

## ***Razones de la renuencia a hablar en la clase de ELE en Asia Oriental. Análisis cualitativo y comparación entre estudiantes taiwaneses y coreanos***

### ***Reasons for reticence in the SFL classroom in East Asia. Qualitative analysis and comparison between Taiwanese and South Korean students***

**Jorge Daniel Mendoza Puertas**

Universidad Providence (Taiwan)

[jmenpue8@pu.edu.tw](mailto:jmenpue8@pu.edu.tw)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8088-8825>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.39

Fecha de recepción: 09/02/2020

Fecha de aceptación: 22/06/2020

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Mendoza Puertas, J. D. (2021). Razones de la renuencia a hablar en la clase de ELE en Asia Oriental. Análisis cualitativo y comparación entre estudiantes taiwaneses y coreanos. *Tejuelo*, 33, 39-74.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.39>

**Resumen:** La renuencia a hablar en la clase de lenguas extranjeras, hecho ampliamente constatado entre estudiantes de Asia Oriental, constituye un fenómeno complejo y multidimensional que minimiza las posibilidades de interacción dificultando el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa. En este artículo ofrecemos los resultados obtenidos en una investigación de tipo cualitativo acerca de las razones de la renuencia a hablar en la clase de español, llevada a cabo con estudiantes taiwaneses del grado y el posgrado en Lengua y Literatura Españolas. La investigación se basó en entrevistas semiestructuradas, grupos de debate y anotaciones realizadas por el profesor en un diario de trabajo. Los datos obtenidos fueron analizados y codificados hasta obtener una serie de categorías y subcategorías. Los resultados arrojados por este trabajo fueron comparados con las causas obtenidas en otra investigación similar realizada unos años antes en Corea del Sur.

**Keywords:** renuencia; razones; ELE; Taiwán; Corea del Sur.

**Abstract:** The reluctance to speak in foreign languages classrooms is a debilitating, complex, and multidimensional phenomenon, widely observed in East Asia, that minimizes the possibilities of interaction hindering the development of an adequate communicative competence. In this article we offer the results obtained in a qualitative research on the causes of reticence carried out with undergraduate and graduate Taiwanese students of Spanish Language and Literature. The research was based on semi-structured interviews, discussion groups and annotations made by the teacher in a daily work notebook. The data collected was analyzed and coded into a series of categories and subcategories. The results of this research were compared with the reticence reasons to speak Spanish identified in a similar work done a few years earlier in South Korea.

**Palabras clave:** reticence; reasons; SFL; Taiwan; South Korea.

# I

## ntroducción

Para cualquier docente que conozca el contexto educativo de los países de Asia Oriental, no es nada nuevo decir que el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera se encuentra con el escollo fundamental de la resistencia a hablar en clase. La renuencia a hablar, entendida como un fenómeno ampliamente constatado por profesores e investigadores (Bao, 2014; Gushendra y Aprianti, 2019; Hsieh, 2015, 2016; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005, 2006; Liu y Jackson, 2009; Liu y Littlewood, 1997; Mendoza, 2016, 2017; Riasati, 2014; Shea, 2017; Shimizu, 2006; Soo y Goh, 2013; Talley y Tu, 2015; Tsui, 1996), es extremadamente compleja, ya que en ella actúan factores no solo muy diversos sino estrechamente relacionados entre sí. Hablamos, pues, de un fenómeno multidimensional que dificulta enormemente la práctica y adquisición de la expresión oral dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Este rechazo a hablar en clase, a pesar de los cambios realizados en los currículos educativos nacionales para pasar de la enseñanza de lenguas tradicional y audiolingual a otra más actualizada y comunicativamente productiva (Kung, 2017; Choi citado en Kwon, 2004), mantiene una relación directa con la dificultad de implementación del método comunicativo entre los países de la región (Li, 1998; Sánchez, 2009; Talley y Tu, 2014). No en vano, como exponen a este respecto Arnold y Fonseca (2004), la participación oral y el aprovechamiento de las actividades interactivas por parte de los estudiantes condicionan el éxito o el fracaso de aquellos enfoques de enseñanza destinados a alcanzar la competencia comunicativa. El conocimiento en profundidad de las razones que

llevan a los aprendientes a mostrarse renuentes a participar ayudará al docente a salir más fácilmente de este atolladero, puesto que la comprensión del comportamiento comunicativo de sus alumnos le facilitará el desarrollo de la actitud y de las herramientas adecuadas para mejorar el proceso de aprendizaje de estos. Teniendo en cuenta esta situación, en las siguientes páginas analizaremos, en primer lugar, las causas de la renuencia a hablar en las clases de español en Taiwán y, posteriormente, buscaremos patrones de comportamiento similares o divergentes con sus pares de Corea del Sur a partir de la comparación con las razones de la resistencia a hablar de estos últimos (Mendoza, 2016).

## **1. Marco teórico**

En la actualidad, la literatura existente sobre las causas de la renuencia a hablar en clase por parte de los estudiantes asiáticos es amplia. La mayoría de estas investigaciones proceden del área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mientras que el número de investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español es bastante escaso. Las razones destacadas por los distintos autores para justificar esta resistencia a hablar en clase son diversas. Muy comunes han sido las razones socioculturales, amparadas en las diferencias existentes con las naciones occidentales que vieron surgir el método comunicativo. Entre ellas encontramos todas aquellas relacionadas con el trasfondo cultural confuciano y con el modelo de sociedad colectivista: el respeto hacia la figura del profesor, la modestia, el mantenimiento de la armonía, la importancia del silencio frente al lenguaje, el miedo a hacer el ridículo,... (Bao, 2014; Chang, 2011; He, 2008; Hsieh, 2015; Jackson, 2002, 2003; Li y Liu, 2011; Liu, 2005; Shimizu, 2006). Por otro lado, se alude a factores personales o psicológicos: ansiedad, timidez, miedo a cometer errores, falta de confianza,... (Tsui, 1996; Gushendra y Aprianti, 2019; Hsieh, 2015; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005; Liu y Littlewood, 1997; Soo y Goh, 2013). Entre otras razones, algunos trabajos señalan la falta de costumbre a hablar en los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la figura del profesor (Bao, 2014; Liu y Littlewood, 1997; Liu, 2005)

y otros destacan la baja competencia en la lengua meta (Bao, 2014; Cheng, 2000; Gushendra y Aprianti, 2019; Liu, 2005; Liu y Jackson, 2009; Liu y Littlewood, 1997; Shimizu, 2006; Soo y Goh, 2013). Sin nombrar otras causas aisladas menos reiteradas.

Bien es cierto que, debido a su complejidad, el fenómeno de la renuencia a hablar ha sido, en ocasiones, bien malinterpretado bien entendido de forma sesgada, dando lugar a generalizaciones o estereotipos que, más que ayudar, han aumentado la confusión al respecto. De este modo, no es difícil encontrar descripciones en las que el estudiante asiático ha sido definido como un estudiante pasivo, sin tener en cuenta el carácter tan general e impreciso del término usado, así como renuente a hablar, como si la renuencia a hablar fuera un rasgo inherente a los alumnos de una zona tan vasta y diversa como es Asia. Ante esta generalización, algunos investigadores se han opuesto a este fenómeno y han negado su existencia (Cheng, 2000; Kumaravadivelu, 2003; Littlewood, 2000).

Una vez descrito el marco teórico general, atendamos al estado de la cuestión en el ámbito educativo taiwanés, donde la investigación también es más prolífica dentro de la enseñanza del inglés. Entre estos trabajos encontramos el de Jenkins (2008), quien llegó a la conclusión de que los factores que generan esta renuencia a hablar en clase son bien de tipo cultural bien de tipo personal, sin olvidar, por otro lado, la incidencia del ambiente poco participativo que suele respirarse en el aula. Otro texto destacable es de Chuang (2010), quien distinguió cuatro situaciones que aumentan la ansiedad entre los estudiantes: responder a preguntas sin preparación previa, hablar sobre temas poco familiares, realizar presentaciones frente al resto de aprendientes y la creencia en que su nivel de inglés es inferior al de sus compañeros. Por su parte, Chang (2011) identificó cinco elementos esenciales que conducen a los estudiantes a no hablar en clase: el miedo a la pérdida de prestigio (*losing face*), el miedo a presumir, mantener la armonía del grupo, la asignación desigual de turnos por parte del profesor y el insuficiente tiempo de espera concedido para que los alumnos articulen su discurso. Más reciente y de gran interés es el libro de Talley y Tu (2015) donde se aborda el problema de la renuencia a hablar y se explora el modo en

el que los estudiantes de inglés se enfrentan a este problema y cómo logran superarlo.

Centrándonos en el área del español como lengua extranjera, tan solo son reseñables los trabajos de Hsieh (2015, 2016), quien se ha dedicado a indagar sobre las causas que motivan este fenómeno entre los estudiantes universitarios. Las principales conclusiones alcanzadas por esta autora, basándose en análisis fundamentalmente cuantitativos y descriptivos, señalan que:

- Los factores culturales y afectivos influyen de manera decisiva en la participación oral de los estudiantes.
- Las variables Vulnerabilidad de la Propia Imagen y Búsqueda de la Perfección Lingüística inciden en la frecuencia de uso de la lengua oral en las clases de español.
- La percepción de la propia competencia lingüística en español incide en la frecuencia de uso de la lengua meta.

Como puede apreciarse en esta breve contextualización, las razones argüidas son muy variadas y, como ya se expuso en Mendoza (2016), no pueden ser tenidas en cuenta de manera aislada debido a que constituyen causas de un mismo fenómeno poliédrico. Un fenómeno complejo y ampliamente extendido entre estudiantes no solo dentro de las aulas asiáticas sino en aulas repartidas por todo el mundo (Chang, 2011; Kumaravadivelu, 2003).

## **2. Metodología**

El trabajo aquí presentado se llevó a cabo entre estudiantes taiwaneses del grado y posgrado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence de Taichung. El tipo de investigación realizada es de corte cualitativo y coincide con la metodología empleada en el trabajo llevado a cabo con estudiantes de Corea de Sur (Mendoza, 2016). Como hemos visto, los estudios realizados en Taiwán en el ámbito del ELE han sido fundamentalmente cuantitativos, por lo que un análisis basado en la interacción con el alumnado, su observación y el intercambio de ideas entre ellos puede aportar nuevos datos de interés.

Como denuncia Maxwell (2012), son necesarios más estudios cualitativos en el campo de la educación, ya que en algunos sectores de esta se ha producido un virulento rechazo hacia este tipo de investigación en beneficio de la investigación cuantitativa<sup>1</sup>. Si bien, como expone el mismo autor, el desarrollo de explicaciones causales apropiadas depende de la profunda comprensión de los significados, contextos y procesos que solo la investigación cualitativa puede ofrecer (Maxwell, 2012). Partiendo de estos hechos, tres son las técnicas de investigación cualitativa empleadas en el presente estudio: las entrevistas semiestructuradas, los grupos de debate y las anotaciones realizadas por el profesor en un cuaderno de trabajo. Estas distintas fuentes de información unidas a la literatura consultada permiten una adecuada triangulación de los datos que otorga fiabilidad a los resultados obtenidos. Cada una de las técnicas seleccionadas aporta sus propios beneficios a la investigación, lo que facilitará el posterior análisis e identificación de temas dentro de los discursos recogidos. En este sentido, las entrevistas suponen la principal fuente de información a partir de una conversación pautada basada en una serie de preguntas básicas, pero con la libertad de poder reconducir el diálogo y abrirlo a nuevos temas de acuerdo con el discurso del informante; por su parte, los grupos de debate permiten observar la interacción de varios informantes sobre un mismo aspecto y abren la posibilidad a la aparición de nuevas causas como resultado de la discusión entre sus miembros<sup>2</sup>; por último, las anotaciones del profesor<sup>3</sup> aportan

---

<sup>1</sup> Habiendo sido entendida esta como “más científica” para determinar las causas de un fenómeno (Maxwell, 2012: 655).

<sup>2</sup> El grupo de discusión constituye otra herramienta de gran valor y largamente utilizada en la investigación cualitativa para la recogida de datos. Se trata de una técnica no directiva cuya finalidad es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo para debatir sobre un tema. Los datos producidos en estos son difíciles de conseguir por otros medios, ya que en los grupos de discusión se crean situaciones naturales y espontáneas donde salen a la luz deseos, opiniones, sentimientos, etc. (Gil, 1993).

<sup>3</sup> El diario del profesor resulta una interesante herramienta para tener en cuenta en cualquier investigación educativa, ya que a través de ella “se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto” (Porlán y Martín, 1996, p. 23). Del mismo modo “propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor” (*ibid.*).

información aclaratoria sobre la actuación de los informantes y sus compañeros dentro de las dinámicas del aula<sup>4</sup>. Respecto a la entrevista semiestructurada, cabe destacar que fue elegida por su mayor flexibilidad, privacidad y su suficiente uniformidad para alcanzar los objetivos propuestos. Las preguntas que la componen fueron establecidas partiendo de la literatura existente sobre el tema y de nuestro conocimiento de la realidad educativa y sociocultural de Asia Oriental. De cualquier modo, esta se iba adaptando de acuerdo con la información aportada por el entrevistado<sup>5</sup>. Veinticuatro fueron los informantes que participaron en la fase de entrevistas, cinco por cada curso que compone el grado más cuatro estudiantes de máster. El número total fue establecido siguiendo el principio de saturación teórica propuesto por Glaser y Strauss (1967). La selección de informantes se realizó intentando diversificar el tipo de estudiante, según la actitud mostrada por este en las clases de conversación. Los participantes fueron debidamente informados sobre el objetivo y la finalidad de las entrevistas, decidiendo participar voluntariamente en el proyecto. Sus edades oscilaban entre los 18 y los 26 años. Las entrevistas fueron realizadas, grabadas y transcritas durante el primer semestre del curso 2019-2020. Se obtuvo un total de 821 minutos de grabación. A los estudiantes con mayor nivel de español se les realizó la entrevista directamente, mientras que para aquellos con menor nivel necesitamos la ayuda de un estudiante de máster como intérprete.

**Tabla 1**

*Estudiantes entrevistados*

<b>Estudiantes</b>	<b>Curso</b>	<b>Sexo</b>
E1, E2	1.º	H <sup>6</sup>
E3, E4, E5	1.º	M
E6, E7	2.º	H
E8, E9, E10	2.º	M
E11, E12	3.º	H
E13, E14, E15	3.º	M
E16, E17	4.º	H

<sup>4</sup> En un anexo aportamos una muy breve muestra del diario del profesor.

<sup>5</sup> Las preguntas básicas de la entrevista se adjuntan en un anexo al final del artículo.

<sup>6</sup> H = hombre, M = mujer.

E18, E19, E20	4.º	M
E21, E22	máster	H
E23, E24	máster	M

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los grupos de discusión, se organizaron tres grupos. Estos estaban formados por aquellos estudiantes con mejor dominio de la lengua. Este era un requisito indispensable, ya que el objetivo era debatir sobre ciertos aspectos que habían surgido en las entrevistas y las anotaciones. Cinco estudiantes formaron cada grupo. Algunos ya habían participado en las entrevistas (E15, E18, E20, E24), mientras que otros participaban en el proyecto por primera vez:

**Tabla 2**

*Estudiantes de los grupos de discusión*

<b>Estudiantes</b>	<b>Curso</b>	<b>Sexo</b>
E25	3.º	H
E26	3.º	M
E27, E28	4.º	H
E29, E30, E31	4.º	M
E32	máster	H
E33, E34, E35	máster	M

Fuente: elaboración propia

Por tanto, el número total de informantes fue 35. Los debates también fueron grabados y transcritos. En total se obtuvieron 112 minutos de grabación.

Nuestra última fuente de información fue el diario de trabajo. En él fuimos anotando todo lo relacionado con nuestras clases de conversación: metodología, temas tratados, dinámicas de trabajo, actitud de los alumnos, sus reacciones ante las tareas, reacciones entre ellos y frente a la figura del profesor, etc. Todo ello orientado al tema investigado en este texto.

Los datos recopilados fueron contrastados de manera sucesiva a lo largo de todo el proceso de trabajo. Las lecturas pormenorizadas de las transcripciones, tanto de las entrevistas como de los grupos de

debate, combinadas con las anotaciones del diario fueron arrojando luz sobre una serie de conceptos básicos localizados a partir de palabras clave. Los conceptos básicos que presentaban alguna relación entre sí fueron agrupados y renombrados con un nuevo nombre conceptual, dando lugar a las primeras categorías. De este modo, mediante una labor de comparación y codificación fueron surgiendo toda una serie de categorías y subcategorías que se expondrán en el siguiente apartado.

### **3. Razones de la renuencia a hablar entre los estudiantes taiwaneses de ELE**

Antes de pasar a la exposición de las causas, atendamos brevemente a la percepción que los participantes poseen sobre su nivel de participación en las clases de español. Del total de estudiantes que nunca había estudiado o hecho prácticas en el extranjero, el 36% afirmó no hablar nada en clase, otro 36% consideró que hablaba muy poco y el 28% declaró que hablaba poco. Por otra parte, del total de estudiantes que habían estudiado o hecho prácticas en algún país de lengua española, el 60% afirmó que no hablaba nada en las clases antes de estar en el extranjero, mientras que el 40% dijo que hablaba muy poco. Después de su experiencia fuera de Taiwán, el 30% dijo que hablaba muy poco; un 20%, que hablaba poco; otro 20%, que hablaba algo y un 30% que hablaba bastante en clase. Como podemos observar, todos los estudiantes que no han disfrutado de una experiencia en el extranjero o bien no hablan en clase o consideran que hablan poco o muy poco. Situación similar a la de aquellos estudiantes que sí tuvieron una estancia fuera del país antes de disfrutar de esta. La situación mejora levemente cuando salen de Taiwán para estudiar o hacer prácticas, ya que algunos de ellos comienzan a hablar algo y otros aumentan considerablemente su participación.

Atendiendo a su deseo de comunicarse, a excepción del 13% de los participantes, el resto expresó su interés por hablar más en clase y poder comunicarse con otras personas que hablen español. Como vemos, existe un cierto desajuste entre su deseo de comunicarse y lo que en realidad hablan. Hecho que ya ha sido mencionado por otros

autores, como Liu y Littlewood (1997) o Liu y Jackson (2009), en sus investigaciones con estudiantes de Hong Kong y la China continental. A este respecto, Cheng (2000) ya reconoció que los estudiantes de Asia Oriental suelen expresar su deseo de hablar más en clase, pero muchos de ellos son incapaces de hacerlo debido a diferentes razones. Son esas razones, circunscritas a la realidad universitaria taiwanesa, las que pretendemos conocer a continuación.

### **3.1. Razones personales**

Incluimos en este apartado aquellas causas que no se relacionan de manera directa con aspectos socioculturales, pedagógicos o contextuales, y que pueden ser consideradas razones individuales. La mayoría de ellas suelen coincidir con factores afectivos y otras pueden relacionarse con factores psicológicos.

#### **3.1.1. Desinterés y falta de motivación**

Más allá del rechazo a hablar ante determinadas circunstancias, la poca disposición para comunicarse puede adoptar, como ya expusieron Li y Liu (2011), formas diversas en clase. Entre ellas encontramos el agobio, el escaso interés ante el proceso de aprendizaje, la incomprensión, el desinterés hacia el tema abordado, el aislamiento del resto de compañeros, etc. Nuestros informantes aludieron a algunas de estas manifestaciones, especialmente al desinterés y a la falta de motivación<sup>7</sup>:

No quería estudiar español, yo quería ser presentadora de televisión. Pero no pude estudiar Comunicación por la nota. No sé por qué elegí esta carrera... fue la suerte. No me interesa el español, no me gusta y no tengo ganas de hablar en clase (E14)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Por razones de espacio, a lo largo de este trabajo solo ejemplificaremos con un extracto de los numerosos que tenemos.

<sup>8</sup> Junto a cada ejemplo ofrecemos la identificación del estudiante de acuerdo con las tablas previas.

En ocasiones, nuestros estudiantes no han podido entrar en la carrera que querían y se ven obligados a estudiar algo que no les interesa. Esa falta de interés por la materia aumenta su desmotivación y hace que se mantengan en la carrera sin participar en clase y sin apenas implicarse en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, como puede inferirse de los anteriores comentarios y como señaló Cortés (2012), la motivación fundamental de los estudiantes taiwaneses es de tipo extrínseco o instrumental. Este tipo de motivación se nutre de factores externos y suele sustentarse sobre la idea de que el dominio del español facilitará su incorporación al mercado laboral y les brindará mejores oportunidades de trabajo:

*Estudio esta carrera para encontrar un trabajo. Me gustaría trabajar en comercio usando el español. Pero el trabajo de mis sueños no está relacionado con el español (E7).*

Sin embargo, con este tipo de motivación algunos estudiantes suelen confundir cuál es objetivo que deben perseguir para alcanzar esa recompensa final. Así, suelen identificar la obtención de un diploma como el medio para obtener un mejor trabajo, olvidando que tras el diploma debe haber un buen conocimiento del español para su desempeño. De este modo, no encuentran ningún problema en no participar en clase, considerando esta actividad no como parte necesaria de su formación sino como un mero trámite para la obtención del título:

No me interesa mucho el español, por eso no quiero hablar en clase. Solo quiero tener un título para poder trabajar (E9).

### **3.1.2. Desconocimiento del tema**

La escasez de ideas sobre el tema del que se va a hablar en clase es una fuente de inseguridad y constituye, como apunta Liu (2005), otra de las razones frecuentes de la renuencia a hablar. Los estudiantes argumentan que, cuando el tema no les es suficientemente conocido, no son capaces de aportar ideas, organizarlas o argumentar con claridad. En ese caso, prefieren no hablar:

Para hablar en clase me gusta preparar el tema antes. A veces, no sé nada acerca del tema, no tengo ideas y no sé qué decir (E15).

### **3.1.3. *Personalidad introvertida***

La introversión es una de las razones que suele mencionarse en todas las investigaciones sobre la renuencia. Tal como apuntó Liu (2005), se trata de una causa que aparece con especial frecuencia entre los estudiantes chinos. Nuestros entrevistados aludieron reiteradamente a esta razón:

En clase hay personas que no conozco y me da vergüenza hablar. Soy tímida y no quiero que me miren (E10).

Debido a su personalidad introvertida, algunos estudiantes prefieren no preguntar en clase aunque tengan dudas. La incomodidad que sienten al sentirse observados por el resto inhibe su deseo y su necesidad de comunicarse:

Como soy muy tímido, no hablo ni pregunto durante la clase aunque tenga dudas. Prefiero preguntarle a algún compañero después de clase (E6).

### **3.1.4. *Ansiedad y falta de confianza***

La clase de lenguas extranjeras constituye el lugar perfecto para la aparición de la ansiedad negativa o debilitadora, ya que intentar expresarse delante de otros con un vehículo comunicativo inestable genera mucha vulnerabilidad (Arnold y Brown, 2000). Este tipo de ansiedad se relaciona con sentimientos negativos como el miedo, la inseguridad, la frustración, la tensión, etc. (íd.), generando mecanismos de evitación que desembocan en el rechazo a hablar. Es evidente que la falta de confianza, vinculada a la baja autoestima de los estudiantes taiwaneses (Kwan, Hui y McGee, 2010), se encuentra directamente relacionada con la ansiedad y, por ende, con la renuencia:

Me siento muy insegura hablando español, no tengo confianza. Por eso, me pongo muy nerviosa y no puedo hablar, no me sale ninguna palabra. A veces prefiero no intentarlo (E13).

### **3.1.5. *Percepción de la propia competencia y perfeccionismo***

Como ya apuntaba Bao (2014), en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera existe un periodo conocido como “silente” donde la competencia del alumno es insuficiente para intervenir. Ese silencio generado por la falta de habilidad para comunicarse es conocido como *silencio no-intencional*, frente al *silencio intencional*, que se produce por una falta de voluntad para hablar (He, 2008). Evidentemente, es dentro de este último donde nos movemos, y dentro de él aludimos a la percepción que el entrevistado tiene de su competencia en español y no a su competencia real. Si esta percepción es baja, ejercerá algún tipo de aprensión o inhibición en el sujeto que dará origen a su rechazo a hablar en clase. En este sentido, como hemos dicho más arriba, los estudiantes taiwaneses suelen tener una baja autoestima (Kwan, Hui y McGee, 2010) que desemboca en una baja percepción de su dominio del español. Según Hsieh (2015), este bajo concepto de su nivel de español intenta ser controlado a través de la búsqueda de la perfección lingüística en sus intervenciones:

No quería hablar porque mi español era malo. Me ponía muy nervioso porque quería hablar perfecto, pero siempre cometía muchos errores (E22).

## **3.2. *Razones pedagógicas***

En las naciones de Asia Oriental, el modelo pedagógico tradicional ha imperado hasta época bastante reciente. Nos referimos a aquel tipo de enseñanza centrada en la figura del profesor como fuente de conocimiento, en el que el aprendizaje se entiende de forma sucesiva, acumulativa y por asimilación memorística (Bao, 2014). Por otro lado, estos sistemas educativos presentan aún hoy día una fuerte orientación hacia la superación de exámenes. Chou (2014) nos dice que este sistema meritocrático basado en los exámenes y en la obtención de credenciales es de larga tradición en Taiwán y se remonta a la época imperial. Según esta autora, los taiwaneses otorgan más valor al esfuerzo que a la habilidad personal y consideran que entrar en una buena universidad otorgará a sus hijos más posibilidades de encontrar

un buen trabajo (Chou y Yuan, 2011). De este modo, no es de extrañar que las escuelas en Taiwán prioricen el esfuerzo, la constancia y la rigidez en aras de que los alumnos puedan conseguir mejores marcas en los exámenes (Chou, 2014). Ahora bien, las consecuencias de este modelo educativo se convierten en causas de la renuencia a hablar cuando el enfoque empleado en la docencia difiere considerablemente de aquel que se ha venido utilizando en las aulas taiwanesas.

### **3.2.1. Falta de costumbre a hablar en clase**

Como indica Cheng (2000), en un ambiente de enseñanza centrado en el profesor, los estudiantes están condenados a permanecer pasivos y renuentes a hablar. Sin embargo, el mayor problema se genera cuando viven esta experiencia repetida de forma constante, ya que estos pueden llegar a desarrollar esa renuencia de forma permanente. Este es el caso de nuestros alumnos, quienes justifican su resistencia a hablar haciendo referencia a sus experiencias pasadas:

En las clases de inglés en el colegio e instituto, no necesitábamos hablar. Nadie hablaba. Solo escuchábamos o escribíamos, estudiábamos gramática y hacíamos exámenes. No estamos acostumbrados a hablar (E11).

Nuestros entrevistados dejan bien claro cómo esa falta de costumbre les hace muy difícil la participación oral en clase. En ocasiones, ni siquiera saben cómo deben intervenir porque nunca lo han hecho. Así, como apunta Bao (2014), las clases enfocadas en la preparación de exámenes requieren el desarrollo de unas estrategias que nada tienen que ver con aquellas requeridas en las clases de conversación:

*Estoy acostumbrado a no hablar. Ya es muy difícil que hable porque llevo demasiado tiempo con esta costumbre. A veces, no sé cómo hacerlo, porque he estado toda la vida preparando exámenes y sin hablar en clase (E21).*

### **3.2.2. Miedo a cometer errores**

Es evidente, como ya aclararon Arnold y Brown (2000), que el hecho de cometer errores es una realidad implícita al aprendizaje de idiomas. Aprender una lengua supone asumir riesgos en nuestra producción y en esa asunción de riesgos se incluyen los errores potenciales. En la actualidad, la didáctica de las lenguas extranjeras se aparta de la visión tradicional del error y lo integra en el proceso de aprendizaje como algo natural y necesario. No obstante, hasta no hace demasiados años el error era tratado de forma punitiva (Jenkins, 2008), tal como refleja el discurso de nuestros informantes:

Quando yo era pequeño, si respondía algo incorrecto, los maestros se ponían muy enfadados y me insultaban. Algunos incluso nos pegaban con un palo por cada error que teníamos. Ahora es ilegal, pero antes, no. Eso era en el colegio. Ya en el instituto no hablaba, debido a esa mala experiencia. Así todos los compañeros (E22).

Resulta obvio que aquellas experiencias en las que el error fue tratado de manera reiterada como algo humillante y vergonzoso han favorecido el desarrollo de un miedo a equivocarse en los estudiantes, potenciando la inhibición y la renuencia a hablar. Este miedo al error es bastante característico de las sociedades con una importante rigidez cultural, en las que los individuos son educados en la prevención y en no cometer errores (Gelfand et al., 2011; Stamkou et al. 2019):

El error es algo muy malo en la cultura de Taiwán. Desde pequeños nos dijeron que no podíamos cometer errores, aunque yo no pienso eso. Creo que si no te equivocas, no puedes aprender (E21).

### **3.2.3. Miedo a la evaluación del profesor**

Algunos estudiantes se muestran reacios a hablar ante una posible evaluación negativa. Este miedo encuentra su origen en dos factores básicos: por un lado, en la citada motivación extrínseca y, por otro, en el modelo pedagógico tradicional en el que han sido formados, basado en la preparación y superación de exámenes (Chou, 2012):

A veces, tampoco hablaba por la nota. Me preocupaba equivocarme mucho y que el profesor bajara mi nota. Las notas son muy importantes en Taiwán (E22).

### **3.3. Razones socioculturales**

Como ya apuntó Tusón (1995), el aula se presenta como un microcosmos donde se concentran las relaciones típicas de la sociedad de la que forma parte: relaciones jerárquicas y entre iguales, de poder y de solidaridad, íntimas y distantes, etc. Podemos decir, por tanto, que las instituciones académicas se erigen como espejos de los modelos culturales dominantes de la sociedad a la que pertenecen. En este sentido, recopilamos en este apartado aquellas razones relacionadas tanto con los elementos propios de la organización social taiwanesa como con sus principios y valores característicos.

#### **3.3.1. Normas y funcionamiento de la clase**

Además de actuar como microcosmos y espejo, en el aula encontramos una serie de normas que permiten la creación de un marco de actuación donde determinadas conductas y actitudes son premiadas o sancionadas. Y puesto que esta actuación se produce sobre todo a través de la palabra, en el aula se reflejarán las normas y hábitos comunicativos propios de la sociedad dominante atendiendo a lo que se considera culturalmente aceptado dentro de una situación comunicativa dada (Tusón, 2009). Ahora bien, no podemos perder de vista que el aula resulta también ser la confluencia, al menos, de dos mundos con normas socioculturales diferentes: el del profesor y el de los alumnos (íd.). Por lo que el acercamiento a los principios comunicativos reguladores de la realidad social del aprendiente puede ayudar a entender gran parte de su comportamiento en clase.

##### **3.3.1.1. Normas de interacción**

Las normas de interacción constituyen un tipo de norma comunicativa que, como explica Tusón (2009), atiende al modo de

gestionar la palabra. Este tipo de normas regulan cuándo y cómo intervenir, si es adecuado interrumpir o a quién se puede interrumpir, en qué momento se debe guardar silencio, etc. Estas normas varían según el hecho comunicativo, del mismo modo que pueden variar de una cultura a otra.

### **3.3.1.1.1. *No se debe interrumpir***

Una de las normas de interacción presente en las aulas taiwanesas es aquella según la cual no es adecuado interrumpir la clase ni tampoco al profesor. Kung (2017) relaciona esta norma con la virtud confuciana de la modestia. Como expresan nuestros informantes, el profesor ha planeado la clase, ha calculado el tiempo y, por eso, no debe ser interrumpido:

No quiero interrumpir la clase. Creo que el profesor siempre tiene un plan de clase y si hablo o pregunto puede resultar una molestia (E23).

Ahora bien, no es necesario decir que esta norma de interacción afecta de lleno al hecho de realizar preguntas en clase así como a la posibilidad de elevar la voz y hacer algún comentario o emitir alguna opinión sobre el tema que se esté tratando. Esta norma fomenta, sin lugar a dudas, el rechazo a intervenir en clase.

### **3.3.1.1.2. *Solo debo hablar cuando me nombran***

Otra de las normas de interacción que choca frontalmente con el empleo del enfoque comunicativo es aquella que limita la libre intervención en el aula. De este modo, el alumno ha asimilado que solo debe hablar cuando se le nombra:

En Taiwán no contestamos preguntas libremente en clase. No sé por qué, pero es así. Solo hablamos cuando nos llama el profesor (E5).

Esta norma procedería, según Scollon, Scollon y Jones (2012), de la forma de interactuar dentro de las relaciones jerárquicas, en las que la persona de mayor rango tiene el derecho de hablar en primer lugar y de introducir el tema de conversación. A este respecto, no

podemos olvidar que Taiwán es una sociedad con una distancia jerárquica relativamente alta (Hofstede, Hofstede y Minkov, 2010), donde se acepta un orden social en el que cada uno ocupa un lugar sin necesidad de más justificaciones. Al ser la posición del profesor más elevada es este el que debe otorgar el derecho a hablar iniciando la conversación con uno u otro estudiante.

### 3.3.1.1.3. *Debo respetar el tiempo de los compañeros*

Esta norma de interacción regula el tiempo que es adecuado intervenir y se encuentra relacionada, de algún modo, con los conceptos confucianos de la armonía y la modestia. De esta forma, nadie debe hablar demasiado, ya que la distribución del tiempo disponible es importante:

Hablo poco. Creo que en la clase todos tienen que tener la oportunidad de hablar y no quiero ocupar su tiempo (E14).

Evidentemente esta regla inhibe la participación de los estudiantes, quienes, tras intervenir, permanecen callados aunque tengan más cosas que decir e incluso aunque nadie esté hablando.

### 3.3.2. *La preservación de la imagen pública*

Una de las causas más reiteradas en los trabajos sobre la renuencia a hablar en las clases de Asia Oriental hace referencia a la preservación de la imagen pública. En el caso de Taiwán y la cultura china esta preservación de la imagen pública se encuentra relacionada con los conceptos de *miànzi* y *liǎn*. Según He (2008), el *miànzi* hace referencia a la reputación basada en el estatus social, mientras que el *liǎn* se relaciona con el carácter moral que se atribuye públicamente a cada persona. Debido a la jerarquía y la búsqueda de la armonía heredadas del confucianismo, en la imagen china posee un gran peso el reconocimiento colectivo. Siguiendo a He (2008), la obtención de ese reconocimiento colectivo pasa, en primer lugar, por la observación de las normas sociales básicas para obtener *liǎn*. Después, en el aula, entendida como un espacio público donde sus miembros pueden lucir su

imagen, aquellos estudiantes respetuosos o con *liǎn* no intervendrán demasiado para dejar también el protagonismo a otros aprendientes, y, aquellos que intervengan y merezcan el reconocimiento o el *miànzi* deberán mostrar su competencia hablando de la mejor manera posible para no perderlo ante las opiniones ajenas:

Hay una parte de nuestra cultura que llamamos *miànzi*, es como la imagen. Es muy importante para nosotros tener una buena imagen delante de los demás, nos importa mucho que puedan pensar mal de nosotros. Por eso no queremos cometer errores delante de otras personas. Lo que piensan de nosotros los compañeros es lo más importante para nosotros. Por eso, a veces, casi no hablamos (GD1)<sup>9</sup>.

El estudiante E6 sintetiza claramente la renuencia basada en la preservación de la imagen pública en Taiwán:

En Taiwán, si quieres hablar delante de los demás tienes que hablar perfectamente, si no, mejor te callas (E6).

Por este factor cultural, nuestros estudiantes muestran una tremenda preocupación ante el pensamiento de los otros y ante la posibilidad de que se ríen de ellos, prefiriendo, la mayoría de las ocasiones, quedarse callados para preservar su imagen pública (Wang, 2016).

Aquí en Taiwán es mejor no hablar, porque si levantas la mano, hablas y tu respuesta es mala, todos se ríen y piensan mal de ti (E13).

### **3.3.3. *La modestia***

La modestia, una de las virtudes tradicionales defendidas por Confucio, posee un gran valor dentro de las culturas de Asia Oriental. Como señala He (2008), sobresalir no es una virtud, pero sí permanecer en el anonimato. Sin embargo, el mantenimiento de esta virtud puede traducirse en un rechazo a hablar en clase, especialmente, cuando la persona tiene un buen nivel en la lengua meta o es bueno en el aprendizaje de idiomas:

---

<sup>9</sup> De aquí en adelante, GD = grupo de discusión.

A veces, no hablo para no molestar a mis compañeros. Es un pensamiento muy tradicional en China: es malo sobresalir. No está bien presumir. Si eres muy bueno tienes que callarte, no debes mostrarlo, no está bien (E24).

La actitud colectiva hacia los estudiantes que muestran de manera continuada su habilidad para hablar la lengua meta puede ser contundente y conducir al aislamiento social. No en vano, la arrogancia se considera algo muy negativo:

En mi clase hay un chico que habla mucho y al que todos odian, porque quiere sobresalir. Presumir no es bueno en Taiwán (E19).

De este modo, la mayoría de los aprendientes con un buen nivel de lengua o aquellos alumnos más comunicativos terminan por no participar con tanta frecuencia como quisieran. En nuestras clases hemos podido observar cómo estudiantes que tienen sobrada competencia y podrían intervenir más, no lo hacen:

En Taiwán, si normalmente hablas mucho en clase o sueles levantar la mano y hacer preguntas, los demás estudiantes no querrán relacionarse contigo. No nos gustan demasiado las personas que hablan mucho en clase. Por eso hablamos poco (GD3).

### **3.4. Razones contextuales**

Incluimos en este apartado aquellas razones expuestas por nuestros informantes que están relacionadas con el contexto académico.

#### **3.4.1. Ambiente de la clase**

El ambiente de participación que impera en la clase puede influir mucho en la actuación de los alumnos. Así, como indica Bao (2014: 57): “[...] if a number of students are quiet and classroom climate lacks collaboration, everyone else might be drawn into a state of inertia”. Nuestros entrevistados lo expresaban de la siguiente manera:

Aquí nos importa si la mayoría hace o no hace algo. Por eso el ambiente de la clase es muy importante, porque si la mayoría no habla, nosotros tampoco hablamos (GD2).

En efecto, aquellos alumnos que han estudiado en el extranjero y que vuelven deseosos de practicar la lengua se ven influenciados por esta atmósfera poco participativa y terminan abandonando su deseo de comunicarse.

### **3.4.2. Número de estudiantes**

El número de estudiantes por clase también puede inhibir la participación oral. Algunos de nuestros entrevistados, tal como se recoge en el estudio de Jenkins (2008), consideraron que 25 estudiantes por clase era un número demasiado alto para intervenir de forma cómoda:

Creo que en las clases de conversación hay muchos estudiantes. No me gusta hablar delante de tantos estudiantes. Me gustaría que hubiera menos, estaría más cómoda. Pienso que 10 es un buen número (E8).

Ante todo este conjunto de causas, tal como se expone en Mendoza (2016), cabe destacar de nuevo la complejidad y ambigüedad del fenómeno de la renuencia (Tsui, 1996; Jackson, 2002; Li & Jia, 2006) debido a la imbricación y estrecha relación existente entre muchas de ellas. No en vano, la separación entre algunas razones surge simplemente de la necesaria categorización para la explicación del fenómeno. No podemos olvidar, por tanto, el ya reseñado carácter poliédrico del rechazo a hablar en clase, siendo necesario recordar la imposibilidad de reducir a un único aspecto el fenómeno aquí analizado.

## **4. Semejanzas y diferencias entre estudiantes taiwaneses y coreanos<sup>10</sup>**

Desde punto de vista sociocultural y educativo, Corea del Sur y Taiwán son países que presentan notables semejanzas. Ambos poseen

---

<sup>10</sup> Comparamos con las razones recogidas en Mendoza (2016).

sociedades colectivistas donde prima la lealtad al endogrupo y en las que se tiende a buscar la armonía y el consenso (Hofstede et al., 2010); su índice de distancia jerárquica es relativamente alto (í.d.), por lo que existe un notable respeto a la autoridad; así como sus bases culturales proceden en gran parte del confucianismo, modelo de pensamiento donde valores como la modestia o la armonía ocupan un lugar relevante. Por otro lado, en estas naciones los modelos educativos imperantes durante siglos han defendido una docencia centrada en la figura del profesor como dispensador de conocimiento y, de igual modo, el sistema educativo de ambos sigue bastante orientado a la superación de exámenes por influencia de un patrón meritocrático procedente del largo legado de los exámenes imperiales de acceso a la función pública (Chou, 2014). Por otro lado, ambos países presentan puntuaciones relativamente altas en la dimensión “rigidez cultural” (Gelfand et al. 2011; Stankou et al., 2019), lo que implica una considerable aceptación de las normas tradicionales por parte de la población. Partiendo de estas premisas son esperables importantes semejanzas entre las razones de la renuencia a hablar en clase de ambos grupos de aprendientes. No es de extrañar que en las causas personales los estudiantes taiwaneses coincidan prácticamente en todos puntos con los estudiantes surcoreanos. De este modo, las razones personales que potencian el rechazo a hablar en ambos países son: el desinterés y la falta de motivación, el desconocimiento del tema propuesto, la personalidad introvertida, la ansiedad y la falta de confianza, la percepción de la propia competencia y el perfeccionismo. La similitud en los procesos de acceso a la universidad justifica parte de la primera causa, ya que son bastantes los estudiantes que no pueden entrar en la carrera de su elección y terminan accediendo a titulaciones que no despiertan su interés; sin embargo, la necesidad de obtener un diploma universitario los hace seguir estudiando aun desmotivados. La personalidad introvertida, que facilita la renuencia, suele ser frecuente entre los miembros de las sociedades colectivistas (Hofstede et al. 2010), tal como refrendan nuestros informantes. Por otro lado, razones como la ansiedad, la falta de confianza, la percepción de la propia competencia y el perfeccionismo encuentran su origen en la baja autoestima y bajo autoconcepto que tienen los estudiantes de ambos países. Estos rasgos psicológicos son claros potenciadores de la

ansiedad, motivan la falta de confianza y generan una percepción negativa de la propia competencia en la lengua meta que intentan equilibrar buscando la perfección en sus intervenciones. No obstante, esta búsqueda del perfeccionismo conduce a estos aprendices a un callejón sin salida, ya que el deseo de alcanzar la perfección lingüística termina convirtiéndose en un nuevo detonante para la ansiedad y la falta de confianza, desembocando en el silencio. Esto genera una paradoja (He, 2008) o un círculo vicioso de aprendizaje, puesto que la competencia oral en una lengua solo puede lograrse practicando, pero nuestros estudiantes no hablan porque quieren mostrar aquella sobrada competencia de la que carecen. Atendiendo ahora a los elementos divergentes, en el subapartado referente al desinterés y a la falta de motivación encontramos ciertas diferencias. En primer lugar, los estudiantes taiwaneses no hablan de la frustración que experimentan sus pares coreanos en los niveles iniciales, lo que los lleva no solo a no hablar sino a rendirse y hasta a dormirse en clase. Este hecho puede deberse a que las clases de conversación de los niveles iniciales suelen ser impartidas en Taiwán por profesores locales que alternan el español y el chino en la docencia, mientras que en Corea del Sur esas mismas clases suelen ser dadas por nativos y en lengua extranjera desde el inicio. En segundo lugar, los estudiantes varones surcoreanos de primer curso encuentran una importante desmotivación al tener que incorporarse al servicio militar durante el segundo año académico, una obligación estatal que dura dieciocho meses y que provoca la falta de implicación y de participación de muchos hasta que vuelven a reincorporarse a la carrera; este factor tampoco lo encontramos entre los estudiantes taiwaneses.

En lo referente a las razones pedagógicas no existe variación entre los estudiantes de ambos países. Tres son las causas que subyacen al fenómeno de la renuencia: la falta de costumbre a hablar en clase, debido a una educación centrada en la preparación de exámenes y en la figura del docente; el miedo a cometer errores, relacionado con la rigidez cultural propia de estas naciones y las malas experiencias pasadas; así como el miedo a la evaluación del profesor, vinculado con la motivación extrínseca y con la importancia de las calificaciones dentro del patrón meritocrático.

Importantes semejanzas existen también entre las razones socioculturales, aunque también ciertas variaciones. Atendiendo a las normas de interacción en clase, estas son similares entre los estudiantes de Taiwán y de Corea del Sur. La clase es entendida como un lugar donde el profesor imparte enseñanza y no debe interrumpirse su labor. En consecuencia, solo se debe hablar cuando el docente pide a alguien que lo haga, ya que la libre intervención no está bien vista ni tampoco las preguntas durante la clase. Estos estudiantes no ven en la acción de preguntar una oportunidad de aprendizaje colectivo sino una posibilidad de molestar al resto e interrumpir el ritmo de enseñanza. En clase el tiempo es de todos y, en aras de mantener la armonía grupal, este debe distribuirse de manera justa. Nadie debe hablar demasiado ni acaparar más tiempo del que se considera socialmente adecuado. Por otro lado, la modestia también es una causa común a ambas nacionalidades: para no sobresalir y que su intervención no sea interpretada como una forma de presumir ante el grupo, muchos alumnos deciden participar bastante menos de lo que podrían. En cuanto a las causas divergentes, las referencias al respeto hacia la figura del profesor como razón para no hablar en clase son inexistentes entre los estudiantes taiwaneses. Si bien los estudiantes coreanos aludían de manera reiterada a este hecho, los informantes de Taiwán no hicieron referencia a esta causa e incluso si se les preguntaba directamente, la negaban<sup>11</sup>. La mayoría de estos últimos afirmó que el respeto al profesor no los limitaba a la hora de hablar en clase y, es más, expusieron en varias ocasiones que respetaban a los buenos docentes, pero no a aquellos que no “enseñaban bien”. Una afirmación que nunca se produjo en contexto coreano donde los aprendientes llegaron a mencionar frases propias del legado confuciano en las que la figura del profesor se asemeja a la del padre y a la del rey. A pesar de que, como hemos apuntado más arriba, ambas naciones presentan puntuaciones relativamente altas dentro de la dimensión cultural “distancia jerárquica”, la figura del docente parece no resultar tan limitante en Taiwán como en Corea del Sur. También es posible que asistamos a la manifestación del desajuste reflejado por el Proyecto

---

<sup>11</sup> Tampoco la recogen Jenkins (2008) ni Chang (2011). Hsieh (2015, 2016) tampoco se centra en ella.

Globe (House et al., 2004) entre el valor otorgado por la población taiwanesa a la dimensión “distancia jerárquica” y la verdadera práctica de la sociedad en este punto. No en vano, el valor que se le otorga a esta dimensión cultural es “relativamente bajo” mientras que en la práctica su manifestación es “relativamente alta”. Así pues, en los resultados obtenidos en el presente estudio pueden intervenir varios factores, bien los estudiantes no quieren hacer ver a un profesor que ellos pueden ser causa de su renuencia o bien no son conscientes de que la figura del profesor también actúa como limitante. Nuestras anotaciones de trabajo apuntan en esta dirección. La distancia jerárquica ejercería una mayor influencia entre nuestros estudiantes que la que ellos perciben, algo que observamos diariamente en nuestras clases y en la manera de comportarse estos ante la figura del docente. Por último, cabe destacar que la preservación de la imagen pública constituye una de las causas más reiteradas y que parece ejercer más influencia sobre la renuencia de ambos grupos de estudiantes. La preservación de la propia imagen adquiere una importancia esencial en las sociedades colectivistas, ya que tener una buena imagen es un indicador de prestigio y aceptación social. No obstante, cabe destacar que dentro de este aspecto existen pequeñas diferencias entre ambas nacionalidades, ya que en Corea del Sur el factor edad se relaciona directamente con el mantenimiento del *chemyon* (cuanta más edad tiene el estudiante, las expectativas del grupo sobre él son mayores y este tiene una mayor dificultad para mantener su *chemyon*, incidiendo este factor sobre su rechazo a hablar en clase), mientras que para los taiwaneses entrevistados la edad no juega un papel importante dentro del mantenimiento del *mianzi* y no la entienden como un factor limitante para su deseo de hablar.

En relación con el contexto de aprendizaje, dos son las razones comunes mencionadas por los participantes de ambas nacionalidades: el número de estudiantes por clase y el ambiente de aprendizaje. La primera de ellas alude al excesivo número de alumnos que hace incómoda la tarea de participar oralmente; la segunda, se refiere a la influencia que ejerce sobre la actitud de un individuo el comportamiento colectivo. Frente a estas causas coincidentes, existen dos razones citadas por los coreanos que no se recogen entre los taiwaneses: el mobiliario de aula y la desnivelación de las clases. Cabe

aclarar que la existencia, en el centro de nuestros informantes taiwaneses, de aulas con sillas de pala que facilitan agrupaciones de trabajo, así como la presencia de otras aulas con mesas grandes donde puede trabajarse en equipo ha hecho que no aparezca esta causa contextual. Por último, la desnivelación de las clases, al no ser tan evidente en las aulas de Taiwán como en Corea del Sur<sup>12</sup>, tampoco aparece como causa.

## **5. Conclusiones**

Como puede apreciarse, los resultados de esta investigación vienen a corroborar una vez más el carácter no solo complejo sino poliédrico del fenómeno de la renuencia a hablar en la clase de lenguas extranjeras. Su complejidad reside tanto en las muy variadas razones que puede generar el fenómeno como en la imbricación que presentan entre ellas, sin olvidar el hecho de que estas causas se encuentran en el origen de la renuencia a hablar no solo como fenómeno sistemático sino también como manifestación puntual. El análisis de los datos recopilados en este trabajo permite el establecimiento de unas categorías generales similares a las identificadas en la investigación realizada con estudiantes universitarios de Corea del Sur (Mendoza, 2016). Cuatro serían, por tanto, los tipos de razones: personales, pedagógicas, socioculturales y contextuales; con toda una serie de subcategorías dentro de ellas (la mayoría también coincidentes entre ambos grupos de informantes). Las semejanzas entre naciones en los ámbitos sociocultural y educativo, así como la influencia que este trasfondo ejerce sobre la personalidad y psicología del alumnado hace posible esta cercanía entre las causas argüidas por los estudiantes de ambos países. No obstante, a pesar de las importantes semejanzas señaladas existen también diferencias ciertamente relevantes: la ausencia de alusiones, por parte de los estudiantes taiwaneses, a la figura respetable del profesor como motivo para no hablar en clase y la escasa influencia que entre estos últimos ejerce la edad en el

---

<sup>12</sup> En Corea del Sur, algunas universidades permiten a los estudiantes repetir asignaturas para mejorar sus notas. Así, encontramos a alumnos de tercero o cuarto de grado asistiendo a asignaturas de primero o segundo, produciéndose notables desniveles.

mantenimiento de su imagen pública. Otras diferencias afectarían a los factores personales relacionados con el desinterés y la falta de motivación y a determinadas causas contextuales.

Son estas diferencias, que frente al conjunto de similitudes pueden no parecer destacables, las que han de servir al profesorado en el establecimiento de una hoja de ruta específica para tratar el fenómeno de la renuencia a hablar de acuerdo con el tipo de alumnado al que se dirija. Por otra parte, estas distinciones también dejan constancia de que las generalizaciones sobre el estudiantado asiático, tal como denunciaron Cheng, (2000), Littlewood (2000) y Kumaravadivelu (2003), son inoperantes, poniendo de manifiesto la necesidad de realizar estudios cualitativos que determinen los motivos concretos por los que el alumnado meta muestra esa resistencia a comunicarse en las clases de lengua extranjera.

## 6. Referencias bibliográficas

Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-42). Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J., y Fonseca, M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En F. L. Berguillos y S. Ruhstaller (Coords.). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (pp. 45-60). Sevilla: Edinumen.

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

Chang, F. Y. (2011). The Causes of Learners' Reticence and Passivity in English Classrooms in Taiwan. *The Journal of Asia TEFL*, 8(1), 1-22.

Cheng, X. (2000). Asians students' reticence revisited. *System*, 28, 435-446. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00015-4.

Chou, C. P. (2014). A matter of trust: shadow education in Taiwan. *Revue internationale d'éducation de Sèvres. Colloque: L'éducation en Asie: Quels enjeux mondiaux?* Recuperado de <https://journals.openedition.org/ries/3800>.

Chou, C. P., y Yuan, J. K. S. (2011). Buxiban in Taiwan. *The Newsletter*, 56, 15. Recuperado de [http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/75758/1/Buxiban\\_in\\_Taiwan.pdf](http://nccur.lib.nccu.edu.tw/bitstream/140.119/75758/1/Buxiban_in_Taiwan.pdf).

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*, 29(1), 75-94.

Cortés, M. (2012). La influencia del contexto local y el aprendizaje de ELE. *Cuadernos CANELA*, 24, 17-21.

Gelfand, M., Raver, J., Nishii, L., Leslie, L., Lun, J., Lim, B. C.... Yamaguchi, S. (2011). Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study. *Science*, 332, 1100–1104. doi: 10.1126/science.1197754.

Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/16848>.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Gushendra, R., y Aprianti, D. (2019). A Survey Study: The Students' Reticence in English Classroom at Senior High School in Pekanbaru. *IJIELT*, 5(1), 1-12. doi: 10.24014/ijielt.v5i1.7748.

He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred*, 6, 1-20. Recuperado de [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_31102008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf).

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 las clases de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 19, 1-16. doi: 10.26378/rnlael019281.

Hsieh, S. Y. (2016). La influencia de la percepción de la propia competencia lingüística en la participación en la clase de ELE. *MarcoELE*, 22, 1-21. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/22/hsieh-percepcion.pdf>.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival (Revised and expanded third edition)*. Nueva York, EE. UU.: McGraw-Hill.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., y Gupta, V. (2004). *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 Societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hwang, K. K. (2012). *Foundations of Chinese Psychology: Confucian Social Relations*. Nueva York: Springer SBM.

Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65-84. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00051-3.

Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 34(1), 457-469. doi: 10.1016/j.system.2003.03.001.

Jenkins, J. R. (2008). Taiwanese private university EFL students' reticence in speaking English. *Taiwan Journal of TESOL*, 5(1), 61-93. Recuperado de <http://www.tjtesol.org/attachments/article/345/3.pdf>.

Kumaravadivelu, B. (2003). Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly*, 37(4), 709-718. doi: 10.2307/3588219.

Kung, F. W. (2017). Teaching and Learning English as a Foreign Language in Taiwan: A Socio-cultural Analysis. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 21(2), 1-15. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume21/ej82/ej82a4/>.

Kwon, E. (2004). El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje. *Primer Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Recuperado de <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81230/00820113012264.pdf?sequence=1>.

Kwuan, S. Y., Hui, C. M., y McGee, J. (2010). What do we know about the Chinese self: illustrations with self-esteem, self-efficacy

and self-enhancement. En M. H. Bond (Ed.). *The Oxford Handbook of Chinese Psychology* (pp. 279-294). New York: oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199541850.013.0018.

Li, D. (1998). "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine": Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703. doi: 10.2307/3588000.

Li, H., y Liu, Y. (2011). A Brief Study of Reticence in ESL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 961-965. doi: 10.4304/tpls.1.8.961-965.

Littlewood, W., (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), 31-34. doi: 10.1093/elt/54.1.31.

Liu, M. (2005). Causes of Reticence in EFL Classrooms: A Study of Chinese University Students. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1, 108-124. doi: 10.25170%2Fijelt.v1i2.107.

Liu, M. (2006). Reticence in Oral English Classrooms: Causes and Consequences. *Asian Journal of English Language Teaching*, 16, 45-66.

Liu, M., y Jackson, J. (2009). Reticence in Chinese EFL Students at Varied Proficiency Levels. *TESL Canada Journal*, 26(2), 65-81. doi: 10.18806/tesl.v26i2.415.

Liu, N. F., y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 331-384. doi: 10.1016/S0346-251X(97)00029-8.

Maxwell, J. A. (2012). The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry*, 18(8), 655-661. doi: 10.1177/1077800412452856.

Mendoza, J. D. (2016). La reticencia a hablar en las clases de español en Corea. Un acercamiento a sus causas. *MarcoELE*, 22, 1-37. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas\\_coreanas.pdf](https://marcoele.com/descargas/22/mendoza-aulas_coreanas.pdf).

Mendoza, J. D. (2017). Estudiantes coreanos de español y renuencia a hablar en clase. ¿Realidad o mito? *Porta Linguarum*, 28, 157-170. Recuperado de [https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL\\_numero28/11%20Mendoza.pdf](https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero28/11%20Mendoza.pdf).

Porlán, R., y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editora.

Riasati, M. J. (2014). Causes of reticence: Engendering willingness to speak in language classrooms. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(1), 115-122. doi: 10.5861/ijrsl.2013.410.

Sánchez, A. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, 8, 1-40. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez\\_comunicativaenchina.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf).

Scollon, R.; Scollon, S., y Jones, R. (2012). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Wiley-Blackwell.

Shea, D. P. (2017). Compelled to Speak: Addressing student reticence in a university EFL classroom. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 173-184. Recuperado de <https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/451/489>.

Shimizu, J. (2006). Why are Japanese Students Reluctant to Express Their Opinions in the Classroom? *The Hiyoshi review of English studies*, 48, 33-45.

Soo, R. S y Goh, H. S. (2013). Reticent Students in the ESL Classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 65-73. doi: 10.7575/aiac.all.v.4n.2p.65.

Stamkou, E., van Kleef, G. A., Homan, A. C., Gelfand, M. J., van de Vijver, F. J. R., van Egmond, M. C.... Lee, I. C. (2019). Cultural Collectivism and Tightness Moderate Responses to Norm Violators: Effects on Power Perception, Moral Emotions, and Leader Support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(6), 947-964. doi: 10.1177/0146167218802832.

Talley, P. C. y Tu, H. L. (2014). Implicit and Explicit Teaching of English Speaking in the EFL Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(6), 38-46. Recuperado de [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_6\\_April\\_2014/4.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_6_April_2014/4.pdf).

Talley, P. C. y Tu, H. L. (2015). *Reticence in the EFL Classroom: A Study in a Taiwanese EFL Context*. UK: LAP Lambert.

Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K. M. Bailey y D. Nunan (Eds.). *Voices from the*

*Language Classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.

Tusón, A. (1995). L'étnografía de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'Educació*, 14, 149-161. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39104833.pdf>.

Tusón, A. (2009). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. En L. Miquel y N. Sanz (Eds.). *Expolingua 1996. Didáctica del español como lengua extranjera (Monográficos MarcoELE)*, 9, 223-235. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_tuson.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_tuson.pdf).

Wang, M. (2016). The Impact of Cultural Values on Chinese Students in American Higher Education. *The Qualitative Report*, 21(4), 611-628. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss4/1/>.

## **7. Anexo**

### **7.1 Entrevista**

En este anexo exponemos el esquema básico de la entrevista realizada. Las primeras cinco preguntas eran introductorias, servían de calentamiento, para reducir la distancia entre el entrevistador y el entrevistado y para obtener información adicional sobre este. El resto de las preguntas iban dirigidas a obtener información concreta sobre el fenómeno de la renuencia a hablar en clase. Como se ha expuesto anteriormente, el tipo de entrevista utilizado fue de carácter semiestructurado, por lo que, dependiendo de la conversación mantenida con cada estudiante y la información que este fue aportando, se pudieron añadir otras preguntas relevantes para conseguir el objetivo propuesto.

Nombre:

Edad:

Curso:

Sexo:

- a) ¿Estudiaste español antes de entrar en la universidad? ¿Cuánto tiempo?
- b) ¿Has estudiado español en algún país donde este sea la lengua de comunicación habitual? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo?
- c) ¿Cuánto tiempo has estudiado español en la universidad?
- d) ¿Te parece interesante estudiar español? ¿Por qué?
- e) ¿Con qué finalidad estudias español?
- f) ¿Cómo es tu comportamiento en las clases de conversación en español? ¿Sueles estar callado/-a? ¿Sueles hablar? ¿Cuánto [poco / algo / bastante / mucho]?
- g) ¿Por qué [no sueles hablar / sueles hablar poco] en las clases de conversación? Explica los motivos con tranquilidad.
- h) Cuando tienes dudas, ¿preguntas al profesor? ¿En clase o después de clase? ¿Por qué?

- i) ¿Te da miedo hablar en clase? ¿Por qué?
- j) ¿Te da vergüenza hablar en clase? ¿Por qué?
- k) ¿Te sientes seguro o con confianza hablando español? ¿Por qué?
- l) ¿Cómo dirías que hablas español [muy mal/ mal/ regular/ bien/ muy bien]? ¿Por qué?
- m) El mayor o menor nivel de español de otros compañeros de clase, ¿te afecta cuando vas a hablar?
- n) La figura del profesor, ¿te afecta cuando quieres hablar?
- o) El número de estudiantes por clase, ¿te afecta a la hora de intervenir?
- p) El mobiliario del aula y su distribución, ¿te afecta a la hora de hablar?
- q) ¿Te gustaría hablar más en clase? (Si la respuesta es afirmativa: ¿Por qué no lo haces?)

## ***7.2 Breve muestra del diario de trabajo del profesor***

Si bien el diario del profesor es extenso y puede ser de difícil comprensión sin conocer adecuadamente el contexto, aportamos aquí una breve muestra de nuestras anotaciones en el cuaderno de trabajo llevadas a cabo durante la investigación:

Día: 25/09/2019

Asignatura: Conversación de nivel intermedio alto.

Curso: 3.º / Grupo: Ba

Hora: 10:10-12:00

Contenidos funcionales: Explicar el motivo o la causa de una acción; negar la causa de un hecho y expresar la verdadera causa.

Contenidos gramaticales: oraciones causales; conectores causales con indicativo y subjuntivo.

Observaciones:

Abrimos la clase con una serie de imágenes de distintas personas. A partir de ellas los estudiantes deben proponer ideas sobre las causas de su tristeza, felicidad, malestar, etc. Tras unos minutos de calentamiento e interacción por parejas (durante estos minutos hablan poco) les pido que aporten ideas. Nadie habla. Los animo a que participen. Pongo un ejemplo. Todos asienten, pero nadie

interviene. Se miran unos a otros, como esperando que alguien tome la palabra. Finalmente, Amalia<sup>13</sup> aporta la primera idea (parece sentirse forzada a intervenir por el resto del grupo; Amalia es una de las chicas que mejor habla de la clase). Tras la intervención de Amalia, sigue el silencio. Pongo otro ejemplo y sigo animándolos. Un par de minutos después levanta la mano tímidamente Camila (amiga de Amalia, una chica responsable que también puede comunicarse sin demasiada dificultad en español y que ha hecho prácticas en Paraguay; también parece sentirse obligada a intervenir) [En Corea, los alumnos no querían intervenir cuando existían estudiantes cuyo nivel de lengua era considerablemente superior al del resto, se sentían intimidados. ¿Estará relacionado el nivel de español de Amalia y Camila con la escasez de intervenciones?]. Después de más de quince minutos con esta actividad introductoria, decido llamar por su nombre a distintos estudiantes [en Corea solían preferir que el profesor los nombrara para ellos intervenir; es un hecho muy citado en la literatura y vemos que aquí funciona igual].

El desarrollo de la clase sigue durante las dos horas de forma parecida, alternando actividades grupales, intercambio entre distintos grupos y puestas en común. En las dinámicas grupales hablan más (hablan muy bajito), se muestran tímidos en las conversaciones entre grupos, pero nadie quiere intervenir en las puestas en común. Por supuesto, nadie ha hecho preguntas en clase [En Corea, nadie preguntaba durante la clase, no querían interrumpir el desarrollo de la docencia ni ser el centro de atención].

Una vez terminada la clase, se acerca Amalia a decirme que no me enfade si los estudiantes no hablan. Me comenta que ellos están acostumbrados a que el profesor diga su nombre para hablar en clase, que siempre ha sido así desde que empezaron el colegio y que sería mejor que los llamara por su nombre para que intervinieran [Amalia parece haber tomado el papel de portavoz de la clase]. Le explico que me gustaría que en mi clase se sintieran libres para hablar y que no me gustaría condicionar las intervenciones diciendo el nombre de un estudiante u otro. Ella me dice que lo entiende, que algunos profesores occidentales lo intentan hacer de esa manera, pero los estudiantes nunca hablan de ese modo. También me comenta que les gustan mucho mis clases, las actividades, su dinámica,... y que si no hablan no es por mi culpa, sino porque están acostumbrados a actuar así. Reitera que para ellos es muy difícil participar y si sienten que no hablan bien español, todavía es más difícil.

---

<sup>13</sup> Se han sustituido los nombres reales de los alumnos por otros, para garantizar así el total anonimato de aquellos estudiantes aludidos en el diario de trabajo.