

La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral

SIERRA HINOJOSA RUZ

ARANCHA PASTOR HARO

Centro Complutense para la Enseñanza del Español

Cuando nos informaron de que íbamos a impartir la asignatura de Comprensión auditiva y Expresión oral en un curso de inmersión con alumnos chinos, rápidamente se produjo un choque de dos palabras en nuestro cerebro: oral y chinos. De este choque saltaron chispas en forma de prejuicios y estereotipos sobre este tipo de alumno en una clase en la que hay que practicar las destrezas orales: el alumno chino no habla, el alumno chino no es participativo, al alumno chino sólo le interesa la gramática y los huecos, al alumno chino no le gusta el trabajo en parejas o en grupos, el alumno chino nunca va a permitir que me acerque a él y, lo que en aquel momento era verdaderamente dramático para nosotras, el alumno chino jamás va a entender mis bromas...

Esta era nuestra primera experiencia en un aula integrada exclusivamente por alumnos chinos. Con anterioridad, habíamos impartido clase en grupos conformados por estudiantes chinos junto con alumnos de otras nacionalidades. En situaciones de este tipo, ambas habíamos observado que el alumno chino aspiraba a un objetivo clarísimo en las clases de oral: la invisibilidad.

El curso

Este era el equipaje que facturamos al iniciar nuestro viaje y un infundado pánico a volar. Un día de enero comenzó nuestra verdadera experiencia con estudiantes chinos. Se trataba de un curso de inmersión en lengua española para chicos que habían venido a España a realizar sus estudios universitarios. Con este curso se pretendía que los alumnos adquiriesen un nivel de español que les permitiese incorporarse a sus correspondientes carreras universitarias en la Universidad Complutense de Madrid. El curso tenía una duración de nueve meses (de enero a septiembre) y el cómputo final de horas ascendía a 700. Los alumnos estudiaban español todos los días de nueve a dos de la tarde. Recibían clases diarias de hora y media de las siguientes asignaturas: Gramática, Comprensión lectora y Expresión escrita, y Comprensión auditiva y Expresión oral. Había un total de 25 alumnos que dividimos en dos grupos, de manera que uno tenía doce alumnos y el otro, trece. Como hemos comentado anteriormente, nosotras éramos las encargadas de impartir la asignatura de Comprensión auditiva y Expresión oral.

El alumno

Nuestros chicos tenían edades comprendidas entre los 18 y los 22 años. Algunos de ellos contaban con una breve experiencia universitaria en China, pero la mayoría acababa de terminar sus estudios secundarios y, por tanto, la tan temida Gao-Kao (la selectividad china). Procedían de



distintos lugares del país aunque todos ellos habían pasado los cuatro meses anteriores a su llegada a España estudiando un curso intensivo de español en Nanjing. Tenían experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que todos habían estudiado inglés en su país, si bien la destreza en el manejo de este idioma distaba mucho de unos alumnos a otros.

Su motivación para estudiar español era puramente instrumental. Necesitaban un suficiente dominio de nuestra lengua para poder incorporarse a la universidad española. La mayoría de ellos tenía la intención de realizar estudios relacionados con la economía, el comercio o las finanzas, aunque también contábamos con un pequeño grupo interesado en estudiar Filología Hispánica.

En cuanto a su currículum previo de aprendizaje, hay que reseñar que la estructura de la enseñanza secundaria en China es muy exigente. Nuestros estudiantes habían pasado más de catorce horas diarias en sus respectivos institutos, de manera que no habían tenido vida prácticamente. Así pues, la edad del alumno y su escasa experiencia era algo que, en principio, debía jugar a nuestro favor ya que se les suponía una permeabilidad a lo nuevo de la que otro tipo de alumno más experimentado podría carecer en principio.

Como hemos dicho con anterioridad, todos nuestros alumnos habían realizado un curso intensivo de español en Nanjing. Esto también era algo favorable para nosotras. Esta ciudad situada en el sureste de China, en la provincia de Jiangsú, cuenta con una larga tradición académica en la enseñanza del español. No obstante, esta tradición en la enseñanza de nuestra lengua no suponía un cambio demasiado significativo en el estilo de aprendizaje ni en el enfoque: el curso estaba estructurado alrededor de la enseñanza de la gramática (impartida por un profesor chino) y de la práctica de las destrezas orales, llevada a cabo por una profesora española. El libro de texto que traían todos ellos era el *Español Moderno*. Las estrategias de aprendizaje que usaban al principio eran las que les son propias y que están derivadas de la manera de aprender su propia lengua: la memorización, la repetición y la mimesis.

El cielo no habla: el profesor

Que el panorama lingüístico de China es un puzzle compuesto por multitud de lenguas y dialectos es algo que se sabe desde siempre. Existe el mandarín, una lengua que está reconocida como oficial y que es entendida y hablada por la mayoría, y cuyo uso no ha supuesto en ningún caso un menor uso de los dialectos regionales. Según dice Bouvier (2002) en su interesante artículo «Apprenants sinophones et la place de la parole dans la classe de FLE», esto significa que los chinos se comprenden y se reconocen no tanto por la lengua como por una serie de comportamientos que les son comunes. Así pues, en China, extranjero no es quien no habla una misma lengua sino quien se comporta de manera diferente.

Siguiendo las reflexiones de esta autora, podemos afirmar que, tradicionalmente, la cultura china muestra una desconfianza hacia la palabra que pierde su valor frente al gesto, que es entendido directamente por el corazón. El Dios cristiano habla y se sirve de la palabra para ordenar sus mandamientos, tanto es así que en nuestra cultura el «verbo» es lo primero. En China, para reproducir una sociedad humana a imagen y semejanza de la Naturaleza, los adivinos interrogaron al cielo y obtuvieron respuestas que tuvieron que interpretar porque, efectivamente, el cielo no habla, solo produce signos. Es por esto que la palabra se considera como fuente de errores en la

cultura confuciana y, por lo tanto, inspira una gran desconfianza.

Partiendo de estas premisas, en un principio el alumno chino puede considerar al profesor español como un charlatán infatigable y al profesor chino como una fuente de sabiduría y autoridad.

El profesor chino es como un faro para sus alumnos ya que les ilumina el camino a seguir en su aprendizaje. Les indica de manera precisa qué es lo que deben aprender y a lo largo del curso les va proporcionando toda la información que puede resultarles necesaria. Explica las normas y enseña cómo aplicarlas engarzando todos los datos en razonamientos cargados de lógica.

Beatrice Bouvier (2002: 192) organiza en una tabla comparativa las características del enseñante chino y del enseñante francés. Las características de este último bien podrían extrapolarse al enseñante español. Según esta autora, estas son las características propias del enseñante chino según los alumnos de esta nacionalidad:

Profesor chino	Profesor francés
• Corrige más y, en particular, la gramática. • Las clases de gramática son mucho más teóricas que prácticas. • Controla y dirige mejor lo que los estudiantes deben aprender y saber. • Proporciona a los estudiantes todos los documentos (fichas, textos, etc.) que deben estudiar. • No suscita preguntas ni aprecia ser interrumpido. Interroga individualmente a los estudiantes sobre la lección. • Hace repetir (frases, palabras...). Hace aprender de memoria. • Escribe más en la pizarra y hace copiar. • Da modelos o esquemas.	• Corrige más ideas y expresiones. • Favorece la expresión y la comunicación. • No sigue el orden del manual. Utiliza textos y documentos auténticos. • Pide hacer investigaciones a los alumnos. • Suscita preguntas, hace preguntas al grupo y discute con facilidad de otros temas diferentes a los del libro. • Estimula la expresión oral en forma de debates, discusiones... • Habla más y da por supuesto que los estudiantes toman apuntes. Hace dibujos o mímica para hacerse entender. • Pide «imaginar» situaciones¹.

En resumen, el profesor «occidental» cumple una función cercana a la de «animador sociocultural», esto es, anima la clase, crea un clima afectivo que puede propiciar las intervenciones de los alumnos, suscita preguntas, participa él mismo en las discusiones y debates planteados en clase y, a su favor podría añadirse que habla muy bien la lengua que enseña. Su actitud puede parecer mucho más cercana que la del profesor chino, pero no siempre está disponible una vez acabada la clase y, mucho menos, una vez finalizado el curso. En China resulta normal que el profesor tenga una actitud no exenta a menudo de paternalismo y que se acentúa si el estudiante está lejos de su casa. A un profesor chino no le extraña recibir la llamada de un

¹ La traducción es nuestra.

alumno para preguntarle alguna duda surgida en la clase. Por este motivo, el profesor chino es una persona que merece toda la confianza del estudiante. No obstante, su actitud en el aula es más distante y no suele fomentar el debate, la discusión o la exposición de dudas en el transcurso de la clase.

Ni que decir tiene que, en nuestro curso, el papel de «charlatanas» lo teníamos nosotras. Las asignaturas de Gramática y la de Comprensión lectora y Expresión escrita, en principio, podían resultarles más cercanas y más cómodas a nuestros estudiantes por varios motivos: por el tipo de saber transmitido, por la estructura y la dinámica de las clases y, sobre todo, porque normalmente no se encontraban ante las situaciones de inmediatez que se dan en una clase de expresión oral. El panorama no era demasiado alentador: todo parecía indicar que «teníamos las de perder».

Partiendo de este esquema previo, ¿cómo nos planteamos el viaje que acabábamos de empezar? Simplificando mucho: al principio nos tuvimos que «sinizar» para intentar traer a los chicos a nuestro camino. Después, poco a poco y sin rupturas violentas, los alumnos fueron viniendo hacia nosotras y, a mitad del camino, se produjeron grandes y reveladores encuentros. Evidentemente, no sabíamos tanto como sabemos ahora tras haber vivido esa experiencia, pero ya imaginábamos cuál podría ser la situación personal de nuestros chicos: lejos de casa, con tan poca experiencia vital «útil» para la vida cotidiana, en un país con una cultura tan alejada (física y metafóricamente) de la suya, con el tremendo peso de la responsabilidad familiar que podrían cargar en su espalda y con todo lo que todos (aquí y allí) esperábamos de ellos. Así pues, con los niveles de empatía bien altos, nos planteamos los siguientes retos al inicio del curso:

- Igualar las competencias. Si bien es cierto que el desfase entre competencias se da entre alumnos de cualquier nacionalidad, en el caso del alumno chino tiene más sentido aún tratar de igualar esta descompensación, especialmente entre las competencias gramatical y oral.
- Invitar y guiar en el proceso de adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje. Como todos sabemos, el alumno chino tiene unas estrategias fuertemente arraigadas. Nuestra pretensión fue la de descubrirles las posibilidades de otras formas sin menoscabar las suyas propias.
- Desarrollar la motivación integrativa. Despertarles el interés por la cultura y la lengua más allá de ser una mera herramienta para conseguir la meta de su estancia en España.
- Prepararlos para su incorporación a la Universidad Española. En ningún momento podíamos perder de vista este objetivo, aunque intentábamos no convertirlo en un elemento «ansiógeno».

Dada la distribución de las asignaturas en el curso, nuestra misión se definió como la de introductoras y guías de los aprendientes en el nuevo enfoque que se iba a emplear para las clases de español. Al final de nuestro camino teníamos que conseguir estos retos, pero pronto nos dimos cuenta de que no podíamos transitar por él desde la lejanía impuesta por los roles tradicionales profesor-alumno, de tal forma que nos pareció claro que el hilo conductor y fin último del curso era lograr cederles el protagonismo de la clase. Para ello contábamos con tres herramientas fundamentales: el humor, la afectividad y diferentes actividades comunicativas.

Al principio comentábamos el miedo que nos producía que los alumnos no pudiesen reírse

con nuestras bromas. Craso error: en la primera semana del curso ya habíamos logrado cierto grado de complicidad a través de la risa, elemento siempre recomendable para bajar el filtro afectivo del que habla Krashen. En este caso, además, el hecho de mostrar que reírse de uno mismo es sano se demostró como una vía útil para reducir la sensación de fracaso ante el error.

Como comenta Xiaojing He (2008) en su iluminador artículo «El silencio y la imagen china en el aula de ELE» la creación de un contexto más informal en las primeras etapas del aprendizaje es fundamental para el grupo. Esto se logra, entre otras cosas, mediante la inmersión afectiva del profesor, tanto dentro como fuera del aula, y la inmersión afectiva no solo se consigue a través de la afectuosidad de éste sino también mediante la consideración permanente de la dimensión del aprendizaje significativo en el aula.

Desde el principio tuvimos que dejar claro que el objetivo de nuestra clase era comunicar, demostrarles que se pueden hacer cosas con las palabras y con las reglas gramaticales. Para ello necesitamos convertir el aula en un escenario donde poder representar situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Autores como Sánchez Griñán (2006) han destacado la buena disposición que los alumnos chinos demuestran para las actividades de dramatización, la representación y los juegos.

Sirviéndonos de esta buena disposición y siendo plenamente conscientes de que la inmersión de este tipo de alumno no es efectiva ni real, asumimos que el profesor debía mostrarse como la figura que tiene que recrear en el aula las situaciones a las que los alumnos tarde o temprano deberían enfrentarse. A falta del atrezo necesario para reproducir estas situaciones de la vida cotidiana, nuestra intención era la de acercarnos al concepto de «teatro pobre» introducido por el director polaco Jerzy Grotowski (1968) que, en su ensayo «Towards a poor theater», establece que:

Theater can exist without make-up, without autonomic costume and scenography, without a separate performance area (stage), without lighting and sound effects, etc. It cannot exist without the actor-spectator relationship of perceptual, direct, 'live' communion...

El proceso de la comunicación en el aula puede, de igual forma, estar desprovisto de los elementos reales del día a día, pero debe perseguir la consecución de unas condiciones óptimas y plenas de comunicación mediante la integración de aspectos como la intención comunicativa, la gestualidad, la entonación y la reacción o efecto en el receptor, en un intento de reproducir en el aula este clima de viveza y naturalidad.

Para ilustrar este proceso, hemos decidido emplear la metáfora del alumno como aspirante a protagonista de la clase de conversación a lo largo de las distintas etapas del curso. Esta evolución en el papel del discente implica a su vez, y de forma inevitable, la asunción por parte del docente de la retirada a un segundo plano, emulando a esas grandes estrellas del escenario que, debido a su avanzada edad, ya solo pueden representar papeles secundarios y que se ven obligados a emprender su retirada de la escena.

De esta forma, el programa del curso se convirtió en un plan de rodaje. Al igual que durante el rodaje de una película es fundamental mantener la coherencia de la historia y asegurar la

estructura técnica necesaria para la organización práctica, así el profesor debe asumir en el aula dos de los seis roles fundamentales que expone Littlewood (1998) al hablar sobre el papel del profesor desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Estos son:

...el de supervisor general del aprendizaje, coordinando las actividades a fin de que formen una progresión coherente que lleve hacia una mayor habilidad comunicativa y el de director del aula, asumiendo la responsabilidad de agrupar las actividades en «clases» y de asegurar que se organizan satisfactoriamente a nivel práctico, lo que supone también decidir sobre su propio papel dentro de cada actividad.

A continuación, queremos ilustrar cómo se desarrollaron las cuatro etapas en ese proceso de cesión del protagonismo del alumno chino en el aula.

1. El alumno como aspirante a actor frente al profesor como profesor de la escuela de arte dramático

En esta fase, el profesor puede desempeñar el conocido papel de instructor de la lengua: presentará nuevas estructuras, ejercerá un control directo sobre las actuaciones de los estudiantes, las evaluará, las corregirá, etc. Pero lo más importante es concienciar al alumno de que el mero acto físico de emitir un enunciado (acto locutivo) no es suficiente para garantizar el éxito de la comunicación; que este no es nada si no se imprime intención y no se consigue un efecto en el receptor (acto ilocutivo y perlocutivo). Del mismo modo que un profesor de la escuela de arte dramático sabe aprovechar las aptitudes de un aspirante a actor y lo instruye en las técnicas de expresión para optimizar dichas aptitudes, en esta etapa el docente deberá explotar las estrategias propias del alumno chino (repetición, mimesis, memorización) y revertirlas en beneficio de la comunicación.

En las primeras etapas del aprendizaje de un idioma por parte del alumno chino, es importante hacerles ver la funcionalidad de la lengua. Es por esto que las primeras representaciones consistieron en ensayos de cómo conseguir hacer cosas con palabras a través de pequeños diálogos contruidos por ellos a partir de un modelo y posteriormente memorizados y reproducidos. Por el simple hecho de estar en inmersión, no les costó excesivamente entender la necesidad de saber qué decir en determinadas situaciones a las que ellos tenían que enfrentarse en ese momento, por ejemplo, buscar un piso.

Planteamos esta actividad en la primera etapa para que nuestros alumnos pudieran enfrentarse a la búsqueda de un piso de manera eficaz. Después de enseñarles el vocabulario y los exponentes funcionales pertinentes, les hicimos «dramatizar» las llamadas de teléfono a los posibles caseros para informarse de las características de las viviendas. Esta actividad la hicimos a partir de la dinámica «Quieres-tenes» en la que repartimos a la mitad de la clase tarjetas con características de los pisos que ofrecían y a la otra mitad tarjetas con características de los pisos que buscaban. A continuación, y a modo de ejemplo, mostramos un par de tarjetas.



QUIERES	TIENES
- Alquilar una habitación en un piso con poca gente. - Tienes tus muebles. - Un lugar tranquilo, sin ruidos. - No te gusta subir escaleras. - Menos de 500€	- Una habitación para alquilar en un piso de 2 habitaciones. - Vacío - En las afueras de Madrid. Un lugar muy tranquilo. - Con ascensor - 350 €. Fianza de 350€

2. Primeros papeles vs coach o profesor de diálogos

Según explica Michel Chion en su libro *El cine y sus oficios*, la función del profesor de diálogos, nacida con el cine sonoro, es hacer ensayar al actor, preparar sus réplicas y trabajar en su elocución. A menudo, se acaba convirtiendo en confidente, en director de actores e incluso en asesor de interpretación. También puede intervenir como «reescritor», adaptando el texto del guión a la personalidad del actor, de modo que las réplicas parezcan salir naturalmente de su boca.

En el aula, esta maestría se traduce en la introducción de reacciones mediante fórmulas rutinarias que doten a la comunicación de una mayor naturalidad y fluidez. Nuestro papel en esta etapa consistió en catalizar el proceso de comunicación, insistiéndole al alumno en la necesidad de la adecuación de la réplica (dentro de un diálogo) al contexto.

Un ejemplo muy sencillo: a raíz de la introducción por parte del profesor de gramática del contraste de pasados, llevamos al aula la actividad «El vagón». Esta actividad consiste en «esconder» tres frases sin una aparente relación lógica entre ellas en el transcurso de una conversación. Si hacemos la actividad con tres alumnos, cada uno de ellos deberá decir una frase y el resto de la clase debe encontrarlas. Mediante esta dinámica es fácil hacerles comprender la idea de la importancia del contexto y de la adecuación de las réplicas para dotar a la conversación de coherencia y naturalidad.

En palabras de Littlewood (1998: 89), la función del profesor en una actividad de este tipo sería la siguiente:

En el transcurso de una actividad independiente de ese tipo, el profesor puede actuar como asesor o consejero, ayudando en lo que sea necesario. También puede desplazarse por la clase para observar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, lo que le servirá de base para la planificación de futuras actividades de aprendizaje.

Lo que sigue es un ejemplo de frases que tuvieron que decir en la conversación en ese improvisado e irreal vagón:

Ayer llovió muchísimo.
Esta mañana me he levantado bastante temprano.
Estuvimos bailando hasta las tantas.

3. Actor de reparto vs guionistas

Llegados a este punto, el objetivo era hacer prevalecer la fluidez verbal, lingüística y comunicativa sobre la corrección. Se planteaba la necesidad de que el alumno eligiera y empleara libremente los recursos lingüísticos adecuados a la situación y al contexto real.

Para ello, nos servimos de los escenarios propuestos por Robert di Pietro (1987) en su método de interacción estratégica, que se basa en la simulación de contextos reales en el aula para proporcionar estrategias de comunicación a los aprendientes. Estos escenarios son reflejo directo de las situaciones de la vida real en las que se supone que se verán envueltos los aprendices de la lengua.

De acuerdo con Ortega y Mata (1996), los escenarios de di Pietro constan de cuatro fases:

1. Creación del escenario ➔ El profesor imagina situaciones y realiza las fichas.
2. Preparación ➔ El grupo se divide en dos y se les asigna una ficha. Los estudiantes preparan un plan estratégico para alcanzar el objetivo del personaje.
3. Actuación ➔ De cada grupo sale un representante que interpreta al personaje. Los dos interlocutores negocian.
4. Reflexión ➔ Se analizan en grupo las dudas gramaticales, lingüísticas y estratégicas.

La tarea del profesor en esta fase se limita a la escritura del guión de la actividad, es decir, a la creación del escenario. Los alumnos van asumiendo el protagonismo, buscando el mejor camino para la consecución de objetivos comunicativos complejos, recurriendo a las estrategias propias de su personalidad. Es importante aclarar que para esta actividad el profesor solo crea el contexto, el guión, pero es el alumno quien improvisa el diálogo.

En cuanto a la reflexión posterior a la actividad, habría que decir que es el alumno el que analiza, aprueba o corrige la actuación de sus compañeros.

Un posible escenario correspondería a la siguiente situación:

Alumno A: Te acabas de mudar con dos amigos a un piso nuevo. Estás tranquilamente viendo la tele en casa cuando llaman a la puerta y es la vecina de enfrente. Empieza a preguntarte cosas, pero tú no quieres darle mucha información sobre tus compañeros porque no sabes si ellos estarán de acuerdo y porque crees que no es asunto de nadie. Por otra parte, no quieres enemigos en el vecindario, así que tendrás que tragar saliva y ser encantador/a.

Alumno B: Vives en el 6ºA y tu hermana es la dueña del piso 6ºC, pero no vive allí y lo tiene alquilado a una agencia. A su casa acaban de mudarse dos chicas y un chico jóvenes, los tres extranjeros. Con la excusa de llevarles una tarta para darles la bienvenida pasas a la casa e intentas sacarle a los chicos toda la información posible sobre sus vidas: quiénes son, de dónde vienen, qué hacen, si tienen pareja... TODO. No desistirás en tu empeño hasta que tengas todos los datos que consideras necesario para darle a tu hermana “un informe” detallado de sus inquilinos.

4. Protagonistas vs críticos de cine

Con la ruptura del silencio lograda mediante las tres fases anteriores, el escenario se convirtió en esta parte final en un lugar de lucimiento personal. Olvidados quedaron en el camino los condicionantes culturales como la modestia, el miedo a perder la cara o la preservación de la armonía interpersonal. Se trataba de conseguir y de defender un gran papel. El aspirante se ha convertido en protagonista de la clase, no echa de menos la guía constante del profesor y solo busca en él una crítica constructiva. Así, el profesor, desde un segundo plano, se limita a evaluar, corregir y sugerir mejoras.

Llegadas a esta fase, la mejor actividad para culminar este proceso de cesión del protagonismo eran las exposiciones frente a la clase. Según Muñoz (2009), esta es una de las actividades que más ansiedad puede provocar al alumno chino. Durante todo el curso habíamos ido trabajando este tipo de actividad de expresión oral, si bien para atenuar la posible angustia que pudieran sentir ante esta situación, les dejamos hacerlas en parejas, en grupos y sobre temas que les pudieran resultar interesantes y fáciles de abordar. Al final de esta progresión, tuvieron que hacer una exposición sobre un tema relacionado con la sociedad española. En este punto nos dimos cuenta de cómo habían asimilado muchas de las estrategias comunicativas que habíamos intentado que desarrollaran a lo largo de las tres anteriores fases. Y no solo esto, muchos de ellos habían conseguido algo que, bajo nuestro punto de vista, es muy difícil de lograr con alumnos de cualquier nacionalidad: que hablen haciendo uso de un desarrollado sentido pragmático. Conjugando estos elementos, algunas de las exposiciones fueron algo más que una elocución con el fin de transmitir información: muchos de nuestros estudiantes crearon un contexto adecuado, interaccionaron de manera muy eficaz con la audiencia, usaron un registro pertinente en todo momento y expresaron muchísimo a través de su cuerpo, de su cara y de sus silencios.

Sin ánimo de apropiarnos del mérito que les pertenece por derecho propio a ellos, no podemos evitar sentir una gran alegría al afirmar que estos estudiantes están hoy plenamente integrados en la comunidad universitaria de la Universidad Complutense de Madrid. La mayoría de ellos ha cosechado un considerable éxito académico y social a partir de la participación activa en el aula. Para ellos resulta natural preguntar en clase, sugerir, criticar... Finalmente han recogido el testigo del protagonismo en el aula.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bouvier, B. (2002): «Apprenants sinophones et la place de la parole dans la classe de FLE», en *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2002/2, Nº126.
- Chion, M. (2003): *El cine y sus oficios*, Madrid, Cátedra.
- Di Pietro, R. (1987): *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Grotowsky, J. (1968): *Towards a poor Theatre*, Holstebro, Odin Theatre Fortag.
- He, X. (2008): «El silencio y la imagen china en el aula de ELE», en *LINRED, Revista electrónica de lingüística*, Nº6. [en línea]. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
- Littlewood, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Madrid, Cambridge University Press.
- Mata, C. y Ortega, E. (1996): «Un ejemplo de dramatización en clase: los escenarios de Di Pietro. Concepto y clasificación», en Rafael Ruiz Álvarez (coord.), *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral*, Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada, 143-152.
- Muñoz, M. (2009): *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*, Memoria de Máster. Instituto Cervantes - Universidad Menéndez Pelayo.
- Sánchez Griñán, A. (2006): *Dificultades del enfoque comunicativo en China*. [en línea]. Disponible en: http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48