

VOLUNTAD DE COMUNICARSE EN ESTUDIANTES TAIWANESES DE ELE: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Javier Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline University of Languages

RESUMEN

La voluntad de comunicarse (WTC en sus siglas inglesas) en una lengua extranjera es uno de los principales factores que favorece su adquisición sociolingüística. Factores psicoafectivos y culturales explican el carácter pasivo, silencioso y la mayor reticencia a comunicarse durante las clases en los estudiantes sinohablantes. La mayoría de las sugerencias publicadas para incrementar la WTC en este específico entorno sinohablante suelen ser de naturaleza teórica. Ante esta situación, se ha llevado a cabo un estudio empírico y longitudinal en una muestra de 120 estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera (ELE), de dos sistemas educativos diferentes con

un doble objetivo. Primero, identificar las principales variables que determinan la WTC en la clase de ELE. Y en segundo lugar, evaluar el impacto de nuestro específico diseño metodológico sobre la WTC durante el periodo de un curso académico. Los resultados obtenidos indican que: (1) el factor principal de la WTC fue la autopercepción de la propia competencia comunicativa. (2) La metodología ha producido un incremento progresivo significativo ($p < 0.01$) en la WTC durante las cuatro fases del estudio. (3) Además, el método fue evaluado como muy útil para mejorar el nivel de español.

A finales de los ochenta, McCroskey y Baer (1985) acuñaron el concepto *willingness to communicate* (WTC), traducido por «voluntad de comunicarse». Observaron que los seres humanos participamos en las conversaciones de diferentes maneras, consideraron que «esta variabilidad en el comportamiento de hablar tiene sus raíces en una variable

de personalidad que llamamos voluntad de comunicarse» (McCroskey y Baer 1985, p.2). El término tuvo éxito; y a partir de la década de los noventa, surgió un nuevo campo de investigación centrado en profundizar dicho concepto en el proceso de adquisición de segundas lenguas (L2). Una de las primeras definiciones de este nuevo concepto aplicado a la L2 procedió de MacIntyre y colaboradores (1998), quienes definieron la WTC como la «voluntad de entrar en el discurso en un momento determinado con una o varias personas, utilizando la L2» (MacIntyre, et al. 1998, p. 547). Por otra parte, desde sus orígenes, ya se constató el carácter predictivo de la WTC como un elemento que favorecía una mejor adquisición de la L2. Se evidenció que los estudiantes con mayor voluntad para hablar conseguían un mayor nivel en la lengua meta (Cao 2011). De aquí que, resultara imprescindible identificar los factores que influían en la WTC de los estudiantes de lenguas extranjeras. Por eso, se fueron acumulando investigaciones que subrayaron los aspectos individuales, psicológicos, motivacionales y lingüísticos de la WTC.

Además, se observó que dichos aspectos psicoafectivos individuales estaban muy influenciados por la especificidad socioeducativa y el contexto cultural. Surgieron, entonces, numerosas investigaciones que analizaron las particularidades de diferentes entornos sociales (Mendoza 2021; Shirvan, et al. 2019).

El contexto sinohablante no fue ajeno a esta línea de investigación y proliferaron los trabajos que analizaron la WTC en estudiantes de inglés dentro del entorno sinohablante (Lee y Hsieh 2019; Zeng y Tan 2014). Sin embargo, las publicaciones de la WTC en estudiantes sinohablantes de ELE, no solamente fueron más escasas, sino que, además, predominaron los trabajos realizados con estudiantes de China continental (para un revisión reciente, véase Chacón y Chen, 2024) que los

llevados a cabo en estudiantes taiwaneses (Hsieh 2014 y 2016; Mendoza 2021; Tang 2002).

Estos estudios han permitido identificar la especificidad de las principales variables que marcan la WTC en nuestro contexto sinohablante. Además, han sido notorias las propuestas pedagógicas contenidas en estas investigaciones para mejorar la WTC. Desafortunadamente, se han limitado a ser sugerencias de índole teórico (Cordeiro 2020; Riasati 2018); por lo que seguimos careciendo de publicaciones empíricas, que hayan implementado herramientas metodológicas para superar dichos problemas comunicativos.

No podemos olvidar que estamos ante uno de los problemas principales a los que se enfrentan diariamente los profesores de ELE en el contexto sinohablante, sobre todo en sus clases de conversación (Pérez Ruiz 2019). La escasa WTC de los estudiantes sigue sin resolverse. Por eso, una vez identificadas las variables específicas, que explican dicho comportamiento, parece necesario seguir avanzando y empezar a realizar investigaciones dentro del aula para intentar solucionar esta pasividad y reticencia.

Ante esta situación, este trabajo llena un hueco investigador en el área de la WTC en el entorno sinohablante, ya que llevará a cabo un estudio empírico, experimental y longitudinal dentro del aula de conversación en el que se implantará y evalúa la efectividad de una metodología específica para incrementar la WTC en estudiantes taiwaneses de ELE. Además de identificar las causas de la reticencia y WTC de dichos estudiantes.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. VARIABLES IMPLICADAS EN LA VOLUNTAD DE COMUNICARSE

Los padres de la WTC, MacIntyre, et al. (1998), en su artículo seminal, propusieron un modelo piramidal de seis niveles, que contenía las variables y subvariables principales que podrían influir en la voluntad o disposición para hablar en L2. Posteriormente, la mayoría de los estudios se ha centrado en delimitar las principales variables implicadas en la WTC de los aprendientes de inglés como L2. En estas investigaciones, se identificaron principalmente factores individuales, psicoafectivos y motivacionales, lingüísticos, contextuales y culturales (Mendoza 2021).

Entre las variables individuales que influyen en la WTC se han considerado diferentes factores psicoafectivos como la ansiedad, la personalidad, la autoconfianza, la determinación para hablar y la motivación para aprender (Yu 2011). La ansiedad ha sido una de las variables más estudiada, documentándose una correlación negativa con la WTC; es decir, que a mayor ansiedad, menos disposición para hablar (Lee y Hsieh 2019; Maranatha y Sengkey 2023; Santos 2014; Zhou, et al. 2020). También la personalidad, ya que los estudiantes más tímidos exhibieron una menor WTC (Risiati 2018; Maranatha y Sengkey 2023).

Un segundo grupo de investigaciones ha analizado el papel de los aspectos lingüísticos en la WTC. Concretamente, ha sido muy estudiado el efecto de la competencia comunicativa (CC) real y la CC percibida por los propios aprendientes como un factor determinante de la WTC (MacIntyre et al. 1998). Este vínculo se sigue observándose en nuestros días, ya que los estudiantes con menor CC también exhiben una menor WTC (Riasati 2018). También se evidenció que la autoper-

cepción que el estudiante tiene de su propia CC afecta notablemente la WTC (Lee 2007).

Un tercer grupo de variables que influyen en el grado de la WTC han sido los factores contextuales, por ejemplo, el ambiente creado en la clase, el interlocutor y la figura del profesor son considerados factores socioeducativos de gran relevancia (Cao 2011; Riasati 2018). El tipo de enseñanza de la lengua extranjera es otra variable fundamental en la WTC (Lee 2007; Santos 2014). Finalmente, las diferencias culturales constituyen el último bloque de variables que pueden afectar la WTC. Pero este punto será abordado en el siguiente apartado cuando nos centremos en la WTC en nuestro entorno sinohablante.

Por eso, sintetizaremos este recorrido sobre las variables de la WTC citando dos metaanálisis publicados. El primero analizó 22 estudios publicados entre el año 2000-2015. Sus resultados indicaron que la principal variable implicada en la WTC es la percepción de la propia CC; en segundo lugar, la motivación y, en tercer lugar, la ansiedad (Shirvan, et al. 2019). En un metaanálisis más reciente (Jin y Lee 2022) analizaron 44 muestras independientes, con un total de 12.094 participantes. Sus hallazgos confirmaron que la autopercepción de la CC en la L2 era la variable más influyente en la WTC. Además, observaron que también influyeron el alto nivel adquirido en la lengua meta y los contextos de la WTC, es decir, que sea dentro o fuera de la clase.

Se debe destacar que son escasos los estudios que han analizado la WTC en lengua inglesa L2 por nativos de habla española. En ellos, se ha documentado que la WTC en estudiantes universitarios estaba mediada de manera positiva por la motivación para aprender la lengua y la CC autopercebida; además, existía una relación negativa con el grado de ansiedad (Lahuerta, 2014). También en universitarios, Gómez et al. (2021) destacaron que la correlación más significativa para la

WTC fueron las estrategias socioafectivas relacionadas con la disminución de la ansiedad, dar una buena imagen al interlocutor, y animarse a hablar. Además, identificaron una relación significativa entre la WTC y las estrategias de comunicación oral en clase. En otro estudio con estudiantes de secundaria, relacionaron la WTC en inglés con el mayor rendimiento escolar en L2, un menor grado de ansiedad y un tipo menos formal de enseñanza (Santos, 2014).

1.2. WTC DENTRO DEL ENTORNO SINOHABLANTE DE INGLÉS L2

La mayoría de los estudios sobre la WTC se han llevado a cabo con aprendientes de lengua inglesa. El denominador común de estas investigaciones ha sido documentar una menor WTC en aprendientes asiáticos de L2; que a menudo se limitaba a responder las preguntas del profesor (Lee 2007).

En el contexto sinohablante, algunos autores han intentado reformular el modelo inicial de MacIntyre et al. (1998). Concretamente, Wen y Clément (2003) lo consideran insuficiente para el entorno sinohablante al no tener en cuenta las aportaciones culturales del confucianismo y de la tradición educativa china. Según las cuales, la educación se sustentaría sobre los pilares de la concepción del yo dirigido hacia los demás y la obediencia a la autoridad en el aprendizaje.

El análisis de las principales variables implicadas en la WTC en estudiantes sinohablantes ha confirmado los factores individuales, psicológicos, afectivos, cognitivos, lingüísticos y motivacionales ya mencionados para el resto del mundo. Además, se ha ratificado que las variables individuales, ambientales y lingüísticas están interrelacionadas (Peng 2007 y 2012).

En su revisión del tema en contextos sinohablante, Zeng y Tan (2014) concluyeron que las principales variables que afectaban la

WTC eran la ansiedad de expresarse en la L2, la CC autopercibida, el apoyo del profesor, la asunción de riesgos, es decir, vencer el miedo a perder la cara delante de los compañeros y profesores; y la menor tolerancia a la ambigüedad en los estudiantes chinos, por ejemplo, ante las excepciones a ciertas reglas gramaticales. Por otra parte, en estudiantes universitarios de inglés en China se documentó la influencia interrelacionada de tres variables: la mentalidad lingüística, el clima social creado y las emociones positivas (disfrute) y negativas (aburrimiento o ansiedad) durante la clase. Además dichos factores influenciaron la WTC, tanto dentro como fuera de la clase (Wang, et al. 2021).

Entre los estudios realizados en Taiwán, Wu y Lin (2014) observaron en estudiantes universitarios taiwaneses que la WTC se relacionaba positivamente con la motivación instrumental e integradora, y negativamente con la ansiedad. Y también, en estudiantes taiwaneses de inglés se ha documentado que las variables afectivas, como la autoconfianza, fueron factores determinantes para la WTC, tanto en clases presenciales como en entornos digitales (Lee y Hsieh 2019).

1.3. WTC EN EL CONTEXTO SINOHABLANTE DE ELE

Como suele suceder en otros campos de la sociolingüística, se evidencia un escaso número de trabajos en ELE. Antes de ceñirnos a la WTC en el contexto sinohablante, se deben subrayar las similitudes halladas en la WTC en ELE en trabajos realizados en varios países de Asia oriental. Concretamente, se ha documentado una menor WTC en los estudiantes coreanos y japoneses de ELE (Mendoza 2021; Muñoz 2014). En Japón, Muñoz (2014) indicó la necesidad de adoptar un enfoque comunicativo dado que, a pesar de que la principal motivación para estudiar ELE en los estudiantes japoneses era lograr comunicarse, exhibían una baja WTC. Los aspectos culturales ejercían un peso importante en su

reticencia a comunicarse debido, por ejemplo, al respeto a la autoridad del profesor, el valor positivo del silencio y seguir un método educativo tradicional memorístico, gramatical y de traducción. De manera visual, Muñoz resumió dichas dificultades para comunicarse de los estudiantes japoneses con el ilustrativo refrán japonés: «El clavo que sobresale es martilleado» (Muñoz 2014, p. 683). En Corea, Mendoza (2017) confirmó la mayor renuencia para comunicarse en los estudiantes coreanos de ELE, junto con una correlación directa entre la WTC y la CC. Sin embargo, no documentó el peso de los factores afectivos, como la ansiedad, a la hora de ser menos participativo en la clase. El mismo autor, en otro estudio (Mendoza 2021), comparó la reticencia de los estudiantes de ELE taiwanés y coreanos, enumerando las principales causas de esta mayor renuencia a comunicarse, a saber, la escasa motivación, timidez, ansiedad, falta de confianza, perfeccionismo, autopercepción de la CC, falta de costumbre y miedo a cometer errores. Entre los factores sociales, culturales y educativos mencionó el intento de preservar la imagen pública y el miedo a perder la cara, la modestia, el ambiente pasivo de las clases, el número de estudiantes, el respeto al turno de habla y el tipo de educación. Ya que la enseñanza de idiomas seguía centrada en el profesor, en el aprendizaje memorístico y orientada hacia el examen; siendo notables las dificultades de incorporar el método comunicativo en las clases de L2.

Ya centrados en Taiwán, junto a las razones de competencia lingüística y afectivas de los estudiantes, los presupuestos culturales y educativos derivados del confucionismo fueron confirmados por dos trabajos. Primero, Tang (2002) obtuvo que el miedo a perder la cara era una de las principales limitaciones para participar en clase. Posteriormente, Hsieh (2014) observó que la vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística eran las dos principales variables que influían en la reticencia para hablar español en su muestra de 138 estudiantes

taiwaneses de ELE. El primero de los conceptos engloba diversos aspectos culturales (perder la cara y ser criticado ante los compañeros) y psico-afectivos (ansiedad y miedo a equivocarse). El segundo concepto está más relacionado con la competencia lingüística, tanto en sus aspectos gramaticales como de expresión oral. Posteriormente, la misma autora Hsieh (2016) confirmó que la percepción de la propia competencia lingüística tenía una influencia directa en la frecuencia de uso de ELE.

1.4. PROPUESTAS TEÓRICAS PARA INCREMENTAR LA WTC

Finalmente, muchos autores han planteado propuestas para incrementar la WTC. Desafortunadamente, suelen ser de índole teórica. Entre estas, destacamos dos propuestas generales. Primero, Riasati (2018) propuso un modelo para aumentar la WTC en L2 a partir del reconocimiento de sus cuatro factores determinantes: motivación, auto-percepción, factores individuales y contextuales. Y Cordeiro (2020), desarrolló una de las sugerencias más organizadas a partir del modelo piramidal de las variables de MacIntyre et al. (1998), planteando actividades para cada uno de los niveles.

Por otra parte, aunque carecemos de estudios empíricos experimentales, cada investigación ha proporcionado implicaciones didácticas de sus resultados. Por eso, haremos un breve recorrido de las sugerencias pedagógicas planteadas a partir de las principales variables que influyen en la WTC. En primer lugar, resulta esencial gestionar los factores individuales, sobre todo la personalidad y psicoafectividad de los estudiantes. Se debería disminuir la ansiedad, favorecer la autoconfianza, y brindar apoyo emocional (Gómez, et al. 2021; Makiabadi et al., 2019; Zhou, et al. 2020). Además, es fundamental descubrir las motivaciones, integradoras o instrumentales de los estudiantes (Yu 2011).

En segundo lugar, sobre las variables lingüísticas, es primordial la concienciación del propio nivel de competencia comunicativa (Zeng y

Tan, 2014), proporcionando una valoración positiva del error, que lo tolere (Bensalem 2022) y lo corrija con delicadeza (Muñoz, 2014).

En tercer lugar, se ha sugerido implantar una nueva figura del profesor que conjugue la autoridad tradicional (Zeng y Tan 2014) con un acercamiento socioafectivo (Jiang y Dewaele 2019; Peng 2012).

Finalmente, con relación a las variables culturales y socioeducativas, se ha indicado que la enseñanza tradicional asiática no favorece la WTC (Mendoza 2017), por lo que resulta esencial estimular los enfoques comunicativos (Zhou, et al. 2020) y se fomenten contenidos interculturales (D’Orazzi 2020; Muñoz 2014; Toyoda y Yashima 2021). Todo ello realizado en clases menos estresantes y más relajadas (Bensalem 2022; D’Orazzi 2020).

A tenor del marco teórico expuesto, podemos extraer varias conclusiones: (1) la WTC está relacionada con variables psicoafectivas, el nivel lingüístico en la lengua meta y factores socioculturales y educativos. (2) En el entorno sinohablante de L2, dada su menor WTC, parece confirmado el peso específico de la tradición filosófica y educativa de la cultura china. (3) Finalmente, existen numerosas sugerencias teóricas para aumentar la WTC en las clases de lenguas extranjeras, pero escasean propuestas didácticas concretas que hayan sido comprobadas experimentalmente dentro de la clase de L2 a través de estudios longitudinales. A esto se añade que solamente hemos encontrado un estudio longitudinal, pero no experimental, ya que Taherian et al. (2023) observaron un aumento de la WTC en entornos digitales en varias universidades iraníes durante 4 meses.

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para cubrir las lagunas investigadoras observadas en el marco teórico, esta investigación consta de dos objetivos:

- 1) Identificar las causas de reticencia y voluntad de comunicarse en aprendientes taiwaneses de ELE de dos sistemas educativos diferentes.
- 2) Realizar un estudio longitudinal y experimental para evaluar si una propuesta didáctica de diseño comunicativo podría incrementar la WTC.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. PARTICIPANTES

La muestra estaba constituida por 120 estudiantes taiwaneses de ELE del Departamento de Español de *Wenzao Ursuline University of Languages*, situada en Kaohsiung, Taiwán. La mitad de los participantes, 60 aprendientes, procedían de dos clases de 45 estudiantes cada una, de tercer curso de la asignatura obligatoria de Conversación Española del sistema *Junior College* (a partir de ahora, lo denominaremos colegio). Cada semana tenían tres horas de clase. La otra mitad de la muestra la formaban 60 estudiantes universitarios del Grado de Español, que cursaban la asignatura de Conversación Española en su cuarto año. Procedían de 3 clases, cada una formada por 25 estudiantes, y que recibían dos horas de clase semanales. La tabla 1 recoge los datos generales de sexo y edad de la muestra obtenida.

Procedencia y curso	Muestra	Sexo		Edad	
	N=120	M	H	M	DE
Universidad Cuarto curso	60 2 grupos	46 (77%)	14 (23%)	21.8	0.4304
Colegio Tercer curso	60 2 grupos	53 (88%)	7 (12%)	17.8	0.4033
N: número de estudiantes. M: mujer. H: hombre. M: media. DE: desviación estándar					

Tabla 1.- Constitución de la muestra.

2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los instrumentos de medida utilizados fueron dos cuestionarios de preguntas tipo Likert de cinco ítems elaborados en la herramienta digital de cuestionarios de Google y una hoja de conversación semanal.

El primer cuestionario constaba de 18 preguntas, que se rellenó antes de empezar el estudio longitudinal. Además de los datos personales (sexo, edad, nivel de ELE y nota media), contenía preguntas sobre su interés y motivación para estudiar español, su futuro interés por el español, personalidad (timidez y autoconfianza), hábito de participación voluntaria en clase, causas de reticencia y razones de la WTC. No se adoptó una escala concreta para medir la WTC porque carecemos de una única escala de fiabilidad aplicada al contexto sinohablante, tal y como han mostrado otros autores, que combinaron en sus investigaciones ítems procedentes de varias escalas de medida (Chacón y Chen 2024).

Al final el curso, los aprendientes rellenaron un segundo cuestionario que recogía la valoración final de la metodología empleada en clase. Estaba constituido por 12 preguntas tipo Likert de cinco ítems para conocer la opinión general del curso, su utilidad para conseguir que hablaran más en clase, mejorara su nivel de ELE, les motivara para hablar, aumentara su autoconfianza y disminuyera la presión, así como si recomendarían el método, o si preferían el método tradicional de limitarse a responder a preguntas del profesor durante la clase.

El tercer instrumento de medida fue una hoja de conversación semanal en la que se contabilizaban las participaciones voluntarias de los estudiantes en cada hora de clase y durante las cuatro fases de las que constaba el estudio longitudinal (véase la tabla 2 en el siguiente apartado).

2.3. DISEÑO DE ESTUDIO Y PROCEDIMIENTO

Se ha realizado una investigación experimental y longitudinal de medidas repetidas para conocer la influencia de una propuesta didáctica y de una determinada metodología sobre la WTC en estudiantes taiwaneses de ELE. La variable independiente ha sido la propuesta didáctica y la metodología implantada en las clases de conversación. Las variables dependientes han sido los dos tipos de mediciones de las contribuciones orales de los participantes. Concretamente, el número de intervenciones voluntarias de los estudiantes, que, a su vez, se han sido clasificadas en dos niveles: «bien» y «muy bien», que se describirán posteriormente.

El procedimiento se inició con una revisión bibliográfica de la situación actual de la enseñanza de la conversación de ELE en entornos sinohablantes (Pérez 2019) y los estudios citados anteriormente de WTC en el contexto sinohablante de Taiwán. Esto permitió identificar las principales causas de la reticencia y WTC en nuestras clases de L2. A partir de dicha información, se elaboró un cuestionario virtual con un grupo de 7 causas de renuencia y disposición para conversar, con el fin de conocer las causas concretas de WTC en nuestra muestra.

Sobre esta base, se diseñó un material didáctico orientado a desarrollar la competencia comunicativa y no a ser meramente un conjunto de ejercicios para reforzar la adquisición de nuevos conocimientos gramaticales. Además, se incorporaron los beneficios procedentes del Análisis de la Conversación y la Neurociencia Social (Pérez 2020), este diseño se estructuraba en 8 unidades. Todas ellas estructuradas en cuatro tipos de actividades de expresión e interacción oral: 1º adquisición y uso comunicativo-contextual de un vocabulario formado por 20 nuevas palabras de dos temas de interés. Específicamente, mediante la exposición oral de un monólogo e interacción oral posterior. 2º Empleo de material audiovisual, sobre todo, fotografías relacionadas con los temas

del vocabulario, para fomentar la capacidad de descripción y expresar experiencias personales similares en pasado. 3º Desarrollar la interacción oral a través de opiniones y debates relacionados con la doble temática. 4º Juegos de rol o simulación de situaciones comunicativas vinculadas con su vida.

En tercer lugar, dado que los grandes problemas de la WTC en Taiwán estaban relacionados con factores de la autopercepción de la CC y factores psicoafectivos (miedo a perder la cara) y socioeducativos (tipo de enseñanza en entornos sinohablantes), fue necesario proponer un sistema que favoreciera progresivamente el desarrollo de la CC, en una clase relajada, centrada cada vez más en el alumno, con la figura del profesor como mediador, siempre dispuesto a incentivar la participación y enfatizar el aspecto positivo del error. Con estas premisas, y dado el número de estudiantes, sobre todo en los grupos de colegio, se instauró la siguiente dinámica en clase:

- 1) Se explica que el eslogan de la clase es «todos, todas»: todos los estudiantes, todas las clase hablan. Además, se crean espacios particulares de comunicación para los estudiantes más tímidos.
- 2) Se divide la clase en grupos de 4 estudiantes que eligen a un secretario. Este imprime la denominada «Hoja de conversación semanal» (véase la tabla 2), que consiste en una tabla con las 8 semanas que comprende la mitad del semestre, porque la novena es la semana de exámenes. En cada hora de clase, los secretarios anotaban cada intervención de sus compañeros.

Semana	Nombre ID			Nombre ID			Nombre ID			Nombre ID		
	B	MB	E	B	MB	E	B	MB	E	B	MB	E
1ª												
2ª												
3ª												
4ª												
5ª												
6ª												
7ª												
8ª												
Total												
B: Bien; MB: Muy Bien; E: Excelente.												

Tabla 2.- Hoja de conversación semanal.

- 3) Al inicio del semestre, el profesor explica la metodología y dicha hoja de conversación. Se comunica a los estudiantes que cada participación voluntaria será dividida en tres categorías: la primera es denominada «bien», cuyo valor es un punto: se pide al estudiante que emita verbalizaciones simples formadas por una palabra o dos, por ejemplo lluvia de ideas sobre un tema y deben decir sustantivos solos, sustantivo y un adjetivo, o verbos conjugados. La segunda categoría se denomina «muy bien», que vale 2 puntos, por ejemplo, puntúan en esta categoría cuando los estudiantes expresan frases en pasado, presente, futuro, expresan opiniones, hacen preguntas a otros compañeros o al profesor, etc. 3ª «Excelente», puntúa 4 puntos, ya que el estudiante debe realizar al menos 2-3 turnos de habla con el profesor o con un compañero en un diálogo breve. Además, los estudiantes saben que la puntuación lograda influirá notablemente en la asignatura, facilitándoles el examen oral intermedio y final. Finalmente, se insistía en que toda participación siempre puntuaba, a pesar de los errores gramaticales, ya que nunca el error quitaba puntos.

Al acabar cada semestre, rellenaron un cuestionario para valorar la utilidad del método para mejorar su nivel de español, su motivación y su WTC.

Finalmente, la tabla 3 recoge el número total de horas de investigación y las fases del estudio longitudinal. Concretamente, han sido cuatro etapas. Dos en cada semestre: primer semestre: fase 1: inicio de curso hasta examen intermedio. Fase 2: después del examen intermedio hasta examen final. Segundo semestre: las fases 3 y 4 se corresponden con los mismos intervalos académicos.

Se debe aclarar que el estudio y cómputo se han realizado sobre 6 semanas y no sobre las 8 semanas de clase. Los motivos fueron porque la primera semana de cada fase se dedicaba a explicar el funcionamiento de la clase, y en segundo lugar, la existencia de días festivos en alguna de la fases. La tabla 3 recoge la distribución de cada fase, número de semanas y horas de clase.

Grupos y curso	N	Horas totales				Horas clase semanal
		Semestre 1 (6 semanas)		Semestre 2 (6 semanas)		
		F 1	F 2	F 3	F 4	
Universidad 4º	60	12	12	12	12	2
Colegio 3º	60	18	18	18	18	3
N: número de estudiantes F: fases						

Tabla 3.- Periodo del estudio longitudinal. Horas de investigación y clases.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados fueron recogidos en hojas de cálculo de Excel y posteriormente transportados al programa estadístico SPSS. Se realizaron análisis descriptivo (media y desviación estándar), análisis de varianza ANOVA de medidas repetidas de dos factores y cuatro medidas. Ade-

más, se comprobaron los supuestos de esfericidad de Mauchly para garantizar la igualdad de varianzas.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR ELE Y PERSONALIDAD

Como paso preliminar y orientativo para nuestros objetivos principales, quisimos obtener una idea general del grado de motivación para estudiar ELE y del tipo de personalidad de nuestros estudiantes. Estos primeros resultados obtenidos muestran diferencias entre los estudiantes del colegio y la universidad, sobre todo en el interés hacia el español, ya que el 65% de los estudiantes de colegio tenían mucho interés por aprenderlo y el 54% también expresaron su gran deseo de proseguir su estudio en el futuro. Sin embargo, los estudiantes universitarios, en el año de su graduación, manifestaron que solo el 45% tenían mucho interés en ELE, y solo el 27% seguirían muy interesados en el futuro. Por otra parte, solo el 24% y 28% de los estudiantes de colegio y universidad respectivamente se consideraban muy tímidos. Sin embargo, la presión que sentían al hablar español en clase era muy alta en el 73% de los estudiantes de colegio y en el 68% de los universitarios.

3.2. CAUSAS DE RETICENCIA Y VOLUNTAD DE COMUNICARSE

Antes de empezar el estudio longitudinal, necesitábamos conocer la WTC de los estudiantes. Por eso, les preguntamos si tenían la costumbre de ser muchas veces voluntarios en clase de ELE. Los resultados mostraron que solo el 15% en los estudiantes de colegio y el 10% de los universitarios solían levantar la mano para hablar en español. La tabla 4 muestra las principales causas de la reticencia y de la WTC.

Colegio		
Causas de la reticencia para hablar	N=60	%
1ª Creo que mi nivel de español no es bueno	29	48
2ª Miedo a perder la cara ante los compañeros	15	25
3ª Personalidad: timidez, falta de autoconfianza	9	15
4ª Otras razones culturales y educativas	7	12
Causas de la voluntad de comunicarse	N=60	%
1ª Si hablo, sacaré mejor nota en clase	36	60
2ª Motivación: me interesa mejorar mi español	12	20
3ª Profesor: quiero quedar bien delante de él	8	13
4ª Otras razones educativas y culturales	4	7
Universidad		
Causas de la reticencia para hablar	N=60	%
1ª Creo que mi nivel de español no es bueno	28	47
2ª Miedo a perder la cara ante los compañeros	14	24
3ª Personalidad: timidez, falta de autoconfianza	13	21
4ª Otras razones culturales y educativas	5	8
Causas de la voluntad de comunicarse	N=60	%
1ª Si hablo, sacaré mejor nota en clase	29	48
2ª Motivación: me interesa mejorar mi español	17	28
3ª Profesor: quiero quedar bien delante de él	9	15
4ª Otras razones educativas y culturales	5	9

Tabla 4.- Causas de reticencia y voluntad de comunicarse en clase.

Tanto los estudiantes de colegio como de universidad han coincidido en el orden de las principales razones tanto de su reticencia como de su WTC, incluso con porcentajes similares. Básicamente, la principal causa reticencia para hablar ha sido la autopercepción del nivel de CC (48/47% estudiantes de colegio y universidad respectivamente). En segundo lugar, ha sido la vulnerabilidad de la propia imagen, es decir, el miedo a perder la cara ante los compañeros, que se rían o los critiquen (24/25%). En tercer lugar, la falta de autoconfianza y timidez (15/21%). Finalmente, un grupo de razones socioeducativas y culturales, tales como, la tradición educativa de las clases centradas en el respeto y la autoridad del profesor, donde el estudiante escuchan pasiva y silenciosamente (12/8%).

Los tres principales motivos de la WTC en clase fueron: la razón instrumental de querer sacar mejor nota (60/48%); la motivación o interés para aprender español (20/28%); y una razón socioafectiva, como fue el querer quedar bien delante del profesor (13/15%). Finalmente, completan las causas, una razón de tipo cultural, como ha sido el deseo de querer comportarse en clase como lo hacen los estudiantes extranjeros, que suelen ser más participativos (7/9%).

3.3. VOLUNTAD DE COMUNICARSE: ESTUDIO LONGITUDINAL

La tabla 5 sintetiza los principales resultados obtenidos en los diferentes tipos de participación (categorías «bien» y «muy bien», ya que la categoría «excelente» no se incluyó en el cómputo estadístico) del estudio longitudinal llevado a cabo durante dos semestres. Para simplificar la exposición, se muestran los estadísticos descriptivos de las medias contabilizadas, junto con el análisis de varianza (ANOVA).

Col n=60	F 1 M/DE	F 2 M/DE	F 3 M/DE	F 4 M/DE	PeM (>0.05)	ANOVA (p<0.01)
Bien	7.25 4.789	9.07 6.189	9.50 6.046	13.38 5.980	0.097	.000
Muy bien	4.78 3.902	6.63 3.575	6.80 2.686	8.78 3.765	0.143	.000
Uni n=60	F 1 M/DE	F 2 M/DE	F 3 M/DE	F 4 M/DE	PeM (>0.05)	ANOVA (p<0.01)
Bien	8.42 4.163	9.90 4.406	10.25 4.213	11.77 3.652	0.257	.000
Muy bien	5.08 3.361	7.37 4.468	7.65 4.376	8.82 3.820	0.680	.000
Col: estudiantes de colegio. Uni: estudiantes de universidad. PeM: Prueba de esfericidad de Mauchly. M: Media. DE: desviación estándar.						

Tabla 5.- Resultados de la estadística descriptiva e inferencial.

En los dos grupos de aprendientes, se halló una creciente participación voluntaria en ambas categorías «bien» y «muy bien». En las inter-

venciones denominadas «bien», los estudiantes de colegio pasaron de una intervención media de 7.25 en la fase 1 a una media de 13.38 en la fase 4. Mientras que, el número intervenciones «muy bien», durante el mismo periodo de estudio sumaron en la primera fase una media de 4.78, que ascendió hasta 8.78 en la cuarta fase. En ambos tipos de actividades, se cumplió el supuesto de esfericidad de Mauchly, que debe ser mayor de 0.05, expresando así que había igualdad de varianzas. Y finalmente, nuestro análisis de varianza (ANOVA) de medias repetidas mostró diferencias muy significativas ($p < 0.01$) entre las cuatro fases estudiadas.

Los resultados obtenidos en los aprendientes universitarios también mostraron una progresiva participación en ambos tipos de intervenciones. En las consideradas como «bien», la media pasó de 8.42 intervenciones en la primera fase hasta lograr una media de 11.77 en la cuarta fase. Y con respecto a las intervenciones catalogadas como «muy bien», se partió de una media de 5.08 y se alcanzó en la última fase una media de 8.82. Además, se cumplieron los criterios de esfericidad de Mauchly (> 0.05) para ambas categorías: «bien»: 0.257 y «muy bien»: 0.680. La prueba de ANOVA también arrojó diferencias estadísticas muy significativas al 1% para dichas variables.

En el gráfico 1, se visualiza más claramente la tendencia progresiva en la WTC de los estudiantes de colegio y de universidad. Se puede apreciar en las cuatro líneas de tendencia la meseta entre la segunda y tercera fase, que se corresponde con el final del primer semestre y el inicio del segundo semestre. El análisis de varianza, que comparaba cada fase con el resto, mostró que la WTC entre los estudiantes de colegio no hubo diferencias significativas al comparar la segunda y tercera fase ($p > 0.05$). También entre los estudiantes universitarios se observó el mismo efecto de falta de significación estadística entre la 2ª y 3ª fase. Además, tampoco se halló una significación estadística al 1% entre la 3ª y 4ª fase, sino que las diferencias estadísticas fueron al 5% ($p = 0.027$, $p < 0.05$).

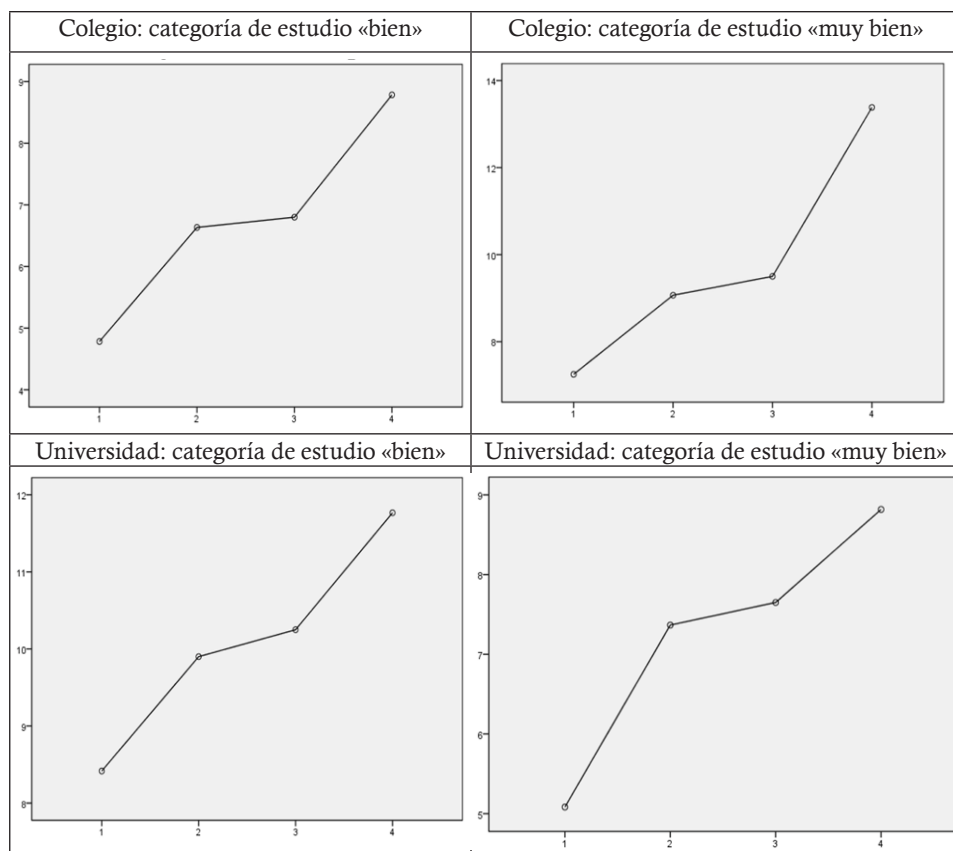


Gráfico 1.- Patrón de progresión de la participación en las clases.

Finalmente, quisimos obtener la media de participación de nuestros estudiantes en cada hora de clase. Para ello, sumamos las intervenciones catalogadas como «bien» y «muy bien». Posteriormente, calculamos la media de intervención en una hora de clase; recordando que el número de horas era diferente en los estudiantes de colegio y universitarios. Estos datos se recogen en la tabla 6.

Colegio 18 horas	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Bien + Muy Bien	12.03	15.7	16.3	22.16
1 hora de clase	0.66	0.87	0.9	1.23
Universidad 12 horas	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Bien + Muy Bien	13.5	17.27	17.9	20.59
1 hora de clase	1.12	1.43	1.49	1.71

Tabla 6.- Relación media entre número de horas y participación en clase.

Los mismos datos son presentados en el gráfico 2 para ilustrar la media de participación en cada hora de clase en los dos grupos de estudiantes. Claramente se observa una mayor intervención de los estudiantes universitarios en cada hora de clase. Desde la primera fase de estudio, en estos aprendientes, la media de participación horaria ya superaba una intervención (1.12), y se llegó casi a dos en la última fase (1.71). Mientras que los estudiantes del grupo de colegio solo alcanzaron una media de una intervención a la hora durante la cuarta fase (1.23). La razón puede estribar en el probable efecto del número de estudiantes por clase, que será explicado en el apartado de la discusión.

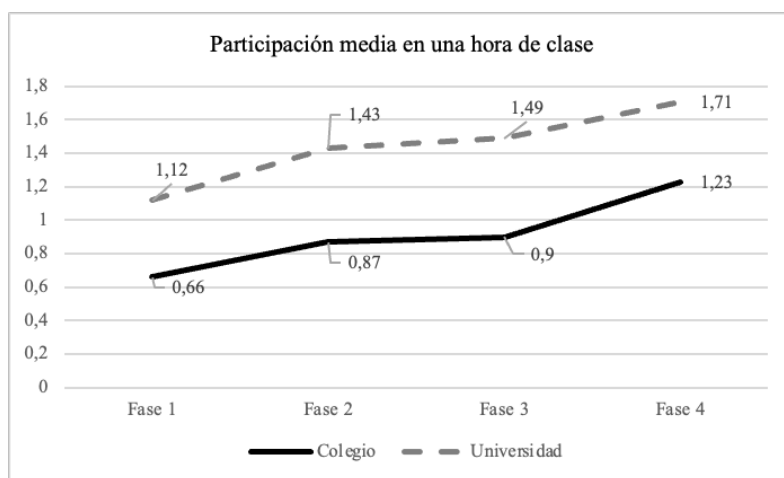


Gráfico 2.- Relación media entre número de horas y participación en clase.

3.4. CUESTIONARIO FINAL DE VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Al final del curso, se realizó un cuestionario anónimo para que los estudiantes valoraran la metodología empleada (véase la tabla 7). Para facilitar su exposición, se han aglutinado dos de los cinco ítems de la escala de Likert, aquellos que expresaban «mucho» y «muchísimo». Como puede comprobarse, para dos tercios de los estudiantes, tanto de colegio como de universidad, este método fue muy bien valorado. En 7-8 estudiantes de cada 10, resultó útil no solo para motivarles efectivamente para incrementar su WTC durante la clase, sino también para mejorar su nivel de español. Además, solamente un estudiante de cada 10 prefirió el método tradicional en el que el profesor preguntaba a cada estudiante.

Colegio N=60	Mucho/Muchísimo %
Valoración general del curso	73
Utilidad para hablar más en clase	77
Mejora mi nivel de español	80
Recomiendo este método	68
Este método aumenta mi motivación	70
Gracias al método tengo más autoconfianza	52
Este método disminuye mi presión en clase	28
Este método ayuda a los estudiantes tímidos	42
Prefiero el método que el profesor pregunta	15
Universidad N=60	Mucho/Muchísimo %
Valoración general del curso	78
Utilidad para hablar más en clase	83
Mejora mi nivel de español	81
Recomiendo este método	72
Este método aumenta mi motivación	77
Gracias al método tengo más autoconfianza	60
Este método disminuye mi presión en clase	37
Este método ayuda a los estudiantes tímidos	40
Prefiero método clásico el profesor pregunta	11

Tabla 7.- Valoración final de la metodología utilizada.

Junto a estas buenas valoraciones, también se deben mencionar las menores puntuaciones alcanzadas en los ítems de la autoconfianza (52/60%) y en la recomendación del curso (68/72%) entre los estudiantes del colegio y universidad respectivamente. Probablemente, las causas se encuentren en que, para los estudiantes este método solo disminuía «mucho» o «muchísimo» la presión en menos de la mitad de los estudiantes (28/37%), y solamente para 4 de cada 10 estudiantes el método ayudaba «mucho» o «muchísimo» a las personas tímidas (42/40%).

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Aunque en el apartado de resultados hemos presentado una serie de datos que no estaban contemplados explícitamente en los objetivos de la investigación, era necesario exponerlos en la sección anterior, para obtener, de este modo, una idea más completa de la especificidad de nuestra muestra de estudiantes. Sin embargo, en este apartado nos limitaremos a responder a los dos objetivos principales de la investigación y a realizar algunas sugerencias didácticas que podrían derivarse de nuestros resultados.

Con relación al primer objetivo de esta investigación, que era identificar las causas de la reticencia y WTC en ELE, nuestro estudio confirma que las principales causas han sido la autopercepción de la CC, tal y como documentó el principal metaanálisis realizado (Jin y Lee 2022), seguida de factores psicoafectivos y culturales, como habían publicado otros autores (Hsieh 2016; Peng 2012). Sin embargo, nuestro trabajo solo confirma parcialmente las críticas al modelo de MacIntyre et al. (1998) para contextos sinohablantes. Primero, porque ha sido mucho mayor el peso de la CC percibida en la WTC que la vulnerabilidad de la propia imagen (Hsieh, 20214) o la concepción del yo con relación a los demás, o el miedo a perder la cara (Wen y Clément 2003).

Además, observamos que nuestra muestra estaba compuesta por estudiantes poco motivados para aprender español, especialmente los universitarios a punto de graduarse. Aunque en su mayoría no poseían una personalidad muy tímida, sentían una gran presión al tener que comunicarse en español, por lo que se mostraban muy reticentes para comunicarse en clase. Este perfil se ajusta a la realidad que los profesores de ELE nos solemos encontrar en las clases en un entorno sinohablante (Lee 2007; Mendoza 2021).

El segundo objetivo era evaluar la efectividad de una propuesta comunicativa a través de un estudio experimental y longitudinal. Las notables diferencias estadísticas halladas ($p < 0.01$) evidencian que la metodología implantada ha facilitado el progresivo incremento de la WTC en nuestros aprendientes.

Recordemos que Mendoza (2021), en su estudio cualitativo de entrevistas a 35 estudiantes taiwaneses universitarios de ELE, un 87% expresaron que desearían hablar, pero no conseguían cumplir sus buenos propósitos. Nuestra metodología ha conseguido incrementar la WTC, puesto que los estudiantes hablaron por lo menos una vez en cada clase, como muestran la tabla 6 y el gráfico 2.

Aunque el método haya sido bien acogido por la mayoría de los estudiantes y se presente como una herramienta eficaz para aumentar la WTC en clase, debemos subrayar que se necesita más tiempo para asentarse dicha WTC, tal y como muestra la meseta hallada entre la fase 2 y 3 (véase gráfico 1). Este dato parece reflejar la influencia negativa del periodo de vacaciones; ya que durante el inicio del segundo semestre fue necesario un periodo de tiempo para reimplantar la metodología y reimpulsar el deseo de participar en clase.

Otro aspecto fundamental observado es el posible efecto del número de estudiantes por clase. Nuestras clases universitarias estaban compuestas por 25 estudiantes; sin embargo, en las aulas del colegio, había

45 estudiantes en cada clase. Si observamos con detenimiento nuestros resultados de la tabla 6 y el gráfico 2, hallamos que los estudiantes universitarios, ya desde la primera fase, alcanzaron una media de participación superior a 1 en cada hora de clase (fase 1: 1.12; fase 4: 1.71). Sin embargo, en las clases del colegio hubo que esperar hasta la última fase para que todos los estudiantes hablaran al menos una vez en cada clase (fase 1: 0.66; fase 4: 1.23). Estos datos confirman el impacto negativo del tamaño de las clases sobre la WTC de los estudiantes sinohablantes (Wen y Clément, 2003).

Además de los datos cuantitativos, debemos enfatizar dos aspectos cualitativos esenciales. Primero, hemos sido fieles al espíritu del concepto original de WTC, porque también consideramos que la WTC debería incluir no solo a quien verbalizaba la respuesta, sino a todos aquellos estudiantes que levantaban la mano, según habían sugerido MacIntyre et al. (1998). Por eso, cada tres veces que los estudiantes levantaban la mano y el profesor no les daba la palabra, podían reclamar su puntuación en la hoja de conversación al final. Aunque sorprendió que, fueron rarísimas las ocasiones en las que los estudiantes se acogieron a dicha regla, dado que ya habían logrado hablar previamente.

En segundo lugar, las intervenciones («bien» y «muy bien»), a lo largo de las cuatro fases, no fueron consideradas como valoraciones estáticas, sino dinámicas con el fin de favorecer progresivamente un aumento de la autopercepción de la CC, la autoconfianza y disminución de la ansiedad. Puesto que ya había sido publicado que la dificultad de las tareas influía en la WTC (Toyoda y Yashima 2021), se fue incorporando paulatinamente una mayor dificultad para adquirir un «bien» o un «muy bien» en las intervenciones de los estudiantes. Así por ejemplo, en la fase 1, bastaba verbalizar un sustantivo, adjetivo o verbo para conseguir un «bien». Sin embargo, desde la 3ª fase, para puntuar un «bien» se exigía un mayor grado de dificultad, por ejemplo, concordar

un sustantivo y adjetivo, o decir una frase con un verbo conjugado. Lo mismo sucedía con las opiniones que debían expresarse para obtener un «muy bien». Así en las primeras fases podían leerlas, pero, en las últimas fases, no se les permitía leer. Todo esto subraya la necesidad de una cierta flexibilidad y adaptaciones en la incorporación de cada propuesta didáctica.

Por lo tanto, a tenor de los resultados, podemos considerar que, a pesar de los condicionamientos socioculturales y la tradición educativa china es posible que los estudiantes de L2 en contexto sinohablante logren aumentar su WTC. Para ello, fue esencial introducir en nuestras clases la combinación de tres factores fundamentales que constituían nuestra propuesta:

Primero, incorporamos el método comunicativo en clase, dado que se ha documentado repetidamente que los enfoques tradicionales no desarrollan la CC ni la WTC (Gómez, et al. 2021; Muñoz 2014; Santos 2014). Nuestras clases de conversación no servían para hacer ejercicios sobre las reglas gramaticales aprendidas. Al contrario, ofrecían numerosas oportunidades para desarrollar la expresión e interacción oral por medio de un repertorio variado de actividades comunicativas, que vinculan el aprendizaje con experiencias de la vida real, tal y como había sugerido otros autores (D’Orazzi 2020).

Segundo, trabajamos intensamente las emociones positivas (alegría y disfrute) y controlamos las negativas (aburrimiento, ansiedad, frustración y vergüenza) como otros autores hicieron (Bensalem 2022; Makia-badi 2019), aumentando la motivación y disminuyendo la ansiedad y la falta de confianza (Wu y Lin 2014). Además, se enfatizaba el valor positivo del error, no quitando nunca puntos, como otros autores habían recomendado (Taherian, et al. 2023; Wang, et al. 2021).

Tercero, es fundamental la figura de un profesor no autoritario, cercano y mediador, que sepa canalizar la presión, la ansiedad y los

errores cometidos, en clases relajadas para lograr incrementar la WTC (Jiang y Dewaele 2019).

Finalmente, aunque el método propuesto facilitó la WTC en la mayoría de los estudiantes, debemos reconocer que se deben introducir cambios para mejorar la autoconfianza de aquellos estudiantes más tímidos o con más presión. Para ello, desde hace un año se están incorporando algunas modificaciones. Concretamente, dos modificaciones: primero, dar más tiempo en clase para preparar las intervenciones de cada estudiante, como sugirió Mendoza (2017). Y segundo, evitar que los estudiantes más tímidos hablen públicamente. Para ello, el profesor se acerca a sus pupitres durante el tiempo de preparación de una actividad, permitiéndoles que puedan hablar en privado y sumen los mismos puntos que aquellos que hablarán después delante de toda la clase.

5. CONCLUSIONES

En una muestra de 120 estudiantes taiwaneses de ELE de dos sistemas educativos diferentes se ha identificado que la principal causa de reticencia para comunicarse en español es la autopercepción de la CC, seguida de factores psicoafectivos y culturales. Por otra parte, los resultados del estudio empírico y longitudinal, llevado a cabo en cuatro fases durante un curso escolar, han mostrado que la propuesta y metodología implantada han favorecido el aumento de la WTC en nuestros aprendientes de manera significativa. Además, los estudiantes han evaluado que dicha metodología supone una ayuda eficaz para mejorar su nivel de español y motivación para seguir estudiándolo.

A pesar de la eficacia del método seguido, los resultados sugieren que la consolidación de cambios en la mentalidad de la WTC de los estudiantes exige periodos de tiempo superiores a un semestre, una nueva modalidad de clases que sean más comunicativas y relajadas, así como una nueva figura del profesor. Sin olvidar, la necesidad de realizar

nuevos ajustes al modelo para estudiantes más tímidos y, en cualquier caso, siempre de una manera flexible y progresiva, amoldándose al contexto concreto de cada clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Bensalem, Elias. «The impact of enjoyment and anxiety on English-language learners' willingness to communicate». *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, vol. 155, 2022, pp. 91-111.
- Cao, Yiqian. «Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective». *System*, vol. 39, no. 4, 2011, pp. 468-479.
- Cordeiro, Dayane. «¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE». *Foro de Profesores de E/LE*, vol. 16, 2020, pp. 103-116.
- Chacón García, C. y Chen, W. (2024). «Participar o no participar: willingness to communicate (wtc) en la enseñanza de español a distancia para sinohablantes». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, no. 19, pp. 44-55.
- D'Orazzi, Giuseppe. «Influences of willingness to communicate and foreign language enjoyment on second language learners' motivation». *Konin Language Studies*, vol. 8, no. 3, 2020, pp. 263-293.
- Gómez, Juan, et al. «Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 39, no. 2, 2021, pp. 411-425.
- Hsieh, Su Yn. *El comportamiento comunicativo de los estudiantes taiwaneses en las clases de español como lengua extranjera- La reticencia de los estudiantes de hablar español dentro de las aulas*. 2014. Universidad Nebrija. Madrid. Tesis doctoral.

- Hsieh, Su Yn. «La influencia de la percepción de la propia competencia lingüística en la participación en la clase de ELE». *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, vol. 22, 2016, pp. 1-21.
- Jiang, Yang, y Jean-Marc Dewaele. «How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners?». *System*, vol. 82, 2019, pp. 13-25.
- Jin, Seonghan, y Hanson Lee. «Willingness to Communicate and its High-Evidence Factors: A Meta-Analytic Structural Equation Modeling Approach». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 41, no. 6, 2022, pp. 716-745.
- Lahuerta, Ana. «Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context». *IJES International Journal of English Studies*, vol. 14, no. 2, 2014, pp. 39-55.
- Lee, Ee Lin. «Linguistic and cultural factors in East Asian students' oral participation in U.S. university classrooms». *International Education*, vol. 36, no. 2, 2007, pp. 27-47.
- Lee, Ju Seong y Jun Chen Hsieh. «Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts». *System*, vol. 82, 2019, pp. 63-73.
- MacIntyre, Peter, et al. «Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *The Modern Language Journal*, vol. 82, no. 4, 1998, pp. 545-562.
- Makiabadi, Hossein, et al. «Examinar el papel de la «emotioncy» en la voluntad de comunicarse: un enfoque de modelos de ecuaciones estructurales». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 24, no. 2, 2019, pp. 120-130.
- Maranatha, María y Virginia Sengkey. «Insights into Indonesian Students' Willingness to Communicate in English in the Classroom». *Elsya : Journal of English Language Studies*, vol. 5, no. 2, 2023, pp. 135-146.

- McCroskey, James y J. Eliane Baer. «Willingness to communicate: The construct and its measurement». *Paper presented at the annual convention of the speech communication association*, Denver, 1985, pp. 1-11.
- Mendoza Puertas, Jorge. «Estudiantes coreanos de español y renuencia a hablar en clase. ¿Realidad o Mito?». *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, vol. 28, 2017, pp. 157-170.
- Mendoza Puertas, Jorge. «Razones de la renuencia a hablar en la clase de ELE en Asia oriental. Análisis cualitativo y comparación entre estudiantes taiwaneses y coreanos». *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, vol. 33, 2021, pp. 39-74.
- Muñoz Sanz, Carmen. «El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz». *La enseñanza centrada en el alumno. Acta del XXV Congreso Internacional de la ASELE*. Madrid, 2014, pp. 681-690.
- Peng, Jian-E. «Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China». *University of Sydney Papers in TESOL*, vol. 2, 2007, pp. 33-59.
- Peng, Jian-E. «Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China». *System*, vol. 40, no. 2, 2013, pp. 203-213.
- Pérez Ruiz, Javier. «Teoría y práctica conversacional en el marco educativo de los estudiantes taiwaneses de ELE». *Estudios de Didáctica del Español en Taiwán, serie Estudios Hispánicos en Taiwán, colección Universitas Taiwanesea*, coordinado por J.M. Blanco Pena y F.D. González Grueso, Taichung: Ediciones Catay. 2019, pp. 169-228.

- Pérez Ruiz, Javier. «Interacción oral y neurociencia social en la clase de conversación de ELE». *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, vol. 31, 2020, pp. 1-29.
- Riasati, Mohammad. «Willingness to speak English among foreign language learners: A causal model». *Cogent Education*, vol. 5, 2018, pp. 1-17.
- Santos Menezes, Edleide. *Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y enseñanza formal)*. 2014. Universitat de les Illes Balears. Tesis doctoral.
- Shirvan, Majid, et al. (2019). «A meta- analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates». *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 48, no. 6, 2019, pp. 1241-1267.
- Taherian, Tahereh, et al. «A Longitudinal Analysis of Informal Digital Learning of English, Willingness to Communicate and Foreign Language Boredom: A Latent Change Score Mediation Model». *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2023, pp. 1-14.
- Tang, Yu Wen. «Análisis de la motivación del aprendizaje, su actitud y esfuerzo». *Wenzao Journal*, vol. 16, 2002, pp. 87-105.
- Toyoda, Junco y Tomoko Yashima. «Factors Affecting Situational Willingness to Communicate in Young EFL Learners». *JACET Journal*, vol. 65, 2021, pp. 107-124.
- Wang, Hui, et al. «The roles of class social climate, language mindset, and emotions in predicting willingness to communicate in a foreign language». *System*, 99, vol. 102529, 2021, pp. 1-12.
- Wen, W. P., y Richard Clément. «A Chinese Conceptualisation of Willingness to Communicate in ESL». *Language, Culture and Curriculum*, vol. 16, no. 1, 2003, pp. 18-38.
- Wu, Chia Pei y Huey-Ju Lin. «Anxiety about speaking foreign language as a mediator of the relation between motivation and willing-

- ness to communicate». *Perceptual and Motor Skills*, vol. 119, no. 3, 2014, pp. 785-798.
- Yu, Miao. «Effect of communication variables, affective variables, and teacher immediacy on willingness to communicate of foreign language learners». *Chinese Journal of Communication*, vol. 4, no. 2, 2011, pp. 218-236.
- Zeng, Yi y Honghui Tan. «A Review of WTC Research in L2 and its Pedagogical Implications». *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2014)*, Zhengzhou, China, 2014, pp. 162-165.
- Zhou, Li, et al. «The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2020, pp. 1-15.