

La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística

Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE

*The “Vulnerability of Self-Image” and the “Searching for linguistic excellence”
Principal determinants of Taiwanese student's frequency of Spanish oral usage in the
classroom*

Su Yn Hsieh

Wenzao Ursuline University of Languages of Taiwan.

suy50@hotmail.com

Hsieh, S. Y. (2015). La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística: Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

La presente investigación busca determinar si las variables Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística inciden en la frecuencia del uso de la lengua meta en la clase de ELE. Metodológicamente, el estudio es una investigación de naturaleza cuantitativa, de tipo no experimental, descriptivo y correlacional. Los participantes son 138 estudiantes de ELE del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao en Taiwán y los datos son recogidos por medio de un cuestionario. Los resultados indican que efectivamente, la variable Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística correlacionan con la Frecuencia del uso del español en clase. La consideración de estas variables ayuda a comprender mejor la reticencia de los estudiantes taiwaneses a la hora de participar oralmente en clase.

Palabras clave: estudiantes sinohablantes de ELE, vulnerabilidad de la propia imagen, búsqueda de la perfección lingüística, destreza oral, reticencia

ABSTRACT

Students' reticence in foreign language classes has long been a challenge for both teachers and students. This study aims at investigating if the frequency of Spanish oral usage in the classroom is affected by the level of the fear of damaging one's "Vulnerable Self-Image" and the "Perfecting grammar and searching for linguistic excellence" reported by the students. The data were gathered from 138 students of Spanish as foreign language in the Wenzao Ursuline University of Languages of Taiwan through the use of a questionnaire. Results reveal that these three variables are related and that cultural and social linguistics variables influence the frequency of usage of the target language. The study offers certain pedagogic implications and findings for educators to take into consideration in their plan to create a classroom environment that motivates Taiwanese students to engage more actively in oral activities.

Keywords: Mandarin speakers ELE students, vulnerability of self-image, the search for linguistic perfection, oral skills, reticence

Fecha de recepción: 15/5/2015

Fecha de aceptación: 11/7/2015

1. INTRODUCCIÓN

La Globalización no es una moda, un fenómeno inventado premeditadamente por la prensa como muchos otros; sino una realidad y una forma de vida que se palpa día a día en nuestra vida cotidiana. Los contactos interculturales surgidos como consecuencia del rápido proceso de globalización y los crecientes intercambios internacionales animan y a su vez exigen a las personas salir de sus fronteras y relacionarse con individuos de otros países en busca de nuevas y mejores oportunidades. Aprender y dominar una LE nos permite comunicarnos con individuos que provienen de diferentes culturas y que hablan diferentes idiomas, hacer negocios, viajar o simplemente navegar por Internet (Yashima, Nishide y Shimizu 2004; Marlina 2014).

Hoy en día, un alto porcentaje de estudiantes se matriculan en una clase de LE porque las clases de lengua les ofrecen la posibilidad de aprender y practicar a hablar una lengua extranjera. En un proceso de aprendizaje formal, la mayoría de las actividades tienen lugar dentro del recinto de las aulas. Como se acaba de mencionar, el objetivo primordial del aprendizaje de una lengua es utilizarla en un proceso de comunicación, ya sea hablado o escrito. Las interacciones en las clases es la clave para alcanzar dicho objetivo. Investigadores en lingüística aplicada se esfuerzan por lograr un espacio donde el alumno utilice la lengua meta mediante la participación oral en clase y prácticas de tareas interactivas (Long 1996; García 2008; Tong 2010). Los interaccionistas sostienen que es a través de la interacción cuando se generan las condiciones favorables para la adquisición de una LE (Long 1985, 1996). Autores como Arnold y Fonseca (2004) opinan que el éxito o fracaso en los enfoques de la enseñanza de L2 que buscan desarrollar la competencia comunicativa depende en gran parte de la participación y el aprovechamiento del alumno en donde practiquen las destrezas orales. El uso de la lengua en la clase beneficia al proceso de adquisición.

En las aulas de LE, un ambiente de clase donde se involucre una interacción bidireccional entre el profesor y los estudiantes o entre estudiante/s y estudiante/s, es un ambiente de estudio que motiva el aprendizaje y que conduce finalmente a un resultado de aprendizaje eficaz. Sin embargo, en el campo académico es frecuente escuchar que los estudiantes no son activos en la participación en clase o que son pasivos en la realización de actividades propuestas por el profesor (Yusof Abdullah y otros 2012: 516). En especial, los estudiantes de origen asiático suelen ser catalogados como estudiantes silenciosos o reticentes en la participación de tareas interactivas donde se requiere su intervención oral (Marlina 2009; Muñoz 2010; Tong 2010; Mak 2011; Liu, Zhang y Lu 2011).

En el caso de la enseñanza del ELE en Taiwán, además de enseñar un sistema lingüístico muy diferente al de la lengua materna de los aprendientes; se suma un comportamiento desfavorable para la realización de las prácticas orales y es que muchas veces los estudiantes son reservados a la hora de participar oralmente en la clase. Muchos profesores se sienten desanimados con sus estudiantes porque no participan activamente en la clase para la realización de las tareas planeadas y manifiestan que les resulta bastante frustrante que debido a la falta de prácticas orales y la pasiva participación de los estudiantes, muchos alumnos de los departamentos de filología española no sean capaces de mantener una conversación con un nativo después de varios años de estudio intensivo (Liang 2000: 472; Rubio 2011: 23-24). Los profesores encuentran en este comportamiento un obstáculo en el momento de aplicar los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo.

Por esta razón, una mejor comprensión del comportamiento comunicativo de los estudiantes y un estudio de las causas o factores que condicionan este comportamiento en clase es vital para ofrecer datos muy útiles a la hora de animar a la participación y al uso de una lengua dentro de la clase.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS SOBRE LA RETICENCIA DE LOS APRENDIENTES DE ELE EN TAIWÁN DE PARTICIPAR ORALMENTE EN CLASE

En este último decenio se observan algunos trabajos que hacen mención y referencia a unos estudiantes taiwaneses silenciosos, reticentes y pasivos a la hora de participar en las actividades de las clases. Otros buscan propuestas y soluciones para mejorar la producción oral de los aprendientes taiwaneses de ELE (Liang 2000, 2001; Cortés 2001a, 2001b, 2009; Tang 2002; Rubio 2011; Pérez Ruiz 2010, 2011). Liang (2000: 471) analizó las características y los métodos de enseñanza que utilizan los profesores en la clase de conversación de ELE con el fin de establecer una adecuada interacción entre éstos y los alumnos y con el resultado obtenido busca conseguir una enseñanza más eficaz. El estudio describe a unos estudiantes de filología española cuya actitud de aprendizaje es bastante pasiva y que presentan una motivación baja hacia el aprendizaje del español. Como conclusión señala que tanto los profesores como los mismos estudiantes deberían entender que los primeros son facilitadores en el proceso de aprendizaje y los segundos son los protagonistas de dicho

proceso. Insta a los profesores a que en el momento de corregir los errores de los estudiantes, animen al mismo tiempo a sus alumnos para que no pierdan la confianza en sí mismo (Liang 2000: 479).

Cortés (2001a:2; 2001b:1; 2009:10) se preocupó por el nivel de español de la mayoría de los alumnos y basándose en su experiencia en las clases de español en Taiwán, sugiere que el resultado no tan satisfactorio en el aprendizaje se debe al bajo nivel de motivación de los estudiantes. Como recursos didácticos, llama a los profesores a prestar mayor atención al lenguaje oral y ofrecer oportunidades para conversar sin tensiones.

Tang (2002) intentó estudiar la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de español, su actitud de aprendizaje, el esfuerzo dedicado al estudio del idioma y las influencias de estas variables en el resultado del aprendizaje. Los resultados demuestran que el 43,4% de los alumnos manifiestan que su dominio del español es malo y el 56,6% restante lo califican de regular. Asimismo, el 70,5% de los encuestados opinan que no participan activamente en la clase. El autor menciona que “algunos profesores declaran que los alumnos son reticentes a hablar en clase, sin embargo, fuera de ella se comportan de una forma diferente, les gusta hablar voluntariamente con los profesores extranjeros. Atribuye la causa de la reserva de los estudiantes a hablar en clase al miedo a que sus compañeros se rían de ellos y de “perder la cara”¹ o la buena imagen que los compañeros tienen de ellos. Sin embargo, cuando se encuentran individualmente con el profesor, desaparece la presión de ser evaluado por sus pares y se comportan de una forma más natural (Tang 2002: 99). Tang sugiere a los profesores de español programar y adecuar las actividades de las clases de conversación, así mismo diseñar las situaciones del contenido curricular más adecuadas a la vida cotidiana de los estudiantes taiwaneses, ya que muchas veces el contenido de los materiales didácticos extranjeros contienen situaciones o temas no muy familiares para ellos y esto hace que los estudiantes no participen o no hablen en clase porque no saben qué decir. Tang (2002: 103) recomienda a los profesores a crear un ambiente más relajado para animar la participación de los estudiantes, porque realmente la participación se correlaciona con el resultado de aprendizaje de los estudiantes en la clase de conversación.

Desde otra perspectiva, Rubio (2011) describe y visualiza cómo se programa la asignatura de comunicación oral o la comúnmente llamada clase de conversación en Taiwán, qué metodología es la que normalmente utiliza el profesor en el aula, cuáles y cómo son los materiales que normalmente se utilizan, las actividades realizadas en las clases como también la forma de evaluar a los alumnos. En sus hallazgos y comentarios, Rubio (2011: 5) menciona que las clases de conversación en Taiwán no son todo lo productivas que debieran y que generalmente suelen ser consideradas asignaturas complementarias de las de gramática. Los manuales y materiales de ELE suelen estar encaminados a hacer hablar al estudiante y no a interactuar, razón por la que no se tiene en cuenta el aprendizaje y la práctica de la competencia conversacional. Pérez Ruiz (2010, 2011) expone una novedosa aplicación de los corpus orales como herramienta didáctica en la clase de conversación de ELE y sugiere abordar el problema de la clase de conversación por medio de un acercamiento metodológico en el que se busque el desarrollo de la competencia lingüística con una enseñanza explícita de las reglas gramaticales en un contexto y así, fomentar un aprendizaje explícito de la estructura conversacional para finalmente mejorar la destreza oral de los estudiantes y animar su producción oral. Además, propone ofrecer a los estudiantes posibilidades para acceder a las situaciones comunicativas del mundo real diario, con muestras de habla real; y potenciar la interacción oral en clase y fuera de ella (Pérez Ruiz 2013).

Se puede apreciar por medio de los estudios citados que en el campo de investigación sobre el ELE en Taiwán, muchos autores son conscientes de que la reticencia y el silencio de los estudiantes dificulta la puesta en práctica de la enseñanza bajo el enfoque comunicativo. Los trabajos que se acaban de mencionar buscan asesorar a los profesores para mejorar la comunicación oral de los estudiantes. Aluden y describen el comportamiento de los estudiantes, sin dedicarse a estudiar el comportamiento en sí y explorar las razones que condicionan dicha conducta. Por ejemplo, se puede apreciar que el estudio exhaustivo de Rubio (2011) se enfoca más específicamente en los aspectos que conforman la programación, el contenido, los materiales y las actividades realizadas en las clases de conversación. Aúna a los interesados en la enseñanza del ELE en Taiwán para “abrir las puertas a la investigación para sacarle el máximo provecho a la clase de la comunicación oral” (Rubio 2011:23). Por otro lado, Cortés (2009) y Liang (2001, 2013) se preocupan por estudiar la motivación de los estudiantes. Cortés (2009: 23) propone crear un ambiente propicio para la comunicación en español. Pérez Ruiz (2010, 2011, 2013) sugiere subsanar el problema de la clase de conversación por medio de un acercamiento metodológico y de corte comunicativo en la clase de ELE. Ya que para este autor, “la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta debería proceder de un doble acercamiento didáctico que combine la enseñanza de la competencia lingüística, y enfatice la interacción oral por medio de un enfoque directo de la conversación” (Pérez Ruiz 2011).

En Taiwán, la mayor parte de las investigaciones sobre ELE se concentran en los temas literarios y gramaticales (Blanco Pena 2009), los estudios que indagan específicamente sobre el comportamiento comunicativo de los aprendientes de ELE no

son abundantes. Existen algunos trabajos empíricos que indagan sobre la participación oral de los estudiantes taiwaneses de inglés como LE (Tsai 2002; Wang 2003; Chan y Wu 2004; Tsou 2005; Chuang 2010) y el panorama es mucho más optimista si se trata de estudiantes asiáticos de inglés como LE (Aída 1994; Jackson 2002; Liu M 2006b; Dick y Robinson 1995; Liu 2001; Chen 2003; Tani 2005; Marlina 2009; Tong 2010; Mak 2011; Liu, Zhang y Lu 2011). Recientemente, en un intento de suplir la falta de estudios sobre este aspecto de los estudiantes taiwaneses, Hsieh (2014) realizó un análisis exploratorio de los factores que podrían influir en la participación de los aprendientes taiwaneses de ELE a la hora de hablar español dentro de las clases. Al mismo tiempo, intentó confeccionar un instrumento de medición de los posibles factores que condicionan la participación de los estudiantes taiwaneses de ELE en clase. Hsieh (2014) realizó una investigación cuantitativa, no experimental y de naturaleza descriptiva. Los datos fueron recogidos por medio de dos cuestionarios administrados en dos etapas. En el estudio participaron 150 estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Wenzao, en Kaohsiung. En la primera etapa, solicitó la participación voluntaria de 40 estudiantes y en la segunda etapa la de 110 alumnos provenientes de dos clases de tercer año de español, los alumnos poseían un nivel de español entre A2 y B1. En la primera etapa, se realizó una encuesta con preguntas abiertas con el fin de recoger la mayor cantidad posible de causas por las que los alumnos optaban por permanecer callados en la clase de español. Solicitó la ayuda de 40 alumnos voluntarios, provenientes de diferentes clases y de diferente nivel de dominio de español. La ventaja de elaborar un cuestionario con los ítems que surgen de la propia opinión de los estudiantes es que otorga mayor grado de validez al cuestionario y el instrumento de medición que se construye de esta forma se adecua a la idiosincrasia de los propios estudiantes taiwaneses. A partir de las justificaciones obtenidas de los que declararon que no hablan en clase, se analizaron las causas, se las clasificó y se las agrupó en grupos de la misma naturaleza. De esta manera, Hsieh elaboró un cuestionario estructurado que contiene 9 ítems y es el que posteriormente utilizó en la segunda etapa del muestreo.

En la segunda etapa, aplicó el cuestionario de 9 ítems a 110 estudiantes. Se analizaron los datos y variables de manera exploratoria, y se analizó la estructura factorial. El resultado indicó que el índice de adecuación muestral fue factible para realizar el estudio factorial. A partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario, realizó un análisis de los ítems totales. Tras el análisis, se redujo la cantidad de los ítems de 9 a 7. Por medio de un análisis factorial, los resultados indicaron que la estructura de 2 factores resultó la más simple y teóricamente coherente. El factor 1 denominado “vulnerabilidad de la propia imagen” y el factor 2, referido a “búsqueda de perfección lingüística” permiten explicar la reticencia de los aprendientes taiwaneses de ELE de hablar en español dentro de las clases y que estos dos factores de naturaleza sociocultural y lingüística condicionan la voluntad de los estudiantes taiwaneses a la hora de participar en clase utilizando la lengua meta.

La Vulnerabilidad de la Propia Imagen engloba los ítems referidos a:

- Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español. Expresarme en español me provoca ansiedad.
- Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.
- Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.

La Búsqueda de Perfección Lingüística incluye ítems como:

- Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.
- No hablo español con fluidez, no me expreso bien.
- La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.

Los resultados del estudio de Hsieh (2014) han sido enriquecedores, puesto que es un estudio que indaga específicamente sobre las razones por las que los estudiantes taiwaneses de ELE optan por permanecer callados en clase y permitió visualizar por medio de la opinión de los propios estudiantes qué factores condicionan la voluntad de los estudiantes taiwaneses de participar en clase utilizando el español. Finalmente, aunque de forma precaria, confeccionó un cuestionario que permite evaluar el nivel de la Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la Perfección lingüística de los estudiantes de ELE. Los resultados del estudio de Hsieh (2014) permiten observar algunos aspectos que coinciden con los resultados de otras investigaciones como los de Tani (2005) en Australia, los de Tong (2010) y Mak (2011) en Hong Kong en el sentido que estos autores coinciden en que la reticencia de los estudiantes asiáticos tiene un origen cultural y afectivo; destacan la influencia de la cultura en los valores filosóficos y en su forma de vida. Según Tong (2010: 251):

“el silencio y la pasividad de los estudiantes se atribuye a un amplio rango de factores afectivos, como por ejemplo la falta de confianza en sí mismo. Las causas son variadas, incluye la timidez de los estudiantes, el nivel de habilidad o dominio de la lengua, y la ansiedad por cometer errores y de ser llamado por el profesor”.

Basado en la revisión sobre el estado actual de los estudios en este campo, se puede inferir que los factores de naturaleza sociocultural y psicolingüística repercuten en la voluntad de los estudiantes a la hora de hablar en las clases de español. Los resultados obtenidos de Hsieh (2014) corresponden hasta cierto punto con la propuesta de Liu (2001) en que al igual que el comportamiento de sus pares asiáticos en las universidades americanas, la incidencia de los factores afectivos y socioculturales es decisiva en la participación oral de los mismos dentro del recinto de la clase.

3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del interés que existe sobre conocer las razones por las que los estudiantes taiwaneses optan por permanecer callados en las clases de español, realizamos una investigación empírica con el fin de averiguar si realmente las variables Vulnerabilidad de la Propia Imagen¹ y la Búsqueda de la Perfección Lingüística² propuestas por Hsieh (2014) inciden en la frecuencia del uso del español³ dentro de las clases.

Consideramos que los resultados de este trabajo de naturaleza empírica contribuirán con una descripción más cabal del comportamiento comunicativo de los estudiantes taiwaneses de ELE en las clases y aportarán información significativa para la planificación de las tareas didácticas y para la creación de un ambiente propicio que anime la participación oral de los estudiantes. Al mismo tiempo, creemos que los resultados obtenidos servirán de referencia para otros estudiantes de lenguas, en especial los que presenten un perfil cultural similar al de los taiwaneses, como puede ser el caso de los estudiantes de China Continental, Corea o de Japón.

Los objetivos específicos son:

1. Determinar el nivel de las variables VPI y la BPL.
2. Determinar el nivel de la frecuencia del uso de la lengua en clase (FU).
3. Averiguar si existe correlación entre la FU, la VPI y la BPL.

El presente estudio presenta la siguiente pregunta de investigación:

- ¿La VPI y la BPL influyen en la frecuencia del uso del español en clase?

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

- H1. La VPI se correlaciona con la FU. En el caso de los estudiantes taiwaneses de ELE, la VPI incide en la frecuencia de expresarse oralmente en la clase.
- H2. La BPL se correlaciona con la FU. En el caso de los estudiantes taiwaneses de ELE, la BPL incide en la frecuencia de expresarse oralmente en la clase.

?

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio es una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo y correlacional. Los datos estadísticos que se recogen por medio del cuestionario posibilitan la descripción y análisis de las variables indagadas; como también conocer las posibles interrelaciones existentes entre las mismas (Crewell 2012).

4.1. PARTICIPANTES

Los participantes del presente estudio proceden del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Wenzao (*Wenzao ursuline Univesity of Languages*) de Taiwán. La muestra está compuesta por 3 grupos de estudiantes que suman un total de 138 estudiantes. Un 19,5% de la muestra es masculino y el 80,5% restante es femenino. Los sujetos están compuestos por 62 estudiantes de la clase de Lectura, 53 de la clase de Turismo y 23 de la clase de Gramática. Todos los participantes tienen edades similares, entre 20 a 21 años. La edad promedio es de 20,5 años (ver Tabla 1. Datos de los informantes). A lo largo de su trayectoria de estudio, los alumnos han cursado clases impartidos por profesores nativos de países hispánicos y profesores nativos de Taiwán. Los sujetos observados comparten características muy similares en cuanto al material utilizado en las clases y los profesores que imparten las clases.

Asignatura	Edad (años)	Tiempo de estudio	No. de estudiantes masculinos	No. de estudiantes femeninos	No. total de estudiantes
Lectura I	20	1 año y medios	11	51	62
Turismo	21	2 años y medio	11	42	53
Gramática	21	5 años y medio	5	20	23
Total			27	111	138

Tabla1: Datos de los informantes

4.2. MATERIALES

Los datos cuantitativos del estudio se obtienen por medio de un cuestionario que está editado en el idioma chino- mandarín para una interpretación inequívoca, sin la interferencia del dominio y habilidad lingüística del español. La primera parte del cuestionario corresponde a la Introducción y la especificación de los datos personales. La segunda parte es la indagación de la variable *Búsqueda de la Perfección Lingüística*, la *Vulnerabilidad de la Propia Imagen* y la *Frecuencia del Uso* del español en clase. En la medición de la FU del español, se preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia de las veces que participan voluntariamente en la clase de español. Los valores se miden por medio de una escala Likert de 5 puntos, en donde 1 es Nunca y 5 es Muy frecuentemente (ver Anexo A).

La medición de las variables VPI y BPL se operativiza por medio del cuestionario utilizado en Hsieh (2014) que está conformado por 2 factores de 7 ítems:

En la clase de español no hablo porque:

1. La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.
2. Expresarme en español me provoca ansiedad.
3. Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.
4. No hablo español con fluidez, no me expreso bien.
5. Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.
6. Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.
7. Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español.

La medición del nivel de las variables también se optó por una escala Likert de 5 puntos (completo desacuerdo / desacuerdo / ni acuerdo ni desacuerdo/ de acuerdo / muy de acuerdo).

4.3. ADMINISTRACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS Y PROCESAMIENTO

El cuestionario ha sido administrado personalmente por el investigador a los sujetos encuestados. El investigador les explica en chino, en caso de posibles dudas sobre la interpretación del contenido. Primero se solicita su consentimiento y luego se les informa acerca de los objetivos del estudio y el carácter anónimo y confidencial de la información brindada, enfatizándose el carácter voluntario de la participación. El cuestionario fue suministrado en sus respectivas clases de español, sin limitación de tiempo.

El procesamiento de los datos se materializó por medio del programa de análisis estadístico SPSS (*The Statistical Package for Social Sciences*), versión 14.0 para Window. La estadística descriptiva de las variables estudiadas se presenta por medio de la media como la principal medida de tendencia central y para la descripción del grado de dispersión de la muestra se utilizó la desviación estándar, el rango de las variables y el coeficiente de variación. Se comprobaron los prerrequisitos para utilizar un test paramétrico y, de acuerdo a los resultados obtenidos se aplicó la correlación de Pearson, para las distintas variables con la finalidad de poder hacer inferencias de las relaciones existentes entre ellas. En cuanto a la validez interna del cuestionario, se recurrió al cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 FRECUENCIA DEL USO DEL ESPAÑOL/ FU

Los resultados de la Tabla 2 permiten apreciar que la frecuencia de uso del español obtenida de los cuestionarios, FU, reporta una media de 2,768 y una DE de 0,874. En el cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre si participan voluntariamente en español en clase y en la escala Likert de 5 puntos: el 1 equivale a "Nunca", 2 a "Muy pocas veces", 3 equivale a "A veces", 4 a "Frecuentemente" y 5 a "Muy frecuentemente". El valor de una media de 2,77 se ubica entre "Muy pocas veces" y "A veces".

Variable	N	mínimo	máximo	media	DE	asimetría	curtosis
FU	138	1	5	2.77	0.874	.272	-.023
BPL	138	1.33	5.00	3.8309	0.657	-.746	1.141
VPI	138	1.00	5.00	2.9783	0.832	.105	-.312

Tabla 2. Procesamiento estadístico descriptivo de las variables indagadas.

El valor mínimo reportado de la variable es 1 y el máximo es 5. La amplitud es 4. La DE de 0,874 y una media de 2,768 reporta un CV de 31,57%. La DE es levemente alta, lo que indica que la opinión de los miembros no es muy homogénea respecto a la de los distintos miembros del grupo.

5.2. LA VULNERABILIDAD DE LA PROPIA IMAGEN (VPI)

Como se puede apreciar en la Tabla 2 de los datos estadísticos descriptivos generales, el factor VPI reporta una media de 2,98 -un nivel levemente superior al punto medio de la escala Likert de 5 puntos y cercano al 3 "de acuerdo" y una DE⁶ de 0,83. Este valor obtenido es el resultado de una ponderación de 4 ítems que constituyen el cuestionario. El CV de la VPI es 27,85%. Este nivel de variabilidad de los individuos encuestados no presenta mucha dispersión con respecto a la media. Lo que indica que la opinión de los encuestados es bastante homogénea y que los valores individuales de la muestra se concentran alrededor de la media.

N	Mínimo	Máximo	media	DE
Expresarme en español me provoca ansiedad.	1	5	2.905	1.056

Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.	138	1	5	3.094	1.189
Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.	138	1	5	3.304	1.030
Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español.	138	1	5	2.601	1.057
Vulnerabilidad de la propia imagen				2,98	0,83

Tabla 3. Estadísticas descriptivas generales de la VPI.

En cuanto al análisis de los 4 ítems que componen el factor VPI, el rango de la media de los cuatro ítems oscila entre 2,601 y 3,304 (ver Tabla 2 y Tabla 3). La media más alta corresponde al ítem “Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo” con un valor de 3,304 (DE= 1,030) seguido por el ítem “Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros” con un valor de $m = 3,094$ (DE= 1,189), el ítem “Expresarme en español me provoca ansiedad” reporta un valor de $m = 2,905$ (DE= 1,056) y el valor más bajo corresponde a “Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español” con una media de 2,601 (DE= 1,057).

En el análisis de fiabilidad de la variable VPI, se observa en la Tabla 4 que el nivel de fiabilidad de la variable es satisfactorio, ya que presenta un coeficiente Alpha global de 0,766. Este resultado verifica la validez y fidelidad del instrumento para medir la opinión de los estudiantes. En Hsieh (2014), con una muestra de 110 participantes, el coeficiente Alfa de Cronbach de la VPI fue de 0,74. En el presente trabajo se incluyeron mayor cantidad de informantes y el coeficiente Alfa de Cronbach arrojó un nivel ligeramente mayor que en el anterior, con un valor de 0,77 (N=137).

Alfa de Cronbach	N de elementos
.766	4

Tabla 4: Estadístico de fiabilidad de la VPI

Al mismo tiempo se calculó la matriz de correlación ítem–total corregida y los valores Alpha Cronbach si se elimina un elemento para conocer la consistencia interna de la variable.

Item	Correlación n	
	elemento-total corregida a	Alpha Cronbach si se elimina un elemento
1	.632	.676
2	.651	.662
3	.569	.709
4	.424	.781

Tabla 5. Estudio de la consistencia interna de la BPL en español. (N=137)[3]

La Tabla 5 permite apreciar que el rango de los coeficientes de “correlación elemento-total corregida” de los ítems es de 0,424 a 0,651. Los coeficientes de “Alpha de Cronbach si se elimina un elemento” presentan niveles satisfactorios, con valores mayores a 0,662.

5.3 LA BÚSQUEDA DE LA PERFECCIÓN LINGÜÍSTICA (BPL)

El factor, la BPL, presenta una media de 3,83 –un nivel cercano al de acuerdo y una DE de 0,66. Como se aprecia en la Tabla 6, este valor obtenido es el resultado de una ponderación de 3 ítems. El CV de BPL es 17,23%. Esto indica que existe poca variabilidad en la opinión de los individuos en este factor, el nivel de homogeneidad de la opinión de los encuestados es alto.

	N	Mínimo	Máximo	media	DE
La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.	138	1	5	3.949	.758
No hablo español con fluidez, no me expreso bien.	138	1	5	3.609	.939
Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.	138	1	5	3.935	.803
Búsqueda de la perfección lingüística				3,83	0,66

Tabla 6. Estadísticas descriptivas generales de la BPL.

En cuanto al análisis de los 3 ítems que componen el factor BPL, el rango de la media de los tres ítems oscila entre 3,609 y 3,949. La media más alta corresponde al ítem “La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo” con un valor de 3,949 (DE= 0,758) seguido en segundo lugar por “Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente” con una media de 3,935 (DE= 0,803) y el valor más bajo corresponde a “No hablo español con fluidez, no me expreso bien” con una media de 3,609 (DE= 0,939).

En cuanto al análisis de fiabilidad de la variable Búsqueda de la perfección lingüística/ BPL se observa en la Tabla 7 que la fiabilidad obtenida del resultado de los cuestionarios presenta un coeficiente Alpha global de 0,689[4]; un nivel no alto de fiabilidad pero muy cercano al 0,7.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.689	3

Tabla 7: Estadístico de fiabilidad de la BPL (N=138)

Se calculó la matriz de correlación ítem–total corregida y los valores Alpha Cronbach si se elimina un elemento y el resultado se presenta en la Tabla 8.

Item	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	.460	.651
2	.596	.468
3	.473	.634

Tabla 8. Estudio de la consistencia interna de la BPL en español. (N=138)

La misma Tabla permite apreciar que el rango de los coeficientes de “correlación elemento-total corregida” de los ítems es de 0,460 a 0,596. Los coeficientes de “Alpha de Cronbach si se elimina un elemento” presentan valores mayores a 0,468.

6. ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES

A fin de proveer mayor exactitud posible de los datos, antes de calcular los coeficientes de correlación se analizaron los datos

estadísticos de las variables puesto que los mismos permiten conocer si la distribución que presentan las respectivas variables se asemeja a una distribución típica normal. En el caso de ser afirmativo, la ventaja es que se puede aplicar el método de correlación Pearson; ya que es un método de cálculo paramétrico y es más sensible para el cálculo de correlación que los métodos no paramétricos (Cohen y otros 2011: 630). Según (Hair y otros 2009) una distribución puede ser considerada y tratada como normal cuando el valor absoluto de la asimetría es menor a 1 y el de curtosis es menor a 7. Los datos estadísticos de la Tabla 2 permiten advertir en las columnas de los valores de asimetría y de curtosis que las variables indagadas cumplen con la condición de aplicar el cálculo de coeficiente Pearson.

Se calculó el coeficiente de correlación existente entre las variables y se obtuvieron los datos de la Tabla 9.

	FU	BPL	VPI
FUC	1		
BPL	** -.429	1	
VPI	** -.384	** .442	1

**La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 9. Matriz de correlaciones entre la FU, la VPI y la BPL

Los resultados del análisis indican que la correlación existente entre la BPL y VPI es de signo positivo, cuyo valor es $r=0,442$. La relación FU/ VPI arroja un coeficiente de 0,384 negativo y la FU/BPL es de $r= -0,429$, también de signo negativo.

6.1 LA VULNERABILIDAD DE LA PROPIA IMAGEN/VPI

Los resultados estadísticos indican que la VPI guarda una correlación negativa de $r= -0,384$ con la FU. Es decir, un nivel alto de VPI incide negativamente en la FU español en clase.

En un estudio hecho por Chan y Wu (2004), los autores han encontrado que las cinco principales fuentes que provocan ansiedad en 601 estudiantes taiwaneses de primaria en las clases de inglés como L2 son: el bajo nivel en el dominio de la lengua inglesa, miedo de ser evaluado negativamente, la competencia entre los pares, tener una personalidad nerviosa y la presión provenientes de los propios estudiantes y de sus padres. Por medio de dicho trabajo se puede apreciar que el miedo de ser evaluado negativamente es un hecho que se observa ya en las clases de lenguas extranjeras en las escuelas primarias de Taiwán. En el presente trabajo se detecta que esta misma causa es uno de los orígenes del porqué los estudiantes optan por permanecer callados durante las clases de lenguas. Los hechos sugieren que a los estudiantes taiwaneses les importa mucho la opinión de otras personas, en especial si es una evaluación negativa. Este factor produce un impacto mayor que en el comportamiento de estudiantes de otras procedencias culturales.

Aunque autores como Marlina (2009) sugiere que es un error atribuir factores de índole cultural como la causa principal de la reticencia de los estudiantes asiáticos en clase y opina que los factores pedagógicos son los que mayor efecto producen en la participación de los mismos en Australia. Sin embargo, muchos otros enfatizan el impacto de los factores culturales en el comportamiento de los alumnos. En el trabajo de Tani (2005) realizado en Australia, el autor concluye que dicho comportamiento tiene un origen cultural y destaca la influencia de la cultura en los valores y tradiciones de la filosofía asiática y su forma de vida. En Mak (2011) 313 estudiantes hongkoneses de inglés como L2 han expresado que los 5 factores que ocasionan mayor ansiedad en la clase son: ansiedad en el momento de decir un discurso y temor de recibir una evaluación negativa de sus pares o profesores, incomodidad al hablar con nativos, actitud negativa hacia la clase de inglés, auto- evaluación negativa, miedo de no aprobar la asignatura y consecuentemente fracasos personales. Los resultados del presente trabajo demuestran que, al igual que los trabajos de las investigaciones citadas, el miedo de cometer errores y de recibir una evaluación negativa de sus pares y/o de sus profesores son situaciones que causan bastante ansiedad en los aprendientes taiwaneses de ELE a la hora de participar oralmente en clase.

6.2 LA BÚSQUEDA DE LA PERFECCIÓN LINGÜÍSTICA/ BPL

La BPL incide negativamente en la FU con un grado de correlación de $r= 0,429$. El sistema lingüístico español es muy diferente al del chino mandarín porque pertenecen a dos ramas lingüísticas bastante lejanas. Estudiar español representa una tarea bastante ardua para los alumnos taiwaneses porque su lengua materna, el chino mandarín, presenta muchas diferencias y pocas semejanzas con el español. Aunque casi la totalidad de los estudiantes tienen varios años de estudio de inglés, el idioma español es todavía para ellos un idioma bastante difícil de aprender. En la Tabla 6, los valores estadísticos demuestran que los alumnos están *de acuerdo* con los tres ítems que integran la variable BPL. En una escala Likert de 5 puntos, valores de entre 3,6 y 3,9 son valores altos y la DE de 0,7 a 0,94 indican que la opinión de los estudiantes es bastante homogénea. Los alumnos confiesan que *la gramática del español es muy complicada y necesitan pensar más tiempo antes de hablar; que les falta la palabra adecuada para expresarse correctamente y piensan que no hablan el español correctamente ni con fluidez*.

En algunos estudios realizados sobre la reticencia de los estudiantes asiáticos a la hora de participar en clase, se observa que la preocupación por las reglas gramaticales es un tema que concierne mucho a los estudiantes asiáticos (Aída 1994, Liu M 2006). Jackson (2002) concluye que las razones por las que los estudiantes hongkoneses de inglés se quedan callados en clase son: miedo a cometer errores, la pereza, porque no quieren ser el centro de la clase y la barrera lingüística. En Liu, Zhang y Lu (2011) describe que las razones por las que los estudiantes de China Continental no participan en las clases de inglés son: el miedo de cometer errores y el miedo de usar expresiones erróneas o inapropiadas. En Chuang (2010) los estudiantes taiwaneses de inglés como LE expresan que se sienten excesivamente incómodos cuando tienen que hablar inglés delante de otros. Se preocupan por las innumerables reglas gramaticales que tienen que aprender para hablar bien inglés y tienen miedo de cometer errores. Los resultados del presente estudio coinciden con los hallazgos de los trabajos precedentes y sugieren que los estudiantes de ELE en Taiwán no participan en clase porque en su opinión hablar bien y correctamente en español es una tarea muy ardua debido a la gran cantidad de vocabulario que tienen que memorizar y las innumerables reglas gramaticales que tienen que aprender.

A primera vista parece que estas razones que los alumnos mencionan tienen un origen lingüístico; sin embargo, se puede observar en los trabajos de Jackson (2002); Liu, Zhang y Lu (2011) y Chuang (2010) que el interés de la Búsqueda de la Perfección Lingüística está vinculado al temor de cometer errores. Es decir, se preocupan mucho por aprender todas las reglas gramaticales y de saber la palabra exacta para expresarse correctamente porque no quieren cometer errores. Si hablan mal delante de la clase y cometen errores, los compañeros se reirían de ellos. Los resultados sugieren que esta variable de índole lingüística tiene relación con ideologías de origen socio-cultural.

Por medio de los datos estadísticos, se observa que entre la BPL y VPI, la correlación es de signo positivo y el valor es $r=0,442$. Esta correlación sugiere un proceso mental en donde los alumnos se preocupan por la corrección de las reglas gramaticales porque creen que esta es la condición básica para hablar bien una lengua. Si no conocen bien las expresiones correctas o si no dominan el español perfectamente; al hablar cometerán errores y esta falta causará que sus compañeros de clase se rían de ellos o tengan una evaluación negativa de su habilidad lingüística; para evitar que esto sucediera, los alumnos optan por permanecer callados porque evitarán las oportunidades de cometer errores y de perder “la cara” o la buena imagen que otros tienen de él. Es también por esta misma lógica que cuando tienen que hablar delante de la clase en una lengua que creen no dominarla bien, es una actividad que produce mucha ansiedad. Ya que “hablar en una lengua que creen no dominar bien” representa un posible riesgo y amenaza que puede vulnerar la buena imagen que tiene o que ha procurado mantener a los ojos de otros.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza del ELE en Taiwán no solo se enfrenta con la dificultosa tarea de enseñar elementos lingüísticos muy diferentes al sistema lingüístico del chino-mandarín, sino también se encuentra con un grupo de estudiantes que se comportan de una determinada forma y con particularidades propias debido a su pertenencia a un contexto social y cultural. Los resultados del presente estudio demuestran que las variables VPI y BPL son dos factores que inciden en la frecuencia del uso del español de los estudiantes taiwaneses en las clases de español. Si estas dos variables son las causas por las que

los alumnos taiwaneses optan por quedarse callados en clase, se vuelve a confirmar que en el aprendizaje de lenguas, las variables afectivas determinan en cierto grado su eficiencia. Estas variables afectivas están relacionadas con elementos no solo de origen lingüístico, sino también de origen psicológico y socio-cultural. Tiene relación con el aspecto lingüístico porque según la opinión de los estudiantes taiwaneses, la gramática del español es muy difícil y complicada. Necesitan pensar más tiempo para poder expresarse correctamente y con fluidez. Son variables psicológicas en el sentido que tienen relación con la manera de sentir, de pensar y de comportarse de una persona. Se puede visualizar que en las clases, la opinión de sus pares y el temor de quedar mal delante de los compañeros les produce una sensación de incomodidad y ansiedad. Son también variables de naturaleza socio-cultural porque ese concepto de la "buena imagen", el temor de equivocarse gramaticalmente y de no saber hablar en un español perfecto los motivan a permanecer callados para no recibir evaluación negativa está relacionado con aspectos sociales y culturales que se manifiesta por ser miembro de una comunidad y que no es tan evidente en individuos de otras procedencias culturales.

La consideración de estas variables ayudan a comprender mejor el comportamiento comunicativo de los estudiantes de ELE en Taiwán. Sánchez Grinán (2009:3) opina acerca del comportamiento de los alumnos de español de China Continental de la siguiente manera:

el hecho de no hacer preguntas al profesor en clase estaría relacionado con el miedo a perder la cara, bien al ponerse en evidencia delante de los demás, o bien al poner en evidencia al profesor en público, lo que se relaciona asimismo con el respeto tradicional a la figura del profesor. La reticencia a la expresión individual se correspondería con el carácter colectivista de la sociedad china, que prefiere el consenso, la armonía, a la divergencia de ideas, lo que explicaría la forma indirecta de expresión de opiniones frente a la más directa en Occidente.

Se pudo observar que el origen del comportamiento de los estudiantes taiwaneses también es bastante similar al de sus pares de China Continental porque ambas comunidades comparten los mismos pensamientos filosóficos influenciados por la doctrina del confucianismo, como el miedo de perder la buena imagen y la búsqueda de la armonía colectiva. Si un estudiante que tiene buen dominio de la lengua española, pero que a la vez le importa mucho no perder la cara o cometer errores delante de sus compañeros; es de esperar que a pesar de su buen dominio lingüístico, no será un estudiante activo en la participación. El silencio que presentan los alumnos de lenguas por su falta de práctica y de elementos lingüísticos para hacer frente a la situación comunicativa se lo identifica como un Silencio No-intencional. El silencio de los estudiantes taiwaneses de ELE no se debe a que no sepan español sino se debe, en gran parte, porque quieren hablar bien, no cometer errores y quedar bien delante de sus compañeros y profesores.

Esta mecánica en el comportamiento de los estudiantes taiwaneses de ELE se encuadra perfectamente en la descripción hecha por He (2008), en donde postula que el silencio de los estudiantes de una cultura influenciada por el confucianismo se puede catalogarlo como un Silencio Intencional. Si la percepción que tienen los alumnos de su propio nivel lingüístico no es lo suficientemente alto, no se atreverán a expresarse en español en clase. Estas razones justifican el porqué los estudiantes taiwaneses de ELE se preocupan mucho por la gramática del español y buscan la perfección lingüística (BPL) porque temen que su nivel de español no sea lo suficientemente bueno para hacer frente a la situación comunicativa.

El estudiante taiwanés tiene muy en cuenta la opinión de sus pares y la del profesor para decidir si participa o no en clase. El estar acostumbrado a permanecer callado en clase como signo de respeto al profesor y cuando sus compañeros se comportan de la misma manera, reflejan los patrones de comportamiento típicos de la cultura china, en especial por influencia del confucianismo y del taoísmo. Por lo enraizado que está en la cultura de los taiwaneses, el silencio se ha convertido en una de las conductas estereotipadas de los alumnos taiwaneses, al igual que varios de sus pares asiáticos. Individuos con este perfil cultural no son el tipo ideal de estudiantes para realizar las prácticas de actividades interactivas en clase, mas sí se podría considerarse como normal si son individuos que se han socializado exitosamente siguiendo los patrones de comportamiento que les exige la sociedad a la que pertenecen. Las aulas son para ellos un lugar público como cualquier otro donde requieren que se comporten según las reglas básicas que rigen en dicha sociedad.

Las causas de su comportamiento no solo tienen un origen afectivo y lingüístico, sino también tienen una raíz cultural. Al conocer las causas principales de la reticencia a participar oralmente en clase, sugerimos al profesor que tome la iniciativa para ayudar a sus estudiantes a transformar ese deseo de comunicarse en una mayor participación oral dentro del aula; ya que los alumnos no desempeñan (o no deben desempeñar) un papel activo en el contexto educativo, el derecho (y el deber) de acortar la distancia entre el profesor y los alumnos y de dinamizar la clase corresponde a los profesores. He (2008:15, 18) sugiere realizar ciertas tareas para amortiguar las relaciones potenciales amenazantes entre el profesor y los alumnos y también entre los compañeros con el fin de facilitar el intercambio en clase. Este tipo de trabajo es tan importante que puede influir directamente en la actitud ante el estudio de los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, en

sus resultados. Sugiere realizar actividades con el fin de motivar la participación de los estudiante como por ejemplo:

- Informalización del contexto
- Inmersión afectiva del profesor
- Diversos agrupamientos
- Intergración de actividades lúdicas
- Preparación para intervenciones
- Discusiones en pareja o en pequeños grupos.

En este mundo globalizado donde conviven individuos provenientes de diversas culturas, el conocimiento de la cultura ajena contribuye a una mejor comprensión del comportamiento de nuestros pares. En el campo de la ASL, las diferencias culturales podrían tener un impacto, positivo o negativo, en el proceso de aprendizaje de una LE. Es labor de los docentes ser conscientes de la influencia de estos factores culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor no solo tiene a su cargo diseñar estrategias didácticas y de centrarse en los contenidos lingüísticos que los discentes tienen que aprender; sino también se deberían considerar las diferencias entre las culturas de origen y la meta, así como las representaciones de tales diferencias en los comportamientos de los alumnos en el aula. Los resultados del presente trabajo proporcionarán información relevante a los interesados en asesorar a los estudiantes sinohablantes de ELE con la finalidad de fomentar un mayor uso de la lengua meta y potenciar la interacción oral en la clase.

Por último, los resultados del presente estudio demostraron que, según la opinión de los estudiantes encuestados, la frecuencia de hablar español en clase está condicionada por la Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la Perfección Lingüística, pero queremos ser prudentes en recordar que el cuestionario diseñado por Hsieh (2014) es un instrumento de medición que necesitará de mayores reformulaciones y ajustes para poder alcanzar un mayor nivel de validez y de fiabilidad. Sugerimos realizar nuevas investigaciones sobre el tema, que cuenten con muestras mayores y que consideren distintos factores que podrían incidir en la conducta de los estudiantes.

Notas

1. Traducción de la expresión usada en chino
2. A partir de ahora VPI.
3. A partir de ahora BPL.
4. A partir de ahora FU.
5. Los alumnos reciben semanalmente 9 horas de clase y cada semestre consta de 18 semanas. En cada año tienen aproximadamente 324 horas de español.
6. $CV = \text{Coeficiente de Variación} = (DE / \text{media}) \cdot 100$
7. Casos válidos: 137, caso excluido: 1 (Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento)
8. Kaplan y Sacuzzo (2001) los coeficientes con valores mayores a 0.7 son buenas estimaciones de fiabilidad y valores mayores de 0,60 es un criterio aceptable. En el estudio de Hsieh (2014) el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0,676 (N=110)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155–168.

- Arnold, J. y Fonseca Mora, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En Ruhstaller, S. y Lorenzo Berjillos, F. *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2*, 45-60. Madrid: Edinumen
- Blanco Pena, J. M. (2009). Bibliografía de la enseñanza de ELE a hablantes de chino: un proyecto del grupo de investigación SinoELE. En *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEAP)*. Noviembre de 2009, 386-409, Manila, Filipinas.
- Chan, Y. C. y Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17 (2), 287-320.
- Chuang, Y. Y. (2010). A Study of Taiwanese Technical College Students' Affective Reactions to Speaking English in the EFL Classroom. *Journal of National Huwei University of Science & Technology*, Vol.29, No.1, (2010/03), 75-94.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7a. Edición.). Oxford: RoutledgeFalmer.
- Cortés Moreno, M. (2001a): ¿Enseñar español en Taiwán?: Reflexiones sobre la situación actual. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 2001, número 7. Disponible en la web:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/> [Fecha de consulta 20/05/20010]
- Cortés Moreno, M. (2001b): ¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 2001, número 7.
- Cortés Moreno, M. (2009): La motivación por al aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla. En *Suplemento marcoELE*. 8, 1-17.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundos lenguas. En Ballano, I. (Eds.). *I Jornadas de Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 35-42. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2009). *Multivariate data analysis with readings* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la Red*, 2008, 1-20.
- Hsieh, S. Y. (2014). La reticencia de los aprendientes taiwaneses de ELE-Análisis exploratorio de los factores influyentes. *Acta del XIII Simposio Internacional de Lengua española. Identidades: lengua, literatura y cultura*, 101-113. Universidad de Providence, Taichung: Taiwán.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussion: Anxiety and aspirations. *System*, 30, 65—84. Kaplan, R. y Sacuzzo, D. (2001). *Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues*. Canada :Wadsworth.
- Liang, W. F. (2000). El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ejemplo de una clase de conversación. En *Actas XI de ASELE*. 2000, 471-480.
- Liang, W. F. (2001). ¿Cómo elevar la motivación de los aprendices de lengua extranjera? *Providence Journal of Humanities*, No. 14, 217-234.
- Liang, W. F. (2013). La Motivación de los Aprendientes de Español como Segunda Lengua Extranjera en el Bachillerato de Taiwán. *Providence Journal of Humanities*, No. 6-2, 171-189.
- Liu, J. (2001). *Asian Student's Classroom communication Patterns in U.S. Universities: an Emic Perspective*. Westport, Coon: Greenwood Publishing Group.

- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL Students at Different Proficiency Levels. *System*, 34, 301-316.
- Liu, M., Zhang, W. y Lu, Z. (2011). Reticence and anxiety in Chinese university ESP poetry class: A case study. *Journal of language and culture*, 22, 20-33.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. En Gass, S. M. y Madden C. G. (Eds.), *Input in second language acquisition*, 377–393. MA: Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 377-393. Rowley, MA: Newbury House.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System* 39 (2011) 202-214
- Marlina, R. (2009). I don't talk or I decide not to talk? Is it my culture? – International students' experiences of tutorial participation, *International Journal of Educational Research*, 48, 4, 235-244.
- Marlina, R. (2014). The Pedagogy of English as an International Language (EIL): More Reflections and Dialogues. En Marlina, R. y Giri, R. (Ed.) *The Pedagogy of English as an International Language*, *English Language Education Volumen 1*, 1-19.
- Muñoz Torres, M. (2010). La influencia de tipo de actividad en la ansiedad de alumnos chinos de español como LE. En *Suplementos SinoELE*, 2, 2010, 1-41. [Trabajo fin de Master dirigida por la Dra. Jane Arnold].
- Pérez Ruiz, J. (2010): Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE. 7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching and Learning. Universidad Fujen. Taipei.
- Pérez Ruiz, J. (2011). Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), 27-51.
- Pérez Ruiz, J. (2013). Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Número 15.
- Rubio Lastra, M. (2011). La asignatura de comunicación Oral en Taiwán: situación actual y propuesta de cambio. En *Sino ELE. La Revista de enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 4, 1-33.
- Tang, Y. W. (2002). Análisis de la motivación del aprendizaje, su actitud y esfuerzo. *Wenzao Journal*, 16, 87-105. Taiwán: Wenzao Ursuline College of Languages.
- Tani, M. 2005. Quiet, but only in class: Reviewing the in-class participation on Asian students. Disponible en: <http://hasherahibrahim.wikispaces.com/file/view/asian+students+perceptions+of+group+work+and+group+assignments+in+NZ.pdf> [2014-11-12]
- Tong, J. (2010). Some observations of Students' Reticent and participatory behaviour in Hong Kong English Classrooms. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2010. Vol.7, No.2, 239-254.
- Yashima T., Zenuk-Nishide L., Shimizu K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, v. 54:1, 119-145.
- Yusof Abdullah, M. Noor Rahamah Abu Bakar y Maizatul Haizan Mahbob (2012) Student's Participation in Classroom: What Motivates them to Speak up?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 51, 516–522

ANEXO

CUESTIONARIO UTILIZADO (TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL)

Estimado/a alumno/a:

Antes que nada, quería agradarte por dedicar tu valioso tiempo para completar este cuestionario. El presente estudio tiene por objeto investigar la frecuencia que tienen los alumnos del Departamento de Español de utilizar el español para comunicarse en clase.

Los datos y el resultado obtenido serán confidenciales y servirán únicamente como referencias académicas y no influirán en absoluto en tus calificaciones.

Tu opinión será apreciada y te rogamos que completes el cuestionario según tu situación actual y experiencia real. Muchas gracias por tu colaboración

Marina Hsieh

1. Datos personales:

Sexo: () varón () mujer

Curso:

Número de identificación estudiantil

2. Participo voluntariamente en clase en español.

- Nunca
- Muy pocas veces
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

3. En la clase de español opto por no hablar porque:

1. La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.
2. Expresarme en español me pone nervioso.
3. Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.
4. No hablo español con fluidez, no me expreso bien.
5. Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.
6. Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.
7. Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español.

(Muy en desacuerdo/ desacuerdo/ neutral/ de acuerdo/ muy de acuerdo)