

HSIEH, SU YN

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, WENZAO URSULINE UNIVERSITY OF LANGUAGES, TAIWÁN

LA INFLUENCIA DE LA PERCEPCIÓN DE LA PROPIA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA PARTICIPACIÓN EN LA CLASE DE ELE

BIODATA

Su Yn Hsieh es Doctora en Lingüística Aplicada al Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija (España) y Licenciada en Administración de Empresas por la Universidad Argentina de la Empresa (Argentina). En la actualidad, es profesora titular del Departamento de Español en Wenzao Ursuline University of Languages en Taiwán y por a su previa formación académica y profesional, se especializa en las áreas de español para los negocios y la producción oral de los estudiantes de ELE.

RESUMEN

La presente investigación busca determinar si la "Percepción de la propia competencia lingüística" incide 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 percepción de la propia competencia lingüística del español influye en 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: reticencia, estudiantes sinohablantes, ELE, destreza oral, factores psicolingüísticos

THE INFLUENCE OF THE PERCEIVED COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TAIWANESE STUDENT'S FREQUENCY OF SPANISH ORAL USAGE IN THE CLASSROOM

This study aims at investigating if the frequency of Spanish oral usage in the classroom is affected by the level of the "perceived linguistic competence" reported by the students (MacIntyre *et. al.* 1998). 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 the perceived competence reported by the students influence the frequency of usage of the target language. The study offers certain pedagogic implications for educators to take into consideration in their plan to create a classroom environment that motivates Taiwanese students to engage more actively in oral activity.

KEY WORDS: reticence, Mandarin speakers, Spanish foreign language, oral production, psycholinguistic factors

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la lengua meta en la clase beneficia al proceso de adquisición. Las diversas investigaciones y propuestas didácticas que animan a adoptar el enfoque comunicativo en la enseñanza de una LE sugieren crear un ambiente de estudio donde se provea a los estudiantes de mayores oportunidades de interacción en la lengua meta con el fin de formar la competencia comunicativa (Brown 2000; Richards y Rodgers 2003; Baralo y Estaire 2010). Según los estudiosos de la Teoría de la Interacción y los teóricos del Enfoque por tareas, el uso de la lengua meta facilita y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa (Long 1983, 1985, 1996; Skehan 1998; Ortega 2000; García 2006; Tong 2010). Autores como Long (1996) y 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 del aprovechamiento que haga el alumno cuando practique las destrezas orales.

En el momento de aplicar los conceptos teóricos del enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas, los profesores de ELE en Taiwán nos encontramos con un obstáculo que es la reticencia de los estudiantes a la hora de participar oralmente en la realización de tareas interactivas. En la práctica, los profesores en reiteradas ocasiones se sienten desanimados con sus estudiantes porque ellos no participan activamente en 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 no sean capaces de mantener una conversación de forma fluida con un nativo después de varios años de estudio (Liang 2000: 472; Rubio 2011: 23-24; Hsieh 2015). Debido a esta causa, en el último decenio, además de los estudios realizados en el campo de la

gramática y en el de la literatura de la lengua española, también surgen trabajos que se focalizan en el comportamiento de los estudiantes y en el aspecto psicolingüístico y social de su comportamiento (Cortés 2001a, 2001b, 2009; Hsieh 2014, 2015; Liang 2000, 2001; Pérez 2010, 2011, 2015; Rubio 2011; Tang 2002).

Una mejor comprensión del comportamiento comunicativo de los estudiantes y un entendimiento más profundo sobre las causas que subyacen a la reticencia de los estudiantes a la hora de participar en clase serían de gran ayuda en la planificación de actividades pedagógicas que buscan un uso más frecuente de la lengua meta. El profesor que sabe el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos tiene mayor éxito al delinear cómo orientar a sus alumnos para optimizar su proceso de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el campo de las investigaciones de la ASL, existe una línea de investigación que estudia el comportamiento comunicativo de los estudiantes desde un enfoque afectivo y psicolingüístico. Para explicar las motivaciones psicológicas que condicionan el uso de una L2 y con el fin de explicar con mayor claridad por qué ciertos estudiantes verbalizan en clase y otros no, MacIntyre (1994) desarrolló un modelo en el cual postula que la Disposición A Comunicarse¹ en una L2 está basada en el nivel de la percepción de la propia competencia comunicativa y el nivel de ansiedad en la comunicación. Según el autor, estas son las variables más inmediatas y las que producen mayor influencia en el nivel de la

¹ A partir de ahora, DAC.

Disposición A Comunicarse en una L2. La DAC se define como: la preparación para participar en un discurso utilizando la L2 en un momento dado, con una o unas personas específicas. Aplicó este modelo en un estudio y demostró empíricamente que la ansiedad hacia las comunicaciones en L2 y la percepción de la propia competencia en L2 predicen consistentemente la DAC en L2. Podemos observar a través del gráfico 1, la representación gráfica del modelo de MacIntyre (1994) sobre DAC.



Figura 1. Representación gráfica del modelo de MacIntyre sobre DAC (1994)

Con temor o ansiedad hacia la comunicación se refiere a la ansiedad que las personas experimentan en asociación con una comunicación real o anticipada. En L2, esta variable es también denominada ansiedad hacia la comunicación en L2. La percepción de la propia competencia en L2 se refiere a la autoevaluación de la propia habilidad para comunicarse apropiadamente en una situación dada. Según MacIntyre y otros (2003), la percepción propia de ser capaz de completar una tarea comunicativa podría ser más importante que la competencia real del individuo en el momento de generar la disposición para iniciar una comunicación, puesto que la elección de iniciar o no una comunicación es un proceso cognitivo, y este proceso está más influenciado por la percepción propia de la competencia, que el aprendiz normalmente conoce o cree conocer, que por la competencia real de uno mismo, la cual podría ser desconocida por el propio individuo. Los autores hacen especial

hincapié sobre un punto: el nivel de habilidad lingüística juega un papel importante, pero es la percepción de la propia competencia comunicativa la que directamente determina la voluntad de hablar de un individuo. Según MacIntyre, un individuo que posee un mayor nivel de percepción de la propia competencia y menor nivel de ansiedad para comunicarse estará más dispuesto a comunicarse; por ende, la cantidad de comunicación en la L2 será más alta. Para MacIntyre, esto explica por qué algunos aprendientes de L2 que han adquirido un alto nivel de competencia lingüística permanecen como hablantes reticentes de L2 y otros, que poseen una competencia limitada, hablan incesantemente. Teóricamente, el nivel de ansiedad y de competencia percibida en L2 se unen para crear un estado de autoconfianza en L2, que cuando se combina con el deseo de hablar a una persona y en una situación dada resultan en la DAC, independientemente de la capacidad lingüística real del individuo (MacIntyre y otros 2003: 591).

A partir de las investigaciones hechas en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, MacIntyre y otros (1998) elaboraron un modelo holístico, sugiriendo que las variables que afectan la DAC de un individuo en la comunicación de L2 son multidimensionales, incluyendo una combinación de factores transitorios y duraderos. Los autores lo denominaron *Model of Willingness to communicate*, que traducido al español se denomina el Modelo de Disposición A Comunicarse, el mismo modelo contempla diversas variables afectivas que influyen en la DAC en la L2, tales como la personalidad del alumno, el clima del aula, actitudes intergrupales, la motivación, entre otras. Este modelo ha permitido la integración de los enfoques psicológicos, lingüísticos y comunicativos en el campo de investigación de L2, cuyos trabajos normalmente se realizan independientemente uno del otro.

El modelo presentado se vale de una estructura de forma piramidal de seis estratos o niveles, que de forma piramidal presenta en la base el contexto social e individual de la comunicación, seguido en un nivel superior por el contexto afectivo y cognitivo, luego por los factores motivacionales, los antecedentes, la intención o el deseo de comunicarse, y por último, en el vértice de la pirámides, el uso de la lengua o el comportamiento comunicativo:

- Nivel I: conducta comunicativa: uso de L2.
- Nivel II: intención del comportamiento: voluntad de comunicarse.
- Nivel III: antecedentes situacionales: deseo de comunicarse con una persona específica, estado de autoconfianza comunicativo.
- Nivel IV: tendencias motivacionales: motivación interpersonal, motivación intergrupala y autoconfianza sobre la L2.
- Nivel V: contexto afectivo-cognitivo: actitudes intergrupales, situación social, competencia comunicativa.
- Nivel VI: contexto social e individual: clima intergrupala, personalidad.

Según este modelo, el comportamiento de un estudiante en clase, es decir, el uso de una L2 está condicionado por la variable DAC. Esta, a su vez, está condicionada por dos antecedentes: el estado de autoconfianza comunicativo y el deseo de comunicarse con una persona. A su vez, el estado de confianza comunicativo es la resultante de dos variables: la percepción de la propia competencia lingüística y un menor nivel de la ansiedad en la comunicación.

Numerosos trabajos de investigación basados en las propuestas del Modelo de MacIntyre y otros (1998) han surgidos desde entonces en el campo de L2, primeramente en Canadá, y posteriormente en otros rincones del mundo. Los primeros trabajos relacionados con la DAC en una L2 se han realizado con participantes canadienses, específicamente en un contexto en donde la L2 es usada en la comunicación durante su vida diaria y donde los aprendientes reciben estímulos audiovisuales continuos (MacIntyre y Baker 2000; MacIntyre, Baker, Clément, y Conrod 2001; MacDonald, Clément y MacIntyre 2003).

En MacDonald, Clément y MacIntyre (2003), los autores condujeron un estudio en la Universidad de Ottawa, Canadá para investigar la DAC en L2 en un contexto bilingüe. Los participantes fueron 279 estudiantes universitarios de las clases de psicología; 107 eran anglófonos que hablaban francés como L2 y 172 francófonos con inglés como L2. El análisis de los resultados se hizo de forma separada para los anglófonos y los francófonos. Para los anglófonos los motivos de control, los motivos de afiliación, las experiencias, la autoconfianza, las actitudes y la voluntad de hablar con una persona específica son los motivos que refuerzan la DAC en francés. El nivel más bajo de DAC se observa cuando sienten que no tienen la suficiente competencia lingüística para expresarse correctamente y cuando hablan con extraños. En cuanto a los francófonos, el nivel más alto de DAC en inglés se observa cuando están acompañados de amigos no francófonos. El sentimiento de amistad o la afiliación con miembros de una comunidad anglófona aumenta la voluntad de hablar en inglés. El nivel más bajo de DAC en inglés se observa cuando el individuo se encuentra con amigos o miembros de la familia que hablan francés. En este caso se observa la influencia de las motivaciones interpersonales propuestas por el modelo de

MacIntyre y otros (1998). Los trabajos realizados sugieren que los programas de cursos de inmersión producen resultados positivos y refuerzan la DAC en francés. En general, para los aprendientes de cursos de inmersión, la ansiedad es el mejor pronosticador de la DAC, mientras que en los estudiantes de cursos de no inmersión la percepción de la propia competencia lingüística predice mejor el nivel de DAC en una L2.

Posteriormente aparecen numerosos estudios realizados sobre la DAC en la lengua meta con estudiantes de diferentes procedencias y en diferentes contextos de aprendizajes: en Estados Unidos (Roach David 1999; Menzel y Carrel, 1999), en Japón (Yashima, 2002; Hashimoto 2002), en Israel, en Finlandia, entre otros. Basándose en los fundamentos de este modelo, se han llevado a cabo numerosos estudios que le dan un apoyo empírico (Cetinkeya 2005; Cao y Philp 2006; Compton 2007; Mohammadzadeh y Jafarogohar 2012). Existen varios estudios realizados sobre la DAC de estudiantes asiáticos (Kim 2004; Kang 2005; Peng 2007) y de estudiantes taiwaneses de inglés como LE (Hsu 2007); sin embargo, se aprecia que los estudios realizados sobre el comportamiento de los estudiantes de ELE en este campo específico son muy escasos y no se encuentra ningún estudio realizado sobre la DAC de estudiantes taiwaneses de ELE.

Además de la línea de investigación vista en el Modelo de MacIntyre y otros (1998), en la revisión bibliográfica sobre la reticencia de los estudiantes a la hora de participar en las clases de ELE, se observa que el interés por conocer el porqué de la reticencia de los estudiantes de idiomas y por animar la participación de los estudiantes en las clases de lenguas no solo es un tema que nos atañe a los profesores de ELE en Taiwán, sino también atrae la

atención de profesores de inglés como LE, sea en Taiwán² (Hsu 2007, Chuang 2010) o en otros países (Campbell y Li 2008; Marlina 2009, Tong 2010; Mak 2011; Liu, Zhang y Lu 2011; Bao 2015). Los trabajos que se dedican a estudiar la reticencia de los estudiantes asiáticos en la enseñanza del inglés como LE son más numerosos y en el campo de la reticencia de los estudiantes asiáticos de ELE son visiblemente mucho menores en cantidad (Muñoz 2014; Hsieh 2015; Mendoza 2016).

Entre los estudios llevados a cabo sobre la reticencia de los estudiantes a participar en clase del ELE, podemos observar que Muñoz (2014) describe que uno de los principales problemas de los profesores de ELE que cuentan con alumnos japoneses entre sus estudiantes es la falta de entusiasmo para hablar en clase y que generalmente está unida a una reducida fluidez al comunicarse. Para la autora la falta de entusiasmo por hablar en clase se debe principalmente a razones de naturaleza pedagógica y razones culturales. El método de enseñanza de idiomas en Japón -aunque variado- generalmente tradicional, la preferencia de los alumnos por adoptar un papel pasivo en clase, la demostración del respeto por el profesor mediante el silencio y el miedo al error son las explicaciones que la autora ofrece sobre la reticencia de los alumnos japoneses de

² Hsu (2007) en un estudio realizado por medio de una encuesta a 615 alumnos universitarios (311 taiwaneses y 304 estadounidenses) para averiguar la percepción que tienen los estudiantes sobre su competencia lingüística en la lengua materna, el estudio concluye que, en comparación con sus pares estadounidenses, los taiwaneses tienen un nivel más bajo en la percepción de la propia competencia lingüística y son mucho menos discutidores durante la comunicación.

En un estudio realizado por Chuang (2010) a 207 estudiantes taiwaneses de inglés como LE se concluye que los estudiantes sienten que su nivel de dominio oral es bajo y piensan que su nivel de actuación oral es peor que la de sus pares.

participar en clase y a contestar cuando se les hace preguntas (Muñoz 2014: 682-683).

Un trabajo más reciente sobre la reticencia a hablar en las aulas de ELE es el de Mendoza (2016:2), donde alude también a las dificultades de implementación y uso que presentan los nuevos enfoques, como es el enfoque por tareas y el comunicativo en países con realidades distintas a las de los países occidentales en donde estos enfoques fueron engendrados, como es el caso de los estudiantes coreanos de ELE. Por medio de un estudio de carácter cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y anotaciones realizadas a 24 alumnos de filología hispánica de la Universidad Ulsan de Corea, el autor concluye que existen cuatro grupos de causas que influyen en la reserva de participar en clase y que son: causas personales, como el desconocimiento del tema, la ansiedad y la falta de confianza y la percepción de la propia competencia en español; causas pedagógicas, como la falta de costumbre de hablar en clase y el miedo a cometer errores; causas socioculturales, como la preservación de la imagen pública y la importancia de no interrumpir; y causas contextuales, como la desnivelación en clase y el número de estudiantes por clase.

El autor menciona que las causas de la reticencia a hablar en las aulas de lenguas extranjeras son complejas debido a la interrelación que presentan entre ellas y estas pueden variar según el sujeto, aunque también señala que:

“...existen algunas muy reiteradas entre los estudiantes que han colaborado en este proyecto, a saber: la falta de confianza, la baja percepción de la competencia en español, el miedo a cometer errores, el perfeccionismo, la falta de costumbre a hablar en el aula, el respeto del tiempo de los compañeros y la preservación de la imagen pública” (Mendoza 2016:30).

En la indagación específica sobre las posibles causas que podrían repercutir en la reticencia de los estudiantes taiwaneses a la hora de participar en clase, Hsieh (2015) realizó un estudio cuantitativo por medio del análisis factorial y un estudio correlacional para verificar si las variables Vulnerabilidad de la Propia Imagen (VPI) y la Búsqueda de la Perfección Lingüística (BPL), propuestas por Hsieh (2014), son factores que inciden en la frecuencia del uso del español de los estudiantes taiwaneses en las clases de español. El factor “La Vulnerabilidad de la Propia Imagen” engloba cuatro 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.*

El factor “Búsqueda de Perfección Lingüística” incluye tres ítems:

- *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 análisis sugieren que la frecuencia de uso del español guarda una relación negativa con la Vulnerabilidad de la Propia Imagen y con la Búsqueda de Perfección Lingüística y que existe correlación entre la BPL y VPI, de signo positivo. Según la opinión de los estudiantes encuestados, estas dos variables influyen en el número de participaciones en clase y permiten explicar, en cierto modo, las razones de su reticencia a la participación.

En Taiwán, con el afán de animar a una mayor participación en las clases y de asesorar a los estudiantes de ELE en su proceso de aprendizaje, Cortés (2001a:2; 2001b:1; 2009:10), en sus sucesivos estudios sugiere que la baja participación en clase se debe, en parte, al bajo nivel de motivación de los estudiantes. En relación con el tema de la motivación Hsieh (2008), Liang (2001) y Pérez (2015) también profundizaron en el aspecto psicosocial de los estudiantes taiwaneses, específicamente en la indagación de las orientaciones motivacionales de los estudiantes en su decisión de optar por el estudio del español. Tang (2002) atribuye al miedo de que sus compañeros se rían de ellos y de "perder la cara" o la buena imagen que los compañeros tienen de ellos como causas de la reserva de los estudiantes a hablar en clase. Rubio (2011:5) menciona que las clases de conversación en Taiwán suelen ser consideradas asignaturas complementarias de las de gramática y que 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 (2010, 2011, 2013) propone aplicar una serie de herramientas didácticas en la clase de conversación de ELE y una enseñanza holística para el desarrollo de la competencia lingüística.

Es cierto que buscar la explicación sobre el comportamiento del ser humano es simplemente una tarea de altísima complejidad. El

comportamiento de una persona es la manifestación de un cúmulo de motivos que se interrelacionan y que se hace visible solo parcialmente en su conducta como sucede con los icebergs. El ser humano es único y, por ser único, cada persona es un mundo y cada mundo necesita una explicación particular. Pero también es cierto que los individuos que pertenecen a un mismo grupo, muchas veces presentan exteriorizaciones similares, como es el caso de la reticencia de los alumnos taiwaneses en las clases de ELE. Dicha conducta de gran parte de los individuos que conforman el grupo quizá responda a la similitud de ideologías y patrones de comportamiento que solo atañe a este grupo de personas y por eso de una manera exploratoria las investigaciones intentan descifrar estas verdades parciales acerca de la naturaleza de los factores que podrían repercutir en su comportamiento.

Las descripciones y aclaraciones del trabajo de Mendoza (2016) sobre la amplia gama de factores y de diferente naturaleza que influyen en el comportamiento de sus discentes es un trabajo que aporta datos valiosos en la búsqueda para conocer las causas de la reticencia de los estudiantes de ELE. Si cotejamos sus resultados con los de Tang (2002) y Hsieh (2015), en el caso de los estudiantes taiwaneses y con las propuestas de Muñoz (2014) para el caso de los estudiantes japoneses, podemos observar que hay varias causas en común, como: la preservación de la imagen pública, el miedo a cometer errores, el miedo a la evaluación del profesor, el perfeccionismo y la percepción de la propia competencia en español. La baja percepción de la competencia lingüística mencionada en Mendoza (2016), vuelve a coincidir, en cierto aspecto, con las propuestas de MacIntyre (1994) y con el modelo de la Disposición A Comunicarse de MacIntyre y otros (1998) en su intento de explicar la disposición a comunicarse en una L2 y la frecuencia de uso de la lengua aprendida dentro del aula.

En Hsieh (2015) el ítem *“No hablo español con fluidez, no me expreso bien”* es uno de los tres componentes del factor *“Búsqueda de Perfección Lingüística”*, y este último es un factor que incide en la frecuencia del uso del español en clase. Según los resultados de las investigaciones sobre el comportamiento comunicativo de los aprendientes de ELE en Taiwán (Liang 2000; Tang 2002), observamos que la competencia percibida sobre el español por parte de los propios estudiantes es baja; es decir, la propia evaluación de los estudiantes sobre su competencia del español es baja. En el estudio de Tang (2002), el 52,6% de los alumnos manifiestan que su dominio del español es malo y el 47,4% restante lo califica de regular. Ningún estudiante piensa que su español es bueno. La baja percepción sobre la propia competencia del español también es un fenómeno que se detecta en los estudiantes taiwaneses de ELE.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, según las propuestas del modelo de MacIntyre y otros (1998), la variable *“Uso de la lengua meta”*, ubicada en el nivel I, es la resultante del cúmulo de las influencias descritas en los demás niveles del modelo. La percepción de la propia competencia se ubica en el nivel III, como componente del Estado de autoconfianza comunicativo. Estos conceptos englobados en el modelo proponen cierta relación existente entre la variable percepción de la propia competencia lingüística y la cantidad de veces que usa la lengua meta. Si contáramos con datos cuantitativos el nivel de la percepción que tienen los estudiantes de su dominio lingüístico, estos datos nos permitirían explicar lo poco que hablan en español los aprendientes taiwaneses, ya que nuestros discentes no participan activamente porque su DAC en español podría ser baja. A su vez, la baja DAC podría atribuirse a su bajo nivel de percepción de la propia

competencia, porque subestiman su propio nivel de dominio del español.

Basado en las propuestas del Modelo de DAC de MacIntyre y otros (1998) y cotejándola con trabajos realizados en Taiwán relacionados con la reticencia de los estudiantes a la hora de participar oralmente en clase en español, nos parece interesante conocer con mayor detalle la Competencia Percibida de los estudiantes taiwaneses de ELE y averiguar si esta variable guarda relación con la frecuencia de hablar español dentro de la clase.

Los datos de las diversas investigaciones nos hacen pensar que la percepción de la propia competencia lingüística de los estudiantes taiwaneses de ELE es baja, como sucede con sus pares coreanos (Mendoza 2016: 30) y que, en cierto modo, esta variable podría influir en su frecuencia de participar oralmente en la clase. Siguiendo esta línea de razonamiento, el presente estudio tiene como objetivo conocer cuál es la apreciación que tienen los estudiantes taiwaneses sobre su competencia del español y averiguar en qué situaciones la apreciación sobre su dominio del español mejora o empeora. Al mismo tiempo, nos interesa saber si existe relación entre la percepción que tienen de su competencia lingüística y la frecuencia de participación en clase por propia voluntad.

Si se cuenta con un mejor conocimiento sobre la percepción de la propia competencia lingüística de los estudiantes, los profesores tendrán mayor información de referencia a la hora de diseñar actividades didácticas, estas actividades persiguirán entre sus objetivos, en primer lugar, que los estudiantes sientan que el nivel de su capacidad lingüística es suficiente para realizar las tareas asignadas y, como consecuencia, crear un ambiente de estudio que

propicie mayor disposición de los estudiantes para expresarse en clase en español.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Con la intención de tener un mejor conocimiento sobre la reticencia de los aprendientes taiwaneses de ELE a la hora de participar en las clases y partiendo del supuesto de que la percepción de la *Propia Competencia Lingüística del Español*³ incide en la *Frecuencia de Uso del Español*⁴ en clase, el presente estudio presenta los siguientes objetivos:

- Determinar el nivel de la PPCE en español de los aprendientes taiwaneses.
- Averiguar el grado de influencia de la PPCE en la FUE como lo postulan MacIntyre (1994), MacIntyre y otros (1998), Hsieh (2015), Mendoza Puertas (2016).
- Discutir las implicaciones pedagógicas, resultantes de la investigación.

En base a los objetivos planteados, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

H1. El nivel de PPCE de los estudiantes taiwaneses es bajo.

³ A partir de ahora, PPCE.

⁴ A partir de ahora, FUE.

H2. El nivel de PPCE guarda relación con la FUE. En el caso de los estudiantes taiwaneses de ELE, la percepción de la propia competencia del español 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 son recogidos por medio de un cuestionario directo estructurado.

4.1. PARTICIPANTES

Los participantes son estudiantes del Departamento de Filología Española de la Universidad de Lenguas Wenzao. en Kaohsiung, Taiwán. El criterio utilizado para la selección de la muestra es el de muestreo simple, por conglomerado y de conveniencia. Es un muestreo simple porque se ha elegido una muestra de una población dada con el propósito de hacer las inferencias estadísticas; es un muestreo por conglomerado porque la selección de los individuos de la muestra está fundamentalmente orientada a la selección de grupos y no de individuos dentro de la población. En este estudio participaron tres grupos enteros de alumnos; son tres clases que aceptaron colaborar con la realización del presente estudio y que suman un total de 138 estudiantes. Un 19,5% de la muestra es masculino y el 80,5% restante es femenino. Los grupos son una clase de Gramática impartida por una profesora nativa española y que está compuesta por veintitrés estudiantes; un grupo de Español con fines específicos –turismo–, que es impartido por un profesor nativo de procedencia mexicana y que está formado por 53

estudiantes; y una clase de Lectura impartida por un profesor taiwanés bilingüe que cuenta con 62 alumnos. Todos los participantes tienen edades similares, entre 20 y 21 años. La edad promedio es de 20,5 años. A lo largo de su trayectoria de estudio, los alumnos han cursado clases impartidas 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.

4.2. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Para medir la PPCE hemos utilizado el cuestionario diseñado por Hashimoto (2002). El cuestionario consta de doce ítems, del que se obtiene un valor de la autoevaluación de la PPCE de los alumnos para hablar o comunicarse en español. Se les pide a los estudiantes evaluar su competencia para comunicarse en español bajo cada situación específica.

Este valor de PPCE obtenido será un valor promediado, porque se han tenido en cuenta factores como, por ejemplo, el número de participantes y la relación o familiaridad entre los interlocutores. Cabe señalar que hemos hecho una modificación en el nivel de puntuación, ya que en lugar de puntuar de 0 % a 100 %, en donde 0 es completamente incompetente y 100 es completamente competente; hemos adoptado, para la puntuación de la PPCE, la escala Likert de uno a cinco puntos para evitar confusiones con el sistema de calificación utilizado en Taiwán, en donde la puntuación 60 es el mínimo requerido para aprobar una asignatura escolar. Es decir, la puntuación de 0 a 59 equivale a “no aprobado” (no apto) y de 60 a 100 equivale a “aprobado” (apto).

En la medición de la variable FUE, se preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con 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 (véase el Anexo A). El cuestionario fue administrado a los sujetos encuestados en una clase de español, sin limitación de tiempo. El profesor lo explicó en chino, para paliar posibles dudas sobre la interpretación del contenido. Igualmente el cuestionario está editado en el idioma chino mandarín para evitar confusiones y malentendidos.

4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El conteo y procesamiento de los datos obtenidos se realizaron por medio del programa de ordenador de análisis estadístico SPSS (*The Statistical Package for Social Sciences*), versión 14.0 para *Windows*. En el cómputo de nivel de las variables, se han utilizado los cálculos descriptivos. Para el cálculo de correlación bivalente, se ha recurrido al cómputo del coeficiente Pearson. En cuanto a la validez interna del cuestionario, hemos recurrido al cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach, además de los coeficientes de “correlación elemento-total corregida” y coeficientes “Alpha de Cronbach al eliminar sucesivamente los ítems que conforman las variables”. 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 con los resultados obtenidos, se aplicó la correlación de Pearson para las dos variables con la finalidad de poder hacer inferencias de las relaciones existentes entre ellas.

5. RESULTADOS

Tras el cómputo y análisis de los datos se obtuvieron los siguientes resultados:

5.1. PERCEPCIÓN DE LA PROPIA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA / PPCE

5.1.1. Análisis de fiabilidad

El resultado del estudio de la consistencia interna de la PPCE para comunicarse en español es altamente satisfactorio, con un nivel de Alfa de Cronbach de 0,944. 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 1.

Tabla 1. Estudio de la consistencia interna de la PC en español. (N=135)

ÍTEMS	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA	ALPHA CRONBACH SI SE ELIMINA UN ELEMENTO
1	0,661	0,941
2	0,779	0,937
3	0,775	0,938
4	0,736	0,939
5	0,700	0,940
6	0,799	0,937
7	0,733	0,939
8	0,732	0,939
9	0,802	0,937
10	0,714	0,940
11	0,751	0,939
12	0,702	0,940

El rango de los coeficientes de "correlación elemento-total

corregida" obtenido es de 0,661 a 0,802. Los coeficientes de "Alpha de Cronbach si se elimina un elemento" presentan niveles altamente satisfactorios, con valores mayores de 0,937.

5.1.2. Resultados estadísticos descriptivos

Con el fin de conocer la PPCE, se les preguntó a los estudiantes cómo califican su competencia para comunicarse en español bajo las 12 situaciones planteadas. La escala de puntuación de 5 puntos equivale a:

- 1: muy baja
- 2: baja
- 3: buena
- 4: alta
- 5: muy alta

Tabla 2. Datos estadísticos descriptivos de las variables FUE y PPCE

VARIABLE	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DE	ASIMETRÍA	CURTOSIS
FUE	138	1	5	2.77	0.874	.272	-.023
PPCE	138	1.08	4.08	2.6293	0.645	-.090	-.457

Se observa en la Tabla 2 que la media obtenida de la variable PPCE de los estudiantes es el resultado de la ponderación de los 12 ítems que componen la variable y arroja un valor total de 2,62 y una DE de 0,64; el valor de la media se ubica en un nivel inferior al punto medio de la escala (3 = buena). El coeficiente de variación⁵ de la PC es

⁵ El coeficiente de variación proporciona una idea acerca de la variabilidad de los datos con respecto a la media, de modo que si el coeficiente de variación es muy

24,42%; un nivel de variación menor al 30%- lo que nos indica cierto nivel de homogeneidad en la opinión de los estudiantes encuestados. Es decir, la opinión no presenta mucha variabilidad entre los distintos miembros que conforman la muestra.

Tabla 3. Valores estadísticos de los ítems de la CCPE

ÍTEMS	MEDIA	DE
1. Hablar en público a un grupo de extraños. (n ≥ 30 personas)	2.080	.784
2. Hablar con un conocido.	2.957	.845
3. Hablar en una gran reunión de amigos. (n ≥ 10 personas)	2.775	.783
4. Hablar en una pequeña reunión con extraños. (n ≥ 5 personas)	2.442	.820
5. Hablar con un amigo.	3.094	.810
6. Hablar en una gran reunión de conocidos. i. (n ≥ 10 personas)	2.803	.821
7. Hablar con un extraño.	2.362	.887
8. Hablar en público a un grupo de amigos. (n ≥ 30 personas)	2.464	.847
9. Hablar en un grupo pequeño de conocidos. (n ≥ 5 personas)	2.906	.862
10. Hablar en una gran reunión de extraños. (n ≥ 10 personas)	2.246	.753
11. Hablar en un grupo pequeño de amigos. (n ≥ 5 personas)	2.964	.778
12. Hablar en público a un grupo de conocidos (n ≥ 30 personas)	2.463	.851
PPCE	2,62	0,64

pequeño significa que la variabilidad de los datos es muy pequeña con respecto a la media. Cuanto menor sea el coeficiente de variación es mejor.

En la Tabla 3 se observan los valores estadísticos de los ítems de la PPCE. El rango de amplitud de las medias de los ítems es de entre 2,080 y 3,094. La amplitud de las medias es 1,014.

Los niveles más altos corresponden cualitativamente a:

- "hablar con un amigo" (m= 3,094/ DE= 0,810)
- "hablar en un grupo pequeño de amigos" (m= 2,964 / DE= 0,778)
- "hablar con un conocido" (m= 2,957 / DE= 0,845)
- "hablar en un grupo pequeño de conocidos" (m= 2,906 / DE=0,862)

Los niveles más bajos de PPCE aparecen cuando tienen que:

- "hablar en público a un grupo de extraños / n ≥ 30 personas" (m=2,080/ DE= 0,784)
- "hablar en una gran reunión de extraños / n ≥ 10 personas" (m= 2,246/ DE=0,753)
- "hablar en una pequeña reunión con extraños / n ≥ 5 personas" (m=2,442/ DE= 0,820).
- "hablar con un extraño" (m= 2,362/ DE= 0,887).

Se hizo un análisis de la PPCE según el grado de familiaridad con el interlocutor y el número de personas a quien el encuestado tiene que dirigirse en español. Según el grado de familiaridad con los

interlocutores, las medias presentan los siguientes valores: amigos, $m = 2,82$; conocidos, $m = 2,782$ y extraños, $m = 2,283$. Según el número de interlocutores: una persona, $m = 2,804$; $n \geq 5$ personas, $m = 2,789$; $n \geq 10$ personas, $m = 2,608$; $n \geq 30$ personas, $m = 2,336$.

5.2 FRECUENCIA DEL USO DEL ESPAÑOL / FUE

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". La frecuencia de uso del español obtenida de los cuestionarios, FUE, reporta una media de 2,768 y una DE de 0,874. El valor de una media de 2,7 se ubica entre "Muy pocas veces" y "A veces". 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 CV⁶ de 31,57%. La DE es levemente alta, lo que indica que existe mayor variabilidad en la opinión de los miembros que conforman la muestra (ver Tabla 2).

5.3. CÁLCULO DE CORRELACIÓN ENTRE LA FUE Y LA PPCE

Con el fin de conocer el grado de relación o dependencia existente entre las variables que se indagan en el presente estudio, se realizó el análisis del coeficiente de correlación de las mismas.

⁶El coeficiente de variación proporciona una idea acerca de la variabilidad de los datos con respecto a la media, de modo que si el coeficiente de variación es muy pequeño significa que la variabilidad de los datos es muy pequeña con respecto a la media. Cuanto menor sea el coeficiente de variación es mejor.

Tabla 4. Matriz de correlaciones entre la FUE y a CCPE

	FUE	PPCE
FUE	1	
PPCE	.307**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la Tabla 4 se observa que la PPCE guarda una relación positiva de 0,307 con la variable FUC (nivel 0.01 bilateral).

6. DISCUSIÓN

El presente estudio formula la primera hipótesis, a saber, que la percepción que tienen los estudiantes taiwaneses de su propia competencia lingüística es baja. Los resultados obtenidos por medio del cuestionario indican que, efectivamente, el nivel de la percepción sobre su propio nivel lingüístico no es alto.

Se pudo apreciar por medio de los datos que la calificación de los encuestados sobre su nivel de español no alcanza el grado de "bueno". La media obtenida de la variable PPCE de los estudiantes es 2,62; un nivel inferior al punto medio de la escala (3 = buena). La amplitud de las medias de los 12 ítems que componen la variable es de entre 2,08 y 3,09; donde 2 equivale a "baja" y 3 equivale a "buena". Estos valores sugieren que en las doce situaciones presentadas en el cuestionario, en muchos casos la evaluación de su propio nivel de español no llega a la calificación "buena".

Los datos cuantitativos del presente estudio evidencian empíricamente las descripciones hechas sobre la baja evaluación que dan algunos estudiantes asiáticos de ELE sobre su propio nivel

de español, como en el caso de los estudiantes taiwaneses de ELE (Tang 2002) y en el caso de los estudiantes coreanos (Mendoza 2016).

Los datos también evidencian un fenómeno bastante similar al de los resultados presentados en estudios realizados sobre estudiantes taiwaneses. En general, las descripciones demuestran que los estudiantes taiwaneses tienen baja percepción de su dominio lingüístico, no solo en las lenguas extranjeras (Chan y Chu 2005; Chuang 2010), sino también en su propia lengua materna (Hsu 2007).

En el análisis de los resultados, podemos observar que el único ítem que alcanza el nivel de “bueno” es cuando habla con un amigo. Del valor promedio de las medias se observa que los niveles más altos suceden cuando están más familiarizados con el interlocutor (amigos, $m = 2,82$; conocidos, $m = 2,78$; extraños, $m = 2,28$) y cuando el número de interlocutores es menor (una persona, $m = 2,80$; $n \geq 5$ personas, $m = 2,78$; $n \geq 10$ personas, $m = 2,60$; $n \geq 30$ personas, $m = 2,336$). A medida que crece la familiaridad que sienten hacia el interlocutor, aumenta la evaluación que tienen de su capacidad lingüística para hacer frente a las situaciones comunicativas y disminuye su percepción de la competencia lingüística cuando aumenta el número de personas al que el encuestado tiene que dirigir sus palabras. Los niveles más bajos de PPCE suceden cuando el número de personas al que se dirigen es mayor y cuando se sientan menos familiarizados con el interlocutor.

Efectivamente, la percepción que tienen de su propia capacidad para expresarse en español es afectada por el número de interlocutores y la familiaridad con los mismos. Los datos demuestran que el factor familiaridad con el interlocutor produce

mayor variabilidad en el grado de la PPCE que el número de interlocutores.

La situación y el contexto comunicativo afectan a la percepción de la capacidad para comunicarse en español y esto sugiere que la PPEC de los estudiantes tiene un carácter situacional. En otras palabras, la percepción que tienen los estudiantes acerca de su nivel de dominio de español varía según la situación. Los resultados del presente estudio coinciden con los de Cao y Philp (2006), que por medio de observaciones de clases, entrevistas, cuestionarios y grabaciones de audio llegan a la conclusión de que el tamaño del grupo, la familiaridad con los interlocutores, la participación de los interlocutores, la familiaridad sobre el tema de discusión, la autoconfianza, el medio de comunicación influyen en la voluntad de comunicarse en una lengua en clase.

La segunda hipótesis planteada en el presente trabajo propone que el nivel de PPCE guarda relación con la FUE. La frecuencia de uso del español obtenida de los cuestionarios, FUE, reporta una media de 2,768 y una DE de 0,874. El valor de una media de 2,7 se ubica entre “Muy pocas veces” y “A veces”. Estos valores sugieren que los estudiantes son reticentes y no son muy activos a la hora de participar en las actividades que requieren su intervención. El coeficiente de correlación entre la percepción de la propia competencia del español de los estudiantes taiwaneses guarda una relación positiva de 0,307 con su frecuencia de comunicarse (nivel 0.01 bilateral). Por lo que se acepta la segunda hipótesis: el nivel de percepción que tienen de su capacidad lingüística permite predecir la frecuencia de participación oral en clase de los estudiantes taiwaneses.

7. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

1. Los alumnos taiwaneses no califican con una alta puntuación su propia competencia lingüística para comunicarse en español, en muchos casos la evaluación de su nivel de español no llega a la calificación de "buena".
2. Se pudo constatar que la percepción de su propia competencia lingüística tiene naturaleza situacional porque el nivel de dominio lingüístico varía según diferentes situaciones comunicativas, la percepción mejora cuando mayor es el grado de familiaridad que sienten hacia el interlocutor y cuando menor es el número de interlocutores al que tienen que dirigirse en español. La familiaridad que sienten hacia el interlocutor es un factor que produce una variación levemente superior en el nivel de la percepción de la competencia lingüística que el número de interlocutores.
3. Los datos también sugieren que existe correlación entre la percepción sobre su nivel de español y la frecuencia del uso del español. Es decir, las personas que tienen un nivel más alto de competencia lingüística reportan mayor frecuencia de participación en clase.

Los resultados del presente estudio empírico servirán de referencia para tener un panorama más cabal del comportamiento comunicativo de los aprendientes taiwaneses de ELE dentro de las aulas, proveerán de datos cuantitativos y mucho más precisos acerca del perfil que presentan estos estudiantes y, a su vez, contribuirán a

la programación de las actividades didácticas con la finalidad de reforzar la autoestima de la propia competencia lingüística para poder hacer frente a las situaciones comunicativas que requieren el uso del español, de ayudarles a fomentar el uso del español y de mejorar su habilidad lingüística.

8. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Nuestros resultados en la FUE y la PPCE presentan las siguientes implicaciones didácticas:

1. Se ha podido observar que existen situaciones comunicativas que mejoran la percepción de los estudiantes sobre su nivel de español. El profesor podrá aprovecharlas y animar a la participación a sus alumnos, planeando actividades pedagógicas como, por ejemplo, se podría asignar tareas para que los estudiantes preparen de antemano, así se sentirán más capacitados con el tema objeto de discusión y no se sentirán tan incómodos en el momento de hablar.
2. En nuestra opinión, la improvisación no es un método muy adecuado para los estudiantes taiwaneses, en especial para los estudiantes con un nivel bajo de dominio lingüístico. Conocer el contenido del tema objeto de discusión y haberse preparado previamente la clase da lugar a que los estudiantes se sientan más seguros en el momento de tener que expresarse en español, fomentando así la autoconfianza comunicativa.
3. Por otra parte, la utilización de actividades para romper el hielo que se utilizan al principio de un nuevo curso y las actividades de "calentamiento", que son tareas cortas e introductorias utilizadas

al comienzo de cada clase, son también actividades que promueven la interacción en clase y ayuda a que los estudiantes se sientan más familiarizados entre sí; de esta forma se logra promover la interacción, se incrementa la confianza y la autoestima, y aumenta la familiaridad entre los miembros del grupo, tanto entre los estudiantes como entre el profesor y los estudiantes.

4. Finalmente, es aconsejable reducir la cantidad de estudiantes por clase, las clases numerosas no son propicias para alentar la participación de los estudiantes a hablar español en clase.

9. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

La primera limitación tiene relación con la naturaleza de las variables investigadas. El comportamiento del ser humano es complejo e intrigante y está determinado por sus ideas, pensamientos, creencias y actitudes. Sin intención de otorgar una menor importancia a los demás factores que podrían influir en la reticencia de los estudiantes taiwaneses de ELE, el presente estudio intenta conocer de forma más detallada solo una variable de carácter psicolingüístico que incide en la frecuencia de participar oralmente en clase utilizando el español, que es la percepción que tienen los estudiantes de su competencia del español.

Asimismo, el estudio de la conducta de un grupo de individuos es una tarea que presenta cierto grado de dificultad técnica. Se utilizó el cuestionario para indagar las creencias y actitudes de los estudiantes; mas, como todo instrumento de recolección de datos, también tiene sus pros y contras. Es así que se trató de aumentar el tamaño de la muestra para otorgar mayor grado de validez y

fiabilidad a las conclusiones.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se recomienda hacer mayores exploraciones sobre el comportamiento comunicativo de los estudiantes de ELE en Taiwán controlando ciertas variables de estudio. Sería muy productivo explorar las propuestas didácticas y pedagógicas que animen a la participación oral de los estudiantes en las clases de español. El conocimiento de la efectividad de las diversas estrategias didácticas que consideran el perfil particular de los estudiantes taiwaneses es un campo muy amplio que merece la pena ser explorado.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Baralo, M. y Estaire, S. (2010), "Tendencias metodológicas postcomunicativas". En Abelló, Ehlers y Quintana (eds.) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.

Bao, D. (2014), *Understanding Silence and Reticence. Ways of Participating in Second Language Acquisition*. London: Bloomsbury publishing.

Brown, H. D. (2000), *Principles of language learning and teaching*

(4th ed). N.J.: Pearson Longman.

Campbell, J. y Li, M. (2008), "Asian students' voices: an empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand University", *Journal of Studies in International Education*, vol. 12, 4, 375-396.

Cao, Y. y Philp, J. (2006), "Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction", *System*, 34(4), 480-493.

Cetinkaya, Y.B. (2005), *Turkish College Students' Willingness to Communicate in English as a Foreign Language*. Tesis doctoral, The Ohio State University.

Compton, L.K. (2007), "The Impact of Content and Context on International Teaching Assistants' Willingness to Communicate in the Language Classroom", *Communication Research Reports*, 2007, March, vol. 10, núm. 4.

Cortés, 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*, número 7.

Cortés, 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*, número 7.

Cortés, M. (2009), "La motivación por al aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla", en *II Jornadas de formación de*

profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, Suplementos marcoELE, revista de didáctica ELE, 8, 1-30

<http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china>

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*, Vvol.29, núm. 1, 75-94.

García, M. (2006), "La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE", *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*.

Hashimoto, Y. (2002), "Motivation and Willingness to Communicate as predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context", *Second language Studies*, 20 (2), spring (2002), 29-70.

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 a la enseñanza de las Lenguas*, 19.

Hsieh, S.Y. (2008), "El perfil de la orientación motivacional de los aprendientes taiwaneses de ELE", *Actas del 5th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching and Learning*. Taiwán: Wenzao Ursuline University of Languages.

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.

Hsu, Ch. F., (2007), "A cross-cultural comparison of communication orientations between American and Taiwanese", *Communication Quartely*, vol. 55, 3, 359-374.

Kang, S. J. (2005), "Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language", *System*, 33, 277-292.

Kim, S. J. (2004), *Exploring willingness to communicate (WTC) in English among Korean EFL (English as a Foreign Language) students in Korea: WTC as a predictor of success in second language acquisition*. Tesis doctoral, The Ohio State University.

Liang, W. F. (2000), "El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ejemplo de una clase de conversación", *Actas del XI congreso de ASELE*, 471-480.

Liang, W. F. (2001), "¿Cómo elevar la motivación de los aprendices de lengua extranjera?", *Providence Journal of Humanities*, núm. 14, 217-234.

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. (1983), "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers", *Studies in Second Language Acquisition*, (5), 177-193.

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.

MacDonald, J.R. Clément, R. y MacIntyre, P.D (2003), *Willingness to communicate in a L2 in a bilingual context: A qualitative Investigation of Anglophone and Francophone students*. Disponible en la web: http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/publications.htm [consulta: 20 de enero de 2016]

MacIntyre, P.D. (1994), "Variable Underlying Willingness to Communicate: A causal Analysis", *Communication Research Reports*, 11, 113-142.

MacIntyre, P.D. y Baker, S. (2000), "The role of gender and immersion in communication and second language orientations", *Language Learning*, 50, 311-341.

MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R. y Donovan, L.A. (2003), "Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs", *The Canadian Modern Language Review*, 59, 4 (junio), 589-607.

MacIntyre, P.D., Baker, S., Clément, R. y Conrod, S. (2001), "Willingness to Communicate, Social Support and Language

Learning Orientations of Immersion Students”, *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998), “Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation”, *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.

Mak, B. (2011), “An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners”, *System*, 39, 2 (June, 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.

Mendoza, J. (2016), “La reticencia a hablar en las aulas de ele en corea. Un acercamiento a sus causas”, *marcoELE revista de didáctica ELE*, núm. 22.

<http://marcoele.com/aulas-de-ele-en-corea>

Menzel, K.E. y Carrel, L.J. (1999), “The Impact of Gender and Inmediacy on Willingness to talk and Perceived Learning”, *Communication Education*, 48.

Mohammadzadeh, A. y Jafarogohar, J. (2012), “The relationship between Willingness to communicate and Multiple Intelligence among learners of English as a Foreign language”, *English Language Teaching*, vol. 7, julio 2012, 25-32.

Muñoz, C. (2014), “El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz”, *Acta del XXV Congreso*

Internacional de la ASELE.

Ortega, L. (2000), “El desarrollo de la competencia gramatical en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas”. En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel. Barcelona.

Peng, J.E. (2007), “Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China”, *University of Sydney Papers in TESOL*, 2007, 2, 33-59.

Pérez, J. (2010), “Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE”, *Acta del 7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching and Learning*, Universidad Fujen. Taipei.

Pérez, 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 R.J. (2013), “Propuesta de una metodología neuroholística basada en los hallazgos de la neurolingüística”, *Marcoele revista de didáctica ele*, núm. 16, 2013.

Pérez R.J. (2015), “Actitudes sociolingüísticas en estudiantes universitarios taiwaneses de ELE”, *marcoELE revista de didáctica ELE*, núm. 21, 2015.

<http://marcoele.com/actitudes-sociolingüísticas-en-estudiantes-taiwaneses-de-ele/>

Richards J. C. y Rodgers, T. S. (2003), *Approaches and methods in language teaching*, 2a. edición. Cambridge: Cambridge University Press

Roach, K. D. (1999), "The influence of Teaching Assistant Willingness to Communicate and Communication Anxiety in the Classroom", *Comunicacion Quarterly*, Spring 1999, 47, 2, 166-182.

Rubio, M. (2011), "La asignatura de comunicación Oral en Taiwán: situación actual y propuesta de cambio", *Sino ELE Revista de enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 4, 1-33.

Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Tang, Y.W. (2002), "Análisis de la motivación del aprendizaje, su actitud y esfuerzo", *Wenzao Journal*, 16, 87-105. Taiwán: Wenzao Ursuline University of Languages.

Tong, J. (2010), "Some observations of Students' Reticent and participatory behaviour in Hong Kong English Classrooms", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol.7, núm. 2, pp. 239-254

Yashima, T. (2002), "Willingness to communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context", *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.

FECHA DE ENVÍO: 19 DE MAYO DE 2016

ANEXO A

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 percepción que tienen los estudiantes acerca de su competencia del español.

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. La capacidad de comunicarse en una Lengua extranjera difiere, a veces, según la situación o contexto. Supongamos que tú tienes que hablar en español bajo las siguientes situaciones, por favor evalúa tu competencia para comunicarte en español bajo cada situación específica.

Competencia para comunicarse en español:

1: MUY BAJA 2: BAJA 3: BUENA 4: ALTA 5: MUY ALTA

1. Hablar en público a un grupo de extraños. ($n \geq 30$ personas)
2. Hablar con un conocido.
3. Hablar en una gran reunión de amigos. ($n \geq 10$ personas)
4. Hablar en una pequeña reunión con extraños. ($n \geq 5$ personas)
5. Hablar con un amigo.
6. Hablar en una gran reunión de conocidos. ($n \geq 10$ personas)
7. Hablar con un extraño.
8. Hablar en público a un grupo de amigos. ($n \geq 30$ personas)
9. Hablar en un grupo pequeño de conocidos. ($n \geq 5$ personas)
10. Hablar en una gran reunión de extraños. ($n \geq 10$ personas)
11. Hablar en un grupo pequeño de amigos. ($n \geq 5$ personas)
12. Hablar en público a un grupo de conocidos. ($n \geq 30$ personas)