

SUPERANDO LA RENUENCIA A HABLAR EN LAS AULAS COREANAS DE  
ELE. LA OPINIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Jorge Daniel Mendoza Puertas

(Universidad de Ulsan, Corea del Sur)

[joreil@hotmail.com](mailto:joreil@hotmail.com)

Fecha de recepción: 21-12-2016 / Fecha de aceptación: 5-5-2017

RESUMEN:

La renuencia a hablar es un fenómeno complejo ampliamente documentado en las aulas asiáticas de lenguas extranjeras. La solución para este problema ha suscitado un amplio debate, poco discutido en Corea y mucho menos en el área del español. En las siguientes páginas ofrecemos un estudio mixto, cualitativo y cuantitativo, en el que nos acercamos a la opinión del estudiante universitario sobre las posibles soluciones o estrategias que podemos adoptar en clase para lidiar con este fenómeno y mejorar la participación.

Palabras clave: renuencia a hablar; estudiantes; universidad; ELE; Corea del Sur.

ABSTRACT:

Reticence is a complex, multidimensional, and debilitating phenomenon widely seen in Asian foreign language classrooms. While several solutions have been suggested for English as a Foreign Language classes, there are no papers focused on Spanish as a Foreign Language (SFL) field. In this regard, we conducted a mixed, qualitative and quantitative, study in order to know the solutions suggested by South Korean undergraduate students of Spanish.

Keywords: Reticence; undergraduate students; university; SFL; South Korea.

## MARCO TEÓRICO

Mucho se ha dicho sobre el perfil del estudiante asiático y su actitud ante la clase de lenguas extranjeras. Es un lugar común describir al mismo como un aprendiz pasivo, excesivamente dependiente de la figura del profesor y renuente a hablar en clase. Más allá de las discusiones académicas originadas a partir de esta imagen, que puede resultar más o menos acertada o desvirtuada, la escasa participación oral de los estudiantes de muy diversos países asiáticos ha sido más que refrendada en un gran número de trabajos (Tsui, 1996; Liu & Littlewood, 1997; Bao, 2001, 2014; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005a, 2005b, 2006; Shimizu, 2006; Liu & Jackson, 2009; Soo & Goh, 2013)<sup>1</sup>. Centrándonos en el alumnado coreano, su escasa tendencia a hablar ya ha sido comentada por investigadores como Choe (1995), Kim (2013) o Bao (2014), quienes se centran en el comportamiento del aprendiz dentro de su país natal. Por otro lado, Chen (2003), Lee (2009), Kim (2013) y Choi (2015) analizan el modo de interactuar y el silencio de aquellos estudiantes coreanos residentes en el extranjero. A este respecto, no podemos olvidar que la renuencia a hablar se trata de un fenómeno real, en el que influyen numerosos factores (Liu, Zhang & Lu, 2011: 20), que afecta especialmente al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras donde la práctica oral es imprescindible para desarrollar una adecuada competencia en la lengua meta.

En consecuencia, son diversas las soluciones que distintos investigadores han ido proponiendo al respecto. Estas soluciones suelen atender a un conjunto de temas o puntos problemáticos comunes detectados en las aulas de idiomas de distintas naciones de Asia.

Uno de los aspectos que ha sido considerado central para promover la participación en las aulas es la modificación del método de aprendizaje. Resulta obvio que el método de gramática-traducción tan arraigado y de tan

---

<sup>1</sup> Solo referenciamos algunos de los muchos trabajos existentes.

larga tradición entre las naciones asiáticas debe ser sustituido por métodos más actuales que propicien la comunicabilidad en el aula (Meyer, 2012: 246). Si bien es cierto que el método tradicional ha sido útil para conseguir los objetivos buscados en un sistema educativo orientado a la superación de exámenes, no es menos cierto que este también ha servido para lastrar tanto la participación oral del alumnado como su asunción de riesgos en clase (Cheng, 2000: 442). La aplicación del método comunicativo o de estrategias centradas en la comunicación resulta, a ojos de autores como Meyer (2012: 248) o Riasati (2014: 117), esencial para propiciar el uso de las destrezas orales en el aula e ir abandonando la renuencia a hablar. Por otro lado, no podemos olvidar que la focalización del método tradicional en la figura del docente lo hace poco adecuado para motivar a los estudiantes y para fomentar su disposición a participar (Lisa, 2006). Los métodos actuales centrados en el alumno resultan mucho más apropiados para lograr este fin. Si bien para que tenga éxito la transición entre metodologías, tal como afirma Meyer (2012: 246), esta debe realizarse de manera gradual.

Otro aspecto que ha despertado un gran interés entre los profesores de lenguas ha sido aquel vinculado a la afectividad y a la superación de la ansiedad en clase. La creación de un entorno positivo y libre de estrés no solo hace la clase más divertida y amena sino que aumenta la confianza y la seguridad del alumno para expresarse libremente, reduciendo su miedo a cometer errores o a parecer ridículo ante los demás (Riasati, 2014). Los estudiantes entrevistados por Von Worde (2003) apuntaron que su ansiedad se reducía cuando el profesor hacía las clases divertidas o más animadas. Este ambiente relajado donde se apoya al estudiante motiva su participación y facilita el proceso de aprendizaje (Liu, 2007; Sun, 2008; Nataatmadja, Sixsmith & Dyson, 2007; Cao, 2009; Liu & Jackson, 2009; Meyer, 2012). Son muy diversas las técnicas que se han propuesto para alcanzar esta atmósfera relajada. Una de ellas consiste en crear intimidad en la clase (Cutrone, 2009: 60), para ello llamar a los alumnos por su nombre (Riasati, 2014: 118) así como mostrar interés por sus vidas es bastante eficaz. El hecho de mostrar interés en la faceta personal de los aprendientes servirá para ir eliminando las barreras existentes entre la figura del profesor y del alumno, algo que puede conseguirse mezclándose

con ellos, teniendo pequeñas charlas cada cierto tiempo o bien contando historias personales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (Cutrone, 2009: 60). Otras estrategias útiles para crear un ambiente agradable y reducir la ansiedad se relacionan con la actitud del profesor en la clase. En este sentido, una actitud amable y simpática que haga uso del humor de manera ocasional sirve para mitigar la tensión y propiciar las buenas relaciones con los alumnos (Riasati, 2014: 119). No en vano, como descubrió Cutrone (2001) a través de una encuesta, entre las características que más valoraban sus estudiantes en un profesor nativo de inglés eran la amabilidad, la simpatía y el buen sentido del humor.

Por otro lado, el sistema de evaluación y la actitud ante el error constituyen otro núcleo central en torno al cual se han señalado mejoras orientadas a favorecer la participación en clase. Olvidar el modelo centrado en la evaluación y hacérselo saber a los aprendientes favorecerá la toma de confianza por parte de estos últimos al no sentirse evaluados en todo momento (Cutrone, 2009). Hay que hacer saber al estudiante que cada palabra que diga en clase no será tomada en cuenta para su evaluación, y que la clase es un entorno de diálogo y puesta en práctica de los conocimientos aprendidos también en la lengua oral. La forma de corregir el error es, por tanto, de suma importancia para evitar que el estudiante se sienta intimidado y muestre resistencia a hablar en clase. En esta línea, Cutrone (2009) nos dice que el profesor debe aprender a ser menos intrusivo a la hora de corregir los errores. Siguiendo a Von Worde (2003: 7), los estudiantes suelen frustrarse cuando el profesor corrige el error antes de que terminen de exponer su respuesta o bien se sienten intimidados cuando se les señala el error delante del resto de los compañeros. De este modo, de acuerdo con el anterior autor, la mejor manera de corregir un error es reformular la respuesta dada y ofrecer aquella que sería correcta; así, se reduce el temor del estudiante a que su imagen pública sea dañada. Del mismo modo, Kang (2005) considera que hay que conseguir que los estudiantes se centren en la comunicación y no estén obsesionados con la corrección formal. Para ello el profesor debe intentar que pierdan el miedo a cometer errores y a hacer el ridículo

mediante una escucha atenta de lo que dicen proporcionándoles una retroalimentación posterior.

Entre las variables afectivas, la motivación destaca como otro elemento fundamental para evitar la renuencia comunicativa en la clase de lenguas extranjeras. Así lo consideran Liu & Jackson (2009: 79) para quienes el aumento de la participación en clase pasa por acrecentar el interés del alumnado en la lengua meta y su motivación por hablarla. La selección del tema y el andamiaje del mismo constituyen dos elementos básicos para incentivar el deseo de hablar por parte del alumnado. Como expone Riasati (2012: 1294, 2014: 119), la familiaridad con el tema o el interés por este son esenciales para motivar al estudiante a hablar en clase. El hecho de dominar el tema de conversación no solo aumenta la motivación del aprendiente sino que incrementa su autoestima y su confianza (Riasati, 2014: 119). En consecuencia, tanto la elección (Samuel, 2014: 173; Mendoza Puertas, 2015a), la preparación como el andamiaje de dicho tema (Liu & Jackson, 2009: 79) resultan esenciales para disminuir el rechazo a hablar en clase. Relacionado con el aumento de la motivación y el descenso de la ansiedad también se han propuesto distintos tipos de actividades o agrupaciones de trabajo. El empleo de juegos aparece como un instrumento útil para fomentar un ambiente relajado y propiciar la participación (Meyer, 2012: 247; Mendoza Puertas, 2015b). Del mismo modo, la organización de la clase en pequeñas agrupaciones, tales como parejas o grupos poco numerosos, se ha considerado una buena estrategia para reducir la renuencia a hablar, ya que crean un ambiente distendido y poco estresante donde se maximiza el tiempo de habla del estudiante (Cutrone, 2002; Nataatmadja, Sixsmith & Dyson, 2007; Liu & Jackson, 2009; Donald, 2010; Tong, 2010; Meyer, 2012; Doqaruni, 2014; Riasati, 2014).

El entorno físico de aprendizaje también influye en la resistencia a hablar en clase. Es por ello que la modificación de ciertos elementos que definen la distribución del aula resulta necesaria para hacer decrecer ese rechazo. No en vano, Von Worde (2003: 7) recogía entre las demandas de sus estudiantes el deseo de sentarse en clase formando un semicírculo o

una forma oval, ya que, según estos, en una distribución circular puedes estar más cómodo al sentirte uno más en la multitud. Las formas en “U” muy utilizadas actualmente en las clases de lenguas extranjeras suelen ser reclamadas por los aprendientes, al poder establecer un fácil contacto visual con el resto de los compañeros y propiciar una mayor sensación de integración en el grupo. Esta sensación de formar parte del grupo facilita la inclinación a hablar por parte del alumnado.

Otro elemento en torno al cual se ofrecen soluciones es el tiempo. El escaso tiempo otorgado por algunos profesores cuando los aprendientes tienen que hablar o responder ha sido destacado en muy diversos trabajos (Tsui, 1996; Jackson, 2003; Li & Jia, 2006; Donald, 2010; Tong, 2010; Bao, 2014). En consecuencia, autores como Nataatmadja, Sixsmith & Dyson (2007: 74) afirman que otorgarles más tiempo bien para discutir en grupos sobre el tema del que hay que hablar o bien para que elaboren sus respuestas resultan medidas beneficiosas para que los estudiantes se sientan seguros y sean menos renuentes a hablar. Por su parte, Donald (2010: 54) considera que extender el tiempo de espera, cuando se les pregunta, no es una buena opción porque puede hacer sentir al alumno como el foco de atención. La propuesta de la autora consiste en retrasar la respuesta preguntando una cuestión diferente a otro alumno mientras el anterior estudiante piensa o construye la suya.

## OBJETIVOS

Si bien en el apartado previo hemos visto que se han realizado numerosas propuestas para superar la renuencia a hablar en clase del alumnado asiático, son muy pocos los trabajos existentes sobre el alumnado coreano y, por supuesto, inexistentes en el caso del español como lengua extranjera. Es por ello que estas páginas tienen como objetivo acercarse a punto de vista del estudiante coreano en relación con aquellas soluciones que considera más adecuadas para superar o reducir la resistencia a hablar en las aulas universitarias de ELE. De acuerdo con lo dicho, más abajo intentaremos responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué soluciones proponen los aprendientes de español para superar este fenómeno?
- b) ¿Cuáles son las soluciones más valoradas o aceptadas por el conjunto de estudiantes analizado?

## PROCEDIMIENTO

La investigación que aquí recogemos ha sido realizada en el seno del departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Ulsan, en Corea del Sur, durante el primer y el segundo semestres del curso 2016. Para llevarla a cabo hemos elegido un método mixto o combinado, cualitativo + cuantitativo. La finalidad de este método consiste no solo en analizar con más profundidad el objeto de investigación sino también en verificar, en la segunda fase de la misma, los resultados obtenidos en la primera; o lo que es lo mismo, validar los resultados a partir de la triangulación (Dörnyei, 2007: 164). Por tanto, nuestro trabajo ha sido planteado en dos fases: una primera fase cualitativa, cuya función es una recogida inicial de información; seguida de la fase cuantitativa, en la que comprobaremos el peso de las ideas formuladas tras el análisis de la información cualitativa.

La fase cualitativa fue abordada empleando entrevistas semiestructuradas. La entrevista fue elegida como método debido no solo a su demostrada utilidad para recabar datos (Díaz, Torrouco, Martínez & Varela, 2013: 163) sino también porque ofrece una mayor intimidad que otros métodos cualitativos (Vargas, 2012: 124). Algo que resulta especialmente interesante para poder llegar más directamente a las opiniones de los informantes dentro de un ambiente relajado y cómodo, lo que también nos permitirá formular nuevas preguntas en virtud de las respuestas dadas por cada entrevistado.

Por otra parte, la elección del tipo de entrevista citado se basó tanto en su grado de flexibilidad y como en la uniformidad que ofrece para poder alcanzar interpretaciones acordes al objeto de estudio (Díaz, Torrouco, Martínez & Varela, 2013: 163). De este modo, tomando como base nuestro

conocimiento de la realidad diaria de las aulas coreanas así como aquel conocimiento extraído de la bibliografía consultada, elaboramos un conjunto de preguntas básicas que constituiría nuestra entrevista. Si bien a estas preguntas iríamos añadiendo otras según discurriera el discurso del entrevistado, lo que nos permitiría precisar mucho más la información aportada por el informante.

Con esta herramienta entrevistamos a 5 estudiantes<sup>2</sup> del grado de Filología Hispánica pertenecientes a diferentes cursos y con distintos niveles de español. Dos de ellos eran de cuarto curso, uno de tercero, uno de segundo y uno de primero. Los estudiantes de tercero y cuarto, debido a su mayor nivel de español realizaron directamente la entrevista, mientras que los alumnos de segundo y primero necesitaron de un estudiante de último curso para que actuara de intérprete. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para facilitar su posterior análisis. La duración de las entrevistas osciló entre los 40 y los 50 minutos aproximadamente. A continuación ofrecemos una tabla con el identificador de cada estudiante y su correspondiente curso, edad y sexo<sup>3</sup>:

**Tabla 1. Participantes en las entrevistas**

ESTUDIANTE	CURSO	EDAD	SEXO
E1	4º	25	M
E2	4º	24	H
E3	3º	22	H
E4	2º	21	M
E5	1º	19	M

Para la fase cuantitativa utilizamos un cuestionario<sup>4</sup> elaborado a partir de los datos obtenidos en la primera fase, sin olvidar la información disponible en la literatura consultada que pudiera completar, de algún modo, aquella aportada por los estudiantes. De esta manera, creamos un

---

<sup>2</sup> Puesto que el estudio se basa en un método combinado, hemos tomado el número mínimo de informantes que se considera adecuado para una investigación centrada en entrevistas. En este sentido, Kvale (2011) nos dice que “en los estudios más comunes de entrevistas, la cantidad de estas tiende a estar en torno a  $15 \pm 10$ ”.

<sup>3</sup> H “hombre”; M “mujer”.

<sup>4</sup> Adjuntamos el cuestionario en un anexo final.

cuestionario que estaba compuesto por 18 afirmaciones relacionadas con los distintos núcleos de interés que fueron identificados en el análisis de la fase inicial: tiempo, motivación y afectividad, entorno de aprendizaje, corrección y evaluación. Para que los encuestados valoraran cada una de las afirmaciones, establecimos una escala Likert de cinco puntos que nos permitiría apreciar el mayor grado de acuerdo o desacuerdo de los aprendientes con cada una de ellas. Su distribución se realizó entre un total de 120 alumnos del grado de Filología Hispánica. La encuesta fue traducida a la lengua materna de los estudiantes y para su cumplimentación se les otorgó 15 minutos habiéndoles aclarado previamente los fines académicos del mismo. Los resultados fueron analizados con el paquete SPSS22.

## RESULTADOS

En este apartado expondremos los resultados alcanzados en las dos fases que constituyen el proyecto: la cualitativa y la cuantitativa.

### Fase cualitativa

Realizaremos aquí un compendio de las ideas aportadas por los estudiantes entrevistados en la primera fase, recopilando aquellas propuestas que ellos consideran más adecuadas para enfrentarse al problema de la resistencia a hablar en las aulas de ELE universitarias.

Según la mayoría de los entrevistados E1, E3, E4, E5 el problema de la renuencia a hablar en las clases de lenguas extranjeras está relacionado con el propio sistema educativo coreano. Un sistema muy centrado en la figura del profesor, que actúa como dispensador de conocimiento y trasmisor de los saberes específicos, y cuya finalidad es la superación de pruebas más allá del aprendizaje en sí mismo (Choe, 1995: 145). Así, siguiendo la exposición de E1:

Lo primero que habría que cambiar sería el examen para entrar a la universidad, ya que, durante años, los estudiantes somos preparados para estudiar de manera mecánica y memorística con la finalidad de pasar el examen de acceso, sacar una buena nota y entrar en una buena universidad.

No en vano, la superación de los exámenes de acceso a la universidad sigue siendo el objetivo fundamental de los años de estudios previos a la educación superior (Ahn, 2012: 38; Shin & Koh, 2005: 6), donde el aprendizaje tiene un carácter sucesivo y acumulativo, y el contenido se asimila mediante memorización (Bao, 2014: 98). El entrevistado E3 nos dice:

Aunque los padres quieren que los hijos puedan hablar con los extranjeros, cuando los apuntan a una academia, su verdadero interés es que saquen buenas notas en los exámenes de idiomas; así que no tienen un verdadero interés por comunicarse y nunca aprenden a hablar realmente.

En esta misma línea, la alumna E4 afirma: "Cuando estudiamos otras lenguas somos entrenados para pasar los exámenes, no para mejorar nuestra habilidad comunicativa". Es evidente que, tal como reconocen los entrevistados, este problema no puede ser solucionado por el docente extranjero, pero sí proponen algunas medidas que consideran que pueden facilitar la adaptación al nuevo modelo de enseñanza. Entre ellas: introducir el nuevo método paso a paso, otorgar tiempo suficiente para que "los estudiantes abran su mente y su corazón" (E1) al nuevo enfoque y, muy especialmente, reducir los grupos. El número de alumnos por clase no favorece que este perfil de estudiante se sienta cómodo a la hora de hablar, ya que no solo tiene que adaptarse a un nuevo modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que debe enfrentarse a un amplio auditorio. En consecuencia, como exponía la alumna E1, "tenemos que achicar los grupos para que se sientan más cómodos y seguros, y pierdan el miedo a participar". Esta misma idea era reiterada por la aprendiente E4:

A veces cuando los estudiantes tienen miedo es porque piensan que hay mucha gente mirándolos y se sienten incómodos, inseguros, no quieren equivocarse, cometer errores delante de los demás, por eso, que hubiera menos estudiantes por clase sería muy bueno para mejorar su confianza y hacerlos hablar.

Los cinco alumnos entrevistados consideraron que el número óptimo de estudiantes por clase debía situarse entre 10 y 15 como máximo. Así lo exponía sin ambages el entrevistado E3:

Yo creo que esos grupos de 30, 35 estudiantes o más, no son nada buenos para una clase de lengua. No es bueno para que cojan confianza y, por supuesto, así no van a hablar. Creo que el máximo debería ser 15 estudiantes. Hay que reducir los grupos lo antes posible.

Ante estos grupos tan numerosos y la inseguridad que crean en los estudiantes coreanos, nuestros entrevistados consideraron muy positiva la organización de la clase en pequeños grupos de trabajo para afrontar ciertas actividades orales. Según afirmaron, con estas agrupaciones se sienten menos tensos para practicar la lengua así como se sienten más predispuestos a exponer ideas u opiniones debido al número más limitado de compañeros:

Las tareas grupales, creo que son muy convenientes para hacer que los estudiantes hablen. En los grupos pequeños nos sentimos menos nerviosos y hablamos más, además, podemos opinar y exponer nuestras ideas más libremente. También podemos abrirnos más y conocer mejor a nuestros compañeros. (E5)

Por otro lado, la desnivelación de las clases de lenguas extranjeras es vista por nuestros entrevistados como otro importante obstáculo para potenciar la comunicación oral en el aula. Así, E2 nos decía:

Creo que los coreanos tenemos un grado de exigencia muy alto. Queremos hacerlo todo perfecto, porque nos han educado así. De modo que si en una clase hay estudiantes que pueden hablar mucho mejor que la mayoría, esto afectará a los demás y no les apetecerá participar al pensar que van a hacerlo peor. Creo que si los estudiantes de una clase tienen el mismo nivel estarán más dispuestos a hablar.

La nivelación aparece, por tanto, como propuesta para mejorar la disposición a hablar por parte de los estudiantes.

En el proceso de adaptación al nuevo enfoque, nuestros entrevistados estimaron muy importante la labor desempeñada por el profesor. Según el entrevistado E2, la figura del profesor extranjero constituye una especie de

agente extraño para ellos, por lo que resulta fundamental que “el profesor sea amable y comprenda a los estudiantes”. Es decir, que se muestre cercano al alumnado para incrementar su confianza. A este respecto, la estudiante E4 nos decía: “es importante que el profesor sea simpático y nos conozca, así nos sentimos más cómodos a la hora de hablar”. Por otro lado, la alumna E4 considera que esta confianza puede generarse dedicando periódicamente algún tiempo extra a conocer a los estudiantes fuera de clase. Esto no solo favorecería la aproximación entre el alumno y el profesor sino que, según ella, crearía situaciones sobre las que se podría hablar en el futuro.

El desconocimiento del tema propuesto para conversar constituye otro obstáculo no solo destacado en muy diversos trabajos (Choe, 1995; Kang, 2005; Liu, 2005; Riasati, 2012; Kim, 2013; Mendoza Puertas, 2016) sino también señalado por nuestros informantes. A este respecto E1 nos dice que, aunque el tema se introduzca en clase, se aporten ideas y se trabaje con vocabulario, es decir lo que se ha dado en llamar andamiaje del tema, esto no suele ser suficiente para el aprendiz coreano. Este sigue pensando que no sabe bastante sobre aquello de lo que hay que hablar y no se atreve a intervenir:

En las clases con cierto nivel de español, sería una buena idea decir el tema con anterioridad para que pudieran prepararlo y se sintieran más seguros. Ya que hay mucha gente que aunque quiera hablar no lo hace porque considera que no tiene suficiente idea sobre lo que hay que hablar.

La idea de anticipar el tema que se va a tratar en clase de manera que los estudiantes puedan indagar y prepararlo para intervenir, también fue expuesta por los entrevistados E2 y E3, de cuarto y tercer curso respectivamente. Esta propuesta se recoge exclusivamente entre los estudiantes con más nivel de español, ya que es en los cursos superiores donde los temas de conversación pueden envolver cierta complejidad o falta de conocimiento por su parte.

Junto al desconocimiento del tema, nuestros entrevistados aludían a la falta de interés de los estudiantes por algunos asuntos tratados en clase

como focos de conversación. Según algunos de nuestros entrevistados, esto podría evitarse si se consultara a los componentes del curso sobre qué temas quieren hablar o cuáles son sus temas de interés:

Los estudiantes tienen sus propios intereses. Muchas veces no les gustan los temas propuestos en las clases, por eso no tienen ganas de hablar. Una opción sería preguntarles qué temas son interesantes para ellos y usarlos en clase para que tuvieran más deseo de hablar (E3)

La disposición del mobiliario en las clases<sup>5</sup> tampoco es del gusto de los aprendientes, quienes proponen un cambio en el mismo para potenciar la cercanía entre los alumnos, y entre estos y el profesor. Así lo exponía el entrevistado E2:

Creo que sería muy necesario cambiar la disposición de las clases. Cambiar los escritorios por sillas de pala y poner las sillas en círculo para que los estudiantes se sientan integrados y puedan hablar entre ellos más fácilmente. Recuerdo que, en clase, cuando teníamos que hablar debíamos girarnos para hablar con los compañeros de las mesas de atrás y resultaba extraño e incómodo. A muchos estudiantes no les gustaba. Pero si la disposición del aula fuera diferente todo eso sería mucho más fácil.

Los entrevistados E3, E4 y E5 refirieron lo mismo en sus intervenciones, aludiendo a la dificultad añadida que suponía tener que hablar de ese modo. Sus propuestas de solución fueron similares.

El perfil del sistema educativo coreano, en el que las evaluaciones y, por ende, las calificaciones poseen un peso notable, lleva a los estudiantes a no querer participar por miedo a ser evaluados por el profesor. La baja percepción sobre su competencia en español, unida al miedo de obtener una mala nota en clase debido a los errores que pudieran cometer al hablar, hacen que el silencio se termine imponiendo en más de una ocasión:

En Corea las calificaciones son muy importantes, si quieres tener un buen trabajo tienes que tener unas calificaciones excelentes, igual que ocurre para entrar en la universidad. Así que estamos acostumbrados

---

<sup>5</sup> Los alumnos suelen estar sentados en pupitres situados en hilera frente a la pizarra. El número de alumnos, la naturaleza del mobiliario y el espacio disponible en el aula hacen muy difícil una redistribución del mismo cada vez que empieza una sesión con un profesor extranjero.

a querer conseguir buenas notas. Es un requisito. Algunos estudiantes no hablan porque piensan que el profesor puede evaluarlos de acuerdo a lo que digan, y ellos piensan que cometen muchos errores. Por eso creo que sería bueno que los profesores extranjeros les aclararan que en clase no se evalúa cada palabra que se dice, y que es muy importante participar para mejorar el nivel de la lengua para el examen (E1)

La aclaración de que las clases son para practicar la lengua y de que en ellas no se evalúa todo lo que se dice resultaría según la alumna E1 eficaz para cambiar la actitud que algunos estudiantes tienen respecto a la evaluación de su trabajo en clase. Se fomentaría así, en cierto modo, la participación al reducirse el miedo a la evaluación negativa. Esta misma propuesta fue también señalada por el estudiante E2.

#### Fase cuantitativa

En este apartado expondremos los resultados obtenidos tras la cuantificación de los datos del cuestionario. Centrándonos en las medidas de tendencia central, podemos observar que la moda de la mayoría de los apartados es 4 (a excepción de cinco de ellos cuya moda es 3). En ningún caso la moda baja de 3 puntos. Del mismo modo, las medias de cada una de las afirmaciones superan con creces los 3 puntos, lo que parece apuntar hacia una valoración fundamentalmente positiva de todos los aspectos recogidos en la encuesta. No obstante, existen algunos apartados cuyas medias se posicionan por encima de los 4 puntos: el profesor es amable con nosotros y divertido en clase (4,16), el ambiente de la clase me hace sentir seguro y confiado (4,35), el tema del que hay que hablar es interesante (4,29), tengo conocimientos sobre el tema del que hay que hablar (4,20), el profesor no solo señala mis errores sino también lo que he dicho bien (4,14), sé que el profesor no está evaluando lo que digo (4,20). Lo que parece situar núcleos como los factores afectivos, la corrección del error y la evaluación como los más valorados por los estudiantes.

En la tabla que ofrecemos a continuación podemos apreciar de manera detallada las valoraciones realizadas por los alumnos para cada una de las 18 afirmaciones del cuestionario. Por cuestiones de espacio, por un

lado, no hemos reproducido de forma idéntica cada afirmación sino que hemos reflejado la idea que encierra (pueden consultarse en el anexo); y, por otro, hemos sumado las puntuaciones positivas y negativas reduciéndolas a un solo dígito. Es decir, las puntuaciones relativas a las valoraciones "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo" se ofrecen bajo un único número tras ser sumadas, e igualmente se ha procedido con las puntuaciones relativas a las valoraciones "Totalmente en desacuerdo" y "En desacuerdo". En cada una de las tres columnas principales aportamos la frecuencia (f) y el porcentaje (%):

**Tabla 2. Cuantificación de los resultados del cuestionario.**

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo / De acuerdo		Indeciso		Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo	
	f	%	f	%	f	%
1. Aumentar el tiempo de respuesta.	91	75,8	23	19,2	6	5
2. Preguntar a los compañeros mientras pienso mi respuesta.	71	59,2	30	25	19	15,8
3. Reducir el número de alumnos.	74	61,7	30	25	16	13,3
4. Cambiar disposición del mobiliario.	47	39,2	43	35,8	30	25
5. Nivelar las clases.	68	56,6	35	29,2	17	14,2
6. El profesor me conoce.	85	70,8	29	24,2	6	5
7. El profesor es amable y divertido.	103	85,9	15	12,5	2	1,6
8. El ambiente de la clase es seguro.	111	92,5	7	5,8	2	1,6
9. Trabajo en parejas o grupos.	79	65,8	26	21,7	15	12,5
10. Uso de juegos de roles y simulaciones.	46	38,3	46	38,3	28	23,3
11. Realización de juegos.	83	69,2	23	19,2	14	11,6
12. Que el tema sea interesante	109	90,9	9	7,5	2	1,6
13. Conocimiento del tema del que se va a hablar.	103	85,9	15	12,5	2	1,6
14. Decidir, entre los estudiantes, el tema del que se va a hablar.	55	45,9	46	38,3	19	15,8
15. Decir previamente el tema del que se va a hablar.	67	55,8	39	32,5	14	11,7
16. No señalar errores cuando hablan.	49	40,9	36	30	35	29,1
17. En la corrección señalar también los aciertos.	101	84,2	13	10,8	6	5
18. No evaluar la participación.	98	81,6	17	14,2	5	4,2

Tal como puede apreciarse en la tabla anterior, la mayoría de las afirmaciones contenidas en el cuestionario presentan claramente un mayor número de puntuaciones positivas que negativas. No existe ninguna en la que encontremos mayoría de opiniones en desacuerdo, si bien es posible localizar ciertas afirmaciones en las que se aprecia un mayor equilibrio entre el acuerdo, la indecisión y el desacuerdo. Estas serían las propuestas que han recibido una menor aceptación por parte del alumnado: cambiar la disposición del mobiliario del aula (39,2%/35,8%/25%), el uso de juegos de roles y simulaciones (38,3%/38,3%/23,3%). Hay otras donde la aceptación por parte de los estudiantes puede considerarse moderada, ya que el grado de acuerdo, a pesar de ser sin duda superior a los porcentajes de indecisión o desacuerdo, es inferior a la mitad de los encuestados: no señalar los errores delante de los compañeros (40,9%), decidir entre los estudiantes el tema del que se va a hablar (45,9%). En el resto de los casos, el número de aprendientes que se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con las medidas recogidas en el cuestionario es siempre superior a la mitad de los participantes. Como era de esperar, las afirmaciones que recibieron unos porcentajes mayores de aceptación fueron aquellas cuyas medias fueron más altas, a saber: el ambiente de la clase me hace sentir seguro y confiado (92,5%), el tema del que hay que hablar es interesante (90,9%), el profesor es amable con nosotros y divertido en clase (85,9%), tengo conocimientos sobre el tema del que hay que hablar (85,9%), el profesor no solo señala mis errores sino también lo que he dicho bien (84,2), sé que el profesor no está evaluando lo que digo (81,6%). No obstante, también encontramos afirmaciones que presentan puntuaciones positivas no tan elevadas pero que no pueden ser desdeñadas, ya que se sitúan por encima del 60% del total de participantes: aumentar el tiempo de respuesta cuando se les pregunta (75,8%), el profesor me conoce y me llama por mi nombre (70,8%), realización de juegos (69,2%), trabajo en parejas o grupos (65,8%), reducir el número de alumnos por clase (61,7%).

## CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, podemos decir que, según la muestra seleccionada, las principales áreas de actuación que van a determinar el aumento de la participación en clase son: los factores afectivos, la corrección y la evaluación.

Respecto a los factores afectivos, mucho se ha dicho en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin duda alguna su importancia es crucial, muy especialmente en lo que se refiere a mitigar fenómenos poco deseables en el aula como la ansiedad y la falta de confianza. El ambiente seguro de la clase y el carácter amable y divertido del profesor se encuentran entre las afirmaciones más valoradas en el cuestionario. No cabe duda de que el alumno coreano, debido a su trasfondo educativo y a su baja autoestima y bajo autoconcepto (Ellinger & Carlson, 1990: 18; Ho, 2009: 338), necesita de un entorno agradable y seguro para decidirse a intervenir en clase. Por otra parte, reclama un perfil de docente nativo que reduzca activamente esa distancia jerárquica existente entre alumno y profesor, propia del modelo educativo coreano (Mendoza Puertas, 2016: 22). De este modo, conseguir un ambiente libre de estrés a partir de la cercanía con el alumnado y la amabilidad del docente resulta esencial. Del mismo modo, el enfoque divertido o lúdico de las clases y tareas puede facilitar en gran medida la superación de esa resistencia a hablar. No en vano, los estudiantes valoraron de manera bastante positiva la realización de juegos en el aula. En la consecución de ese ambiente que proporcione seguridad y confianza, las agrupaciones de estudiantes para la práctica de las destrezas orales se han mostrado bastante eficaces. En este sentido, los encuestados se posicionaron en un amplio porcentaje de acuerdo con que el trabajo en parejas o grupos favorecía su inclinación a hablar.

Entre los factores afectivos, es sabido que la motivación posee una relevancia fundamental dentro de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Arnold & Brown, 2000: 30). En nuestro caso la atención a la motivación en el aula debería erigirse como un elemento aun más central si cabe ya que, como indicaron Choe (1995: 143, 145) y Ahn (2012), los estudiantes coreanos, como resultado de un modelo de

enseñanza basado en la superación de pruebas, presentan una motivación fundamentalmente extrínseca o instrumental. Una realidad que perfila aún más cruda Ho (2009) quien, basándose en el análisis de los informes PISA, considera que los alumnos coreanos no solo poseen una baja motivación intrínseca sino también extrínseca. Es evidente la dificultad que impone este hecho al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, a la participación oral en clase. Esta falta de motivación genera una espiral de desinterés y aburrimiento que debe ser subsanada si queremos que nuestros estudiantes se comuniquen. A este respecto, de acuerdo con los resultados de este trabajo, seleccionar un conjunto de temas que genere interés, especialmente para aquellas clases destinadas a la conversación, parece perfilarse como una solución factible. En esta misma línea, los encuestados se inclinan más a hablar de aquellos temas que dominan, y se sienten inseguros cuando tienen que hablar sobre temas que no conocen. He aquí que se abre para el profesor un conocido dilema: no siempre se puede hablar de temas conocidos si se quiere aumentar el caudal léxico, mejorar el procesamiento sintáctico y avanzar en la competencia comunicativa; es por ello que el andamiaje del tema deviene esencial para el trabajo con el mismo. No obstante, como dijimos con anterioridad, para el estudiante coreano este andamiaje es en ocasiones insuficiente para propiciar su participación, algo que se relaciona con su nivel de autoestima y la percepción de la propia competencia en la lengua meta (Mendoza Puertas, 2016: 17, 18). De este modo, quizás fuera útil poner en práctica la experiencia llevada a cabo por Zhang & Head (2010) e intentar aumentar la motivación de los estudiantes creando un programa para la asignatura basado en la negociación entre los alumnos y el profesor. De esta manera, se tendrían en cuenta los aspectos centrales del curso en cuestión acomodándolos a las ideas y temas aportados por los aprendientes así como a sus estilos de aprendizaje. La idea sería alcanzar un programa negociado con el que se pudieran lograr los objetivos de la asignatura sin olvidar las preferencias de los estudiantes.

La incorporación del error como un elemento integrado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es relativamente reciente. La consideración del mismo como algo que debía ser evitado e incluso

censurado ha formado parte de la didáctica tradicional durante décadas. Las características del sistema educativo de Corea del Sur han dado como fruto que nuestros estudiantes interpreten el error como algo que hay que evitar a toda costa. El haber desarrollado un “miedo al error” los hace especialmente sensibles a las correcciones del profesor e incluso, como hemos visto, puede implicar que renuncien a hablar en clase. Sin embargo, tal como se deduce de los resultados expuestos previamente, los estudiantes reconocen la importancia del error y quieren saber en qué fallan; ahora bien, también reclaman que se les diga aquello que hacen bien. En el caso concreto de la corrección sería interesante que el profesor alcanzara un equilibrio entre aquello que corrige y los refuerzos positivos que otorga al aprendiente. El hecho de remarcar aquello que el alumno ha dicho correctamente y no solo aquello que ha expresado mal puede tanto disminuir la tensión que siente el mismo ante la corrección como preservar su imagen pública<sup>6</sup> al exponer no solo las debilidades sino también los puntos fuertes de su intervención.

Por otra parte, como citamos en el marco teórico, el miedo a la evaluación del profesor es otra consecuencia del modelo educativo mencionado. Su motivación esencialmente extrínseca conduce al alumno a evitar situaciones en las que pueda parecer incompetente y a ocultar al docente sus puntos débiles<sup>7</sup> en aras de no perder una posible buena nota (Mendoza Puertas, 2016: 19, 20). Puesto que en su experiencia como discentes las calificaciones han sido fundamentales, sienten que el profesor puede evaluarlos en cualquier momento. Es por ello que, de acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario, la propuesta de Cutrone (2009) puede resultar de lo más acertada. Nos referimos al hecho de poner en conocimiento del alumnado que la clase es un entorno de aprendizaje y diálogo, donde equivocarse es no solo posible sino natural, y que, por tanto, cada palabra que se diga no va a ser evaluada. Con esta medida podrá evitarse el miedo a la evaluación de los aprendientes y se mitigará la resistencia a hablar en clase.

---

<sup>6</sup> Véase Mendoza Puertas (2016: 25).

<sup>7</sup> Lo que ellos perciben como puntos débiles o falta de competencia.

Otras medidas menores pero también productivas estarían relacionadas con el aumento del tiempo de respuesta otorgado al estudiante y con la reducción del número de alumnos por clase. En relación con las cuales el grado de acuerdo se mostró por encima del 70 y del 60 por ciento respectivamente. La nivelación de las clases, apuntada en la fase cualitativa, si bien no es una de las medidas más puntuadas se sitúa por encima del 50 por ciento. Basándonos en nuestra experiencia docente, consideramos que esta medida merecería una mayor reflexión en un intento de evitar distancias grotescas de nivel que, más que ayudar, entorpecen la dinámica y el adecuado ritmo de las clases.

Llama también la atención que en la fase cuantitativa la propuesta relativa al cambio de disposición del mobiliario sea de las menos puntuadas por los estudiantes. Como vimos en el apartado cualitativo, esta posibilidad era barajada por los alumnos entrevistados como algo no solo óptimo sino necesario para mejorar la participación. La disposición del aula en forma de anfiteatro o bien de pupitres situados en hilera no es de las más recomendables para facilitar que los aprendientes hablen en clase, fundamentalmente, debido a la incomodidad física que supone tener que girar el cuerpo para hablar con los compañeros de detrás o tener que mover las sillas cada vez que haya que comunicarse entre pares. Por otro lado, estas disposiciones tradicionales del mobiliario propician un sentimiento de aislamiento respecto al grupo, algo que puede ser cambiado por una sensación de integración cuando la distribución del mismo permite que los estudiantes se vean la cara y puedan mirarse a los ojos con facilidad. Esta escasa puntuación quizás sea debida a que el número mayoritario de encuestados pertenecía a los cursos iniciales<sup>8</sup>, primero y segundo, donde todavía no han experimentado el aprendizaje del español fuera de Corea con otras disposiciones del mobiliario en el aula. De hecho, si contabilizamos exclusivamente las respuestas de aquellos estudiantes que ya estudiaron en el extranjero el 75% del total apoyó esta medida.

---

<sup>8</sup> Sobre todo en primero es donde el número de estudiantes matriculados es mayor.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahn, B. M. (2012). Education in the Republic of Korea: National Treasure or National Headache? *Education Week*, 31 (16), 38-39.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bao, D. (2001). The Cultural Aspects of Communication Reluctance in the EFL Classroom: The Case of Vietnamese Students. *English Teacher: An International Journal*, 4(3), 232-242.
- Bao, D. (2014). *Understanding Silence and Reticence. Ways of Participating in Second Language Acquisition*. London-New York: Bloomsbury.
- Cao, Y. (2009). Understanding the notion of interdependence and the dynamics of willingness to communicate. *Disertación doctoral no publicada*. The University of Auckland, Nueva Zelanda.
- Chen, T. (2003). Reticence in class and on-line: two ESL students' experiences with communicative language teaching. *System*, 31, 259-281.
- Cheng, X. (2000). Asian students' reticence revisited. *System*, 28, 435-446.
- Choe, Y. (1995). Culture as a Background Knowledge in TEFL. *English Teaching*, 50(1), 141-156.
- Choi, J. Y. (2015). Reasons for Silence: A Case Study of Two Korean Students at a US Graduate School. *TESOL Journal*, 6(3), 579-596.
- Corlett, R. H. (2012). Overcoming Communication Anxiety: Observations of Japanese Students During Intensive Communication and Culture Studies Programmes in New Zealand. *Language education: 江戸川大学 語学教育研究所紀要*, 10, 23-30.
- Cutrone, P. (2001). Learner attitudes towards EFL teachers in an English conversation school in Japan. *The Language Teacher*, 24, 21-24.

- Cutrone, P. (2002). Using group work to facilitate speaking in an oral English class in Japan: a consideration of the positive benefits of such an approach. *長崎外大論叢: The Journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, 4, 67-77.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL Learners' Fear Speaking. *Language Studies Working Papers*, 1, 55-63.
- Díaz, L., Torrouco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de Investigación en Educación médica*, 2(7), 162-167.
- Donald, S. (2010). Learning how to speak: Reticence in the ESL Classroom. *ARECLS: Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 7, 41-58.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press: Oxford-New York.
- Ellinger, T. R. & Carlson, D. L. (1990). Education in Korea Doing Well and Feeling Bad. *Foreign Service Journal*, 67(6), 16-18.
- Ho, E. S. C. (2009). Characteristics of East Asian Learners: What we learned from PISA. *Educational Research Journal*, 24(2), 327-348.
- Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 34 (1), 457-469.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33: 277-292.
- Kim, J. (2013). Oral Communication Needs of Korean Students in a Business Communication Classroom. *Global Business Languages*, 18 (7), 81-96.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65-84.
- Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 34(1), 457-469.
- Lee, G. (2009). Speaking up: Six Korean students' oral participation in class discussions in US graduate seminars. *English for Specific Purposes*, 28: 142-156.
- Li, X. & Jia, X. (2006). Why Don't You Speak Up?: East Asian Students' Participation Patterns in American and Chinese ESL Classrooms. *Intercultural Communication Studies*, 15(1), 192-206.
- Lisa, L. (2006): The relationship among teachers' verbal and non-verbal immediacy behaviors and students' willingness to speak in English in central Taiwanese college classrooms. Disertación doctoral no publicada, Oral Roberts University, Tulsa, Oklahoma, Estados Unidos.
- Liu, M. (2005a). Causes of Reticence in EFL Classrooms: A Study of Chinese University Students. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1: 108-124.
- Liu, M. (2005b). Reticence in Oral English Language Classrooms: A Case Study in China. *TESL Reporter*, 38(1), 1-16.
- Liu, M. (2006). Reticence in Oral English Classrooms: Causes and Consequences. *Asian Journal of English Language Teaching*, 16: 45-66.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.
- Liu, M. & Jackson, J. (2009). Reticence in Chinese EFL Students at Varied Proficiency Levels. *TESL Canada Journal*, 26(2), 65-81.
- Liu, M., Zhang, W., & Lu, Z. (2011). Reticence and anxiety in Chinese university ESP poetry class: A case study. *Journal of Language and Culture*, 2(2): 20-33.

- Liu, N. F. & Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 331-384.
- Mendoza Puertas, J. D. (2015a). Enseñanza del español y contexto social. La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos. *Tejuelo*, 21, 85-100.
- Mendoza Puertas, J. D. (2015b). Estudiantes coreanos y juegos en el aula de ELE. ¿Un binomio viable? *Ogigia*, 18, 55-76.
- Mendoza Puertas, J. D. (2016). La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea. Un acercamiento a sus causas. *MarcoELE*, 22, 1-37.
- Meyer, D. (2012). Broadening language Learning Strategies for Asian EFL Students. *Language Education in Asia*, 3(2), 243-251.
- Nataatmadja, I., Sixsmith, A. & Dyson, L. E. (2007). Improving Class Participation by Asian Students. En Mehdi Khosrow-Pour (Ed.), *Managing Worldwide Operations and Communications with Information Technology* (pp. 74-77). Pensilvania: IGI Publishing Hershey-Information Resources Management Association.
- Rahmani Doqaruni, V. (2014). A Quantitative Action Research on Promoting Confidence in a Foreign Language Classroom: Implications for Second Language Teachers. *I.E.: Inquiry in Education*, 5(1), 1-20.
- Riasati, M. J. (2012). EFL Learners' Perception of Factors Influencing Willingness to Speak English in Language Classrooms: A Qualitative Study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10): 1287-1297.
- 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.
- Samuel, A. (2014). Engaging International Asian Students In Online Collaborative Activities. En L. Risley, K. Barnes, J. Daws & R. Lilly (Eds.), *Proceedings of the 33rd National Research-to-Practice (R2P) Conference in Adult and Higher Education together with 2nd Annual Ball State University Adult, Higher, and Community Education*

- Research Conference (pp. 169-174). Ball State University: Indiana, Estados Unidos.
- Shimizu, J. (2006). Why are Japanese Students Reluctant to Express Their Opinions In the Classroom? *The Hiyoshi review of English studies*, 48, 33-45.
- Shin, S. & Koh, M. S. (2005). Korean education in cultural context. *Essays in Education*, 14, 1-10.
- Soo, R. S & Goh, H. S. (2013). Reticent Students in the ESL Classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 65-73.
- Sun, Y. F. (2008). Motivation to speak: Perception and attitude of non-English major students in Taiwan. *Disertación doctoral no publicada*, Indiana University, Indiana, Estados Unidos.
- Tong J. (2010). Some observations of students' reticent and participatory behavior in Hong Kong English classrooms. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 239-254.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning". En K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Zeng, M. (2010). Chinese students' willingness to communicate in English in Canada. *Disertación doctoral no publicada*, Ontario, Canadá.
- Zhang X. & Head, K. (2010). Dealing with learner reticence in the speaking class. *ELT Journal*, 64(1), 1-9.

ANEXO: Cuestionario.

Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

Edad (occidental) \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

¿Has estudiado español en España o Latinoamérica? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

El siguiente cuestionario está relacionado con nuestra disposición a hablar en las clases de español.

MARCA EN QUÉ GRADO ESTÁS DE ACUERDO CON CADA AFIRMACIÓN.

PUNTÚA CADA AFIRMACIÓN DEL 1 AL 5:

1 (En total desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Indeciso), 4 (De acuerdo), 5 (Totalmente de acuerdo)

Cuando el profesor me pregunta, hablaría más fácilmente si...	
Aumentara el tiempo que nos concede para dar una respuesta.	
Preguntara a otros compañeros mientras pienso mi respuesta.	
Estaría más dispuesto a hablar si...	
Se redujera el número de alumnos por clase.	
Se cambiara la disposición del mobiliario en el aula.	
Se nivelara la clase.	
Tengo más ganas de hablar si...	
El profesor me conoce, me llama por mi nombre y muestra interés hacia mí.	
El profesor es amable con nosotros y divertido en clase.	
El ambiente de la clase me hace sentir seguro y confiado.	
Me apetece hablar cuando...	
Trabajamos en parejas o grupos pequeños.	
Realizamos juegos de roles o simulaciones.	
Realizamos juegos.	
Me apetece hablar si...	
El tema del que hay que hablar es interesante.	
Tengo conocimientos sobre el tema del que hay que hablar.	
Los estudiantes decidimos previamente el tema sobre el que queremos hablar.	
El profesor dice con anterioridad el tema y podemos prepararlo.	
Siento más confianza para hablar si...	

El profesor no señala mis errores delante de todos los compañeros.	
El profesor no solo destaca mis errores sino también lo que he dicho bien.	
Sé que el profesor no está evaluando lo que digo.	