vuelve comprensible a través del lenguaje. Estos hombres se integran en un grupo y mantienen una relación cotidiana, la cual les permite diferenciarse de otros grupos, pese a que no estén exentos de un intercambio conceptual.

<sup>39</sup> “A l’intérieur du cadre défini par les images qu’ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu’ils peuvent entretenir.”

Es así que el imaginario del profesor está conformado por aquellos objetos de representación que él mismo se forma: sobre la imagen de los otros interlocutores, de la tarea a desempeñar, de la situación (Vasseur, 2005), es decir, por aquellos conceptos relacionados con todo lo que tenga que ver con el aula.

En este sentido, Lina citada por Téllez (2014), en cuanto a los componentes de la clase, señala que un ambiente de aprendizaje prototípico está conformado por cuatro dimensiones: una dimensión física, que se refiere al espacio físico en sí; la dimensión funcional, que es la manera en la que se utilizan los espacios; la dimensión temporal, la cual se relaciona con la organización del tiempo, y finalmente la relación dimensional, que hace referencia a las distintas relaciones que se forman en el aula. De todas estas dimensiones los docentes también pueden tener sus propias representaciones.

Asimismo, vale recordar la propuesta de Núñez y Constanzo (2010), quienes señalan que en el aula se da un desarrollo ritualizado, el cual se establece institucionalmente, es decir, que existe una organización educativa encargada de diseñar planes de clase, seleccionar materiales, así como de elegir a sus recursos humanos. Aquí cabe aclarar, que aunque los docentes pueden formar sus representaciones de manera individual, de cierto modo comparten algunos puntos con la institución, lo cual les da pertenencia a un grupo, al grupo de docentes.

Siguiendo con esta idea, según Vasseur (2005) la observación de clase de lengua extranjera muestra cómo los enseñantes, a través de sus conductas y reflexiones, sus posicionamientos, roles y actividades con los alumnos, manifiestan sus propias representaciones; sin embargo, tratan de adecuarlas también con las representaciones de sus alumnos y otros profesores, pese a sí son o no compartidas.

Más allá de las representaciones que se tengan sobre los objetos de la clase, el humor sirve para explicar o dotar de nuevas características a estos referentes que

aparecerán en el discurso. Tal como apunta Vadillo (2013, ¶ 1): “Como fenómeno socio-discursivo, el humor dibuja los contornos de una comunidad cultural. A través de sus manifestaciones trasluce la visión del mundo que comparten los miembros de un grupo y la identidad cultural que los caracteriza”. Es decir, que el humor es un recurso usual en clases de lengua extranjera debido a las representaciones que se hacen sobre los objetos de clase, en especial sobre el otro: es recurrente encontrar referencias estereotipadas o visiones parciales, así como exageradas sobre alguien o algo.

En cuanto a este trabajo, los términos asociados al aula se relacionan con los “detonantes”, es decir, con aquellos objetos de los que surge un hecho humorístico (Charaudeau, 2006), o bien, que definen la línea o tópico del evento o incidencia humorística, de esos microescenarios de interacción en los que está involucrada la comicidad. En fin, estos objetos serán los que se vinculen en el discurso humorístico, aquellos referentes de la comicidad. Con esto, y con los elementos anteriores, como lo son los interactuantes y la situación particular de enseñanza-aprendizaje queda esbozada la noción de discurso humorístico en clases de lengua extranjera.

## *Resumen*

A lo largo de este capítulo se abordaron las principales concepciones y propuestas teóricas que se tienen sobre el humor, la situación de enseñanza-aprendizaje, la interacción, el discurso, entre otros conceptos vinculados con el foco de la investigación: el discurso humorístico de los profesores en clase de FLE.

En el primer apartado de este capítulo se hizo mención del origen etimológico del concepto de humor, su evolución y su correspondencia con el estado anímico y la risa. También se refirió su relación con la literatura, filosofía, psicología y lingüística, se resaltaron los fenómenos lingüísticos para su creación, se habló de la estructura del chiste y se introdujo el concepto de hecho humorístico.

En el siguiente apartado se hizo mención de la relación del humor con la situación escolar y se señaló que éste es un recurso de enseñanza socorrido por los profesores. Por otra parte se hizo un resumen sobre las principales investigaciones relacionadas con la enseñanza de FLE y el humor.

En el siguiente apartado se hizo énfasis en los componentes de la situación de enseñanza-aprendizaje, se habló del concepto de interacción y de los tipos de intervención entre profesor y alumnos. Posteriormente se introdujo la clasificación sobre los tipos de comunicación en clase.

Finalmente, en el último apartado se hizo referencia a la definición de discurso, primero desde una perspectiva general, y luego se vinculó este concepto con el humor. Se mencionaron los componentes de esta producción discursiva, se habló de la relación de los participantes en el hecho humorístico a través del posicionamiento y cambio de roles y se hizo mención de la vinculación de elementos en el discurso humorístico.



## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGÍA**

Este capítulo tiene como cometido presentar el seguimiento metodológico de esta investigación. En resumen, el procedimiento de este trabajo de tipo cualitativo (un estudio de caso) consistió, primeramente, en llevar a cabo una observación participativa en un curso regular de francés, módulo 1 (A1 según el MCER) y tomar notas de campo para registrar incidencias del discurso humorístico de un profesor para saber si las categorías de análisis eran viables. La risa de los alumnos, las intenciones humorísticas del profesor, y sobre todo la observación participativa ayudaron a seleccionar estas incidencias. Lo siguiente, ya confirmadas las categorías de análisis, fue realizar un registro audiovisual (Allwright, 1988) de un total de 10 clases, de hora y media de duración, de 2 profesores (del mismo profesor del que se había observado la clase y de otra profesora; uno francés, la otra mexicana), quienes imparten el módulo 1 de FLE del CELE de la UNAM, con previa autorización y sin que éstos conocieran los objetivos específicos de la investigación.

En este capítulo se presentará el contexto del que parte este estudio, se recordarán los objetivos y preguntas de investigación, se mencionará por qué se eligió el estudio de caso como estrategia de investigación, se hablará sobre los participantes, el tipo de curso elegido, las herramientas utilizadas, y también se hará alusión a los conceptos de validez y confiabilidad, así como a los aspectos éticos relacionados con la participación de los informantes.

## 2.1 Contextualización

Para conocer de dónde parte está investigación habrá que conocer el contexto general y después el contexto particular. Primero se brindará un breve panorama sobre la enseñanza de FLE en México y finalmente se mencionará el contexto institucional particular seleccionado para este trabajo.

En México, según un reporte sobre la enseñanza de lenguas en este país, realizado por Pérez, Bellaton y Emilsson (2010, p. 3):

El francés, aunque con una matrícula menor –que el inglés–, entre 200 mil y 250 mil según una encuesta realizada por la Embajada de Francia (2010), es la segunda lengua enseñada en el país y, según el diagnóstico elaborado por la Universidad de Puebla en cuatro estados, concentra alrededor de 19% de los profesores de lenguas (BUAP, 2010).

Las autoras de este reporte también resaltan que el gobierno francés, a través de su acercamiento con la Secretaría de Educación Pública (SEP), se ha comprometido con instituciones escolares mexicanas (en el ámbito público y privado, y en distintos niveles educativos) en la enseñanza del FLE, a través de la incorporación de dicha lengua a los planes de estudio, programas de movilidad estudiantil, estímulos a la investigación y cooperación universitaria internacional.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> En cuanto a cifras internacionales, el reporte sobre la francofonía (Wolff [coord.], 2014) señala que actualmente, de los 125 millones de personas que estudian francés a nivel mundial, cerca de 49 millones lo estudian como lengua extranjera; y no es de extrañarse, puesto que la lengua francesa, la segunda más estudiada del mundo, la tercera en los negocios y la cuarta más concurrida en Internet, es una oportunidad y constituye una ventaja para quienes la dominan. En América el francés también ocupa un lugar importante en cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, puesto que después del inglés su importancia se hace evidente, sobre todo en los contextos académicos, laborales y organizacionales; por orden de importancia, se estudia en Canadá (por los residentes cuya L1 no es el francés), en los Estados Unidos, así como en Costa Rica, México, Brasil, Argentina y Perú. Aquí cabe destacar que en el continente americano se encuentra la mayoría (48%) de los estudiantes matriculados en los Centros de la Alianza Francesa (AF). Además de la AF, en América existen otras dos instituciones de suma importancia en cuanto al FLE, tal como son la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF) y el Instituto Francés de América Latina (IFAL). Si bien estas instituciones son reconocidas por su fomento a la educación superior e investigación, así como por su promoción artística y cultural, no son las únicas relacionadas con el FLE, ya que existen otras organizaciones afiliadas –o no– a estos institutos.

Siguiendo con lo que señala este reporte, se dice que a nivel universitario la matrícula de estudiantes de FLE es mucho mayor, ya que es en este nivel donde ellos pueden optar por aprender otra LE diferente al inglés, a la que se le da prioridad en el país y cuya enseñanza está contemplada en los programas de educación básica. Distintas son las universidades que ofrecen clases de FLE, tanto públicas como privadas. En este sentido, en cuanto al contexto institucional del que parte esta investigación, cabe resaltar el papel que desempeña la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más importante del país (ubicada en la capital, en la zona sur del Distrito Federal) y probablemente de América Latina, y no sólo en cuestiones académicas generales, sino conforme a la enseñanza del FLE en contexto universitario. De las 15 lenguas extranjeras y una nacional (náhuatl) que se enseñan en el CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de la UNAM, el francés ocupa el segundo puesto en cuanto a preferencia para ser estudiada, después del inglés. Son alrededor de 1700 alumnos por semestre los que están inscritos en alguno de los 7 módulos que ofrece el Departamento de Francés de esta institución, que además aplica exámenes de certificación internacional, como el *DELF (Diplôme d'études en langue française)* y el *DALF (Diplôme approfondi de langue française)* (Blin [coord.], 2013).

Además de las cuestiones antes mencionadas, en el CELE de la UNAM se han llevado a cabo diversos estudios relacionados con el FLE.<sup>41</sup> Uno de ellos titulado *Miradas cruzadas: percepciones interculturales entre México y Francia* (Charaudeau [coord.], 1992) llevado a cabo en cooperación con el IFAL, un gran proyecto que refiere las diferencias culturales vistas a través de una encuesta aplicada a cuatro grupos de individuos: mexicanos en México, mexicanos en Francia, franceses en México,

---

<sup>41</sup> Algunas tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, tesis del Doctorado en Lingüística, o en artículos de revistas especializadas allí impresas, como ELA (Estudios de Lingüística Aplicada) y *Synergies Mexique* (en cooperación con *Le Gerflint [Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale]*) tratan temas relacionados con el FLE.

franceses en Francia. Todo esto con la finalidad de adentrarse en las representaciones que se forma cada uno sobre “el otro” y sobre “sí mismo”, conforme a diversos puntos relacionados con la cultura, lengua, política, familia, escuela, tiempo, entre otros.

De este estudio vale rescatar la noción sobre estereotipo, esa percepción exagerada –pero poco detallada– sobre lo que se ignora, como un sistema de defensa mental ante el otro y sus costumbres y creencias. Se rescata esta noción debido a que en la interacción didáctica en clases de FLE es posible que se presenten estas percepciones en el discurso de los aprendientes y de los profesores, dado que la clase de lengua constituye un espacio creativo de encuentro y reconfiguración de discursos diversos (Cicurel & Bigot, 2005). En particular, en cuanto al humor en clases de FLE, es probable que los estereotipos emerjan en la interacción didáctica, a la par de juegos fonéticos y léxicos.

Por otra parte, al igual que con el estudio de *Miradas Cruzadas*, también pueden retomarse algunos elementos del proyecto *CECA (Cultures d’enseignement, cultures d’apprentissage)*, un proyecto internacional colaborativo en el que participaron *l’Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)* y *la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)*, a través de la tutela del *Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL)*. De este proyecto forma parte el equipo de *CECA Mexique*, conformado por once miembros de seis instituciones diferentes. En particular, en este estudio llevado a cabo en México se refieren conceptos acordes con esta investigación, como el de lengua, roles y representaciones.

Por ejemplo, este proyecto (Silva, Blin & Cansigno, 2009), permite adentrarse en las concepciones que tienen tanto alumnos y profesores sobre la lengua francesa, así como de sus roles en la interacción en el marco de enseñanza-aprendizaje del FLE. Se mencionan las consideraciones estéticas, prácticas y utilitarias de la lengua francesa

según los alumnos; se retoman las representaciones que tienen los docentes sobre su actuar en el salón de clase, sobre sus conocimientos, responsabilidades y prácticas. De la misma forma se habla de la alternancia de códigos en el salón de clase y de las motivaciones para llevar a cabo esta alternancia. Este trabajo, a través de sus resultados, permite adelantarse un poco a lo que se encontrará en las incidencias humorísticas del discurso de los profesores, dado que en el imaginario pedagógico es posible que aparezcan representaciones sobre la lengua, sobre su actuar docente y sobre su relación con los alumnos.

De este contexto parte esta investigación, cuyo objetivo principal es describir uno de los aspectos más presentes en la interacción didáctica del FLE: el discurso humorístico del profesor. A continuación se mencionan de nueva cuenta los objetivos y preguntas de investigación:

## **2.2 Objetivos de investigación**

- a) Describir de qué manera los profesores de francés como lengua extranjera construyen su discurso humorístico en clase.
- b) Detallar cuáles son los fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos, así como la comunicación no verbal, presentes en el discurso humorístico de los profesores.
- c) Referir la finalidad con la que utilizan el humor según el tipo de comunicación preponderante en sus clases.
- d) Mencionar cuáles son los referentes más utilizados por los profesores en su discurso.

### **2.3 Preguntas de investigación**

- a) ¿Qué fenómenos lingüísticos y elementos paralingüísticos prototípicos se encuentran en el discurso humorístico de los profesores de FLE y de qué manera acompaña la comunicación no verbal este discurso?
- b) ¿Existen “marcas humorísticas” en el discurso de los profesores de FLE? Y de ser así, ¿qué características presentan?
- c) ¿Qué tipo de comunicación se da en mayor medida conforme al discurso humorístico de los profesores de FLE y cuál es su finalidad?
- d) ¿Qué elementos de la clase detonan el discurso humorístico de los profesores?

### **2.4 Estrategia de investigación**

Para cumplir con los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación se eligió el estudio de caso, una estrategia de investigación relacionada con el paradigma cualitativo. “Este tipo de investigación se centra en uno o en unos cuantos sujetos” (Madrid, 2001, p. 25), sin que sean más de tres o cuatro, así como también en clases o acontecimientos, es decir, en el estudio de un caso a profundidad. El estudio de caso permite generar una gran cantidad de datos a partir de un problema de estudio particular, bien delimitado en el espacio y en el tiempo. El trabajo de investigación reside en observar bajo cierta variedad de condiciones y en escenarios naturales a los sujetos en cuestión, para después detallar lo más posible cómo es que se presenta el fenómeno y cuáles son las características de éste (Madrid, 2001). En cuanto a este trabajo, el foco de investigación se centra en el discurso humorístico de dos profesores de FLE, el contexto de investigación se ciñe a la observación de sus grupos, en el CELE de la UNAM. En cuanto a los sujetos de la investigación, su perfil será descrito a continuación.

## 2.5 Participantes

Una vez señalados los objetivos y preguntas de investigación, así como la estrategia de investigación elegida, es menester mencionar cómo se eligió a los sujetos del estudio. Para la presente investigación se optó por una muestra discrecional: se seleccionó a dos profesores de FLE del CELE (de los 33 inscritos que imparten francés en esta institución) para observar sus clases. La particularidad de estos profesores es que dan clases en el primer módulo, correspondiente al nivel A1 del MCER. Los dos enseñantes fueron elegidos de un total de 12 profesores, quienes están encargados de llevar el curso semestral de este primer módulo.<sup>42</sup>

Los criterios para la elección de los profesores se basaron en una propuesta hecha por Huberman (1996), la cual toma en cuenta el concepto de “ciclo de vida del docente”, que se refiere a las fases de desarrollo en la carrera profesional de un profesor. Estas fases van desde la entrada, pasan por la estabilización, consolidación, diversificación, serenidad, distanciamiento, hasta la ruptura. Los criterios de selección fueron que los profesores tuvieran cierta experiencia frente a grupo, es decir, que no estuvieran en la fase de entrada sino de consolidación y diversificación, la cual se considera a partir de los cuatro años de servicio y no va más allá de los quince años. Se eligieron estos criterios debido a que se considera probable que el humor tenga más apariciones en el discurso de estos profesores por la creatividad y espontaneidad que implica, cuestiones que quizá no se presenten en alguien cuya fase sea la de serenidad o distanciamiento. Además los dos profesores seleccionados tienen experiencia frente a grupo, han impartido clases de FLE en otras instituciones y cuentan con el curso de Formación de Profesores impartido por el CELE de la UNAM. A estos docentes se les pidió su autorización previa para participar en el estudio, así mismo se les informó a los

---

<sup>42</sup> Más adelante se hablará del porqué de la selección de este primer módulo.

alumnos y al jefe del Departamento de Francés del CELE. Aquí los perfiles de los docentes:

- a) El *profesor*, como se le llamará en este estudio, es hablante nativo de francés. Es el encargado del *grupo 1*.
  
- b) La *profesora*, como se le llamará en este estudio, es hablante nativa de español. Es la encargada del *grupo 2*.

Hay que recordar que el discurso se construye en interacción, y por tanto es importante mencionar el perfil general de los otros interactuantes, de los alumnos, quienes son estudiantes universitarios de diferentes carreras, en su mayoría de primeros semestres de la licenciatura, con edades de los 18 a los 24 años, en promedio; y de diferentes carreras, como Arquitectura, Actuaría, Biología, Comunicación, Matemáticas Aplicadas y Computación, Relaciones Internacionales, Sociología, Teatro, entre otras. El grupo 1, del profesor, cuenta con 10 alumnas y 8 alumnos; el grupo 2, de la profesora, cuenta con 5 alumnas y 11 alumnos.

En cuanto al primer módulo, se eligió éste, primero, por el total de grupos (15), el cual es mayor con respecto a otros módulos, con lo que las opciones para realizar el registro audiovisual eran más; segundo y más importante, porque es en este curso donde los alumnos establecen su primer contacto con la lengua extranjera, están en una fase de descubrimiento y de prueba, se adentran a un mundo de sonidos, palabras y conocimientos nuevos. También es importante señalar el acercamiento cultural al mundo francófono: cuestiones artísticas, gastronómicas, políticas, entre otras, de las cuales quizá ya tenían una idea, o bien, formaban impresiones.



Por la novedad que implica el estudio de la lengua y la cultura francófona se cree, por la bibliografía consultada y la experiencia previa, que el humor será un elemento presente en estas clases y sobre todo en el discurso del profesor debido a su condición maleable, es decir, que sirve para presentar contenidos de diversas temáticas a través de otra perspectiva, la del ingenio y de la doble referencialidad (Berger, 1996). El profesor puede valerse del humor para introducir contenidos de distinta índole, hacer comparaciones, jugar con los sonidos, entre otras acciones que ya se verán más adelante durante el análisis de resultados. Además se dan más intercambios de tipo mixto (en L1 y L2), ya que los aprendientes no cuentan todavía con las habilidades básicas de comunicación, por lo que utilizan la L1 para compensar su proceso de aprendizaje. Por esto y por las cuestiones antes mencionadas es que se eligió este nivel.

## **2.6 Antecedentes de la observación en el salón de clase**

Como ya se ha dicho, el objetivo de este trabajo es entender cómo se construye el discurso humorístico de los profesores en clases de FLE. No hay que olvidar que el discurso no es un hecho aislado, puesto que se construye en interacción, en este caso, en las clases de FLE, a través de intercambios interlingües. Para el estudio de la interacción así como de las producciones discursivas de los interactuantes en el ámbito escolar se han desarrollado a lo largo de años un conjunto de técnicas e instrumentos que conforman un método consolidado de investigación: la investigación en el salón de clase (ISC), de la cual se hará una breve descripción:

La ISC se deriva de la etnografía, un método de investigación que consiste en observar prácticas culturales de grupos sociales, los cuales están conformados por individuos que realizan acciones particulares y desempeñan roles definidos. Estos grupos se distinguen de otros por compartir valores, acuerdos y normas determinados,

mismos que conforman la identidad y consolidan la pertenencia al grupo. Si bien la etnografía se relaciona en mayor medida con el estudio de comunidades étnicas y la descripción de sus costumbres, creencias, historias, mitos y lenguaje, más adelante su paradigma se amplió y permitió acercarse a cualquier grupo en el seno de la vida social que pudiera ser observado. En este caso, los individuos que comparten un espacio y tiempo en el aula pueden ser considerados un grupo de estudio digno.

Particularmente, la ISC tiene sus orígenes en los años 50, en los que los profesores se mostraban preocupados por su desempeño docente, con lo que decidieron crear un método que les permitiera reflexionar sobre algún aspecto de su quehacer frente a grupo (Allwright & Bailey, 1991). El cometido de realizar observaciones era el de averiguar cómo funcionan algunos de los factores que intervienen en el aula, esto para lograr una enseñanza eficaz y todo lo que ésta implica.<sup>43</sup> A partir de los años 70 las inquietudes indagatorias de los profesores que realizan ISC estarán centradas en técnicas y nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas, sobre todo en cuanto a cuestiones pedagógicas prescriptivas. Ya para los 80 las investigaciones se centran en cuestiones interactivas y prácticas, y no tanto en principios pedagógicos categóricos; por ejemplo, se centran en la corrección de errores, distribución de los turnos de habla, los tópicos en común de las intervenciones. Y es a partir de aquí y hasta la fecha que la ISC se ha encargado de estudiar muchos elementos del aula, todo con la finalidad de comprender el actuar docente, sus intervenciones en la enseñanza, el papel de los alumnos en el aprendizaje y todas las demás variables que se puedan imaginar.

Según Herrera (1997), en los últimos tiempos se han destacado tres principales enfoques de la ISC: los estudios experimentales, la *natural enquiry* (búsqueda

---

<sup>43</sup> Cabe aclarar que la ISC llegó un poco tarde a la enseñanza de lenguas (unos 10 años después) debido a la confianza en el método audiolingual (muy usado durante la 2ª Guerra Mundial, el que posteriormente criticaría Chomsky en 1959, debido al arraigo que tenía este método con los preceptos conductistas *skinerianos*).

naturalística) y la investigación acción. Cada enfoque se acerca de diferente manera al objeto de estudio:

- a) Los estudios experimentales siguen un paradigma cuantitativo, utilizan variables dependientes e independientes. Aquí el investigador ejerce un alto grado de control e interviene en los grupos a estudiar para determinar los efectos que tiene su intervención.
- b) En la búsqueda naturalística el investigador realiza un trabajo de campo y se dedica a describir el entorno y sus características, así como el foco a estudiar, pero sin intervenir en el evento ni tratar de cambiar los patrones de interacción.
- c) En la investigación-acción se da una intervención directa y casi no hay posibilidades de control. Se implementa una acción ante el fenómeno a estudiar. Después se sugiere una forma de actuar y trabajar y se revisan los resultados. El trabajo puede ser de tipo participativo, introspectivo o colaborativo.

Es así que la ISC sigue diferentes enfoques según los objetivos del investigador. De lo que se trata es de recolectar sistemáticamente, a través de la observación y otros apoyos que permitan volver a la misma (como la grabación audiovisual), la mayor cantidad de datos que sirvan para adentrarse y comprender el fenómeno, y así implementar un plan de estudio (Lasagabaster, 2011): primero elegir un aspecto de la clase para examinar a detalle y después seleccionar una técnica y herramientas de investigación adecuadas, tales como notas de campo, rejillas de observación, registro audiovisual con cámara de video, transcripciones, entre otras. En el siguiente apartado se detallará las cuestiones relativas a las técnicas y herramientas utilizadas.

## 2.7 Recolección de datos

Para este trabajo se eligió el método de la ISC, desde el enfoque de la búsqueda naturalística, el cual busca describir el objeto a estudiar, en este caso el discurso humorístico del profesor en clases de FLE, sin tratar de controlar ni cambiar la interacción natural en el salón de clase. Pese a que la investigación consistió en la observación participativa de dos grupos de francés del primer módulo, no se alteró el trabajo en el aula ni se implementó modelo alguno de enseñanza. El foco de la investigación siempre fue el decir cómico y espontáneo del docente, claro está, construido en interacción con los alumnos.

El procedimiento de la investigación consistió primero en la negociación de la entrada al nicho de interacción, en el grupo 1 de FLE a cargo del profesor. Para esta parte del estudio me inscribí<sup>44</sup> en un curso regular de francés, de lunes a viernes, con un día de trabajo semipresencial.<sup>45</sup> Previamente hablé con el profesor para saber si a él le gustaría participar en un estudio sobre la enseñanza de FLE, sin precisarle el foco de la investigación. Una vez aceptada su participación comencé con el proceso de recolección de datos. Durante la primera semana del curso, como alumno, me dediqué a observar si es que el humor era un elemento presente en el discurso del profesor y ver si las categorías previas, de aproximación al estudio –tipo de interacción lingüística y tipo de comunicación– eran viables, sin emprender registro alguno.

Una vez comprobada la cuestión sobre si el humor se utilizaba en clase, me dediqué durante un mes y medio aproximadamente (21 clases del curso) a tomar notas

---

<sup>44</sup> Para efectos de la redacción, en especial para describir el papel del investigador y su entrada al nicho lingüístico, se utilizará la primera persona del singular.

<sup>45</sup> En este tipo de curso los alumnos asisten a clase de martes a jueves, pero pueden faltar el lunes o el viernes, así pues se dividen en dos grupos: uno que viene los lunes y otro que viene los viernes. En estos días el profesor trabaja con la mitad del grupo en el aula, mientras que los alumnos que no vayan ese día han de trabajar en una plataforma en línea, diseñada para reforzar y practicar las cuestiones lingüísticas y culturales que contempla el programa del módulo 1.

de campo en el grupo 1. Las notas de campo<sup>46</sup> consistieron en registrar a mano, en un cuadernillo, mientras el profesor impartía su clase, todas las intervenciones humorísticas en las que él participara, y que de alguna manera comenzara, o bien, retomara de cierta intervención con los alumnos. Las notas de campo, 130 en total, vienen ordenadas por día de clase (cabe resaltar que yo formaba parte del grupo de los alumnos que no tenía clase los lunes) y muestran en un enunciado únicamente el turno en el que el profesor utiliza el humor (esto debido a que no podía registrar todo el entramado de interacción en ese momento); y con ayuda de los paréntesis se contextualiza brevemente la situación.

Ya contempladas las posibilidades de análisis y el trabajo que se podría realizar con las incidencias humorísticas a través de las notas de campo, decidí junto con mi tutora que era pertinente el hacer registros audiovisuales de la clase, con el grupo 1 y contrastar con otro, el grupo 2, para lo cual también pedí previa autorización de la profesora que había sido seleccionada para el estudio. Una vez avalado el procedimiento por los docentes, se les dio una carta a los profesores y al Jefe del Departamento de Francés,<sup>47</sup> en la que se mencionaban las fechas contempladas para las grabaciones en video: cinco sesiones de hora y media de duración más una sesión previa para la introducción de la cámara al salón de cada profesor.

Previamente autorizado el estudio y con la anuencia de los profesores, se avisó también a los alumnos sobre el registro audiovisual y se les pidió su cooperación. Se les explicó que el trabajo de observación estaba centrado en el papel docente y que sus identidades serían protegidas y se mantendrían en el anonimato, de igual forma que las grabaciones no serían vistas más que por mí y mi tutora, así como por los profesores

---

<sup>46</sup> Las notas de campo pueden consultarse en el apartado A de los Anexos.

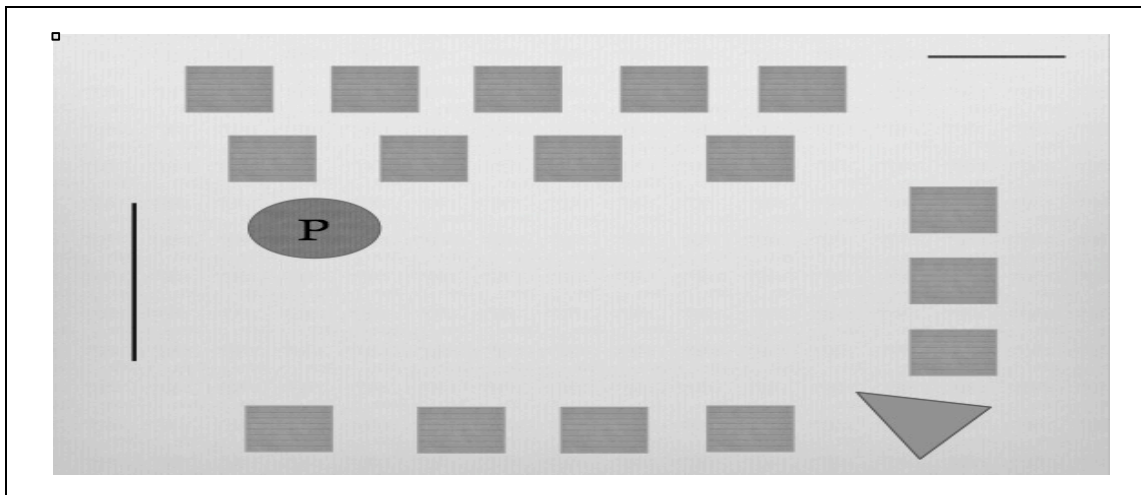
<sup>47</sup> Cuyas características y consideraciones éticas serán referidas más adelante.

implicados en el estudio. Advertido esto, con la aprobación de todos se llevaron a cabo las grabaciones.

El primer día, el de la prueba de grabación, se colocó la cámara en una esquina del salón (la opuesta a la puerta del aula) y se procedió con el registro.

**Figura 2.1 Posición de la cámara de grabación en el salón de clase**

La cámara (triángulo) se enfoca hacia el profesor y el pizarrón.  
Los cuadros representan a los alumnos.



Para el registro de las incidencias, es decir, de aquellas intervenciones discursivas del profesor en las cuales se utiliza el humor, se utilizó una rejilla de observación<sup>48</sup> que abarcaba el momento en que se registró la incidencia (con ayuda de un cronómetro se pone el minuto y segundos en los que inició y terminó el extracto de interacción para trabajar), el número de participantes en la interacción y un pequeño espacio para intitular la incidencia.

Durante la grabación de las sesiones de prueba con ambos grupos, en un primer momento no me integré a la interacción con los alumnos y me senté a un lado de la cámara, sin participar ni intervenir en las actividades realizadas. Al parecer, en esta

<sup>48</sup> En la rejilla de observación se intitulaba la incidencia, se marcaba el comienzo y finalización del evento humorístico y se contaba el número de participantes en dicho evento. Las transcripciones del apartado B de los anexos siguen este patrón. Una versión de la rejilla puede verse al final del apartado B.

primera parte de las sesiones de prueba tanto docentes como alumnos se mostraron un poco nerviosos debido a la intromisión de la cámara de grabación. Así que a la mitad de estas sesiones, decidí integrarme a las actividades del grupo y a participar como si fuera un alumno más, pero sin provocar incidencias. Con esto, los alumnos y los profesores no se sintieron vulnerables y la interacción fluyó de manera más espontánea.

Los días siguientes de registro audiovisual también me integré a la interacción grupal y dejé la cámara en la esquina. Tuve que colocar las rejillas de observación en mi cuaderno para atender la clase a la par. No tuve mayor complicación. Además, ya registradas las clases y al momento de hacer las transcripciones revisé varias veces las grabaciones para ver si había omitido alguna incidencia humorística.

Una vez registradas de manera audiovisual las 10 clases, 5 del grupo 1 y 5 del grupo 2, hice transcripciones de las incidencias. La selección de las incidencias se basó en la risa de los alumnos, en las intenciones humorísticas<sup>49</sup> del profesor y sobre todo en la observación participativa, criterios empíricos que ayudaron a seleccionar estos fragmentos para el análisis. Más adelante se comprobaron los criterios formales de las incidencias, basados en categorías establecidas en el marco teórico, como las cuatro funciones propuestas por Núñez (1984), en los conceptos de *setting* y *punchline* que refiere Torres (1999) y en los componentes del discurso humorístico que describe Charaudeau (2011).<sup>50</sup>

La realización de las transcripciones consistió en anotar con la ayuda de un código, diseñado *ex profeso* para el estudio a partir de otro modelo, como el utilizado

---

<sup>49</sup> Tal como se aclara más adelante, uno de los criterios empíricos para la selección de las incidencias estuvo basado en las intenciones humorísticas del profesor. Estas intenciones son interpretadas *in situ* por el observador, y se refieren al cambio de actitud del profesor en determinado momento de la clase, un cambio de actitud que involucra el uso de ciertos recursos retóricos, elementos paralingüísticos o la comunicación no verbal para crear, o bien, resaltar la comicidad de algún aspecto de la clase.

<sup>50</sup> Estos conceptos pueden consultarse en el apartado 1.1.4 del presente trabajo.

por Bigot (2005), las incidencias tomadas de las grabaciones audiovisuales.<sup>51</sup> Este código contempla convenciones de transcripción que permiten establecer una diferencia entre la lengua utilizada, los turnos de habla y el apelativo del enunciante, también considera cuestiones suprasegmentales, descripciones paralingüísticas y de la comunicación no verbal. Asimismo se ponen comentarios realizados por el analista entre paréntesis para contextualizar la situación de enunciación.

Una vez hechas las transcripciones, se conformó el corpus de trabajo con 163 incidencias. A partir de las incidencias, también llamadas eventos,<sup>52</sup> se llevaría a cabo un análisis de la interacción, centrado en el tipo de comunicación, fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos y comunicación no verbal, así como en los mecanismos retóricos más usuales.<sup>53</sup> Este trabajo de análisis será presentado en el capítulo 3 de este estudio. Sin embargo aún falta mencionar las fechas en las que fue llevado el estudio, así como las consideraciones éticas.

---

<sup>51</sup> Las convenciones para la transcripción, así como las transcripciones de todas las incidencias, divididas por profesor, pueden verse en el apartado B de los anexos.

<sup>52</sup> Charaudeau (2006, p. 21) nombra como *hecho* u *evento humorístico* a “todo acto en el discurso que se inscribe en una situación de comunicación, pero que no constituye por sí solo la totalidad de la situación de comunicación”. Es así que para este trabajo se tomará el término *incidencia* como aquella selección de un *hecho* o *evento humorístico* que fue observado en la situación de comunicación de las clases de FLE; estos términos: *incidencia*, *hecho* o *evento* serán utilizados de igual manera en el trabajo.

<sup>53</sup> Este trabajo está enfocado en el análisis de la interacción *in situ*, y en especial en el decir cómico espontáneo de los profesores. Por tanto, el papel que desempeñé como investigador se relaciona en mayor medida con el análisis de la interacción en clase y no tanto con la personalidad de los docentes ni con su decisión consciente de utilizar humor o no en clase.



## 2.8 Etapas del estudio

En este apartado se refieren las etapas y fechas del estudio, las cuales ya han sido descritas anteriormente:

**Cuadro 2.1 Etapas de observación y fechas del estudio**

<b>Etapas</b>	<b>Fechas</b>
Entrada al nicho lingüístico	05/08/2014 - 09/08/2014
Notas de campo previas	12/08/2014 - 24/09/2014
Grabación audiovisual	30/09/2014 - 14/10/2014

También se presentan los días de grabación audiovisual con cada grupo:

**Cuadro 2.2 Días de grabación con los grupos 1 y 2**

<b>Grabaciones con el grupo 1 (G1) y grupo 2 (G2)</b>				
Septiembre - Octubre 2014				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
29 /	30 (prueba)	1 (G1,G2)	2 (G1,G2)	3 (G2)
6 (G2)	7 (G1,G2)	8 (G1)	9*	10 /
13 /	14 (G1)			

\*El día 9 de octubre estaba contemplado para realizar grabación con el G1, pero no fue posible por la aplicación de un examen; así que se permutó esta fecha por el día 14 de octubre.

Cabe recordar que la duración de cada sesión es de hora y media. El horario de clase del G1 era de 4:00 a 5:30 pm, mientras que el del G2 de 5:30 a 7:00 pm. Ambos grupos comparten salón en el CELE, por tal motivo no había problema con el traslado del equipo de grabación. Pedí permiso al profesor de la clase anterior a las 4:00 pm para

que cinco minutos antes de que terminara su clase me dejara instalar la cámara y demás aditamentos.

## **2.9 Validez y confiabilidad**

La presente investigación está basada en cuatro criterios para demostrar su validez y confiabilidad, criterios relacionados con la *trustworthiness* que retoma Creswell (2007, p. 203) a partir de las propuestas de Guba y Lincoln de 1989, quienes fueron pioneros en proponer una serie de términos alternativos a las investigaciones de corte positivista. Los estándares de calidad de una investigación de corte cualitativo parten de cuatro criterios para reflejar la validez y confiabilidad, tal como lo resume Hirschfeld (2013, pp. 49-52): la credibilidad, transferibilidad, seguridad y confirmabilidad.

El criterio de credibilidad equivale a la validez interna en los términos tradicionales y se refiere al isomorfismo en la investigación, es decir, a las correspondencias entre las interpretaciones hechas por el investigador y las realidades construidas por los sujetos. Otra forma de ampliar la credibilidad en un trabajo es la triangulación de datos, es decir, apoyarse en la combinación de métodos y herramientas, así como en el contraste entre sujetos o grupos de estudio. En cuanto a la presente investigación se utiliza un método de investigación consolidado, el de la ISC, y a su vez se emplean distintas herramientas, como las notas de campo y el registro audiovisual con transcripciones, las cuales permiten recolectar de primera mano la interacción entre los profesores y los alumnos. Por otra parte, se eligió trabajar con dos docentes cuyas características como sujetos de investigación contrastan (un francés/una mexicana), y que por tanto podrían arrojar resultados diferentes en cuanto al uso del humor en el aula.

El segundo criterio es el de transferibilidad, relacionado con la validez externa o generalización; pese a que en un estudio de caso no resulta posible generalizar los

hallazgos debido a que el foco de interés es un caso específico, sí se pueden hallar correspondencias, así como discrepancias con otros estudios. En cuanto a este punto, las similitudes y diferencias con otros trabajos o futuras investigaciones se establecen a partir de la mayor cantidad de datos recolectados, así como de los posibles hallazgos que emerjan en el estudio. Asimismo, se cree que las incidencias encontradas en el discurso humorístico de los profesores podrán repetirse en otras condiciones, si no de la misma manera, sí en cuanto al juego con los sonidos, comparación de palabras, así como con los relatos y anécdotas sobre aspectos culturales.

El tercer criterio, el de seguridad o “reliabilidad”, tiene como cometido que la investigación posea cierta estabilidad y consistencia a través del paso del tiempo, que los resultados sirvan para estudios posteriores. De este estudio se cree que podrán retomarse ciertos aspectos teóricos (clasificación de las teorías humorísticas, modelos del discurso humorístico, clasificación de mecanismos retóricos, entre otros), dado que se ha hecho una profunda reflexión teórica; asimismo se piensa que podrán considerarse ciertas categorías de análisis para trabajos posteriores (lengua utilizada, tipos de comunicación en clase, fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos, comunicación no verbal, entre otras), dado que se ha trabajado de manera exhaustiva en la recolección y el análisis de los datos.

Finalmente se encuentra el criterio de confirmabilidad, cuya condición se remite al criterio positivista de objetividad. Aquí de lo que se trata es de asegurar que los datos, interpretaciones y hallazgos no surjan de la imaginación del investigador sino del propio contexto de la investigación y de los sujetos elegidos para el estudio. En este caso, el hecho de transcribir las grabaciones de las clases deja ver la interacción *in situ*, de primera mano, entre los participantes del estudio.

## 2.10 Aspectos éticos

En cuanto a la ética de este trabajo es importante recalcar que se solicitó desde un principio la participación voluntaria de los profesores. Previamente a la recolección de datos se entabló una charla con el profesor del G1, quien dio su visto bueno para participar en el estudio. Se le explicó de manera general, sin revelar los objetivos específicos ni el foco de investigación, que el proyecto estaba encaminado a analizar elementos generales de interacción en el salón de clase de lengua extranjera, y que en ningún momento el fin era evaluar o criticar su desempeño docente, en ningún aspecto o sentido. Asimismo se le comentó que el proyecto de investigación era para la elaboración de una tesis de *Maestría en Lingüística Aplicada* del Posgrado en Lingüística de la UNAM.

De igual manera, cuando se requirió el apoyo de la profesora del G2 se entabló una plática con ella explicándole las mismas cuestiones. Una vez aceptada su participación en el proyecto, se les extendió una carta a ambos profesores, así como al Jefe del Departamento de Francés del CELE, en la que se detallaban por escrito las consideraciones para el estudio y se colocaban las fechas tentativas para realizar el registro audiovisual.

Una vez entregadas las cartas y acordadas las fechas, los docentes informaron a sus alumnos sobre la petición para realizar grabaciones en el salón. También hablé con los alumnos para pedir su colaboración con el proyecto. Les expliqué que el trabajo estaba relacionado con la interacción en el salón de clase pero que el foco de grabación sería el profesor, les dije que no se preocuparan por aparecer en el video puesto que éste serviría para hacer transcripciones, y que en todo caso sólo sería visto por mí o por mi tutora, además de los profesores, en cuanto se terminara el registro.

En este sentido, tanto a los profesores como a los alumnos se les reiteró que la recolección de datos, así como su tratamiento, servirían exclusivamente para propósitos de la investigación y que las identidades de los participantes se mantendrían en absoluto anonimato. Por otra parte, y conforme con las características del estudio, a los docentes se les informó que los resultados de la investigación les serían dados a conocer una vez culminado el proyecto. También cabe mencionar que al hacer las transcripciones se cambiaron los nombres de los participantes: se brindó un nombre ficticio a cada alumno y a los docentes se les refiere como profesor/profesora (P). Es así que la identidad se resguarda en todo momento y se puede trabajar de mejor manera con los datos.

### CAPÍTULO 3

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se muestran los hallazgos de la presente investigación. Como ya se ha mencionado, este trabajo está centrado en la identificación y el análisis de los momentos en los que emerge el humor en clase de FLE, así como en la descripción de los componentes del discurso humorístico del profesor. El propósito es buscar, reconocer y luego describir los fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos, así como la comunicación no verbal, presentes en el decir cómico de los dos profesores seleccionados para el estudio, entre otras cuestiones relacionadas con el tipo de comunicación, el imaginario pedagógico y hasta el humor incidental.

Después de revisar con detenimiento las notas de campo, así como todos los eventos transcritos, es posible apuntar que el discurso humorístico de ambos profesores es variopinto y complejo. Los componentes que han de considerarse para el análisis de los resultados, tal como se ha mencionado, se relacionan con el plano lingüístico y no lingüístico; por tanto, a partir de la bibliografía revisada, así como de propuestas propias, se han planteado varias categorías de análisis encaminadas a cumplir con los objetivos y responder a las preguntas de investigación.

Por esto cabe explicar primeramente cómo se van a utilizar las notas de campo, así como las transcripciones de las incidencias para el análisis.<sup>54</sup> Como ya se ha mencionado, las notas de campo rescatan frases cómicas del profesor del G1, y solamente representan el *punchline* del hecho humorístico, es decir la sentencia que detona la risa, muestra ingenio o contiene una desviación lingüística que se centra en la

---

<sup>54</sup> En cuanto a las incidencias, debido a su magnitud (163), y porque no pueden utilizarse todas para la escritura del capítulo, se hicieron tablas de análisis (que pueden ser consultadas en el apartado C de los anexos), las cuales clasifican cada evento según el tipo de comunicación, primordialmente. Además contemplan fenómenos lingüísticos.

*punchword*; con ayuda de los paréntesis es como se contextualiza y se da una breve idea de la situación de enunciación. Para este trabajo simplemente se indicará el número de ejemplo que se utiliza en el análisis y la nota (o notas) de campo, en esta caso la 31 del corpus:

#### **Ejemplo 1 (nota 31)**

<b>No te voy a comer, yo ya comí.</b> (Le dice a una alumna tímida que no quiere participar en un ejercicio de repetición del alfabeto en francés).
---

En cuanto a su análisis se resaltarán con negritas los elementos que tengan que describirse según el cometido de cada apartado. En este ejemplo, el profesor bromea con una alumna que no quiere participar; la *punchword* parte de un desplazamiento semántico que además resulta absurdo: es imposible que el profesor se coma a una alumna (*comer* equiparado con *intimidar* o *regañar*). Es una forma de decirle a la chica que participe, que no tenga miedo. Por otra parte, el profesor resalta en su intervención que ya comió, y por eso no se comerá a la alumna, aunque no niega que pueda. Cabe resaltar que en francés esta frase también se dice: “*je ne vais pas te manger*”, y se asocia con la figura de “*l’ogre*” o “el coco”, como se conoce en México. Esta frase emitida por el profesor también se relaciona con la relación asimétrica que se da en clase, puesto que el profesor podría comerse/regañar a la alumna si quisiera, pues su papel se lo permite.

De manera similar, para los eventos transcritos o fragmentos de los mismos, es posible avistar *el punchline*; y debido a que la transcripción ya contempla una interacción compleja, además se encuentran las cuatro funciones: introducción, armado<sup>55</sup>, disyunción y restauración que permiten identificar la incidencia. También es

---

<sup>55</sup> La función de armado se equipara al *punchline*, pues hace referencia al estímulo para la ruptura del orden.

posible observar la triangulación del discurso humorístico: locutor, destinatario y objetivo:

**Figura 3.1 Elementos a analizar en una incidencia**  
 Uso de la lengua, el tipo de comunicación en clase, fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos, comunicación no verbal.

Corpus 1 / Clase no. 2  
**Incidencia 9: L'horloge**  
 56:59 / 57:57

● Interacción directa entre el profesor y los alumnos  
 TIPO DE COMUNICACIÓN: DIDÁCTICA  
 Vocabulario: horloge et montre (comparación semántica)

1	P	F. Introducción <b>ATTENTION / horloge</b> (escribe en el pizarrón) <i>horloge et montre +++ alors la montre c'est la</i> <señala su reloj de muñeca> pero es difícil tener un <i>horloge</i> aquí <señala su muñeca> <i>ce n'est pas possible</i> F. Armado (kinésica y deíctica: señalar)
2	A	<risas>
3	P	<i>alors une horloge c'est comme ça</i> <extiende los brazos para indicar un tamaño grande> <i>horloge</i> es todo los que no se pone aquí <señala otra vez su muñeca> o allá <señala su bolsillo>
4	A	oh:
5	P	sí / no es un reloj de bolsillo ajá: / si hablamos de <i>horloge</i> ya sabemos que va a ser <extiende sus brazos>
6	BAR	<u>un reloj grande</u>
7	P	un reloj de de pared no ↑ o de / <i>station de trains / de métro / dans le gare de trains etcetera</i> / y así <i>dans la rue</i> en la calle
8	A	ok
9	P	F. Disyunción <i>ce n'est pas possible une horloge</i> <finge que lleva un gran reloj sobre su brazo>
10	A	<risas>
11	P	<i>ok voilà c'est l'horloge / ok</i> F. Restauración

E. paralingüísticos (Énfasis prosódico)

Absurdo

Para este trabajo se utilizarán los eventos, o extractos de los mismos, relacionados con cada apartado en un cuadro numerado denominado fragmento, en el cual también ha de señalarse a qué corpus pertenece la incidencia, si al grupo 1 o grupo 2 (G1, G2) al número de clase registrada (C2) y al número de evento (E9):

**Fragmento 1 (G1 C2 E9)**

1	P	<b>ATTENTION / horloge</b> <escribe en el pizarrón> <i>horloge et montre +++ alors la montre c'est la</i> <señala su reloj de muñeca> pero es difícil tener <b>une horloge aquí</b> <señala su muñeca> <i>ce n'est pas possible</i>
2	A	<risas>
3	P	<i>alors une horloge c'est comme ça</i> <extiende los brazos para indicar un tamaño grande> <i>horloge</i> es todo los que no se pone aquí <señala otra vez su muñeca> o allá <señala su bolsillo>
4	A	oh:



Distintas cuestiones podrían analizarse en esta incidencia, como ya se vio en la figura 3.1; sin embargo, éste es solo un fragmento encaminado a explicar cómo se procederá en el análisis de datos (como ejemplo, en cuanto a los fenómenos lingüísticos utilizados). Al igual que con las notas de campo se resaltará en negritas el elemento de interés según el apartado (aquí la función de armado o *punchline*, por ejemplo, la cual implica el uso de un metasema). En este caso el profesor intenta explicar la diferencia semántica de las formas *horloge* y *montre*, que equivalen a *reloj* en español, pero que en francés establecen la diferencia entre un reloj portátil y uno que no lo es, debido a su tamaño (una cuestión de semas). Por medio del adverbio *aquí*, que funge como deíctico con auxilio de la comunicación no verbal (al realizar movimientos con sus manos para indicar el tamaño), el profesor señala su muñeca y dice que no es posible llevar un *horloge*, ese gran reloj. Debido a la recreación de la escena, hace evidente lo absurdo de la situación, lo cual suscita la risa del los alumnos.

Más adelante se profundizará en el análisis de cuestiones como ésta. Pero antes no ha de olvidarse que también han de contrastarse las intervenciones de cada profesor, no con la finalidad de referir quién es mejor o peor docente, o quién utiliza más el humor en clase, provoca más risa, es más gracioso e ingenioso sino para entender esta producción discursiva en específico, y no tanto la personalidad de los docentes. Entonces ha de procederse con el primer apartado del análisis en el que se describe la aparición del humor en el discurso de los docentes según la lengua o lenguas utilizadas, así como el tipo de comunicación en clase: organizacional, didáctica y conversacional. Posteriormente, en el siguiente apartado se describen los fenómenos lingüísticos o metáforas más utilizados por los profesores, así como los recursos retóricos relacionados con su posicionamiento en relación con los interactuantes –los alumnos– y la situación de enunciación. Luego, en el siguiente apartado se refiere de qué manera

aparecen los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal en el discurso de los profesores. Finalmente, en el cuarto apartado de este capítulo se retoman las impresiones de los docentes sobre la lengua y sobre su papel en el aula; de manera particular, también se mencionan sus impresiones frente a la cámara de grabación. De igual forma se trata de cuestiones relacionadas con el concepto de alteridad.

### **3.1 La lengua y el tipo de comunicación**

En este apartado han de analizarse las cuestiones referentes al uso de la lengua y al tipo de comunicación. En cuanto al uso de lengua habrá que centrarse en el tipo de interacción de las incidencias, y determinar si ésta es interlingüe<sup>56</sup> en su mayoría debido a que se estudia a grupos de primer módulo, o bien, establecer si se producen más intercambios con la L1 o con la L2; sobre todo habrá que prestar atención a los turnos en los que se presenta el humor. Conforme al tipo de comunicación se tendrá que revisar, ya con las tres categorías establecidas (didáctica, organizacional, conversacional), cuál es la que aparece en mayor medida en el caso de cada profesor y cuáles son las finalidades detrás de cada una.

#### **3.1.1 El uso de la lengua**

Conforme a la lengua se tendrá que explicar cómo se utiliza ésta en el salón de clase<sup>57</sup> (francés/español) y de qué manera los profesores la emplean en su decir cómico. Por otra parte también habrá que contemplar los intercambios lingüísticos en los que se ven

---

<sup>56</sup> O mixta. Estos conceptos serán utilizados como sinónimos.

<sup>57</sup> La situación de enseñanza-aprendizaje de FLE en el CELE es de tipo exolingüe, debido a que el francés es una lengua foránea. La situación lingüística se determina por la condición del país: en México el español es la lengua predominante y es la L1 de todos los estudiantes inscritos en el curso, quienes quieren aprender francés como L2 (o L3, debido a la condición global del inglés como lengua franca). Las clases que se imparten en el CELE buscan que los alumnos desarrollen las habilidades básicas para comunicarse en la lengua meta, un francés estándar. Además, los cursos intentan acercar a los aprendientes a la cultura francófona, es decir, a todas las manifestaciones sociales y artísticas de los distintos países que hablan de manera oficial esta lengua.

involucradas otras lenguas, y determinar por qué esto resulta cómico para los aprendientes.

### *El uso de la lengua durante los eventos humorísticos*

Según apuntan los datos del estudio, tanto en el G1 como en el G2 la interacción lingüística predominante durante el transcurso de la clase es mixta o interlingüe. La convivencia del español y el francés se ve en todas las intervenciones de los participantes. Tanto el profesor como la profesora usan en su discurso las dos lenguas. La L2 porque es el objeto de estudio, y la L1 para otorgar explicaciones sobre puntos gramaticales, dar definiciones de vocabulario o relatar aspectos culturales. No obstante, debido a que el objetivo de la clase es que los alumnos pongan en práctica lo más posible la lengua meta, ambos docentes tratan de que la mayoría de los intercambios lingüísticos durante el transcurso de la clase se den en francés.

Sin embargo, es de llamar la atención que en la mayoría de los eventos humorísticos, quizá porque se estudió a dos grupos del primer módulo, la interacción se construya primordialmente en español; aunque también puedan encontrarse intercambios mixtos, en francés y español, y exclusivamente en francés. De manera específica, en cuanto al análisis de los eventos humorísticos, en la función de armado presente en las intervenciones humorísticas de los profesores –los *punchlines*– la L1 aparece en mayor medida de manera exclusiva, aunque también se encuentran algunos turnos mixtos y muy pocos únicamente en francés. Por ejemplo, en cuanto a la aparición exclusiva de la L1 en el decir cómico se tiene este evento con el P1:

#### **Fragmento 2 (G1 C5 E5)**

1	P	<i>ok bon / on va écouter</i> <toma su iPod y busca la pista correspondiente> <i>alors qu'est-ce qu'on va écouter</i> ↑ +++
2	A	<murmullos>
3	P	<i>qu'est-ce qu'on va écouter</i> ↑ +++ <b>ay no / a mí también se me acabó la</b>

		<b>pila</b> (se refiere a que está cansado y a que su pila del iPod también se terminó)
4	A	<risas>
5	P	me levanté súper temprano
6	A	<siguen riendo>
7	P	<i>qu'est-ce qu'on va faire</i> ↑ <i>qu'est-ce qui se passe</i> ↑ <i>qu'est-ce qu'on va écouter</i> ↑

En el turno 3 de esta incidencia el profesor realiza dos intervenciones. En un primer momento hace una pregunta en francés y después de una pausa larga, al percatarse de que la batería de su dispositivo se ha agotado, señala en español lo que le ocurre, pero por medio del humor. En la frase resaltada en negritas, en el *punchline*, el docente establece una metáfora forzada, lo cual resulta gracioso para los aprendientes debido a que el estatus del profesor no coincide con el uso de una frase coloquial en el aula; en esta incidencia además parece cómico que un profesor extranjero utilice esta referencia en clase, ya que no es usual encontrar ésta en francés.<sup>58</sup> En cuanto a la lengua, pese a que en el mismo turno de habla el docente utilizaba el francés, la intervención humorística y su explicación las realiza en español, y al terminar éstas, en la función de restauración, vuelve al francés.

En cuanto a la intervención de tipo mixto, se encuentra otro evento del profesor, en el cual los alumnos practican su lectura en la lengua meta:

### Fragmento 3 (G1 C4 E5)

1	P	<i>Enrique s'il te plaît</i>
2	ENR	<i>quatre-vingt-trois millions de personnes / apprenen</i> ↑
3	P	<i>apprennent</i>
4	ENR	<i>apprennent français dans le monde / en deuxième position après l'anglais</i>
5	P	<b>TRÈS BIEN</b> / <i>et Bárbara pour terminer</i>
6	BAR	<i>il y a neuf cents mille professeurs de français dans le monde</i>
7	P	<b>voilà NEUF CENTS MILLE</b> <abre mucho los ojos y sonrío>
8	A	<risas>
9	P	<b>qué BIEN: qué COSA: / professeurs comme moi</b>

<sup>58</sup> Cabe aclarar que los alumnos no saben si existe o no esta frase en francés. Sin embargo, rien porque el estatus del profesor no coincide con el uso de estas frases en el aula.

10	A	<siguen las risas>
11	P	<i>ok bon / allez à la page trente-six</i>

En esta incidencia Bárbara, tal como se aprecia en el turno 6, lee una cifra que llama la atención del profesor, quien retoma la intervención, y con énfasis prosódico y la mirada, muestra su asombro, una reacción desmedida a lo dicho por la alumna, lo que provoca la risa de sus interlocutores. En un primer momento no hay un recurso lingüístico para generar humor, la comicidad parte de la comunicación no verbal, más adelante se establece el *punchline*. En este fragmento puede verse cómo la intervención del profesor se construye en francés en un principio (7), puesto que retoma lo leído por la alumna y después continúa en español (9): “qué bien, qué cosa”. El énfasis prosódico, sobre todo en el segundo elemento *qué cosa* se acompaña de una elipsis del adjetivo calificativo: *qué cosa... (tan maravillosa, grande, sorprendente)*, que se infiere por el sentido jovial y también por la inclusión de sí mismo en el contexto de los profesores. Luego, en este mismo turno el profesor realiza una transición lingüística, al retornar al francés, con la que realiza el juego de inclusión: *professeurs comme moi*.

Finalmente, para explicar la aparición exclusiva del francés en un evento humorístico se cuenta con la siguiente incidencia de la profesora:

#### Fragmento 4 (G2 C1 E16)

1	P	<i>ok ça c'est un immeuble ok et ça c'est quoi</i> ↑ <señalando la pantalla>
2	CAR	<i>le dix étage</i> ↑
3	P	<i>ok un immeuble à dix étages non</i> ↑ <b><i>ou plus ok un deux trois quatre vingt / quarante étages</i></b>
4	A	<risas>
5	P	<i>et chaque c'est quoi chaque chaque étage dans chaque étage il y a</i> ↑
6	A	<i>appartement</i>
7	P	<i>un appartement</i>

En este evento, lo que provoca la risa de los aprendientes es la idea de secuencia infinita, vista en el *punchline* del turno 3, así como la exageración al señalar que el

inmueble o edificio, que aparentemente cuenta con diez plantas según la imagen que se mostró, posee cuarenta.

Después de revisar cómo es utilizada la lengua a través de los eventos humorísticos, es importante mencionar que no se percibe una diferencia en la construcción del discurso humorístico en cuanto al uso de la lengua; tanto en español como en francés pueden ser empleados los mismos fenómenos lingüísticos. No obstante, el uso de determinadas frases, ya sea coloquiales o idiomáticas, establece una variación en cuanto al uso de referentes.<sup>59</sup>

#### *El uso de variantes lingüísticas en clase*

Como ya se mencionó, los docentes en todo momento tratan de adaptar su discurso para la comprensión de sus aprendientes, por lo cual utilizan estrategias de compensación, como la reestructuración del *input*, repeticiones y el uso de la L1. Inclusive el profesor usa en su discurso frases coloquiales o modismos propios del español, y en específico de la variante mexicana para que los alumnos se sientan familiarizados con su decir:

#### **Fragmento 5 (G1 C4 E13)**

1	P	<se acerca a cada uno de los alumnos> (les pregunta si ya entregaron el proyecto en video y con quién trabajaron) y tú con quién lo hiciste ↑
2	OSW	<señala a Miledi>
3	P	ok / Víctor ↑
4	VIC	con David
5	P	ah: con David lo hicieron ↑
6	VIC	sí
7	P	y tú ↑
8	JOS	con Denise
9	P	ok / Alma ↑
10	ALM	<se queda callada viendo al profesor>
11	P	<b>qué ondiux</b> ↑
12	A	<risas>

<sup>59</sup> Las expresiones o frases idiomáticas son secuencias de palabras cuyo significado no es compositivo, es decir, el significado no se deriva de los componentes de la frase, sino de la connotación de elementos en conjunto. Cada lengua posee sus propias frases idiomáticas, y los referentes encontrados en las mismas pueden variar.

13	ENR	Alma no tiene amigos
14	ALM	con Enrique
15	P	<mueve las manos> tienes que poner más atención / ok todos me entregaron ↑

En este evento el docente cuestiona a cada integrante de los grupos de trabajo si es que se entregó un proyecto que él había solicitado en video,<sup>60</sup> y cada uno va respondiendo, a excepción de una alumna que titubeó por un momento, con lo que el docente realiza una pregunta (11) utilizando una derivación morfológica de una palabra coloquial usada en México: *onda*. Esta derivación además pertenece al habla juvenil, lo cual resulta gracioso para los aprendientes, sobre todo por la concepción que tienen sobre el estatus del profesor, quien además es extranjero y, no obstante, utiliza esta expresión.

Este uso de expresiones coloquiales que son muestra de la adaptación discursiva del profesor también puede observarse en la siguiente nota de campo:

### Ejemplo 2 (nota 86)

Lo vamos a escuchar una sola vez, <b>las pilas alcalinas, ¡eh!</b> (Exclama al momento de poner un audio para resolver un ejercicio del libro).
---

De nueva cuenta aparecen mencionadas las pilas, pero esta vez se alude a otro dominio metafórico del que parte esta palabra: a prestar atención. Incluso el profesor refuerza con el adjetivo alcalinas, que quizá no utilizaría un hablante mexicano, pues lo único que se dice en México es “ponerse las pilas”, mas no se utiliza un adjetivo calificativo.

La adaptación discursiva también puede vislumbrarse al momento de indicar cómo ha de llevarse a cabo alguna actividad, por ejemplo en este evento de la profesora:

---

<sup>60</sup> Este video debía tratar sobre un proceso de inscripción recreado para solicitar acceso a un club, biblioteca o cualquier recinto. El motivo era poner en práctica la presentación personal en francés a través de preguntas y respuestas genéricas, sobre el nombre y apellidos, edad, profesión, dirección, pasatiempos, intereses, entre otros.

### Fragmento 6 (G2 C4 E10)

1	P	<i>je veux vous donner ça</i> <muestra una hoja> no tenemos mucho tiempo <i>ok</i> ↑ <i>alors</i> / <i>ok</i> ↑ <i>on va voir ça cinq minutes</i>
2	A	ok
3	P	<i>je veux vous donner les phrases</i> <i>ok</i> ↑ estas frases las tienen que acomodar aquí <i>ok</i> ↑ <les enseña la hoja a los alumnos> <i>ok travaillez par</i> <i>deux pour cette activité</i> / <b>pero no para que echen el chisme</b> <i>ok</i> ↑
4	A	<risas>
5	P	no para echar el chisme / para que sea más RÁPIDO
6	A	<siguen riendo>

Debido a que disponen de poco tiempo para terminar una actividad la enseñante decide que los alumnos trabajen en pareja, pero enfatiza con una frase coloquial (3): “pero no para que echen el chisme”. Además de la alternancia repentina del francés al español el descontexto de registro al utilizar la frase es lo que provoca la risa de los estudiantes.

Tal parece que la adaptación discursiva de los profesores, en este caso, en cuanto a su decir cómico puede vislumbrarse en la alternancia de códigos, en la repetición de una idea, así como en el uso de frases coloquiales, acompañadas de movimientos, gesticulación y énfasis prosódico, tal como lo hace la profesora; así mismo cabe resaltar cómo el profesor intenta identificarse con los alumnos al integrar frases coloquiales mexicanas a su discurso, al igual que cuando se asume como mexicano, al realizar un juego de inclusión con los alumnos.<sup>61</sup>

Aunado al uso de la lengua, también hay que considerar los intercambios lingüísticos en los que se utilizan otras lenguas, primordialmente el inglés, lo cual resulta cómico para los estudiantes.

#### *El uso de otras lenguas en la clase de FLE*

En clases de FLE, por la situación exolingüe a la que se ha hecho referencia antes, el uso del español y el francés en clase parece exclusivo, debido a que el objeto de estudio

---

<sup>61</sup> Cuestión que será abordada más adelante en el apartado de “las impresiones sobre el otro”.



es la lengua y cultura francófonas, y también a que el modo de acercarse a ellas, por lo menos en el primer módulo, es el español. No obstante, por el estatus de lengua franca del inglés a nivel mundial, y porque la mayoría de los alumnos la han estudiado antes, es común que esta lengua se vea inmiscuida en las clases de FLE del CELE. Tal como lo muestra esta confusión del alumno en una sesión con la profesora:

### Fragmento 7 (G2 C4 E6)

11	P	<i>il n'y a pas de couloir / oui c'est ça / vous avez une autre justification ou ça va ↑</i>
12	ART	<i>&lt;alza la mano&gt; parce que il y a une / un: ordinateur</i>
13	P	<i>un ordinateur / c'est masculin</i>
14	ART	<i>et un ordinateur / parce que il y a un ordina:nateur dans Xóchitl's chambre</i>
15	P	<i>no no no / dans la chambre de Xóchitl / dans la &lt;acento inglés&gt; Xóchitl's chambre NO</i>
16	A	<i>&lt;risas&gt;</i>
17	P	<i>répétez dans la chambre de Xóchitl</i>
18	ART	<i>dans la chambre de Xóchitl il n'y a pas un ordinateur</i>

En este caso, la profesora corrige una interferencia lingüística del alumno, quien utiliza el genitivo sajón<sup>62</sup> al posponer una “s” al nombre de Xóchitl para indicar que la recámara le pertenece a ella. La profesora se muestra reactiva al uso de la lengua inglesa en clase, puesto que el objetivo es aprender francés, y en este sentido la relación de posesión no se marca así, sino con el uso de la preposición *de*, al igual que en español, por lo que la profesora pone en evidencia el fallo del alumno e incluso exagera la pronunciación, tal como se ve en el turno 15.

En cuanto a la lengua inglesa, o alguna otra diferente del francés y español, no se encontraron incidencias en las que la enseñante las emplee. Por otra parte, el profesor sí realiza intercambios en inglés: pequeñas frases como saludos, disculpas o hasta interjecciones; tal como muestra el siguiente fragmento:

<sup>62</sup> El genitivo en inglés puede formarse de dos maneras: con la preposición *of* si el poseedor no es una persona; o bien, si el poseedor es una persona, se utiliza el genitivo sajón, que consiste en añadir un apóstrofo al final del nombre del poseedor seguido de una “s”, forma que se antepone al objeto poseído.

### Fragmento 8 (G1 C5 E14)

7	DEN	sí la cinco es esa (se refiere a la frase de <i>ils arrivent</i> )
8	P	sí ↑ <busca la frase en el libro>
9	A	SÍ
10	P	<i>eh: no no no</i> <alza la mano> <i>tatatá</i>
11	DAV	sí / va la seis
12	P	<i>quoi</i> ↑
13	A	<i>six</i>
14	P	no no no / la cinco / <b>ah no equivocación EXCUSE ME</b>
15	OSW	ah:: <sorprendido abre los ojos y se lleva una mano al pecho> (da entender que está ofendido)
16	A	<risas>
17	P	<i>comment s'appellent les candidats / d'accord</i>
18	OSW	excuse me ah:
19	P	<i>ok nous avons</i> <sonríe por las reacciones de los alumnos> <i>nous avons trois candidats voilà</i>

Esta incidencia parte de una confusión: después de varios turnos (8, 10, 12) preguntando a los alumnos sobre el ejercicio siguiente, el docente se da cuenta de su error y ofrece una disculpa en inglés, la cual enfatiza de manera prosódica (14). La reacción de los aprendientes al escuchar al profesor de francés hablar otra lengua en su clase es considerado por ellos como inadecuado según su representación sobre el papel docente: un profesor de francés ha de usar exclusivamente ésta lengua.<sup>63</sup> Inclusive un alumno se hace el ofendido, aludiendo a la representación que se tiene sobre un docente de francés, situación que detona la risa de otros aprendientes y la sonrisa del enseñante. De igual manera puede verse el uso del inglés por parte del profesor en las siguientes notas de campo:

### Ejemplo 3 (notas 103, 110, 116 y 125)

- **Next!** Ok, ok, *le prochain ou qui suit!* (Les dice en general a los alumnos que están pasando al pizarrón para resolver un ejercicio).
- *Ta mère* quiere decir tu **mother**. (Intenta explicar a un alumno, quien preguntó qué quiere decir *mère*).
- **Come on, wake up!** (Dice a todos a inicio de clase para que presten más atención)
- (Se le cae el plumón). *Merde! Oh, bad luck!* (risas de los alumnos). *Je parle la*

<sup>63</sup> Cabe aclarar que esta aseveración parte de la experiencia de observar las clases, de una cuestión empírica.

*langue* que yo quiera.

Ya sea al comienzo de clase, al momento de resolver un ejercicio, o motivado por la pregunta realizada por un estudiante, el profesor utiliza la lengua inglesa en su discurso, como antes se mencionó, en pequeños intercambios lingüísticos. Debido a la globalización y a la cercanía con los medios de comunicación en inglés, el emplear esta lengua en las clases de lengua extranjera, por lo menos en las clases observadas, parece común.

Esta otra frase del docente también resulta curiosa debido a que incluye palabras en inglés y de otra lengua en la clase, con lo que los alumnos otra vez se sorprenden:

#### **Ejemplo 4 (nota 84)**

**Ok, let's go!** (Con esta frase señala que se terminó una actividad y se debe pasar a la siguiente. Los alumnos lo observan desconcertados, puesto que es una clase de francés y habla en inglés). **Je suis international! Moshi-moshi!** (Esta última expresión está en japonés).

Tal como puede apreciarse en esta nota de campo, después de pasmar a sus aprendientes con unas palabras en inglés, inmediatamente el profesor realiza una transición lingüística del inglés al francés, con lo que sigue su juego de desconcierto al asumirse como una persona internacional, facultada para hablar muchas lenguas, y al utilizar una expresión en japonés: *moshi-moshi*,<sup>64</sup> cuestión que hace que los estudiantes rían aún más debido a la concepción que tienen de una clase de lengua extranjera, cuyo objetivo es aprender la lengua meta solamente, en este caso, el francés.

---

<sup>64</sup> La expresión *moshi-moshi* (もしもし) es el equivalente a *bueno* o *allo*, y se utiliza al contestar el teléfono en Japón. Rumores quizá, pero se cree que el origen de esta expresión se relaciona con una creencia popular japonesa que trata sobre los *kitsunes*, seres sobrenaturales parecidos a zorros que intentan robar el alma de sus interlocutores por teléfono. Se supone que estos seres no pueden pronunciar la expresión, y es así que al contestar el teléfono se ha de verificar si con quien se habla no es un *kitsune*.

Por último, conforme con la aparición de otras lenguas en clase, se hace referencia a una mexicana, que no es precisamente el español, y todo surge a partir de una comparación entre el inglés y el francés:

### Fragmento 9 (G1 C4 E6)

11	DEN	eh: yo tengo una duda / qué es <i>joue</i>
12	P	<mueve las manos como si tocara la guitarra>
13	A	tocar
14	DEN	ah:: tocar
15	P	<i>ou tu peux jouer avec les cartes aussi / un jeu de cartes</i>
16	DEN	ah:
17	VIC	<le dice a Denise> es como play en inglés
18	P	es como tocar o jugar / depende de:
19	DEN	del contexto
20	P	exactamente
21	VIC	cómo en inglés no ↑ play ↑
22	A	play sí
23	P	<b>wo : wo: wo:: je ne parle pas anglais</b>
24	A	<risas>
25	P	<b>yo estoy en NÁHUATL</b>
26	A	<más risas> y qué tal ↑
27	P	sí / lo empecé ayer y pff: es una cosa <mueve la cabeza y cierra los ojos apretándolos mientras ríe> es muy interesante / sí de verdad / pues yo hablo inglés y francés y un poco de español ahorita / pero este imagínense que es un idioma tan alejado de todo <abre las manos>
28	DEN	es como chino
29	DAN	pero hay sí tiene todo un porqué / el náhuatl sí tiene un porqué
30	P	sí todo es así / saben para mí también porque eso me permite ver lo que ustedes están eh: viviendo no ↑

En esta incidencia los alumnos, como táctica para recordar el significado del verbo *jouer*, a manera de mnemotecnia, preguntan al profesor si en francés la semántica del verbo se equipara con la forma inglesa *play*, puesto que en español, por ejemplo, no se *juega* un instrumento. El profesor se muestra ahora reactivo con el uso del inglés en clase al exclamar en el turno 23: *wo wo woo*, una interjección que se utiliza para hacer una aclaración o como forma de decir *detente*. Luego en el devenir del intercambio lingüístico, el docente resalta de manera categórica *je ne parle pas anglais*, lo que suscita la risa de los alumnos, quienes previamente lo han escuchado hablar en esta

lengua y encuentran una contradicción en su discurso. También resulta esto discordante puesto que ya se habían formado una imagen del profesor, quien en sus clases sí había utilizado la lengua inglesa. Después de la aclaración lingüística les informa a sus interlocutores que está inscrito en un curso de náhuatl.<sup>65</sup> Finalmente el profesor comparte sus impresiones sobre esta lengua de la familia uto-azteca. El trasfondo de su comentario es una reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y lo que implica el enfrentarse a un código lingüístico nuevo.

### *Resumen*

En este apartado se llevó a cabo una revisión sobre el uso de las lenguas en los eventos humorísticos. En cuanto a las incidencias observadas es posible avistar en la mayoría de los *punchline* de los profesores el uso del español; no obstante, se encuentran algunos eventos en donde la composición del *punchline* se construye con las dos lenguas, y en pocas ocasiones en francés exclusivamente. Se mencionó también que los profesores cambian su registro lingüístico en clase por medio del uso de frases coloquiales, lo que choca con la representación que los alumnos tienen del papel docente en un contexto institucional. Finalmente, se hizo alusión al uso de otras lenguas, como el inglés, japonés y náhuatl; cuestión que resulta graciosa debido a la intromisión de otro objeto de estudio –otra lengua– en la clase de FLE.

### **3.1.2 El tipo de comunicación en clase**

La tarea de este apartado es examinar el *tipo de comunicación en el salón de clase*, categoría que fungió como plataforma para el análisis de las notas de campo y de las

---

<sup>65</sup> Es común que los docentes, al tomar el curso de Formación de Profesores del CELE se inscriban a cursos de otras lenguas, en especial no romances, esto para comprender de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje, y colocarse en el papel de los aprendientes, quienes se enfrentan a un código lingüístico y visión cultural diferentes.

transcripciones, debido a que la primera clasificación de las mismas partió de comprender su trasfondo, es decir de entender con qué elementos del aula se relacionaban los intercambios verbales. Primero habrá que recordar cuáles son los tipos de comunicación:

- a) *Organizacional*: se relaciona con la planificación de la clase, la administración del tiempo y el establecimiento del orden, como su nombre lo indica, con todas las cuestiones de organización.
- b) *Didáctica*: se refiere a los objetos de estudio de una clase de lengua extranjera: la lengua y la cultura, a todas las explicaciones y cuestiones didácticas.
- c) *Conversacional*: corresponde a las intervenciones que no tienen que ver ni con los objetivos ni la organización, sino más bien con intercambios espontáneos no relacionados propiamente con la clase.

Estos tres tipos de comunicación dan idea de los ejes temáticos de las clases de FLE, en los cuales se insertan los eventos humorísticos que conformaron el corpus de trabajo. En cuanto los resultados de la investigación, como referente numérico, se encontraron las siguientes cifras que dejan ver el tipo de comunicación preponderante en las 10 sesiones que fueron registradas<sup>66</sup>:

**Cuadro 3.1 El tipo de comunicación en las clases**  
Clasificación de las incidencias por profesor y en total

<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Total</b>
	88 incid.	78 incid.	163 incid.

<sup>66</sup> Es importante recalcar que en el apartado C de los Anexos es posible consultar las tablas de análisis, las cuales detallan el tipo de comunicación de los eventos humorísticos en las 10 sesiones.

Organizacional	45	28	73
Didáctica	32	38	70
Conversacional	11	12	23

El tipo de comunicación que más aparece en clases en relación con los eventos humorísticos es de tipo organizacional, no obstante, sólo tres incidencias por detrás de ésta le sigue la de tipo didáctico, y en menor proporción se muestra la de tipo conversacional. En el caso de G1 la organizacional es la que aparece en mayor medida, seguida de la didáctica y la conversacional. Por otra parte, en las sesiones del G2 predomina la didáctica, seguida de la organizacional y la conversacional.

#### *Tipo de comunicación organizacional*

Es de llamar la atención que la de tipo organizacional se haya asomado más en las clases en el marco de eventos humorísticos, esto quizá debido a que se trabaja con los primeros módulos, y hay que explicar más cuestiones sobre planificación del curso, dar una introducción a los contenidos y objetivos que se abordarán, presentar la dinámica de las clases, hablar sobre cuestiones de horarios y asistencia, así como del modo de trabajo, de las evaluaciones, trabajos y actividades, entre otros puntos.<sup>67</sup>

Cabe resaltar que la comunicación de tipo organizacional está vinculada con los conceptos de estatus y roles, puesto que el profesor, quien es visto por los alumnos – idealmente– como guía de la interacción y como quien domina el objeto de conocimiento, es quien está facultado según el contexto institucional para dar

---

<sup>67</sup> También la ocurrencia en mayor medida de este tipo de comunicación, por lo menos desde un punto de vista personal, sin afán de generalizar, puede deberse a que las cuestiones de disciplina se vinculan en mayor medida con la población escolar de los primeros niveles (aunque no siempre): en su mayoría muchachos que acaban de ingresar a la universidad, que apenas cursan los primeros semestres de su licenciatura y que todavía no guardan del todo la compostura en el aula, pues son egresados de bachillerato; y no es que en el aula sea un completo desorden, sino que a veces los intercambios verbales en voz baja entre algunos de ellos pueden alterar el orden de la clase o distraer a los demás alumnos. De la misma forma si todos los estudiantes hablan al mismo tiempo resulta difícil para el docente comprender lo que dicen.

indicaciones, dejar tareas, administrar la participación, repartir el tiempo, entre otras cuestiones. Los alumnos han de desempeñar el rol que se les ha dado en la interacción según el contexto institucional al acatar los requerimientos del docente.

En este sentido, es importante aclarar que en cuanto a cuestiones de disciplina, el humor se presta para mitigar los regaños o llamadas de atención del profesor hacia los alumnos, para no sonar brusco o descortés; tal como señalaba Goffman (1959), el humor es necesario en la interacción, es una forma de preservar la imagen (*face*), esa dignidad y prestigio que posee una persona en cuanto a sus relaciones sociales. De esta manera el docente puede llamar la atención de los alumnos sin parecer estricto y descortés.

El humor como estrategia de cortesía, atenuación y modalización parece ser una constante en el transcurso de la clase, puesto que en casi todos los llamados de atención que ocurrieron durante los registros audiovisuales emergió el humor. Como ejemplo se tiene este evento con el profesor, en el que varios alumnos hablan a la vez y a él le resulta difícil comprender lo que dicen:

#### Fragmento 10 (G1 C4 E9)

1	P	<i>le point un / s'il vous plaît retrouvez la formule équivalente pour dire la même chose / par exemple pour exprimer une passion / alors nous avons ici un exemple / &lt;lee algo en el libro&gt; j'ai une passion / d'accord</i>
		↑
2	A	<i>oui</i>
3	P	<i>alors / quelle autre formule équivalente</i> ↑
4	DEN	<i>ma passion c'est le cyclisme</i>
5	VIC	<i>ma passion c'est</i>
6	A	<i>&lt;murmillos&gt; ma passion c'est</i>
7	P	<i>&lt;abre mucho los ojos y parpadea rápidamente&gt; <b>JE N'AI RIEN COMPRIS el tianguis está horrible yo no entiendo</b></i>
8	A	<i>&lt;risas&gt;</i>
9	P	<b>así se dice tianguis eh: en náhuatl</b> (alude al evento humorístico sobre el náhuatl)
10	A	<i>&lt;risas&gt;</i>
11	P	<b>ya aprendí</b>
12	A	<i>&lt;continúan las risas y hay murmullos&gt;</i>
13	RAM	<i>una palabra</i>



14	P	<i>oui</i>
15	A	<risas> bravo:
16	P	<ríe> <i>ok alors / PARDON / donc pour exprimer une passion</i>

Debido a los traslapes en la interacción y al entusiasmo de los alumnos por brindar una respuesta, al profesor le es difícil entender lo que los mismos dicen, así que alza la voz y exclama en el turno 7: “*je n’ai rien compris*”, luego realiza una transición lingüística al español y equipara los murmullos y las voces superpuestos con un tianguis horrible, y refuerza lo dicho en la L2 al reiterar: “yo no entiendo”. Esta metáfora forzada ocasiona la risa de los estudiantes, la cual continúa turnos después (9, 11) por el seguimiento del docente al retomar una incidencia anterior relacionada con el náhuatl, pues él conoce que la palabra proviene de esta lengua.<sup>68</sup> También resulta cómico que reduzca el aprendizaje de una lengua al conocimiento de una palabra.<sup>69</sup>

Si cotejamos la incidencia con estas notas de campo es posible avistar como el ruido en el salón de clase es un punto de comparación común con un tianguis en el discurso del profesor, quien también hace un símil de las voces desorganizadas con unas bocinas altas –agudas– y con el eco, pues sólo le preguntó algo a uno de los alumnos:

#### **Ejemplo 5 (notas 40, 46, 62 y 127)**

- No necesito **eco**, ni **bocinas altas** aquí... (Le estaba preguntando a un solo alumno y todos respondían al unísono).
- Parece **tianguis** aquí. (Todos hablan al mismo tiempo al repasar los números en francés).
- Parece que estamos en el **tianguis** un domingo por la mañana... Levanten la mano para participar. (Les dice a los alumnos que están hablando al mismo tiempo al momento de participar).
- Quiero que levanten la mano para participar, parece **tianguis** aquí. (Al inicio de la clase).

<sup>68</sup> La palabra tianguis efectivamente viene del náhuatl *tiyānquiztli*, la cual se entiende como “mercado”. Se refiere a un tipo de mercado tradicional existente desde la época prehispánica en Mesoamérica.

<sup>69</sup> Más adelante, cuando se trate el tema de las impresiones sobre la lengua, se verá de la misma forma esta reducción del aprendizaje de una lengua a una palabra.

Por ejemplo, en este otro evento la profesora equipara el ruido y el desorden con una fiesta:

### Fragmento 11 (G2 C5 E6)

1	P	<i>alors vous avez XXX aux personnes</i>
2	A	<se escuchan risas de un grupo de alumnos>
3	P	<i>alors vous avez XXX ou personne handicapée vous comprenez</i> qué es <i>handicapé</i> ↑ <i>oui</i> <camina hacia el grupo de alumnos y se dirige a ellos> <i>alors se traen su fiesta buenota muchachos qu'est-ce qui se passe Arturo</i> ↑
4	ART	<risa> no pues es que aquí me pusieron este / un bello dibujo
5	P	<i>ok / alors calmez vous ok très bien / alors deux s'il vous plaît observez le symbole en bas de la page</i> ya los observamos <i>oui dis dis quelle est la différence entre un hôtel et une auberge-de-jeunesse</i>

Al trabajar en grupos unos alumnos ríen, y estas risas no fueron provocadas por el decir del docente, sino por algo que les pareció gracioso de un dibujo que hicieron de ellos mismos. Con lo que la profesora apunta en el turno 3: *traen una fiesta buenota*. Esta frase es un aparente descontexto de registro, según el estatus que posee la profesora, pero pertinente para aclarar lo que sucede. En una buena fiesta, exitosa, habrá risas. Posteriormente la profesora realiza una transición lingüística del español al francés al cuestionar por medio de la L2 a uno de los alumnos sobre qué es lo que pasa, con lo que se reitera la finalidad y el sentido de la primera frase: calmar a los alumnos y restablecer el orden en la clase.

Relacionada con el orden de la clase, la participación de los alumnos es otro punto habitual al cual se hace referencia en el discurso humorístico de los docentes observados. Como prueba esta incidencia que trata sobre la poca participación de los alumnos:

### Fragmento 12 (G1 C3 E5)

5	P	<camina hacia el pizarrón y se fija en los verbos> <i>le verbe être c'est bien</i> ↑
6	DEN	<i>oui</i>
7	P	escucho a una persona
8	A	<i>oui</i>
9	P	<b>escucho a una persona y somos como veinte</b>
10	A	<murmullos>
11	P	<se pone la mano en la oreja como para escuchar mejor> cómo ↑
12	A	<i>OUI</i>
13	P	<b>somos más o menos como veinte y sólo esucho &lt;hace gestos imitando la timidez y murmullos de los alumnos&gt;</b>
14	A	<risas>
15	P	<i>oui ok d'accord ÊTRE / le verbe s'appeler</i>

En este caso, el docente por medio de un juego de inclusión y exclusión, tal como puede verse en los turnos 9 y 13, descalifica la participación de diecinueve alumnos, mientras que resalta la intervención de Denisse. El estatus del profesor le permite hacer esta petición a sus alumnos, le da la potestad de pedir la inclusión de todos al momento de participar. Por otra parte, con ayuda de la comunicación no verbal el profesor imita a los aprendientes, refuerza su rol de superioridad, razón que da pie a la risa de sus interlocutores.

Por otra parte, en cuanto a otros aspectos relacionados con la comunicación organizacional, esta incidencia contempla el dar indicaciones y la administración del tiempo para llevar a cabo una actividad:

### Fragmento 13 (G2 C2 E15)

1	P	<i>alors je veux vous demander la tâche suivante / vous allez dessiner / vous allez / allez faire un plan de votre maison oui</i> ↑ <i>alors faites un plan comme ici</i> <señala una página del libro> <i>alors prenez une feuille / prenez une feuille chacun et faites un plan de votre maison ok</i> ↑ <b>simple tranquilo no se estresen / no se tarden tres horas</b>
2	A	<risas> algo simple
3	P	<i>un plan rapide ok</i> ↑ <i>un niveau une</i> <se pone a dibujar en el pizarrón>
4	CEC	voy a dibujar mi cuadra
5	GAB	la casa de mi perro
6	ERI	sencillo sencillo nada complicado
7	P	<i>voilà cuisine chambre / alors une chose rapide RAPIDE ET SIMPLE</i>

8	A	<risas>
9	GAB	si no funciona no:
10	P	miren yo lo voy a hacer con ustedes así que tenemos que acabar al mismo tiempo <sigue dibujando en el pizarrón>

Primero, por medio del uso de la L2, la enseñante proporciona las indicaciones de la tarea a realizar y luego, por medio de una transición lingüística pide a sus alumnos que lleven a cabo la tarea con tranquilidad y sin estresarse, pero tampoco tardándose tres horas, debido a que queda poco tiempo de clase. En esta intervención, en el *punchline* se percibe una exageración conforme con la situación dado que la sesión dura hora y media. Más tarde reitera con énfasis prosódico en la L2, tal como se muestra en el turno 7, la manera de realizar la actividad. La insistencia en el requerimiento les parece cómica a los alumnos.

#### *Tipo de comunicación didáctica*

Sólo con tres incidencias menos que el tipo de comunicación organizacional, la didáctica también resalta por su constante aparición en las clases. Es recurrente porque está relacionada directamente con los objetivos de la clase, la lengua y la cultura; así que es común que el humor emerja al momento de explicar un punto gramatical, hablar sobre los componentes o niveles de la lengua, tratar sobre los sonidos, el vocabulario, la sintaxis, entre otros puntos. Por otra parte, en cuanto a la cultura, al momento de hablar sobre lugares, monumentos, costumbres, manifestaciones artísticas políticas y sociales, también es probable que aparezca la comicidad, por los puntos de comparación, los posible estereotipos y anécdotas graciosas.

Por ejemplo, en cuanto al conocimiento y la familiarización con los sonidos de la L2, se encuentra esta incidencia del profesor 1:

### Fragmento 14 (G1 C5 E7)

1	P	<i>ok on va réécouter</i>
2	Gr	<i>phonétique / activité neuf a: /</i> (con voz de hombre en la grabación) <i>ils sont</i> (con voz de mujer) <i>ils ont</i> (se escucha la música que indica que terminó la actividad)
3	P	<anotando en el pizarrón> <i>ok bon ils sont ok ↑ et vous vous rappelez de la liaison hein ↑</i> se acuerdan ↑ <i>ils ont</i>
4	A	sí:
5	P	<b><i>la liaison avec [s] et [o] / c'est comme [θ] &lt;imita y se mueve como mosquito&gt;</i></b>
6	A	<risas>
7	P	<i>ok / ils ont / ça c'est important parce que ce n'est pas la même chose /</i> no es lo mismo no ↑ <i>ils sont / ils ont / hein ↑ c'est important</i> de acostumbrarse también pues no tenemos esa costumbre con el español / <i>ok alors on va faire une autre activité</i>

En esta ocasión el docente, para que los alumnos recuerden la manera correcta de pronunciación de la *liaison* entre [s] y [o], la cual suena como [θ], imita el sonido de un mosquito (5), y también los movimientos, lo que suscita las risa de sus alumnos. La risa de los alumnos también se debe al choque que causa el rompimiento de la concepción sobre el estatus del docente en situación institucional, quien imita a un animal en un contexto institucional.

El jugar con los sonidos y hacer comparaciones con ellos a manera de mnemotecnia es un recurso común utilizado en el discurso cómico de los enseñantes observados, tal como muestran estas notas de campo:

### Ejemplo 6 (notas 14 y 33)

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- [v] <i>comme en vache</i>. (<b>imita a una vaca</b>).</li><li>- <b>Como hacen los coches “vffrummm”</b> (Se refiere al sonido africado de la [v]. De hecho en francés, coche es <i>voiture</i> y es femenino).</li></ul> |
|--|

La imitación es el punto detonante para la risa de los aprendientes, debido a la exageración de los ademanes y también a la exposición al ridículo por parte del profesor al imitar a una vaca, lo que rompe con su rol docente en el aula, según la concepción

que se suele tener. Además el profesor no sólo utiliza esto para que los alumnos recuerden los sonidos, sino también las palabras *vache* y *voiture*.

Por otro lado, el humor se presenta en el aprendizaje de vocabulario y en las precisiones semánticas, tal como muestra este evento de la profesora:

### Fragmento 15 (G2 C2 E2)

1	P	<i>la quatre / qui fait la quatre</i> ↑
2	CEC	<levanta la mano> <i>une canapé</i> ↑
3	A	<i>un canapé</i> ↑
4	ANA	no / qué es eso
5	P	<i>oui voilà c'est un canapé</i>
6	CEC	y eso cómo qué es ↑ qué dijo ↑
7	ART	<i>c'est un canapé</i>
8	P	<i>alors oui / je pense / c'est un canapé</i>
9	A	sí
10	P	sí <i>c'est bien</i> <asiente con la cabeza> / <b>entonces el canapé no son las cositas que nos comemos en los cocktail / ok</b> ↑
11	A	<risas>
12	CEC	oh: es como un sillón
13	P	<i>alors / un canapé est comme un: / comment dire en espagnol</i> ↑ +++ sofá un sofá / no ↑ <i>voilà pour une personne</i>

En esta ocasión la actividad consistía en colocar los nombres correspondientes a unos dibujos sobre el mobiliario de una casa. Los nombres ya estaban dados en una hoja, simplemente había que ponerlos debajo de una imagen. La duda de los alumnos parte de una cuestión semántica: diferenciar un sillón y un sofá para dos personas, *fauteuil* y *canapé*, respectivamente.<sup>70</sup> El humor que emerge en esta incidencia se aprecia en el turno 10, en el que el *punchline* se remite a la precisión semántica de lo que no es un *canapé* –por lo menos en el contexto del mobiliario–. El dar información de más, o que no resulta relevante, evocando la máxima de Grice, desata la comicidad. Según el apartado que se revisa de vocabulario, en esta ocasión la palabra *canapé* no se relaciona semánticamente con las “cositas” que se comen en las reuniones de cóctel. Pese a que

<sup>70</sup> El préstamo lingüístico del inglés *love sit* se utiliza en español para referirse a un asiento acolchado para dos personas. Sillón se refiere al asiento para uno, y sofá para tres.

las palabras son homófonas en francés, en español sólo existe esta forma para referirse a los bacadillos y no al sillón, o sofá para dos personas, como precisa la profesora en la siguiente clase:

### Fragmento 16 (G2 C3 E1)

9	P	<comienza a repartir algunas hojas> +++ <i>alors je veux vous donner une feuille avec ces mots croisés / je voulais seulement eh: <b>quiero verificar si ayer no dije una tontería</b></i>
10	A	<risas y murmullos>
11	P	<i>alors qu'est-ce qu'on avait dit qu'étaient un canapé et un fauteuil</i> ↑
12	ANA	<i>un canapé</i>
13	P	<i>alors le canapé eh: / on avait dit que ça c'était quoi</i> ↑ <señala una hoja con imágenes y vocabulario>
14	A	<i>un canapé</i>
15	P	<i>et on avait dit que ça c'était un fauteuil</i> ↑
16	A	<i>oui</i>
17	P	<b>alors sí dije una tontería / alors c'est à l'inverse</b> <gira la muñeca de su mano>
18	BER	oh:: no:
19	A	<risas>
20	P	<risa> <b>sí: &lt;imitando a un alumno&gt; creo que ya me lo había aprendido / alors s'il vous plaît changez / si c'est pour une personne</b> <señala un dibujo> / <i>c'est un fauteuil ok</i> ↑ <i>et si c'est pour deux personnes c'est un canapé / algo que les puede ayudar a recordarlo / bueno eh: &lt;escribe en el pizarrón&gt; fauteuil roulant / qu'est-ce que c'est</i> ↑
21	A	ah::
22	P	<i>roulant</i> a qué les suena ↑
23	ART	a rueda ↑
24	P	a rueda <asiente con la cabeza> entonces <i>un fauteuil roulant</i> ↑
25	MAN	silla de ruedas ↑
26	P	<asiente> una silla de ruedas <i>oui</i> ↑ / yo pienso que eso les puede ayudar a recordar que <i>fauteuil</i> es para una persona no ↑ / <b>yo no he visto sillas de ruedas para dos todavía</b>
27	A	<risas>
28	MAN	como carrito
29	P	<b>puede que haya pero yo no he visto / et alors un canapé c'est pour plusieurs personnes / je vais chercher dans un dictionnaire / un canapé a: deux / deux sens oui</b> ↑ <i>un canapé c'est un meuble et aussi c'est un petit pain pour manger / o sea sí existe / por qué le dicen canapé entonces en México</i> ↑ / <b>pues porque también es la cosita para comer</b>
30	A	<risas>
31	P	<i>oui / canapé dos personas fauteuil una persona</i> <mueve las manos> ok ↑

En esta incidencia primero se realiza una precisión en torno a la semántica de *canapé*, palabra que en francés sí está relacionada con los bocadillos pequeños y con un sofá para dos personas (*un fauteuil* es para una persona). Lo gracioso es la forma en la que la docente realiza su corrección, primero al tratar de verificar si lo que ha dicho es una tontería (17); esto resulta gracioso para los estudiantes pues el utilizar este sustantivo parece un poco estricto para una confusión de vocabulario, ya que *tonto* alude a una persona que posee poco entendimiento o inteligencia, por tanto el calificar su acción de esta manera resulta exagerado, y aun más por su estatus en el aula. Después, de igual manera, el imitar a un alumno (20) que parece decepcionado por el esfuerzo inútil que ha puesto en aprender el vocablo les parece gracioso; puesto que aquí se ve reflejada la concepción que la profesora hace sobre un alumno a partir de su imaginario pedagógico.

A continuación, a manera de mnemotecnia la enseñante escribe en el pizarrón y pregunta a sus interlocutores si saben qué es un *fauteuil roulant*. Arturo y Manuel proponen la repuesta y aciertan, entonces la profesora resalta por medio de un *punchline* una situación que sale de lo cotidiano, que nunca ha visto una silla de rueda para dos (26), cosa que se considera poco práctica y un tanto absurda; además en el turno 29 considera la improbabilidad de esta situación, cuestiones que desatan la risa de los aprendientes.

Por otra parte, en cuanto al otro objetivo de la clase, la cultura, se tiene este evento sobre el *Tour de France* y lo que implica, tanto en fechas como en los países donde se realiza el recorrido:

#### Fragmento 17 (G1 C1 E11)

5	P	<i>le tour de France</i> conocen el <i>tour de France</i> no ↑
6	A	<i>oui</i>
7	P	<i>ah: le tour de France a: chaque année</i> cada año a: en en julio o junio empieza no me acuerdo
8	JON	<u>en junio</u>
9	P	<u>en juin</u> ↑ <i>arrive à Paris aux Champs Élysées au mois de juillet / mais le</i>



10	A	<i>tour de France maintenant a:: no sé si debemos de llamar tour de France pourquoi</i> ↑
11	P	porque ahorita van a Bélgica después se van por España <moviendo las manos> quién sabe <b>a menos que ya estamos integrando España Bélgica en en en la France</b>
12	A	están conquistando poco a poco <risas>
13	P	<i>le tour de France a: compétition du cyclisme</i>

Durante esta clase se revisaban las aficiones, pasiones y sueños de las personas, y relacionado con esto, en uno de los ejemplos del libro, se menciona a un personaje al que le gustaría presenciar *L'arrivée du Tour de France*. A partir del libro el profesor pregunta a los alumnos si es que conocen esta prueba de ciclismo.

Al dar las características de este evento deportivo, el profesor duda sobre llamarlo *Tour de France* de manera exclusiva, tal como se aprecia en el turno 9, puesto que el recorrido también pasa –aunque menos– por otros países, como España y Bélgica. Entonces a manera de broma el profesor, en el punchline, realiza una insinuación: estos países están siendo integrados o conquistados, como dice el alumno de manera ecoica, para reforzar lo dicho por el docente, por Francia. En este caso se da otra improbabilidad de situación, pues es muy difícil que estos países se adjunten a Francia solamente por evento deportivo.

En este otro evento se hace referencia al *Mont Saint-Michel*, un famoso atractivo turístico ubicado al norte de Francia:

### Fragmento 18 (G1 C2 E11)

1	P	<i>alors très bien / c'est une île avec un château célèbre en France / très bien / oui</i>
2	DEN	<i>c'est le Mont Saint-Michel</i>
3	P	<i>voilà / très bien c'est le Mont Saint-Michel</i>
4	JOS	<i>à Saint-Malo</i> ↑
5	P	<i>à Saint-Malo oh: à côté à côte</i> <escribe en el pizarrón> <i>à côté</i> ↑
6	A	a un lado
7	P	<i>oui</i> / si conocen este lugar ↑ o habían escuchado / no ↑
8	JOS	es un lugar en donde el mar se mete en la isla y se llena todo de agua
9	P	<asiente con la cabeza> <i>oui</i> y <b>ha habido muchos muertos</b>
10	A	<risas>

11	P	no en la isla / pero allí
12	BAR	es un lugar feliz ↑ cómo puede ser en un lugar turístico ↑
13	P	ah: <risa> el lugar es maravilloso / este eh: es muy antiguo / no hay coches que circulan adentro / la gente se estaciona afuera / no no circulan los coches menos los camiones de proveedores y todo
14	A	<cuchicheos>
15	P	pero es muy antiguo / restaurantes muy buenos así / y <i>alors</i> el problema ahí es que cuando sube la la ↑
16	A	marea
17	P	la marea / dicen que sube a la velocidad de un caballo corriendo
18	A	oh:
19	P	y hay mucha gente <u>que se metieron ahí</u>
20	JON	<u>e intentan correr</u> ↑
21	P	ah: no checaron la marea o no sé y pues <aplaude, con lo que se refiere a que la gente es alcanzada por la marea>
22	BAR	TÓMALA
23	P	pero así la agarra de ambos lados
24	A	tss:
25	P	porque la isla está así <hace un círculo con sus brazos> y el camino en el medio y de repente dices <agita sus brazos emulando el movimiento de olas>
26	JON	ya todos murieron allí
27	A	<risas>
28	P	<b>pues no soy Moisés pero a ver si me funciona &lt;abre sus brazos&gt;</b>
29	DEN	<risa>
30	P	ah: y entonces ah: si un día tienen la suerte de ir para allá pues sí cuidado / y <i>alors</i>
31	PAU	profesor / y ese castillo qué es ahorita ↑
32	P	<escribe en el pizarrón> <i>une église</i>
33	PAU	ah: y eso qué es ↑
34	P	<i>une église / c'est un</i> ↑
35	JOS	iglesia
36	P	no me acuerdo bien pero en el centro centro <alza sus brazos> se mete ah / y así es en <i>Saint-Michel</i> San Miguel eh:

En esta incidencia el profesor comparte con sus alumnos algunos conocimientos que tiene sobre el *Mont Saint-Michel*, una pequeña isla que debe su nombre a una abadía donde se le rinde culto al arcángel San Miguel, célebre por la forma en que la marea sube y difumina el camino para llegar a ella. Lo que detona la gracia de los alumnos es lo que refiere el profesor sobre los muertos que ha habido en el turno 9, comentario que toma por sorpresa a los alumnos, pues éstos esperaban –según el ritual de la clase– algunos datos relacionados con la construcción del castillo, la ubicación o por qué se le

considera a este sitio un atractivo turístico. El *punchline* en esta ocasión se da por la sorpresa, por el rompimiento de lo que se espera y por lo que se refiere. Luego una alumna se pregunta por qué en un lugar “feliz” –según su representación de un lugar turístico– puede pasar algo así. Es entonces que el docente explica que se debe a la marea que sube a la velocidad de un caballo corriendo.<sup>71</sup> Lo curioso de esta incidencia es que el humor se entremezcla con los referentes culturales compartidos por el docente, quien junto con los alumnos recrea y construye una situación en la que incluso se alude a un personaje bíblico, conocido por separar las aguas del Mar Rojo. El docente realiza una atribución forzada de sus acciones con las facultades de Moisés, ayudado por sus ademanes y su teatralidad, cuestión que hace reír a Denisse.

También relacionada con la cultura, se encuentra en el corpus esta impresión de la profesora sobre estudiar en la Sorbona de París:

#### Fragmento 19 (G2 C3 E12)

1	P	<i>alors je veux vous donner ça</i> <muestra una hoja y comienza a repartir>
2	A	<murmullos>
3	P	<después de repartir> <i>je veux vous lire ça / vous allez étudier une maîtrise à Paris / et vous recherchez un logement près de la Sorbonne / oui</i> ↑ o sea porque <b>vamos a estudiar una maestría y además en la Sorbona el sueño dorado</b> <suspira y se ilusiona> <i>ok très bien</i>
4	A	<risas>
5	P	<i>ok un / lisez la petite annonce sur ache tetepé lalalá le site mobil-e point com et observez le plan du métro de Paris et repérez la distance / vous comprenez</i> ↑
6	A	<i>oui</i>

En esta actividad la profesora les da a sus aprendientes una hoja con imágenes e información sobre inmuebles ubicados en París y sus alrededores. La finalidad es que los alumnos traten de encontrar el apartamento más cercano a la Sorbona con ayuda de un mapa que ella también les proporcionó.

<sup>71</sup> El dicho en francés dice así: *À la vitesse d'un cheval au galop.*

El punto relacionado con el humor en esta incidencia es la ilusión expresada en el turno 3 por medio de la comunicación no verbal, un tanto hiperbólica, de la profesora al hablar de la Sorbona, y de lo que implica estudiar una maestría en ella, debido a su prestigio académico. También el atributo que se le da a esta situación hipotética, un adjetivo calificativo, resulta cómico, al decir que es un sueño dorado, frase idiomática que se entiende como la meta más preciada.

En general, el tipo de comunicación didáctica armoniza con la idea de que el humor en clases de lengua extranjera es una manera de presentar contenidos de diversas temáticas desde otro punto de vista, por medio de imitaciones en los sonidos, comparaciones entre palabras y referencias con campos y dominios disímiles en lo que a la cultura atañe. También éste sirve para aligerar los contenidos de la clase, es una forma de adentrarse a los conocimientos de manera atrayente, y cumple una función mnemotécnica.

#### *Tipo de comunicación conversacional*

Este tipo de comunicación se vincula con los intercambios verbales espontáneos presentes en la clase que no se relacionan con cuestiones didácticas y organizacionales. Aunque no se encontraron tantas incidencias en este sentido, es posible avistar que este tipo de intervenciones son utilizadas para crear un ambiente más afable en clase, para conocer a los alumnos y sus gustos, las actividades que realizan en su vida cotidiana, así como sus opiniones sobre cualquier asunto de interés. Se contemplan temas sobre el transporte para llegar a la universidad, el clima, las noticias, entre otros. También se consideran todos los accidentes e interrupciones que sufren los individuos en el aula.

Resulta curioso que casi todos los eventos humorísticos que tienen que ver con la comunicación conversacional se den en L1, esto debido quizá a que se desvía la atención de uno de los objetivos de la clase, la lengua francesa.

Como primer ejemplo de las incidencias de tipo conversacional se muestra este intercambio del profesor, quien propone regalar un nuevo celular a un aprendiz:

#### Fragmento 20 (G1 C2 E2)

1	P	<i>ok donc eh: on peut commencer / premier mot vous faites / associez des photos ah: vous pouvez discuter / pueden hablar de eso ah: si no saben informarse / pueden este buscar avec por internet &lt;se le queda viendo a un celular de un alumno&gt; Joseal no puedes tú pero ah:</i>
2	A	<risas> (el celular sólo sirve para hacer llamadas, no es un smartphome)
3	P	<toma el celular del alumno> <b>te te te vamos a regalar uno</b>
4	A	<risas>
5	JOS	no
6	P	eh:: primero eso / cinco minutos rápidos y luego vamos a hacer las preguntas <i>ok</i> ↑

En esta actividad los estudiantes debían relacionar algunas imágenes de lugares y monumentos famosos con los nombres correspondientes. La gracia viene cuando el docente (1) se percata de que uno de los alumnos, a diferencia del resto, no tiene un *smartphone*, es decir, un teléfono móvil que le permita acceder a Internet, con lo que en un juego de inclusión y exclusión pone en evidencia al alumno: “Joseal no puedes tú”, al tomar su celular y decir que éste no permite la conexión. Para seguir con la broma, en el mismo juego humorístico, incluye a los demás estudiantes y sugiere que le regalará uno nuevo. El trasfondo es relajar el ambiente de clase a expensas de un aprendiz; es una forma del docente de “llevarse” con los alumnos, pero sin meterse con la persona.<sup>72</sup>

Al parecer el aprendiz no lo toma a mal y continúa con la actividad.

<sup>72</sup> En este juego humorístico, aunque el profesor lleva a cabo un *face threatening act*, es decir, un acto de amenaza a la imagen del alumno, no hace alusión a las características físicas o de personalidad del mismo sino a una posesión de éste, es una forma indirecta de realizar una burla, cuestión que mitiga el acto de amenaza a la imagen; además, el tipo de humor que utiliza no es hiriente.

En esta otra incidencia la profesora interrumpe su clase para agradecer a Alejandro, un alumno colombiano, por un regalo que le trajo:

### Fragmento 21 (G2 C1 E3)

1	P	<i>alors qui peut la dix</i>
2	MAN	<i>l'armoire</i>
3	P	<i>l'armoire c'est ça oui c'est ça l'armoire / ya comí la cajeta &lt;señalando a un alumno&gt; buenísima eh buenísima / excuse-moi no se llama cajeta</i>
4	ALE	arequipe
5	P	<i>la quoi ↑</i>
6	ALE	arequipe
7	P	<b>arquipe c'est très bon e: l'arquipe / disculpen por interrumpir toda la clase para decir eso / <u>es que lo vi y me acordé</u></b>
8	A	<risas>
9	P	<i>oui voilà alors disculpenme de nuevo alors dix c'est le placard ok</i>

En el turno 3 se advierte cómo la profesora realiza una transición abrupta, cambia de la L2 a la L1, para mencionar que ya se comió la “cajeta” colombiana, el arequipe que le trajeron. Después de preguntar por el nombre ofrece una disculpa por la interrupción, pues se desvió de los contenidos de la clase que se revisaban en ese momento. La desviación a los contenidos de la clase también es una cuestión que suscita el humor; como ya se había mencionado, el dar información no relevante –conforme a los objetivos de la clase– resulta gracioso, se rompe con esta máxima conversacional. Asimismo la sorpresa evidente en la transición abrupta resulta cómica.

En cuanto a otro tema, un tanto actual y que es común que aparezca mentado en las clases en general, es este relacionado con Facebook y la procrastinación:

### Fragmento 22 (G1 C3 E16)

2	A	<murmillos> (los alumnos discuten sobre el proyecto de los carteles)
3	VIC	<i>quoi ↑</i>
4	P	<i>alors ça va ↑ &lt;se le queda viendo a una alumna&gt; qu'est-ce qui se passe Alma ↑ ça va ↑</i>
5	DAV	nada más está en Facebook
6	A	<risas>
7	P	<risa> <b>también estando en mi casa allí donde tenemos la compu mi</b>

8	A	esposa está allí bien calladita y yo le pregunto eh <b>CÓMO VAS</b> ↑ estás estudiando ↑ y no: en Facebook <risas>
---	---	--

En este caso, la desviación de la clase parte de la intervención de uno de los alumnos, quien puso en evidencia a una de sus compañeras por consultar esta red social por medio de un dispositivo móvil en el turno 4. El profesor retoma la broma hecha por David y cuenta una anécdota que le sucedió con su esposa (7). La manera de contar, con cierta teatralidad y el énfasis prosódico en sus palabras, en conjunto con la sorpresa y un poco de ingenuidad por parte del docente, detonan la risa de los alumnos.

Y por último, en cuanto a este tipo de comunicación, se presenta esta incidencia de la profesora, quien por lo pesado de su jornada se toma un pequeño momento de la clase para comer un tentempié mientras los estudiantes resuelven un ejercicio:

#### Fragmento 23 (G2 C4 E6)

1	P	(los alumnos están dialogando en equipos, mientras tanto la profesora come un bocadillo, luego se acerca a un alumno que estudia biología y le pregunta algo) <b>Bernardo por qué mi zanahoria tiene estos hoyitos</b> ↑ <le muestra una zanahoria>
2	A	<risas>
3	BER	ah:
4	MAR	se echaron a perder
5	BER	no sé
6	IVO	tiene hoyos ↑
7	P	<b>sí &lt;se acerca a la alumna para mostrarle&gt; ya no me las voy a comer</b> <con desánimo>
8	A	<murmillos y risas>

En primer lugar, a los alumnos les resulta cómica esta pregunta inesperada y un tanto descontextualizada hecha por la docente, sobre si la zanahoria que está comiendo (comer en el aula rompe con los estatutos institucionales) tiene unos “hoyitos”. El trasfondo es saber si el alimento está echado a perder, por lo que ella acude a los conocimientos de biología de Bernardo. Finalmente, el desánimo mostrado por la profesora y su decisión de no seguir comiendo (7) causa risa en sus interlocutores. Es

importante mencionar el vínculo de este evento con las nociones de límites y estatutos de la clase de lengua, puesto que en el marco de la clase, la vida privada del profesor y las acciones que éste realiza para sí, sin relación con los contenidos de la clase, se consideran una desviación, cuestión que puede prestarse para la comicidad debido al imaginario sobre la situación escolar.

Todos estos eventos parecen desviaciones, pero en realidad forman parte de la clase; como se ha señalado antes sirven para crear un ambiente más relajado, romper la tensión, fomentar las relaciones personales, así como para solicitar las opiniones de los alumnos en cuanto a diversos temas.

### *Resumen*

En este apartado se habló sobre la emergencia de eventos humorísticos en situaciones mayores de comunicación, conforme a tres tipos: organizacional, didáctica y conversacional. En relación con la comunicación organizacional se vio cómo el humor funge como una herramienta de modalización, de atenuación y cortesía para llamar la atención, dejar alguna tarea u organizar la clase. Por otra parte, en cuanto al tipo de comunicación didáctica se revisaron los principales referentes con los que se vinculan los objetivos de la clase: la lengua y la cultura; la imitación de sonidos, las comparaciones semánticas y las impresiones sobre algún lugar son comunes en los eventos humorísticos. Por último, se mencionó la comunicación de tipo conversacional, que se relaciona con los intercambios espontáneos que salen de la representación que se tiene de la clase, de las desviaciones; aquí el humor puede emerger de cualquier tema.



## **3.2 Fenómenos lingüísticos**

Después de revisar los tipos de comunicación, en este apartado se busca describir el discurso humorístico en torno a los elementos lingüísticos más recurrentes en cada una de las incidencias de los grupos observados. Se trata de acercarse a la ostensividad en los componentes lingüísticos a través de los fenómenos lingüísticos o metáforas, es decir, señalar qué elementos lingüísticos enfatiza cada profesor en su decir cómico; si es que un profesor se centra más en los sonidos, en alguna palabra o da cierto orden a su enunciado para despertar la comicidad entre los alumnos. Relacionado con esto, también ha de efectuarse un análisis relacionado con los recursos retóricos que más aparecen, para esto, las teorías del humor resultan pertinentes, en especial dos: la de la superioridad y la de la incongruencia, las cuales a su vez se relacionan con el posicionamiento del profesor.

### **3.2.1 Mecanismos de construcción discursiva según la ostensividad en componentes lingüísticos**

Si bien todos los elementos lingüísticos<sup>73</sup> están presentes en el discurso, dependiendo de la información que quiera comunicar el docente y de su intención, éste focaliza la atención de sus receptores en algún componente o componentes de la lengua, es decir, resalta en su enunciado un sonido, una letra, un significado, el orden de las palabras, o una acepción, siempre bajo cierto contexto. El profesor hace ostensible en su mensaje la información que quiere comunicar a través de los fenómenos ostensivos, los cuales buscan comunicar sus intenciones cómicas y atraer la atención de los alumnos.

Considerando las intenciones cómicas del docente, éste al transmitir su mensaje realiza una connotación, cuyo dominio referencial se relaciona con el humor, debido a

---

<sup>73</sup> Fonemas, morfemas, palabras, sintagmas.

la implicación descontextualizada, que se dilucida por medio de la situación de enunciación. Es así que en cada nivel de la lengua es posible avistar cómo los docentes se valen de distintos fenómenos lingüísticos para construir su discurso humorístico, niveles que se revisan a continuación.

#### *Nivel fonético-morfológico*

En cuanto al nivel fonético-morfológico<sup>74</sup> se encontraron en todas las incidencias los siguientes fenómenos: adición, aliteración, asimilación, disimilación, supresión, sustitución. Es común, como ya se vio en el apartado de comunicación didáctica, que los docentes jueguen con los sonidos y morfemas al construir su discurso humorístico, tal como muestra esta incidencia del profesor:

#### **Fragmento 24 (G1 C2 E10)**

6	P	<i>alors attention / cómo se dice Tanzania en français</i> ↑
7	JOS	<i>Tanzanie</i>
8	P	<i>ok Tanzanie / et c'est la Tanzanie</i>
9	A	oh:
10	BAR	<i>en Tanzanie</i>
11	P	<i>ok voilà</i>
12	JOS	<i>à quelle ville</i> ↑
13	BAR	<i>ah:: à à Tanzanie</i>
14	A	<risas>
15	P	<i>ah: tu connais la ville</i> ↑
16	JOS	<i>oui</i>
17	P	<i>la ville la ville</i> <señala al otro equipo>
18	A	<i>ah:</i>
19	DEN	<i>à Rombo</i>
20	P	<i>Rombo</i> ↑
21	DEN	<i>Rombo</i> <comienza a deletrear en español> erre o <u>eme</u>
22	P	<i>en français s'il te plaît</i>
23	DEN	<deletrea en francés> <i>er o em be o</i>
24	P	<escribe en el pizarrón> <b>Rombo como Rambo</b>
25	A	<risas>
26	P	Rombo quise decir
27	A	<risas>
28	P	<i>ok alors à Rombo ah: / ok c'est très bien</i>

<sup>74</sup> Se adjuntan estos dos niveles de la lengua debido a que los fenómenos lingüísticos relacionados con éstos son, en su mayoría, similares.

La actividad que se realizaba durante esta clase consistía en diferenciar las preposiciones para referirse a un país, a una ciudad o localidad, además de relacionar las imágenes con el monumento o lugar correspondiente. El motivo cómico de esta incidencia se relaciona con la ubicación del monte Kilimanjaro, ubicado en Tanzania, en el distrito de Rombo. En el turno 24, el docente realiza una sustitución fonética de [o] por [a], pese a que Denisse deletrea la palabra, con lo que él compara este lugar con Rambo, un personaje ficticio, exmilitar de la Guerra de Vietnam, lo cual resulta gracioso para los aprendientes debido a la comparación forzada de estas dos formas. Cabe resaltar que los juegos fonéticos comúnmente se relacionan con desplazamientos semánticos, dado que por medio de la asimilación o disimilación de sonidos se alude a formas léxicas existentes, ya sea en la L1 o en la L2.

En esta otra incidencia, la enseñante también juega con los sonidos:

#### Fragmento 25 (G2 C1 E5)

3	P	<i>c'est une chaise</i> <se acerca a la pantalla> +++ <i>c'est une chaise</i> <señalando la pantalla>
4	MAT	<levanta la mano>
5	P	<i>oui</i>
6	MAT	<i>comment on dit</i> lámpara ↑
7	P	eh: <i>lampe</i> no les puse una lámpara ↑
8	A	no
9	P	<b><i>oh, la la:mpe!</i></b> <i>qu'est ce qui se passe</i> ↑ / <i>on dit la lampe</i> / se ve ↑
10	A	<i>oui</i> <risas>
11	P	<i>la lampe</i> / <i>d'autres questions de vocabulaire</i> ↑

La intervención humorística de la docente se remite a una pregunta hecha por el alumno, quien no sabe cómo se dice lámpara en francés. Lo gracioso es el juego fonético que realiza la profesora en el turno 9 entre la palabra lámpara y la interjección francesa para exclamar sorpresa: “*oh la la*”. La adición de sonidos a la última sílaba de

esta interjección es lo que resulta cómico para los aprendientes. Un metaplasmo aplicado a una interjección que resulta en una nueva forma léxica: *lampe*.

Por otra parte, producto de una confusión fonética, se muestran estas anécdotas de los profesores; primero una nota de campo y luego la transcripción de un evento:

### Ejemplo 6 (nota 58)

(El profesor contó una anécdota: en una ocasión paseando por la playa junto a su esposa, quien es mexicana, vio unos caballos pasar, y escuchó a ella decir: “mi cabello”, con lo que él dijo: “ah, sí mira tu cabello como corre”. Lo que sucedió fue que el profesor confundió las palabras **cabello/caballo**, y no se percató que sin querer le había jalado el cabello a su esposa, razón por la que ella se quejaba). Ah, pero es igual en francés, **ustedes pueden confundirse entre *cheveux* y *chevaux***.

Debido a lo disímil de los significados de estas palabras (cabello/caballo) y a que la diferencia fonética entre las mismas se establece por un par mínimo, esta situación donde se presenta la confusión resulta graciosa; si se toma cualquiera de los errores para recrear la situación de enunciación resulta en un absurdo: un cabello que corre por la playa, o bien, un caballo que germina en la cabeza de alguien. Después de relatar su confusión, el profesor señala que también puede ocurrirle a los estudiantes con estas mismas palabras en la lengua francesa, ya que su pronunciación es muy parecida.

En esta incidencia la enseñante también narra una anécdota que le sucedió en su época de estudiante:

### Fragmento 26 (G2 C2 E10)

5	P	<i>gauche gauche</i> +++ les cuento una anécdota con <i>gauche</i> ↑
6	A	sí::
7	P	cuando yo estudiaba en el Liceo Francés / este: teníamos cuando faltábamos / teníamos un librito en el que teníamos que apuntar por qué faltábamos / y el motivo y todo / entonces un día yo me enfermé de la garganta / y <b>enfermo de la garganta se dice <i>mal à la gorge</i></b> <lo escribe en el pizarrón> <b><i>mal à la gorge</i></b> : / <b>pero yo siempre creí que era <i>mal à la gauche</i></b> / <b>entonces todo el tiempo yo escribía así</b> <anota en el pizarrón> <b><i>mal à la gauche</i></b>
8	A	<risas>

9	P	hasta después de un año que me di cuenta que lo escribía mal
10	A	<risas>
11	P	<i>gorge gauche mm</i> : <gesto de confusión> se parecen un poco no ↑
12	A	sí: <siguen riendo>
13	ANA	mal a la izquierda ↑
14	P	sí / <b>yo tengo mala la izquierda</b>
15	A	<continúan riendo>
16	P	<ríe y alza los hombros> bueno ya / mi anécdota la tenía que contar
17	A	<risas>

Durante esta sesión se realizaba una actividad que consistía en mencionar la distribución de los cuartos de una casa. En el turno 7 la profesora corrige la pronunciación de una alumna en cuanto a la palabra *gauche*, y después narra una anécdota que le sucedió cuando estudiaba francés. La profesora confundió *gorge* con *gauche*, debido a una asimilación fonética de estas dos formas en cuanto a la última sílaba; el problema fue que no distinguió la fricativa uvular [ʁ] en la forma *gorge*. En este sentido, lo disímil de los significados y su aplicación errónea es lo que suscita la risa de los alumnos. Cabe resaltar que la docente cuenta esta anécdota como una forma de prevenir a sus interlocutores sobre este error, para que recuerden esta narración y no se olviden del significado y escritura de estos vocablos.

En estos otros ejemplos, se distingue un juego morfológico relacionado con la escritura de una palabra y con el paradigma de conjugación de un verbo:

### Ejemplo 7 (notas 34 y 61)

<p>- <i>Janvier</i> se escribe como <b>Javier</b> pero con “n”. (Al revisar los meses en francés).  - Falta una “s”... ¿Dónde? ¿Acá? (Un alumno escribió en el pizarrón <i>*nous somme</i>, y el profesor preguntó a los alumnos que dónde debía colocar la “s”, y en broma el docente la escribió de esta manera <i>*snous somme</i>, en lugar de <i>nous sommes</i>).</p>
---

En la nota 34 el profesor establece una correspondencia entre el nombre castellano de Javier y el mes *janvier* por medio de un fenómeno lingüístico de intrusión conocido como epéntesis, el cual consiste en colocar una letra/fonema a la mitad de una palabra.

En la nota 61, de manera intencionada el profesor coloca una letra al principio de la forma *nous*, en otras palabras, realiza otro fenómeno de intrusión, una prótesis, la cual resulta fuera de lugar debido a que no coincide con la taxonomía silábica francesa. El fingir desconocimiento también les parece cómico a los alumnos.

### *Nivel sintáctico*

Conforme a este nivel lingüístico no se encontraron más que dos fenómenos o metataxas en el discurso humorístico de los profesores: la alteración sintáctica y la enumeración reiterada. Si bien el orden de las palabras es importante en su decir, rara vez focalizan la atención en este punto. Aquí se presenta esta incidencia cuya comicidad se basa en reiteraciones de sentido a través de sintagmas encadenados:

#### **Fragmento 27 (G1 C4 E14)**

1	P	ok todos me entregaron ↑ todos menos DAVID
2	A	<risas y murmullos> ay David
3	DAV	perdón
4	P	<con una mirada fija a David> me lo mandas
5	OSW	tienes que ser más responsable David por Dios
6	DAV	lo traigo aquí pero no lo puedo pasar <señala su celular>
7	P	a ver cómo: <se toca la barbilla mientras piensa>
8	OSW	o puedes subirlo a Youtube y así lo vemos todos
9	A	sí:
10	DEN	nos mandas el link a todos
11	DAV	no:
12	VIC	pues no es lo que quieres ↑
13	DAV	no / mejor lo paso con el cable o:
14	P	pero eh: <alza la mano> <b>ESTE AÑO ANTES DE DICIEMBRE ANTES DE LA PRÓXIMA SEMANA</b>
15	A	<risas>
16	DAV	ay prof
17	P	mañana me lo mandas por favor

En esta ocasión el enseñante recogía unos trabajos de grabación audiovisual que había dejado como tarea. Uno de los alumnos, por no llevar la grabación a tiempo es advertido por el profesor, quien con énfasis prosódico en el turno 14 menciona tres

referentes temporales inclusivos, en una anáfora: “este año, antes de diciembre, antes de la próxima semana”. Con señalar antes de la próxima semana es suficiente para captar el sentido del mensaje: que la entrega ha de hacerse lo antes posible, con un plazo perentorio de aproximadamente una semana; sin embargo, para reforzar el mensaje y resaltar la obligación del alumno, el profesor encadena otros dos sintagmas, cuya información resulta innecesaria, pues de cumplirse el primer plazo los otros dos salen sobrando. Otra vez se rompe con la máxima de relevancia.

En el siguiente evento, la profesora realiza una enumeración de interjecciones, con la idea de contar *ad infinitum*:

#### Fragmento 28 (G2 C2 E12)

3	P	<i>ah: le deuxième étage</i> <escribe en el pizarrón> / <i>alors si vous observez observez cette page oui</i> ↑ <señala una página del libro> <i>nous avons de première ou dernier étage</i> ↑ <i>continuer</i> / <i>alors</i> / <i>quel étage s’il vous plaît</i> ↑
4	A	ah::
5	P	<i>alors / vous pouvez dire le premier le deuxième le troisième le quatrième o bla bla bla: bla bla bla: bla bla bla::</i>
6	A	<risas>
7	P	<i>ou dernier étage / vous comprenez le dernier</i> ↑
8	A	el último
9	P	<i>oké EL ÚLTIMO / oui</i> / cómo forman esos números ↑

El cometido de esta actividad era aprender los números ordinales en francés; es así que el contar los pisos de un inmueble resulta pertinente para tal objetivo. Como se sabe los números ordinales en francés, salvo *premier/première* y *second/seconde*, se construyen de la misma manera: basta con agregar el sufijo *-ième* a la raíz del número cardinal. El humor en esta incidencia puede apreciarse en el turno 5, en el que la profesora pospone una serie de interjecciones con un ritmo marcado, después de contar hasta *quatrième*; da la idea de una seriación infinita, puntada que resulta graciosa para los aprendientes, además de que utiliza una muletilla aliterada.

### *Nivel semántico-pragmático*

En este nivel se encontraron los siguientes fenómenos: atribución forzada, comparación, desplazamiento, equiparación, falsa atribución, metáfora, metonimia, polisemia. Tal parece que los profesores resaltan el significado de las palabras bajo cierto contexto al crear su discurso humorístico. Para aprender una lengua el conocimiento del vocabulario es primordial. Como ejemplo se muestra este hecho del profesor sobre un cotejo de palabras entre el español y el francés:

#### **Fragmento 29 (G1 C1 E13)**

6	P	<i>un médecin est un docteur d'accord hien: ↑</i>
7	A	<i>d'accord</i>
8	P	<i>mais un médecin c'est spécifique à la santé</i>
9	VIC	<i>comment ça s'écire ↑</i>
10	P	<pone atención para escuchar, se lleva la mano a la oreja>
11	VIC	<i>comment ça s'écire ↑</i>
12	P	<i>docteur ↑</i>
13	VIC	<i>non</i>
14	P	<i>médecin / +++ médecin d'accord médecin / médecin c'est la santé d'accord la santé la salud / le docteur ça peut être un docteur en linguistique ça peut être un docteur en mathématiques mais pas un médecin en mathématiques / se dice médico en matemáticas ↑</i>
15	VIC	no <con tono exagerado>
16	JOS	<risa>
17	P	<i>ok bon d'accord très bien / bon médecin docteur</i>

En esta incidencia el docente busca establecer la diferenciación semántica entre las formas léxicas *médecin* y *docteur*, que al igual que en español son sinónimas, aunque existe en cada palabra un sema diferenciador relacionado, por una lado, con la salud, y por el otro, con el grado académico. La parte cómica de este evento es la pregunta lanzada a Víctor, en el turno 14, sobre si es posible decir médico en matemáticas, cuestión que toma por sorpresa al alumno y lo desconcierta. La acepción de grado de estudios no corresponde con la forma médico, es una atribución semántica forzada que resulta cómica para uno de los aprendientes.

Aquí se muestra otro ejemplo relacionado con un juego semántico:



### Ejemplo 8 (nota 72)

- Poisson ou poison? **Se fue a pescar veneno, pues no.** (Le dice a un alumno que recordó la palabra para decir “pez”, pero que la pronunció mal, y se puede entender ésta como “veneno”).

En esta nota de campo el humor parte de una cuestión fonética, un error de pronunciación cometido por un estudiante, al que se le dificulta emitir de manera diferenciada los fonemas [s] y [z] en francés, dado que en español –de la variante mexicana– sólo representan alófonos. El profesor equipara el error con el español al mencionar una cuestión hipotética absurda, de alguien que se va a pescar veneno, en lugar de peces. Lo gracioso resulta de la incongruencia de sentido al emplear un sustantivo incorrecto e incongruente a nivel paradigmático.

Cabe resaltar que la pragmática permea todo el acto discursivo, dado que el contexto siempre interviene en la interpretación del significado. Es así que el contexto se ve reflejado en la situación, y cualquier aspecto extralingüístico se ve involucrado en el sentido del mensaje. Hecha esta aclaración, en este apartado también se retoman las incidencias en las que los docentes hacen referencia a la competencia sociopragmática que los alumnos han de desarrollar.

En este evento el profesor establece la diferencia semántica entre el verbo *coucher* y su forma pronominal *se coucher*:

### Fragmento 30 (G1 C3 E6)

1	P	<i>ok</i> ↑ <i>et après le verbe se coucher / oui effectivement / alors</i> <sonríe> <b>SE COUCHER</b> <alza la mano>
2	A	<risas>
3	P	acostarse no ↑ <b>no COUCHER</b> / <i>que también se puede</i> <asiente con la cabeza>
4	A	<risas>
5	DEN	sí / y por qué no ↑
6	P	<risa> <b>ojo con quién estás hablando y de qué estás hablando</b>
7	A	<risas>
8	DAV	y sí se puede decir <i>nous nous couchons</i> ↑ <girando un poco la cabeza> (insinuando el otro significado)

9	P	<i>nous nous couchons</i> ↑ <i>oui:: non</i>
10	DAV	entonces cómo se diría ↑
11	P	<i>nous couchons</i> ↓ ajá <sonríe>
12	A	<risas>
13	DAV	y no <i>nous nous couchons</i> se entiende así ↑
14	P	<b><i>nous nous couchons</i> se refiere a acostarse / pero el verbo solo / seulement le verbe coucher tiene esa eh: este</b>
15	JOS	connotación ↑
16	P	ese concepto / <i>ok se coucher</i> <niega con la cabeza> <i>ok</i> ↑

La parte cómica de esta intervención se relaciona con las acepciones y la pronominalidad de *coucher*, ya que el equivalente en español de la palabra no pronominal es *acostarse/dormir con* (*coucher avec*) en el sentido de tener relaciones sexuales, mientras que la forma pronominal alude más a *recostarse/dormir*. Tal parece que todo lo relacionado con sexo es gracioso para los estudiantes, pues se considera este tema, no tanto como un tabú, sino un elemento que rebasa los límites formales de la clase. El profesor insinúa la polisemia de este verbo a través de su sonrisa y el énfasis prosódico. Un aspecto que detona la risa de los estudiantes es el consejo pragmático que da el profesor sobre el uso de esta palabra, cuya forma pronominal inclusive puede malinterpretarse (6): “ojo con quien estás hablando y de qué estás hablando”.

Aquí otro consejo pragmático del docente sobre el uso de las palabras en determinado contexto:

#### Ejemplo 9 (nota 95)

**- Viejo y vieja se dice *vieux et vieille*. aguas como los usan... igual que en español, no le digan viejo a quien sí lo es.** (Señala esto mientras se revisaba cómo referirse a las personas por ciertas características físicas, sobre todo la edad).

Aunque aquí no hay acepciones diferenciadas,<sup>75</sup> por cuestiones de cortesía conviene no llamar viejo a quien sí lo es; mejor usar un eufemismo u otro apelativo.

<sup>75</sup> En español se utiliza esta palabra coloquial para llamar al padre o la madre. De la misma forma se le dice a los amigos o personas en una situación informal.

Finalmente esta otra incidencia relacionada con la enseñante y su forma de llamar a los alumnos:

**Fragmento 31 (G2 C4 E11)**

1	P	<i>alors les enfants vous avez terminé</i> ↑
2	A	<i>oui</i>
3	P	ah: <i>LES JEUNES</i> / <i>la cámara va a registrar</i> <se acerca a la cámara la señala y se queda mirando fijamente> +++ mi paternalismo / mi MATERNALISMO
4	A	<murmullos>
5	P	porque <b>les digo les enfants</b> / <b>les digo niños</b>
6	A	ay:: <con sentimiento>
7	P	<b>en vez de decirles les jeunes</b>
8	A	<risas>
9	IVO	ah: sí::
10	P	siempre les digo <i>ça va les enfants</i> ↑ Y NO: <mueve la cabeza> <i>vous êtes les jeunes</i>
11	A	NO::
12	P	es que no sé +++ <b>ok très bien les jeunes</b>
13	A	NO:: <risas>

En casi todas las sesiones registradas la profesora utiliza el vocativo *les enfants* para llamar a sus alumnos, hasta que cae en cuenta que éstos son jóvenes y no niños. Así que menciona frente a la cámara de grabación<sup>76</sup> en el turno 3 que ya no los llamará de esta forma, pues ésta registrará su maternalismo. Al parecer la profesora antes había impartido clases de FLE a niños y se acostumbró a decirle así a sus estudiantes. Al decirles *enfants* a los aprendientes del CELE, la profesora se percata de su desplazamiento semántico por la discronía entre referentes, en este caso de los alumnos que ha tenido: los niños y los jóvenes del CELE.

*Resumen*

Como se ha revisado, los fenómenos lingüísticos o metáforas que pueden utilizar los profesores para resaltar cualquier componente de su discurso permean todos los niveles

<sup>76</sup> En otro apartado de este capítulo se mencionarán con más detalle las incidencias que aluden a la interacción de los profesores con la cámara de grabación.

de la lengua: fonético-morfológico, sintáctico, semántico-pragmático. La construcción lingüística del discurso humorístico parte del empleo, así como de la ostensividad, de estos fenómenos lingüísticos, seleccionados por los profesores en un momento determinado de la clase, donde los referentes de la situación de comunicación se remitan a dominios disímiles, con lo que resulta un *punchline*. El cometido de utilizar estos fenómenos, como ya se ha visto es presentar contenidos de la clase de manera diferente, relajar el ambiente en el aula, expresar su sentir, dar una orden, convivir con los alumnos, entre otras cuestiones.

### **3.2.2 Recursos retóricos más usuales en el discurso humorístico**

En esta parte del análisis de resultados se rescatan los recursos retóricos más usados por los profesores en su discurso humorístico al referirse a los participantes y al contexto de enunciación, a la situación particular en el salón de clases de FLE. Para llevar a cabo la descripción de las incidencias seleccionadas resulta pertinente considerar dos de las teorías principales sobre el humor: la de la superioridad y la de la incongruencia.

Muchos mecanismos y recursos de enunciación vinculados con el humor pueden ser englobados por estas dos teorías. La primera se relaciona en mayor medida con los participantes de la enunciación, puesto que uno de ellos es superior/inferior en relación con el otro; mientras que la segunda resalta los elementos contextuales que son contrarios o incompatibles al estar unidos, cuestión que provoca la incongruencia.

#### *Mecanismos y recursos retóricos según los participantes*

Como antes se había mencionado, la teoría de la superioridad parte de que la comicidad en un hecho humorístico depende de la percepción de otra persona como inferior, menos capaz o fracasada. En el salón de clase, debido a la relación académica y al

contexto institucionalizado, es difícil que se presente el humor hiriente o la burla mordaz por parte del docente hacia los alumnos; aunque es posible avistar dichos sutiles o burlas veladas, algunas veces intencionadas, otras no tanto, sobre el comportamiento de un estudiante o sobre una distracción del mismo.

En la revisión de todas las incidencias los mecanismos y recursos retóricos que fueron encontrados en torno a los participantes fueron los siguientes: amenaza, burla, caricaturización, desvalorización, descortesía, dificultad, evidencia, exclusión-inclusión, imitación, ironía, mentira, ridículo, sarcasmo, simulación, superioridad, supremacía.

He aquí un ejemplo relacionado con una ocurrencia de un aprendiente sobre una palabra en francés y lo dicho por el docente como reacción:

#### Fragmento 32 (G1 C1 E3)

11	P	<i>ah:: voilà</i> aquí <i>voilà l'origine ah:</i>
12	RAM	qué significa eso ↑ <señalando el pizarrón>
13	P	<i>l'origine</i> a qué te suena <tocándose la oreja> ↑ <i>origine origine</i>
14	DAV	a orina
15	P	<risa>
16	A	<risas>
17	P	<b><i>c'est très bien c'est productif David</i></b>
18	VIC	es como original no ↑
19	P	<moviendo la mano para negar> <i>origin</i>
20	A	origen
21	P	<i>voilà</i>

En este evento, un alumno realiza una asimilación de los sonidos de la palabra *origine* con los de *orina* en español (14), comparación fonética un tanto forzada y que parece más una ocurrencia chusca, cuestión que hasta al profesor le causa risa. El profesor al captar las intenciones del alumno utiliza como recurso la ironía en el turno 17 y le dice al alumno: “*C'est très bien, c'est productif, David*”. La idea es comunicarle a David que su aportación para la clase no ha resultado productiva; es decir, comunicar lo contrario a lo que se enuncia. El rol que desempeña el profesor en clase le permite

llamar la atención al alumno de esta manera, dado que él fue el primero que traspasó los límites de la clase al considerar asuntos escatológicos.

En esta otra incidencia, el profesor llama la atención de manera indirecta a David, ya que se rió de la participación de Paulina:

### Fragmento 33 (G1 C1 E10)

3	PAU	a: es que lo rayó así <moviendo la mano> (se refiere a una marca que hizo el profesor para resaltar la palabra en el pizarrón)
4	P	ah:: <i>très bien / voilà ici journal</i>
5	PAU	ah:: (Paulina se cohíbe porque un alumno se rió de su pronunciación, un tanto aguda)
6	P	<b>no te pongas así no te preocupes de los demás de a: este payaso</b>
7	A	<burlas y risas>
8	P	<b>estamos en el medio del eh: del show &lt;moviendo la mano y señalando al alumno que se rió de Paulina&gt; el artista</b>
9	BAR	ponen cámaras
10	A	<risas y cuchicheos>

En el turno 6, de manera indirecta, el profesor se dirige a Paulina, y expone que David es un *payaso*; esta es una burla indirecta u oblicua, dado que el sujeto interpelado no es David.<sup>77</sup> El profesor continúa con su broma en el turno 8 al señalar al alumno, y de manera sarcástica, recrea un escenario en el que involucra a los demás alumnos, establece un juego de inclusión y exclusión, y se refiere a un *show* donde todos pueden ver al “artista”, situación que resulta descontextualizada para la clase, pero que es una forma de regañar al alumno, al seguir un poco su mismo juego. El profesor toma el rol de bromista en la clase dado que David transgredió primero el orden.

También a manera de broma con los alumnos se muestra el siguiente comentario del docente:

---

<sup>77</sup> Cabe aclarar que este estudiante de manera recurrente bromea o realiza chistes *con* y *de* sus compañeros, en buena lid y sin afán de ofender, pero algunas veces esto resulta incómodo para sus iguales. Además, David estudia la licenciatura en *Teatro y Actuación* en la UNAM, cuestión que el profesor conoce; y por esto el enseñante bromea con el alumno.

### Fragmento 34 (G1 C5 E12)

1	P	<i>es</i> ([s]) / <i>ah</i> <i>numéro cinq Joseal</i>
2	JOS	<i>zêta</i> ↑
3	BAR	no
4	P	no / no sabemos tranquilos / <b>el jefe no ha dicho nada</b> <se señala a sí mismo y sonrío>
5	A	<risas> ah:
6	P	<b>ñaca ñaca</b> <tuerce la boca>
7	A	<risas>

El propósito de esta actividad era discriminar el fonema ([s] o [z]) en una serie de enunciados pertenecientes a un disco que el profesor puso. Para cada enunciado había que colocar en una tabla una “palomita” en la columna correspondiente. Al terminar la grabación, el docente iba preguntando a cada alumno qué sonido había escuchado. Como se ve, en el turno 3 Bárbara indica que no está de acuerdo con la respuesta dada por Joseal; entonces el enseñante apunta (4): “el jefe no ha dicho nada”. En esta frase se establece un juego de inferioridad-superioridad, por medio de un desplazamiento del contexto escolar, de esa relación profesor-alumno, a una jefe-subordinado, se da un cambio hipotético de rol al recrear una situación de oficina. El profesor remarca su superioridad ante la situación al señalarse a sí mismo, pues su estatus, tanto en la situación real (profesor-alumno) como en la hipotética (jefe-subordinado), se lo permite. Luego en el turno 6 sigue el juego y utiliza la interjección *ñaca ñaca*, que alude a cierta satisfacción, e inclusive malicia de quien la profiere. Más allá de asumirse como superior, el docente cumple con la función de mediador entre las opiniones de sus aprendientes al mostrarse como autoridad, por lo menos en lo relacionado con la lengua francesa.

En contraste con el profesor, la profesora no realiza cierto tipo de burlas (hacia la persona) a sus alumnos ni ostenta su superioridad a manera de juego, no realiza un desplazamiento de su rol. No obstante, en la siguiente incidencia los estudiantes malinterpretan, o mejor dicho, sobreinterpretan lo dicho por la instructora:

### Fragmento 35 (G2 C5 E9)

1	P	<i>si vous voulez je vous répète le dialogue eh oui</i> ↑
2	A	<i>oui</i>
3	P	<i>et vous corrigez / les voy a poner el: el lento ok</i> ↑
4	A	<risas y murmullos>
5	P	<b>no bueno es que tienen que ir cachando cosas</b>
6	A	<risas>
7	P	<b>ay de plano / ay qué sentidos</b>
8	A	<risas>

Antes de poner un audio para realizar un ejercicio, la docente aclara que pondrá la versión lenta en el turno 3; debido a lo antedicho sus alumnos ríen y murmuran porque al parecer interpretaron que no son capaces de comprender el audio a una velocidad normal. Al intuir lo cavilado por los aprendientes, la profesora señala en el turno 5 que han de “ir cachando cosas”, una metáfora que se refiere a comprender y apuntar, en este caso, los puntos que se pidan en el ejercicio. Los alumnos ríen de nueva cuenta por la explicación que intenta justificar la implicación interpretada por ellos. Todo parte de la sobreinterpretación de los mismos al atribuir que son inferiores por no ser capaces de comprender un audio en francés a velocidad normal, mientras que la profesora, obviamente, sí. Todo esto parte de la perspectiva de los alumnos, quienes conciben y reafirman el estatus superior de la docente en el contexto de la clase.

Al final, en el turno 7, ella se queja y exclama: “¡ay, de plano!, ¡ay, qué sentidos!”. *De plano* es una locución adverbial, una frase idiomática, que sirve para expresar algo categóricamente, como una forma de decir *en serio*, *de verdad*, *claramente*. Y al calificar como sentidos a sus alumnos, se refiere a que se resienten u ofenden con facilidad.

En resumen, el juego de superioridad-inferioridad entre el profesor y los alumnos aparece en las clases de manera directa, por la intención cómica del profesor; o indirecta, por la sobreinterpretación de los alumnos, quienes debido al estatus que



ostenta el profesor lo ven como superior, por lo menos en cuanto al conocimiento de la lengua francesa.

### *Mecanismos y recursos retóricos según la incongruencia con el contexto*

Como se había apuntado, la incongruencia resulta de aquellos elementos contextuales que son contrarios o incompatibles al estar unidos. Ya sea por un objeto, persona o idea que aparezcan en el salón de clase y resulten discordantes con la representación ideal de una situación de enseñanza-aprendizaje en el aula, se crea un choque cognitivo. También la incongruencia puede captarse en el decir de los profesores, pues por medio de sus palabras se recrean situaciones y se refieren elementos que en ocasiones no coinciden con las concepciones idealizadas, más recurrentes o preestablecidas de otros objetos o situaciones.

En el corpus de esta investigación se encontraron los siguientes mecanismos y recursos retóricos según el choque en la situación: absurdo, comparación forzada, contradicción, contrasentido, descontexto de registro, discronía, fallo, improbabilidad, incongruencia, negación, obviedad, paradoja, reiteración, sorpresa, uso inapropiado.

En la siguiente incidencia se avista una comparación un tanto discordante hecha por el profesor, la cual funge como reconocimiento para los alumnos:

#### **Fragmento 36 (G1 C3 E14)**

1	P	<viendo uno de los carteles que entregaron los alumnos> <i>alors</i> por qué está en español ↑
2	A	ah:
3	P	está bien / pues para que todos puedan leer porque aquí son todos los departamentos de idiomas no ↑
4	DAN	sólo nos falta eso / pero íbamos a poner algunas cosas
5	P	a mí sí me gustaría que también estuviera en francés
6	A	<murmullos>
7	DEN	también el que acaba de ver (se refiere al video que antes le mostró al profesor) está en francés no importa ↑
8	P	pero está bien podemos tener una variedad / lo bueno de ustedes es que lo tienen en vídeo y eso es <alza los brazos para mostrar aprobación>

9	VIC	está difícil porque está en francés
10	DEN	pero tiene subtítulos
11	P	tiene subtítulos ↑ <b>TIENE SUBTÍTULOS / a ver a ver ey ey alta producción ahí eh: HOLLYWOOD en serio</b>
12	A	<risas>

En esta sesión se entregaron unos carteles y videos que el profesor había solicitado para exponerlos en un evento del CELE, relacionado con mitos y leyendas en el mundo. El humor en esta incidencia emerge en el turno 11, en el que el profesor contrasta este trabajo audiovisual con una producción *hollywoodense*, cuestión que detona la risa de los aprendientes. En el *punchline* proferido por el enseñante se presenta una comparación forzada entre la tarea hecha por Denisse y lo que sería una alta -cara, excelente- producción. El mencionar esto tiene como finalidad aprobar y valorar el esfuerzo de los alumnos al realizar el video, puesto que en la convención social Hollywood demuestra calidad en la mayoría de sus producciones, y este es el aspecto que desea resaltar el docente.

Por otra parte, se muestra una ocurrencia de la profesora, en la cual ella sitúa a uno de sus alumnos en una escenario hipotético, debido a la apatía del mismo.

### Fragmento 37 (G2 C3 E11)

1	P	<i>alors vous voudriez vivre dans un appartement / ok dans un appartement</i> <alza la mano>
2	A	<algunos alzan la mano>
3	P	<i>ok / dans une maison</i> ↑
4	A	<otros levantan el brazo>
5	ERI	<apenas alza la mano>
6	P	<hacia Erick> y tú ↑
7	ERI	<desganado> <i>maison</i>
8	P	<risa>
9	A	<risas>
10	P	<b><i>dans la rue no</i></b> ↑
11	A	<risas>

En esta actividad la profesora preguntaba a sus estudiantes dónde les gustaría vivir, si en un departamento o en una casa. Todos participan alzando la mano, a excepción de

uno que apenas la levanta, como puede verse en el turno 5. Al percatarse de esto, ella dirige el cuestionamiento a Erick, quien contesta desganado que en una casa. La docente ríe y luego le pregunta de manera jocosa: “*dans la rue?, ¿no?*”, idea que les resulta graciosa a los alumnos. Resulta absurdo que alguien quiera vivir en la calle por voluntad propia, por lo menos en la mayoría de los casos. Quizá por la indiferencia de Erick ante esta actividad la profesora recrea una situación hipotética en la que pone a éste en un predicamento.

En este otro ejemplo, se retoma un evento que ya había sido analizado en otro apartado, pero que también resalta la incongruencia de una situación hipotética:

#### Fragmento 38 (G1 C2 E9)

1	P	<i>ATTENTION / horloge</i> <escribe en el pizarrón> <i>horloge et montre</i> +++ <i>alors la montre c'est la</i> <señala su reloj de muñeca> pero es <b>difícil tener <i>une horloge</i> aquí &lt;señala su muñeca&gt; <i>ce n'est pas possible</i></b>
2	A	<risas>
3	P	<i>alors une horloge c'est comme ça</i> <extiende los brazos para indicar un tamaño grande> <i>horloge</i> es todo los que no se pone aquí <señala otra vez su muñeca> o allá <señala su bolsillo>
4	A	oh:
5	P	sí / no es un reloj de bolsillo ajá: / si hablamos de <i>horloge</i> ya sabemos que va <u>a ser</u> <extiende sus brazos>
6	BAR	<u>un reloj grande</u>
7	P	un reloj de de pared no ↑ o de / <i>station de trains / de métro / dans la gare de trains / etcétera /</i> y así <i>dans la rue</i> en la calle m:ju
8	A	ok
9	P	<b><i>ce n'est pas possible une horloge</i> &lt;finge que lleva un gran reloj sobre su brazo&gt;</b>
10	A	<risas>
11	P	<i>ok voilà c'est l'horloge / ok</i>

Como ya se había visto, el profesor explicaba la diferencia semántica entre las palabras *horloge* y *montre*, cuyo equivalente al español se entiende como *reloj*, forma que por sí sola no da idea del tamaño del objeto. La incongruencia en esta incidencia se genera por el decir del docente y la mímica con la que recrea la situación en los turnos 1 y 9, cuestiones que provocan la risa de los alumnos. Por una parte dice que: “es difícil tener

*une horloge*” en su muñeca, que no es posible; y por la otra actúa la situación hipotética, que resulta absurda puesto que cargar un reloj de pared o el *Big Ben* en su brazo es imposible.

De igual manera se puede vislumbrar la incongruencia en la situación si se sigue o se imagina lo dicho por el docente, quien amonesta a sus alumnos de forma curiosa:

### **Ejemplo 10 (nota 32)**

**- Buenas noches** (Le dice a un alumno que llegó tarde).

En esta nota de campo se extrapola la hora en que llegó el alumno a la hora del día. Se realiza una comparación forzada entre la duración de un día y la duración de la clase: llegar temprano equivaldría a la mañana y llegar tarde a la noche; comparación forzada porque las fracciones del día con los minutos de la clase no son equivalentes: con llegar diez minutos tarde ya sería de noche. Esto se resalta para hacer ver su fallo al aprendiente impuntual. Además de esto, el enunciar: “buenas noches” por la tarde (en este caso la clase comienza a las 4 pm) choca con el tiempo real, con lo que se da una discronía, es decir, que no coincide el tiempo referido con la situación real.

#### *Resumen*

A manera de recapitulación, en cuanto al posicionamiento del profesor en relación con sus interlocutores, así como con el contexto, pueden hallarse diferentes mecanismos retóricos que dan idea del humor a través de las teorías de la superioridad y de la incongruencia. Por una parte el profesor puede mostrarse como inferior o superior frente a sus alumnos al aludir a su estatus como docente según la convención social, o bien, cambiar su rol momentáneamente en el devenir de la interacción con la finalidad de generar humor, al mostrarse como bromista, como sabio, como jefe. Por otra parte, los profesores pueden hacer referencia a elementos disímiles, que no pertenezcan al

contexto de enunciación, para resaltar el absurdo o incongruencia de situaciones hipotéticas recreadas en su discurso.

### **3.3 Elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal**

En el proyecto también se consideran los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal. Es así que se ha de reparar en los rasgos suprasegmentales que caracterizan el habla de cada profesor, y también se han de identificar los gestos y movimientos que acompañan su discurso, sin olvidar que todos éstos coadyuvan a reforzar, o bien, desviar la información de su mensaje.

Durante el trabajo de análisis que se ha realizado en apartados anteriores ya se ha referido en varias ocasiones el apoyo que brindan los elementos paralingüísticos y la comunicación no verbal, pues acompañan el discurso humorístico del docente la mayoría del tiempo -sino es que todo- y refuerzan, desvían, o contradicen lo expresado mediante palabras, son lenguajes alternos, sólo que uno va imbricado en la lengua y el otro se expresa con el cuerpo y otros apoyos no relacionados propiamente con el habla.

#### **3.3.1 Elementos paralingüísticos**

Los elementos paralingüísticos son aquellas pistas e indicios no verbales que acompañan al habla en todo momento. Si se estableciera una diferencia entre éstos y la comunicación no verbal, podría decirse que éstos dependen también, al igual que las producciones lingüísticas, de los órganos fonadores. Otra característica es su gradualidad, es decir, que se percibe ya sea la intensidad, tono, fluidez; conceptos que pueden ser medibles. Se relacionan estos elementos con los rasgos suprasegmentales o prosodia: acento, ritmo, duración; de la misma manera se asocian con la risa.

En cuanto a los elementos paralingüísticos más recurrentes en el discurso humorístico del profesor, y que de alguna manera influyen en el reforzamiento, desviación o contradicción de lo dicho, se encontraron: alargamiento silábico, cambio de tono, énfasis prosódico, entonación descendente, hablar muy rápido, hacer una pausa larga. Todos estos elementos fueron considerados en la transcripción de las incidencias.

Como prueba se tiene este evento en el que la profesora habla rápidamente, por lo menos para el módulo 1, y a sus alumnos se les dificulta entender.

### Fragmento 39 (G2 C4 E8)

1	P	(lee las preguntas que vienen en una hoja para revisar si los alumnos las entienden) <i>caractériser un endroit</i> ↑
2	ROC	característica ↑
3	P	característica no / CARACTERIZAR / caracterizar un lugar / <i>oui</i> ↑ <i>exprimer si je vis seule ou accompagnée</i> ↑
4	A	explicar si vives solo o acompañado
5	P	<i>bien</i> / <hablando rápidamente> <i>réagir et montrer de l'intérêt pour ce que mon camarade dit</i>
6	A	<risas>
7	P	no ↑ <sonríe>
8	A	va muy rápido
9	P	mostrar interés por lo que dice mi compañero no ↑ y no darle el avión <mueve la mano hacia arriba> y dejarlo allí hablando solo
10	A	<risas>

En esta actividad la enseñante dio una lista de preguntas relacionadas con la vivienda, los muebles y la distribución de los cuartos. Además este ejercicio contemplaba algunos consejos que los estudiantes debían seguir al entablar un diálogo con sus compañeros sobre estos temas, como mostrar interés por lo que dice el otro. La comicidad parte de la pronunciación acelerada de la profesora, que puede apreciarse en el turno 5, la cual resulta difícil de comprender para los estudiantes y más porque su intervención fue en francés. Así que conscientes de su dificultad ríen y le dicen a ella en el turno 8 que “va muy rápido”. Luego la profesora clarifica lo que ha dicho e incluso utiliza una frase

coloquial, “dar el avión”, que corresponde a ignorar o no mostrar interés por lo que el otro dice.

En este otro evento, el profesor atiende una situación que se presentó porque David estaba molesto, otra vez, a Paulina:

#### Fragmento 40 (G1 C3 E3)

1	A	(tres alumnos pasaron al pizarrón a conjugar algunos verbos)
2	P	<i>ok / bon</i>
3	PAU	<está escribiendo en el pizarrón> <b>NO::</b>
4	P	<b>AH AH AH qu'est-ce qui se passe</b> ↑
5	A	<risas>
6	KAR	quién grito ↑
7	P	y tú quién eres ↑ <le dice a la alumna que gritó> (el profesor hace como si no conociera a la alumna)
8	A	<risas>

Después de escuchar un grito, mientras escribía de espaldas, el docente efectúa un giro rápido y le pregunta al grupo, valiéndose de una interjección reiterada que realiza con énfasis prosódico en el turno 4: “*ah, ah, ah!, qu'est-ce qui se passe?*”, lo cual causa risa a los alumnos. Después el docente sigue la broma utilizando un juego de inclusión-exclusión al desconocer a Paulina, quien fue la que gritó: un alumno que grita no puede permanecer en la clase, pues altera el orden esperado en una situación prototípica del aula.

Como último ejemplo, se muestra este evento donde la profesora pide la participación de sus aprendientes:

#### Fragmento 41 (G2 C1 E6)

1	EDU	<i>l'affiche de la image a c'est différent à l'affiche de la image b</i>
2	P	<i>ok c'est différent à l'affiche de l'image b ok vous êtes d'accord</i> ↑
3	A	<i>oui</i>
4	P	<i>ok allez alors on a des différences alors la troisième / qui me dit la troisième</i> ↑ <b>allez allez</b> ↑ <b>allez allez</b> <cantando>
5	A	<risas>

Lo cómico de esta incidencia se debe a la forma en que la profesora solicita la participación de sus alumnos, ya que pregunta de manera ritmada primero, tal como se ve en el turno 4, y después cantando, es decir, cambiando el tono de lo que dice a manera de melodía, lo que provoca la risa de los aprendientes.

### *Resumen*

Como se ha visto en el trabajo, los elementos paralingüísticos son utilizados de diferente manera por los profesores en su decir cómico, ya sea al alzar la voz, alargar una sílaba, utilizar interjecciones o hasta cantar. El mero hecho de realizar las transcripciones de los eventos ya contemplaba convenios para referir estos componentes siempre presentes en la interacción, y que de cierta forma refuerzan o desvían el significado de las emisiones lingüísticas proferidas por los docentes.

### **3.3.2 Comunicación no verbal**

Como se había señalado anteriormente, la Comunicación no verbal (CNV), es otra forma de comunicación a través de lenguajes no lingüísticos, que parten del cuerpo y de las posibles extensiones del mismo. Este tipo de comunicación también se vincula con un conjunto de sistemas semióticos como imágenes, texturas, música, cualquier estímulo que pueda ser percibido y al que corresponda una forma de interpretación.

En cuanto a la CNV de este trabajo se encontraron las siguientes categorías que tratan de agrupar todas las manifestaciones no verbales de los profesores en su decir cómico: expresión facial, háptica, kinésica, mímica, oculesis, proxémica.

En este evento se muestra una forma particular del docente de llamar la atención de Denisse, quien está distraída:



### Fragmento 42 (G1 C5 E17)

5	P	<i>alors s'il vous plaît / s'il vous plaît</i> <se le queda viendo a Denisse que está distraída> eh:: <dobra el libro y simula una especie de megáfono> Denisse DENISSE
6	DEN	<i>oui</i>
7	A	<risas>
8	P	<la ve fijamente sin decir nada>
9	DEN	<i>oui</i> ↑
10	A	<risas>

Después de pedir reiteradamente a los alumnos que presten atención, el docente observa que Denisse no se ha dado cuenta de su llamado, así que decide llamar su atención y la de todos los demás aprendientes al doblar su libro de texto a manera de megáfono, y con énfasis creciente exclama el nombre de la alumna dos veces, cuestión que causa la risa de los estudiantes. Luego, sin decir nada, a través de su silencio y mirada fija, da a entender a Denisse que debe prestar más atención a la clase.

En un momento anterior de esta clase, el profesor también se vale de la CNV para invitar a participar a Elena:

### Fragmento 43 (G1 C5 E11)

5	P	<i>numéro deux ah: Miledi</i>
6	MIL	<i>zêta</i>
7	P	<i>zêta</i> ↑ ([θ]) <i>ok</i> <coloca en el pizarrón una palomita en la columna correspondiente> con <i>ok</i> no digo que está bien <i>hein</i> ↑
8	A	<risas>
9	P	<i>Victor</i>
10	VIC	<i>es</i>
11	P	<i>ES</i> ([s]) <i>ok / Elena</i>
12	ELE	<se queda callada y niega con la cabeza>
13	P	<sorprendido mira fijamente a Elena>
14	ELE	<risas> se la debo
15	P	no eh: de eso no <dibuja en el pizarrón una tercera columna y coloca como tercera categoría una carita triste> de eso no
16	A	<risas>
17	ELE	<risa> es que no sé
18	P	<i>voilà</i> <pone un signo de interrogación al lado de la carita triste>
19	A	<continúan las risas>

En esta actividad, como se había explicado anteriormente, la meta era clasificar los sonidos de una grabación; en colocar [s] o [z] según correspondiera con cada enunciado del audio. Al momento de ir preguntando a los alumnos, el profesor se enfrenta con la negativa de Elena, a quien el ejercicio le pareció complicado. Primero, el docente utiliza el recurso del silencio acompañado de la mirada fija, cuestión que pone nerviosa a Elena y hace que ella se ría. Al enfrentarse por segunda vez a la negativa de la alumna, el profesor se dirige al pizarrón y dibuja en una tercera columna una “carita” triste, una forma gráfica de insinuar que la actitud de Elena lo entristece. Luego al escuchar que ella no sabe qué sonido elegir completa su dibujo con un signo de interrogación. En este caso el profesor se vale de dibujar en el pizarrón para comunicar su sentir.

Por otra parte, en el siguiente caso, la docente emplea la CNV en su discurso humorístico, vinculada con el aprendizaje de vocabulario:

#### Fragmento 44 (G2 C2 E5)

1	P	<i>alors Joseal la cinq</i>
2	JOS	<i>ah: un miroir</i> ↑
3	P	<i>Ok vous êtes d'accord</i> ↑
4	A	<asienten con la cabeza>
5	P	<i>vous comprenez miroir</i> ↑ <como si se viera en un espejo> <i>comme celui de Blanche-Neige</i>
6	A	<i>ah:</i> ↑
7	P	<i>comme celui de la sorcière de Blanche-Neige / qui se regarde</i> ok ↑
8	ERI	eh ↑
9	CEC	como en Blanca Nieves
10	A	<risas>

Mientras se revisa un conjunto de imágenes, a las cuales se les ha de asignar el nombre correspondiente de una lista, la docente pregunta a sus alumnos si es que conocen el significado de *miroir*, y luego hace una comparación de este objeto con el cuento de *Blanca Nieves y los siete enanos* de los hermanos Grimm. De aquí no sólo resulta graciosa la comparación con el espejo mágico, sino la mímica o teatralidad de la profesora al recrear la escena de la hechicera que se observa en el espejo.

Finalmente, en esta otra incidencia el profesor se imagina en la *Fête de la musique* y recrea la situación:

#### Fragmento 45 (G1 C1 E16)

30	P	<i>le 21 Juin la fête de la musique ah:</i> es el único día del año en general donde la gente puede hacer ruido o música si quieren <b>como si tocara una batería>
31	A	<risas>
32	P	tonces en todo Francia toda toda <i>la France</i> <b>abriendo los brazos para enfatizar> <i>ah:</i> y a des concerts partout concerts non / Paris etcetera des concerts además como el clima está bueno está bonito hein: <i>ces concert dehors à l'extérieur et puis eh: beaucoup de de jeunes de personnes viennent avec leur band non a:</i> se instalan en la XXX si tú tocas / la este guitarra y yo la este armónica por ejemplo <b>hace como si tocara instrumentos>
33	A	<risas>
34	P	o el acordeón <i>l'accor l'accor l'accordéon non</i> <b>finge que toca el acordeón>
35	A	<risas>

En esta sesión el profesor explica a sus alumnos todo lo relacionado con este evento cultural francés, un festival musical al que asiste mucha gente y en el que se presentan bandas de todo tipo. En esta intervención la comicidad se halla en los recursos no verbales del profesor, en su teatralidad y buena capacidad mímica, ya que éste se vale de instrumentos imaginarios para recrear la fiesta, con la finalidad de transportar a sus estudiantes a una situación vívida.

#### Resumen

Ambos docentes utilizan en gran medida la CNV en el marco de los eventos humorísticos, ya sea para llamar la atención de sus alumnos, explicar un punto gramatical, o recrear una situación de manera completa a través de su teatralidad. Los recursos no verbales que utilizan son diversos, desde un dibujo en el pizarrón hasta la recreación de una escena hipotética. De aquí es importante resaltar la simpatía de ambos docentes y el empeño que muestran para dar su clase, puesto que al momento de generar

humor en el aula se ha de crear una atmósfera adecuada, en la se concierten empatía, conocimiento e ingenio.

### **3.4 El imaginario del profesor**

En este apartado se hace mención de las principales concepciones que tienen los enseñantes sobre aspectos que parten de una situación de enseñanza-aprendizaje en el marco de segundas lenguas; impresiones sobre la lengua, sobre los alumnos y sobre ellos mismos; de manera especial, también se menciona su experiencia con la cámara de grabación. De la misma manera se alude a cuestiones relacionadas con el concepto de alteridad, esa concepción que se tiene del otro a partir de la visión de uno mismo.

#### **3.4.1 Las impresiones de los profesores en torno a los elementos de la clase**

Más allá de los tipos de comunicación, fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos y la CNV, en el análisis se contemplan cuestiones relacionadas con el imaginario del profesor: hay que identificar los referentes más comunes en el discurso del docente relacionados con el ámbito escolar, y además localizar los elementos de comparación, que por lo regular están presentes en el decir cómico, debido a la doble referencialidad del humor. En este parte se tratan las impresiones que los profesores ostentan sobre el objeto de estudio, la lengua francesa; también sobre su papel como docentes y sus concepciones sobre la relación con sus alumnos. De manera especial, debido a la naturaleza de esta investigación también se hace alusión, de manera breve, a las interacciones que los docentes tienen con la cámara de grabación.

## La lengua

Después del trabajo de análisis es posible apuntar que los profesores tienen ciertas impresiones sobre la lengua meta, las cuales comparten con sus alumnos para que la mayoría de los intercambios lingüísticos sean en francés. Es una forma de motivar a los aprendientes. Como muestra se tiene esta incidencia con el profesor:

### Fragmento 46 (G1 C1 E7)

1	P	<i>page 24 (3) alors a:: Miledi tu peux lire le titre</i> ↑
2	MIL	<i>en direct de tv cinq</i>
3	P	<i>voilà en direct de tv cinq /</i> qué entienden aquí ↑
4	A	en directo de tv cinco
5	P	<i>bon très bien / c'est facile</i> <sonriendo>
6	A	<risas>
7	P	no / es lo que yo digo no ↑ <b>el francés es bastante fácil</b> +++ <i>ok en direct de tv cinq / tv cinq qu'est-ce que c'est</i> ↑

En el primer turno de la interacción el docente solicita en francés a Miledi que lea el título de la lección, y luego pregunta a los alumnos si es que entendieron. Debido a que el francés y el español son lenguas romances y ambas provienen del latín, guardan muchas similitudes entre sí. Ésta es una tarea fácil para los aprendientes puesto que todas las palabras que han de traducirse son cognados, es decir, que estos términos poseen un mismo origen etimológico, pero diferente evolución fonética. Para los alumnos, cuya L1 es el español, no resulta complicado traducir al ver la forma escrita, puesto que también es muy parecida.

A partir de esto, en el turno 5 el docente resalta la “facilidad” de la lengua para ser aprendida y apoya su postura con una sonrisa. Lo que resulta cómico para sus receptores es la reducción del aprendizaje de esta lengua a la traducción exitosa de una frase con cognados. No obstante, el incentivar a los alumnos al decirles: “*bon très bien*” resulta en un halago para los estudiantes.

En la siguiente nota de campo también se puede vislumbrar otra reducción de la lengua francesa, ahora a un elemento:

#### **Ejemplo 11 (nota 74)**

**Si saben decir *voilà* ya pueden hablar francés.** (Después de decir esto empieza a señalar muchos objetos). *Voilà la tele, voilà la chaise, voilà le tableau...*

Al parecer el uso de un deíctico les es suficiente a los aprendientes para “hablar” en francés, pues sólo se necesita que éstos señalen los objetos y repitan la fórmula. Aquí puede percibirse como las impresiones sobre la lengua por parte del docente parten de una reducción intencionada, esto con la finalidad de alentar a los alumnos para que puedan hablar francés. El profesor sabe que el aprendizaje de una lengua no es tan sencillo, pues requiere de práctica y un proceso de reflexión por parte de los alumnos.

Por otro lado, en contraste con la motivación, también puede apreciarse esta nota de campo sobre una actividad realizada con cognados:

#### **Ejemplo 12 (nota 66)**

¿Sí entienden eso? Si no, ya se pueden salir de la clase. (Se refiere a si los alumnos pueden traducir la palabra *identifiez* al español).

La aparente descortesía por parte del profesor es lo que ocasionó la risa de los alumnos. Sin embargo, lo que el docente quiso resaltar era la transparencia entre lenguas. Así lo muestra otra sentencia pronunciada por él en la misma clase:

#### **Ejemplo 13 (nota 69)**

No conocen las palabras, **pff... yo sí salgo los fines de semana.** (Se realizaba una actividad que consistía en reconocer cognados en francés, al igual que enlistar palabras que se conocen en esta lengua).

En ocasiones los aprendientes se muestran un poco indecisos para participar, por tanto, el docente, a manera de queja con la interjección *pff* y luego una pausa por el silencio de

los alumnos, da entender que él sí sale los fines de semana, mientras que los demás no. En este juego de inclusión y exclusión entre el profesor y sus receptores se infiere que el salir permite conocer el mundo y adquirir saberes, con los que les sería posible a los alumnos, si es que salieran, reconocer los cognados.

De vuelta con la concepción de la lengua francesa, también resulta curioso este evento de la profesora, quien conmina a uno de sus alumnos a utilizar muletillas:

#### Fragmento 47 (G2 C5 E10)

1	P	<borrando el pizarrón> <i>très bien / alors quelle serait la correction alors vamos leyendo el e-mail no ↑ alors comienza Arturo que fue el que nos dijo la primera ok alors tu commences</i>
2	ART	este: <i>Norah la:: réservation</i>
3	P	<i>alors este comment on dit este</i>
4	A	eh::
5	P	<b>eh:: (con acento marcado en francés)</b>
6	A	<risas>
7	P	y Arturo así de eh: <sonriendo>
8	A	<risas>
9	P	<b>sí / sí puedes puedes empezar a usar muletillas en francés</b>
10	ART	ay no / eso es malo
11	P	pero lo dijiste en español / dijiste este:
12	ART	ah:
13	P	<i>alors eh::</i>
14	A	<risas>
15	P	bueno lo siento siento distraerte / ya olvídalo

A partir del turno dos el alumno comienza a leer de manera temerosa por lo que incurre en el uso de una muletilla en español, cuestión a la que hace referencia la profesora en el siguiente turno al preguntar cómo se puede utilizar esta muletilla, pero en francés. Por lo que en el turno cinco ella da un ejemplo del uso de la muletilla en francés exagerando la pronunciación y recurriendo a un alargamiento silábico. En esta incidencia resulta gracioso para los aprendientes que la docente haga una invitación, incluso para el uso de muletillas, consideradas como vicios del lenguaje, al uso del francés.

A partir de las notas de campo y los eventos humorísticos revisados, se puede decir que los profesores comparten sus impresiones sobre la lengua francesa con la

finalidad de motivar a los alumnos, o bien, darles a entender que su aprendizaje es fácil; aunque en el fondo los enseñantes sepan que el aprendizaje de una lengua requiere mucha práctica y una profunda reflexión sobre cuestiones gramaticales, así como conocimiento de vocabulario y cuestiones sociopragmáticas. No es que los docentes simplifiquen el uso de la lengua y conciban a la misma como fácil de aprender, sino que lo hacen para ayudar a sus alumnos.

*Las impresiones sobre el papel del docente en el aula*

En esta parte se busca referir las impresiones que tienen los docentes sobre su papel en el aula y vincular un poco la imagen que proyectan a través de su decir humorístico con el imaginario pedagógico. Aunque son pocas las incidencias que dejan entrever estas cuestiones, es posible darse una idea de la concepción que tienen los profesores sobre su papel en el aula, sobre el rol que desempeñan en la interacción.

En primer lugar se tiene este evento humorístico con el profesor, el cual refleja su concepción de unidad, de pertenencia al grupo:

**Fragmento 48 (G1 C5 E10)**

1	P	(después de escuchar una grabación con distintas frases para clasificar los sonidos [s] y [θ] en una tabla) <i>alors +++ il y a deux choses / dos cosas / le son</i> <lleva su mano a su oreja> / <i>mais également</i> lo que sigue / porque ustedes se enfoncan en qué ↑ en el sonido ↑
2	A	sí
3	P	<i>hein ↑ si je dis par exemple</i> / se acuerdan del primero / no ↑
4	A	no: <murmullos>
5	P	<i>si on dit par exemple ILS ONT UNE PASSION</i> <lo escribe en el pizarrón> <i>c'est le verbe AVOIR</i>
6	VIC	ah: pero yo creí que eso era trampa
7	P	<hace cara de sorprendido y se quita sus anteojos>
8	A	<risas>
9	P	<b>Víctor NO HAY TRAMPAS AQUÍ</b>
10	A	<risas y murmullos>
11	P	<b>somos todos honestos</b> <sonríe> <i>ici nous sommes comme une famille</i> / después afuera no sé
12	A	<risas>



En esta actividad se tenía que clasificar los sonidos [s] y [θ] en una tabla, y además mencionar si en la oración producida por una grabadora había una *liaison* o no. En cuanto a esta actividad, en el turno 6 Víctor refiere que el remitirse al objeto directo para diferenciar los verbo *être* y *avoir* es trampa; a lo que el profesor reacciona en el turno 9 de la interacción y responde con énfasis prosódico que “no hay trampas aquí”, es decir, que no hay triquiñuelas ni engaños en cuanto a la resolución de ejercicios; simplemente el profesor trata de ayudar a los alumnos para que resuelvan el ejercicio sin valerse únicamente de su percepción auditiva. Posteriormente, en el turno 11 el docente resalta que todos son honestos allí, lo que de manera implícita se entiende como no existe motivo alguno para hacer trampa en cuanto al aprendizaje de una lengua. Finalmente el profesor expresa que todos son como una familia; establece una comparación entre el grupo con una familia; de cierta manera hace una equiparación elidida de la confianza, honestidad y demás valores que posee una familia –por lo menos idealmente- en relación con sus integrantes.

Por otro lado, en esta incidencia la profesora por medio de un juego de inclusión exhorta a sus alumnos para que afronten las dificultades que conlleva la mitad de semestre:

#### Fragmento 49 (G2 C1 E2)

1	P	<i>alors c'est la moitié du semestre on a beaucoup de travail c'est vrai</i> <b>vamos a intentar sobrevivir todos</b>
2	A	<risas>
3	P	<i>alors très bien je vous ai distribué une feuille et ici vous avez différentes images / qu'est ce que vous savez sur les images</i> ↑

En este fragmento, como ya se dijo, se percibe un juego de inclusión de manera tácita, dado que la docente, sin explicar las dificultades que conlleva la mitad de semestre para ella, debido a la carga laboral y a que en el CELE se realizan evaluaciones en ese periodo, invita a todos a sobrevivir. La docente utiliza el infinitivo sobrevivir como una

metáfora, cuyo dominio metafórico alude a la guerra: la mitad de semestre es una batalla que los alumnos y la profesora deben enfrentar.

Más allá de las concepciones que los docentes tienen desde la perspectiva humorística sobre el grupo y sobre el semestre, también se tiene esta incidencia de la enseñante, quien de alguna manera se excusa por su rol en el aula:

#### Fragmento 50 (G2 C1 E9)

1	P	a ver a ver empieza otra vez / describe lo que hay en la imagen a
2	IVO	ajá
3	P	y luego describe lo que hay en la imagen b y nosotros vamos a completar cuál es la diferencia
4	IVO	<i>sur l'image a il y a une lampe e:: sur de la table de chevet</i>
5	P	<i>et</i> ↑
6	IVO	<i>et sur l'image / b il y a une lampe différente sur la de la table de chevet</i>
7	P	<b><i>très bien / bravo</i></b> <aplausos>
8	A	<risas y aplausos>
9	P	<b>lo siento por estar sobres</b> / pero acuérdate ok <i>très bien alors très bien</i> lo va a leer <i>mais attend Mateo</i> estaba en la cola y después vas <i>voici Mateo</i>

Después de pedir a Ivonne que describa una imagen, la profesora a lo largo de la interacción con la alumna realiza “pisadas” sobre las intervenciones de la aprendiente, es decir, corrige por un lado y felicita también: “*très bien, bravo*”. Lo curioso en esta incidencia, viene cuando la docente se excusa, como se ve en el turno 9, por “estar sobres”, frase coloquial que se refiere a seguir la pista, o mejor dicho, a prestar atención y realizar pequeñas intervenciones lingüísticas que le permitan saber a la alumna si a su discurso en la lengua meta le faltó algún elemento o lo que ha dicho está bien. De manera implícita se puede ver la representación del papel docente conforme a la enseñanza de segundas lenguas: en la clase de LE es común que los profesores realicen este tipo de “pisadas” con la finalidad de ayudar a los alumnos para que se expresen correctamente en la lengua meta.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre su rol en el aula también se tiene esta incidencia con el profesor:

#### Fragmento 51 (G1 C1 E4)

1	VIC	(entra al salón de clase y se para enfrente de la cámara)
2	P	no me vayas a <señalando la cámara> tienes la cámara atrás / pásate si quieres acá mira / es que soy ah: <b>soy la estrella de la película no me vayas a robar mi papel no</b> ↑
3	A	<risas>

En este evento humorístico, un tanto particular ya que no parte de una situación prototípica de enseñanza-aprendizaje por la intromisión de la cámara de grabación, puede vislumbrarse la concepción que tiene el docente sobre su estatus en las clases de FLE: él es el guía de la interacción, el que ostenta la palabra en la mayoría de los turnos, el que posee el conocimiento lingüístico suficiente y tiene la experiencia para dar clases; esto puede vislumbrarse a través de la observación de las clases y además coincide con las descripciones que realizan algunos autores del marco teórico en torno al papel del profesor. El humor en este evento se desprende de la equiparación que el profesor hace de su rol docente con la estrella de una película, e inclusive al pedirle al alumno que no vaya a robar su papel, es decir, suplantar su rol como profesor estelar en la cámara de grabación.

#### *Interacción con la cámara de grabación*

En relación con la incidencia anterior se tienen los siguientes eventos humorísticos que también contemplan la interacción con la cámara de grabación, con ese elemento discordante que no forma parte de la representación ideal que se tiene de una clase de lengua extranjera. Como muestra también se tiene este fragmento del profesor:

### Fragmento 52 (G1 C5 E17)

5	P	<i>alors s'il vous plaît / s'il vous plaît</i> <se le queda viendo a Denise que está distraída> eh:: <dobra el libro y simula una especie de megáfono> Denise DENISE
6	DEN	<i>oui</i>
7	A	<risas>
8	P	<la ve fijamente sin decir nada>
9	DEN	<i>oui</i> ↑
10	A	<risas>
11	CAM	te están grabando eh
12	VIC	de hecho yo quedé enfrente de la cámara
13	P	<sonríe> <b>después de seis sesiones</b> <voltea los ojos para arriba> <b>van a aparecer muchas tonterías y no:</b> <aprieta los dientes y sube los hombros, como si estuviera preocupado> <i>ok no</i>
14	A	<risas>

En este evento el docente se muestra preocupado por sus ocurrencias –todas las que ha tenido, puesto que esta es la penúltima incidencia registrada en las clases del G1- ante la cámara de grabación, debido a la acción previa de llamar la atención a Denise en el turno 5, al valerse de la CNV y crear un megáfono improvisado con su libro de texto. Debido a su conocimiento de los límites y estatutos en el salón de clase el profesor exclama en el turno 13 que aparecerán muchas tonterías en la cámara de grabación, es decir, muchas cuestiones que están fuera de lugar en la concepción ideal de una situación de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en cuanto a los parámetros institucionales, en los que se espera cierta formalidad por parte de los profesores. El externar preocupación por la exposición de su persona ante la cámara, de la *face*, muestra que en la concepción ideal de la clase, este tipo de humor quizá no es el más adecuado, ya que el profesor también dobla su libro, acción que también resulta discordante con los estatutos formales de la clase.

Finalmente, se tienen estas dos incidencias –la primera y la última- de la profesora, quien incluye a la cámara de grabación en sus saludos y despedidas:

### Fragmento 53 (G2 C1 E1)

8	A	<i>bonsoir</i>
9	P	<i>bonsoir / ça va</i> ↑ <i>bonsoir à la caméra</i> <saluda con la mano>
10	ERI	<risa>

A los alumnos les parece gracioso que la docente salude a la cámara de grabación, es decir, que la perciba, de manera lúdica, como a un ente con vida. El dotar de características animadas a un objeto inanimado se denomina prosopopeya. Esta acción les parece un tanto incongruente –pero simpática- a los aprendientes, a quienes también les resulta gracioso que la enseñante rompa con los estatus formales.

### Fragmento 54 (G2 C5 E14)

1	P	<i>alors</i> todas estas <i>est-ce que</i> son opcionales <i>est-ce que</i> / y entonces la pregunta podría quedar desde aquí <i>vous travaillez à l'auberge / votre ami a XXX / vous téléphonez / vous savez</i> / y es lo mismo <i>oui / très bien / alors allez / au revoir ah y au revoir a Joseal</i> <despidiéndose con la mano>
2	JOS	<i>au revoir</i>
3	P	<i>et à la caméra</i> <despidiéndose viendo a la cámara>
4	A	<se ríen y se despiden de la cámara>

En esta otra incidencia se utiliza el mismo recurso: la prosopopeya; cuestión por la que los alumnos ríen. En este fragmento de interacción con la cámara puede verse cómo los aprendientes incluso se unen al juego de personificación al despedirse del aparato.

### Resumen

A través de las incidencias analizadas es posible avistar cómo los profesores por medio de su discurso humorístico dan cuenta sutilmente de las representaciones individuales que tienen sobre ciertos elementos de la clase, y que en cierta medida se relacionan con el imaginario pedagógico. Por ejemplo, se vio de qué manera los docentes se refieren a la lengua meta, cómo resaltan su facilidad en cuanto al aprendizaje, cómo realizan reducciones de la misma conforme con el conocimiento de ciertas palabras (cognados,

defécticos, muletillas), y esto no de manera literal, porque piensen que es así, sino como forma de motivar a los alumnos en su aprendizaje, ellos conocen bien el concepto de lengua. Por otra parte también se revisaron las impresiones que tienen los docentes en torno al grupo, al transcurso del semestre, en torno a su relación con los alumnos y a su papel como enseñantes; en cuanto a este último se rescataron las incidencias relacionadas con la cámara de grabación.

### 3.4.2 Cuestiones de alteridad

Esta parte final del análisis tiene como objeto el conocer algunas de las impresiones que tienen los docentes sobre sí mismos en relación con los otros. El conocimiento del otro implica establecer lindes con uno mismo, es decir, percibir las diferencias, así como las similitudes en relación con lo ajeno, en cuanto a la lengua o la cultura por ejemplo. En este sentido hay que rescatar el concepto de alteridad, el cual alude al proceso de empatía por descubrimiento, es decir, a la conciencia del otro reflejada en uno mismo.

Para empezar, se tiene esta incidencia del profesor, quien siendo parisino finge ilusión por visitar París algún día:

#### Fragmento 55 (G1 C1 E17)

3	P	y a ver si a ustedes les gustaría ir a París algún día
4	A	sí:
5	P	<b>yo también</b> <sonriendo> (el profesor es oriundo de París)
6	A	<risas>

La comicidad de este fragmento parte de un juego de inclusión-exclusión que realiza el docente en torno a su condición de extranjero: en el turno 5, en la situación de enunciación se incluye, o mejor dicho, se asume implícitamente como mexicano – cuestión que lo excluye, en parte, de ser parisino–, pues retoma la afirmación de los aprendientes y se une al papel de los mismos, quienes en su mayoría son mexicanos y

no han ido a París. La implicación puede percibirse en el uso del condicional, el modo verbal *gustaría* y en el uso del adjetivo indeterminado que acompaña al sustantivo: *algún día*, pues con esto da a entender que la acción de *ir a París* todavía no ha sido llevada a cabo por él. El juego de inclusión-exclusión en este sentido arroja una idea de la otredad, resaltada por el profesor y captada por los alumnos.

En este otro evento la profesora de manera un tanto estereotipada cuenta lo que dicen, según su percepción, los parisinos todos los días al tomar *le RER*:

#### Fragmento 56 (G1 C4 E4)

6	PED	<i>superficie trente-deux mètres carrés / et avantages c'est très proche de ROR</i>
7	P	<i>c'est très proche de quoi ↑</i>
8	PED	<i>de ROR</i>
9	P	ay ya se les olvidó como se deletrea <mientras escribe en el pizarrón> <i>er e er RER</i>
10	PED	<i>RAR</i>
11	P	<i>non / on ne dit pas RAR / ER E ER / le RER</i>
12	A	<risas>
13	P	<b>los franceses dicen eso todos los días / los parisinos / &lt;imita con gesticulación exagerada&gt; je veux prendre le <i>RER le RER le RER le RER</i></b>
14	A	<risas> así pasa mejor el metro
15	P	no no como el metro / como el suburbano o el metro de la línea A B / y el tren ligero sería el <i>tramway / le tramway</i> <escribe en el pizarrón> +++ por qué hablamos del RER ↑ <i>je ne sais pas</i>

En esta incidencia, cuya comicidad parte primeramente de la incorrecta pronunciación de un alumno y de la inmediata corrección de la profesora, es posible avistar una impresión sobre “lo que dicen” los franceses todos los días, en especial los parisinos, por parte de la docente en el turno 13. El humor relacionado con cuestiones de alteridad puede percibirse en el reduccionismo del discurso de los franceses a un nombre propio que se refiere al *Réseau Express Régional* (Red ferroviaria Exprés Regional). Si bien es un medio de transporte socorrido en las cercanías de París, no es el único referente lingüístico en el discurso de los franceses, cuestión que la profesora sabe, pero desdeña

en la situación de enunciación con la finalidad de ayudar al alumno para que mejore y recuerde la correcta pronunciación a la vez que genera humor. De esta incidencia también vale rescatar la comparación entre *le RER*, la línea A/B del metro y el tren Suburbano en México; comparación que tiene como cometido que los aprendientes entiendan la función de estos trenes de conectar el centro de una ciudad con las suburbios.

De esta otra incidencia vale la pena rescatar una frase proferida por el profesor sobre la condición de extranjero en contraste con la de un nativo:

### Fragmento 57 (G1 C3 E11)

1	P	<i>donc le pouce LE POUCE</i> / yo no conocía eso <señala a un alumno>
2	JOS	<sonríe> sí
3	P	<i>le pouce c'est ça</i> <alza y muestra su pulgar>
4	MIL	pulgar ↑
5	P	ajá
6	JOS	es un pulgar gigante
7	P	<i>voilà c'est une grande sculpture d'accord hein</i> ↑ que yo no conozco <señala a Joseal>
8	MIL	de quién ↑
9	OSW	es el pulgar más grande de la historia
10	A	<risas>
11	P	pero siempre es así no ↑ <b>los extranjeros conocen más más cosas que los nativos del país</b>
12	A	<risas>
13	OSW	seguro
14	P	pero pero <i>le pouce c'est ça</i> <alza su pulgar>
15	BAR	pulgar ↑
16	P	<b><i>voilà / a veces los niños cuando están jugando o algo dicen POUCE POUCE STOP STOP</i></b>
17	A	<risas> ah: PIDO
18	P	ajá <b><i>POUCE POUCE</i></b> <se ríe alza su pulgar>
19	DEN	ah: es como pido
20	A	<risas>
21	P	<i>ok</i> ↑

Durante esta clase el profesor pidió a los alumnos que anotaran en el pizarrón algún monumento o lugar famoso relacionado con la cultura francófona. Uno de los alumnos escribió *Le Pouce* en el pizarrón, palabra que se entiende como pulgar en español, pero



que en este caso, se refiere a un monumento ubicado en París, en el barrio moderno de *La Défense*. El humor de esta incidencia, más allá de lo absurdo que parezca el monumento de un gran pulgar para los estudiantes, se desprende de la reflexión que realiza el enseñante en torno al conocimiento que tienen los extranjeros sobre la cultura ajena. Esta apreciación la realiza el docente al mencionar que no conocía este monumento pese a su condición de parisino. En cuanto a esta idea, tal parece que los extranjeros por la curiosidad de conocer a veces se adentran en cuestiones culturales, lingüísticas o sociales que pasan desapercibidas para los oriundos. Finalmente, en el turno 16 el enseñante hace alusión a esta palabra, al contar que los niños en Francia la utilizan para pedir que alguien se detenga: “*pouce, pouce!*”, una expresión coloquial que se equipara a la interjección mexicana “pido, pido”.

Finalmente se tiene este fragmento de la profesora, quien recuerda la pronunciación de los hablantes de Marsella:

#### Fragmento 58 (G2 C4 E12)

4	MAR	<i>à droit il y a un coloaer</i>
5	P	<i>COULOIR</i>
6	MAR	<i>couloir / et à gauche se trouve la salle de bée:</i>
7	P	<i>SALLE DE BAIN</i>
8	MAR	<i>la salle de bein</i>
9	P	<i>bien / salle de bain / SALLE DE BAIN / BAIN</i>
10	MAR	<i>baien</i>
11	P	<i>non BAIN / bueno los del sur / los de Marsella sí dirían le [be:]</i>
12	A	<risas>
13	ART	entonces eres de Marsella
14	A	<continúan las risas>
15	P	bueno así como lo dijiste / tampoco
16	A	<siguen las risas>
17	P	al principio dijiste <i>bein</i> o no sé qué
18	A	<risas>

En esta incidencia la comicidad emerge de nueva cuenta de la pronunciación inadecuada de uno de los alumnos, cuestión de la que la profesora se percata, y con esto realiza una corrección, además una broma en el turno 11 al asimilar la pronunciación

inadecuada del alumno con la de un hablante de Marsella. La profesora refiere que la pronunciación de los hablantes de Marsella corresponde a una variante del francés (una variación diatópica<sup>78</sup>); sin embargo en las clases de FLE del CELE se enseña un francés estándar, más apegado con la variante central que con la del sur de Francia. La observación hecha por la docente hacia el alumno no va en el sentido de dar a entender que la pronunciación de los hablantes de Marsella no sea válida, sino que el alumno, sin quererlo y sin tener el conocimiento de esta cuestión pronunció de manera similar la palabra *bain*.

### *Resumen*

En este apartado se revisaron algunas de las concepciones que tienen los docentes en su discurso humorístico sobre el otro y sobre las manifestaciones lingüísticas, artísticas, e inclusive tecnológicas, ajenas. Por una parte se abordó el juego de inclusión que realiza el docente para compaginarse con sus alumnos y de cierta forma asumirse como parte del grupo. Por otra parte, se describió cómo la profesora recuerda las producciones fonéticas de los hablantes franceses y las vincula con la corrección de errores en cuanto a la pronunciación de los alumnos. Así también se hizo una reflexión en torno a la condición de extranjero en el país que se visita, en cuanto a este punto se vinculó la conciencia que se tiene sobre la cultura ajena en relación con un oriundo.

---

<sup>78</sup> La variación diatópica o geográfica se refiere a los cambios fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos entre una región y otra. Por esto las variantes de una lengua asociadas a circunstancias diatópicas se conocen como geolectos.

## **CAPÍTULO 4**

### **DISCUSIÓN**

El propósito de este capítulo es entablar un diálogo entre los resultados analizados en el capítulo anterior y los postulados teóricos más representativos en torno al humor en el contexto de las clases de lengua extranjera. Para llevar el cometido a cabo habrá que vincular los puntos centrales de esta investigación, como el total de incidencias, el uso del humor en clase, el tipo de análisis seleccionado, los hallazgos encontrados, entre otros, con las propuestas de diferentes autores, de los especialistas en cuanto a la tradición teórica del humor, de la interacción y del discurso en clases de lengua extranjera.

#### **4.1 El humor en el salón de clase de FLE**

Como ya se había revisado, algunas investigaciones previas apuntan que el humor es un recurso socorrido en las clases de lengua extranjera, como resalta Beristáin (2004) en torno a los juegos de palabras y las canciones, o Cormanski y Robert (2002), quienes refieren la experiencia cómica en el aula a través de distintos puntos de análisis, ya sea con los materiales, las impresiones que se tienen sobre el otro, las adivinanzas, el esfuerzo un tanto infructuoso por comunicarse con los demás a través de gestos y movimientos exagerados, las tiras cómicas, entre otras cuestiones. Bien se puede reconocer el acierto de estas investigaciones: el humor es un elemento recurrente en la clase.

Esto puede ser constatado por la magnitud de eventos humorísticos que conformaron el corpus de análisis después de la observación de dos grupos de FLE de primer módulo: 163 incidencias en 15 horas, 10 clases en total. Esto sin tomar en cuenta

que el foco de estudio solamente era el discurso humorístico de los profesores. A lo largo de la observación de las clases, tanto en el G1 como en el G2, el humor también estuvo presente en la interacción entre alumnos, en algunos ejercicios del libro de texto y en algunas actividades de la plataforma en línea (del grupo semipresencial). Además, no hay que olvidar que previo al registro audiovisual de las sesiones se tomaron notas de campo del grupo 1, en total 130, durante 21 clases, y solamente relacionadas con el discurso humorístico del profesor.

En contraste de lo dicho por Rivero (2011) sobre la resistencia de utilizar el humor por parte de los profesores, ya sea por temor de perder el control de la clase, no parecer gracioso o herir susceptibilidades de los alumnos, los docentes que participaron en este estudio no se mostraron reacios en cuanto al uso del humor en clase; y además hay que recordar que fueron grabados en video, lo que representa una intromisión al nicho de interacción al que están acostumbrados. No se sabe con certeza si la cámara influyó de alguna manera para que el humor en el discurso de los enseñantes emergiera en más ocasiones, o al contrario, éstos se mostraran más solemnes y no utilizarán tanto este recurso en su decir; pues aunque las notas de campo son un referente, debido a que se toman *in situ*, algunos momentos de interacción se pierden y no es posible registrar cabalmente las incidencias; en cambio, con el registro audiovisual puede analizarse mucho más a fondo la interacción en el aula, dado que los videos pueden revisarse en varias ocasiones.

Como bien señala Pirowicz (2011) el humor está presente en la interacción del profesor y los alumnos y su uso resulta de gran importancia, tal como lo muestra esta investigación, pues como se vio con anterioridad, según la clasificación sobre los tipos de comunicación, el humor sirve para presentar contenidos de diversas temáticas a través de materias y planos referenciales de distinta índole (Iglesias, 2001); en la

comunicación de tipo didáctica, por ejemplo, cuando los profesores juegan con los sonidos al imitar a una vaca o un mosquito, al crear juegos fonéticos como: “*oh la lampe!*”, o hasta al ponerse en evidencia y proponer como mnemotecnia la propia anécdota, como en el caso del *cheveux y chevaux*, o *mal à la gauche y mal à la gorge*. En definitiva, lo cómico se entiende como un juego finito y transitorio del mundo serio, como apunta Berger (1999); qué quiere decir esto, pues que los profesores podrían presentar estos ejemplos lingüísticos sin aludir al humor, a ese juego multimetafórico que permite unir dos marcos de referencia internamente coherentes, pero habitualmente incompatibles.

Además de este aspecto vinculado con la presentación de los contenidos lingüísticos de manera ingeniosa, el humor, como dice Cormanski y Robert (2002) tiene como finalidad establecer relaciones interpersonales, es una manera infalible de ganarse a los estudiantes; tal como se percibe en los intercambios comunicativos de tipo conversacional, en los que los docentes buscan relajar el ambiente de clase y desviarse un poco de los contenidos lingüísticos del curso, la prueba es la risa de los alumnos quienes encuentran gracioso que el profesor hable de una anécdota que le ocurrió con Facebook, o que la profesora se desvíe un poco de la clase para agradecer por un regalo colombiano, o para preguntar por su comida.

Por otra parte, no hay que olvidar la importancia del humor en cuanto a las cuestiones de organización de la clase, como el establecimiento del orden, la planeación y la administración del tiempo. El humor también funge como estrategia de cortesía, para mantener el prestigio de la imagen (*face*), o bien, ocultarla, como señala Goffman (1959), como esa forma de atenuar los regaños, de implicar una petición, como muestra la asociación del profesor con el ruido y los tianguis, o de la profesora con el ruido y una fiesta; bien los docentes pudieron haber dicho: “cállense” solamente. Esta idea

coincide con lo que señalan Grande (2005) y Rivero (2011) sobre que las situaciones humorísticas favorecen un clima cálido y reducen los efectos de las posibles situaciones estresantes que se puedan dar.

Como se ha visto a través de la investigación, cuya prueba se encuentra en las transcripciones de las incidencias, la aparición del humor en el discurso de los profesores de FLE se ve en los intercambios espontáneos con los alumnos, en las peticiones para realizar ciertas actividades y como recurso didáctico al presentar contenidos lingüísticos y también culturales. En este sentido se percibe cómo el humor posee y parte de una dimensión social, como atisba Gardes (2002), e inclusive étnica, de grupos particulares, como señala Davies (2006), de esas impresiones que se tengan sobre el otro y sobre uno mismo, sobre las manifestaciones culturales –lengua, monumentos, comida, arte, costumbres– ajenas.

Es curioso ver cómo el profesor intenta adaptar su registro lingüístico al utilizar variantes mexicanas, sobre todo frases idiomáticas propias del español, y hasta de la variante mexicana: “las pilas alcalinas” o “parece tianguis aquí”. También cuando comparte su impresión: “Acá en México todo mundo es güero y joven”. Por otro lado, la profesora cuenta sus impresiones sobre su experiencia en Francia al momento de tomar *le RER*, y menciona que los franceses dicen eso todos los días, o al calificar como sueño dorado el estudiar en *la Sorbonne*, o mencionar que la vida en París es muy cara.

En contraste también se encuentran las percepciones culturales sobre uno mismo. En este sentido, es interesante observar cómo el profesor refiere datos culturales con emoción, y cómo se vale de historias y anécdotas al hablar sobre la *Fête de la Musique*, *le Mont Saint-Michel*, *Le Tour de France*. A su vez la profesora utiliza frases coloquiales propias del español, como “estar sobres”, “dar el avión” o “subírsele el agua a los camotes”. De la profesora no se encuentran tantos ejemplos culturales que se

refieran al ámbito mexicano, dado que los objetivos didácticos de la clase son la lengua y cultura francófonas.

En fin, el humor en el salón de clases de FLE, primer módulo, es un recurso utilizado regularmente por los profesores en su discurso, quienes a través del ingenio vinculan los contenidos de la clase con distintos planos referenciales: los fonemas de una lengua con sonidos de los animales, algunas palabras de vocabulario con cuentos famosos, datos culturales con anécdotas graciosas, entre otros. De la misma forma se valen de su decir cómico para organizar la clase y relajar el ambiente.

## **4.2 Las perspectivas teóricas del análisis**

Como antes se mencionó, según Torres (1999), desde la perspectiva pragmática existen tres teorías principales que se encargan de estudiar las manifestaciones humorísticas: las de superioridad, incongruencia y descarga, cada una enfocada en cierto punto, en orden: la relación entre los participantes, la disimilitud entre el referente y el contexto, y la risa como catarsis. En las clases de FLE observadas bien pueden resaltarse estos puntos de análisis; por ejemplo, un aspecto vinculado a la teoría de la superioridad cuando el profesor se asume como “jefe” o “profe sabio”, esto para remarcar su estatus en el salón de clase, o bien cuando se burla de uno de los alumnos mientras le llama la atención al mencionar: “no le hagas caso a este payaso”. La de la incongruencia cuando mediante sus palabras la docente le dice a uno de los alumnos que podría vivir en la calle, o bien, cuando a media clase se escuchan unos risas y ruidos extraños que vienen de fuera del salón de clase. Esta teoría se relaciona con todos los elementos que parecen incongruentes con la imagen que se tiene de la clase, con esa representación ritualizada. En cuanto a la risa, este elemento se ve en todas las incidencias, como reacción de lo

dicho por los profesores, e inclusive los profesores también ríen por lo que han dicho los alumnos.

Estas teorías que resume Torres (1999), así como Gallud (2008), pueden vincularse con los aspectos de la clase: en cuanto a la superioridad, al adentrarse en la relación profesor-alumnos; incongruencia, al observar la relación de los componentes de la clase, esos que refiere Cicurel (2005), con los elementos disímiles que no pertenecen al contexto escolar pero que se vinculan a través del humor; descarga, al estudiar a qué se debe la risa de los alumnos en clase conforme al decir cómico de los aprendientes.

A partir de lo dicho, es posible apuntar que el humor en el salón de clase podría ser estudiado desde una perspectiva teórica propia, la cual considere todas las aristas de la situación de enseñanza-aprendizaje en el marco de enseñanza de segundas lenguas. La idea es retomar los ejes principales que desarrollan Herrera y Ramírez (1992): enseñanza, ejercicio docente; aprendizaje, experiencia discente; y situación, delimitación espacial, temporal e institucional. Y también considerar los elementos que expone Charaudeau (2006) en la descripción general que hace del discurso humorístico, la cual contempla la situación de enunciación específica, los interactuantes (locutor y destinatario), el objetivo, los referentes o temática, procedimientos lingüísticos y procedimientos discursivos.

Si se extrapolan estos elementos a las clases de FLE observadas se encuentra lo siguiente: la situación específica de enunciación es la clase de FLE de primer módulo, ese espacio ritualizado relacionado con la institución (CELE de la UNAM) que describe Cicurel (1990), en donde se dan intercambios interlingües en francés y español, además de otras lenguas, como el inglés, japonés y hasta náhuatl, (Vasseur, 2005) y una multiplicidad de discursos se conjuntan de manera creativa con el objetivo común de poner en práctica la lengua meta, el francés (Cicurel, 2005). Los interactuantes son los



profesores y sus alumnos. En ambos grupos la interacción parte de una suerte de relación simétrica (entre alumnos) y asimétrica (alumnos-profesor). Es debido a este estatus definido que los profesores pueden regañar sutilmente a los alumnos, exhortar a que participen y elegir quién puede tomar el turno de la palabra.

Es posible apuntar que los docentes se mueven en un eje de superioridad-inferioridad, ellos tienen la posibilidad de elegir en qué parte se quieren posicionar; si quieren remarcar su superioridad, por ejemplo cuando el docente se dice que va a matar a los alumnos si no pasan el examen; mostrar empatía y simetría a través de su decir, como la profesora cuando dice: “vamos a intentar sobrevivir todos” al referirse a la carga académica de mitad de semestre; o bien, mostrarse inferiores como cuando el profesor dice que le es difícil pronunciar “r” y “j” por su condición de no hispanohablante, o al contar la anécdota sobre su confusión con cabello y caballo; o la enseñante cuando dice que a veces tiene dislexia, o relata su confusión entre *mal à la gorge* y *mal à la gauche*.

Es a través de la relación de los participantes que se establecen los papeles de víctima y victimario, como apunta Charaudeau (2006, 2011), el enunciador elige quién será su víctima. A lo largo de los eventos humorísticos los profesores son los que deciden esta cuestión debido a su estatus; aunque cabe destacar que por los límites y estatutos de la clase, donde el respeto y la tolerancia son valores implícitos, rara vez a los alumnos les asignan el papel de víctima. En el discurso de los profesores no se atisban muchas burlas, salvo cuando los alumnos no muestran una conducta acorde a los límites de la clase: al burlarse de sus compañeros, como cuando David bromea a Paulina sobre su participación en el karaoke; al no poner atención, como cuando Denisse se distrae y el profesor forma un megáfono para captar su atención; o al no

mostrar mucho entusiasmo en la clase, como cuando Erick no alza bien la mano y la profesora le dice que vive en la calle.

Dado que en la mayoría de los eventos no hay una víctima es posible decir que los alumnos son cómplices o público (Charaudeau, 2006) del decir docente, mas no son los referentes del humor. En cuanto a los referentes, como ya se dijo antes, éstos pueden ser diversos (animales, música, diccionarios, profesiones, inclusive la cámara de grabación) y todos éstos se vinculan con los tipos de comunicación en clase, que son los planos de comparación. Las temáticas más recurrentes de las sesiones son los contenidos (didáctica) y organización (organizacional); a excepción de los elementos que salen de la concepción ideal de clase y que se vinculan en mayor medida con los intercambios de tipo conversacional. En este sentido el humor puede variar en las clases observadas, y en otras que podrían observarse, puesto que los referentes no se vinculan con los elementos de la clase, sino con ocurrencias espontáneas. Es así que al hablar del tipo de comunicación en clase ya se considera, por una parte, la temática del discurso humorístico de los profesores.

Por otra parte, en cuanto a los procedimientos lingüísticos y discursivos que menciona Charaudeau (2006) y enlista Beristáin (2006), ambos profesores los utilizan en su decir cómico, en todos los niveles de la lengua: fonético-morfológico, sintáctico y semántico-pragmático; y en cuanto al contexto: relación con los participantes (posicionamiento), y relación con la situación de enunciación. Y como ya se había visto los profesores vuelven ostensivo su mensaje, retomando lo dicho por Sperber y Wilson (1986) y Curcó (2004), a través de estos procedimientos lingüísticos y discursivos, es decir, hacen evidente la desviación del significado a través de comparaciones, juegos fonéticos y alteraciones sintácticas. Y no sólo eso, a través de los elementos

paralingüísticos, como el énfasis prosódico, las pausas y el alargamiento silábico; al igual que con la CNV, al valerse de movimientos exagerados, miradas y teatralidad.

En cuanto a este último punto vale recordar lo señalado por Colletta (2005) sobre los tipos de CNV, quien resalta tres tipos principales de usos gestuales del cuerpo: usos “autocentrados”, usos “prácticos” y usos “comunicativos”. Relacionados con el discurso humorístico de los profesores han de resaltarse los usos gestuales de tipo comunicativo, que son aquellos que tienen como función reforzar, desviar o neutralizar lo dicho lingüísticamente por los docentes.

Después de concertar las diferentes propuestas teóricas sobre el humor con las clases de FLE observadas, es posible apuntar que en cuanto al uso del humor en clase de lengua extranjera hay que observar distintos puntos: la situación de enseñanza-aprendizaje, la representación que se tiene de ésta, los límites y estatutos establecidos por la institución; las lenguas utilizadas, el nivel impartido; la relación entre el profesor y los alumnos, la distribución de turnos, el rol que elige cada uno –y sobre todo los docentes– en la interacción; los referentes en cuanto al uso del humor, los materiales y apoyos, los tipos de comunicación en clase; los fenómenos lingüísticos, recursos discursivos, elementos paralingüísticos, la CNV; el momento de la clase en que surgen los eventos humorísticos, la reacción de los interactuantes, el retorno al orden; y muchas cuestiones más que se reúnen en un microuniverso discursivo, siguiendo con la noción de universo discursivo de Kerbrat-Orecchioni (1997).

### **4.3 Algunas propuestas teóricas**

Después de hacer una recapitulación sobre los elementos a observar conforme al uso del humor en clases de lengua extranjera aún falta hacer una reflexión sobre los puntos que podrían resaltarse en el análisis, es decir, proponer algunos conceptos y técnicas que

podrían ayudar a entender el fenómeno humorístico en el marco de enseñanza de segundas lenguas. Si se retoma la propuesta de Núñez (1984) sobre las funciones del mensaje humorístico, es posible adecuar éstas al devenir de la interacción en clases de LE. La función de introducción será aquella en la que se establece el contexto de enunciación, se conoce el plano referencial en el que el humor tendrá su punto de comparación, es la fase previa a la desviación humorística. La función de armado es aquella que rompe con el orden, ese turno donde se avista el *punchline*, y el fenómeno lingüístico o metábola utilizado *-punchword-*, aquí también están presentes los elementos paralingüísticos y la CNV comunicativa, que ayudan a reforzar, desviar o neutralizar lo dicho. A continuación se atisba la función de disyunción, que podría asociarse con la reacción de los interlocutores, con las risas o sonrisas –en este caso de los alumnos–, las cuales confirman que el mensaje humorístico cumplió con su cometido y fue entendido. Y finalmente la función de restauración, la fase de culminación donde se retorna al orden de la clase y se abandona el referente del plano humorístico. Por medio de la reinterpretación de estas funciones podrían organizarse de mejor manera los eventos humorísticos de las clases de LE.

Más allá de estas funciones, también existe la posibilidad de equiparar la noción de metábola con la de *punchline*; es decir, el *punchline* es la frase que contienen una metábola, es el remate del chiste, y esta frase se utiliza con motivos humorísticos; sin embargo, como ya se vio, las metábolas conjuntan el uso de metaplasmos, metataxas, metasemas y metalogismos. Si se recuerda lo dicho por Torres (1999), quien retoma a Jodlowiec, el *punchline* es la frase que contiene la *punchword*, que es la palabra que detona el humor. Es pertinente, entonces, proponer conceptos parecidos al de *punchword* pero equiparables al uso de las distintas metábolas: *punchsound*, *punchphrase*, *punchword* y *punchlogicism*.

Por otra parte, en cuanto al análisis de la interacción en el salón de clase de segundas lenguas vale la pena mencionar los aciertos de Vasseur (2005) sobre la comunicación interlingüe que se establece entre los participantes, ese encuentro y motor de intercambios entre la lengua de partida y la lengua meta. Sin embargo, debido al ejercicio de observación de las clases, y otros trabajos previos que contemplan el uso de una tercera lengua en la interacción en el salón de clase, como el inglés, por ejemplo (Blin, 2009), sería posible hablar de una interacción plurilingüe y, en cierta medida, pluricultural, debido al estatus de lengua franca del inglés y su común aparición en las clases de otras lenguas extranjeras. Además, en las clases observadas también tuvieron su aparición lenguas como el japonés y náhuatl; y podría ocurrir que en otras clases observadas fueran mencionadas, o incluso, utilizadas otras lenguas. El acceso a la información y la conectividad global hacen posible este punto.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> En este sentido cabe hacer la distinción entre los términos de multilingüismo y plurilingüismo: “El concepto de multilingüismo hace referencia a la coexistencia de varias lenguas en una determinada sociedad. Estas lenguas pueden ser oficiales, no oficiales e incluso el lenguaje de los signos. El plurilingüismo se refiere al contacto de estas lenguas, a la interrelación que se establece entre ellas, más allá de la mera presencia simultánea” (Ponce, 2014). En el salón de clase, en este caso, se establece una interacción plurilingüe (al realizar intercambios en español, francés e inglés) y pluricultural, puesto que además de los patrones lingüísticos predeterminados, los profesores y los alumnos “llevan” historias y prácticas socioculturales al salón de clase, es decir, comparten sus experiencias y conocimientos sobre el mundo, e incluso, sobre diferentes lenguas.

## CONCLUSIONES

Después del análisis exhaustivo de los datos, a manera de recapitulación, es posible llegar a las siguientes conclusiones, acordes con los objetivos de la investigación:

En primer lugar hay que resaltar que el discurso humorístico de los profesores es variopinto y complejo, son muchos los componentes que se conciertan en su construcción: los fenómenos lingüísticos, recursos discursivos, elementos paralingüísticos, la CNV; esto sin tomar en cuenta su conciencia sobre el espacio, sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, los límites y estatutos de la institución, las lenguas que se han de utilizar, su conocimiento de otras lenguas –y culturas–, el posicionamiento y cambio de roles que eligen durante la interacción, los referentes que utilizan, el momento en que surgen las incidencias, su relación con los alumnos, entre otras cuestiones.

Los profesores emplean en su discurso de manera indistinta, según la lengua utilizada, francés o español, ciertos fenómenos lingüísticos o metáforas en todos los niveles de la lengua: fonético-morfológico, sintáctico, semántico-pragmático. En este sentido, no se percibió una diferencia significativa en cuanto al uso de determinada lengua en relación con los eventos humorísticos. De aquí, cabe resaltar que tanto en el G1 como en el G2 la interacción lingüística predominante es mixta o interlingüe. Esto puede captarse dado que la convivencia del español y el francés se ve en la mayoría de las intervenciones de los eventos. En pocas ocasiones se ve en las incidencias el uso exclusivo de una lengua; sin embargo, parece que en la mayoría de los intercambios humorísticos se incluye la L1, el español, lo que es posible avistar en la mayoría de los *punchline*, las frases humorísticas que incluyen el uso de estas metáforas.

El discurso humorístico de los profesores se construye de diferentes maneras, aunque en casi todas las incidencias los docentes se valen de metaplasmos, metasemas y metalogismos, y algunas veces de metataxas. De aquí cabe resaltar que las desviaciones de sentido, el lenguaje connotado y los juegos retóricos son bastante comunes, ya que éstos fungen como fenómenos ostensivos a nivel lingüístico; mientras que los elementos paralingüísticos (énfasis prosódico, alargamientos silábicos, silencios, entre otros) así como la CNV también acompañan el discurso de los docentes y se utilizan como auxiliares para reforzar, anular o desviar lo que quieren comunicar lingüísticamente los enseñantes; son fenómenos ostensivos a nivel para y extralingüístico. De este último punto, hay que considerar que en pocas incidencias no se percibe el uso de metáforas, y el humor emerge de la teatralidad del profesor o de la forma paralingüística en que dice algo. En cuanto a las “marcas humorísticas”, entendidas éstas como el conjunto de elementos recurrentes en el decir cómico de los docentes, es posible apuntar que las mismas se componen del uso de metáforas y de la combinación de elementos paralingüísticos con la CNV.

Por otra parte, no hay que olvidar que la adaptación discursiva de los profesores en cuanto a su decir cómico se vislumbra en la alternancia de códigos –cambio de francés a español y viceversa– en la repetición de una idea, así como en el uso de frases coloquiales. En cuanto a la alternancia de códigos vale la pena mencionar el uso de otras lenguas en clase, cuestión que resulta cómica para los alumnos debido a que éstos perciben una intromisión que no se vincula con el objetivo primordial de la clase: el aprendizaje del francés. En cuanto a la lengua inglesa, o alguna otra diferente del francés y español, es posible que éstas emerjan en clase, tal y como las utiliza el profesor a través de pequeños intercambios como saludos, disculpas o hasta interjecciones.

En respuesta al tipo o tipos de comunicación que predominan en el aula se encontraron dos: de tipo organizacional y de tipo didáctica. En primer lugar, es de llamar la atención que la de tipo organizacional haya aparecido más en las clases, quizá debido a que se trabaja con los primeros módulos, y haya que explicar todas las cuestiones relacionadas con la planificación del semestre, y no sólo del semestre, sino de todo el curso de lengua. Quizá el tipo de comunicación organizacional también se presentó en mayor medida debido a que las cuestiones de disciplina se relacionan con la población escolar de los primeros niveles, por la inquietud de aprendizaje y por ser alumnos de primer ingreso a la universidad. Conforme con el uso de este tipo de comunicación, todo apunta a que el humor funge como una estrategia de cortesía, de atenuación y modalización en lo tocante al orden; los referentes humorísticos aquí se relacionan con el ruido en el aula, la participación desorganizada, el tiempo para realizar una actividad, el llegar tarde a clase.

Por otra parte, en la comunicación didáctica es común que el humor emerja al momento de explicar un punto gramatical, al hablar sobre los niveles de la lengua, sobre los sonidos, el vocabulario, entre otras cuestiones que son los referentes en el decir cómico. También el humor surge al momento de describir algún lugar, monumentos, costumbres, manifestaciones artísticas, políticas y sociales. De aquí también hay que mencionar las impresiones culturales que se tienen sobre el otro, que en algunas ocasiones parten de estereotipos o visiones sesgadas de los usos y costumbres ajenos. La comunicación de tipo didáctico permite presentar contenidos lingüísticos y culturales desde otro punto de vista, por medio de imitaciones en los sonidos, comparaciones entre palabras y referencias con campos y dominios disímiles en lo que a la cultura atañe. También ésta sirve para aligerar los contenidos de la clase, es una forma de adentrarse a los conocimientos de manera atrayente, y cumple una función mnemotécnica.



También hay que mencionar que se encuentra el tipo de comunicación conversacional en las clases, la cual emerge en menor medida y no se vincula con el imaginario pedagógico, es decir, con el conjunto de representaciones particulares que tienen los docentes sobre su trabajo en el aula. Los temas pueden ser disímiles pues los referentes aquí se vinculan con desviaciones de la clase, con temas y objetos ajenos a la situación de enseñanza-aprendizaje en el marco de segundas lenguas; como prueba de esto, en la mayoría de los intercambios lingüísticos de este tipo se utiliza en mayor medida la L1, el español. Este tipo de comunicación se busca para crear un ambiente relajado en clase, privar de tensiones a los alumnos, para conocer sus gustos y aficiones, así como para conocer sus opiniones sobre cualquier asunto, como el clima o las noticias.

Después de mencionar todo esto, aún falta aclarar que la personalidad del docente puede diferir en cuanto al uso del humor en clase. El objetivo de esta investigación no se centra en la personalidad del docente, sino en las incidencias humorísticas que se presenten relacionadas con su discurso; el objetivo era darse una idea sobre qué elementos son los más recurrentes en el discurso humorístico de los profesores *in situ*, es decir en el momento de la interacción. Este trabajo de investigación permitió realizar un acercamiento al decir cómico espontáneo de los docentes, uno de los tantos vértices que podrían ser estudiados en cuanto el humor en el salón de clase.

Las principales aportaciones de esta investigación se relacionan con la novedad del tema de investigación: aún no se ha contemplado el discurso humorístico de los profesores en clases de FLE; también por la propia generación de datos, ya que este trabajo no parte de un corpus existente, sino de la recolección de incidencias por medio de la observación participativa, un trabajo continuo que requiere paciencia y profunda

reflexión. En cuanto a este punto ha de decirse que el corpus de eventos humorísticos es vasto y puede utilizarse como muestra del uso del humor en clases de LE y en relación con la interacción entre alumnos y profesores. Las notas de campo y las transcripciones de las incidencias conducen a un microuniverso discursivo, a ciertos momentos de la clase donde el humor emerge y es utilizado para distintos fines, como explicar contenidos lingüísticos y culturales, organizar la clase o simplemente para conversar con los aprendientes.

Por otro lado, se espera que esta investigación permita hacer una reflexión, y por qué no, una especie de invitación al uso del humor en clase, ya que la descripción de los eventos humorísticos también refleja las bondades, que ya han sido enlistadas, sobre el uso de la comicidad en la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, este trabajo puede servir como base a futuras investigaciones relacionadas con el humor en cualquier sentido, dado que habrá elementos de análisis comunes, como los fenómenos lingüísticos, elementos paralingüísticos y la CNV; al igual que el posicionamiento, temáticas, las percepciones sobre el otro, y más cuestiones. En este sentido, con el presente estudio también se hace un aporte metodológico, sobre todo en cuanto al tipo de análisis, el cual se conformó a partir los elementos antes citados.

Si bien el procedimiento de este trabajo consistió en llevar a cabo una observación participativa, tomar notas de campo, hacer registros audiovisuales y transcripciones de los eventos observados, y posteriormente el análisis, también ha de mencionarse que otras técnicas de investigación pudieron haber sido utilizadas, como entrevistas a los profesores, o inclusive cuestionarios a los alumnos, o a más profesores; no obstante, el objetivo era estudiar el decir cómico de los docentes en interacción, *in situ*, para lo cual se optó solamente por utilizar los procedimientos antes mencionados. Sin embargo, aún queda la curiosidad por ir más allá, por descubrir otros

aspectos del decir cómico de los docentes, como la motivación que tienen éstos para utilizar el humor en clase, cuáles son las bondades y los riesgos de este uso, si es que en la planificación de sus clases contemplan la utilización de otros recursos humorísticos además de su discurso, como tiras cómicas, videos o archivos multimedia. Quizá otras técnicas de investigación como la entrevista o cuestionarios permitan dar respuesta a estas interrogantes y complementar los hallazgos de la presente investigación.

Finalmente sería pertinente plantear algunas preguntas relacionadas con este estudio y que podrían servir para futuras investigaciones: ¿qué tanto el uso del humor por parte de los profesores ayuda a que los alumnos desarrollen sus competencias lingüísticas y sociopragmáticas?, ¿qué tan conscientes son los profesores de su decir cómico en clase?, ¿podrían existir diferencias en cuanto al uso del humor en clases de otras lenguas extranjeras?, ¿existirán diferencias significativas en cuanto al uso del humor por parte de los profesores en situación endolingüe de enseñanza? Los cuestionamientos que podrían desprenderse de esta investigación bien podrían continuar; sin embargo, este trabajo es un primer paso para adentrarse en el inmenso mundo de los estudios humorísticos desde la perspectiva de la lingüística aplicada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. New York: Longman Inc.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Benveniste, É. (1976). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI
- Berger, P. (1996). *La risa redentora*. Barcelona: Kairós.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza.
- Beristáin, H. (2004). El chiste: agudezas coloquiales graciosas. *Acta Poetica*, 25(2), 121-148.
- Beristáin, H. (2006). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 22.  
Recuperado de: <http://aile.revues.org/1716>
- Blin B. (2009) Polyphonie des discours d'enseignement/apprentissage. Étude d'une interaction à trois voix : enseignant, apprenants et auteurs de manuels de langue. *Signes, Discours et Sociétés*, 3.  
Recuperado de: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no008/pdf/Blin.pdf>
- Blin, B. (coord.). (2013). *Programme de français: pour un niveau A2*. México: UNAM-CELE.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cazden, C. (2001). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Charaudeau, P. (2006). Des catégories pour l'humour? *Revue Questions de communication*, 10, 18-41.
- Charaudeau, P. (2011). Des catégories pour l'humour. Précisions, rectifications, compléments. *Humour et crises sociales. Regards croisés France-Espagne*, 274, 9-43.
- Charaudeau P. & Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Charaudeau, P. (coord.). (1992). *Miradas cruzadas: Percepciones interculturales entre Francia y México*. México: UNAM-CELE, IFAL.

- Chaudron, C. (1993). *Second language classrooms, research on teaching and learning*. Cambridge: C. University Press, Applied Linguistics.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*.  
Recuperado de: <http://aile.revues.org/801>
- Cicurel, F. & Violaine Bigot (2005). *Les interactions en classe de langue*. Le Français dans le Monde, Paris: CLE International.
- Colletta, J-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques. *Le Français dans le Monde. Les interactions en classe de langue*, 32-41.
- Cormanski & Robert, (2002). Introduction. *Humour et enseignement des langues*. Numéro especial de *Le Français dans le Monde*, 27, 4-7.
- Coromines, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (4ª edición). Madrid: Gredos.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. CA: Thousand Oaks.
- Curcó, C. (2004). Ironía, persuasión y pragmática: el caso de la caricatura política mexicana contemporánea. *Acta Poetica*, 25(2), 335-375.
- Dabène, L.; Cicurel, F.; Lauga-Hamid, M.C. & Foerster, C. (1990). *Variations et rituel en classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Davies, C. (2006). Gendered sense of humor as expressed through aesthetic typifications. *Journal of Pragmatics*, 38, 96-113.
- Diccionario de la lengua española*. (2014). (23.ª edición). Real Academia Española. Madrid: RAE.  
Recuperado de: <http://www.lemma.rae.es>
- Edwards, C. & Gibboney, E. (1992). *The power of humor in the college classroom*. ERIC Document, ED 346535.
- Fragoso, D. (1999). La comunicación en el salón de clase. *Razón y palabra*, 13.  
Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n13/comsal13.html>
- Gallud, E. (2008). Teorías del humor. *Humor Sapiens*.  
Recuperado de: <http://humorsapiens.com/articulos-y-ensayos-de/enrique-gallud-jardiel>
- Gardes, J. (2002). Rire en Allemagne et en France. *Humour et enseignement des langues*. Numéro especial de *Le Français dans le monde*, 27, 64-70.

- Grande V. (2005). A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, 343-352.  
Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0341.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0341.pdf)
- Gerard-Vincent, M. (2002). Historique des recherches sur l'humour en français langue étrangère. *Humour et enseignement des langues*. Número especial de *Le Français dans le monde*, 27, 10-22.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. B. Aires: Amorrortu editores.
- Herrera, F. & Ramírez, I. (1992). Situación de Aprendizaje-Enseñanza SAE. *Revista de pedagogía*, 44, 2, 177-190.  
Recuperado de: <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/meteva/8/8.pdf>
- Herrera, L. (1997). *Eventos laterales: interacción y comunicación no verbal: caso alumnos de portugués del CELE*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, CELE-UNAM.
- Hirschfeld, D. (2013). *Los efectos de una evaluación normativa sobre la producción escrita en alemán como lengua extranjera: una metaevaluación*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, CELE-UNAM.
- Huberman, M. (1996). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Quaderns Digitals*, 55, 1-14.  
Recuperado de:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_12/nr\\_186/a\\_2638/2638.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_186/a_2638/2638.html)
- Hugot, C., Kirizian, V & Waendendries, M. (2012). *Alter ego plus*. París: Francia.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin & Y. Lastra (1984). *Lecturas Universitarias*. México: UNAM.
- Iglesias, C. (2001). Sobre la anatomía de lo cómico: Recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 439-449.  
Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0439.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0439.pdf)
- Iñiguez, L. (coord.) (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales I*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: EDICIAL. pp. 17-29.

- Kramersch, C. (1984). Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition*. 7, 169–183.
- Lasagabaster, D. (2011). La observación de la clase de L2. *Revista de Psicodidáctica*. Universidad del País Vasco. 11, 1-14.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, 11-45.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3ª ed., Vols. 2). Madrid: Gredos.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Nietzsche, F. (2006). *El origen de la tragedia*. México : Porrúa.
- Ñúñez M. & Constanzo, E. (2010). La interacción didáctica y la integración de destrezas en la enseñanza de lenguas: bases para una pedagogía del texto. *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universitat de València. 175-182.
- Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=456162>
- Núñez, R. (1984). Semiótica del mensaje humorístico. *Actas del congreso internacional sobre semiótica e hispanismo*. I, 269-275.
- Recuperado de: <http://www.unioviado.es/rafanura/Separatas/humorhispanismo.pdf>
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 4, 36-47.
- Recuperado de:  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_34/a\\_560/560.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html)
- Padilla, M. (1999). Algunas claves para evitar el fallo sociopragmático en los estudiantes de inglés como L2. *I Jornadas sobre la Enseñanza del Inglés: Nuevas Perspectivas en Investigación y Didáctica*. Departamento de Filología Francesa e Inglesa y Centro de Profesorado de Cádiz.
- Recuperado de:  
[http://personal.us.es/mpadillacruz/uploads/Book%20chapters/Claves\\_fallo\\_sociopragmatico.pdf](http://personal.us.es/mpadillacruz/uploads/Book%20chapters/Claves_fallo_sociopragmatico.pdf)
- Pérez, M., Bellatón, P. y Emilsson, E. (2010). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional*, 10, 1-14.
- Recuperado de: [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza\\_de\\_lenguas](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas)

- Pirowicz, D. (2011). *El humor en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede académica Argentina, Buenos Aires.  
Recuperado de:  
[http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3381/3/01.%20El\\_humor\\_en\\_los\\_procesos\\_Denis\\_e\\_Pirowicz.pdf](http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3381/3/01.%20El_humor_en_los_procesos_Denis_e_Pirowicz.pdf)
- Ponce, S. (2014, 15 de febrero). Multilingüismo y Plurilingüismo. *Blog sobre español y enseñanza de ELE*.  
Recuperado de:  
<http://elblogdecervantesenmalaga.blogspot.mx/2014/02/multilinguismo-y-plurilinguismo.html>
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF/Didier.
- Rivero, F. (2011). *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Memoria del Máster en Lingüística Aplicada. Universidad de Jaén.  
Recuperado de:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012\\_BV\\_13\\_02Riv\\_ero\\_Gonzalez.pdf?documentId=0901e72b8125b5c4](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_02Riv_ero_Gonzalez.pdf?documentId=0901e72b8125b5c4)
- Silva, H., Blin, B. & Cansigno, Y. (2009). Culturas de enseñanza y culturas de aprendizaje del francés en México: el proyecto CECA. *Memorias del 6º Coloquio de Lenguas Extranjeras de la UAM Azcapotzalco*. México: UAM-A, pp. 37-50.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Téllez, N. (2014). Ensayo sobre el diseño de ambientes de aprendizaje. *Boletín Científico de la Escuela Preparatoria no. 4. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 3.  
Recuperado de: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n3/e3.html>
- The New Encyclopædia Britannica*. (2007). (15ª edición).  
Recuperado de: [www.britannica.com.pbidi.unam.mx](http://www.britannica.com.pbidi.unam.mx)
- Torres, M. (1999). *Estudio pragmático del humor verbal*. Cádiz: Ed. Universidad de Cádiz.
- Vadillo, C. (2013). El humor visto en tiempos de crisis. *Çédille Revista de estudios franceses*, 9, 567-571.  
Recuperado de: <http://cedille.webs.ull.es/9/37vadillo.pdf>
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York: Longman.



- Vasseur, M. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Hatier-Credif.
- Vela, A. (2012) *El humor y la ironía en la clase de español como lengua extranjera: Los poemigas de Luis Eduardo Aute como ejemplo*. Memoria de Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.  
Recuperado de:  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33424/1/Memoria\\_Master\\_A\\_Vela.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33424/1/Memoria_Master_A_Vela.pdf)
- Weiss, F. (1984). Types de communication et activités communicatives. *Le Français dans le Monde*, février-mars, Paris: Hachette/Larousse, 183, 47-51.
- Wolff, A. (coord.). (2014). *La lengua francesa en el mundo 2014*. París: Nathan.
- Zavala, L. (1993). *Humor, ironía y lectura. Las fronteras de la escritura literaria*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

## Notas de campo previas

21 clases de 1:30 de duración observadas

130 notas

12/08/2014 - 24/09/2014

Martes 12 de agosto de 2014

1. (Mientras avienta una pelota). *Bonjour, je m'apelle XXXXX, et toi?*
2. *Produire!* (Un alumno lo pronuncia como prudir). ¿Prudir?, ¿qué es eso?
3. Oh, ¿está nevando? (Mientras llueve). ¿Vamos a dar una vuelta?
4. No sé si estudiaron inglés, italiano... árabe.
5. Yo tolero 6 faltas, no 5, ¡yupi! (Imita a los alumnos).
6. Van a participar en un karaoke, traten de buscar otros cantantes que no sean de antes de la Segunda Guerra Mundial.
7. Música, así bailamos todos arriba de las mesas. (Con gesticulación exagerada y baile).
8. Les recomiendo viajar para tener un mundo más... amoroso. (Mientras habla de los intercambios académicos).
9. Será su momento de ser famosos. (Mientras refiere el karaoke).
10. Esperemos que no haya sismo hoy. (Informa a los alumnos de las salidas de emergencia en el CELE).
11. Vamos a hacer varias evaluaciones... ¿para qué? Para evaluar.
12. Una vez una alumna me entregó su bonche de copias en una bolsa del Superama. (Se refiere al portafolio que hay que entregar a final de clase).
13. Para mí es difícil (pronunciar) “r” y “j”, pero ya verán ustedes, ya verán.
14. [v] *comme en vache*. (Imita a una vaca).
15. No recuerdan, un gordo muy famoso. (Se refería a Óbelix, mientras preguntaba por personajes representativos francófonos).
16. Se pronuncia *amour* no *a mort*. (Un alumno pronunció mal).
17. Como saben tenemos pocos castillos en Francia. (Con tono irónico).

18. Todas las íes van con puntos, si no, no valen. (Les dice a unos alumnos que escriben en el pizarrón).
19. (Un alumno escribe en el pizarrón “Janpoul Saltre” como persona francesa famosa) *Janpoul Saltre, mon Dieu!*
20. Para ustedes que no son de México, pues yo sí... (Expresa felicidad).
21. Estamos aquí en clase para hablar y divertirnos. (Referencia metahumorística).

#### **Miércoles 13 de agosto de 2014**

22. *Brigitte Bardot* fue una belleza sobre patas. (Se retomaron personajes franceses).
23. Me gusta que inventen cosas. (Se refiriere al momento de pronunciar en francés).
24. *Question*, en inglés, italiano, portugués y francés muy parecida, igual en náhuatl... no sé.
25. (Al pronunciar la fecha del día) *Treize*, “dz”, como un mosquito. (Lo imita).

#### **Jueves 14 de agosto de 2014**

26. No, en francés no se dice la mitad de lo que se escribe, sólo se escribe de manera diferente, ya veremos. (Retoma la observación del alumno).
27. Se pronuncia *un*, como cuando no entiendes. (Mientras se revisan los números... ah, interjección en español).
28. Es *bon* o *alors*, no como en el teléfono... aló. (Le preguntaron por qué utiliza esta forma constantemente).
29. La “j” (F: yi) (I: yei) y “g” (F: ye) (I: yi) se pronuncian igual pero al revés, en inglés y francés. Eso me sirve a mí para recordar.

#### **Martes 19 de agosto de 2014**

30. (Imita a un alumno). Profe, hace como tres días que no paso al pizarrón. (Recuerda que todos deben pasar de vez en cuando al pizarrón).
31. No te voy a comer, yo ya comí. (Le dice a una alumna tímida que no quiere participar en un ejercicio de repetición del alfabeto en francés).
32. ¡Buenas noches! (Le dice a un alumno que llegó tarde).

33. Como hacen los coches “*yffrummm*”. (Se refiere al sonido africado de la [v]. De hecho en francés, coche es *voiture*, y es femenino).
34. *Janvier* se escribe como Javier pero con “n”. (Al revisar los meses en francés).

### Miércoles 20 de agosto de 2014

35. Ustedes vienen a verme y nos arreglamos... no con dinero, ¡eh! (Se refiere a la inscripción a la Mediateca del CELE. El profesor invitado vino a la clase y brindó información a los alumnos).
36. Entre 7:30 am y 7:30 pm, no llegues a las 12 de la noche. (Se refiere a los horarios de la mediateca).
37. Perdón, no tienes que ir hasta arriba, a tu altura está bien. (Se lo dice a una alumna pequeña que trata de poner la fecha en la esquina superior del pizarrón).
38. *Merde!* (El profesor se golpeó en la mesa).
39. Se pronuncia como *vin*, pero ojo, no es la misma cosa. *Ce n'est pas la même chose... un coup de vingt*. (Se revisaban los números en francés, se refería al número 20).
40. No necesito eco, ni bocinas altas aquí... (Le estaba preguntando a un solo alumno y todos respondían al unísono).
41. ¿Quién de aquí tiene doble nacionalidad? Nadie... pues yo sí (Se revisaban las nacionalidades en francés).
42. Es lo bonito del francés, que es muy “regular” en sus reglas. (Con tono irónico. Alude a las terminaciones en masculino y femenino de las nacionalidades).
43. (A una chica se le cae su estuchera al piso). ¿Qué te pasa hoy?
44. Cuando los llamo ya los quiero ver fuera. (Mientras toma asistencia a final de clase. Lo que pasa es que la clase ya ha terminado y la profesora de las siguiente hora está esperando a un lado de la puerta).

### Jueves 21 de agosto de 2014

45. Disculpen por el sándwich es que no he comido. (Mientras come un refrigerio en clase).
46. Parece tianguis aquí. (Todos hablan al mismo tiempo al repasar los números en francés).
47. Y, a ver, ¿por qué no se dice “cuatro ochentas” en español? (Cuestiona a un alumno que le preguntó por qué leen así el número 80 los franceses).

48. ¡Tranquilos! No se vayan a golpear. (Les dice a los alumnos cuando todos pasan al pizarrón a escribir el nombre de los números en francés).
49. Habla más fuerte, es que estoy un poco sordo. (Le dice a un alumno que trata de mencionar de memoria la conjugación del verbo *être*).
50. ¿Qué quieren decir *marcher* y *parler*? (Pregunta a los alumnos, y éstos le contestan correctamente: “marchar” y “hablar”). Mmm... no sé qué estoy haciendo aquí. (De cierta forma reconoce que los alumnos lo han traducido bien, y da a entender que ya no es necesario que esté allí para enseñar porque sus alumnos son muy buenos).
51. Espero de ustedes cosas simples... no que me escriban una enciclopedia. (Quiere que se aprendan bien las desinencias en presente del primer grupo de verbos, de los terminados en –er).

#### **Viernes 22 de agosto de 2014**

52. A poco tú cuentas 78, 79, 81 en español. (Al repasar los números, uno de los alumnos se saltó el 80 en francés).
53. Cuando yo estaba estudiando francés... hace un siglo. (Da a entender como si fuera muy viejo, aunque no lo sea).
54. Si no pueden conjugar el verbo *dormir*, recuerden que tienen el verbo *coucher*. Normalmente cuando van a acostarse, se duermen... bueno... (Recuerda la polisemia de estos verbos).
55. (Mientras los alumnos aprenden cómo se dicen las profesiones en francés, el profesor le pregunta a una alumna qué estudia, y ésta le contesta que Actuaría) Oh, te gusta actuar.
56. Pff... Ahora con cada carrera que inventan. (Se refiere a lo difícil que es dar una traducción exacta de cada uno de los nombres de las carreras).
57. *J'ai vingt-deux ans*. (Expresa el profesor para enseñar a decir la edad que se tiene. Insinúa ser más joven).
58. (El profesor contó una anécdota: en una ocasión paseando por la playa junto a su esposa, quien es mexicana, vio unos caballos pasar, y escuchó a ella decir: “mi cabello”, con lo que él dijo: “ah, sí mira tu cabello como corre”. Lo que sucedió fue que el profesor confundió las palabras cabello/caballo, y no se percató que sin querer le había jalado el cabello a su esposa, razón por la que ella se quejaba). Ah, pero es igual en francés, ustedes pueden confundirse entre *cheveux* y *chevaux*.

## Martes 26 de agosto de 2014

59. Ustedes no pueden comer o beber, o hablar por el celular... Pero yo soy el profe sabio. (Al inicio de clase, mientras come un pequeño refrigerio. Da a entender que él tiene ciertos privilegios en el salón de clase).
60. ¿Por qué quieres una respuesta para todo? (Interroga a una alumna, quien constantemente realiza preguntas al profesor. En este caso la alumna preguntó por qué los pronombres personales se ordenan de cierto modo).
61. Falta una "s"... ¿Dónde? ¿Acá? (Un alumno escribió en el pizarrón *\*nous somme*, y el profesor preguntó a los alumnos que dónde debía colocar la "s", y en broma el docente la escribió de esta manera *\*snous somme*, en lugar de *nous sommes*).
62. Parece que estamos en el tianguis un domingo por la mañana... Levanten la mano para participar. (Les dice a los alumnos que están hablando al mismo tiempo al momento de participar).

## Miércoles 27 de agosto de 2014

63. A ver, tranquilízate, yo acabo de llegar. (La clase acaba de comenzar y el profesor recién llegó; luego le dice esto a una alumna que le preguntó por qué no puede ingresar a la plataforma electrónica).
64. Oh, tenemos un nuevo compañero. (Un alumno se rasuró la barba y se ve distinto; aunque el profesor obviamente lo reconoce).
65. No te preocupes, nadie te va a matar ni nada. (Un alumno no quiere participar para decir las nacionalidades en francés).
66. ¿Sí entienden eso? Si no, ya se pueden salir de la clase. (Se refiere a si los alumnos pueden traducir la palabra *identifier* al español).
67. *Levez la main pour participer... ¡Parfait!*, ¡tú! (Elige a una alumna que no había levantado la mano para participar, sino que ésta tenía el brazo recargado en la banca, un poco elevado).
68. Ah, las bocinas, ¡muy bien! ¿Las quieres vender? (Le dice a un alumno que ha señalado los altavoces incrustados en el techo del salón, pues no sabía dónde se localizaban los mismos).
69. No conocen las palabras, pff... yo sí salgo los fines de semana. (Se realizaba una actividad que consistía en reconocer cognados en francés, al igual que enlistar palabras que se conocen en esta lengua).
70. *Le cochon, le porc*. (Imita al animal).
71. *Moulin rouge*, ¡muy bien! (Se pone a bailar).

72. *Poisson ou poison?* Se fue a pescar veneno, pues no. (Le dice a un alumno que recordó la palabra para decir “pez”, pero que la pronunció mal, y se puede entender ésta como “veneno”).

#### **Jueves 28 de agosto de 2014**

73. Vente para acá que allá no te voy a ver... o ¿te robaron tu lugar? (Le dice a una alumna que llegó un poco tarde a clase y que se sentó en un lugar diferente al que acostumbra).
74. Si saben decir *voilà* ya pueden hablar francés. (Después de decir esto empieza a señalar muchas objetos). *Voilà la télé, voilà la chaise, voilà le tableau...*
75. (Un alumno le pregunta al profesor cómo se le dice al lugar donde atracan los barcos, se refiere al puerto o atracadero). Mmm... no tenemos barcos en Francia.
76. Pueden decirme una palabra española que provenga del francés. (Todos se quedan callados, nadie dice nada). No, esa no vale.

#### **Viernes 29 de agosto de 2014**

77. Hoy es un día especial... es mi cumpleaños. (Después dijo que no era su cumpleaños, sino que iba a dar un aviso relativo a la clase).
78. (El profesor cuenta como anécdota que en una ocasión su esposa en una reunión quiso decir en francés que le dolía el cuello, pero debido a su pronunciación se entendió otra cosa). *N'est pas la même chose ... "J'ai mal le cou" que "J'ai mal le cul"*.
79. El gallo en francés sí es macho, hace *coco-riko*. (Dice la onomatopeya según los franceses).

#### **Martes 02 de septiembre de 2014**

80. *Qu'est ce que tu fais? C'est ma place*. (Le dice a una alumna que estaba cerca del escritorio, cuando apenas iba a iniciar la clase).
81. Estos verbos deben aprenderlos, pueden repasarlos antes de ir a la cama o en el baño. (Se refiere a los verbos *être* y *avoir*, los cuales se utilizan mucho en francés, pues son auxiliares en los tiempos compuestos).
82. No hemos cambiado el horario de la clase, eh. ¿De dónde vienen?, ¿de un café? (Les comenta a unos alumnos que llegaron tarde a la clase).
83. Ah, llegaste, yo pensé que ya te habías ido de vacaciones. (Le indica a otro alumno que llegó más tarde a la clase).

84. Ok, let's go! (Con esta frase señala que se terminó una actividad y se debe pasar a la siguiente. Los alumnos lo observan desconcertados, puesto que es una clase de francés y habla en inglés) *Je suis international!* Moshi-moshi! (Esta última expresión está en japonés).
85. Ponte el diccionario en la cabeza, así sabrás mucho. (Le acaba de prestar un diccionario de francés-español a un alumno para que resuelva un ejercicio).
86. Lo vamos a escuchar una sola vez, las pilas alcalinas, ¡eh! (Exclama al momento de poner un audio para resolver un ejercicio del libro).
87. Tan, ta, taaan! (Imita un sonido como de presentación y baila mientras sube la tela del proyector para mostrar una tabla que servirá para clasificar palabras. Una de las columnas corresponde al fonema [u] y la otra al fonema [y]).
88. ¿Por qué tardan? No me están haciendo una obra de arte. (Dice esto mientras los alumnos copian la tabla para clasificar sonidos). Típico de las chicas: “le pongo florecitas, colores...” (Alude a la tardanza de los alumnos al copiar).
89. De tarea terminan las tres actividades del apartado uno... no me vayan a hacer todo el libro. (Lo manifiesta al final de la clase, mientras escribe las páginas del libro que habrán de resolverse como tarea).

### Miércoles 03 de septiembre de 2014

90. Se redujo el grupo de manera singular... ¿Qué pasa con todos? (Pregunta al inicio de la clase, pues son pocos los alumnos que han llegado).
91. Deja de peinar tu cabellito y *Allez au tableau!* (Le indica a una de las alumnas que al parecer está distraída y debe pasar al pizarrón para resolver uno de los ejercicios del libro).
92. No tengan miedo, no pasa nada; pero si están mal los voy a castigar muy fuerte. (Les dice a los alumnos que están pasando al pizarrón a anotar algunas operaciones que dictó, esto con la finalidad de repasar los números en francés, cuestión que ya se debió haber aprendido).
93. ¿El tren llegó tarde? (Le pregunta a un alumno que acaba de llegar a clase, como 15 minutos de empezada la misma).
94. (El profesor explica como es el saludo típico entre conocidos en Francia). Se acostumbra dar *un, deux, trois ou quatre petits bisous... mua, mua, mua.* (Exagera el saludo y la gesticulación).
95. Viejo y vieja se dice *vieux* et *vieille*. Aguas como los usan... igual que en español, no le digan viejo a quien sí lo es. (Señala esto mientras se revisaba cómo referirse a las personas por ciertas características físicas, sobre todo la edad).



96. Acá en México todo mundo es güero y joven, no entiendo. (Alude a cómo se le llama a la gente comúnmente en los mercados o tianguis en México, y cómo difiere esta forma de tratamiento en Francia).

#### **Jueves 04 de septiembre de 2014**

97. Te voy a comprar un reloj... pero barato, así sin nada especial. (Le dice a una de las alumnas que en reiteradas ocasiones llega tarde a la clase).

98. El tren llegó tarde otra vez. ¿A poco estaban en el mismo camión? (Cuestiona a otra alumna que llegó tarde, con unos segundos de diferencia respecto con la otra chica).

99. Los voy a matar al final del curso si no pasan... (Les comenta a los estudiantes mientras se está repasando el verbo *avoir*, el cual resulta importante de conocer, pues es la base de muchas construcciones gramaticales en francés).

100. Así se pregunta por la lengua que hablas: *Quelle langue tu parles? Oh, je parle un petit de français.* (Esto lo dice el profesor, quien evidentemente no habla un “poco” de francés).

101. Hay dos personas que no han entrado a la plataforma. Ayer recibí un correo... de amor, por parte del administrador. (Se refiere a dos alumnos que no han ingresado a la plataforma virtual que sirve para practicar francés y que es parte de la evaluación del curso).

102. Los franceses hacen mucho *ou*... lo usan como muletilla (gesticula y exagera la pronunciación).

103. Next! *Ok, ok, le prochain ou qui suit!* (Les dice en general a los alumnos que están pasando al pizarrón para resolver un ejercicio).

104. (Unos alumnos preguntaron con insistencia al profesor si es que conocía y les podía indicar cómo se dicen algunas groserías en francés). Son palabras que de alguna forma está bien saberlas, pero no las tienen que usar, por ejemplo: *tu plaisantes!, ou tu déconnes!* Y si es que de verdad me llegó a enojar mucho, mucho, digo para mí: *putain, merde ça fait chier!* (Después explica el equivalente al español y actúa un poco la situación en las que las diría). Con esto ya aprendimos las malas palabras del semestre. (Como una forma de dar a entender que es suficiente y que ya no pregunten más sobre este aspecto).

#### **Viernes 05 de septiembre de 2014**

105. ¿No te quieres poner allá en el parque? (Le pregunta a uno de los alumnos que se sentó más lejos de lo que acostumbra, y además no se integra a un círculo para realizar una actividad).

106. No quiero entrar en eso, porque ahora no sirve de nada y lo vas a olvidar de todas maneras. (Al tratar de explicar a un alumno que pregunta por qué poner *de* después de *combien*. El profesor quiere obviar la explicación sobre cómo funciona el partitivo en francés, acompañando de *combien*).

#### Martes 09 de septiembre de 2014

107. Para decir salud después de que alguien estornuda: *à tes souhaits!* Para decir salud, como brindar: *santé!*, *à ta/votre santé!* No se por qué, es universal, salud, mmm... y el alcohol no es bueno, nada con exceso. (Mientras explica la diferencia entre estas locuciones).

108. Al grupo que me cae mejor le enseño cosas y al que no pues... (Le dice a una alumna, que es del grupo de quienes vienen los lunes y no los viernes, y que pregunta cómo se escribe el verbo *aller*).

109. Se llama contracción... hacemos una mezcla. Tu tu tu... tu tu turú. (Tararea y baila mientras intenta explicar cómo funcionan las contracciones de dirección como *à+le=au*, *à+les=aux*).

110. *Ta mère* quiere decir tu mother. (Intenta explicar a un alumno, quien preguntó qué quiere decir *mère*).

111. El *futur proche* es un futuro entre “ahoritita” y el tiempo después de lo que se ha dicho, es un futuro cercano y realizable. (Mientras explica cómo funciona esta construcción en francés, con el auxiliar *aller* y un infinitivo).

#### Jueves 11 de septiembre de 2014

112. Yo sí voy a estar tranquilo cuando empiece el examen, eh... (Exclama mientras todos están haciendo ruido al comienzo de la clase, en la cual más tarde habrá una evaluación, el examen de mitad de curso).

113. Bueno, next exercise! (De nueva cuenta los alumnos lo miran sorprendidos porque habla inglés) ¿Qué? Si yo hablo japonés voy a incluir palabras en japonés.

114. A ver, imagínate que estás en el teatro. (Para pedirle a un alumno que hable más fuerte al momento de participar).

115. Acuérdense, el verbo está secuestrado en la negación. (Al explicar cómo funciona la negación en francés, pues ésta se compone de dos elementos que se colocan entre el verbo: *Je ne suis pas français*).

#### Miércoles 17 de septiembre de 2014

116. Come on, wake up! (Dice a todos a inicio de clase para que presten más atención).

117. Aguas con *j'ai couché*, yo sí entiendo pero mmm... mejor entre cuates, mejor di *j'ai dormi*. (Al revisar cómo se construye el *passé composé*).

118. (Un alumno dijo: *Je n'ai pas du maison*). Ah, pobre de ti.

119. Los adjetivos de color son un poco trick. (Da a entender que son complicados).

#### **Jueves 18 de septiembre de 2014**

120. *Allez, mon chéri, où est-ce que tu vas?* (A una alumna que llegó tarde).

121. (A otra alumna que llegó tarde). ¿Tarde? Estás castigada, ve a la esquina.

122. ¿Qué es eso? ¿Por qué abrevias las fecha? Después vamos a decir nov. dec. y con août no sé cómo le haremos. (Un alumno puso la fecha y escribió sept.).

#### **Martes 23 de septiembre de 2014**

123. Hablan mucho, a ver si así hablan francés. (Al comienzo de la clase).

124. El día del examen final no llegues tarde, eh. (A la alumna que siempre llega tarde).

125. (Se le cae el plumón). *Merde!* Oh, bad luck! (Risas de los alumnos). *Je parle la langue* que yo quiera.

126. Ya están cansados, por eso se brincan los ejercicios. (Omitió uno de los ejercicios y culpó a uno de los alumnos).

#### **Miércoles 24 de septiembre de 2014**

127. Quiero que levanten la mano para participar, parece tianguis aquí. (Al inicio de la clase).

128. Quiero que hablen fuerte como si estuviéramos en una isla. (Les dice a los alumnos que intentan participar).

129. Ven conmigo, no te voy a comer. (Le dice a una alumna para que pase al pizarrón).

130. Hazlo más grande David, no lo vemos bien allí. (Le dice a un alumno que escribió con letra muy grande una palabra en el pizarrón).

# **Transcripciones**

## Convenciones para la transcripción de los datos

_____	Sobreposición de voces en medio del turno (traslape)
/	Pausa breve
+++	Pausa de tres segundos o mayor
XXX	Incomprensible o inaudible en la grabación
MAYÚS.	Énfasis prosódico
↑	Entonación Ascendente
↓	Entonación Descendente
:	Alargamiento de la sílaba
::	Alargamiento mayor de la sílaba
[pja'no]	Transcripción fonética según el Alfabeto Fonético Internacional
P	Profesor
A	Varios alumnos a la vez
JOS	Iniciales del nombre de los alumnos
< >	Descripciones de elementos paralingüísticos y comunicación no verbal
( )	Comentarios del observador
Normal	Primera lengua (L1) Español
<i>Cursiva</i>	Segunda lengua (L2) Francés

# **Transcripciones del Grupo 1**

## Transcripción: 1

Clase del Profesor 1: 1

Fecha: 01/10/2014

Número de alumnos: 10 ♀ y 8 ♂

Incidencias: 23

### Evento 1: Me voy a caer

Inicio / Término: 00:37 / 01:10

- 1 P *ok très bien/ on va/ on va commencer* <moviendo la silla se acerca a la alumna> eh: Paulina / está está en el camino/ me voy /me voy a caer ahí al piso <señalando la silla> / es lo que quieres ↑/ es lo que quieres ↑ que me lastime
- 2 PAU yo no tengo la culpa de que así pongan las sillas ↓ <amarrándose el cabello>
- 3 P *pardon* ↑
- 4 PAU que yo no tengo la culpa que así pongan las sillas ↓
- 5 P así las ponen ↑ XXX

### Evento 2: Preguntas para un juego en clase

05:47 / 06:53

- 1 P *alors / ayer la idea era para el día de hoy hacer preguntas no ↑ porque vimos los que estaban ayer eh: hicimos como tipo*
- 2 JUA un jeu par XXX
- 3 P *voilà un jeu télévisé ah:: qui s'appelle questions pour un champion d'accord/ c'est un jeu très populaire / a beaucoup de succès en France ah: / c'est le soir à sept heures /dix-neuf heures / a las siete de la tarde de la noche más bien eh: entonces la idea es que hoy eh: hicieron eh:: +++ que hagan la presentación sobre su presentación así como lo hemos visto ayer y además una pregunta sobre que *connaissance générale / historique* ah: pero no preguntas específicas de matemáticas o biología que NADIE les interesa menos que a ustedes*
- 4 A <risas>
- 5 JOS XXX
- 6 DAV <risa>
- 7 P ok / no estamos no estamos/ no estamos buscando un premio nobel aquí
- 8 A XXX

### Evento 3: ¿A qué te suena l'origine?

07:46 / 09:02

- 1 P *l'article* está mal
- 2 PAU ah: tons
- 3 P *pourquoi* ↑
- 4 PAU *pourquoi quoi* ↑
- 5 P *pourquoi* ↑ <señalando el cuaderno> está mal el artículo ahí
- 6 PAU este es *la* XXX

- 7 P ok está mal el artículo <escribiendo en el pizarrón> les importa que sea femenino o masculino ahí para encontrar el artículo +++ definido ↑ *l'article défini*
- 8 PAU *la / le*
- 9 P *alors toi* <escribiendo en el pizarrón> *ok alors la / le c'est bien / la origine ou le origine*
- 10 PAU *ah:: l'apostrophe*
- 11 P *ah:: voilà* aquí *voilà l'origine ah:*
- 12 RAM qué significa eso ↑ <señalando el pizarrón>
- 13 P *l'origine* a qué te suena <tocándose la oreja> ↑ *origine origine*
- 14 DAV a orina
- 15 P <risa>
- 16 A <risas>
- 17 P *c'est très bien c'est productif David*
- 18 VIC es como original no ↑
- 19 P <moviendo la mano para negar> *origin*
- 20 A origen
- 21 P *voilà*
- 22 PAU ah: es mi película favorita
- 23 P está bien fea
- 24 A <risas>

#### Evento 4: Soy la estrella de la película

12:53 / 13:58

- 1 VIC (entra al salón de clase y se para enfrente de la cámara)
- 2 P no me vayas a <señalando la cámara> tienes la cámara atrás / pásate si quieres acá mira / es que soy ah: soy la estrella de la película no me vayas a robar mi papel no ↑
- 3 A <risas>
- 4 VIC por qué nos graban ↑
- 5 P ah: no estabas ayer ↑
- 6 DEN sí estaba
- 7 P *alors*
- 8 CAM *ah no es cierto* <tocándole el hombro a Víctor>
- 9 A <cuchicheo> <risas>
- 10 P distraído <señalando al alumno> distraído
- 11 VIC voy a salir en video
- 12 A <risas>
- 13 P *alors (3)* este: cómo se llama / nos graba Joseal porque está en su maestría haciendo un proyecto
- 14 VIC ah:
- 15 P nos va a grabar durante seis clases y graba la clase nada más <moviendo las manos> no a ti en particular <señalando al alumno> / quieres aparecer en él / no ↑
- 16 VIC <niega con la cabeza>
- 17 P no / en los créditos está bien <riéndose> ok



### Evento 5: No se peleen para pasar al pizarrón

16:54 / 17:51

- 1 P quién quiere al pizarrón <señalando al pizarrón>
- 2 JON <levanta la mano>
- 3 P Jonathan si quieres <vuelve a señalar el pizarrón> los que quieren Rodrigo Denisse David / tú no verdad Ivonne *qui veut aller au tableau* ↑
- 4 DAV puedo corregirlo ↑ está mal (Jonathan conjugó mal un verbo cuando pasó al pizarrón)
- 5 MIL está mal
- 6 P <sonriendo> pues sí David/ Miledi pasen al pizarrón / no se peleen para pasar
- 7 JON ah: sí (regresa al pizarrón a corregir)
- 8 P *ah:: Miledi viens ici / David viens* estás aquí aprovecha para: hacer algo / *participe un petit peu / David* es un poco difícil o qué ↑
- 9 A <risas> (los alumnos se van a sentar)
- 10 P *ok bon alors vous vérifiez d'accord ou pas d'accord*

### Evento 6: Je viens de la fête

24:42 / 26:20

- 1 P *donc je viens de* qué quiere decir eso ↑ ahí como lo vimos ayer
- 2 A yo vengo de
- 3 P ah: pero en qué contexto ↑ qué qué qué idea
- 4 VIC pues yo nací ahí o estuve ahí y ya no estoy ahí
- 5 P *alors ok j'étais* estuve ahí ayer *je viens de Paris* no *j'arrive de Paris* no / llegó apenas ayer o: *j'arrive* es muy relativo todo eso no porque puedes decir si ves a un amigo que no has visto desde hace seis meses dices *j'arrive de Paris* no: necesariamente quiere decir ayer puede decir hace hace una semana no ↑ si: pasaste seis meses allá no ↑ una semana es muy relativo el tiempo *j'arrive de Paris* significa que ya viví ahí y acabo de regresar no ↑ y *alors* eso es un / un sentido digamos y el otro como lo vimos ayer en el e: *dans le jeu* qué quiere decir *je viens de*
- 6 PAU el lugar de naissance
- 7 P *la nationalité* a: o *alors que j'habite là-bas* no ↑ que vivo allá *je viens de / je viens de France / je viens de Querétaro* <señalando a la alumna> no Queré Querétaro *je suis français / très bien*
- 8 DAV *je viens de la fête*
- 9 P *de la fête* ↑ *oui David je viens de la fête* de la fiesta gracias <bailando>
- 10 A <risas>
- 11 P *ok / ça va c'est bon*

### Evento 7: El francés es bastante fácil

27:32 / 28:15

- 1 P *page 24 (3) alors a:: Miledi tu peux lire le titre* ↑
- 2 MIL *en direct de tv cinq*
- 3 P *voilà en direct de tv cinq* / qué entienden aquí ↑

- 4 A en directo de tv cinco  
 5 P *bon très bien / c'est facile* <sonriendo>  
 6 A <risas>  
 7 P no / es lo que yo digo no ↑ el francés es bastante fácil +++ *ok en direct de tv cinq / tv cinq qu'est-ce que c'est* ↑

### Evento 8: *Bonsoir!*

31:17 / 31:47

- 1 P *pourquoi* ↑  
 2 ELE <entra al salón> (aparentemente llegó tarde)  
 3 P <expresión de molestia seguida de una sonrisa> *bonsoir Elena ça va* ↑  
 4 A <risas>  
 5 ELE ya estaba aquí  
 6 A <risas>  
 7 P <risa> *ok Elena / page 24*  
 8 ELE gracias  
 9 P *ok Bárbara c'est un jeu concours / pourquoi* ↑

### Evento 9: *Elle est partie*

33:52 / 34:06

- 1 P <buscando algo en su celular> (la alumna que llegó tarde a la clase sale del salón) *elle est partie eh:* ↑ (se refiere a Elena, quien había llegado tarde)  
 2 A <risas>  
 3 P *bon*

### Evento 10: *No te preocupes de los demás*

44:45 / 45:44

- 1 P qué qué es eso ↑ *journaliste*  
 2 BAR periodismo ↑  
 3 PAU a: es que lo rayó así <moviendo la mano> (se refiere a una marca que hizo el profesor para resaltar la palabra en el pizarrón)  
 4 P ah:: *très bien / voilà ici journal*  
 5 PAU ah:: (Paulina se cohíbe porque un alumno se rio de su pronunciación, un tanto aguda)  
 6 P no te pongas así no te preocupes de los demás de a: este payaso  
 7 A <burlas y risas>  
 8 P estamos en el medio del eh: del show <moviendo la mano y señalando al alumno que se rio de Paulina> el artista  
 9 BAR ponen cámaras  
 10 A <risas y cuchicheos>  
 11 OSW gracias a la maestría de mi compañero / soy popular <risa>  
 12 A <risas>  
 13 P *est-ce qu'on a est-ce qu'on a d'autres informations sur ici /d'autres informations de l'information extra*

- 14 VIC que le gusta el ciclismo y tiene pequeños desórdenes mentales porque habla muy rápido

### Evento 11: *Le tour de France*

45:45 / 46:50

- 1 P *d'accord donc eh: le cyclisme* qué más ↑  
2 DAV los campos *Élysées*  
3 P *Champs Élysées*  
4 JOS *la tour de France*  
5 P *le tour de France* conocen el *tour de France* no ↑  
6 A *oui*  
7 P *ah: le tour de France a: chaque année* cada año a: en en julio o junio empieza no me acuerdo  
8 JON en junio  
9 P *en juin* ↑ *arrive a Paris aux Champs Élysées au mois de juillet / mais le tour de France maintenant a::* no sé si debemos de llamar *tour de France*  
10 A *pourquoi* ↑  
11 P porque ahorita van a Bélgica después se van por España <moviendo las manos> quién sabe a menos que ya estamos integrando España Bélgica en en *en la France*  
12 A están conquistando poco a poco <risas>  
13 P *le tour de France a: compétition du cyclisme*

### Evento 12: Pequeña interrupción

46:44 / 48:10

- 1 P *le tour de France a: compétition du cyclisme* (suena el celular de un alumno)  
2 A <cuchicheos>  
3 P Elena ↑ (es la misma alumna que llegó tarde a clase, pero el celular que sonó no es de ella, y el profesor lo sabe)  
4 A <risas>  
5 ELE no fue el mío fue el suyo  
6 P *donc compétition du cyclisme a: et voilà et qu'est-ce qu'il a dit* ↑ *que dit on du cyclisme* ↑ *du cyclisme (3) no* ↑  
7 JUA XXX  
8 P que le da qué ↑  
9 JUA que le da pasión  
10 P ah: *voilà* /ah: cómo digo en francés ↑  
11 JUA *ma passion*  
12 P *ma passion*  
13 A *ma passion ma passion ma passion* <repiten varias veces>  
14 P *ma passion c'est le /* (se escucha un ruido fuera del salón) *qu'est-ce qui se passe Elena* ↑  
15 A <risas>  
16 P Paola (ninguna de las alumnas ocasionó el ruido)  
17 A <risas>  
18 P *on continue / il a quel âge* ↑

- 19 A 55  
 20 P 55 qué ↑  
 21 A 55 ans

### Evento 13: ¿Médico en Matemáticas?

48:46 / 49:53

- 1 P *alors / médecin / un synonyme de médecin* ↑  
 2 A doctor  
 3 JOA *qu'est-ce que c'est ça* ↑  
 4 VIC médico +++ supongo / un mecánico  
 5 A <risas>  
 6 P *un médecin est un docteur d'accord hien:* ↑  
 7 A *d'accord*  
 8 P *mais un médecin c'est spécifique à la santé*  
 9 VIC *comment ça s'écire* ↑  
 10 P <pone atención para escuchar, se lleva la mano a la oreja>  
 11 VIC *comment ça s'écire* ↑  
 12 P *docteur* ↑  
 13 VIC non  
 14 P *médecin / +++ médecin d'accord médecin / médecin c'est la santé d'accord la santé la salud / le docteur ça peut être un docteur en la linguistique ça peut être un docteur en mathématiques mais pas un médecin en mathématiques / se dice médico en matemáticas* ↑  
 15 VIC no <con tono exagerado>  
 16 JOS <risa>  
 17 P *ok bon d'accord très bien / bon médecin docteur*

### Evento 14: Habla más fuerte

50:10 / 50:56

- 1 P *voilà e: / d'autre information sur Norah*  
 2 PAU ah: *sa passion c'est la peinture*  
 3 P *voilà bien sûr / parle plus fort Paulina* me das todas las respuestas pero aquí no te escuchan  
 4 PAU es que no sé / tengo miedo  
 5 A <risas>  
 6 P *très bien / con confianza XXX en serio padeces mucho +++ alors oui sa passion c'est la peinture*

### Evento 15: Genres musicaux

53:30 / 54:21

- 1 P *musique techno etcetera bon il n'y a pas de différence / la musique pop par exemple / non / on peut dire ou la pop / non / dos maneras de decir me gusta la música pop o me gusta el pop / así se dice en francés y il aime tous les genres le rap le rock a: / le le le le rock / la techno la pop ah: etcétera / la musique*

*électronique bla bla le jazz a: la la danse <se pone a bailar de forma graciosa> ok le tango a: etcetera / le cha cha cha / les mariachis et tralala voilà très bien*

2 A <risas>

**Evento 16: La fête de la musique**  
**54:25 / 57:05**

- 1 P *alors pourquoi Tom <golpeando el libro> pourquoi il veut aller à Paris Tom*  
2 A *pour le festival de la musique en 21 Juin*  
3 P *21 Juin ok el otro día hablé de este evento / cómo se llama ↑*  
4 A *eh:*  
5 DAV *la fête de la musique*  
6 P *la fête de la musique ah: ayer expliqué no ↑ que era más o menos o no ↑*  
7 DAV *no sólo lo mencionó pero*  
8 JOA *es el día que todos pueden*  
9 DEN *que pueden hacer ruido*  
10 P *voilà exactement*  
11 A *ah: sí*  
12 P *en France c'est très difficile de faire du bruit non si non la police <chasquea los dedos> bip bap bip bap*  
13 OSW *<hace sonidos y señas refiriéndose a una pistola>*  
14 P *<risa> no para tanto pero sí hay reglas no y sí se aplican*  
15 A *<risas>*  
16 P *il y a une constitution elle s'applique <levanta el dedo con rostro solemene>*  
17 A *<risas>*  
18 P *bon ici aussi on a une constitution / ah: o no sea que hacemos un XXX va su relación con los del pri*  
19 DEN *en la constitución viene de la: / de la francesa ↑*  
20 P *pero sí viene nada más*  
21 DEN *pero nada más*  
22 VIC *está muy bonito*  
23 P *está muy bonito ↑*  
24 VIC *es un bonito libro*  
25 OSW *me inspiró*  
26 P *me imaginé / no Oswaldo así <hace como si leyera un libro> el libro cada noche*  
27 A *<risas y cuchicheos>*  
28 P *donc le 21 Juin*  
29 A *<continúan las risas>*  
30 P *le 21 Juin la fête de la musique ah: es el único día del año en general donde la gente puede hacer ruido o música si quieren <como si tocara una batería>*  
31 A *<risas>*  
32 P *tonces en todo Francia toda toda la France <abriendo los brazos para enfatizar> ah: y a des concerts partout concerts non / Paris etcetera de concerts además como el clima está bueno está bonito hein: c'est concert dehors à l'extérieur et puis eh: beaucoup de de jeunes de personnes viennent avec leur bande non a: se instalan en la XXX si tú tocas / la este guitarra y yo la este armónica por ejemplo <hace como si tocara instrumentos>*

- 33 A <risas>  
 34 P o el acordeón *l'accor l'accor l'accordéon non* <finge que toca el acordeón>  
 35 A <risas>  
 36 P *voilà donc* es el único día en Francia donde podemos tocar música en la calle etcétera sin e: tener e: la llegada de la policía no ↑  
 37 A <risas>

### Evento 17: Yo también quiero ir a París

57:46 / 58:20

- 1 P *et oui le feu le feu le feu d'artifice c'est ça / c'est très joli et c'est très romantique ok très bien / c'est bien ça va* ↑ *on re-écoute une dernière fois* la última para que ustedes ya / o: buscan o encuentran nuevas palabras o disfrutan nada más  
 2 A <risas>  
 3 P y a ver si a ustedes les gustaría ir a París algún día  
 4 A sí:  
 5 P yo también <sonriendo> (el profesor es oriundo de París)  
 6 A <risas>  
 7 OSW qué día es ↑  
 8 P *le 21 Juin*

### Evento 18: 21 Juin

59:01 / 59:52

- 1 P *voilà / el 21 Juin (3) si c'est ça / c'est la fête de l'été le premier jour de l'été*  
 2 DAV verano ↑  
 3 P *oui / d'accord / donc c'est la fête parce que la France / le soleil ah:* <moviendo las manos> *non/ a partir de marzo ya todos se ponen así ah: / les filles et les jeunes* <hace como si trajera una falda corta> *et les garçons sont euh::* <mueve las manos mostrando emoción>  
 4 A <risas>  
 5 P sí es que todo el año casi están tapados así de pies a cabeza no ↑ / la bufanda traen gorras unos pares de guantes / hace frío / tenemos nieve en París no ↑ tonces  
 6 VIC y en verano hace calor ↑  
 7 P sí  
 8 A <risas y cuchicheos>  
 9 P *très bien*

### Evento 19: No entendieron cómo funciona

1:06:36 / 1:08:25

- 1 P *ok alors on va faire +++ Autriche* <escribe en el pizarrón> / *Angleterre / e: Colombie*  
 2 JUA qué pasó con los XXX  
 3 A <risas>

- 4 P qué qué qué qué / *alors e::*  
5 A <risas y cuchicheos>  
6 P *Portugal / alors Autriche*  
7 JUA *en* ↑  
8 P <escribe en el pizarrón>  
9 A <cuchicheos> *en Angleterre*  
10 P *Angleterre*  
11 DAV *en Angleterre*  
12 P <asiente y escribe> / *Colombie* ↑  
13 A *en Colombie*  
14 P <escribe> *Portugal* ↑  
15 A *en Portugal*  
16 P *alors* no entendieron cómo funciona pero me lo dicen bien ↑ <sonriendo>  
17 A <risas>  
18 P *alors* vamos a tomar las cosas / eso *en Tunisie / en Colombie* / qué tienen en común estos tres ↑  
19 A que terminan en e  
20 JOS son femeninos  
21 P <señala al alumno> *sont féminin ou* <señala las 3 palabras>  
22 DAV empiezan en vocal ↑  
23 P <asiente> empiezan con vocal

### Evento 20: ¿Qué hora es?

1:10:54 / 1:11:17

- 1 P ahora vamos a aprovechar ahoritita qué horas son oigan  
2 JUA cinco doce  
3 OSW son cuarto para las no (faltan quince minutos para que termine la clase) / cinco quince  
4 A <risas> no cinco y cuarto  
5 OSW cinco quince  
6 P a:: ↑  
7 OSW cinco quince  
8 P a: pensé que me decías cuarto para las seis y qué hacemos ↑ <con rostro de preocupación>  
9 A <risas>

### Evento 21: Razón que no vamos a abordar hoy

1:12:05 / 1:12:45

- 1 P eso es para las ciudades / *à* / siempre eso no va a cambiar / en cambio aquí tenemos que ver si es femenino masculino o si empieza con una vocal  
2 VIC por alguna razón en particular ↑  
3 A <risas>  
4 P por alguna razón en particular tiene este / estas preguntas  
5 A <risas>  
6 P *oui bien sûr il y a toujours une raison* siempre hay un motivo una razón / que no vamos a abordar hoy

- 7 A <risas>
- 8 P puedes visualizarlo así <señalando el pizarrón>
- 9 VIC ok <risa>
- 10 P entendieron esto o no ↑ ça va vamos a practicar estos días / ok

**Evento 22: ¿Ya te vas?**

**1:15:03 / 1:15:22**

- 1 P la grabación que les dije no / por lo pronto preparan sus preguntas / ya te vas ↑ <dirigiéndose a Víctor, quien empieza a guardar sus cosas antes de tiempo>
- 2 VIC no
- 3 P pero a esta hora no no te veo XXX
- 4 A <risas>

**Evento 23: El proyector**

**1:18:56 / 1:19:31**

- 1 P (el profesor está tratando de bajar la pantalla para proyección) <sube y baja la pantalla que está atorada mientras ve a los alumnos>
- 2 A <risas>
- 3 DAV póngale una piedrita
- 4 OSW amárrela a la silla
- 5 P oh:: <sigue intentando>
- 6 A ahí está
- 7 P *voilà alors voilà* <consigue bajar el proyector>

**Transcripción: 2**

**Clase del Profesor 1: 2**

**Fecha: 02/10/2014**

**Número de alumnos: 8 ♀ y 5 ♂**

**Incidencias: 14**

**Evento 1: Todo mojado**

**11:17 / 11:42**

- 1 P *ok / alors / alors on va regarder* +++ <se le queda viendo a un alumno que está moviendo una silla> todo mojado eh: Guillermo (el alumno se tarda mucho en mover la silla pues se mojó por la lluvia)
- 2 BAR <risa>
- 3 P No va muy rápido Guillermo ahorita / es algo de la lluvia (sigue lloviendo muy fuerte)
- 4 A <risas>
- 5 P *alors on va à l'activité numéro trois de la page trente-cinq*



**Evento 2: Te vamos a regalar un celular**  
**15:50 / 16:31**

- 1 P *ok donc eh: on peut commencer / premier mot vous faites / associez des photos ah: vous pouvez discuter / pueden hablar de eso ah: si no saben informarse / pueden este buscar avec por internet <se le queda viendo a un celular de un alumno> Joseal no puedes tú pero ah:*
- 2 A <risas> (el celular sólo sirve para hacer llamadas, no es un smartphone)
- 3 P <toma el celular del alumno> te te te vamos a regalar uno
- 4 A <risas>
- 5 JOS no
- 6 P eh:: primero eso / cinco minutos rápidos y luego vamos a hacer las preguntas  
*ok* ↑
- 7 A *ok*

**Evento 3: Combien, cumbia no**  
**25:14 / 25:50**

- 1 P por lo pronto vamos a hacer las preguntas que podemos hacer con esa va ↑  
+++
- 2 DEN <alza la mano> profesor
- 3 P sí <se acerca a la alumna y señala algo en su cuaderno>
- 4 DEN aquí me faltó algo ↑
- 5 JOS si no saca un diccionario
- 6 DEN sí ↑
- 7 P sí, así no *s'écrit / combien*
- 8 DEN oh
- 9 P *combien / cumbia no eh:*
- 10 A <risas>
- 11 DEN cumbia ↑ <risa>
- 12 JOS podemos seguir con los relojes
- 13 DEN ajá

**Evento 4: Atenas, a penas**  
**41:48 / 42:45**

- 1 P *alors ça va* ↑ *travaillez en groupe ah: / questions* ↑ *ça va* ↑ <se acerca a uno de los alumnos>
- 2 JOS lo que pasa es que
- 3 DEN todas las ciudades van con *à* ↑ el:
- 4 P *oui, voilà*
- 5 DEN cómo se dice Atenas ↑ cómo se escribe o se dice Atenas ↑
- 6 A <cuchicheos>
- 7 P qué ↑
- 8 A Atenas
- 9 P a penas ↑
- 10 A <risas> ATENAS
- 11 DEN Sí Atenas en Grecia

12 P ah: oké <risa>  
 13 PAU cómo se dice a penas ↑  
 14 DEN no creo que eso exista  
 15 P <va al pizarrón a escribir> Atenas  
 16 A A:: te: nas:  
 17 P *Athènes*  
 18 PAU con ache ↑  
 19 DEN sí /ya viste como se escribe diferente  
 20 P *Athènes / à peine / voilà*  
 21 PAU ah:  
 22 DEN y Londres ↑

### Evento 5: Entre la lluvia y la marcha

43:17 / 43:58

1 P *alors ça va* ↑  
 2 DEN sí  
 3 P <saca un juego de cartas>  
 4 PAU ay / nos va a poner a  
 5 P *voilà oui ok* / hoy somos pocos eh:  
 6 A <cuchicheos>  
 7 BAR entre la lluvia y la marcha (la marcha por el 2 de octubre)  
 8 P pf: la marcha / pues sí imagínate en qué estado han de estar <hace como si se hubiera mojado con la lluvia, pero aún así sigue marchando>  
 9 A <risas>  
 10 P *alors est-ce- que vous avez terminé les questions* ↑

### Evento 6: La avenida más famosa

44:02 / 45:26

1 P *Terminez les questions pour chaque monument* <se acerca a un grupo de alumnos para revisar las preguntas>  
 2 JON la avenida más famosa del mundo es la quinta avenida en Nueva York  
 3 P ah: pa pa pa:: pues <niega con la cabeza>  
 4 JON ah: no ↑ a sí para saber cuál  
 5 P *Avenue des Champs-Élysées*  
 6 JON no::  
 7 A <risas>  
 8 CAM la de New York  
 9 P eh eh eh: <niega con la cabeza>  
 10 JON pero no  
 11 P más famosa ↑  
 12 JON sí / por su pura ubicación simplemente  
 13 CAM yo creo que sí es clasificada así como la número uno  
 14 JON sí / si me preguntan  
 15 P no / pero depende de qué lado te encuentras no ↑  
 16 JON pues hay más gente  
 17 P de mi lado no / pues no

- 18 A <risas>  
 19 P *ok ah: donc / qu'est-ce que*  
 20 JON veíamos si la oración estaba bien / después de los Campos Elíseos  
 21 P ah: aprendí a ser flexible <deja de discutir con el alumno>  
 22 A <risas>

**Evento 7: Une question une minute**

**49:10 / 49:45**

- 1 P *on a terminé les questions* ↑  
 2 A no:  
 3 P cuánto falta ↑ *c'est terminé* ↑  
 4 JON no no / todavía nos falta una  
 5 P UNA ↑  
 6 JON sí una  
 7 P ah: pues un minuto / *une une question une minute*  
 8 A ah:: <risas>  
 9 JON queremos que no sepan responder por eso nos tardamos  
 10 JOS <risa>  
 11 P es todo o nada eh:

**Evento 8: La avenida más famosa del mundo mundial**

**49:51 / 50:32**

- 1 DEN ah: o sea cómo ↑  
 2 PAU ah:  
 3 DEN nosotros solamente hicimos preguntas como de dónde está el el Bing Bang  
 4 CLA <risa>  
 5 JOS el Big Ben  
 6 DEN ah: <risa> / es que ellos nada más están haciendo preguntas / cuál es la avenida más famosa del mundo mundial  
 7 P del mundo mundial ↑  
 8 A <risas>  
 9 P no no / está bien no se preocupen  
 10 CLA es Reforma  
 11 A <risas>  
 12 P pues sí / no ↑ en el mundo mexicano pues sí eh:  
 13 A <risas>  
 14 PAU ok

**Evento 9: L'horloge**

**56:59 / 57:57**

- 1 P *ATTENTION / horloge* <escribe en el pizarrón> *horloge et montre +++ alors la montre c'est la* <señala su reloj de muñeca> pero es difícil tener *une horloge* aquí <señala su muñeca> *ce n'est pas possible*  
 2 A <risas>

- 3 P *alors une horloge c'est comme ça* <extiende los brazos para indicar un tamaño grande> *horloge* es todo los que no se pone aquí <señala otra vez su muñeca> o allá <señala su bolsillo>
- 4 A oh:
- 5 P sí / no es un reloj de bolsillo ajá: / si hablamos de *horloge* ya sabemos que va a ser <extiende sus brazos>
- 6 BAR un reloj grande
- 7 P un reloj de de pared no ↑ o de / *station de trains* / *de métro* / *dans la gare de trains* / etcétera / y así *dans la rue* en la calle m:ju
- 8 A ok
- 9 P *ce n'est pas possible une horloge* <finge que lleva un gran reloj sobre su brazo>
- 10 A <risas>
- 11 P *ok voilà c'est l'horloge / ok*

**Evento 10: Rombo como Rambo**  
**58:06 / 59:32**

- 1 P *on continue ici* <señala a una compañera>
- 2 DEN ah: pus es que eh: ok / sí saben / *où est le le Kilimanjaro* ↑
- 3 P *où est le KILIMANJARO* ↑
- 4 BAR *à à Tanzania*
- 5 A *à Tanzania*
- 6 P *alors attention* / cómo se dice Tanzania *en français* ↑
- 7 JOS *Tanzanie*
- 8 P *ok Tanzanie / et c'est la Tanzanie*
- 9 A oh:
- 10 BAR *en Tanzanie*
- 11 P *ok voilà*
- 12 JOS *à quelle ville* ↑
- 13 BAR ah:: *à à Tanzanie*
- 14 A <risas>
- 15 P *ah: tu connais la ville* ↑
- 16 JOS *oui*
- 17 P *la ville la ville* <señala al otro equipo>
- 18 A ah:
- 19 DEN *à Rombo*
- 20 P *Rombo* ↑
- 21 DEN *Rombo* <comienza a deletrear en español> erre o eme
- 22 P *en français si te plaît*
- 23 DEN <deletrea en francés> *er o em be o*
- 24 P <escribe en el pizarrón> *Rombo* como Rambo
- 25 A <risas>
- 26 P Rombo quise decir
- 27 A <risas>
- 28 P *ok alors à Rombo ah: / ok c'est très bien*

## Evento 11: *Le Mont Saint-Michel*

1:02:20 / 01:04:40

- 1 P *alors très bien / c'est une île avec un château célèbre en France / très bien / oui*
- 2 DEN *c'est le Mont Saint-Michel*
- 3 P *voilà / très bien c'est le Mont Saint-Michel*
- 4 JOS *à Saint-Malo* ↑
- 5 P *à Saint-Malo oh: à côté à côte <escribe en el pizarrón> à côté* ↑
- 6 A a un lado
- 7 P *oui / si conocen este lugar* ↑ o habían escuchado / no ↑
- 8 JOS es un lugar en donde el mar se mete en la isla y se llena todo de agua
- 9 P <asiente con la cabeza> *oui* y ha habido muchos muertos
- 10 A <risas>
- 11 P no en la isla / pero allí
- 12 BAR es un lugar feliz ↑ cómo puede ser en un lugar turístico ↑
- 13 P ah: <risa> el lugar es maravilloso / este eh: es muy antiguo / no hay coches que circulan adentro / la gente se estaciona afuera / no no circulan los coches menos los camiones de proveedores y todo
- 14 A <cuchicheos>
- 15 P pero es muy antiguo / restaurantes muy buenos así / y *alors* el problema ahí es que cuando sube la la ↑
- 16 A marea
- 17 P la marea / dicen que sube a la velocidad de un caballo corriendo
- 18 A oh:
- 19 P y hay mucha gente que se metieron ahí
- 20 JON e intentan correr ↑
- 21 P ah: no checaron la marea o no sé y pues <aplaude, con lo que se refiere a que la gente es alcanzada por la marea>
- 22 BAR TÓMALA
- 23 P pero así la agarra de ambos lados
- 24 A tss:
- 25 P porque la isla está así <hace un círculo con sus brazos> y el camino en el medio y de repente dices <agita sus brazos emulando el movimiento de olas>
- 26 JON ya todos murieron allí
- 27 A <risas>
- 28 P pues no soy Moisés pero a ver si me funciona <abre sus brazos>
- 29 DEN <risa>
- 30 P ah: y entonces ah: si un día tienen la suerte de ir para allá pues sí cuidado / y *alors*
- 31 PAU profesor / y ese castillo qué es ahorita ↑
- 32 P <escribe en el pizarrón> *une église*
- 33 PAU ah: y eso qué es ↑
- 34 P *une église / c'est un* ↑
- 35 JOS iglesia
- 36 P no me acuerdo bien pero en el centro centro <alza sus brazos> se mete ah / y así es en *Saint-Michel* San Miguel eh:

## Evento 12: El estacionamiento del *Mont Saint-Michel*

1:06:37 / 01:07:48

- 1 CAM profesor perdón / entonces antes de que suba la marea se quitan de allí o hay una hora para que ya no pasen ↑
- 2 P Sí claro hay una hora / y creo que ahorita el control más o menos eh: pero hay una carretera de hecho / que se cubre ahí con el agua
- 3 CAM m:jú
- 4 P y me imaginó que hay control / hace muchos años que no he ido ahí / pues me imagino que por cuestión de turismo / imagínate ahí / hay letreros así para cuando uno va a cruzar o cuando regresa
- 5 CAM pero la tapa toda o quedan arribita ↑
- 6 P ah: la tapa toda / TODA <silba y mueve su mano> y de hecho viene una foto allí no ↑ <busca en el libro>
- 7 DEN pero no se ve bien
- 8 P sí / este de hecho hay un / donde se estacionan los coches allá no ↑ en la base del *Mont Saint-Michel* entonces me imagino que sí hay algo
- 9 JON sí ↑
- 10 P sí porque es un estacionamiento enorme / imagínate que la gente regresa y <hace gestos como si estuviera sorprendido> (da a entender que la gente ha perdido su auto después de que pasa la marea)
- 11 A <risas>
- 12 P y se pone una agencia automotriz ahí al otro lado
- 13 A <risas>
- 14 P y así el tipo dice o sí / y me voy (como si el sujeto hubiera vendido los autos) / pero sí / me imagino que está bien señalar los autos +++ *ok on continue*

## Evento 13: *Le jeu des sept familles*

01:15:00 / 01:16:20

- 1 P *ok on va faire un petit jeu* no tenemos mucho tiempo pero / *alors ça* +++ <muestra unas tarjetas> *ça s'appelle LE JEU DES SEPT FAMILLES* el juego de las siete de las siete familias / que quiere decir eso ↑ lo conocen ↑
- 2 A no: <risas>
- 3 P ok generalmente / aquí son países aquí son países *vous avez des continents / l'Afrique ah:* faltan algunos porque yo eh: me fue mal cortando allí (están un poco chuecos los recortes)
- 4 A <risas>
- 5 P *vous avez l'Europe etcetera / y il y a sept familles* aquí / ah: en teoría debería de tener así / pero no hay siete continentes o sí ↑
- 6 A no:
- 7 P La idea es siete familias / por qué ↑ porque en Francia tenemos este juego donde hay siete familias / la familia Rodríguez la familia Hernández la familia tal tal y tal / siete familias no ↑ y en cada familia tiene *le papa la maman le frère la soeur le grand-père la grand-mère*
- 8 DEN le chien
- 9 A <risas>
- 10 P no <risa> así no ↑ *voilà ok on continue*

## Evento 14: Artículos en todos lados

01:18:00 / 01:18:50

- 1 P *c'est terminé pour aujourd'hui / oké* ↑
- 2 A *ok:*
- 3 P *vous avez des questions des doutes* ↑ no: no de todo lo que hemos visto hoy
- 4 DEN no
- 5 P traten de recordar estos / algunas palabras como ésta <señala *l'horloge* en el pizarrón> acuérdense ah: todo eh: en general *suivant suivant en français* con frecuencia hay un artículo no ↑ acuérdense de la diferencia con el español eh: / nosotros al aprender español vamos a poner artículos en todos lados
- 6 A <risas>
- 7 P demasiado <risa> pero a ustedes les faltan para el francés ok ↑ *d'accord* ↑ *c'est bon tout le monde* ↑ *aller / merci / au revoir* eh: *à demain*
- 8 A *au revoir / à demain / à lundi*

## Transcripción: 3

### Clase del Profesor 1: 3

Fecha: 07/10/2014

Número de alumnos: 8 ♀ y 8 ♂

Incidencias: 19

## Evento 1: *Coucher et se coucher*

04:05 / 04:42

- 1 P (el profesor anotó algunos verbos en el pizarrón para que los alumnos los conjuguen) *c'est avoir être ok* ↑ *s'appeler étudier et se coucher hein* ↑ *d'accord* ↑ *se coucher* <remarca el verbo en el pizarrón> se se acuerdan de lo que quiere decir eso ↑
- 2 A no no: sí
- 3 P *ce n'est pas coucher / no eh: / se coucher*
- 4 JOS acostarse ↑
- 5 P *oui / no acostar*
- 6 A <risas>
- 7 P digo *coucher* es acostarse <sonríe y mueve la mano> con alguien / es distinto
- 8 A ah: <risas>
- 9 P *hein* ↑ *ok* ↑ *bon:*

## Evento 2: El tamaño del cartel

13:58 / 15:50

- 1 DEN le dijeron de qué tamaño tenían que ser los carteles ↑ de qué tamaño se van a imprimir ↑ o no sabe ↑
- 2 P <toca su barba como dudando> sí: del tamaño del cartel
- 3 DEN pero qué medidas tiene ↑
- 4 P <dudando>
- 5 DEN no sabe o sí ↑

- 6 A <cuchicheos>  
7 BAR de noventa por sesenta  
8 DAV noventa sesenta noventa  
9 A <risas>  
10 P de noventa por sesenta ↑ mm: quieren la medida exacta ↑  
11 RAM sí / así es mejor  
12 DEN pero los que están aquí afuera no son noventa por sesenta ↓  
13 A XXX  
14 DEN no: son de sesenta por cuarenta o más cuadrados  
15 RAM son más cuadrados <hace un cuadrado con la manos>  
16 DEN sí profe investigue la medida porque no quiero que quede deforme  
17 P eh: no / atención / *je veux aller vérifier* mañana / porque sí es bien importante eso no ↑  
18 DEN sí porque si uno lo hace más alargado se ensancha o algo  
19 P es alta velocidad ahí ah: no no digo <se queda pensando> definición  
20 DEN resolución  
21 P la definición más alta que puedan encontrar porque me ha pasado una vez que / aunque lo había dicho a los alumnos cuando llegaron a la exposición espero / esperaba una cosa así <extiende mucho los brazos formando un rectángulo> y cuando llegaron era sí <representa un pequeño cuadro del tamaño de su rostro con sus manos> y también sorprendido yo  
22 A <risas>  
23 P también así mal / total que no tenía definición  
24 DEN resolución  
25 P y así ni aun así se veían los pixeles  
26 A <risas>  
27 P es bien importante que lo hagan así / mañana les doy la confirmación de <se le queda viendo a Dennisse> LAS MEDIDAS / me dijeron a mí que si tenían que ser fotos tenía que ser en trescientos DPI de trescientos  
28 A ah:  
29 P DPI ah: DPI: no sé / pero la resolución más alta posible +++ *ok*

### Evento 3: ¿Y tú quién eres?

16:40 / 17:23

- 1 A (tres alumnos pasaron al pizarrón a conjugar algunos verbos)  
2 P *ok / bon*  
3 PAU <está escribiendo en el pizarrón> NO::  
4 P *AH AH AH qu'est-ce qui se passe* ↑  
5 A <risas>  
6 KAR quién gritó ↑  
7 P y tú quién eres ↑ <le dice a la alumna que gritó> (el profesor hace como si no conociera a la alumna)  
8 A <risas>  
9 P ahorita / *qu'est-ce qui se passe* ↑  
10 PAU es que David::  
11 P ah ↑  
12 PAU es que David me está molestando <en tono de queja>  
13 A <risas>



- 14 P ahorita vas a ver / nadie es así / ya calma <cambia las páginas de un libro>  
bueno mañana me traen la grabación y espero mañana darles la corrección de los dos trabajos

**Evento 4: Oui... eh non**

**21:08 / 21:16**

- 1 P *oui / tous d'accord* ↑ (está revisando los verbos que pasaron a conjugar los alumnos al pizarrón; aún falta conjugar uno)  
2 DAV puedo hacer el último (este alumno ya había pasado a conjugar)  
3 P *oui eh::*  
4 DAV <se levanta para ir al pizarrón>  
5 P <viendo al alumno> *non:*  
6 DAV <se detiene>  
7 A <risas>  
8 BAR ah: NO ↓ <risa>  
9 P *qui va faire se coucher* ↑

**Evento 5: Somos como veinte pero sólo escucho a uno**

**22:49 / 23:35**

- 1 P *ok* ↑ *le verbe être / c'est correct* ↑  
2 JOS *oui*  
3 P *oui ou non* ↑  
4 A *oui*  
5 P <camina hacia el pizarrón y se fija en los verbos> *le verbe être c'est bien* ↑  
6 DEN *oui*  
7 P escucho a una persona  
8 A *oui*  
9 P escucho a una persona y somos como veinte  
10 A <murmullos>  
11 P <se pone la mano en la oreja como para escuchar mejor> cómo ↑  
12 A *OUI*  
13 P somos más o menos como veinte y sólo esucho <hace gestos imitando la timidez y murmullos de los alumnos>  
14 A <risas>  
15 P *oui ok d'accord ÊTRE / le verbe s'appeler*

**Evento 6: Otra vez el verbo se coucher**

**25:36 / 26:29**

- 1 P *ok* ↑ *et après le verbe se coucher / oui effectivement / alors* <sonríe> *SE COUCHER* <alza la mano>  
2 A <risas>  
3 P acostarse no ↑ no *COUCHER* / *que también se puede* <asiente con la cabeza>  
4 A <risas>  
5 DEN sí / y por qué no ↑  
6 P <risa> ojo con quién estás hablando y de qué estás hablando

- 7 A <risas>  
 8 DAV y sí se puede decir *nous nous couchons* ↑ <girando un poco la cabeza> (insinuando el otro significado)  
 9 P *nous nous couchons* ↑ *oui:: non*  
 10 DAV entonces cómo se diría ↑  
 11 P *nous couchons* ↓ ajá <sonríe>  
 12 A <risas>  
 13 DAV y no *nous nous couchons* se entiende así ↑  
 14 P *nous nous couchons* se refiere a acostarse / pero el verbo solo / *seulement le verbe coucher* tiene esa eh: este  
 15 JOS connotación ↑  
 16 P ese concepto / *ok se coucher* <niega con la cabeza> *ok* ↑

### Evento 7: La evaluación 27:07 / 30:12

- 1 P *alors* <alza la mano y sonríe> *jeudi examen évaluation ÉVALUATION*  
 2 A <con sorpresa> no:  
 3 P *jeudi évaluation / oui oui oui ce jeudi*  
 4 ENR martes martes  
 5 P no: son cosas que hemos visto  
 6 A <murmillos>  
 7 VIC así fue el examen pasado y pf: (da a entender que le fue mal)  
 8 A <risas>  
 9 P no: les aviso ya ahorita es *le vocabulaire de la classe* se acuerdan *hein* ↑ *le tableau la gomme le stylo / etcétera ok* ↑ puede ser eso o *le reste/ c'est des choses qu'on a vues / rien de compliqué ok* ↑ *eh: on va faire deux examens +++ on va faire un examen écrit eh: compréhension écrite et un examen de compréhension orale d'accord* ↑ *hein* ↑ acuerdarse una evaluación es para que ustedes también practiquen *compréhension orale*  
 10 VIC <levanta la mano>  
 11 P *oui Victor*  
 12 VIC es que no:  
 13 P sí sí dime  
 14 VIC vamos a escuchar nosotros a ver qué dice ↑ o vamos a hablar nosotros para entendernos ↑  
 15 P *non compréhension orale / tu vas écouter et tu vas écrire / c'est tout petit comme ça* <junta los dedos de una mano> *c'est deux minutes trois minutes hein* ↑ si todo va bien hasta la fecha los lunes y viernes les pregunto cada vez si tienen dudas en algo porque esto no es nada complicado +++ te veo preocupada Denisse <sonríe>  
 16 DEN <sorprendida> no: no para nada  
 17 A <risas>  
 18 DEN yo estudio todas las noches  
 19 A <risas>  
 20 P *jeudi l'évaluation et le projet* ya con eso *ok / d'accord* ↑ +++ *eh: voilà très bien / alors petite activité*  
 21 PAU <suspira> ah::  
 22 P *qu'est-ce qui se passe* ↑

23 PAU qué más viene en el examen ↑  
 24 P quieres que te dé el detalle del examen ↑ pues te doy la corrección si quieres  
 25 A <risas>  
 26 P <a Paulina> ah querida sí:  
 27 A <risas>  
 28 P mañana les doy  
 29 DAV las respuestas  
 30 P <sonríe> un poquito más  
 31 DAV cuándo va a ser ↑  
 32 A *jeudi*  
 33 P ah: el veinticuatro de diciembre David ↓  
 34 A <risas>  
 35 P *jeudi JEUDI ce jeudi de cette semaine* de esta semana  
 36 A <murmullos>  
 37 P *ok*

### Evento 8: El karaoke o el cambio de salón

30:28 / 32:34

1 DAV y el karaoke Pau ↑  
 2 PAU ah: era lo que le iba a decir  
 3 P <sonríe> eh: qué ↑  
 4 PAU era lo que le iba a decir que David quiere participar / no / yo quiero participar en el karaoke  
 5 DAV ya hasta pasó  
 6 PAU <desanimada> ya pasó ↑  
 7 P <sorprendido> no::  
 8 A <risas>  
 9 PAU por qué me espantas ↑  
 10 P quieren ir a / *vous voulez aller au karaoké* ↑  
 11 A oh:  
 12 P *je ne dis pas participer / je dis aller / VOIR* <señala su ojo>  
 13 DEN podemos ver  
 14 PAU sí  
 15 P sí o no ↑  
 16 A sí::  
 17 PAU pero yo puedo participar  
 18 P eh: no lo sé no estoy seguro <anota algo en el pizarrón>  
 19 DAV cuál vas a cantar Pau ↑  
 20 A <risas>  
 21 PAU no sé pues ni siquiera sé si se puede  
 22 A <murmullos>  
 23 P <deja de anotar en el pizarrón> ah: qué pasa ↑ *ça va* ↑  
 24 PAU es que quiero  
 25 P *qu'est-ce qui se passe* ↑ *tu es révoltée aujourd'hui* ↑  
 26 PAU ah:: ↑  
 27 P <imita a la alumna> ah:: ↑  
 28 PAU qué:: ↑

- 29 P *qu'est-ce que tu:veux / <se pone serio> quieres que te cambie de grupo ↑*  
 30 A <risas>  
 31 PAU NO:: por qué me dice eso si yo sólo quería participar en el karaoke  
 32 P <sonríe> ah: ok la única  
 33 A <risas>  
 34 P eres la única que quiere participar en el karaoke querida ↑ <escribe en el pizarrón>  
 35 DEN también David no ↑  
 36 A <risas>  
 37 DAV no yo por qué ↑  
 38 A <risas y murmullos>  
 39 PAU <le dice al profesor> David quiere también  
 40 P <hace cara de sorpresa> David yo sé que donde haya un escenario <hace gestos> (David estudia la licenciatura en Teatro)  
 41 A <continúan riendo>  
 42 P <hacia Daniel> has visto infieles ↑ habías escuchado esa obra ↑  
 43 DAV infieles ↑ no::  
 44 JOS Cheaters ↑  
 45 A <risas y murmullos>  
 46 P está en la Sala Chopin / creo que son las últimas fechas / *ok on continue*

**Evento 9: Tienen todo el tiempo de la clase para analizarlo**  
**39:30 / 40:51**

- 1 P *alors Notre Dame /como lo comentaba ayer/ Notre Dame a une particularité ↑ c'est que/ si no me equivoco c'est le roi Saint Luis en mil deux cents mil cent qui a commandé / que hizo ah: cómo se dice ↑ que pidió la obra no ↑ así et Notre Dame pour la construire ça a pris deux cents ans / deux cents années*  
 2 VIC está la compré aquí la mochila (la mochila de Victor es alusiva a la construcción de Notre Dame)  
 3 P a ver *huit cent cinquante ans voilà ce deux mille treize / quatorze* a ver / sería qué fecha ↑  
 4 A <murmullos>  
 5 VIC son  
 6 DAV mil doscientos  
 7 VIC mil ciento  
 8 P ah: pues tienen todo el tiempo de la clase para analizarlo  
 9 A <risas>  
 10 P <risa> *ok ça ça on va dire XXX* se necesitó muchos años / casi dos siglos / *d'accord*  
 11 VIC mil cincuenta / ah : mil ciento sesenta y tres  
 12 P ah: <con duda> pero eso a ver / mil ciento debe ser la primera piedra no ↑ cuando <baja las manos> / *ok le MONT BLANC*

**Evento 10: El dibujo de Montmartre**  
**41:18 / 42:53**

- 1 P *LE SACRÉ CŒUR le Sacré Cœur / qu'est-ce que c'est le Sacré Cœur ↑*

- 2 A <murmullos> el Sagrado Corazón  
3 P dónde está ↑ *où est-ce que ça se trouve* ↑ *l'endroit* ↑ *le lieu* ↑ *le Sacré Cœur* ↑  
a ver ↑  
4 A *à Paris à Montmartre*  
5 P *à Montmartre* <asiente con la cabeza>  
6 A *à Montmartre*  
7 P como explicaba ayer está París así <dibuja en el pizarrón> y Montmartre por  
allí *hein* ↑  
8 MEL <sonríe al ver el dibujo del profesor>  
9 P <se le queda viendo fijamente a Melisa>  
10 A <risas> ah: eso es París ↑  
11 P quién / quién sabe dónde anda Melisa ahorita  
12 A <risas>  
13 P en una NUBE <mueve su dedo> entonces no sé si eso <señala su dibujo> le  
recuerda algo / ah pues  
14 DAV es una papa ↑  
15 P ok <se ríe y sigue dibujando>  
16 A <siguen riendo>  
17 P <mientras dibuja> *ça c'est la Seine et Montmartre c'est la / Montmartre c'est*  
*par là*  
18 A qué es eso ↑ <risas> qué es eso ↑  
19 DAV es un león ↑  
20 A <se ríen más fuerte>  
21 P <se ríe y señala su dibujo esperando a que alguien responda bien qué es>  
22 A es un reloj ↑ es una bola ↑  
23 VIC pokebola ↑  
24 RAM es un cinturón  
25 MEL es el SENA  
26 P <se ríe pero quiere ponerse serio> es el ojo del águila  
27 A <risas>  
28 P mexicana <alza el brazo> / *non / ça c'est la SEINE*  
29 A ah::  
30 P no sé ustedes qué ven / y aquí <circula una parte de su dibujo> *c'est*  
*MONTMARTRE voilà*

### Evento 11: *Le pouce* gigante

48:40 / 49:22

- 1 P *donc le pouce LE POUCE* / yo no conocía eso <señala a un alumno>  
2 JOS <sonríe> sí  
3 P *le pouce c'est ça* <alza y muestra su pulgar>  
4 MIL pulgar ↑  
5 P ajá  
6 JOS es un pulgar gigante  
7 P *voilà c'est une grande sculpture d'accord hein* ↑ que yo no conozco <señala a  
Joseal>  
8 MIL de quién ↑  
9 OSW es el pulgar más grande de la historia

- 10 A <risas>  
 11 P pero siempre es así no ↑ los extranjeros conocen más más cosas que los nativos del país  
 12 A <risas>  
 13 OSW seguro  
 14 P pero pero *le pouce c'est ça* <alza su pulgar>  
 15 BAR pulgar ↑  
 16 P *voilà* / a veces los niños cuando están jugando o algo dicen *POUCE POUCE STOP STOP*  
 17 A <risas> ah: PIDOS  
 18 P ajá *POUCE POUCE* <se ríe alza su pulgar>  
 19 DEN ah: es como pidos  
 20 A <risas>  
 21 P *ok* ↑

**Evento 12: Toda la historia de *le Trocadéro***  
**49:27 / 50:34**

- 1 P *le Trocadéro* ↑ Daniela *où est le Trocadéro* ↑  
 2 DAN eh: yo ↑  
 3 DAV es como tregua  
 4 P a ver vas a a practicar Daniela / te quiero escuchar  
 5 DAV es como tregua o cómo qué ↑  
 6 P <le hace una seña al alumno para que espere y ve a Daniela para que empiece con la explicación>  
 7 DAN tengo que decir dónde está ↑  
 8 P *oui OUI*  
 9 DAN entonces / *ça c'est situé en face de la Tour: Tour Eiffel mm: c'est très célèbre / source source* ↑  
 10 P *il y a une source naturelle*  
 11 DAN *une source naturelle ah: qui s'appelle Varsovie et c'est un nom honoré pour la bataille du Trocadéro*  
 12 P *voilà c'est pour honorer la bataille du Trocadéro* / Daniela nos dio TODA la historia  
 13 A <risas>  
 14 P *ça c'est situé en face de la Tour Eiffel / la Tour Eiffel* <alza una mano> *le Trocadéro* <alza la otra mano>  
 15 VIC *en face* ↑  
 16 P *en face* <mueve sus manos para indicar que es frente a> *la Tour Eiffel* <alza una mano> *le Trocadéro* <alza la otra mano> / de hecho es el mejor punto para ver la torre Eiffel

**Evento 13: Pero no desperdicien mi tiempo precioso**  
**56:34 / 57:12**

- 1 P <revisa la hora en su celular> *ok on va*  
 2 DEN revisar el proyecto

- 3 A sí hay que revisar el proyecto  
 4 P <sonríe>  
 5 DEN digo *si vous voulez*  
 6 P *ok* <da un aplauso> *alors fermez les livres et on va réviser le projet*  
 7 A <cierran los libros y murmuran>  
 8 P festival chop chop  
 9 A <murmullos> chop chop chop  
 10 P todos tienen los proyectos listos ↑  
 11 A sí:  
 12 P digo aquí hoy para enseñarmelos <se acerca con Denisse>  
 13 DEN sí necesito que mm:  
 14 P <se va con otro alumno>  
 15 DEN no: pero espéreme espéreme  
 16 P <se da la vuelta> pero no desperdicien mi tiempo precioso  
 17 A <risas>  
 18 P <sonríe y se acerca a ver un video que tiene Denisse en su celular>

#### Evento 14: Alta producción como en Hollywood

1 :04:39 / 1 :05:43

- 1 P <viendo uno de los carteles que entregaron los alumnos> *alors* por qué está en español ↑  
 2 A ah:  
 3 P está bien / pues para que todos puedan leer porque aquí son todos los departamentos de idiomas no ↑  
 4 DAN sólo nos falta eso / pero íbamos a poner algunas cosas  
 5 P a mí sí me gustaría que también estuviera en francés  
 6 A <murmullos>  
 7 DEN también el que acaba de ver (se refiere al video que antes le mostró al profesor) está en francés no importa ↑  
 8 P pero está bien podemos tener una variedad / lo bueno de ustedes es que lo tienen en vídeo y eso es <alza los brazos para mostrar aprobación>  
 9 VIC está difícil porque está en francés  
 10 DEN pero tiene subtítulos  
 11 P tiene subtítulos ↑ TIENE SUBTÍTULOS / a ver a ver ey ey alta producción ahí eh: HOLLYWOOD en serio  
 12 A <risas>  
 13 DAV eh: quedó muy bien  
 14 P *ok* saben qué vamos a hacer +++ voy a traducir la introducción

#### Evento 15: Todos escogimos, digo, escogieron

1 :05:44 / 1 :06:27

- 1 P me puedes mandar eso en la noche ↑ <señala el texto que viene en el cartel> eso nada más  
 2 DAN <asiente con la cabeza> mj:  
 3 P entonces hago la traducción y ustedes lo pueden arreglar no ↑ / eh: lo único es

- cómo vamos a saber / eh: sí lo pueden tener / quizá lo podríamos poner entonces acá en español y acá en francés o al revés / columnas que sean bien distintas ajá ok ↑ <le muestra la hoja a la alumna>
- 4 DAN sí:
- 5 P y me gusta porque todos escogimos el / DIGO escogieron ustedes <señala a todos los alumnos>
- 6 A <risas>
- 7 P de varios países no ↑ es la idea también que parezca de un viaje
- 8 A <murmullos>

### Evento 16: ¿Estudiando o en Facebook?

1 :10:51 / 1 :11:22

- 1 P *alors oui ok*
- 2 A <murmullos> (los alumnos discuten sobre el proyecto de los carteles)
- 3 VIC *quoi* ↑
- 4 P *alors ça va* ↑ <se le queda viendo a una alumna> *qu'est-ce qui se passe*  
Alma ↑ *ça va* ↑
- 5 DAV nada más está en Facebook
- 6 A <risas>
- 7 P <risa> también estando en mi casa allí donde tenemos la compu mi esposa está allí bien calladita y yo le pregunto eh CÓMO VAS ↑ estás estudiando ↑ y no: en Facebook
- 8 A <risas>
- 9 P <se levanta para desconectar un aparato>

### Evento 17: No es para tanto

1:15:49 / 1:06:09

- 1 P <revisando la pantalla para proyección> David eh: *la lumière* <hace señas para que el alumno apague la luz>
- 2 DAV oh:: <apaga la luz>
- 3 A <murmullos>
- 4 P *ok alors*
- 5 DAV <susurrándole a un compañero> cortinas
- 6 P no es para tanto eh: David / cálmate
- 7 A <risas>

### Evento 18: No crean que me olvido

1:16:10 / 1:16:30

- 1 P *ok alors* / pues ustedes pueden participar en eso también creo que el equipo de Alma Bárbara Ramiro y Enrique
- 2 BAR y Melisa
- 3 P y MELISA OUI
- 4 A <risas>



- 5 P no crean que me olvido / eh: tienen dudas allí o no ↑  
 6 A <risas> no:

### Evento 19: Un poco de música

1:22:19 / 1:23:23

- 1 ALM (está explicando su cartel con ayuda del proyector) hay como cinco puntos que cuentan una historia y / o sea esas imágenes es la: son como las imágenes de cada punto  
 2 A ah::  
 3 P ah:  
 4 ALM o sea de ese primer punto es la imagen y las imágenes que van apareciendo allí van contando lo que va pasando en la historia  
 5 ¿? (se escucha gente cantando afuera del salón)  
 6 P *Qu'est-ce que c'est* ↑ +++ eh:  
 7 A <murmullos y risas>  
 8 P <se pone a bailar y a cantar> lai lai lai lai:  
 9 A <risas>  
 10 P *ok ah:*  
 11 ¿? <se escucha un piano de fondo>  
 12 P pues vamos a escuchar esta canción  
 13 A <risas>  
 14 P yo quería / <se acerca a la pantalla para proyectar y explica qué no le agrada del cartel> para mí ya no tiene mucho sentido eso / yo pondría eso en el medio

### Transcripción: 4

#### Clase del Profesor 1: 4

Fecha: 08/10/2014

Número de alumnos: 8 ♀ y 6 ♂

Incidencias: 14

### Evento 1: ¿Está bonito, no?

03:06 / 03:42

- 1 P (el profesor terminó de dibujar un cuadro en el pizarrón para que los alumnos anoten los pronombres posesivos en francés) *voilà* / está bonito no ↑  
 2 A <murmullos>  
 3 OSW profe cómo decimos que algo está bonito o está feo en francés ↑  
 4 P eh: <ve al alumno un tanto extrañado> a quién le vas a decir eso ↑  
 5 A <risas>  
 6 OSW no pero si no  
 7 P ah:: <sonríe tratando de evidenciar al alumno, como si éste se lo quisiera decir a una chica> *fiu fiu*: <silba>  
 8 A <risas>  
 9 DEN sí / que está guapo  
 10 P *il est amoureux*:: <sonríe y señala al alumno>

- 11 A <risas>  
 12 P *está bonito está feo / ah: c'est joli c'est laid ce n'est pas bon / pero eso ahorita*  
 <anota algunas cosas en el cuadro que dibujó en el pizarrón>

### Evento 2: Yo quería escucharlos a todos

09:24 / 09:59

- 1 P *oui / c'est terminé* ↑  
 2 A <murmillos>  
 3 P *eh* ↑ <imita los cuchicheos de los alumnos> *C'EST TERMINÉ* ↑  
 4 A (solamente algunos contestan) *oui*  
 5 P *ah ah / je n'écoute pas de unanimité / C'EST TERMINÉ* ↑  
 6 A *OUI::*  
 7 P *ah::* <sonríe> yo quería escucharlos a todos  
 8 A <risas>  
 9 P *ok / au tableau*  
 10 A <algunos alzan la mano para pasar al pizarrón>

### Evento 3: Haces una pregunta y luego te distraes

18:05 / 19:58

- 1 P *ahorita / voilà alors / écoutez moi s'il vous plaît/ le blog / c'est très important*  
*le blog / vous avez fait les équipes* ↑  
 2 DAV los mismos ↑  
 3 DEN sí son los mismos  
 4 P sí entre cinco y seis porque si no vamos a pasar tres días con lo del blog / *ok*  
*minimum cinq et maximum sept / c'est bon* ↑  
 5 RAM y es igual con los de los lunes y viernes ↑ (algunos alumnos tienen que venir  
 los lunes y otros los viernes, es un curso semipresencial)  
 6 P pues es más fácil que sea con los de los lunes y con los del viernes / pues  
 porque si no están listos y así podemos repasar /  
 7 RAM <empieza a escribir en su cuaderno y deja de ponerle atención al profesor>  
 8 P para que luego no al final de semestre / si necesitan no sé / quieren que los  
 guíe un poco en cuanto al blog podemos hacerlo así / pero sería más fácil  
 hacerlo los lunes y los viernes +++ por por cuestión de tiempo no ↑ entonces a  
 mí me parece eh: <se detiene y se le queda viendo a Ramiro> más: <aplaude  
 con fuerza> RAMIRO me haces una pregunta y luego te distraes  
 9 A <risas>  
 10 RAM <se ríe> no no:  
 11 P <sonriendo> *alors voilà*  
 12 DAV *choses de l'amour* (hace burla de la distracción de Ramiro)  
 13 A <risas>  
 14 P <risa> ah: mira <le pregunta a Ramiro> de Oswaldo o qué ↑  
 15 A <risas y murmullos>  
 16 OSW ah no por favor  
 17 A <continúan las risas>  
 18 P <se ríe y toca en el hombro a Oswaldo> bueno ya / *attendez / alors oui*  
 <aplaude> *c'est très facile / faites deux équipes le lundi et deux équipes le*

*vendredi / ça n'est pas une obligation / hacen como les conviene <se le queda viendo a Ramiro> oui ↑*

19 RAM <sonríe y asiente con la cabeza>

20 P *ok bon / très bien Ramiro / bravo / ok bon*

#### **Evento 4: No tengas miedo**

**23:03 / 24:01**

1 P *ok / se acuerdan de Issa ↑ vous rappelez Issa Nora Tom et Céline ↑*

2 A *oui:*

3 P *qui sont ils ↑*

4 VIC *los participantes del concurso*

5 DEN *del juego de televisión / son los concursantes*

6 P *alors il sont du quoi ↑ <se lleva la mano a la oreja>*

7 DEN *des concoursants ↑*

8 P *alors / les participants de ↑*

9 DEN *programa de televisión*

10 P *en français*

11 DEN *ils sont les participants de*

12 A *un jeu un jeu*

13 DEN *de de:*

14 VIC *les participants*

15 P *LES PARTICIPANTS*

16 DEN *<en voz baja> no sé cómo se pronuncie*

17 A *de un jeu*

18 P *de ↑*

19 A *de:*

20 P *de un concours / de un jeu télévisé*

21 A *<murmullos>*

22 P *no tengas miedo querida Denise*

23 DEN *<en voz muy baja> no*

24 A *<risas>*

25 P *<mueve los brazos hacia adelante y da entender que quiere que el discurso de la chica fluya>*

26 A *<risas>*

27 P *un jeu télévisé ok ↑ ou programme télévisé / allez / on continue / Ramiro s'il te plaît*

#### **Evento 5: Professeurs comme moi!**

**26:34 / 27:15**

1 P *Enrique si te plaît*

2 ENR *quatre-vingt-trois millions de personnes / apprenen ↑*

3 P *apprennent*

4 ENR *apprennent français dans le monde / en deuxième position après l'anglais*

5 P *TRÈS BIEN / et Bárbara pour terminer*

6 BAR *il y a neuf cents mille professeurs de français dans le monde*

7 P *voilà NEUF CENTS MILLE <abre mucho los ojos y sonrío>*

- 8 A <risas>  
 9 P qué BIEN: qué COSA: / *professeurs comme moi*  
 10 A <siguen las risas>  
 11 P *ok bon / allez à la page trente-six*

**Evento 6: Yo no hablo inglés, hablo náhuatl**  
**40:27 / 42:21**

- 1 DEN (leyendo de una página del libro) *Mon rêve / je rêve aller à Paris pour la Fête de la musique / le vingt et un juin* ↑  
 2 P *oui*  
 3 DEN *avec ma copul / copul* ↑  
 4 P *ma copine*  
 5 DEN *ma copine / comme moi elle joue de la guitare et nous adorons la musique / toute la musique*  
 6 P *voilà d'accord / donc c'est qui* ↑  
 7 A <murmillos> ah: Tom  
 8 P *qui écrit* ↑ *quién escribe* ↑  
 9 DEN ah: Tom  
 10 P *TOM ok* ↑  
 11 DEN eh: yo tengo una duda / qué es *joue*  
 12 P <mueve las manos como si tocara la guitarra>  
 13 A tocar  
 14 DEN ah:: tocar  
 15 P *ou tu peux jouer avec des cartes aussi / un jeu de cartes*  
 16 DEN ah:  
 17 VIC <le dice a Denise> es como play en inglés  
 18 P es como tocar o jugar / depende de:  
 19 DEN del contexto  
 20 P exactamente  
 21 VIC cómo en inglés no ↑ play ↑  
 22 A play sí  
 23 P *wo : wo: wo:: je ne parle pas anglais*  
 24 A <risas>  
 25 P yo estoy en NÁHUATL  
 26 A <más risas> y qué tal ↑  
 27 P sí / lo empecé ayer y pff: es una cosa <mueve la cabeza y cierra los ojos apretándolos mientras ríe> es muy interesante / sí de verdad / pues yo hablo inglés y francés y un poco de español ahorita / pero este imagínense que es un idioma tan alejado de todo <abre las manos>  
 28 DEN es como chino  
 29 DAN pero hay sí tiene todo un porqué / el náhuatl sí tiene un porqué  
 30 P sí todo es así / saben para mí también porque eso me permite ver lo que ustedes están eh: viviendo no ↑  
 31 DEN aquí lo está tomando / náhuatl ↑  
 32 P no aquí no / quizá aquí después

**Evento 7: Mon rêve c'est aller au carnaval****42:22 / 43:04**

- 1 P me gustaría aprender: / *je rêve apprendre le brésilien / eh: no le portugais*  
2 A *le brésilien* <risas>  
3 P *pour aller au CARNAVAL*  
4 A <risas>  
5 DEN <tararea música del carnaval> te te: te te te:  
6 P fui hace muchos años y <mueve la cabeza y aprieta los labios>  
7 A <risas>  
8 P sí hay de todo e hice todo <sonríe>  
9 A <risas>  
10 PAU tss:  
11 P *célibataire CÉLIBATAIRE*  
12 A <continúan las risas>  
13 P *oui / célibataire / Paulina tu rappelles qu'est-ce que c'est* ↑  
14 PAU *oui*  
15 P *oui* <sonríe> / *ok on continue / Joseal si te plaît / peux faire la B* ↑

**Evento 8: C'est un petit examen****44:14 / 44:50**

- 1 P *allez / on va:: / voy un poco rápido porque quiero terminar esto antes de mañana* <sonríe>  
2 A <murmullos>  
3 P ah tranquilos *ce n'est pas un'évaluation UN'EVALUATION pour vous et pour moi* <estira y encoge los brazos> ah  
4 DAV <con un tono triste> un examen ↑  
5 P *ce n'est pas un EXAMEN*  
6 DAV es un examen chiquito  
7 A <risas>  
8 P *voilà petit PETIT* <junta mucho los dedos de las manos para dar a entender que es muy pequeño>  
9 A <risas>  
10 P no pasa nada / *ok bon allez à l'activité numéro sept*

**Evento 9: El tianguis está horrible****50:55 / 51:56**

- 1 P *le point un / s'il vous plaît retrouvez la formule équivalente pour dire la même chose / par exemple pour exprimer une passion / alors nous avons ici un exemple / <lee algo en el libro> j'ai une passion / d'accord* ↑  
2 A *oui*  
3 P *alors / quelle autre formule equivalent* ↑  
4 DEN *ma passion c'est le cyclisme*  
5 VIC *ma passion c'est*  
6 A <murmullos> *ma passion c'est*  
7 P <abre mucho los ojos y parpadea rápidamente> *JE N'AI RIEN COMPRIS el*

- tianguis está horrible yo no entiendo*
- 8 A <risas>
- 9 P así se dice tianguis eh: en náhuatl (alude al evento humorístico sobre el náhuatl)
- 10 A <risas>
- 11 P ya aprendí
- 12 A <continúan las risas y hay murmullos>
- 13 RAM una palabra
- 14 P *oui*
- 15 A <risas> bravo:
- 16 P <ríe> *ok alors / PARDON / donc pour exprimer une passion*

### Evento 10: *Ma passion c'est le cyclisme*

51:56/ 53:43

- 1 P *donc pour exprimer une passion* <señala a Denise>
- 2 DEN *ma passion c'est le cyclisme*
- 3 P *voilà ma passion c'est le cyclisme* <lo escribe en el pizarrón>
- 4 DEN *cyclisme::*
- 5 A *cyclisme*
- 6 P *alors ma passion c'est le CYCLISME / bien / n'obligez pas l'article / bien sûr / le la etcétera*
- 7 DEN el o la / lo que sea
- 8 P <escribe en el pizarrón> (primero escribió *cyclisme* pero luego borró la palabra y anotó *ciclysm*) así se escribe o no ↑
- 9 A <murmullos>
- 10 DAV no: al revés
- 11 A no:
- 12 DEN la *i grec* primero
- 13 P <alza una mano, hace una mueca, gira la cabeza y se queda estático>
- 14 A la *i griega* primero
- 15 P *avec un i premier ou* ↑ <borra la palabra y escribe *ciclysm*> (se ve que el profesor conoce bien cómo se escribe la palabra)
- 16 A no::
- 17 DAN no / *ce / i grec / ce*
- 18 P ah:: <borra y escribe *cyclisme*> así
- 19 A *oui*
- 20 P así no ↑ <encima una *i grec* a la segunda *i* mientras sonrío>
- 21 A no: <risas>
- 22 P *alors* <finalmente escribe bien la palabra> *cyclisme vient de quoi* ↑
- 23 A ah:
- 24 RAM de bici ↑
- 25 P <escribe *cycle* en el pizarrón> *cycle*
- 26 BAR bicicleta ↑
- 27 P *oui exactement* <completa la palabra y pone *bicyclette*> *bicyclette* / y es ↑
- 28 A *un vélo* ↑
- 29 P *un vélo* <lo escribe en el pizarrón y sonrío> *voilà un vélo* <mueve sus manos como si pedaleara> *on dit bicyclette aussi / on dit plus vélo que bicyclette* <alza los hombros mostrando duda> / *ok bon / attendez attendez* <señala sus

- ojos>  
 30 A <risas> *ok*  
 31 P *très bien quel autre* ↑

**Evento 11: Mi esposa a mí me dice : «te adoro»**

**53:44 / 55:50**

- 1 P *quel autre* ↑  
 2 A *j'adore*  
 3 P *J'ADORE* <lo escribe en el pizarrón>  
 4 DEN en este caso *nous adorons*  
 5 DAV *nous adorons la musique*  
 6 DEN *nous adorons la musique* / bueno sí todas las personas no ↑  
 7 P *oui* <se ríe> *nous adorons la MUSIQUE*  
 8 A <murmullos>  
 9 P *toute la musique ok* /  
 10 DEN *c'est tout*  
 11 P *ah: donc / ça c'est pour exprimer une passion / effectivement la passion est adorer / le verbe* <alza las manos y las junta con fuerza> *c'est très fort hein* ↑ muy fuerte eh: con *sentiment hein* ↑ como en español ↑ si o no ↑  
 12 A mm:  
 13 DEN aquí se usa más yo amo  
 14 DAV no::  
 15 DEN o no ↑  
 16 A no: <murmullos>  
 17 P a ver *il n'y a pas de différences* ↑  
 18 DEN dices más amo la música que ado: / bueno las dos / adoro la música  
 19 P mi esposa a mí me dice TE ADORO <se levanta y sonrío>  
 20 Aa ah::  
 21 A <risas>  
 22 P pero lo ocupan de la misma manera ↑  
 23 A eh: sí  
 24 DEN sí / es igual  
 25 P *pour les choses que tu aimes beaucoup beaucoup BEAUCOUP / j'adore*  
 26 A <murmullos>  
 27 OSW mucho sí  
 28 ALM es que son como escalas  
 29 P sí por eso  
 30 DAV pero no es tan diferente  
 31 VIC cada quien tiene su propia escala  
 32 A <todos hablan a la vez>  
 33 P *attention / j'aime ici est plus fort / non* ↑  
 34 DEN es que la pasión más bien es carnal no ↑  
 35 VIC no necesariamente / la pasión por la música  
 36 A <todos siguen discutiendo>  
 37 P <el profesor observa a todos en silencio y sonrío> *ok bon / j'adore / ma passion c'est* <escribe en el pizarrón *adorer*> *ça c'est le verbe adorer / c'est un verbe du premier group / facile pour conjuguer hein* ↑ *il y a une différence de degré ok* ↑ *une différence de degré*

**Evento 12: *Le festival de Cannes pour les étudiants***

**1 :10:32 / 1 :11:18**

- 1 P (el profesor está guardando unos videos en su computadora sobre una actividad de conversación que había dejado) *quién falta eh* ↑ ( de pasar el vídeo a su computadora)
- 2 A <murmullos>
- 3 DEN los vamos a ver hoy ↑
- 4 P a ver qué ↑
- 5 DEN los videos
- 6 P eh: no / son PARA MÍ <se señala a sí mismo>
- 7 A <risas y murmullos>
- 8 DAV hay que verlos
- 9 VIC sí vamos a verlos o nada más era como para: ↑
- 10 P voy a seleccionar
- 11 DAV sí / hay que verlos
- 12 VIC los mejores tres ↑
- 13 P <se pone muy serio y alza la mano> UNO
- 14 A no: los mejores
- 15 P vamos a hacer un festival / *le festival de Cannes* <mueve la cabeza y sonrío>
- 16 A <risas>
- 17 DEN pero el de nosotros va ser de políglotas porque decimos YES decimos PERFECT
- 18 A <risas>
- 19 P bueno / después si nos da tiempo <sigue transfiriendo archivos a su computadora>

**Evento 13: ¿Qué ondiux?**

**1:11:21 / 1:11:52**

- 1 P <se acerca a cada uno de los alumnos> (les pregunta si ya entregaron el proyecto en video y con quién trabajaron) y tú con quién lo hiciste ↑
- 2 OSW <señala a Miledi>
- 3 P *ok / Víctor* ↑
- 4 VIC con David
- 5 P ah: con David lo hicieron ↑
- 6 VIC sí
- 7 P y tú ↑
- 8 JOS con Denise
- 9 P *ok / Alma* ↑
- 10 ALM <se queda callada viendo al profesor>
- 11 P qué ondiux ↑
- 12 A <risas>
- 13 ENR Alma no tiene amigos
- 14 ALM con Enrique
- 15 P <mueve las manos> tienes que poner más atención / ok todos me entregaron ↑



**Evento 14: Este año, antes de diciembre, antes de la próxima semana**  
**1:11:52 / 1:14:02**

- 1 P ok todos me entregaron ↑ todos menos DAVID  
2 A <risas y murmullos> ay David  
3 DAV perdón  
4 P <con una mirada fija a David> me lo mandas  
5 OSW tienes que ser más responsable David por Dios  
6 DAV lo traigo aquí pero no lo puedo pasar <señala su celular>  
7 P a ver cómo: <se toca la barbilla mientras piensa>  
8 OSW o puedes subirlo a Youtube y así lo vemos todos  
9 A sí:  
10 DEN nos mandas el link a todos  
11 DAV no:  
12 VIC pues no es lo que quieres ↑  
13 DAV no / mejor lo paso con el cable o:  
14 P pero eh: <alza la mano> ESTE AÑO ANTES DE DICIEMBRE ANTES DE LA PRÓXIMA SEMANA  
15 A <risas>  
16 DAV ay prof  
17 P mañana me lo mandas por favor  
18 PAU lo tienes en el celular ↑  
19 DEN ah sí mándamelo por WhatsApp  
20 PAU es que traigo el cable USB de mi celular y tal vez te sirva  
21 A <murmullos>  
22 DAV QUÉ BIEN <se levanta de su lugar y va con Paulina>  
23 P QUÉ CASUALIDAD <se sienta y sonríe> ya te iba a quitar eh: Daniel por lo menos diez puntos  
24 A <risas>  
25 OSW por lo menos diez puntos de diez  
26 DAN ibas a reprobar  
27 DAV no: <toma el cable y trata de transferir el documento a la computadora>  
28 MAR su computadora se autodestruirá en cinco cuatro tres dos uno PUM  
29 A <risas>  
30 VIC por eso no hay que comprar MAC  
31 DEN pero si MAC es lo mejor  
32 VIC no: en Linux nada más conectas en cable y ya funciona  
33 DEN pero no hay muchos programas diseñados para Linux / sólo Windows y MAC  
34 P <se le queda viendo fijamente a David ya que éste se distrajo> seguro que sí está ↑  
35 A <risas>  
36 DAV sí:  
37 P mm: no  
38 A <los alumnos siguen discutiendo>

## Transcripción: 5

### Clase del Profesor 1: 5

Fecha: 14/10/2014

Número de alumnos: 7 ♀ y 6 ♂

Incidencias: 18

#### Evento 1: *Merci merci!*

04:21 / 04:54

- 1 P *ok bon / aujourd'hui on va commencer / ce soir d'accord* ↑ <mueve su silla para sentarse> (el profesor tira su chamarra sin querer y no se da cuenta)
- 2 DEN *profe se le cayó su::* <señala la chamarra>
- 3 P *MERCI DENISE MERCI* <con ademanes exagerados>
- 4 A <risas>
- 5 DEN *de rien professeur*
- 6 P <sonríe> *alors on va +++* <empieza a hojear su libro> *on va à la page +++*  
*on va à la page trente-sept*

#### Evento 2: Sólo tengo dos manos

05:32 / 06:54

- 1 P *se acuerdan* ↑ *vous vous rappelez* ↑ <señala una página del libro> *le jeu concours* ↑ *les participants le rêve la passion hein* ↑ *eh justement / alors* cómo / cómo este / *pouvez-vous exprimer un rêve une passion etcétera* ↑ *comment* ↑
- 2 DEN *ma: rêve*
- 3 P *alors MON rêve voilà* <anota en el pizarrón>
- 4 DEN *MON*
- 5 P *attention avec ta présentation / pero está bien / bravo / lo veremos* <guiña el ojo> *alors mon rêve oui / mon rêve quoi* ↑
- 6 DEN *c'est: bla bla blá*
- 7 P *mon rêve c'est ok / autre chose* ↑
- 8 DEN *j'ai un rêve* ↑
- 9 P *j'ai UN rêve oui* <lo anota en el pizarrón>
- 10 JOS *ma passion c'est*
- 11 VIC *je rêve aller*
- 12 P *voilà voilà / ah: YA DESPERTARON* <mueve los brazos> sólo tengo dos manos
- 13 A <risas>
- 14 P *tengo dos manos nada más / tampoco puedo escribir así* <hace como si escribiera con las dos manos>
- 15 A <risas>
- 16 P *j'ai un rêve oui* <se queda viendo a quienes habían participado>
- 17 DEN *puede ser con dos puntos* ↑
- 18 P *j'ai un rêve ok* <escribe los dos puntos>
- 19 JOS *ma passion c'est*
- 20 P *ok*

### Evento 3: París es la única ciudad del mundo

07:02 / 10:09

- 1 P *ok par exemple mon rêve c'est aller: ↑ <escribe en el pizarrón y después ve a los alumnos para que completen la frase>*
- 2 DEN *à Paris*
- 3 P *voilà / par exemple / c'est bien donner un exemple pour réviser la phrase / la structure / d'accord ↑ j'ai un rêve / aller à Paris / quel autre ↑*
- 4 VIC *je rêve de:*
- 5 P *de quoi ↑*
- 6 VIC *de aller à Paris*
- 7 P *<sonríe> ok / je rêve d'aller à Paris / c'est bien / n'oubliez pas la liaison / bon / no olviden eso / alors quel autre ↑ qué más ↑*
- 8 JOS *je veux ↑*
- 9 P *JE VEUX <lo escribe> oui très bien / c'est bien aussi / je veux faire aussi / je veux réaliser mon rêve / plus qu'un rêve / peut être aussi*
- 10 VIC *quoi ↑*
- 11 P *je veux JE VEUX se dice plus / no no no olvídale / es lo mismo / je veux que quiere decir je veux ↑*
- 12 JOS *yo quiero*
- 13 P *voilà / je veux quoi ↑*
- 14 JOS *manger ↑*
- 15 P *manger ↑ <lo escribe en el pizarrón>*
- 16 JOS *à Paris*
- 17 A *<risas>*
- 18 P *<risa> je veux manger à PARIS oui <pinta un punto con el plumón en cada frase con Paris>*
- 19 A *<risas>*
- 20 P *ok / quel autre ↑*
- 21 RAM *je voudrais*
- 22 P *je voudrais <sigue escribiendo>*
- 23 DEN *también pasiones o sólo deseos ↑*
- 24 P *ah: passions / bien sûr*
- 25 RAM *ma passion*
- 26 DEN *j'adore*
- 27 P *<escribiendo> je voudrais étudier*
- 28 DAV *à Paris*
- 29 A *<risas>*
- 30 VIC *pues es clase de francés digo*
- 31 P *on va présenter un charter <estira los brazos>*
- 32 DEN *j'adore Paris*
- 33 P *j'adore <continúa escribiendo>*
- 34 DEN *Paris*
- 35 P *ok Paris / la única ciudad del mundo <alza los hombros>*
- 36 A *<risas>*
- 37 P *et Mexico aussi / la Ciudad de México / quel autre ↑*
- 38 A *ma passion c'est*
- 39 P *ah: oui ma passion c'est quoi ↑*
- 40 JOS *la littérature*
- 41 P *oui la littérature*

- 42 DEN *la littérature parisien*  
 43 A <risas>  
 44 P <risa> *voilà / la littérature parisienne* <sigue escribiendo>  
 45 A <siguen las risas>  
 46 P *ok / c'est bien / on continue*

#### Evento 4: Todos dicen cosas que no son correctas

10:11 / 13:12

- 1 P *alors justement* / quería rectificar algo allí / que cuando vimos eso <señala el pizarrón> *oh la semaine passée / je crois que c'est Victor qui m'a demandé* / que preguntó sobre *c'est* <encierra en un círculo esta construcción> y la cuestión era / la pregunta era si podíamos decir *mon rêve par exemple / mon rêve c'est aller à Paris* sin eso <encierra en un círculo la *c'* de *c'est* > por ejemplo / NO / la gente lo dice pero no es correcto ok ↑ los franceses lo dicen o:: los ingleses dicen cosas / los mexicanos otras / que no son correctas
- 2 A <risas>  
 3 P entonces NO / *j'ai un rêve de aller à Paris d'accord / j'ai un rêve / c'est aller à Paris / toujours toujours* siempre con el *c'est* / no ↑ *ou bien / je rêve d'aller à Paris / d'accord* ↑
- 4 DEN yo creo que es como decir para allá y pa:llá  
 5 P cómo ↑  
 6 DEN un tipo de error así / no ↑ en el  
 7 P a ver no no /  
 8 VIC porque el verbo se conjuga como los (terminados en) *er* no se conjuga así  
 9 P *eh: pourquoi la c'* ↑  
 10 VIC por qué es así ↑  
 11 P por que es así ↑ +++ PORQUE ASÍ ES  
 12 A <risas>  
 13 P *alors* primero lo vas a aprender así no ↑ *et deuxièmement c'est pour faire une description pour exemple / mm: j'ai un rêve / description / c'est de aller à Paris / ah: par exemple* <se rasca la cabeza y luego señala a Ramiro> *lui él* ↑  
 14 VIC *c'est*  
 15 P *c'est Ramiro / c'est comme faire une description* / de alguien o algo / *ça* <señala la televisión> *qu'est-ce que c'est* ↑ *c'est la télé*  
 16 A *c'est la télé*  
 17 P *d'accord* / aun en la pregunta por ejemplo eso lo vas a tener / como les dije siempre / con frecuencia tenemos en la pregunta algo que podemos retomar para hacer la respuesta / no ↑ <señala el *c'est*> *par exemple / qu'est-ce que c'est* ↑ *qu'est-ce que c'est ton rêve / mon rêve C'EST / ok* ↑

#### Evento 5: A mí también se me acabó la pila

24:47 / 25:54

- 1 P *ok bon / on va écouter* <toma su iPod y busca la pista correspondiente> *alors qu'est-ce qu'on va écouter* ↑ +++  
 2 A <murmullos>  
 3 P *qu'est-ce qu'on va écouter* ↑ +++ ay no / a mí también se me acabó la pila (se

- refiere a que está cansado y a que su pila del iPod también se terminó)
- 4 A <risas>
- 5 P me levanté súper temprano
- 6 A <siguen riendo>
- 7 P *qu'est-ce qu'on va faire* ↑ *qu'est-ce qui se passe* ↑ *qu'est-ce qu'on va écouter*  
↑
- 8 DAV *le tirage* ↑
- 9 P *oui LE TIRAGE AU SORT tirage au sort / tirage: au: sort: sort: a qué les suena sort* ↑
- 10 A suerte ↑
- 11 P sorteo / ok ↑
- 12 A ok

### Evento 6: Relájate 29:32 / 30:32

- 1 P *ok / on va écouter / vous allez à l'activité a: à l'activité neuf ok* ↑ / *lisez et écoutez / c'est très court hein* ↑ es muy corto: *alors* <busca en su iPod la pista para el ejercicio>
- 2 Gr *phonétique / activité neuf a: /* (con voz de hombre en la grabación) *ils sont* (con voz de mujer) *ils ont* (se escucha la música que indica que terminó la actividad)
- 3 VIC qué les costaba poner a la misma persona ↑
- 4 A <risas>
- 5 P *qu'est-ce qui se passe Victor* ↑
- 6 VIC no: nada
- 7 P Víctor qué tanto dices ↑
- 8 VIC <aparentemente molesto> que qué tan difícil era poner a la misma persona ↑ para que sea más fácil escuchar la
- 9 P ah : todavía estás con dudas ↑ ah:
- 10 A <risas> (fue el mismo alumno que preguntó en la clase sobre la construcción con *c'est*)
- 11 P <viendo su iPod> relájate Víctor
- 12 A <risas>
- 13 P *bon / écoutez* <retrocede la pista para ponerla de nueva cuenta> *voilà*

### Evento 7: Como un mosquito 31:51 / 32:43

- 1 P *ok on va réécouter*
- 2 Gr *phonétique / activité neuf a: /* (con voz de hombre en la grabación) *ils sont* (con voz de mujer) *ils ont* (se escucha la música que indica que terminó la actividad)
- 3 P <anotando en el pizarrón> *ok bon ils sont ok* ↑ *et vous rappelez de la liaison hein* ↑ se acuerdan ↑ *ils ont*
- 4 A sí:
- 5 P *la liaison avec [s] et [o] / c'est comme [θ]* <imita y se mueve como mosquito>
- 6 A <risas>

- 7 P *ok / ils ont / ça c'est important parce que ce n'est pas la même chose / no es lo mismo no ↑ ils sont / ils ont / hein ↑ c'est important* de acostumbrarse también pues no tenemos esa costumbre con el español / *ok alors on va faire une autre activité*

### Evento 8: Gracias como siempre

33:37 / 35:00

- 1 P *voilà* <el profesor terminó de dibujar un cuadro en el pizarrón> (el cuadro es para diferenciar los sonidos [s] y [θ] de una grabación) +++ ok ↑
- 2 A <nadie contesta y sólo se escuchan cuchicheos>
- 3 P *c'est bon* ↑ *c'est terminé* ↑
- 4 A <todos en silencio>
- 5 P sí ↑ <serio>
- 6 A <nadie responde pero se escuchan risillas>
- 7 P *quoi* ↑ <sigue serio observando a todos>
- 8 A <risas>
- 9 P *plus ou moins* ↑ *comment ça va* ↑
- 10 A <en silencio, nadie contesta>
- 11 P bien gracias como siempre
- 12 A <risas>
- 13 DEN <con lástima> ay:
- 14 P cómo son eh: <hace caras como de molestia y aprieta los labios>
- 15 A <risas>
- 16 P *donc je pense que vous avez terminé* / que ya terminaron y que van a pasar aquí / sí ↑
- 17 A SÍ::
- 18 P <aplaude> *bon / on va écouter les différents sons ici hein* ↑ *et vous faites un:* lo que sea <mueve el dedo> una estrella (se refiere a colocar un símbolo en la columna correspondiente, para identificar el sonido en cuestión) *c'est es ou zed / d'accord* ↑
- 19 A *oui*

### Evento 9: ¿Está listo el arquitecto?

35:01 / 35:32

- 1 P *on va écouter une fois / on vérifie et on écoute une deuxième fois pour confirmer / d'accord* ↑
- 2 A *oui*
- 3 P <aplaude> *c'est bon / êtes vous prêts* ↑
- 4 A *oui* (todos contestan menos Ramiro)
- 5 RAM <distraído>
- 6 P *et pour l'architecte c'est bon* ↑ (Ramiro estudia arquitectura)
- 7 RAM ajá
- 8 P no es un inmueble ni nada eh:
- 9 A <risas>
- 10 P *ce n'est pas un immeuble / un édifiés / hein* ↑
- 11 A <risas>

12 P *ok donc allez / alors* <busca en su iPod la pista correspondiente>

### Evento 10: Somos como una familia

36:29 / 37:47

- 1 P (después de escuchar una grabación con distintas frases para clasificar los sonidos [s] y [θ] en una tabla) *alors +++ il y a deux choses / dos cosas / le son* <lleva su mano a su oreja> / *mais également* lo que sigue / porque ustedes se enfocan en qué ↑ en el sonido ↑
- 2 A sí
- 3 P *hein ↑ si je dis par exemple / se acuerdan del primero / no ↑*
- 4 A no: <murmullos>
- 5 P *si on dit par exemple ILS ONT UNE PASSION* <lo escribe en el pizarrón> *c'est le verbe AVOIR*
- 6 VIC ah: pero yo creí que eso era trampa
- 7 P <hace cara de sorprendido y se quita sus anteojos>
- 8 A <risas>
- 9 P Víctor NO HAY TRAMPAS AQUÍ
- 10 A <risas y murmullos>
- 11 P somos todos honestos <sonríe> y sí / *nous sommes comme une famille /* después afuera no sé
- 12 A <risas>
- 13 P no no / *il n'y a pas de piège / donc +++* <observa el pizarrón> cómo les fue ↑
- 14 VIC ah: no lo sabemos
- 15 P bien / mal ↑
- 16 DAV estuvo pesado
- 17 P *ok on va vérifier / vamos a ver vamos a ver y lo escuchamos después*

### Evento 11: ¿Por qué te pones triste? ☹

37:50 / 38:38

- 1 P *numéro un Oswaldo*
- 2 OSW *es*
- 3 P *es ↑ ([s])*
- 4 OSW *oui*
- 5 P *numéro deux ah: Miledi*
- 6 MIL *zêta*
- 7 P *zêta ↑ ([θ]) ok* <coloca en el pizarrón una palomita en la columna correspondiente> con ok no digo que está bien *hein ↑*
- 8 A <risas>
- 9 P *Victor*
- 10 VIC *es*
- 11 P *ES ([s]) ok / Elena*
- 12 ELE <se queda callada y niega con la cabeza>
- 13 P <sorprendido mira fijamente a Elena>
- 14 ELE <risas> se la debo
- 15 P no eh: de eso no <dibuja en el pizarrón una tercera columna y coloca como tercera categoría una carita triste> de eso no

- 16 A <risas>  
 17 ELE <risa> es que no sé  
 18 P *voilà* <pone una signo de interrogación al lado de la carita triste>  
 19 A <continúan las risas>  
 20 P no:: <con tono de compasión> no: / por qué te pones triste ↑  
 21 A <siguen las risas>  
 22 P *ok / la numéro quatre Denise si te plaît*  
 23 DEN *es*

### Evento 12: El jefe no ha dicho nada

38:39 / 59:37

- 1 P *es ([s]) / ah numéro cinq Joseal*  
 2 JOS *zêta* ↑  
 3 BAR no  
 4 P no / no sabemos tranquilos / el jefe no ha dicho nada <se señala a sí mismo y sonríe>  
 5 A <risas> ah:  
 6 P ñaca ñaca <tuerce la boca>  
 7 A <risas>  
 8 P <señala a David>  
 9 DAV *zêta* ↑  
 10 P no me vean yo no sé <sigue colocando palomitas en el pizarrón>  
 11 A <siguen las risas>  
 12 P *Barbara*  
 13 BAR *zêta* ↑  
 14 P *zêta aussi* ↑ *ok bon / Enrique*

### Evento 13: Somos veinte, ustedes dos, yo soy uno

42:17 / 43:44

- 1 P *ok voilà / la numéro une*  
 2 A [θ] / no [s] (algunos dicen algo, otros algo distinto)  
 3 P [θ: θ:] <imita a un mosquito> *zêta* ↑  
 4 A [θ] / no [s]  
 5 VIC [s] como en *sont trois* / son tres  
 6 P *alors dans cette phrase ELLES SONT TROIS elles sont trois*  
 7 VIC *sont trois sont trois sont trois*  
 8 P mira Víctor ah: *tu es désespéré*  
 9 A <risas>  
 10 P *elles: sont: trois:*  
 11 A *es [s]*  
 12 VIC *sont trois*  
 13 P *sont trois quoi* ↑ son tres qué ↑  
 14 VIC pues son tres así  
 15 A ellas son tres  
 16 VIC ah:  
 17 P ellas son tres



- 18 VIC <sin entender>  
 19 A ELLAS SON TRES  
 20 VIC tres personas ah::  
 21 P Víctor a ver / somos veinte personas <se acerca a él> somos veinte / ustedes son dos <extiende los brazos y señala a Víctor y a Miledi>  
 22 A <risas>  
 23 VIC ya ya entendí  
 24 P yo soy uno <se lleva la mano al pecho y sonrío>  
 25 V *oui*: ya entendí  
 26 P ves Víctor / *excellent super* / también eso allí se enfocan en el sonido aunque quizás también podrían fijarse en el verbo / no sé por eso lo revisan / por eso es importante

#### Evento 14: *Excuse me!*

47:49 / 48:40

- 1 P *ok ils arrivent sur les Champs Elysées* <escribe en el pizarrón> *ils arrivent sur les Champs Elysées / d'accord / il y a une liaison / ils arrivent ok* ↑  
 2 A *oui*  
 3 P *donc / c'est la suivante* ↑ <señala el recuadro número seis en el pizarrón>  
 4 A *oui*  
 5 P *six* ↑  
 6 A sí:: *six*  
 7 DEN sí la cinco es esa (se refiere a la frase de *ils arrivent*)  
 8 P sí ↑ <busca la frase en el libro>  
 9 A SÍ  
 10 P *eh: no no no* <alza la mano> *tatatá*  
 11 DAV sí / va la seis  
 12 P *quoi* ↑  
 13 A *six*  
 14 P no no no / la cinco / ah no equivocación EXCUSE ME  
 15 OSW ah:: <sorprendido abre los ojos y se lleva una mano al pecho> (da entender que está ofendido)  
 16 A <risas>  
 17 P *comment s'appellent les candidats / d'accord*  
 18 OSW excuse me ah:  
 19 P *ok nous avons* <sonríe por las reacciones de los alumnos> *nous avons trois candidats voilà*  
 20 A <risas>  
 21 P *ok nous avons trois candidats / c'est la sept*

#### Evento 15: *Me salvaste la vida*

48:44 / 49:24

- 1 P *la suivante c'est ils s'aiment beaucoup / no ils s'aiment / ils s'adorent beaucoup* <escribe en el pizarrón>  
 2 DAN *es* [s] ↑  
 3 P <sigue escribiendo> *ils s'adorent beaucoup*

- 4 OSW es en la que tenemos duda  
 5 DEN *c'est* [s]  
 6 P mm: <al dejar de escribir se voltea y golpea el escritorio>  
 7 ELE prof va a tirar su <señala el iPod del profesor>  
 8 P <se mueve y agarra el aparato antes de que caiga> *merci* me salvaste la vida  
 <se lleva la mano al pecho>  
 9 ELE <risa>  
 10 P sí eh: gracias / *ok nous avons trois candidats / ils s'aiment beaucoup ils s'adorent / donc c'est* ↑

**Evento 16: Te va a dar torticolis**  
**57:39 / 58:53**

- 1 P *ok on va faire deux équipes de cinq et un'équipe de quatre / ok c'est parti deux équipes de cinq et une de quatre*  
 2 A *oui* <murmullos>  
 3 P bueno ya <aplaude>  
 4 A <empiezan a mover las bancas>  
 5 MIL y si nos hacemos para acá ↑ <mientras mueve una banca>  
 6 VIC espera  
 7 OSW mejor así estamos <arrastra la silla>  
 8 P <se voltea y le dice a uno de los equipos> *pourquoi sont six* ↑  
 9 DEN no no / ella es visita <señala a una chica que no pertenece al grupo pero que fue invitada por Oswaldo>  
 10 P <sonríe y se acerca a la chica> *comment tu t'appelles* ↑  
 11 AUR Aura  
 12 P *et tu parles français* ↑  
 13 AUR un poco  
 14 P *un peu / donc participez*  
 15 OSW no: igual no cuenta  
 16 A <risas>  
 17 P como que no / sí cuenta <se dirige a otro equipo> *ok tout bien ici* ↑  
 18 A *oui*  
 19 P a ver mejor háganse más para acá <mueve las manos>  
 20 A <mueven las bancas>  
 21 P así no Enrique te va a dar torticolis <le dice a un alumno que casi no se movió>  
 22 A <risas>  
 23 ENR *ok* <sonríe, se levanta y mueve la silla>  
 24 P <le ayuda a mover su silla> *bravo bravo / c'est bien tout le monde* ↑ *SUPER*  
 <aplaude y sonríe>

**Evento 17: Van a aparecer muchas tonterías**  
**58:56 / 59:46**

- 1 P *donc pour terminer la classe et l'unité / vous allez à la page trente-huit*  
 <camina por el salón mostrando a cada equipo la página> *page trente-huit*  
 2 OSW cuál ↑

- 3 P *page trente-huit si te plaît*
- 4 A <cuchicheos>
- 5 P *alors s'il vous plaît / s'il vous plaît* <se le queda viendo a Denise que está distraída> eh:: <dobra el libro y simula una especie de megáfono> Denise  
DENISE
- 6 DEN *oui*
- 7 A <risas>
- 8 P <la ve fijamente sin decir nada>
- 9 DEN *oui* ↑
- 10 A <risas>
- 11 CAM te están grabando eh
- 12 VIC de hecho yo quedé enfrente de la cámara
- 13 P <sonríe> después de seis sesiones <voltea los ojos para arriba> van a aparecer muchas tonterías y no: <aprieta los dientes y sube los hombros, como si estuviera preocupado> *ok no*
- 14 A <risas>

**Evento 18: Los puse en equipo para que no duren tres días**  
**59:47 / 1:00:26**

- 1 P *donc vous avez vingt minutes* <mueve la mano> más o menos *avant de que terminé la classe / vous faites en équipe / répondez les questions / d'accord* ↑
- 2 A *oui*
- 3 P los puse en equipo para que no duren tres días
- 4 A <risas>
- 5 P *hein* ↑ *alors vous allez à la page et vous répondez les questions*
- 6 A <cuchicheos>
- 7 P *effectivement / s'il vous plaît*
- 8 DAV shh: <intentando callar a los demás>
- 9 P *vous avez un désastre / s'il vous plaît discipline* <finge estar muy serio>  
*DISCIPLINE hein* ↑
- 10 A <risas>
- 11 P *vous pouvez donner des informations que vous connaissez / cosas que conocen / cosas que quizá son de conocimiento general o historia*

## **Transcripciones del Grupo 2**

## Transcripción: 2

Clase de la Profesora 2: 1

Fecha: 01/10/2014

Número de alumnos: 5 ♀ y 11 ♂

Incidencias: 18

### Evento 1: *Bonsoir à la caméra!*

Inicio/Término: 00:09 / 00:34

- 1 P *alors bonsoir mes enfants comment allez vous* ↑
- 2 ART *ah: comme ci comme ça*
- 3 P *pourquoi qu'est ce qui se passe* ↑
- 4 CEC *mitad de semestre*
- 5 P *ah::*
- 6 ART *la mitad de semestre*
- 7 P *ah: oui la moitié du semestre / il y a beaucoup trop de travail n'est-ce pas* ↑
- 8 A *bonsoir*
- 9 P *bonsoir / ça va* ↑ *bonsoir à la caméra* <saluda con la mano>
- 10 ERI <risa>

### Evento 2: *Vamos a intentar sobrevivir todos*

00:40 / 01:18

- 1 P *alors c'est la moitié du semestre on a beaucoup de travail c'est vrai vamos a intentar sobrevivir todos*
- 2 A <risas>
- 3 P *alors très bien je vous ai distribué une feuille et ici vous avez différentes images / qu'est ce que vous savez sur les images* ↑
- 4 PED *fenêtre*
- 5 P *oui vous avez la fenêtre* creo que es la misma que ya les había dado

### Evento 3: *¡Ya comí la cajeta!*

07:32 / 08:07

- 1 P *alors qui peut la dix*
- 2 MAN *l'armoire*
- 3 P *l'armoire c'est ça oui c'est ça l'armoire / ya comí la cajeta* <señalando a un alumno> *buenísima eh buenísima / excuse-moi* no se llama cajeta
- 4 ALE *arequipe*
- 5 P *la quoi* ↑
- 6 ALE *arequipe*
- 7 P *arquipe c'est très bon e: l'arquipe / disculpen por interrumpir toda la clase para decir eso / es que lo vi y me acordé*
- 8 A <risas>
- 9 P *oui voilà alors* discúlpenme de nuevo *alors dix c'est le placard* ok

#### Evento 4: El buró

08:10 / 08:43

- 1 P *onze / qu'est ce que c'est le onze ↑ alors vous levez la main / oui Ivonne*
- 2 IVO *la table de chevet*
- 3 P *voilà la table de chevet entonces ya vieron que nuestro nuestro buró no es el buró / nuestro buró es <levantando las cejas>*
- 4 A *<risas> la table de chevet*
- 5 P *la table de chevet / no ↑ / y el bureau francés qué es ↑*
- 6 A *el escritorio*
- 7 P *el escritorio / se van cayendo menos ... luego van a ver por qué lo digo*

#### Evento 5: Oh, la lampe!

15:10 / 16:14

- 1 P *non c'est c'est une chaise*
- 2 PED *no la bola esa naranja*
- 3 P *c'est une chaise <se acerca a la pantalla> +++ c'est une chaise <señalando la pantalla>*
- 4 MAT *<levanta la mano>*
- 5 P *oui*
- 6 MAT *comment on dit lámpara ↑*
- 7 P *eh: lampe no les puse una lámpara ↑*
- 8 A *no*
- 9 P *oh, la la:mpe! qu'est ce qui se passe ↑ / on dit la lampe / se ve ↑*
- 10 A *oui <risas>*
- 11 P *la lampe / d'autres questions de vocabulaire ↑*
- 12 IVO *florero*
- 13 P *c'est une bonne question Ivonne je ne sais pas*

#### Evento 6: Allez, allez!

17:50 / 18:26

- 1 EDU *l'affiche de l'image a c'est différent à l'affiche de l'image b*
- 2 P *ok c'est différent a l'affiche de l'image b ok vous êtes d'accord ↑*
- 3 A *oui*
- 4 P *ok allez alors on a des différences alors la troisième / qui me dit la troisième ↑ allez allez ↑ allez allez <cantando>*
- 5 A *<risas>*
- 6 MAT *<levanta la mano>*
- 7 P *oui Mateo*
- 8 MAR *il y a une lampe sur la XXX*
- 9 P *sur où ↑*
- 10 MAT *armur*
- 11 P *sur l'armoire*

### Evento 7: Ya vamos a la mitad

22:40 / 23:04

- 1 P *quoi* ↑ *il n'y a pas*
- 2 GAB *il n'y a pas*
- 3 P *non, il n'y a pas de*
- 4 GAB *de XXX*
- 5 P *voilà vous êtes d'accord* ↑
- 6 A *oui*
- 7 P *ok alors allez-y on est à la moitié / ya estamos a la mitad*
- 8 A <risas>
- 9 P *alors il me manque cinq différences allez-y*

### Evento 8: Por eso les puse un reloj

24:20 / 24:48

- 1 P *espérame alors attend attend a: ok*
- 2 IVO *sí es una lámpara no* ↑
- 3 GAB *es una pecera*
- 4 IVO *es una pecera* ↑
- 5 GAB *una pecera con sarro*
- 6 A <risas>
- 7 P *ah: yo pensé que era un reloj*
- 8 A <risas>
- 9 P *por eso les puse un reloj +++ non alors on dit une lampe différente*

### Evento 9: Lo siento por estar “sobres”

25:00 / 25:58

- 1 P *a ver a ver empieza otra vez / describe lo que hay en la imagen a*
- 2 IVO *ajá*
- 3 P *y luego describe lo que hay en la imagen b y nosotros vamos a completar cuál es la diferencia*
- 4 IVO *sur l'image a il y a une lampe e:: sur de la table de chevet*
- 5 P *et* ↑
- 6 IVO *et sur l'image / b il y a une lampe différente sur la de la table de chevet*
- 7 P *très bien bravo* <aplausos>
- 8 A <risas y aplausos>
- 9 P *lo siento por estar sobres / pero acuérdate ok très bien alors très bien lo va a leer mais attend Mateo estaba en la cola y después vas voici Mateo*

### Evento 10: Très bon observateur

30:38 / 32:23

- 1 ALE *eh: sur l'image a il y a une feuille*
- 2 P *feuille*
- 3 ALE *f: eh: eh: en la troisième fleur*

- 4 P *m:: alors troisième étage*  
5 ALE *étage* ↑  
6 P en el tercer piso ↑  
7 ALE *eh: no / es como / quería decir como que en la primera imagen la tercera flor tiene una hoja y en la segunda imagen no / en el jarrón*  
8 JOR *ah: no está manchado el proyector*  
9 A <risas>  
10 ALE *está manchado* ↑ no igual se ve en la en la copia  
11 JOR es una manchita  
12 ALE *mire en la imagen y en esa* <señalando las imágenes>  
13 P *a: oui c'est vrai* (la profesora acerca la imagen en la pantalla)  
14 A <cuchicheo y risas>  
15 P *bon ok on on dit la plante no* ↑ *la plante a une feuille*  
16 ALE *la plante*  
17 P *ok il y a une feuille*  
18 ANA *la plante a d'une feuille*  
19 P *alors tu répètes la phrase*  
20 ALE *eh: sur l'image a / la plante tien une feuille*  
21 P *ah*  
22 ALE *a::*  
23 P tiene  
24 ALE *a une feuille et la plante sur l'image b e: / e: n'a d'une feuille*  
25 P *n'a pas*  
26 ALE *n'a pas d'une feuille*  
27 P *ok n'a pas d'une feuille très bien alors voilà très / très bon observateur*  
28 A <risas>

### Evento 11: ¿Ven la nube?

32:24 / 32:54

- 1 P *ok alors il me manque une dernière différence une dernière* la estoy viendo aquí / me está quemando  
2 A <risas y cuchicheo>  
3 P bueno que podría entrar en una diferencia pero / ven la nube / es diferente  
4 A <observando en silencio>  
5 P *ah no es cierto* ↓  
6 A <risas>

### Evento 12: El cable

34:32 / 34:50

- 1 P *ça ça et ça / a: il y a une autre différence / le cable non* ↑ (la diferencia es apenas perceptible)  
2 JOR <risas> el cable es de la lámpara  
3 P *ah: oui c'est de la lampe / très bien*



### Evento 13: Las copias

37:55 / 38:27

- 1 P *oui* Ana saliste GANONA / te tocó copias (copias con ampliación, diferentes a las de los demás alumnos)
- 2 ANA <ve y organiza las copias>
- 3 A <risas>
- 4 P es que la señora me sacó mal las copias yo no le pedí eso y me hizo eso y me da mucha cosa tirar las hojas a la basura +++ *ok très bien alors voilà vous avez l'annonce oui*

### Evento 14: ah, ah, ah...

40:23 / 40:47

- 1 P *ok alors dis-moi la première question alors c'est quoi* ↑
- 2 A <cuchicheo>
- 3 P *une alors très bien / et quelle est l'adresse de l'annonce ah ah ah*  
<gesticulación exagerada> attendez la
- 4 FAN <risa>
- 5 P *l'annonce XXX j'ai dit l'annonce*
- 6 A <risas>

### Evento 15: Clasificación de los baños

49:27 / 50:47

- 1 P *vous comprenez* ↑ *tout les noms de toutes les pièces* ↑
- 2 A *oui*
- 3 P *oui*
- 4 MAN *quel est l'étage* ↑
- 5 P *qu'est ce que c'est l'étage?*
- 6 A piso
- 7 P piso no ↑ *nous sommes au premier étage non la salle un et deux sont au premier étage /ok alors la chambre la chambre vous co vous connaissez non* ↑  
*alors la cuisine ça va* ↑ *où vous / vous préparez les aliments / la salle de bain*  
*oui* ↑
- 8 A el baño ↑
- 9 P *voilà voilà el baño oui* con todo con la ducha y baño completo *oui e::* bueno es que *en France* se dice *c'est différent / en France vous avez la salle de bain*  
<moviendo las manos para explicar> *c'est à dire le douche et le lavabo et à part vous avez e: les toilettes le w.c.*
- 10 A <risas>
- 11 P así en un cuartito así nomás ok o sea lo dividen como en dos <explicando con las manos> *oui*
- 12 A *oui*
- 13 P en un lugar el escusado y en otro lugar lavabo y la ducha

**Evento 16: À 40 étages****1:06:51 / 1:07:17**

- 1 P *ok ça c'est un immeuble ok et ça c'est quoi* ↑ <señalando la pantalla>
- 2 CAR *le dix étage* ↑
- 3 P *ok un immeuble à dix étages non* ↑ *ou plus ok un deux trois quatre vingt / quarante étages*
- 4 A <risas>
- 5 P *et chaque c'est quoi chaque chaque étage dans chaque étage il y a* ↑
- 6 A *appartement*
- 7 P *un appartement*

**Evento 17: La foto original****1:19:53 / 1:20:24**

- 1 P (se muestran fotos en el proyector y se detiene en una foto de 4 hombres) ahí
- 2 A <risas>
- 3 P *c'est une photo originale* (parece una foto común y corriente)
- 4 A <risas>
- 5 P XXX
- 6 A <risas y cuchicheos>
- 7 P *non voilà c'est tout e:: voilà c'est bon ok*

**Evento 18: Temo informales que...****1:20:37 / 1:22:06**

- 1 A <risas>
- 2 P *alors emm*
- 3 A <continúan las risas>
- 4 P Temo informarles que Norma y Sergio se han ido: <con tono trágico>
- 5 ART no <golpeando su cuaderno>
- 6 A <risas>
- 7 P sí se oyó se oyó muy drama
- 8 A <risas>
- 9 ERI mañana vamos a hacer marcha porque ya se han ido
- 10 A <risas prolongadas y cuchicheo>
- 11 P no / es que tienen mucho trabajo / me enviaron los dos cada uno A SU ESTILO <moviendo la mano> un correo
- 12 A <risas y comentarios>
- 13 P mandaron un correo muy ajá como muy muy alegre todo <haciendo énfasis con las manos> muy alegre ajá y Norma un correo muy formal <con cara de sorpresa> / Dios mío
- 14 A <siguen las risas y cuchicheos>
- 15 P sí escribía con una formalidad <haciendo énfasis con la mano> me habla de usted / bueno total que los voy a extrañar a los dos +++ *alors*

## Transcripción: 2

Clase de la Profesora 2: 2

Fecha: 02/10/2014

Número de alumnos: 5 ♀ y 8 ♂

Incidencias: 17

### Evento 1: No te creas

00:29 / 01:04

- 1 P *alors / je veux vous passer une petite fiche +++ eh: voilà c'est la / alors c'est du vocabulaire ok ↑*
- 2 A <cuchicheos>
- 3 P *alors on commence avec un petit vocabulaire* < casi le da una hoja a un alumno>
- 4 PED ah:
- 5 P ah: no te creas <retira la hoja que le iba a dar> (al parecer se equivocó de hoja)
- 6 A <risas>
- 7 P <se queda pensando un momento y luego le da otra hoja al alumno> *on commence par la*
- 8 PED gracias
- 9 P <sigue repartiendo las hojas>

### Evento 2: El canapé

07:25 / 08:24

- 1 P *la quatre / qui fait la quatre ↑*
- 2 CEC <levanta la mano> *une canapé ↑*
- 3 A *un canapé ↑*
- 4 ANA no / qué es eso
- 5 P *oui voilà c'est un canapé*
- 6 CEC y eso cómo qué es ↑ qué dijo ↑
- 7 ART *c'est un canapé*
- 8 P *alors oui / je pense / c'est un canapé*
- 9 A sí
- 10 P *sí c'est bien* <asiente con la cabeza> / entonces el canapé no son las cositas que nos comemos en los cocktail / ok ↑
- 11 A <risas>
- 12 CEC oh: es como un sillón
- 13 P *alors / un canapé est comme un: / comment dire en espagnol ↑ +++ sofá un sofá / no ↑ voilà pour une personne*
- 14 A ah:
- 15 P *ok très bien / alors la cinq*

**Evento 3: Un poco de apoyo**  
**11:20 / 11:43**

- 1 P *et la douze finalement*
- 2 BER <alza la mano> *c'est une frigo*
- 3 P <lo corrige> *un frigo / ce n'est pas la même chose / un une / un frigo ou un réfrigérateur / ok ↑*
- 4 A *ok*
- 5 BER ah:: <suspira con tristeza>
- 6 P <risa> no hay problema / *très bien* <muestra su pulgar arriba y sonrío>
- 7 A <risas>
- 8 BER <sonrío>
- 9 P *allez / si vous tournez la page / alors / on finit*

**Evento 4: Algo se cayó**  
**17:39 / 18:01**

- 1 P *au suivant / ok Arturo*
- 2 ART *eh: un placard* (se cae algo del escritorio)
- 3 P <se sorprende y abre mucho los ojos> *ok::*
- 4 A <risas>
- 5 P *douze / un placard / vous comprenez ↑ qu'est-ce que c'est un placard*
- 6 MAN un clóset
- 7 P *voilà un clóset / un armario dentro de la pared de algo*
- 8 A oh:
- 9 P sí / un clóset adentro en la pared / *très bien*

**Evento 5: Le miroir de Blanche-Neige**  
**18:50/ 19:19**

- 1 P *alors Joseal la cinq*
- 2 JOS *ah: un miroir ↑*
- 3 P *Ok vous êtes d'accord ↑*
- 4 A <asienten con la cabeza>
- 5 P *vous comprenez miroir ↑ <como si se viera en un espejo> comme celui de Blanche-Neige*
- 6 A ah: ↑
- 7 P *comme celui de la sorcière de Blanche-Neige / qui se regarde ok ↑*
- 8 ERI eh ↑
- 9 CEC como en Blanca Nieves
- 10 A <risas>
- 11 P *alors Erick la suivante*

**Evento 6: Un tapis volant**  
**21:25 / 21:44**

- 1 P *eh:: eh: Joseal*

- 2 JOS *un tapis*  
 3 P *un tapis ok / oui / vous êtes d'accord* ↑  
 4 A *oui*  
 5 P *un tapis volant* <mueve las manos y los dedos> *comme en Aladín alors le tapis volant*  
 6 A <risas>  
 7 P *et finalement Manuel*

**Evento 7: La cinta adhesiva**  
**33:00 / 33:58**

- 1 A <todos los alumnos están callados y trabajando>  
 2 P <observa la pared> ah: qué feos están esos masking  
 3 A <risas>  
 4 P ah: dejen los quito <se levanta del escritorio para retirar la cinta adhesiva sobrante de la pared>  
 5 ANA <observa a la profesora con atención y le dice a Arturo> mira muchos  
 6 ART sí: <quita un pedazo de cinta de la pared y se lo da a Ana>  
 7 ANA <risa> <le pone el pedazo de cinta sobrante a Gabriel en el gorro de la sudadera>  
 8 P <sigue retirando los sobrantes de la pared>  
 9 ANA <le dice a Gabriel> mira lo que tienes  
 10 A <risas>  
 11 GAB <saca el masking de su sudadera> ah::  
 12 P <risa> *alors / on va réviser d'accord* ↑  
 13 A <risas>  
 14 P *alors / première question*

**Evento 8: Me salté una pregunta**  
**36:40 / 37:04**

- 1 P eh: +++ *qui fait la neuf* ↑ *où est le salon*  
 2 A <cuchicheos>  
 3 P *alors qui me donne la réponse* ↑  
 4 A no no: *quel meuble*  
 5 P ah ah ah: me salté una <se lleva las palmas al rostro> otra vez  
 6 A <risas>  
 7 P *ok la huit / quel meuble il y a dans la chambre:* ↑ *qui me donne la réponse* ↑ *qui qui dit moi::* ↑ *qui dit moi* ↑  
 8 ANA <alza la mano lentamente>  
 9 A <risas>

**Evento 9: Vista biónica**  
**37:38 / 38:28**

- 1 P *il y a une lampe* no ↑ no se ve *la lampe* ↑  
 2 CEC sí:

3 P *il y a une lampe sur le bureau* no ↑  
4 A ah::  
5 P *oui*  
6 A <cuchicheos>  
7 P *oké / ce n'est pas un immeuble / c'est un objet / ok / ah: il y a un placard* no ↑  
8 A ajá:  
9 P *vous voyez le placard*↑ o en la copia tan pequeña no se ve ↑  
10 A mj:  
11 JOR sí::  
12 P Jorge me dice que sí y ni la copia tiene  
13 A <risas>  
14 JOR ahí está <señala la copia de un compañero>  
15 A <risas>  
16 P ah:: <lo mira con duda>  
17 A <risas>  
18 P me dice sí:: sí:: <imitándolo> sí se ve / y yo sí:  
19 A <siguen riendo>  
20 P tiene vista biónica eh: <risa> y además está volteada la hoja  
21 A <risas>  
22 P *Ok c'est bien / ok alors / où est le salon* ↑

### Evento 10: *Mal à la gauche*

38:41 / 40:20

1 P *où est le couloir* ↑ à gauche no ↑ +++ *ok oui / alors à gauche eh: Fanny*  
2 FAN *goche* ↑  
3 P *gauche gauche: goch* no:: <escribe en el pizarrón>  
4 A <cuchicheos>  
5 P *gauche gauche* +++ les cuento una anécdota con *gauche* ↑  
6 A sí::  
7 P cuando yo estudiaba en el Liceo Francés / este: teníamos cuando faltábamos / teníamos un librito en el que teníamos que apuntar por qué faltábamos / y el motivo y todo / entonces un día yo me enfermé de la garganta / y enfermo de la garganta se dice *mal à la gorge* <lo escribe en el pizarrón> *mal à la gorge:* / pero yo siempre creí que era *mal à la gauche* / entonces todo el tiempo yo escribía así <anota en el pizarrón> *mal à la gauche*  
8 A <risas>  
9 P hasta después de un año que me di cuenta que lo escribía mal  
10 A <risas>  
11 P *gorge gauche mm:* <gesto de confusión> se parecen un poco no ↑  
12 A sí: <siguen riendo>  
13 ANA *mal a la izquierda* ↑  
14 P sí / yo tengo mala la izquierda  
15 A <continúan riendo>  
16 P <ríe y alza los hombros> bueno ya / mi anécdota la tenía que contar  
17 A <risas>  
18 P *très bien / alors on va à l'exercice eh:: dix*

**Evento 11: Dans la chambre****47:39 / 49:08**

- 1 P *alors / où est-ce que vous trouvez un fauteuil ↑ un fauteuil*
- 2 A *dans le salon*
- 3 P *ok: / alors dans le salon / et un canapé ↑*
- 4 A *dans le salon et dans la chambre*
- 5 P *ok dans le salon et dans la chambre / ok: où est-ce que vous trouvez: une cuisinière ↑*
- 6 A *dans la cuisine*
- 7 P *oui/ et un frigo*
- 8 A *à la cuisine*
- 9 BER *dans la chambre*
- 10 P *dans la chambre ↑ <lo observa con atención y con duda> dans la chambre ok*
- 11 A *<risas>*
- 12 P *un lave-linge ↑*
- 13 A *ah:: XXX*
- 14 P *oui / dans la laverie / la laverie ok / où est-ce que vous trouvez une voiture ↑*
- 15 A *eh::*
- 16 P *vous comprenez voiture ↑*
- 17 JOS *dans le parking*
- 18 P *oui dans le parking / alors voiture un co:che / où est-ce que vous trouvez une cheminée ↑*
- 19 A *dans le salon*
- 20 BER *dans: le chambre ↑*
- 21 P *<voltea rápidamente a ver al alumno con sorpresa> dans le chambre ↑ <risa>*
- 22 A *<risas>*
- 23 P *ok / où est-ce que vous trouvez une chaise ↑*

**Evento 12: Bla bla bla...****52:53 / 53:43**

- 1 P *alors ça c'est quoi ↑*
- 2 A *<murmillos> ah: deuxième*
- 3 P *ah: le deuxième étage <escribe en el pizarrón> / alors si vous observez observez cette page oui ↑ <señala una página del libro> nous avons du premier au dernier étage ↑ continuer / alors / quel étage s'il vous plaît ↑*
- 4 A *ah::*
- 5 P *alors / vous pouvez dire le premier le deuxième le troisième le quatrième o bla bla bla: bla bla bla: bla bla bla::*
- 6 A *<risas>*
- 7 P *ou dernier étage / vous comprenez le dernier ↑*
- 8 A *el último*
- 9 P *oké EL ÚLTIMO / oui / cómo forman esos números ↑*

### Evento 13: Luces y voces

55:40 / 56:11

- 1 ART <está escribiendo en el pizarrón> (los alumnos tienen que poner al lado de la imagen de un edificio el número de piso) oh::
- 2 ? (se escuchan unas risas muy fuertes afuera del salón y se prenden las luces por sí solas)
- 3 A <risas>
- 4 P <se ríe sorprendida> *qu'est-ce qui se passe* ↑
- 5 A <risas> y todavía no llega Halloween
- 6 ART <sigue escribiendo en el pizarrón> ah:
- 7 BER qué pasó ↑
- 8 P <le da el plumón a otro alumno para que siga escribiendo>

### Evento 14: Claire como Marie-Claire

1:02:00 / 01:03:00

- 1 P *et finalement la quatre Bernardo*
- 2 BER *c'est clair*
- 3 P mm: cómo se pronuncia la a: i: ↑
- 4 A *claire*
- 5 P *claire* / como la revista *Marie-Clarie* <sonríe y hace como si estuviera modelando>
- 6 A <se ríen y observan a la profesora sorprendidos>
- 7 BER no sé cuál es
- 8 P no conocen la la / no ↑ *Marie-Claire* ↑ es una revista que así se llama / o igual esa no existe aquí en México / no sé
- 9 A <risas> no no:
- 10 CEC ah: creo que sí ah: sí <como dudando>
- 11 P <escribe el nombre de la revista en el pizarrón> *MARIE-CLAIRE* / ok *Marie-Claire* / *alors*
- 12 A María Clara <risas>
- 13 P <risa>
- 14 ART tengo una duda / en masculino y femenino *claire*
- 15 P *clair* y *claire* / igual / exacto (se refiere a la pronunciación) / *oui* / *on continue*

### Evento 15: Un plano rápido y simple

1:03:04 / 01:04:47

- 1 P *alors je veux vous demander la tâche suivante / vous allez dessiner / vous allez / allez faire un plan de votre maison* oui ↑ *alors faites un plan comme ici* <señala una página del libro> *alors prenez une feuille / prenez une feuille chacun et faites un plan de votre maison* ok ↑ simple tranquilo no se estresen / no se tarden tres horas
- 2 A <risas> algo simple



- 3 P *un plan rapide ok* ↑ *un niveau une* <se pone a dibujar en el pizarrón>  
 4 CEC voy a dibujar mi cuadra  
 5 GAB la casa de mi perro  
 6 ERI sencillo sencillo nada complicado  
 7 P *voilà cuisine chambre / alors une chose rapide RAPIDE ET SIMPLE*  
 8 A <risas>  
 9 GAB si no funciona no:  
 10 P miren yo lo voy a hacer con ustedes así que tenemos que acabar al mismo tiempo <sigue dibujando en el pizarrón>  
 11 A <risas>  
 12 P sí / pues un piso / quien tenga dos pisos un piso  
 13 A <se ponen a trabajar>

### Evento 16: Explicando el plano

01:11:00 / 01:12:29

- 1 P <escribe en el pizarrón> *alors je veux vous donner un exemple ok* ↑ *ok j'habite dans une maison à deux étages oui* ↑ *alors je veux vous montrer de: la première chose de ma maison oui* ↑ *alors ici c'est l'entrée / alors l'entrée / à gauche il y a: une petite bibliothèque oui* ↑ *à droite il y a une espèce de couloir eh: / bon à gauche: <se pone a brincar> ok attendez alors / no:*  
 2 A <risas>  
 3 P *à l'entrée a: mm: comment je vous explique* ↑ <se le queda viendo a su dibujo y niega con la cabeza, luego se ríe y da un paso para atrás>  
 4 A <risas> (al parecer el dibujo no está muy detallado) no se puede  
 5 P *ok à gauche il y a la bibliothèque ok* ↑ *à droite on tourne à droite il y a: un couloir oui* ↑ *à gauche du couloir il y a le salon et la salle à manger +++ dans le salon il y a un fauteuil un canapé et une table et dans la salle à manger il y a une table pour une personne ok* ↑ *eh: à côté il y a la salle de bain et le jardin ok* ↑  
 6 A *ok:*

### Evento 17: El otro ya lo calla porque si no, no habla

01:12:47 / 01:13:18

- 1 P *eh: voilà ma maison / c'est tranquille / c'est très tranquille ok* ↑ +++ *voilà* (terminó de explicar el plano de su casa)  
 2 A <risas>  
 3 P *alors vous faites la même chose ok* ↑ *alors vous travaillez par deux / eh: vous avez quatre minutes chaque personne pour parler / pas plus de quatre minutes ok* ↑ contemplan eso / a los cuatro minutos el otro ya lo calla porque si no no habla <aplaude> *ok* ↑  
 4 A <risas> *ok:*

**Transcripción: 3**

**Clase de la Profesora 2: 3**

**Fecha: 03/10/2014**

**Número de alumnos: 4 ♀ y 7 ♂**

**Incidencias: 13**

**Evento 1: Fauteuil et canapé**

**00:00 / 02:57**

- 1 P *alors vous connaissez les mots croisés* ↑
- 2 A no: <murmullos>
- 3 P *les mots croisés* <señala una hoja que tiene un crucigrama> *ça*
- 4 A oh:
- 5 P *ça c'est un mots croisés* <lo escribe en el pizarrón>
- 6 A crucigrama
- 7 P sí: <mueve la mano y hace como una cruz>
- 8 A ah: <murmullos>
- 9 P <comienza a repartir algunas hojas> +++ *alors je vais vous donner une feuille avec ces mots croisés / je voulais seulement eh:* quiero verificar si ayer no dije una tontería
- 10 A <risas y murmullos>
- 11 P *alors qu'est-ce qu'on avait dit qu'étaient un canapé et un fauteuil* ↑
- 12 ANA *un canapé*
- 13 P *alors le canapé eh: / on avait dit que ça c'était quoi* ↑ <señala una hoja con imágenes y vocabulario>
- 14 A *un canapé*
- 15 P *et on avait dit que ça c'était un fauteuil* ↑
- 16 A *oui*
- 17 P *alors* sí dije una tontería / *alors c'est à l'inverse* <gira la muñeca de su mano>
- 18 BER oh:: no:
- 19 A <risas>
- 20 P <risa> sí: <imitando a un alumno> creo que ya me lo había aprendido / *alors s'il vous plaît changez / si c'est pour une personne* <señala un dibujo> / *c'est un fauteuil ok* ↑ *et si c'est pour deux personnes c'est un canapé* / algo que les puede ayudar a recordarlo / bueno eh: <escribe en el pizarrón> *fauteuil roulant / qu'est-ce que c'est* ↑
- 21 A ah::
- 22 P *roulant* a qué les suena ↑
- 23 ART a rueda ↑
- 24 P a rueda <asiente con la cabeza> entonces *un fauteuil roulant* ↑
- 25 MAN silla de ruedas ↑
- 26 P <asiente> una silla de ruedas *oui* ↑ / yo pienso que eso les puede ayudar a recordar que *fauteuil* es para una persona no ↑ / yo no he visto sillas de ruedas para dos todavía
- 27 A <risas>
- 28 MAN como carrito
- 29 P puede que haya pero yo no he visto / *et alors un canapé c'est pour plusieurs*

*personnes / je veux chercher dans un dictionnaire / un canapé a: deux / deux sens oui ↑ un canapé c'est un meuble et aussi c'est un petit pain pour manger / o sea sí existe / por qué le dicen canapé entonces en México ↑ / pues porque también es la cosita para comer*

- 30 A <risas>  
31 P *oui / canapé* dos personas *fauteuil* una persona <mueve las manos> ok ↑

### Evento 2: Me regalas una hoja

03:05 / 03:28

- 1 P <sigue repartiendo las hojas para el crucigrama> *alors s'il vous plaît vous allez: / alors*  
2 BER <levanta la mano>  
3 P *oui* ↑  
4 BER me regalas una hoja ↑  
5 P <estirando un poco la boca> ya no tengo::  
6 A <risas>  
7 P pero tengo una de estas te sirve ↑ <le entrega otra hoja>  
8 BER gracias

### Evento 3: Las piezas de la cocina

19:12 / 20:13

- 1 A <trabajando> (están describiendo cómo sería su apartamento ideal)  
2 ART cómo podría decirse el espacio que hay en una casa ↑  
3 P <con duda> eh:  
4 ART es que es el apartamento ideal / dice qué pieza te gusta más  
5 P *oui qu'elle est votre pièce préférée*  
6 ART sí sí / pero cómo diría el espacio / que está bien el tamaño  
7 P pero estás hablando de tu pieza preferida  
8 ART o sea quizás una pieza se refiere a un objeto  
9 P ah: una pieza dentro de un cuarto ah: una habitación  
10 ART un objeto cualquiera  
11 P no no no: una pieza / cuál es una pieza ↑ no una cama  
12 A la cocina la recámara la sala  
13 P la cocina la recámara / las piezas las diferentes piezas de la cocina  
14 A <risas>  
15 P de la casa  
16 ART ah: sí  
17 P la casa está dividida en varias piezas  
18 ART sí sí sí  
19 P una recámara una cocina un salón / todo eso es una pieza / entonces cuál sería tu pieza favorita ↑

#### Evento 4: La pieza no es un objeto

21:40 / 22:04

- 1 P a ver chicos qué era una pieza en una casa ↑ / no / es una pieza no es objeto / no es un florero <ve al alumno que antes había mencionado el florero>
- 2 A <risas>
- 3 P qué es la pieza ↑
- 4 A una habitación un cuarto
- 5 P pues son los cuartos los diferentes cuartos pero no sólo recamáras / los diferentes cuartos en que está dividida la casa
- 6 A <murmullos>
- 7 IVO <a un compañero> ya ves / era como te decía
- 8 BER ah: sí

#### Evento 5: A veces tengo dislexia

25:26 / 26:01

- 1 P *ok vous comprenez la sept* ↑
- 2 A *oui*
- 3 P ah: <traduciendo> dentro de siete años te gustaría vivir en una vivienda reciente o antigua ↑
- 4 A <murmullos>
- 5 MAN ahí dice diez
- 6 P eh: ↑ y qué dije yo ↑
- 7 A siete
- 8 P <como con tristeza> ah: ok
- 9 A <risas>
- 10 P en serio dije eso ↑
- 11 A sí:
- 12 PED es que es viernes
- 13 A <risas>
- 14 P no: y tengo algo / cambio letras / a veces tengo dislexia
- 15 A <risas>
- 16 P *ok / on va réviser / vivez vous dans une maison ou dans un appartement* ↑

#### Evento 6: Somos personas agradecidas

26:15 / 26:34

- 1 P *alors / êtes-vous satisfait de la maison ou de l'appartement où vous habitez* ↑
- 2 A <murmullos>
- 3 P *qui dit oui* ↑ <levanta su mano para indicar que sí>
- 4 A <todos alzan la mano excepto Pedro>
- 5 P *ah c'est bien:* <le dirige la palabra a Pedro> *et toi* ↑
- 6 PED <distraído> *oui moi aussi*
- 7 A <risas> no está satisfecho
- 8 P <sonríe> somos personas agradecidas / eso está bien no ↑ qué bueno
- 9 A <risas>
- 10 P qué bueno / *alors la trois*

**Evento 7: *Quel est ton quartier?***

**27:22 / 29:06**

- 1 P *alors / vous êtes satisfait de votre quartier* ↑ *qui est satisfait de son quartier* ↑  
<alza la mano para indicar que sí>
- 2 A <algunos levantan la mano>
- 3 P de su barrio de su colonia
- 4 A <murmullos>
- 5 P <les pregunta a los alumnos que no alzaron el brazo> por qué ↑ dónde viven ↑
- 6 A <risas y murmullos>
- 7 P <hacia un alumno> *où habitez vous* ↑
- 8 PED yo vivo en el Estado
- 9 MAR no pues así sí
- 10 A <risas>
- 11 P <a otro alumno> *quel est ton quartier* ↑
- 12 MAN eh: Santo Domingo
- 13 P ah: no te gusta tu barrio <a otro más> *ok et toi* ↑
- 14 ANT no no: mejor sí
- 15 A <risas>
- 16 P dónde vives ↑
- 17 ANT pues / en Chihuahua
- 18 A <risas>
- 19 P pero aquí <agita su dedo> / en tu *quartier* donde vives AQUÍ
- 20 ANT vivo en Copilco
- 21 P y te gusta ↑
- 22 ANT pues más o menos
- 23 P *ok / et toi Brenda* ↑
- 24 BRE <sonríe con timidez> en Iztapalapa
- 25 P ah:: ok / con razón <se queda pensando>
- 26 A <risas>
- 27 P <risa> oigan esperen hice la expresión porque Brenda así dijo <como si estuviera triste>
- 28 A <continúan las risas>
- 29 MAN es que dijo <imita a la profesora> ah:: en Iztapalapa
- 30 P <sonríe> Brenda perdón no te ofendí ↑
- 31 A <risas>
- 32 BRE <sonriendo> no:
- 33 P <hace un gesto de alivio>
- 34 A <más risas>
- 35 P ah: yo tengo amigos que viven en Iztapalapa y yo he ido a Iztapalapa muchas veces /
- 36 A <siguen riendo>
- 37 P es que no lo que pasa es que Brenda contestó así la pregunta +++ ok la seis

### Evento 8: *Qui a besoin de calme?*

30:31 / 32:20

- 1 P *qui a besoin de luminosité* ↑  
2 ART eso es cómo que le falta luminosidad ↑ o le falta luz o así <alzando la mano>  
3 P ajá que necesitas más luz / un cuarto más iluminado  
4 ART ah: entonces sí <alza la mano>  
5 P *ok / qui a besoin de calme* ↑  
6 ANA <levanta el brazo>  
7 P *oulala* <se queda pensando> ya no les voy a preguntar dónde viven  
8 A <risas>  
9 P hasta en la Condesa / la Condesa es un barrio bonito y es súper ruidoso / mi hermana vive ahí y <señas de desaprobación> no puede dormir  
10 MAN igual en Colombia (este alumno es colombiano)  
11 P ah sí ↑ en Colombia hay mucho ruido ↑  
12 MAN sí en los complejos de apartamentos siempre hay mucho ruido / porque hacen fiestas  
13 P ah:  
14 MAN y hasta que no viene la policía no paran  
15 P y hasta las cinco de la mañana ↑  
16 MAN sí casi siempre  
17 P o sea está peor que aquí  
18 MAN <serio> sí  
19 P <a los alumnos> cuando tengan un vecino ruidoso acuérdense de Colombia y de Manuel  
20 A <risas>  
21 MAN de hecho alguna vez hicimos una fiesta aquí en la casa y unos vecinos estuvieron tocando la puerta y dijeron que se iban a pelear  
22 P dijeron que qué ↑  
23 MAN que si había una pelea  
24 P pero tuvieron su fiesta aquí en el D.F. ↑ vives con puros colombianos ↑  
25 MAN no con mexicanos  
26 ANA también son así  
27 A <risas y murmullos>  
28 P los contagió  
29 A <risa más fuerte>  
30 MAR pues está bien ni que estuvieramos ancianos (este chico también es colombiano)  
31 P ay pues no sé / yo soy cascarrabias con el ruido <no muy de acuerdo>  
32 A <risas>  
33 P *ok les enfants / alors la six ok* ↑

### Evento 9: *Es mi lugar favorito pero quiero cambiarlo*

32:20 / 33:08

- 1 P *ok / qu'est-ce que vous voudriez changer de votre logement* ↑ <va señalando a cada alumno>  
2 BER nada  
3 P *RIEN NADA / ok et toi* ↑

4 IVO *le jardin*  
5 P *ok le jardin / et toi* ↑  
6 PED *mon lit* ↑  
7 P tu cama ↑ <con duda> te gustaría cambiar tu cama ↑  
8 A <risas> (este alumno había dicho que la pieza favorita de su vivienda era su cama, ni siquiera señaló que su recámara, remarcó que la parte favorita de su vivienda era su cama)  
9 P <risa> o sea es tu lugar preferido y quieres cambiarlo ↑  
10 A <continúan las risas>  
11 PED es que no sé está viejito  
12 P ah: tu colchón ya está viejito ↑  
13 PED no no no  
14 P no te gusta la cama ↑  
15 PED está muy grande  
16 A <risas y murmullos>  
17 PED no me gusta tenderla  
18 P ah: ok ok / *et toi* ↑  
19 MAR *rien*  
20 P *et toi* ↑  
21 JOS *rien*

**Evento 10: *Les gens qui habitent autour***  
**33:09 / 33:38**

1 P <va señalando a los alumnos para que respondan qué les gustaría cambiar de su casa>  
2 ERI *rien*  
3 ANT *rien*  
4 BRE *les gens qui habitent autour*  
5 P ya vieron lo que quiere cambiar Brenda ↑ (es la chica de Iztapalapa)  
6 A <distraídos> no no:  
7 ERI a la gente  
8 A <risas>  
9 MAR *son quartier*  
10 A <risas>  
11 P <escribe en el pizarrón> *les gens qui habitent autour* / la gente que la rodea  
12 A <risas>  
13 P bueno no a su familia pero a la gente que vive a lado  
14 A <continúan las risas>  
15 P *alors* <señala a otra alumna>

**Evento 11: *Vivre dans la rue***  
**34:05 / 34:28**

1 P *alors vous voudriez vivre dans un appartement / ok dans un appartement*  
<alza la mano>  
2 A <algunos alzan la mano>  
3 P *ok / dans une maison* ↑

- 4 A <otros levantan el brazo>  
 5 ERI <apenas alza la mano>  
 6 P <hacia Erick> y tú ↑  
 7 ERI <desganado> maison  
 8 P <risa>  
 9 A <risas>  
 10 P *dans la rue* no ↑  
 11 A <risas>  
 12 P ok / *vous voudriez être locataire ou propriétaire* ↑

## Evento 12: El sueño dorado en la Sorbona

36:06 / 37:26

- 1 P *alors je vais vous donner ça* <muestra una hoja y comienza a repartir>  
 2 A <murmullos>  
 3 P <después de repartir> *je vais vous lire ça / vous allez étudier une maîtrise à Paris / et vous recherchez un logement près de la Sorbonne / oui* ↑ o sea porque vamos a estudiar una maestría y además en la Sorbona el sueño dorado <suspira y se ilusiona> *ok très bien*  
 4 A <risas>  
 5 P *ok un / lisez la petite annonce sur ache tetepé lalalá le site mobil e point com et observez le plan du métro de Paris et repérez la distance / vous comprenez* ↑  
 6 A *oui*  
 7 P *alors / ici vous avez les annonces* <muestra la hoja que dio> *oui* ↑  
 8 A *oui*  
 9 P *et observez le plan / ok ça c'est un plan* <muestra un gran mapa de Paris> *où vous habitez / vous observez pour repérer les distances / ok repérer les distances / qu'est-ce que c'est repérer les distances* ↑  
 10 A reparar en las distancias / medir las distancias  
 11 P medir las distancias / medirle el agua a los camotes como decimos en México  
 12 A <risas>  
 13 PED y medir todas  
 14 P ah: ↑ sí hay que medir / tú puedes crear tu medida / ok y después de eso *choisissez un logement / vous comprenez choisissez* ↑

## Evento 13: Hay que medir el tiempo

42:19 / 43:02

- 1 P *ok* ↑ *alors vous allez travailler en équipe* <cuenta a los alumnos> *eh: vous travaillez par trois ok* ↑ *par trois* / les recomiendo que midamos el tiempo porque se pueden quedar allí clavados horas *ok* ↑  
 2 A <risas>  
 3 P nos quedan cuarenta minutos / tenemos que acabar hoy / *alors unos pueden ir también viendo el mapa / vous allez travailler par trois ok* ↑  
 4 A *ok*  
 5 P *on on va changer* porque están muy mal acostumbrados (se refiere a que los alumnos siempre forman los mismos equipos)  
 6 BRE ay no:



- 7 P <señala a cada alumno para que se vayan numerando> UN  
 8 ANA un  
 9 ART deux  
 10 CEC trois

### Transcripción: 4

**Clase de la Profesora 2: 4**

**Fecha: 06/10/2014**

**Número de alumnos: 5 ♀ y 9 ♂**

**Incidencias: 16**

#### Evento 1: Pues la verdad es que no podemos saber bien

01:20 / 04:07

- 1 P *alors les enfants / alors vous pouvez me donner les appartements / oui / selon les distances de la Sorbonne* (la sesión pasada se hizo una actividad para identificar en un mapa los apartamentos que aparecían en un hoja, con la finalidad de elegir uno hipotéticamente)
- 2 A *oui*
- 3 P *vous comprenez ma question* ↑
- 4 A *oui*
- 5 P *oui* ↑ *alors quel est le plus proche de la Sorbonne* ↑
- 6 A <murmillos>
- 7 *on a dit que le plus proche de la Sorbonne c'est l'appartement B* <escribe en el pizarrón> *oui* ↑ *on suit / quel autre appartement est proche* ↑
- 8 A *eh: C*
- 9 P *parfait on suit*
- 10 A *A / G / F*
- 11 P *ok / après le D* ↑
- 12 A *oui*
- 13 P *ok on suit*
- 14 A *D / E / D* (sin ponerse de acuerdo)
- 15 P *E* ↑ / *ok E ou D* / <deja de escribir en el pizarrón> *c'est tout* ↑
- 16 A *oui*
- 17 P *ay alors c'est A ou G d'abord* ↑
- 18 IVO *A*
- 19 P *pourquoi A* ↑
- 20 IVO *ah:*
- 21 P *vous pouvez parler en espagnol*
- 22 IVO *porque está +++ está más cerca*
- 23 MAR *y si lo medimos*
- 24 P *es que no traigo mis gafas*
- 25 A <cuchicheos>
- 26 P *entonces ustedes dicen que primero es A* ↑ *ok los que dicen primero que*
- 27 BER *pero es que:*
- 28 P *alors c'est G ou A* ↑
- 29 ART *A*
- 30 P *pourquoi A* ↑

- 31 ART con el dedo que estaba más lejos así medimos  
 32 P bueno / pues la verdad es que no podemos saber bien ok ↑  
 33 A <risas>  
 34 MAR es que pusimos como una hoja y marcamos la distancia y ya con la marca medimos  
 35 P *ok bon* / puede ser un poco confuso mejor las dejamos así / *ça va* / de cualquier forma no hubo mayor cosa / no hay mayor problema / *très bien alors on va commencer par le C*

## Evento 2: No es lo mismo jardín que guardia

05:00 / 06:01

- 1 P *superficie* ↑  
 2 MAR *eh: soixante-quatorze metres cuadrados* <imitando la pronunciación en francés>  
 3 A <risas>  
 4 P <sonríe> *on dit mètres carrés / mètres carrés* <lo escribe en el pizarrón> / *la superficie / pardon les avantages* ↑  
 5 ERI ascensor ↑  
 6 P *ok il y a un ascenseur / quel autre* ↑  
 7 PED *un estacionamiento* <imitando la pronunciación en francés>  
 8 P *un PARKING* <lo escribe>  
 9 IVO *un garden* ↑  
 10 P *gardien* ↑ *eh no: no es lo mismo jardín que guardia*  
 11 A <risas>  
 12 P *gardien / gardien c'est différent / gardien c'est différent de jardin* <lo escribe> *ok* ↑ / *et quels seraient les inconvénients* ↑

## Evento 3: A menos que les guste el ruido y lo oscuro

09:51 / 10:53

- 1 P *quels sont les avantages* ↑  
 2 CEC *bien immeuble* ↑  
 3 P *bien immeuble* ↑ <dudando> *bon immeuble* ↑  
 4 CEC *eh: sí*  
 5 P *ok c'est un bon immeuble:*  
 6 CEC *c'est un bon immeuble / c'est XXX*  
 7 P *c'est quoi* ↑  
 8 CEC *c'est ancien*  
 9 P *ancien ok / vous êtes d'accord* ↑  
 10 A *oui*  
 11 P *est-ce que vous trouvez d'autres avantages* ↑  
 12 ART *c'est calme et clair*  
 13 P *oui c'est calme et clair* / bueno a menos que les guste el ruido y lo oscuro  
 14 A <risas>  
 15 P *serían inconvenientes más bien / et vue dégagée / vous comprenez vue dégagée*  
 16 A <en silencio>

- 17 P vista despejada / que pueden ver todo desde allí  
 18 A ah:

#### Evento 4: Los franceses dicen eso todos los días

13:26 / 15:13

- 1 P *alors le D / qui fait le D ↑ / tu tu fais le D* <señala a uno de los alumnos> *oui Pedro tu*  
 2 PED *ah le logement c'est cinq cents euros / et tip de logement appartemon*  
 3 P *appartement*  
 4 PED *appartement / pièces / deux / superfis*  
 5 P *superficie*  
 6 PED *superficie trente-deux mètres carrés / et avantages c'est très proche de ROR*  
 7 P *c'est très proche de quoi ↑*  
 8 PED *de ROR*  
 9 P ay ya se les olvidó como se deletrea <mientras escribe en el pizarrón> *er e er RER*  
 10 PED *RAR*  
 11 P *non / on ne dit pas RAR / ER E ER / le RER*  
 12 A <risas>  
 13 P los franceses dicen eso todos los días / los parisinos / <imita con gesticulación exagerada> *je veux prendre le RER le RER le RER le RER*  
 14 A <risas> así pasa mejor el metro  
 15 P no no como el metro / como el suburbano o el metro de la línea A B / y el tren ligero sería el *tramway / le tramway* <escribe en el pizarrón> +++ por qué hablamos del RER ↑ *je ne sais pas*  
 16 PED *c'est prochain / le RER*  
 17 P *ah: oui oui ça c'est un avantage*

#### Evento 5: ¡Chaca chachán!

17:05 / 17:39

- 1 P *alors comment on prononce ça ↑* <escribe *appartement* en el pizarrón>  
 2 A *appartemont*  
 3 P *appartement / et ça* <escribe *logement*>  
 4 A *logement*  
 5 P *logement / alors* se dan cuenta de que terminan igual / *appartement logement oui: / ok alors* <sonríe y alza los brazos> *de quel est-ce que vous avez choisi ↑ CHACA: CHACHÁN:*  
 6 A <risas> el A / el C (sin ponerse de acuerdo)  
 7 P *alors vous avez choisi le A ↑*  
 8 A <sólo algunos alumnos> *oui*  
 9 P *ok / et vous ↑*

**Evento 6: Dans la chambre de Xóchitl****28:39 / 31:10**

- 1 P *vous avez d'autres justifications* ↑ *vous voulez dire autre chose* ↑
- 2 A <alzan la mano dos alumnos>
- 3 P *alors Ivonne et après Erick*
- 4 IVO *le appartement de María il y a un salon et en fais / en face de la salle est la cuisine*
- 5 P *ok vous êtes d'accord* ↑
- 6 A *oui:*
- 7 P *Erick*
- 8 ERI *eh: parce que en el appartement de María il y a un couloir*
- 9 P *voilà / parce que dans l'appartement de María il y a un couloir / et dans l'appartement de Xóchitl* ↑
- 10 ERI *il n'y a pas*
- 11 P *il n'y a pas de couloir / oui c'est ça / vous avez une autre justification ou ça va* ↑
- 12 ART <alza la mano> *parce que il y a une / un: ordinateurur*
- 13 P *un ordinateurur / c'est masculin*
- 14 ART *et un ordinateurur / parce que il y a un ordina:nateur dans Xóchitl's chambre*
- 15 P *no no no / dans la chambre de Xóchitl / dans la <acento inglés> Xóchitl's chambre* NO
- 16 A <risas>
- 17 P *répétez dans la chambre de Xóchitl*
- 18 ART *dans la chambre de Xóchitl il n'y a pas un ordinateurur*
- 19 P *où* ↑ *où il n'y a pas d'ordinateur* ↑

**Evento 7: Veau con un vecino****33:54 / 34:36**

- 1 P (después de que puso una grabación) *ok alors s'il vous plaît tournez votre page / vous avez un tableau oui* ↑ *ok* <empieza a contar a los alumnos> *un deux trois quatre cinq six sept / nous avons sept catégories ok* ↑
- 2 ERI <pone cara de tristeza pues no tiene hoja con la que trabajar>
- 3 P lo siento por los que no tienen hoja para trabajar / veau con un vecino ok ↑
- 4 A <risas y murmullos>
- 5 P *la première catégorie c'est une question pour connaître la condition de l'habitation de mon compagnon / ok* ↑ *vous comprenez* ↑ *qué dice* ↑
- 6 A no: eh: para conocer
- 7 IVO para conocer la habitación de un compañero
- 8 P sí para conocer las condiciones / la manera como vive su compañero / *oui* ↑

**Evento 8: No darle el avión y dejarlo allí hablando solo****34:55 / 35:46**

- 1 P (lee las preguntas que vienen en una hoja para revisar si los alumnos las entienden) *caractériser un endroit* ↑
- 2 ROC característica ↑

- 3 P característica no / CARACTERIZAR / caracterizar un lugar / *oui* ↑ *exprimer si je vis seule ou accompagnée* ↑
- 4 A explicar si vives solo o acompañado
- 5 P *bien* / <hablando rápidamente> *réagir et montrer de l'intérêt pour ce que mon camarade dit*
- 6 A <risas>
- 7 P no ↑ <sonríe>
- 8 A va muy rápido
- 9 P mostrar interés por lo que dice mi compañero no ↑ y no darle el avión <mueve la mano hacia arriba> y dejarlo allí hablando solo
- 10 A <risas>
- 11 P qué decían Xóchitl y María para mostrar el interés (se refiere a la grabación)
- 12 A <exagerando el tono> *OH:: VOILÀ:: OU LALA* <risas>
- 13 P <sonríe> ah sí / pero había más cosas / *réagir* es reaccionar y *montrer* mostrar el interés

### Evento 9: *Mots béquilles*

35:47 / 36:20

- 1 P *et finalement / mots béquilles* ↑
- 2 MAR palabras:
- 3 P MULETILLAS
- 4 ERI a qué se refiere con muletillas ↑
- 5 ART EH::
- 6 P ajá / exacto / como nuestro ESTE::
- 7 A sí <murmullos>
- 8 P <exagerando el tono> O SEA: / AHORA SÍ QUE:: ESTE::
- 9 A <risas>
- 10 P *alors* en francés también existe eso / *ok* ↑

### Evento 10: *Travaillez par deux pero no para que echen el chisme*

36:21 / 36:43

- 1 P *je vais vous donner ça* <muestra una hoja> no tenemos mucho tiempo *ok* ↑ *alors / ok* ↑ *on va voir ça cinq minutes*
- 2 A ok
- 3 P *je vais vous donner les phrases* *ok* ↑ estas frases las tienen que acomodar aquí *ok* ↑ <les enseña la hoja a los alumnos> *ok travaillez par deux pour cette activité* / pero no para que echen el chisme *ok* ↑
- 4 A <risas>
- 5 P no para echar el chisme / para que sea más RÁPIDO
- 6 A <siguen riendo>
- 7 P *ok* ↑ *voilà* si les sirve de algo rápido solo anotan el número *ok* ↑ y entonces así avanzamos más rápido / *d'accord* <se pone a repartir las hojas>

**Evento 11: *Les enfants ou les jeunes?*****45:47 / 46:43**

- 1 P *alors les enfants vous avez terminé* ↑  
2 A *oui*  
3 P ah: *LES JEUNES / la cámara va a registrar* <se acerca a la cámara la señala y se queda mirando fijamente> +++ mi paternalismo / mi MATERNALISMO  
4 A <murmullos>  
5 P porque les digo *les enfants* / les digo niños  
6 A ay:: <con sentimiento>  
7 P en vez de decirles *les jeunes*  
8 A <risas>  
9 IVO ah: sí:  
10 P siempre les digo *ça va les enfants* ↑ Y NO: <mueve la cabeza> *vous êtes les jeunes*  
11 A NO::  
12 P es que no sé +++ *ok très bien les jeunes*  
13 A NO:: <risas>  
14 P <sonríe> *ok nous allons réviser d'accord* ↑  
15 A *oui*

**Evento 12: Lo que dirían los de Marsella****50:22 / 51:25**

- 1 P *ensuite / ok Erick* ↑  
2 ERI *à gauche de l'entrée il y a le salon et à droite il y a la cuisine*  
3 P *bien / ensuite Marco*  
4 MAR *à droite il y a un couloir*  
5 P *COULOIR*  
6 MAR *couloir / et à gauche se trouve la salle de bée:*  
7 P *SALLE DE BAIN*  
8 MAR *la salle de bein*  
9 P *bien / salle de bain / SALLE DE BAIN / BAIN*  
10 MAR *baien*  
11 P *non BAIN / bueno los del sur / los de Marsella sí dirían le [be:]*  
12 A <risas>  
13 ART entonces eres de Marsella  
14 A <continúan las risas>  
15 P bueno así como lo dijiste / tampoco  
16 A <siguen las risas>  
17 P al principio dijiste *bein* o no sé qué  
18 A <risas>  
19 P bueno *la salle de bain ou la salle de [be:]*  
20 MAR *bée BÉE*  
21 P *BAIN BAIN nasal BAIN: / allá hay gente que sí habla así / la [ai] la hacen como [e] / ok très bien*

**Evento 13: Ya te regañaron por mí**  
**51:28 / 51:50**

- 1 P *ensuite quel numéro* ↑  
2 A *onze*  
3 ANT <alza la mano>  
4 P *oui Antonio*  
5 ANT *elle est à côté de ma chambra*  
6 P *elle est à côté de ma chambre*  
7 ART **CHAMBRE**  
8 P *ma chambre CHAM:BRE::*  
9 ANT *chembre*  
10 ART **CHAMBRE**  
11 A <risas>  
12 P bueno ya te regañaron por mí  
13 ANT <con cierta tristeza> sí ya vi  
14 A <risas y murmullos>  
15 PED <hace como si diera un latigazo>  
16 A <risas>  
17 P <sonríe> *ok on fait la onze*

**Evento 14: Avec un petit plus d'enthousiasme!**  
**54:08 / 55:57**

- 1 P *ok / réagir et montrer l'intérêt pour ce que mon camarade m'a dit / Rocío*  
2 ROC *ah: très bien*  
3 P *ok quelle autre* ↑  
4 ERI <alza la mano>  
5 P *oui*  
6 ERI <con un tono bajo y desganado > *ah ça c'est bien*  
7 A <risas>  
8 P <sonríe> *avec un petit PLUS D'ENTHOUSIASME*  
9 A <risas>  
10 ERI <aún desganado> *ah: ça c'est bien* ↑  
11 A <risas>  
12 P con emoción <mueve la mano con entusiasmo>  
13 A <risas>  
14 ERI es que es LUNES <con un tono extraño> *ah ça c'est bien*  
15 A <se siguen riendo>  
16 P ay es que empiezas bien pero le bajas / intenta así <dibuja una flecha ascendente en el pizarrón>  
17 ERI <con una entonación rara> *ah ça c'est bien*  
18 A <se ríen con más fuerza>  
19 P a ver que te diga Arturo cómo sería  
20 ART yo sí sé  
21 IVO pero ya se nos pegó (se refiere a la entonación de su compañero)  
22 A <risas y murmullos>  
23 ART *ah: ça c'est bien* <con mejor entonación, pero un poco extraña>  
24 P <sonríe> ah bueno ya / cada quien tiene su estilo / <a Erick> así como lo

- dijiste está bien / *quelle autre* ↑
- 25 A *six*
- 26 P *ok*
- 27 A *d'accord*
- 28 P *ok quelle autre* ↑ *après*
- 29 A *oui*
- 30 ERI <se ríe y se cohibe un poco para participar con todos los demás>
- 31 P <toca en el hombro a Erick y lo alienta> no no no:
- 32 A <risas>
- 33 P <le da unas palmadas a Erick>
- 34 A <risas y cuchicheos>
- 35 P no: / no quiero traumatizarte
- 36 A <risas>
- 37 ERI <viendo para abajo mientras sonrío> ah bueno
- 38 P *bien sûr* / creo que mejor ya no digo nada
- 39 A <risas>
- 40 P no es cierto Erick lo siento / *ok alors* / en cuál estábamos ↑
- 41 A *six*

**Evento 15: No vayan siguiendo el diálogo y cambiando los nombres**  
**1:00:10 / 1:03:51**

- 1 P (leyendo uno de los ejercicios de la hoja que había entregado) *avec ton camarade faites à l'oral un dialogue semblable à ce lui de Xóchitl et de María* *ok* ↑ *alors vous faites à l'oral* / no se van a poner a recitar / *un dialogue semblable* al de María y de Xóchitl *oui* ↑ *vous comprenez* ↑
- 2 A *oui*
- 3 P qué tienen que hacer ↑
- 4 A un diálogo
- 5 P un diálogo
- 6 A como el de Xóchitl y el de María
- 7 P una conversación parecida / PARECIDA a la que tuvieron Xóchitl y María / *oui* / *à l'oral* / van improvisando *ok* ↑ pueden tener sus palabras a la mano / sus hojas a la mano *oui* ↑ si quieren pueden usar su mapita / si no pues no / su plano *ok* ↑
- 8 A *oui*
- 9 P *oui* <se levanta de su escritorio y va pasando a cada lugar para que los alumnos comiencen con la actividad> *alors commencez s'il vous plaît* *ok* ↑
- 10 A <empiezan a conversar en grupos de dos personas> +++
- 11 P (después de escuchar algunos diálogos) chicos traten de improvisar no este / no vayan siguiendo el diálogo y cambiando los nombres <mueve la cabeza>
- 12 A <risas>
- 13 P a ver / qué queremos saber ↑ saludamos al otro primero no ↑ y después qué queremos saber
- 14 A cómo te llamas
- 15 P <voltea los ojos y da entender que eso es obvio> *ok* cómo te llamas cómo estás
- 16 A <risas>
- 17 P después de cómo está ↑



- 18 MAR cómo le ha ido ↑  
 19 P <se ríe y después baja los hombros y la cabeza> sí todo eso / *très bien* / ya después de todo el saludo y los cinco besos y etcétera  
 20 A <risas>  
 21 ERI dónde vive ↑  
 22 P sí / dónde vive / si vive solo o acompañado no ↑ entonces para eso no van a llegar <cambia el tono y finge una actitud agresiva> *VIVES SOLO O ACOMPAÑADO* ↑  
 23 A <risas y murmullos>  
 24 P qué le pueden hacer ↑ le pueden hacer varias preguntas no ↑ *tu habites avec tes parents / tu habites seule / tu habites en colocation* / pero allí le pueden meter el <cambia el tono y actúa> ah por cierto con quién vives ↑  
 25 A <risas>  
 26 CEC qué casual  
 27 P exacto muy casual / bueno y después hacen otras preguntas ok ↑

### Evento 16: La zanahoria con hoyitos

1:14:23 / 1:15:20

- 1 P (los alumnos están dialogando en equipos, mientras tanto la profesora come un bocadillo, luego se acerca a un alumno que estudia biología y le pregunta algo) Bernardo por qué mi zanahoria tiene estos hoyitos ↑ <le muestra una zanahoria>  
 2 A <risas>  
 3 BER ah:  
 4 MAR se echaron a perder  
 5 BER no sé  
 6 IVO tiene hoyos ↑  
 7 P sí <se acerca a la alumna para mostrarle> ya no me las voy a comer <con desánimo>  
 8 A <murmullos y risas>  
 9 PED <señala a Cecilia> pregúntele a ella / es química  
 10 CEC ay tú también eres químico  
 11 BER y eso que yo estoy estudiando biología  
 12 P <deja un tupper con zanahorias sobre el escritorio> *les enfants c'est fini / alors merci beaucoup* ok ↑ <se despide moviendo la mano> *à demain / au revoir*

### Transcripción: 5

### Clase de la Profesora 2: 5

Fecha: 07/10/2014

Número de alumnos: 5 ♀ y 9 ♂

Incidencias: 14

### Evento 1: No lo podían creer

07:21 / 09:01

- 1 Gr *lisez les questions / écoutez le document deux fois et répondez / bonjour je m'appelle María Estévez / je suis professeur*

- 2 P *ok très bien / elle dit la profession / ça répond à la question deux <va pausando en cada intervención la grabación>*
- 3 Gr *je téléphone pour la classe de portugais*
- 4 P *vous voyez*
- 5 A *<asienten>*
- 6 P *réponds a la question une*
- 7 Gr *je suis libre le mercredi après-midi*
- 8 P *oui ↑*
- 9 A *oui*
- 10 P *mercredi après-midi*
- 11 Gr *mon numéro du téléphone est le 06 85 47 12 26 je répète 06 85 47 12 26 à bientôt*
- 12 P *c'est bon ↑*
- 13 A *oui*
- 14 P *ok alors la deuxième partie a été très facile / ce n'est pas ↑ no lo podían creer (se refiere a lo fácil que fue) <reparte hojas>*
- 15 A *<risas>*
- 16 P *alors la deuxième partie alors rappelez vous juste / alors il y a une différence entre nom et prénom / ce n'est pas ↑ y apréndanlo desde ahora porque tengo alumnos de segundo nivel que siguen confundidos con nom et prénom ah alors c'est quoi le nom ↑*
- 17 A *apellido*
- 18 P *apellido / et le prénom ↑*
- 19 A *nombre*
- 20 P *nombre voilà date de naissance /nationalité / adresse / pays / numéro de téléphone*

## Evento 2: Los diccionarios de regalo

09:50 / 11:24

- 1 P *alors para qué era el el formulaire / c'est un formulaire pour gagner quoi ↑*
- 2 A *ah un dictionnaire*
- 3 P *un dictionnaire / on va on va le faire réalité / alors j'ai deux / deux vieux dictionnaires ça c'est vrai ok / tengo dos diccionarios viejitos que nunca uso / y sé que hay mejores pero nunca los uso y están en mi librero así que pienso que son más útiles con ustedes que conmigo / alors pero admito que son viejitos y que hay mejores ok ↑ / no vayan a decir ay la profesora nos da cualquier cosa*
- 4 A *<risas>*
- 5 P *se los estoy advirtiéndolo eh <moviendo su dedo> va a haber palabras que no encuentren / o va a ser como el diccionario de de este / como son los diccionarios de español chafas*
- 6 ROC *los que XXX*
- 7 A *<risas>*
- 8 P *dicen / no sé / caminar / camino / acción y efecto de caminar*
- 9 A *<risas>*
- 10 P *sí no ↑ así dicen*
- 11 A *sí*
- 12 P *alors eh voilà alors ça c'est le formulaire pour gagner un dictionnaire alors*

- comment on va hacer para gagner este dictionnaire*
- 13 A <risas y murmullos>
- 14 P *es un es un tirage au sort voilà c'est un tirage au sort / alors mettez sur un petit papier votre prénom allez allez*

### **Evento 3: Las consecuencias de traerme arequipe**

**12:56 / 14:26**

- 1 P *alors toute le monde a mis / son son prénom ici / oui ↑ <agita una bolsa con los papелitos> / alors je pense: / Joseal il va / il va nous aider non ↑*
- 2 JOS <risa>
- 3 ANA el mío (dando a entender que se saque su papелito)
- 4 A <risas>
- 5 P *alors c'est Joseal qui va nous aider <se acerca> alors que quede grabado <se dirige a la cámara>*
- 6 JOS <se levanta a tomar un papel> <risa> soy el interventor
- 7 A que lo muestre a la cámara el papel <risas y murmullos>
- 8 JOS Manuel
- 9 A ah:: <risas>
- 10 P *alors tu vas le montrer à la caméra le nom*
- 11 JOS <muestra el papel a la cámara>
- 12 A <risas>
- 13 P *bon voilà / Manuel c'est un un dictionnaire français-espagnol et eh: espagnol-français <mostrando los diccionarios> voilà / non les deux les deux sont*
- 14 MAN *merci*
- 15 A <aplauden y cuchichean>
- 16 P <se dirige al escritorio y toma algo para comerlo> ya ves Manuel las consecuencias por traerme arequipe
- 17 A <risas>
- 18 ROC ay sí es cierto fue muy obvio eso <risa>
- 19 A <risas>
- 20 P fue Joseal
- 21 MAR y frente a la cámara eh
- 22 ART exactamente
- 23 A <risas>
- 24 P *très bien mes enfants*

### **Evento 4: Si ustedes hacen algo muy bien pero no se los piden, está mal**

**14:31 / 15:06**

- 1 P *alors tournez la page et vous avez votre examen oral non ↑ / alors voilà vous avez votre nom vous avez ce que j'ai corrigé non ↑ / primeramente lo que dice respectez la consigne ay perdón por estar comiendo <deja su comida en el escritorio>*
- 2 A <risas>
- 3 P *respectez la consigne* lo que me importa ahí es que respeten lo que se les pide ok ↑ eso es muy importante si les piden que hagan una cosa y ustedes hacen otra y la hacen muy bien SE CANCELA ok ↑

- 4 A <risas>  
 5 P entonces es importante que que lean bien las instrucciones

### Evento 5: Si pronuncian lo más cercano a lo normal

15:34 / 16:06

- 1 P *morphosyntaxe* es lo que / la gramática / lo conocen como gramática / *lexique* pues todo el vocabulario que era necesario para trabajar esto en específico y *phonétique et prononciation* *oui* si pronuncian lo más acercado a lo real  
 2 A <risas>  
 3 P y además se se / se aceptan ciertos errores que son normales / naturales ok ↑  
*c'est bon alors vous avez des questions* ↑

### Evento 6: Se traen su fiesta

34:40 / 35:26

- 1 P *alors vous avez XXX aux personnes*  
 2 A <se escuchan risas de un grupo de alumnos>  
 3 P *alors vous avez XXX ou personne handicapé vous comprenez* qué es *handicapé* ↑ *oui* <camina hacia el grupo de alumnos y se dirige a ellos> *alors* se traen su fiesta buenota muchachos *qu'est -ce qui se passe* Arturo ↑  
 4 ART <risa> no pues es que aquí me pusieron este / un bello dibujo  
 5 P *ok / alors calmez vous ok très bien / alors deux s'il vous plait observez le symbole en bas de la page* ya los observamos *oui dis dis quelle est la différence entre un hôtel et une auberge-de-jeunesse*

### Evento 7: Es como membresía del COTSCO

46:20 / 47:34

- 1 P *question six*  
 2 A *l'employée*  
 3 ART ah de / es es como identificación o algo así  
 4 P ajá es como esto <busca algo en su bolsa> mmm <saca su cartera y busca algo> como esto <enseñándole una membresía del Cotsco a los alumnos> *vous connaissez ça* ↑  
 5 A <risas> membresía::  
 6 P *oui* su carta de miembro / *alors* tenemos hostales los hostales le pertenecen a a él porque hay muchos hostales no ↑ pero no no todos pertenecen a: a la federación <escribe en el pizarrón> / los que pertenecen a la federación necesitas ser miembro / si no eres miembro no no puedes participar  
 7 ART ellos lo deciden o:  
 8 P pues sí digo  
 9 ART no es que pues tal vez allá sí es común pero no sé cómo está  
 10 P no todos o sea pero yo sé que los que pertenecen a la FUAJ necesitan su carta de miembro / pero no es cara ok ↑ *très bien alors écoutez le dialogue et vérifiez que c'est correct* ok ↑

**Evento 8: Si no quiere ya se fregó**  
**49:40 / 50:23**

- 1 P *alors ce mail eh qui écrit le mail* ↑  
2 A *Lucy*  
3 P *Lucy / elle écrit a qui* ↑  
4 A *Norah*  
5 P *ok à Norah*  
6 A <risas>  
7 P *quién será Norah* ↑  
8 A *une amie*  
9 P *son amie / y para qué le escribe*  
10 A *para:: decirle*  
11 P *voilà / pour lui donner les informations de la réservation* pues si quiere o si no quiere ya se fregó porque ya la mandó (se refiere a que ya se hizo la reservación)  
12 A <risas>  
13 P *voilà c'est fait alors voilà Lucy écrit a Norah pour lui donner les informations oui et tous tous les détails de de la réservation* ok ↑

**Evento 9: ¡Ay, qué sentidos!**  
**50:50 / 51:20**

- 1 P *si vous voulez je vous répètes le dialogue eh oui* ↑  
2 A *oui*  
3 P *et vous corrigez / les voy a poner el: el lento* ok ↑  
4 A <risas y murmullos>  
5 P *no bueno es que tienen que ir cachando cosas*  
6 A <risas>  
7 P *ay de plano / ay qué sentidos*  
8 A <risas>  
9 Gr (empieza la música de la grabadora y el audio) *activité deux et quatre...*

**Evento 10: Puedes empezar a usar muletillas en francés**  
**53:06 / 54:01**

- 1 P <borrando el pizarrón> *très bien / alors quel serait la correction* alors vamos leyendo el e-mail no ↑ *alors* comienza Arturo que fue el que nos dijo la primera ok *alors tu commences*  
2 ART *este: Norah la:: réservation*  
3 P *alors este comment on dit* este  
4 A *eh::*  
5 P *eh::* (con acento marcado en francés)  
6 A <risas>  
7 P *y Arturo así de eh: <sonriendo>*  
8 A <risas>  
9 P *sí / sí puedes puedes empezar a usar muletillas en francés*  
10 ART *ay no / eso es malo*  
11 P *pero lo dijiste en español / dijiste este:*

- 12 ART ah:  
 13 P *alors eh::*  
 14 A <risas>  
 15 P bueno lo siento siento distraerte / ya olvídale  
 16 ART *eh Norah la réser réservation à la à l'auberge* cómo se dice ↑  
 17 P *à l'auberge*

**Evento 11: Las sábanas de los hostales**  
**58:06 / 58:45**

- 1 P *alors* llegas a la *caisse* ya pagas y todo y ya te dan tus sábanas / tú llegas a tu cuarto y haces tu cama / y cuando te vas quitas tus sábanas y las pones en un bote  
 2 MAR y no te las llevas  
 3 A <risas>  
 4 P *quoi* ↑  
 5 MAR te las llevas ↑  
 6 P *non* no son tuyas /  
 7 A <risas>  
 8 P y ya que llegas otra vez hay sábanas limpias y así  
 9 ROC guácala  
 10 A <risas>  
 11 P no por qué son sábanas limpias hasta es mejor es mejor que hoteles de dos estrellas que llegas y no sabes si te cambiaron las sábanas

**Evento 12: Esos cuarenta centavos son como diez pesos**  
**58:46 / 59:37**

- 1 ART bueno entonces esos son veinte euros cuarenta / o sea así se dice  
 2 P *vingt euros quarante*  
 3 ART no se dice otra cosa ↑  
 4 P cómo te gustaría decirle ↑  
 5 ART a no / no pus es que  
 6 A centavos  
 7 ART ajá es que pus aquí se dice con veinte centavos no ↑  
 8 P dos pesos con veinte centavos / y cuánto cuesta ↑ uno ochenta / no dicen un peso con ochenta no ↑ *alors vingt euros avec quarante centimes*  
 9 ART gracias  
 10 P *oui* ↑ que esos *quarante centimes* son como diez pesos  
 11 A <risas>  
 12 P tomando en cuenta que un euro son casi veinte pesos  
 13 MAN a ver economista  
 14 A <risas>  
 15 P ya bajó entonces como siete ocho como siete seis pesos / *très bien alors oui alors vous pouvez continuer s'il vous plait*

### Evento 13: Todo eso complicado se pronuncia [eske]

1:01:30 / 1:02:23

- 1 P *oui* la verdad no no ninguna es más formal que otra pero cuál qué ven de diferente así en la forma
- 2 A el *est-ce que*
- 3 P el *est-ce que* <borra el pizarrón para escribir> *alors vous avez est-ce que / est / ce / que / alors* todo eso complicado se pronuncia [eske] / *ok* ↑ *est-ce que vous avez la* <escribe en el pizarrón> *oui alors* simplemente lo pueden poner o quitarlo / PUNTO
- 4 A <risas>
- 5 P *sí alors on continue*

### Evento 14: Au revoir à la caméra!

1:19:40 / 1:20:23

- 1 P *alors* todas estas *est-ce que* son opcionales *est-ce que /* y entonces la pregunta podría quedar desde aquí *vous travaillez à l'auberge / votre ami a XXX / vous téléphonez / vous savez /* y es lo mismo *oui / très bien / alors allez / au revoir* ah y *au revoir à Joseal* <despidiéndose con la mano>
- 2 JOS *au revoir*
- 3 P *et à la caméra* <despidiéndose viendo a la cámara>
- 4 A <se ríen y se despiden de la cámara>
- 5 P *sí* porque ya Joseal ya no nos va a grabar
- 6 A ah:: ↓
- 7 JOS <risas>
- 8 P tanto que nos gustaba
- 9 A <risas>

## **Rejilla de observación**



**Clase del Profesor:**

**Fecha:**

**Número de alumnos:** \_\_\_ ♀ y \_\_\_ ♂

**Incidencias:**

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

Evento:

Inicio / Término:

Participantes:

**Resultados**

**Clases del profesor**

<b>Clase del Profesor</b>	
<b>5 clases: 88 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	45
Didáctica	32
Conversacional	11

<b>Clase 1: 23 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	12
Didáctica	9
Conversacional	2

<b>Clase 2: 14 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	2
Didáctica	9
Conversacional	3

<b>Clase 3: 19 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	13
Didáctica	4
Conversacional	2

<b>Clase 4: 14 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	8
Didáctica	5
Conversacional	1

<b>Clase 5: 18 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	10
Didáctica	5
Conversacional	3

Clase del Profesor 1: 1		
Incidencias: 23		
#	NOMBRE	TIPO DE COMUNICACIÓN
1	Me voy a caer	Conversacional
2	Preguntas para un juego en clase	Organizacional
3	¿A qué te suena <i>l'origine</i> ?	Didáctica
4	Soy la estrella de la película	Organizacional
5	No se peleen para pasar al pizarrón	Organizacional
6	<i>Je viens de la fête</i>	Didáctica
7	El francés es bastante fácil	Didáctica
8	<i>Bonsoir!</i>	Organizacional
9	<i>Elle est partie</i>	Organizacional
10	No te preocupes de los demás	Organizacional
11	<i>La tour de France</i>	Didáctica
12	Pequeña interrupción	Conversacional
13	¿Médico en Matemáticas?	Didáctica
14	Habla más fuerte	Organizacional
15	<i>Genres musicaux</i>	Didáctica
16	<i>La fête de la musique</i>	Didáctica
17	Yo también quiero ir a París	Didáctica
18	<i>21 Juin</i>	Didáctica
19	No entendieron cómo funciona	Organizacional
20	¿Qué hora es?	Organizacional
21	Razón que no vamos a abordar hoy	Organizacional
22	¿Ya te vas?	Organizacional
23	El proyector	Organizacional

<b>Clase del Profesor 1: 1</b>				
<b>Incidencias: 23</b>				
<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	2	Énfasis prosódico	Exageración Comparación forzada	Romper el principio de relevancia
	4	Señalar Proxémica Contacto Mover las manos	Descontextualización Incongruencia Supremacía Comparación forzada	Disciplina Comparar con otra situación A veces los alumnos no ríen
	5	Señalar Duración silábica	Evidencia	-
	8	Cambio de expresión repentina Molestia Sonrisa	Evidencia Contrasentido	Regañar al alumno por llegar tarde
	9	Manipular objetos	Evidencia	Resaltar lo que no debe hacer el alumno
	10	Mover la mano y señalar	Comparación forzada Descontextualización Burla	Regañar al alumno Humor de los alumnos Intervención de los alumnos en el humor Comparar con otra situación
	14	Énfasis prosódico	Evidencia	Administrar la participación
	19	Escribir en el pizarrón Asentir Sonreír Señalar a los alumnos	Pregunta retórica Contradicción	Evaluar los conocimientos de los alumnos
	20	Gestos	Pregunta retórica	Preguntar sobre el tiempo de la clase
	21	Señalar	Repuesta aparente Descortesía	-
	22	-	Pregunta retórica Evidencia	Forma de reprender o llamar la atención de los alumnos
	23	Poner el proyector	Dificultad	Humor no intencional
	3	Kinésica	Asimilación fonética	Humor de los

<b>D</b>		Escribir Risa Mover la mano para negar	Desvalorización Descortesía	alumnos Retomar intervención Regañar al alumno
	6	Bailar	-	Retomar una intervención Salir de los límites de la clase Retornar al orden
	7	Sonreír	Exageración	Impresiones sobre la L2 francés
	11	Moviendo las manos	Improbabilidad de situación	Información incompleta
	13	Poner la mano en la oreja para escuchar mejor	Atribución forzada Evidencia	Resaltar fallo del alumno Un solo alumno se ríe
	15	Baile	-	Reforzar los conocimientos Asociación de los alumnos Salir de los límites de la clase
	16	Golpear el libro Chasquear los dedos	Estereotipo Posible comparación Imitación Ridículo	Exagerar la situación Imitar a los alumnos Risa del profesor Actuación
	17	-	Inclusión del participante	Salir de su contexto o situación
	18	Mover las manos Actuación	Exageración Pregunta obvia	Actuación Imitar a los oriundos
<b>C</b>	1	Proxémica Kinésica	Pregunta retórica Ironía	Romper el hielo
	12	-	Evidencia Contradicción Evidencia incierta Burla	Fingir que sucede otra cosa Defensa de los alumnos Retornar al orden Silencio o continuar sin decir nada Situación

				extraclase
--	--	--	--	------------

---

<b>Clase del Profesor 1: 2</b>		
<b>Incidencias: 14</b>		
<b>#</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>TIPO DE COMUNICACIÓN</b>
1	Todo mojado	Conversacional
2	Te vamos a regalar un celular	Conversacional
3	<i>Combien</i> , cumbia no	Didáctica
4	Atenas, a penas	Didáctica
5	Entre la lluvia y la marcha	Conversacional
6	La avenida más famosa	Didáctica
7	<i>Une question une minute</i>	Organizacional
8	La avenida más famosa del mundo mundial	Didáctica
9	<i>L'horloge</i>	Didáctica
10	<i>Rombo</i> como Rambo	Didáctica
11	<i>Le Mont Saint-Michel</i>	Didáctica
12	El estacionamiento del <i>Mont Saint-Michel</i>	Didáctica
13	<i>Le jeu des sept familles</i>	Organizacional
14	Artículos en todos lados	Didáctica

<b>Clase del Profesor 1: 2</b>				
<b>Incidencias: 14</b>				
<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	7	Énfasis prosódico	Evidencia	Tiempo para realizar alguna actividad Humor de los alumnos
	13	Mostrar el libro o las tarjetas	Evidencia de su dificultad	Disculparse por el material a utilizar
<b>D</b>	3	Acercarse a los alumnos Señalar su cuaderno	Asimilación fonética Falsa evidencia	Corregir frente a todos para que pongan más atención
	4	Escribir en el pizarrón	Confusión Dificultad	Corregir frente a todos para que pongan más atención Preguntas disparadoras de los alumnos
	6	Negar con la cabeza	Negación de la concepción previa Reiteración Superioridad Desvalorización Comparación	Pregunta de los alumnos Retomar intervención Discusión
	8	-	Supremacía Desvalorización	Integrarse a la conversación Discusión Cuestión de perspectiva
	9	Señalar un objeto Representar un tamaño Actuación	Absurdo Comparación	Establecer diferencias
	10	Señalar	Comparación forzada Asimilación fonética por sustitución Ironía	Jugar con los sonidos
	11	Escribir en el pizarrón	Sorpresa Incongruencia Comparación forzada Absurdo	Anécdota o pequeña historia – descripción Humor de los alumnos
	12	Énfasis prosódico	Sorpresa	Actuación,



		Recrear situación Actuar		anécdota o historia
	14	-	Comparación entre lenguas Exageración	Impresiones sobre el francés Que los alumnos traten de acordarse de...
<b>C</b>	1	-	Evidencia Ridículo Disminución	Hablar del clima Exculpar a los alumnos por llegar tarde Relajar el ambiente de la clase
	2	Fijar la mirada	Evidencia Supremacía	-
	5	Actuación	Imitación	Ligera desviación de la clase Imitar a otros

**Clase del Profesor 1: 3****Incidencias: 19**

#	NOMBRE	TIPO DE COMUNICACIÓN
1	<i>Coucher et se coucher</i>	Didáctica
2	El tamaño del cartel	Organizacional
3	¿Y tú quién eres?	Organizacional
4	<i>Oui... eh non</i>	Organizacional
5	Somos como veinte pero sólo escucho a uno	Organizacional
6	Otra vez el verbo <i>se coucher</i>	Didáctica
7	La evaluación	Organizacional
8	El karaoke o el cambio de salón	Organizacional
9	Tienen todo el tiempo de la clase para analizarlo	Organizacional
10	El dibujo de <i>Montmartre</i>	Organizacional
11	<i>Le pouce gigante</i>	Didáctica
12	Toda la historia de <i>le Trocadéro</i>	Didáctica
13	Pero no desperdicien mi tiempo precioso	Organizacional
14	Alta producción como en Hollywood	Organizacional
15	Todos escogimos, digo, escogieron	Organizacional
16	¿Estudiando o en Facebook?	Conversacional
17	No es para tanto	Organizacional
18	No crean que me olvido	Organizacional
19	Un poco de música	Didáctica

<b>Clase del Profesor 1: 3</b>				
<b>Incidencias: 19</b>				
<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	2	Tocarse la barbilla como dudando	Sorpresa Recrear la situación Imitación Exageración	Humor de los alumnos Anécdota real
	3	Énfasis prosódico	Repetición Exclusión del participante	-
	4	Ver fijamente	Contradicción	Maneras de administrar los turnos en el pizarrón
	5	Caminar hacia el pizarrón Llevarse la mano a la oreja Imitación	Imitación	Participación de pocos
	7	-	Sarcasmo	Hablar sobre la evaluación Humor por los alumnos Responder a las preguntas de los alumnos
	8	Con expresión de sorpresa Énfasis prosódico Detenerse de sus actividades Ponerse serio Fingir sorpresa Dirigirse sólo a un alumno	Imitación Sorpresa Pregunta retórica Exclusión del participante Burla Inclusión del participante	Humor por los alumnos Profesor “burlado” Orden en el salón (No hacer más preguntas) Regresar al orden
	9	Expresar duda	Exageración	Administración del tiempo
	10	Dibujar Entonación Mover el dedo Señalar un dibujo Esperar	Ridículo Absurdo	Profesor es burlado Humor no intencionado (dibujo “mal hecho”) Adivinanzas Humor de los alumnos
	13	Dar un aplauso	Atribución forzada	Administración del

		Acercarse a otra persona	Superioridad	tiempo
	14	Énfasis prosódico	Reiteración Comparación forzada Exageración	Revisar (aprobar el trabajo de los alumnos)
	15	Señalar un elemento Mostrar una hoja Énfasis prosódico	Inclusión del participante Negación de la concepción previa	-
	17	Señas	Exageración Evidencia de la exageración	Humor de los alumnos Continuación del profesor
	18	-	Olvido Exclusión del participante	Organizar equipos
<b>D</b>	1	Remarcar Sonreír	Descontexto de registro Comparación Polisemia	Insinuación del significado Salir de los límites de la clase
	6	Énfasis prosódico Sonreír	Elipsis Polisemia Descontexto de registro	Salir de límites Tabú Humor de los alumnos
	11	Mostrar el pulgar	Ironía Paradoja Reiteración Comparación Polisemia	Humor de los alumnos Cultura Impresiones sobre la cultura ajena Referir otro ejemplo
	12	Pedir que otro espere Énfasis prosódico	Exageración	Participación Buena participación
<b>C</b>	16	Mirada fija Alargamiento silábico	Sorpresa	Humor de los alumnos Anécdota
	19	-	Sorpresa Reiteración Improbabilidad de situación	Bailar y cantar Situación extra clase

Clase del Profesor 1: 4 Incidencias: 14		
#	NOMBRE	TIPO DE COMUNICACIÓN
1	¿Está bonito, no?	Didáctica
2	Yo quería escucharlos a todos	Organizacional
3	Haces una pregunta y luego te distraes	Organizacional
4	No tengas miedo	Organizacional
5	<i>Professeurs comme moi!</i>	Didáctica
6	Yo no hablo inglés, hablo náhuatl	Conversacional
7	<i>Mon rêve c'est aller au carnaval</i>	Didáctica
8	<i>C'est un petit examen</i>	Organizacional
9	<i>El tianguis está horrible</i>	Organizacional
10	<i>Ma passion c'est le cyclisme</i>	Didáctica
11	Mi esposa a mí me dice : «te adoro»	Didáctica
12	<i>Le festival de Cannes pour les étudiants</i>	Organizacional
13	¿Qué ondiux?	Organizacional
14	Este año, antes de diciembre, antes de la próxima semana	Organizacional

Clase del Profesor 1: 4 Incidencias: 14				
T.C.	#	ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS	MECANISMOS PARA EL HUMOR	OTRAS CUESTIONES
O	2	Énfasis prosódico	Imitación Repetición	Verificar si se terminó alguna actividad Participación de los alumnos
	3	Énfasis prosódico Mirada fija Aparentar seriedad	Evidencia Descortesía del alumno	Organizar un blog Llamar la atención a los alumnos

		Aplaudir Reírse y tocar el hombro del alumno	Escarnio Burla	Distracción del alumno Falta de atención Humor de los alumnos Regresar al orden
	4	Llevarse la mano a la oreja Énfasis prosódico Mover las manos	Evidencia	Administrar la participación de los alumnos Hablar más fuerte
	8	Estirar y encoger los brazos Dar a entender que algo es pequeño Énfasis prosódico	Disminución	Planificar el examen Humor de los alumnos Preguntas de los alumnos
	9	Abrir mucho los ojos y parpadear Énfasis prosódico	Comparación forzada Superioridad Burla	Poner orden en clase Referencia a otra lengua en clase Humor e los alumnos Regresar al tema
	12	Énfasis prosódico Señalarse a él mismo Ponerse serio Mover la cabeza y sonreír	Descortesía Exclusión del participante	Preparar un evento Videos Humor de los alumnos Otras reglas
	13	Proxémica – acercarse a los alumnos	Descontexto de registro Adición	Solicitar que los alumnos presten atención Cambio de registro
	14	Énfasis prosódico Mirada fija Tocarse la barbilla para pensar Énfasis prosódico	Exclusión del participante Evidencia Repetición Romper la máxima de relevancia Amenaza Exageración Pregunta retórica	Los alumnos siguen el humor del profesor Determinar la fecha de entrega de un trabajo Humor de los alumnos Regaño
<b>D</b>	1	Silbar Ver extrañado	Evidencia incierta	Contestar una pregunta de los alumnos Captar la atención de los demás

				Hablar de relaciones amorosas Resolver una duda de la L2
	5	Abrir mucho los ojos Entonación	Reacción desmedida	Reafirmar un dato Sentirse orgulloso de su cultura Cultura
	7	-	Confusión Insinuación	Humor no intencionado Anécdota
	10	Escribir en el pizarrón Entonación Esperar Borrar y escribir Recrear una acción	Sustitución Mentira Fingir Pretensión Simulación Sinonimia	Cómo se escribe una palabra Uso de términos
	11	Juntar las manos con fuerza Énfasis prosódico	Generalización Supremacía	Uso de formas y términos Humor de los alumnos Risa del profesor Anécdota Hablar de relaciones y amor
<b>C</b>	6	Moverse como si tocara la guitarra Énfasis prosódico Expresar dificultad	Exclusión del participante Sorpresa	Hablar en Inglés ¿Qué lengua u otra lengua en clase de FLE se habla en clase? Retomar comentarios de los alumnos

Clase del Profesor 1: 5		
Incidencias: 18		
#	NOMBRE	TIPO DE COMUNICACIÓN
1	<i>Merci merci!</i>	Conversacional
2	Sólo tengo dos manos	Organizacional
3	París es la única ciudad del mundo	Didáctica
4	Todos dicen cosas que no son correctas	Didáctica
5	A mí también se me acabó la pila	Conversacional
6	Relájate	Organizacional
7	Como un mosquito	Didáctica
8	Gracias como siempre	Organizacional
9	¿Está listo el arquitecto?	Organizacional
10	Somos como una familia	Organizacional
11	¿Por qué te pones triste? ☹	Organizacional
12	El jefe no ha dicho nada	Organizacional
13	Somos veinte, ustedes dos, yo soy uno	Didáctica
14	<i>Excuse me!</i>	Organizacional
15	Me salvaste la vida	Conversacional
16	Te va a dar torticolis	Organizacional
17	Van a aparecer muchas tonterías	Organizacional
18	Los puse en equipo para que no duren tres días	Organizacional



<b>Clase del Profesor 1: 5</b>				
<b>Incidencias: 18</b>				
<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	2	Mostrar el libro Anotar en el pizarrón Guiña el ojo	Dificultad Metáfora forzada	Administrar participación Escribir en el pizarrón
	6	-	Reclamo Reacción desmedida Falsa Evidencia	Preguntas de los alumnos Disciplinas Pedir a un alumno que se calme
	8	Observar fijamente	Exclusión del participante (por los alumnos)	Profesor sufre las bromas Solicitar la atención de los alumnos Preguntar si se terminó una actividad
	9	Aplaudir	Pregunta retórica Evidencia Burla	Captar la atención de los alumnos
	10	Expresión Énfasis prosódico	Sorpresa Negación de la concepción previa Exclusión-Inclusión Metáfora (forzada)	-
	11	Mirada fija Dibujar Tono de compasión	Contradicción Evidencia Burla	Participación de los alumnos
	12	Señalarse a sí mismo y sonreír Torcer la boca	Metáfora Superioridad Interjección	Profesor Función de mediador, mostrarse como autoridad
	14	Énfasis prosódico Sonreír	Aliteración Reiteración	Señalar el número de ejercicio Evidenciar al profesor
	16	Proxémica/Voltar y dirigirse a alguien Sonreír y acercarse	Exageración	Hacer equipos Pedirle a alguien que se mueva
	17	Caminar por el salón Doblar el libro	Uso inapropiado	Captar la atención de los alumnos

		Mirada fija Voltar los ojos Mostrar preocupación		Mención de la cámara de grabación
	18	Énfasis prosódico Fingir seriedad	Discronía/Exageración Disciplina	Administración del tiempo Regañar a los alumnos
<b>D</b>	3	Utilizar el pizarrón Alzar los hombros	Reiteración Repetición Juego de exclusión e inclusión Superioridad	Humor de los alumnos Utilizar el pizarrón
	4	Encerrar en un círculo	Generalización Obviedad Descortesía	Registro Impresiones sobre la lengua Revisar los errores Abordar tema en otro momento
	7	Imitar y moverse como mosquito	Metonimia Imitación Comparación forzada	Sonidos como Pronunciación/ onomatopeyas
	13	Proxémica Extender los brazos	Dificultad Evidencia Proyección Burla Obviedad	Sonidos Onomatopeyas Corregir errores de los alumnos
<b>C</b>	1	Mover la silla Énfasis prosódico	Ademanos exagerados Reacción desmedida	Humor no intencionado Se cae un objeto Parecido iPod
	5	-	Metáfora forzada Descontexto de registro	¿Cómo se siente? Ánimos
	15	Dejar de escribir Voltearse y golpear el escritorio	Reacción desmedida	Humor incidental

**Resultados**  
**Clase de la profesora**

<b>Profra. 2: 78 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	28
Didáctica	38
Conversacional	12

<b>Clase 1: 18 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	8
Didáctica	7
Conversacional	3

<b>Clase 2: 17 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	7
Didáctica	7
Conversacional	3

<b>Clase 3: 13 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	4
Didáctica	7
Conversacional	2

<b>Clase 4: 16 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	5
Didáctica	10
Conversacional	1

<b>Clase 5: 14 incidencias</b>	
<b>Tipo de comunicación</b>	<b>Total</b>
Organizacional	4
Didáctica	7
Conversacional	3

**Clase de la Profesora 2: 1****Incidencias: 18**

#	NOMBRE	TIPO DE COMUNICACIÓN
1	<i>Bonsoir à la caméra!</i>	Conversacional
2	Vamos a intentar sobrevivir todos	Organizacional
3	¡Ya comí la cajeta!	Conversacional
4	El buró	Didáctica
5	<i>Oh, la lampe!</i>	Didáctica
6	<i>Allez, allez!</i>	Organizacional
7	Ya vamos a la mitad	Organizacional
8	Por eso les puse un reloj	Didáctica
9	Lo siento por estar “sobres”	Organizacional
10	<i>Très bon observateur</i>	Organizacional
11	¿Ven la nube?	Didáctica
12	El cable	Didáctica
13	Las copias	Organizacional
14	Ah, ah, ah...	Organizacional
15	Clasificación de los baños	Didáctica
16	<i>À 40 étages</i>	Didáctica
17	La foto original	Conversacional
18	Temo informales que...	Organizacional

**Clase de la Profesora 2: 1**  
**Incidencias: 18**

<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	2	-	Exageración Metáfora forzada	Planificación del curso Duración del semestre
	6	Cantar	Improbabilidad de situación Repetición	Cantar en clase Salir de los límites Pedir que los alumnos participen
	7	Énfasis prosódico	Logro Disminución	Referir duración de alguna actividad
	9	Aplaudir	Logro Reacción desmedida	Felicitar por la participación Participación de los alumnos
	10	-	Exageración Ser quisquilloso	Buscar diferencias en una imagen Felicitar por la participación
	13	Énfasis prosódico	Descontexto de registro Justificación	Repartir material (Copias)
	14	-	Exageración Reiteración Gesticulación exagerada	Captar la atención de los alumnos
<b>D</b>	18	Tono trágico Énfasis prosódico Mover las manos Alargamiento silábico Expresar sorpresa	Elipsis Reacción desmedida	Informar sobre la deserción de los alumnos Humor de los alumnos
	4	Levantar las cejas	Gesticulación exagerada Exageración	Revisar el vocabulario
	5	Señalar la pantalla Alargamiento silábico	Olvido Asimilación fonética	Olvidar Jugar con los sonidos
	8	Alargamiento silábico Interacción	Confusión	Revisar vocabulario Humor de los alumnos
	11	Entonación descendente	Metáfora forzada Descontexto de registro	“Engañar” a los alumnos para que presten atención

			Mentira	
	12	-	Exageración (ser quisquilloso)	Buscar diferencias en una imagen
	15	Explicar con las manos	Comparación	Escatología Humor no intencionado
	16	Mover las manos	Exageración	Enumerar elementos
C	1	Saludar	Inclusión del participante Prosopopeya	Warming up Interacción con la cámara de grabación
	3	Señalar a un alumno	Sorpresa	Lateralidad Desviarse del tema de la clase Disculparse por interrumpir
	17	-	Atribución forzada Halagos	Reacción ante una foto

**Clase de la Profesora 2: 2****Incidencias: 17**

<b>#</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>TIPO DE COMUNICACIÓN</b>
1	No te creas	Organizacional
2	El canapé	Didáctica
3	Un poco de apoyo	Organizacional
4	Algo se cayó	Conversacional
5	<i>Le miroir de Blanche-Neige</i>	Didáctica
6	<i>Un tapis volant</i>	Didáctica
7	La cinta adhesiva	Conversacional
8	Me salté una pregunta	Organizacional
9	Vista biónica	Organizacional
10	<i>Mal à la gauche</i>	Didáctica
11	<i>Dans la chambre</i>	Didáctica
12	<i>Bla bla bla...</i>	Didáctica
13	Luces y voces	Conversacional
14	<i>Claire como Marie-Claire</i>	Didáctica
15	Un plano rápido y simple	Organizacional
16	Explicando el plano	Organizacional
17	El otro ya lo calla porque si no, no habla	Organizacional



**Clase de la Profesora 2: 2**

**Incidencias: 17**

<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	1	Alargamiento silábico Dar y retirar un objeto	Confusión	Repartir material
	3	Mostrar pulgar arriba Sonreír	Halagar	Risa del profesor
	8	Alargamiento silábico Llevarse las palmas al rostro	Reiteración Evidencia (propia) Fallo	Dar lectura a las preguntas de un ejercicio Humor no intencionado
	9	Alargamiento silábico Mirar con duda Imitar	Evidencia Contrasentido Imitación Burla	Observar un imagen Llamar la atención de los alumnos Evidenciar la falta de atención de los alumnos
	15	Dibujar Énfasis prosódico	Exageración Inclusión del participante	Administración del tiempo Fijar tiempo para una actividad Uso del pizarrón (dibujar)
	16	Ver detenidamente un objeto Brincar	Exageración (en el actuar) Dificultad	Llamar la atención de los alumnos Dibujar Risa del profesor
	17	Aplaudir	Descortesía	Administración del tiempo Fijar tiempo para una actividad
<b>D</b>	2	Asentir con la cabeza	Comparación Polisemia	Negociación del significado
	5	Mímica (Verse en un espejo)	Comparación	Repasar vocabulario Referir una historia
	6	Mover las manos y los dedos	Comparación	Repasar vocabulario Referir una historia
	10	Escribir en el pizarrón	Confusión Asimilación fonética Desviación fonética	Contar una anécdota

	11	Observar con atención Expresar duda Voltrear rápidamente Expresar sorpresa	Uso inapropiado Pregunta retórica Evidencia	Risa del profesor Humor de los alumnos
	12	Alargamiento silábico Interjección	Reiteración	Seriación infinita Enumerar elementos
	14	Sonreír Fingir que modela Escribir en el pizarrón	Comparación Atribución forzada	Humor de los alumnos Risa del profesor Referir un objeto
C	4	Abrir mucho los ojos Expresar sorpresa Alargamiento silábico	Sorpresa Reacción desmedida	Humor incidental Reacción del profesor
	7	Observar fijamente	Desvalorización	Humor de los alumnos Observar el estado del aula
	13	Expresar sorpresa	Sorpresa Improbabilidad de situación	Humor incidental Risa del profesor Reacción del profesor Situación extraclase

**Clase de la Profesora 2: 3****Incidencias: 13**

<b>#</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>TIPO DE COMUNICACIÓN</b>
1	<i>Fauteuil et canapé</i>	Didáctica
2	Me regalas una hoja	Organizacional
3	Las piezas de la cocina	Didáctica
4	La pieza no es un objeto	Didáctica
5	A veces tengo dislexia	Organizacional
6	Somos personas agradecidas	Didáctica
7	<i>Quel est ton quartier?</i>	Conversacional
8	<i>Qui a besoin de calme?</i>	Conversacional
9	Es mi lugar favorito pero quiero cambiarlo	Didáctica
10	<i>Les gens qui habitent autour</i>	Didáctica
11	<i>Vivre dans la rue</i>	Didáctica
12	El sueño dorado en la Sorbona	Organizacional
13	Hay que medir el tiempo	Organizacional

<b>Clase de la Profesora 2: 3</b>				
<b>Incidencias: 13</b>				
<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	2	Estirar la boca Alargamiento silábico	Descortesía Exclusión del participante	Repartir material
	5	Expresar tristeza Alargamiento silábico	Dificultad Evidencia Inferioridad Justificación	Dar lectura a las preguntas de un ejercicio Humor no intencionado Humor de los alumnos
	12	Mostrar ilusión Mostrar el material	Gesticulación exagerada Descontexto de registro	Dar instrucciones para resolver el ejercicio Referir una situación hipotética
	13	-	Exageración Descortesía	Administración del tiempo de clase Formar equipos
<b>D</b>	1	Señalar un objeto Girar la muñeca Imitar Mover las manos	Confusión Imitación Absurdo Improbabilidad de situación Comparación Polisemia	Vocabulario Verificar lo que se ha enseñado Sugerir mnemotecnias Negociación del significado
	3	Alargamiento silábico	Confusión Absurdo Polisemia	Vocabulario Negociación del significado
	4	Ver a un alumno	Evidencia Polisemia	Vocabulario Negociación del significado
	6	Dirigir la palabra a un alumno Sonreír	Generalización Exclusión/Inclusión del participante	Humor de los alumnos Resaltar la participación de los alumnos
	9	Expresar duda	Evidencia Contrasentido	Respuesta descabellada de los alumnos Risa del profesor
	10	Escribir en pizarrón	Exclusión/inclusión del participante	Humor de los alumnos

			Desvalorización	Retomar la intervención de los alumnos
	11	Dirigir la palabra a un alumno	Sarcasmo	Retoma la intervención de los alumnos
C	7	Agitar el dedo Énfasis prosódico Alargamiento silábico Permanecer pensativo Gestos de alivio	Descortesía Imitación Justificación	Humor de los alumnos Risa del profesor Respuesta del profesor Disculparse por lo dicho Ofender sin intención
	8	Quedarse pensando Expresar desaprobación Mostrar desacuerdo	Justificación Descortesía Inclusión del participante Exclusión del participante	Evocar un “evento” anterior Retomar la intervención (anécdota graciosa de los alumnos) Contar una anécdota (alumno) Humor de los alumnos

**Clase de la Profesora 2: 4****Incidencias: 16**

#	NOMBRE	TIPO DE COMUNICACIÓN
1	Pues la verdad es que no podemos saber bien	Organizacional
2	No es lo mismo jardín que guardia	Didáctica
3	A menos que les guste el ruido y lo oscuro	Didáctica
4	Los franceses dicen eso todos los días	Didáctica
5	¡Chaca chachán!	Organizacional
6	<i>Dans la chambre de Xóchitl</i>	Didáctica
7	Veán con un vecino	Organizacional
8	No darle el avión y dejarlo allí hablando solo	Didáctica
9	<i>Mots béquilles</i>	Didáctica
10	<i>Travaillez par deux</i> pero no para que echen el chisme	Organizacional
11	<i>Les enfants ou les jeunes?</i>	Didáctica
12	Lo que dirían los de Marsella	Didáctica
13	Ya te regañaron por mí	Didáctica
14	<i>Avec un petit plus d'enthousiasme!</i>	Didáctica
15	No vayan siguiendo el diálogo y cambiando los nombres	Organizacional
16	La zanahoria con hoyitos	Conversacional

**Clase de la Profesora 2: 4**  
**Incidencias: 16**

<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	1	-	Dificultad	Darse por vencido Administración del tiempo No ahondar en el punto
	5	Sonreír y alzar los brazos Alargamiento silábico Énfasis prosódico	-	Llamar la atención de los alumnos Expresar emoción
	7	-	Metáfora	Administrar el material de la clase
	10	Énfasis prosódico	Descontexto de registro	Administración del tiempo de clase Organizar equipos
	15	Énfasis prosódico Mover la cabeza y apretar los labios Obviedad Reír Cambiar tono/fingir actitud agresiva	Astucia Estereotipo Exageración Caricaturización	Dar instrucciones para una actividad Impresiones sobre la cultura
<b>D</b>	2	Sonreír	Pronunciación incorrecta Asimilación Imitación Corrección	Corrección de errores Humor de los alumnos
	3	-	Contradicción	Revisar adjetivos Retomar la participación del alumno (contradicción)
	4	Imitar con gesticulación exagerada	Pronunciación incorrecta Corrección Estereotipo Imitación	Impresiones sobre la cultura francesa
	6	Énfasis prosódico	Alteración sintáctica Confusión Evidencia Corrección	Confundir con el inglés
	8	Hablar muy rápido Sonreír	Descortesía Descontexto de	Traducir una frase Cómo mostrar

		Mover la mano	registro Imitación	interés por lo que dice el otro
	9	Énfasis prosódico Alargamiento silábico Exagerar el tono	Imitación Caricaturización	Muletillas en francés
	11	Énfasis prosódico Mirar fijamente Pausa larga Alargamiento silábico Negar con la cabeza Sonreír	Discronía Descortesía Desplazamiento semántico	Interacción con cámara Forma de dirigirse a los alumnos Discusión con los alumnos
	12	Énfasis prosódico	Pronunciación incorrecta Estereotipo Evidencia	Corregir la pronunciación Humor de los alumnos Referir los dialectos
	13	Énfasis prosódico Alargamiento silábico Sonreír	Pronunciación incorrecta Corrección Superioridad Suplantar	Corregir la pronunciación de los alumnos Humor de los alumnos
	14	Sonreír Dibujar en el pizarrón Alargamiento silábico Tocar el hombro Dar palmadas	Pronunciación incorrecta (Entonación) Corrección Dificultad Descontexto de registro Exageración	Humor de los alumnos No ahondar en el punto Dar oportunidad a un alumno de “ayudar” a su compañero Disculparse por lo dicho Animar al alumno
<b>C</b>	16	Comer algo Acercarse a los alumnos Expresar desánimo	Sorpresa	Salir de los límites del salón (comer)



**Clase de la Profesora 2: 5****Incidencias: 14**

<b>#</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>TIPO DE COMUNICACIÓN</b>
1	No lo podían creer	Didáctica
2	Los diccionarios de regalo	Conversacional
3	Las consecuencias de traerme arequipe	Conversacional
4	Si ustedes hacen algo muy bien pero no se los piden, está mal	Organizacional
5	Si pronuncian lo más cercano a lo normal	Organizacional
6	Se traen su fiesta	Organizacional
7	Es como membresía del COTSCO	Didáctica
8	Si no quiere ya se fregó	Didáctica
9	¡Ay, qué sentidos!	Organizacional
10	Puedes empezar a usar muletillas en francés	Didáctica
11	Las sábanas de los hostales	Didáctica
12	Esos cuarenta centavos son como diez pesos	Didáctica
13	Todo eso complicado se pronuncia «eske»	Didáctica
14	<i>Au revoir à la caméra!</i>	Conversacional

**Clase de la Profesora 2: 5**  
**Incidencias: 14**

<b>T.C.</b>	<b>#</b>	<b>ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MECANISMOS PARA EL HUMOR</b>	<b>OTRAS CUESTIONES</b>
<b>O</b>	4	Dejar un objeto Énfasis prosódico	Uso inapropiado Ironía	Salir de los límites (comer)
	5	-	Dificultad	Hablar sobre la evaluación Producción oral
	6	Dirigirse hacia un grupo de alumnos	Metáfora Descontexto de registro	Llamar la atención a los alumnos
	9	-	Dificultad Justificación Metáfora Descontexto de registro	Dar indicaciones para resolver un ejercicio Prestar atención a un audio
<b>D</b>	1	-	Atribuir a los alumnos Superioridad Logro Disminución (dificultad)	Uso de grabadora Prueba de comprensión auditiva
	7	Mostrar un objeto	Comparación forzada Uso inapropiado	Revisar vocabulario
	8	-	Descontexto de registro	Emitir un comentario sobre la "simulación" (artificial) de los ejercicios
	10	Sonreír Alargamiento silábico Énfasis prosódico	Imitación Sugerencia	Muletillas en francés Disculparse por desviarse del tema
	11	-	Descortesía Corrección Justificación	Humor de los alumnos Hablar sobre usos y costumbres de países francófonos
	12	-	Comparación Evidencia	Equivalencia de las monedas Humor de los alumnos
	13	Escribir en el pizarrón Énfasis prosódico	Dificultad	Repasar pronunciación

C	2	Mover el dedo	Desvalorización Descontexto de registro Repetición Comparación	-
	3	Acercarse a los alumnos Hablar a la cámara Mostrar un objeto Moverse por el salón	Inclusión del participante Sorpresa Halagar	Realizar un sorteo Interacción con la cámara Humor de los alumnos
	14	Mover la mano	Halagar Ironía Inclusión del participante	Interacción con la cámara Despedida