



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Mendoza Puertas, Jorge Daniel

La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea. Un acercamiento a sus causas

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 22, 2016, -Junio

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92153185007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MENDOZA PUERTAS, JORGE DANIEL

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

UNIVERSIDAD DE ULSAN, COREA DEL SUR

LA RETICENCIA A HABLAR EN LAS AULAS DE ELE EN COREA. UN ACERCAMIENTO A SUS CAUSAS

BIODATA

Jorge Daniel Mendoza Puertas es licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, cuenta con un máster en enseñanza de ELE por la Universidad Pablo de Olavide, también es licenciado en Estudios de Asia oriental y posee un posgrado en Arte y Sociedades de Asia oriental por la Universitat Oberta de Catalunya. Ha sido profesor en las universidades de Sevilla y Pablo de Olavide, en las que ha participado en distintos proyectos de investigación. También ha enseñado español en diferentes programas y escuelas. Actualmente es profesor del Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Ulsan en Corea del Sur, país donde colabora con el Instituto Cervantes como examinador del DELE en la ciudad de Daegu.

RESUMEN

La baja participación de los estudiantes de Asia oriental en las clases de lenguas extranjeras ha sido constatada por diversos investigadores. En este trabajo ofrecemos un estudio de carácter cualitativo basado en entrevistas, grupos de discusión y anotaciones realizadas en un diario de trabajo. A través de sus resultados pretendemos ofrecer luz acerca de las causas sobre las que descansa la reticencia a hablar de los estudiantes coreanos en las aulas universitarias de español como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: reticencia, causas, ELE, estudiantes universitarios, Corea del Sur

ABSTRACT

The lack of participation of East Asian students in foreign language classrooms has been documented in many academic articles and books. The goal of this paper is to analyze Korean students' reasons for their reluctance to speak out in a Spanish as a Foreign Language class. In this regard, we have conducted qualitative research based on interviews, discussion groups and annotations taken from a professor's working diary.

KEY WORDS: reticence, causes, SFL, undergraduate students, South Korea

En las últimas décadas, tres han sido los principales enfoques que han venido imponiéndose en las clases de lenguas extranjeras: el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción. En todos ellos, salvando las diferencias existentes, la comunicación constituye un elemento fundamental dentro del proceso de aprendizaje. No es, por tanto, nada nuevo que la superación no ya de la metodología tradicional sino de los métodos estructurales supuso una focalización en la dimensión comunicativa de las lenguas¹ en aras de alcanzar con eficacia las metas actualmente demandadas en el aprendizaje de cualquier idioma.

Es por ello que un país como Corea del Sur, donde la enseñanza-aprendizaje de idiomas ha quedado hasta época reciente inserta dentro del método tradicional, lleva algo más de veinte años poniendo énfasis en el empleo de metodologías comunicativas en las aulas². Sin embargo, más allá de los buenos propósitos, son más que conocidas las dificultades de implementación y uso que

¹ Véase Martín (2009: 67).

² Li (1998: 681, 682) y Kim (2004) hacen alusión al Sexto Currículo Nacional para colegios e institutos surgido en 1992, cuya finalidad era desarrollar la competencia comunicativa en inglés a través del empleo del método comunicativo en las aulas, que habría de sustituir al método audiolingual y al método de gramática-traducción tan arraigados en Corea. Según señala Kwon (2004), aludiendo a un texto de Jaechul Choi (2004), el Séptimo Currículo se “dirigía a la enseñanza centrada en el alumno y mediante tareas del enfoque comunicativo”. Kim (2004) también alude al mismo.

presentan estos nuevos enfoques en países con realidades educativas y socioculturales claramente distantes a las de las naciones occidentales donde estos han ido surgiendo³. Como han dejado constancia diferentes autores, entre ellos Li (1998), Ahn (1998), Choi (2000), Guilloteaux (2004) y Dailey (2010), los escollos a los que se viene enfrentando la enseñanza comunicativa de lenguas en Corea son numerosos y están relacionados con muy diversos factores. Ahora bien, de entre todos esos obstáculos hay uno que afecta especialmente al profesorado nativo⁴: la respuesta de los estudiantes. Nos referimos a lo que tradicionalmente ha sido etiquetado como “pasividad”, que suele traducirse en una actitud poco proclive a participar y, por tanto, a hablar en clase⁵. Todo profesor se enfrenta aquí a un problema de base, ya que como expone Chen (2003: 265): “In a communicative class, active participation is expected”. Y se trata de un problema esencial no solo porque la comunicación constituye la base de los métodos usados para el proceso de enseñanza, sino por los reconocidos beneficios que la producción oral tiene en la adquisición de cualquier lengua. Cabe recordar aquí, como ya expusieron Swain (1985, 1993, 1995) y Swain & Lapkin (1995), que el *output* posee

³ Li (1998: 698) pone de manifiesto este hecho y revisa parte de la bibliografía que alerta de estas dificultades en países como China, Japón, Vietnam, Pakistán, Singapur, Filipinas o Sudáfrica (ibíd.: 680, 681). Jeon (2009: 125) y Guilloteaux (2004: 55, 56) hacen referencia a la dificultad de implementación y aplicación de los enfoques comunicativos en los países asiáticos.

⁴ Afecta sobre todo o casi exclusivamente al profesorado nativo, ya que en la enseñanza universitaria del español conviven dos métodos: el tradicional, vinculado a asignaturas impartidas por profesores coreanos, a saber, gramática, composición escrita, comprensión lectora, cultura, historia, literatura, política, etc.; y el comunicativo, empleado por los profesores nativos, quienes suelen impartir la docencia de las asignaturas de conversación o aquellas de práctica de español, fundamentalmente (Kwon, 2004)

⁵ Véanse Li (1998: 691) y Miró & Álvarez (2015: 20).

una serie de funciones independientes al *input*: favorecer la concienciación del aprendiente acerca de lagunas o problemas lingüísticos existentes en su discurso, conducir al aprendiente del procesamiento semántico, propio de la comprensión, al sintáctico necesario para la producción; facilitar la comprobación de hipótesis y permitir al alumno reflexionar sobre su propia lengua. Sin olvidar, como apuntan Arnaiz & Peñate (2004: 40), que “la primera de las funciones de la producción oral es potenciar la fluidez”.

En consecuencia, si queremos que nuestros estudiantes lleguen a ser usuarios eficaces de un idioma, o al menos vayan progresando en esa dirección, necesitaremos conseguir que interactúen oralmente en esa lengua. Así nos lo recuerdan Arnold & Fonseca (2004: 52):

Evidentemente, el éxito o fracaso de enfoques de enseñanza de segundas lenguas que buscan desarrollar la competencia comunicativa depende en gran parte de la participación y el aprovechamiento del alumno en actividades donde practican las destrezas orales (...) Si el alumno tiene reticencias a la hora de participar en las actividades propuestas, se verán seriamente mermadas sus posibilidades de lograr la competencia comunicativa.

Ahora bien, para conseguir que nuestros estudiantes hablen, tenemos primero que conocer cuáles son las causas que los conducen a ese comportamiento poco participativo en el aula. Solo así podremos reflexionar acerca de qué medidas resultarán más adecuadas para promover un clima propicio para la comunicación. En este punto nos mostramos de acuerdo con Choe (1995: 148) cuando dice:

To get reticent students involved in classrooms activities, a teacher should not force them into unnatural and reluctant participation but rather should try to understand the students' cultural background and the source of the students' reticence, to arouse students' interest in the classroom activities, to make the classroom environment maximally agreeable.

De acuerdo con lo expuesto, el presente trabajo se dirige a conocer un poco mejor las causas que subyacen a esa actitud reservada y poco inclinada a participar que el alumnado universitario coreano suele presentar en las clases de español como lengua extranjera.

1. MARCO TEÓRICO

La identificación del alumno asiático como un estudiante pasivo y reticente a hablar en clase lleva años suscitando un intenso debate. Son numerosas las voces que se han pronunciado para intentar explicar esta actitud o rechazar una imagen que consideran distorsionada. Entre las distintas explicaciones ofrecidas para este fenómeno, la alusión a factores socioculturales es una constante en la bibliografía. A este respecto son más que conocidos los argumentos que justifican esa “pasividad” a través de los principios del confucianismo. Así Scollon (1999) considera que la forma de actuar en el aula de los alumnos asiáticos puede explicarse a partir de las características propias del discurso confuciano frente a aquellas del discurso socrático predominante en las naciones occidentales. Según Cortazzi & Jin (1996) la actitud poco participativa de los aprendientes chinos se relaciona con tradiciones culturales que enfatizan las nociones de jerarquía social y prestigio. De este modo, el respeto o deferencia hacia la figura del profesor y el reconocimiento de su superioridad desde tiempos antiguos jugarían un importante papel en el comportamiento del alumnado (Cortazzi & Jin, 1996; Bao, 2001; Liu, 2005a; Li & Liu, 2011; Shimizu, 2006; Bong & Nori, 2007; He, 2008). Este hecho, tal como señala Shimizu (2006: 36), queda asociado a la forma de actuar en las llamadas “inside relationships” de Scollon (donde los participantes se preocupan de guardar el prestigio del interlocutor) y en las relaciones asimétricas (donde la persona que ocupa la

posición más elevada tiene el derecho de introducir el tema de conversación) (Scollon, Scollon & Jones, 2012: 98, 99). Por otro lado, el miedo a hacer el ridículo, el reiterado “lose face” que pone en jaque el prestigio de un individuo en la comunidad, aparece en la mayoría de los estudios sobre el tema (Cortazzi & Jin, 1996; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005a, 2005b; Li & Jia, 2006; He, 2008; Chang, 2011; Li & Liu, 2011; Bao, 2014; Hsieh, 2014, 2015). Estrechamente relacionado con lo anterior, la dimensión colectivista de estas sociedades también ha sido apuntada como uno de los principales inhibidores para el empleo de la lengua oral en el aula (Bao, 2001; Kim, 2004). El modelo colectivista ha servido para justificar la reticencia a intervenir en debates, a responder al profesor o a exponer opiniones frente al resto de compañeros. En este sentido, Bong & Nori (2007) afirman que en estas sociedades los estudiantes rara vez responderán cuando el profesor dirija una pregunta a toda la clase, por el contrario, lo harán cuando se les pregunte de manera individual. Otros principios propios del trasfondo cultural confuciano, como el mantenimiento de la armonía, la modestia o la importancia del silencio frente al lenguaje, también han sido identificados como elementos propiciatorios de la reserva a hablar en el aula (Bao, 2001; Jackson, 2002; Liu, 2005a; He, 2008; Chang, 2011). Otra causa ampliamente señalada es el hábito adquirido por el estudiantado dentro de sistemas educativos donde impera un modelo de enseñanza centrado en el profesor (Bao, 2001; Liu & Littlewood, 1997; Liu, 2005a, 2005b; Li & Jia, 2006; Jenkins, 2008; Tong, 2010; Tran, 2013; Wang & Chen, 2013; Bao, 2014). Obviamente, las investigaciones también recogen como razón para la escasa participación las limitaciones de los aprendientes en la lengua meta, bien de vocabulario, gramática, sintaxis, fluidez; en definitiva, la baja competencia (Tsui, 1996; Liu & Littlewood, 1997; Cheng, 2000; Liu, 2005a, 2005b; Li & Jia, 2006; Shimizu, 2006; Liu & Jackson, 2008; Donald, 2010; Tran, 2013; Soo & Goh, 2013;

Wang & Che, 2013; Bao, 2014). Algunos motivos son más de índole personal o psicológica, como el miedo a cometer errores, la falta de confianza, la ansiedad y la timidez (Tsui, 1996; Liu & Littlewood, 1997; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005a, 2005b; Li & Jia, 2006; Bong & Nori 2007; Jenkins, 2008; Liu & Jackson, 2008; Donald, 2010; Tong, 2010; Li & Liu, 2011; Liu, Zhang & Lu, 2011; Soo & Goh, 2013; Wang & Che, 2013; Hsieh, 2014, 2015). Otros trabajos incluyen entre sus causas el escaso tiempo otorgado por el profesor para que el estudiante ofrezca una respuesta (Tsui, 1996; Liu & Littlewood, 1997; Jackson, 2003; Li & Jia, 2006; Donald, 2010; Tong, 2010; Chang, 2011; Bao, 2014) y la falta de oportunidades de los alumnos para usar la lengua (Jackson, 2002; Jenkins, 2008; Xie, 2010).

Una vez vistas las principales explicaciones, cabe destacar la existencia de voces que se oponen a lo que consideran una representación irreal o sesgada de estos estudiantes. No vano esa imagen pasiva y silenciosa también ha sido vinculada a estilos de aprendizaje considerados superficiales, como el memorístico, reiteradamente denostado por considerarse poco crítico. Frente a esta idea, Biggs (1998) defiende que no hay que oponer memorización a comprensión, y rechaza que el tipo de aprendizaje de estos alumnos pueda tildarse de superficial; mientras Kember (2000) considera a estos últimos capaces de adoptar roles activos en las clases y adaptarse a nuevos modos de aprendizaje⁶. Del mismo modo, Tran (2013) desmitifica ese estereotipo del aprendiz pasivo y Littlewood (2000) desmonta su perfil de obediencia incondicional y sometimiento a la autoridad. Por otro lado Cheng (2000) afirma que

⁶ En Mendoza (2015) se aprecia que los alumnos coreanos aceptan el uso de juegos en el aula de ELE y presentan una percepción positiva del empleo esta herramienta activa de aprendizaje.

estos alumnos no se encuentran culturalmente predispuestos a ser reticentes en clase y, al igual que Littlewood (1999, 2000), critica la desafortunada generalización que se ha producido en la literatura. En la misma línea, Kumaravadivelu (2003) denuncia la homogeneización de cerca de tres mil millones de personas bajo la etiqueta de “asiáticos” y distingue tres estereotipos que tan solo existen en el imaginario académico occidental: a) el estudiante obediente ante la autoridad, b) el estudiante carente de habilidades críticas y c) el estudiante que no interactúa en clase. Según este autor, esta estereotipación es llevada a cabo por parte de los profesores extranjeros para poder lidiar con lo desconocido y hacerlo más manejable.

Como puede observarse, las aportaciones realizadas sobre esta cuestión son diversas. Resultan abundantes tanto los factores aludidos para explicar el silencio o la reticencia como las voces críticas que rechazan el mantenimiento de una imagen estereotipada del estudiante asiático. Bien es cierto que en la literatura ha podido construirse la imagen de un alumno irreal debido a la generalización de sus rasgos. No obstante, más allá del estereotipo colonial del estudiante pasivo, no podemos olvidar que la reticencia a hablar es un fenómeno real, multidimensional y de carácter debilitador (Liu, Zhang & Lu, 2011: 20), cuya presencia en las clases de lenguas extranjeras de distintos países asiáticos ha sido suficientemente refrendada por diversos investigadores (Tsui, 1996; Liu & Littlewood, 1997; Bao, 2001; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005a, 2005b, 2006; Liu & Jackson, 2009; Karim & Shah, 2012; Soo & Goh, 2013). Algo que también puede constatar, como veremos, en la bibliografía existente para Corea del Sur.

Llegados a este punto, llama la atención que en el ámbito del español como lengua extranjera apenas existan investigaciones que

indaguen sobre las causas de este comportamiento en el contexto educativo coreano⁷. De hecho, tan solo conocemos un artículo de De la Torre (2002) donde se intenta explicar el comportamiento del estudiante coreano desde una perspectiva intercultural. En él, el autor lleva a cabo una interpretación del silencio en el aula de ELE aludiendo a las posibles razones existentes tras el mismo. Entre ellas, enumera: evitar romper la armonía, evitar quedar en ridículo, no poner en peligro el prestigio del profesor, evitar enfrentamientos a través de la expresión de las propias opiniones, reflexionar antes de dar una respuesta, considerar que el rol del alumno es únicamente de receptor, entender que no es necesario hablar para comunicarse, considerar poco interesantes las destrezas orales, falta de preparación para ser espontáneos o creativos, carencia de espíritu crítico, etc. (2002: 273, 274). También especifica que tras el silencio puede existir una mezcla de varios de estos factores. Sin embargo, sin quitar valor a la síntesis que se hace en esta aportación, cabe destacar que el texto, aun cuando el autor se sirve de su bagaje como profesor en Corea para redactarlo, es de naturaleza puramente reflexiva y no parte de ningún tipo de sondeo realizado a los estudiantes para conocer su opinión al respecto.

De modo más tangencial, Soulé, en un trabajo sobre el desarrollo de la competencia conversacional, se refiere al tema que nos ocupa señalando la inadecuación de ciertas actividades comunicativas llevadas a las clases de español. Según esta autora, el carácter interactivo de estas “no termina de acomodarse a la realidad del aprendiente coreano, aprendiente pasivo y acostumbrado a que el

⁷ Hace más de una década, Kwon (2004) ya destacó que la gran mayoría de los trabajos de didáctica del español que se publicaban en Corea se centraban en aspectos gramaticales, debido a la importancia que los profesores coreanos otorgan a la misma en el aprendizaje de una lengua. Actualmente, aunque la situación ha cambiado algo, la tendencia sigue siendo similar.

turno de habla le sea asignado por el profesor” (2012: 534). De este modo, actividades como los debates o las presentaciones fomentarían la reserva de los alumnos a hablar, pues “ya sea por temor o timidez, rehúsan exponer su opinión de forma individual ante toda la clase” (ibíd.: 544).

En el ámbito de la enseñanza del inglés el número de trabajos relacionados con el estudiantado coreano es mayor. Entre ellos encontramos el de Choe (1995) quien, partiendo de un enfoque cultural, identifica tres áreas complejas dentro de la enseñanza del inglés en Corea y Japón: la motivación, el carácter poco activo de los estudiantes, y los errores en la comunicación intercultural. En relación con el rasgo poco participativo, nos dice que afecta tanto a alumnos como a docentes, y que sus causas pueden buscarse tanto en el confucianismo como en una tradición educativa centrada en la figura del profesor. También desde una perspectiva sociocultural, Kim (2004) analiza qué factores condicionan el desarrollo del inglés hablado entre los estudiantes coreanos de secundaria. Según este autor, existen algunos rasgos negativos vinculados al sustrato confuciano y a la orientación colectivista de esta sociedad que impiden una mejora del inglés oral entre los alumnos de instituto. La supresión de la iniciativa individual y la originalidad, el valor otorgado al silencio, el carácter jerárquico de la sociedad, el respeto por la autoridad y el rechazo a evaluar a los pares constituyen barreras culturales que inhiben la práctica del inglés y dificultan la aplicación del método comunicativo en las clases coreanas.

Otros trabajos abordan las causas de la escasa participación o del silencio de los estudiantes coreanos fuera de su país natal. La mayoría de estas investigaciones se han desarrollado dentro del sistema educativo estadounidense. En este sentido, Chen (2003) analizó las situaciones subyacentes a las escasas intervenciones de

una estudiante japonesa y un estudiante coreano en sus clases de inglés como segunda lengua. Sus resultados determinaron que existía toda una serie de factores afectivos, lingüísticos y socioculturales entrelazados que hacía infrecuente la participación de estos estudiantes.

En 2009, Lee realizó un estudio centrado en las intervenciones orales de seis alumnos coreanos residentes en los Estados Unidos. Su finalidad era explorar los factores que influían en la intervención de estos estudiantes en los grupos de discusión de sus seminarios universitarios. Lee llegó a la conclusión de que la percepción de los estudiantes sobre su nivel de inglés, los diferentes valores socioculturales, las diferencias entre las prácticas educativas de ambos países, las diferencias individuales así como el contexto del aula constituían factores interrelacionados que limitaban la participación de los estudiantes en las clases. Por otro lado, también destacaba que estos alumnos revelaron ciertas características distintivas de la cultura coreana, como el *chemyon*, que interferían en su interacción en los grupos de discusión.

Por su parte, Kim (2013) estudia el modo de interactuar de cinco estudiantes coreanos en las clases de comunicación para los negocios dentro un programa de máster estadounidense. Su trabajo distingue una serie de factores similares a los señalados por Lee (2009) como aquellos que justifican la compleja participación de los estudiantes coreanos en las clases orientadas al debate y el intercambio de ideas.

Bao (2014: 89-113), en su libro *Understanding Silence and Reticence*, concretamente en el capítulo “Korean Perspectives on Silence”, lleva a cabo un estudio basado en entrevistas sobre las funciones del silencio dentro del aprendizaje del inglés en Corea.

Entre sus páginas se exponen algunas causas que limitan la participación oral de los estudiantes en las clases, a saber: el estilo tradicional de enseñanza-aprendizaje, el miedo a la crítica del profesor y de los propios compañeros, y la influencia de las reglas sociales coreanas.

Más recientemente Choi (2015) analiza las razones expuestas por dos estudiantes coreanos para justificar su actitud silenciosa y poco participativa dentro de las clases de posgrado a las que asisten. Choi afirma que el pobre dominio de la terminología inglesa de su especialidad, el desconocimiento de los contenidos propios de la misma, la influencia que ejerce sobre ellos el comportamiento característico de las clases coreanas y su preocupación por preservar el prestigio o lo que ha dado en llamarse “cara social” fueron aducidas como las principales razones en las que se amparaba su silencio.

Volviendo sobre la bibliografía citada, no cabe duda de que nos enfrentamos a una cuestión compleja. En primer lugar, creemos totalmente necesario abandonar la confusa noción de “pasividad” con la que se ha identificado al estudiantado asiático⁸, separándola

⁸ A nuestro parecer, dicha “pasividad” se trata de un concepto que actúa en muchas ocasiones a modo de cajón de sastre, donde se mezclan percepciones sobre hábitos, estilos de aprendizaje, características personales, elementos culturales,... en una suerte de *totum revolutum* surgido a partir de un conjunto de ideas preconcebidas y de una inadecuada comprensión de la realidad a la que define. Por otro lado, como ya han destacado algunos autores, la noción de “estudiante asiático” peca de irrealidad debido a su generalización. Así lo denuncia Littlewood (2000: 32): “(...) who is this ‘Asian student’, this representative, it would sometimes appear, of a homogeneous group of many millions, living in cultures as diverse and as far apart as India, Burma, China, and Korea!”.

del fenómeno constatado de la reticencia en las clases de lenguas extranjeras. Siguiendo a Keaten & Kelly (2000), la reticencia es un problema de comunicación con dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales que se apoya sobre la creencia de que es mejor permanecer en silencio que arriesgarse a hablar y parecer tonto (ibíd.:168). En consecuencia, las personas reticentes tienden a evitar la comunicación en contextos públicos, especialmente en situaciones nuevas donde pueden darse evaluaciones negativas (Li & Liu, 2011: 961). Dentro del aula de lenguas extranjeras, Li & Liu consideran que la reticencia se incluiría dentro de los problemas de ansiedad y estaría representada por sentimientos de inquietud, preocupación, nerviosismo y temor experimentados por los hablantes no nativos al aprender o utilizar la lengua meta (ibíd.).

No obstante, más allá del problema comunicativo citado, la reticencia también puede darse como una respuesta conductual ante una situación dada, por ejemplo, ante la ausencia de conocimiento sobre un tema propuesto en clase. En este caso no sería necesariamente problemática sino que podría ser considerada una respuesta apropiada e incluso comprensible (Keaten & Kelly, 2000: 168, 169; Phillips, 1976: 72, 73).

En el contexto de enseñanza de lenguas, Bao nos dice que el silencio se vuelve reticencia cuando no es algo pretendido para el aprendizaje y llega a ser indeseable como consecuencia de la falta de preparación del aprendiente, de su incapacidad y de su resistencia ante una pedagogía poco eficaz, o como consecuencia de otros factores intimidantes (2014: 152). De este modo, cuando el silencio es obligado, siendo resultado de la inhibición o del control ejercido por otros, queda reducido a reticencia, que restringe la capacidad del alumno de permanecer conectado a los objetivos del aprendizaje (ibíd.). Como ya dijimos, acercarnos a las causas de este

fenómeno en las clases coreanas de ELE es nuestra meta. Y el carácter complejo de esta cuestión reside en el, más arriba citado, carácter multidimensional de la reticencia. Es por ello que en la gran mayoría de los trabajos las razones señaladas no son únicas ni aisladas sino diversas y claramente imbricadas; si bien algunas de las cuales pueden coincidir y otras diferir dependiendo del caso y la muestra estudiada.

2. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

El estudio que aquí presentamos es de corte cualitativo. Estimamos que la metodología cualitativa constituye un modo de investigación apropiado para aproximarse al tema que aquí nos ocupa. No en vano necesitamos comprender el problema al que nos enfrentamos “desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio para captar el significado de las acciones sociales” (Munarriz, 1992: 102). El acercamiento, la observación y la interacción directa con el estudiantado deviene esencial para conocer, de primera mano, los motivos que lo llevan a no participar en las clases de español. Así lo considera Donald en un trabajo de temática similar: “(...) for practitioners to gain a greater understanding of the conditions that contribute to reticence in the learners in their charge, it is necessary to gain an etic perspective and investigate the problem from the point of view of learners” (2010: 42).

De entre los distintos métodos existentes, este estudio se basa fundamentalmente en entrevistas debido a la gran utilidad de estas “en la investigación cualitativa para recabar datos” (Díaz, Torrouco, Martínez & Varela, 2013: 163). La entrevista, como “instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (Díaz,

Torrouco, Martínez & Varela, 2013: 163), se define como un método más íntimo y flexible que otros métodos cualitativos (Vargas, 2012: 124). Algunos incluso la consideran “más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda” e incluso “presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles” (Díaz, Torrouco, Martínez & Varela, 2013: 163). De hecho, el texto producido en la entrevista “representa el universo social de referencia de la persona entrevistada y permite captar mediante sucesivas lecturas y relecturas los distintos elementos que componen su mundo significativo” (Vargas, 2012: 130).

De este modo, la entrevista nos permite comprender “a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas” (Munarriz, 1992: 112). En este caso, nos permitirá acercarnos a los motivos de distinta índole que condicionan o limitan la participación activa de nuestros estudiantes en las aulas de la lengua extranjera que impartimos.

La mayor flexibilidad de la entrevista semiestructurada o etnográfica⁹ ha hecho que nos decanemos por ella para el diseño de este trabajo. Generalmente, se considera que este tipo de entrevista es el que ofrece “un grado de flexibilidad aceptable”, a la vez que mantiene “la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz, Torrouco, Martínez & Varela, 2013: 163). Nuestro conocimiento

⁹ “Otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica (...). Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo” (Díaz, Torrouco, Martínez & Varela, 2013: 164).

previo de la realidad universitaria coreana y del comportamiento de los estudiantes en las aulas, así como nuestra familiarización con la bibliografía relacionada con el tema nos permitió plantear una serie de preguntas básicas, a partir de las que fueron surgiendo otras de acuerdo con el discurso del entrevistado. Es decir, la entrevista se iba ajustando al entrevistado, para conseguir el objetivo planteado, mediante la exploración de los nuevos caminos o vías que cada estudiante iba abriendo con sus respuestas.

El número de entrevistados fue establecido siguiendo el principio de saturación teórica propuesto por Glaser & Strauss (1967: 62). Si bien, como expone Kvale (2011), “en los estudios más comunes de entrevistas, la cantidad de estas tiende a estar en torno a 15 ± 10 ”. Como veremos a continuación, nuestra muestra se acerca al límite superior comentado por Kvale; un número que en comparación con otros estudios basados en entrevistas puede resultar elevado. No obstante no debemos perder de vista, como indica Mayan, que la entrevista semiestructurada “para saturar datos (...) requiere una muestra relativamente grande de participantes en comparación con otras estrategias de recolección de datos” (2001: 16).

A este respecto, el número total de entrevistados fue de 24 alumnos, 6 por cada uno de los cuatro cursos que componen en grado de Filología Hispánica de la Universidad de Ulsan. Estos fueron elegidos intentando diversificar el tipo de informante en lo tocante a su actitud en la clase. Como puede inferirse, existe una cierta homogeneidad entre los entrevistados: se trata de estudiantes nacidos en Corea, universitarios, educados en los principios de la cultura coreana, que no habían tenido ningún contacto con el español antes de entrar en la universidad y cuyas edades abarcan una horquilla entre los 18 y los 26 años. Sin embargo, existe una diferencia esencial entre los alumnos pertenecientes a los dos

primeros cursos y aquellos pertenecientes a los dos últimos cursos de la carrera: nos referimos a su estancia, como estudiantes, en un país de habla española. Los alumnos entrevistados pertenecientes al primer y al segundo curso todavía no habían estudiado español fuera de Corea, mientras que los estudiantes de tercero y cuarto ya habían vuelto de su periodo de estudio en el extranjero. En consecuencia, a los alumnos de tercer y cuarto curso las preguntas iban dirigidas a establecer comparaciones entre el antes y el ahora.

Las entrevistas se realizaron durante el primer y el segundo semestre del curso 2015. Estas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Obviamente, antes de realizar la entrevista los estudiantes fueron debidamente informados sobre el objeto de la misma, así como sobre su grabación y transcripción; participando voluntariamente en el proyecto. El intervalo de duración de las entrevistas se encuentra entre los 30 y los 40 minutos, habiendo obtenido un total de 854 minutos de grabación. A los estudiantes de tercer y cuarto curso se les realizó directamente la entrevista en español, mientras que aquellos de primero y segundo, debido a su limitado conocimiento de la lengua meta, recibieron la ayuda de un alumno de último curso con un alto nivel de español.

El siguiente cuadro recoge las características de los estudiantes entrevistados:

ESTUDIANTES	CURSO	EDAD ¹⁰	SEXO ¹¹	ESTUDIANTES	CURSO	EDAD	SEXO
E1	1º	19	M	E13	3º	21	M
E2	1º	18	M	E14	3º	21	M
E3	1º	22	H	E15	3º	23	H
E4	1º	18	M	E16	3º	22	M
E5	1º	20	M	E17	3º	23	H
E6	1º	20	M	E18	3º	21	M
E7	2º	20	M	E19	4º	24	H
E8	2º	22	H	E20	4º	25	H
E9	2º	20	M	E21	4º	26	H
E10	2º	20	H	E22	4º	26	M
E11	2º	19	M	E23	4º	26	H
E12	2º	20	M	E24	4º	23	H

Cabe destacar que en aras de reforzar la validez del presente trabajo hemos triangulado las fuentes de información. De manera que, además de las entrevistas, también hemos llevado a cabo un diario de trabajo y hemos organizado grupos de discusión.

El diario de trabajo¹² se encuentra basado en nuestra actividad docente diaria. En él se recogen anotaciones, por un lado, sobre la

¹⁰ Dado que en Corea el cómputo de la edad de una persona sigue un criterio un tanto diferente al que conocemos, ofrecemos el correspondiente a la edad occidental de los chicos.

¹¹ Abreviamos: H (hombre), M (mujer).

¹² Como nos dicen Porlán & Martín, el diario del profesor resulta una interesante herramienta para tener en cuenta en cualquier investigación educativa, ya que "a través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto" (1996: 23). Del mismo modo "propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor" (ibíd.).

metodología seguida en las clases, los temas tratados, las tareas propuestas; y, por otro, sobre las actitudes de los alumnos, sus reacciones y sus modos de actuar tanto entre ellos como ante la dinámica de las clases y ante la figura del profesor. Todo esto, lógicamente, focalizado hacia el problema al que pretendemos acercarnos.

Respecto a los grupos de discusión¹³, fueron tres¹⁴ los que se organizaron. El debate se centró en distintos temas surgidos en las entrevistas sobre los que necesitábamos una mayor aclaración o precisión. Cinco estudiantes formaron cada grupo. Estos pertenecían al tercer o cuarto curso del grado, debido a su mejor manejo de la lengua española y a su capacidad de debatir en la lengua meta sin necesidad de traducir desde el coreano. Algunos estudiantes ya habían sido entrevistados, otros no habían participado en la fase de entrevistas. La duración de cada una de las sesiones osciló entre los 43 y los 45 minutos. En ellas seguimos el

¹³ El grupo de discusión constituye otra herramienta largamente empleada en la investigación cualitativa para la recogida de datos. Se trata de "una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador" (Gil, 1993: 200-201). Además, "los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados" (ibíd.: 210).

¹⁴ "En poblaciones homogéneas, suelen desarrollarse discusiones de grupo hasta que los resultados indiquen al investigador que un grupo adicional no añadiría nueva información, lo cual suele ocurrir tras el tercero o cuarto grupo" (Gil, 1993: 203).

mismo procedimiento de grabado y transcripción. El número de minutos finalmente grabados fue de 132.

En la siguiente tabla detallamos las características de los participantes en los debates.

ESTUDIANTE	CURSO	EDAD	SEXO
E25	4º	25	M
E26	3º	23	H
E27	3º	23	H
E28	3º	21	M
E29	3º	22	M
E30	3º	21	M
E31	3º	23	H
E32	4º	25	H
E33	3º	21	M
E34	4º	22	M
E35	4º	23	M

Es necesario aclarar que los alumnos E13, E19, E21 y E24 participaron tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, por eso sus datos no han vuelto a repetirse en la tabla previa. Como podemos ver, en total fueron 35 estudiantes los que participaron en este proyecto.

La triangulación también fue aplicada, en la medida de lo posible, entre los sujetos entrevistados (diferentes tipos de estudiantes para responder a las mismas preguntas: diferentes cursos, con distintos niveles de español, con diferente carácter y actitud en clase) y con el mismo fin también se ha triangulado la información obtenida con el marco teórico consultado.

Los datos obtenidos a través de las diferentes herramientas fueron estudiados y contrastados de manera constante a lo largo de todo el

proceso de trabajo. El análisis de los mismos se basó en una serie de lecturas pormenorizadas de las transcripciones de cada una de las entrevistas, de las sesiones de los grupos de discusión y de las anotaciones del cuaderno de trabajo. En ellas señalamos los pasajes más destacados, subrayamos las palabras clave y extrajimos una serie de conceptos básicos. Aquellos conceptos que se encontraban relacionados entre sí fueron agrupados y se les otorgó un nuevo nombre conceptual, surgiendo así las primeras categorías. A través de este proceso de comparación y codificación irían surgiendo toda una serie de categorías y subcategorías básicas. Estas serán expuestas y explicadas en el apartado siguiente.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En primer lugar, y antes de pasar a la exposición de las causas, creemos interesante destacar cuál es la percepción de los participantes acerca de su nivel de interacción en las clases de español. Para ello, a cada uno de los estudiantes¹⁵ le hicimos decir cuánto consideraba que hablaba en las clases de los profesores nativos. Del total de los alumnos de primer y segundo curso, el 42% afirmó que no hablaba nada, el 33% estimó que hablaba muy poco, el 17% consideró que hablaba poco, y tan solo el 8% afirmó que hablaba algo¹⁶. Respecto a los alumnos de tercer y cuarto curso, el 48% afirmó que, antes de estudiar en un país de habla hispana, no

¹⁵ Tanto a los que colaboraron en las entrevistas como a aquellos que intervinieron en los debates.

¹⁶ Es necesario precisar que los estudiantes de primero fueron entrevistados al final del segundo semestre de 2015, es decir, cuando ya llevaban casi un año estudiando español. De este modo, minimizamos la posibilidad de que su silencio se deba al “silent period” o periodo silente, ya conocido en la adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas (Bao, 2014: 15, 16).

hablaba nada en las clases de español, el 22% dijo que hablaba muy poco, el 17% estimó que hablaba poco y el 13% consideró que hablaba mucho. Tras volver de su periodo de estudio en el extranjero, únicamente el 5% se mantenía sin hablar, el 9% consideró que hablaba muy poco, el 21% afirmó que hablaba poco, el 13% dijo que hablaba algo frente al 52% que consideró que hablaba mucho en clase.

Como puede apreciarse a partir de estos datos, existe un importante porcentaje de estudiantes de primer y segundo curso que no hablan nada en clase o bien dicen hablar muy poco. Fenómeno que ocurría de manera similar entre los estudiantes de tercero y cuarto cuando estaban matriculados en esos cursos, es decir, antes de estudiar español fuera. Si bien a la vuelta de su estancia por estudios, el porcentaje de estudiantes que no habla en clase o considera que habla muy poco se reduce notablemente, mientras que aumenta el de alumnos que estima que habla mucho en clase.

En relación con el deseo de comunicarse, también se les preguntó si les gustaría hablar más en clase. A excepción de dos estudiantes, es decir, excepto el 6%, el resto de los participantes (94%) respondieron afirmativamente a la pregunta; de hecho, la mayoría muestra en su discurso un gran interés por comunicarse con otras personas en español. Este interés ya ha sido destacado por varios autores en relación con los estudiantes coreanos, entre ellos Choi (2015: 579, 587) y Bao (2014: 97-100). Además, en esta línea, ya Liu & Littlewood (1997: 373) constataron que los alumnos hongkoneses poseían una gran deseo de participación, y que esta realidad no se correspondía con la imagen pasiva y reticente que se proyectaba de los mismos. Liu & Jackson (2009: 78) también pusieron de manifiesto el fuerte interés por comunicarse de los alumnos chinos encuestados en su trabajo, no obstante, observaron que pocos de

ellos respondían activamente al profesor en las clases, tal como se había manifestado en investigaciones previas (Tsui, 1996; Cortazzi & Jin, 1996; Jackson, 2001, 2003). En este sentido, volviendo sobre nuestros alumnos, no podemos olvidar que existe una gran diferencia entre el deseo de hablar que muestran y lo que en realidad se comunican. De modo que traemos colación la reflexión que hacía Cheng (2000: 440): “(...) other possibility is that Asian students say that they like to take an active role in class but, in reality, some of them are unable to do so due to various reasons”. He aquí donde la siguiente aproximación a las causas que propician ese comportamiento escasamente comunicativo nos servirá de gran ayuda.

3.1. CAUSAS PERSONALES

En este apartado incluimos un conjunto de causas que pueden ser consideradas individuales o personales, en su mayoría relacionadas con variables afectivas como la personalidad, la motivación, la ansiedad o la confianza en uno mismo.

3.1.1. La falta de motivación, el desinterés y el aburrimiento

Li & Liu (2011: 961) afirman que la reticencia en clase no solo se pone de manifiesto a través de la poca disposición del estudiante a hablar en determinadas circunstancias, sino que también puede presentarse bajo distintas formas como desinterés hacia el tema tratado o hacia el proceso de aprendizaje, incompreensión, agobio, aburrimiento o aislamiento del resto de los compañeros. Algunos de estos síntomas enumerados por los autores previos fueron mencionados por nuestros estudiantes en las entrevistas. Así, dos alumnos de cuarto curso manifestaban su reticencia a hablar cuando

el tema tratado en clase les parece poco interesante o no resulta de su gusto:

Si estamos estudiando una cosa que no me gusta o no me interesa, entonces no hablo en clase. [E19]

Otras veces no hablo por aburrimiento. Es decir, si hay que hablar de algún tema que no me gusta, me aburro y no hablo. [E20]

En otras ocasiones, la falta de interés no surge debido al tema tratado en clase, sino debido a la dificultad de la tarea (Liu, 2005a: 230), tal como indicaba una alumna de primer año:

No hablo y me duermo porque ahora el español me parece muy difícil. Al principio, cuando nos enseñaban los saludos y eso, me gustaba mucho e intentaba participar. Pero ahora que tenemos que saber cosas más difíciles como el género, el número, los verbos,... he perdido el interés. [E1]

Sin embargo, la frustración ante la dificultad de la materia no es la única causa que conduce al desinterés y a la reticencia. Así, otro chico de cuarto aludía al problema que suele desmotivar a los estudiantes varones de primer curso:

Al principio, si no hablaba es porque no aprendí mucho español. Yo no estudiaba nada porque sabía que al siguiente año tenía que ir al servicio militar, y eso hacía que no tuviera ningún interés por el estudio. [E23]

El servicio militar en Corea del Sur sigue siendo una obligación entre los hombres. El periodo de cumplimiento con esta obligación estatal es de dos años. Generalmente, los chicos llegan a la universidad, cursan primero y deben ausentarse. Esto provoca que muchos no muestren interés en las clases y no tengan apenas deseo de comunicarse. Como comentaban algunos chicos en el debate [E19, E32], ellos saben que durante el servicio militar van a olvidar el poco

español que aprendan el primer año, entonces, ¿para qué esforzarse? Todos ellos señalan que la reincorporación a la universidad supone un nuevo comienzo en su proceso de aprendizaje, puesto que la mayoría regresa sin saber articular una palabra.

También en el debate otro chico apuntaba hacia otra de las razones que potencia, en algunos estudiantes, esa falta de motivación durante el primer año:

Al principio, en primero, yo no quería hablar en clase. No sé, el primer año era para pensar, para divertirse. Llegamos muy cansados del examen para entrar en la universidad. Por eso, no tenía ningún interés por aprender. [E27]

Es un hecho conocido que el sistema educativo coreano se encuentra fundamentalmente orientado a la superación del examen de acceso a la universidad (Jeon, 2009: 124; Luchessi, 2009). Como nos dicen Shin & Koh (2005: 2), "there is an extreme competition on college entrance examinations, which is also closely related to limited opportunity for job employment". No en vano, el sistema educativo de Corea del Sur culmina con uno de los procesos de selección más rigurosos del mundo (Ellinger & Carlson, 1990: 16; Shin & Koh, 2005: 2). En consecuencia, los últimos años de instituto los estudiantes viven sumidos en el estudio. Como destaca Ahn (2012: 38), los padres consideran que no pueden dejar la educación de sus hijos únicamente en manos del sistema público, así que los chicos enlazan las clases oficiales con otras múltiples clases extraescolares destinadas a preparar el esperado examen. La mayoría de ellos sale de casa por la mañana temprano y vuelve bien avanzada la noche. Los sábados también se consideran días de estudio. Durante este periodo los jóvenes apenas disfrutan de tiempo libre ni de vida social: "Korean students enjoy free time only on Sunday, when families habitually go on outings together"

(Ellinger & Carlson, 1990: 17). Por tanto, una vez que entran en la universidad, el primer año y especialmente el primer semestre, suele ser sinónimo de expansión y diversión.

A colación de lo abordado en este punto, cabe señalar que Ahn (2012: 39) denunciaba la falta de motivación intrínseca propia del estudiante coreano, quien encuentra únicamente su motivación en la superación de exámenes. Años antes, Li (1998: 690) ya identificó la escasa motivación como una de las trabas para el empleo del método comunicativo en Corea del Sur. Incluso uno de nuestros entrevistados opinaba sobre la motivación de los estudiantes coreanos mostrándose muy crítico al respecto:

En mi opinión, la universidad en Corea está llena de irresponsabilidad. Yo creo que esta es una de las razones por la que los estudiantes no pueden hablar, porque no les interesa verdaderamente, porque no les interesa aprender. Lo importante es tener un certificado. Sacar una carrera es una obligación en Corea, no es para nada una opción. Algunos se dan cuenta en el último año de carrera de que tienen que estudiar para aprender, pero ya es demasiado tarde, ya están a punto de terminar. Yo conozco personas que se han graduado en español y apenas saben hablar. [E8]

Como vemos, el alumno E8 pintaba una imagen del estudiantado coreano según la cual su motivación intrínseca es prácticamente nula. Sin embargo, el diagnóstico de Ho (2009: 344) es incluso peor al expuesto, ya que descubrió que los estudiantes coreanos¹⁷, según los datos facilitados por los informes PISA, mostraban bajos niveles de motivación intrínseca y extrínseca en comparación con la media del resto de los países de la OCDE. Esta falta de motivación que suele conducir al desinterés, a la falta de estudio e implicación, y al aburrimiento, constituye, como hemos visto, una de las causas de la reticencia a participar en las clases de ELE.

¹⁷ Junto a ellos también señalaba a los japoneses.

3.1.2. El desconocimiento del tema

Tal como ya indicó Liu (2005b: 12), el desconocimiento del tema propuesto en clase constituye otra de las razones por la que nuestros estudiantes recelan de hablar en el aula. Si se encuentran familiarizados con el mismo, si han tenido experiencias o poseen más conocimientos sobre aquello de lo que se habla, se mostrarán más participativos:

Cuando no sé mucho del tema del que hay que hablar, a veces no hablo porque no soy capaz de organizar mis ideas. Otras veces, porque no sé qué decir, entonces, no hablo. [E14]

Cuando hay que hablar de algún tema del que sé algo, quiero participar, hablar o presentar algo; pero cuando hay que hablar de algún tema del que no sé mucho o no recuerdo las palabras, me quedo callada. [E2]

Cuando sé pocas cosas sobre el tema de la clase, no tengo confianza y no intento hablar. [E9]

Este aspecto ya ha sido destacado por distintos autores en estudios realizados con estudiantes coreanos. Así, Kim (2013: 90) nos dice: "The participants commonly believed that if they had adequate knowledge about the topic being discussed, they could more easily manage to participate in discussion". En el trabajo de Choi (1995: 589) una de las estudiantes acababa de cambiar de carrera y consideraba que no poseía suficiente conocimiento para discutir en clase, se sentía insegura y no hablaba porque quería expresar sus ideas con claridad y precisión. Si nos fijamos, este hecho se reproduce en nuestros estudiantes: E14 nos dice que cuando no sabe mucho del tema "a veces no hablo porque no soy capaz de organizar mis ideas". Evidentemente, ella percibe que su discurso no está lo suficientemente estructurado ni claro como para emitirlo, por eso permanece callada; por otro lado, E9 explica que cuando no está familiarizada con el tema pierde la confianza y prefiere no hablar. A

tenor de lo expuesto cabe destacar el siguiente pasaje de Kang (2005: 283):

Background knowledge about a topic also influenced security. When conversing on a topic about which the participants did not have background knowledge, they tended to feel insecure about talking. This kind of insecurity appeared to come from their fear of halting conversation due to a lack of ideas, or their fear of comprehension problems, the possibility of which can be increased by the lack of background knowledge. It appears that a lack of topic knowledge adds one more burden to the nonnative students, in addition to the burden of speaking a nonnative language that they have not yet mastered.

Este mismo autor, nos decía que los estudiantes coreanos de su estudio se mostraban más cómodos y seguros cuando hablaban sobre la cultura de Corea, de la que disfrutaban de abundante conocimiento, que cuando tenían que hablar de algún tema sobre el que no tenían suficiente dominio (ibíd.) Esta realidad es la misma que hemos venido observando dentro de nuestras clases. Nuestros aprendientes siempre se muestran más inclinados a hablar sobre un conjunto de temas cotidianos y sencillos, sobre los que poseen tanto un mayor conocimiento como un vocabulario más extenso en la lengua meta, que sobre otros temas que no les sean tan familiares y, además, exijan un trabajo de reflexión y de ampliación de su caudal lingüístico. De acuerdo con lo expuesto, un alumno de tercer curso nos confesaba en el grupo de debate:

En verdad, en clase no quiero hablar más de lo poco que hablo. Me gustaba hablar en español con mis amigos de Paraguay, porque hablábamos de cosas fáciles. Pero en clase no sé sobre muchos temas y son difíciles para mí. Tengo que pensar mucho, es difícil ordenar mi mente, por eso prefiero no hablar. [E31]

De nuevo, la escasez de ideas mencionada por Kang y la percepción del estudiante de que su aportación carece de suficiente orden para ser expuesta en público, lo inhiben de participar en clase.

3.1.3. La personalidad introvertida

La personalidad de los estudiantes constituye un lugar común dentro de las razones señaladas por los trabajos sobre la reticencia en la clase de lenguas extranjeras. Como ya apuntamos en el marco teórico, son muchos los investigadores que han encontrado que la timidez o introversión se encuentra entre los factores que limitan la participación del alumnado. Liu (2005a, 2005b) descubrió que la timidez se encontraba entre las razones más reiteradas por los participantes de origen chino de sus trabajos.

Distintos aprendientes, tanto en las entrevistas como en los debates, aludieron a este motivo como una de las razones de sus silencios:

No hablo mucho. Tampoco hablo en las clases en coreano. No sé, es mi carácter. No soy muy habladora. [E33]

Mi carácter no es de hablar mucho, por eso pienso que no hablo tanto como puedo. Es culpa de mi carácter. [E15]

Cuando me toca hacer alguna presentación, me da vergüenza porque soy tímida y, entonces, hablo poco. También, por eso, hablo poco delante de todos. [E11]

Es evidente que los aprendientes extrovertidos son más proclives a interactuar con los demás compañeros y a hablar en público que aquellos que son introvertidos, quienes prefieren permanecer callados y escuchar en vez de hablar.

La timidez no solo puede afectar a las tareas o a las intervenciones realizadas en clase, sino también a la formulación de preguntas al profesor:

Sí pregunto, pero no en la clase. Pregunto al profesor cuando termina la clase. Para mí es más cómodo por mi carácter, me siento mejor. [E31]

No me gusta preguntarle al profesor porque soy tímida. Prefiero preguntar a mis amigos. [E9]

Como vemos, debido a su personalidad algunos estudiantes prefieren no preguntar en clase, probablemente debido a la situación incómoda de alzar su voz y sentirse observado por el resto de los compañeros. Sin embargo, tal como apuntan Paulhus, Duncan & Yik (2002: 456), no podemos perder de vista que los estudiantes de Asia oriental pueden mostrarse tímidos cuando deben interactuar con individuos de otros grupos étnicos. Una situación que puede darse al tener que interactuar con los profesores nativos de español.

3.1.4. La ansiedad y la falta de confianza

Según Oxford (2000: 78), “la ansiedad ante el idioma figura entre los principales factores que repercuten en el aprendizaje, ya sea en un entorno informal (aprender idiomas ‘en las calles’) o académico (en la clase de idiomas)”; constituyendo posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza dicho proceso (Arnold & Brown, 2000: 26). Por otro lado, de entre las disciplinas curriculares, el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta especialmente propicio para el desarrollo de la ansiedad, puesto que “el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad” (Arnold & Brown, 2000: 26). A tenor de lo dicho, no es de extrañar, por tanto, que aparezca como causa en numerosos trabajos sobre la reticencia. Como señala Oxford (2000: 79), si bien algunos investigadores identifican una modalidad positiva de ansiedad, la mayor parte de la investigación lingüística “demuestra una relación negativa entre

ansiedad y ejecución”. A este tipo negativo de ansiedad suele denominársele “ansiedad debilitadora”, ya que afecta a la actuación del alumno de varias formas “tanto indirectamente a través de la preocupación y la duda de sí mismo, como directamente reduciendo la participación y evitando la lengua de forma manifiesta” (ibíd.). Este tipo de ansiedad es la que revelan nuestros participantes en las entrevistas:

Me da miedo hablar español. Me pongo muy nerviosa, por eso apenas hablo. [E7]

En la clase de segundo no hablo apenas porque hay muchas personas que hablan mejor que yo. Por ellos me pongo muy nerviosa, porque cuando hablo todos me están mirando fijamente y no sé qué están pensando. [E12]

Me siento confiada cuando digo cosas muy fáciles, como “hola”, “¿cómo estás?”, “buenos días” o cosas así. Pero si tengo que decir cosas más difíciles me siento muy nerviosa. Así que no quiero hablar” [E1]

Arnold & Brown (2000: 26) nos recuerdan que la ansiedad “(...) está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión”. Algunos de los cuales, como el miedo y el desasosiego o nerviosismo, han sido directamente mencionados por nuestros entrevistados. La inseguridad o falta de confianza también aparece mencionada en las entrevistas:

No me siento con confianza, me siento muy nerviosa; porque no conozco bien la gramática y cometo errores, y porque tampoco recuerdo las palabras que necesito” [E7]

En uno de los grupos de discusión, dos estudiantes de tercero explicaban por qué se sentían inseguros y nerviosos al hablar español:

Cuando empezaba en la universidad, siempre estaba callada, porque no tenía confianza para hablar español. Yo no podía hablar bien y por eso no hablaba. Ahora también estoy callada en clase. Sigo sin tener confianza. Sigo pensando que no hablo español bien, por eso no quiero hablar mucho en clase. [E29]

Cuando hablo español en clase, no siento confianza, me siento nervioso. Yo creo que hablo mal. Yo casi no estudié gramática española, yo aprendí español hablando con mis amigos en la calle. Por eso pienso que no tengo buena gramática y no me gusta hablar en clase. [E31]

La falta de confianza, que en muchos casos suele desembocar en ansiedad, es muy frecuente entre nuestro alumnado. Ellinger & Carlson (1990: 18) ya hacían referencia a la baja autoestima del estudiante coreano. En palabras de Arnold & Brown (2000: 29), “la autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía”. Unas evaluaciones que no suelen ser muy positivas entre los coreanos tal como descubrió Ho (2009: 338), quién señaló que estos estudiantes presentaban un bajo concepto de sí mismos en relación con la media de los países de la OCDE. Obviamente, una baja autoestima no ayuda contra la ansiedad que, de acuerdo con las palabras de nuestros estudiantes, se perfila como otra de las razones en las que se apoya su reticencia. Hecho que ya ha sido constatado en distintos trabajos sobre el tema (Chen, 2003: 269; Lee, 2009: 151; Kim, 2013: 91; Choi, 2015: 590).

3.1.5. La percepción de la propia competencia en español y el perfeccionismo

La falta de competencia o la escasa competencia en la lengua meta ha sido reiteradamente aludida como una de las razones de la reserva a expresarse oralmente en las clases de lenguas extranjeras. No obstante, a este respecto creemos necesario hacer una distinción entre la falta de competencia y la percepción de falta de

competencia. Para abordar este aspecto nos parece interesante la diferenciación realizada por He (2008), aplicándola a los estudiantes chinos de español, al distinguir entre el silencio intencional y el no-intencional. Es decir, el silencio no-intencional es aquel que se produciría debido a la falta de habilidad o de capacidad para hablar, mientras que el silencio intencional es aquel que se produce por falta de voluntad de hablar. Bien es cierto que existen estudiantes cuyo silencio se debe a una falta de habilidad real, pero en ese caso, si estimamos que la reticencia implica algún grado de aprensión o de inhibición, la falta de capacidad no podría considerarse reticencia. Sin embargo, no ocurre así con el silencio intencional que puede deberse a muchos factores y, entre ellos, se encontraría el de la percepción sobre el nivel de competencia en la lengua meta. Esta percepción del alumno sobre su nivel de lengua guarda, obviamente, relación con otros factores personales como la autoestima o el autoconcepto. Pero quizás la diferencia individual que más incide en este punto sea el concepto de autoeficacia, es decir, “las creencias que tienen con respecto a sus capacidades en un área específica” (Arnold & Fonseca, 2004: 53); ya que “si un alumno cree que no puede hablar bien en la lengua, no lo hará, aunque tenga todos los conocimientos y habilidades necesarias” (ibíd.). En su estudio sobre los informes PISA, Ho (2009: 338) ya destacó que los estudiantes coreanos mostraban valores bajos en su concepto de autoeficacia en relación con su habilidad matemática. Evidentemente, también han de considerarse poco eficaces respecto a sus capacidades comunicativas en una lengua extranjera, algo que se traduce en una percepción de insuficiencia en relación con su nivel de español. Como expuso Hsieh (2015), esta baja percepción de su nivel lingüístico no solo hará que no se atrevan a expresarse en clase, sino que busquen la perfección lingüística o, lo que es lo mismo, que se muestren perfeccionistas con la lengua meta. Es decir, como Hsieh descubrió respecto a los alumnos taiwaneses,

nuestros estudiantes se muestran preocupados en exceso por la gramática e intentan que lo que van a decir sea lo más perfecto posible. En relación con este tema, Lee (2001: 341) señala:

For their part, Korean learners, of whatever age, are extremely reluctant to speak without being certain that what they say will be correct. It is considered more polite by both sexes to leave unsaid what can be left unsaid than to speak incomplete sentences, and tentativeness is valued. This also inevitably affects the Korean student's participation in class.

Evidentemente, como apunta Lee, esta búsqueda de la corrección o la perfección afecta a la participación en el aula de ELE. Así queda expresado en las voces de nuestros alumnos:.

Si hablara muy bien, me gustaría hablar más en clase, pero como no hablo muy bien no quiero hablar mucho. No quiero equivocarme, no quiero cometer errores. [E4]

No hablo más porque no hablo bien y querría hablar perfectamente. [E11]

Sí, lo intento y hablo, pero solo lo hago cuando sé que puedo hacerlo bien. Si pienso que no puedo hacerlo bien, prefiero no hablar. [E2]

Las mismas ideas aparecían de nuevo en los grupos de discusión:

Me gustaría hablar más, pero no hablo porque creo que hablo muy mal y no quiero que los demás me escuchen. Me gustaría tener una gramática perfecta para hablar más en clase. [E30]

Esta discrepancia entre la habilidad lingüística real del aprendiente y su percepción sobre la misma, así como esa búsqueda de la perfección suelen ser indicadores de ansiedad en el aprendizaje de lenguas (Gregerson & Horwitz, 2002) y, por lo tanto, fomentan la reticencia a hablar en el aula de ELE.

3.2. CAUSAS PEDAGÓGICAS

Las consecuencias del sistema académico coreano se convierten en causas de la reticencia a hablar en las clases de ELE. Cualquier persona conocedora de la realidad educativa de Corea del Sur sabe bien que la pedagogía, aún en la actualidad, imperante en colegios, institutos y universidades se basa en el modelo pedagógico tradicional¹⁸. Es decir, el profesor actúa como dispensador de conocimiento, siendo el encargado de transmitir los saberes específicos. El aprendizaje tiene un carácter sucesivo y acumulativo, y la asimilación del contenido implica la memorización del mismo (Bao, 2014: 98). La finalidad del sistema es la superación de pruebas o exámenes, más allá del aprendizaje en sí (Choe, 1995: 145). Shin & Koh (2005: 6) ya advertían hace más de diez años de que, a pesar del movimiento de reforma del sistema educativo, la educación coreana seguía basándose en el aprendizaje repetitivo y continuaba casi exclusivamente orientada hacia la superación de los exámenes de acceso a la universidad. La denuncia de Ahn (2012: 38), hace apenas cuatro años, resulta sumamente ilustrativa al respecto:

Korean students ranked first in reading, first in math, and third in science in the Program for International Student Assessment (...) While many may look with envy at these achievements, I could not conceal my bewilderment at the fact that, within Korea, that same education system has been called the nation's biggest problem. The criticism has much to do with students' quest to attend prestigious colleges and universities. The most important factor in student selection has been the College Scholastic Ability Test (Koreas' equivalent of the sat). After that come high school grades (...) the university administers an essay-based exam or something similar and selects the students with the

¹⁸ Como comentamos en la introducción, existen esfuerzos gubernamentales por incluir nuevos enfoques pedagógicos en el sistema educativo, sobre todo en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, aun cuando comienzan a aplicarse tímidamente, la aplicación de la pedagogía tradicional sigue siendo mayoritaria.

highest scores. The process has led aspiring entrants and their parents to devote themselves to a style of examination preparation centered around memorization (...) While Korea's students excel at learning, they believe its purpose lies not in self-development based on personal interest or motivation, but in entrance into a highly ranked university.

Como decíamos, las consecuencias derivadas de este modelo de enseñanza afectarán de manera directa a la actuación de los aprendientes en las clases de español, muy especialmente cuando el enfoque utilizado difiera marcadamente del empleado en el sistema de Corea.

3.2.1. La falta de costumbre a hablar en clase

Como aclara Choe (1995: 147), "students in Japan and Korea are not accustomed to the active participation in the classroom activities". Esta falta de costumbre descansa sobre el modelo de enseñanza centrado en el profesor y sobre el enfoque de gramática-traducción que ha venido empleándose en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, también descansa sobre la idea extendida de que el estudiante silencioso aprende más y es más respetuoso que aquel que habla, haciéndose notar en el grupo y haciendo perder tiempo de la clase (Kim, 2004). La clase típica coreana, descrita por una de las entrevistadas por Bao (2014: 99), aparece sucintamente dibujada en las palabras de la siguiente alumna:

En las clases de conversación siempre quiero hablar más, pero no puedo hablar. En Corea, los estudiantes en el colegio y el instituto estudian sin hablar, solo escuchan al profesor y escriben. Por eso, ahora en la universidad, los estudiantes no hablan. Estamos acostumbrados a estudiar así. Es como una tradición en la educación, y es difícil abandonarla. No es fácil cambiar esta costumbre. [E5]

Cuando entran en la universidad, muchos alumnos no saben cómo enfrentarse al método comunicativo y responden de la manera a la

que están habituados: permaneciendo callados y atendiendo a todo lo que dice el profesor. Evidentemente, como apunta Bao (ibíd.), "(...) grammar, translation and test-preparation classes will require more silence, note-taking, exercises and memorization while a conversation class will demand speaking involvement". Li (1998: 691) también advertía del hábito desarrollado por los estudiantes tras experimentar durante años la metodología tradicional: "After so many years of schooling in traditional settings, students rely on the teacher to give them information directly, making it very difficult to get the students to participate in class activities". Esta falta de costumbre a participar activamente y a expresarse en el aula, así como la dificultad de asumir roles no experimentados puede bloquear al aprendiente cuando decide hablar:

Estamos acostumbrados a no preguntar en la clase, a no hablar en la clase. Nunca lo hemos hecho. Por eso, la mente se nos queda en blanco cuando queremos hablar o preguntar. [E13]

Un estudiante, en uno de los grupos de debate, realiza una reflexión sobre la dificultad de adaptarse a la metodología comunicativa que describe bastante bien la realidad del estudiante coreano:

Cuando empecé a estudiar español, siempre estaba callado en clase. Es que cuando los coreanos empiezan a estudiar inglés u otro idioma, también en otras asignaturas pasa lo mismo, el profesor se centra en hacer actividades y tareas. Siempre estamos callados en clase esperando a que el profesor dé las respuestas correctas para poder hacer un buen examen y sacar buena nota. Todo está centrado en el examen, casi no hablamos, y ya estamos acostumbrados a eso. Por eso, empezar a hablar en las clases de la universidad es difícil. [E32]

3.2.2. El miedo a cometer errores

En la didáctica tradicional el error se consideraba algo punitivo y la corrección implicaba, así, un hecho vergonzoso, porque señalaba

algo que habíamos hecho mal. Con las nuevas corrientes didácticas el error se integra dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje y pasa a ser considerado como una oportunidad para continuar aprendiendo. No podemos olvidar que “la comisión de errores va implícita en el aprendizaje de idiomas” (Arnold & Brown, 2000: 27). Para aprender una lengua debemos asumir riesgos en nuestra producción, y en esa asunción de riesgos va implícita la potencial aparición de los mismos. Como nos dicen Arnold & Brown (ibíd.), cuando éramos pequeños apostábamos en la lengua sin estar inhibidos, pero la inhibición aparece con la identificación del ego y el desarrollo de los rasgos afectivos. Posteriormente a ese momento, “una crítica severa y palabras humillantes pueden debilitar enormemente el ego, y cuanto más débil sea el ego más altos son los muros de la inhibición” (ibíd.). De este modo, las experiencias educativas previas, en lo que al tratamiento del error se refiere, pueden conducir al estudiante a desarrollar estados o actitudes poco convenientes para el aprendizaje:

Aunque soy una persona muy sociable, me sigue dando mucho miedo hablar español. Porque yo pienso, si yo me equivoco en una palabra, si yo me equivoco en algo el profesor me va regañar y los estudiantes se van a reír de mí. Sí, yo sé que tengo que equivocarme, como tú nos dices, pero la cultura de Corea es algo diferente. Si te equivocas en algo, los profesores te regañan, te corrigen muy fuerte, se ríen. Eso a mí no me agrada. También cuando era niño, los profesores, cuando me equivocaba, siempre me regañaban incluso, alguna vez, me castigaron. [E24]

En los grupos de discusión volvía a reafirmarse esta idea:

Cuando estaba en el colegio, los maestros nos regañaban mucho cuando nos equivocábamos. No querían que cometiéramos errores. Eso no era de buen estudiante. Creo que, por eso, ahora es tan difícil para mí entender que puedo cometerlos en las clases con los profesores nativos. [E25]

Obviamente, un inadecuado tratamiento del error en la clase de lenguas extranjeras puede acarrear consecuencias indeseadas, tales como el desarrollo de un “miedo al error” que puede favorecer la aparición de estados de ansiedad o incluso el rechazo a hablar en el aula. Muy ilustrativo nos parece el siguiente fragmento de Espiñeira & Caneda (1998: 579):

Si el alumno percibe la corrección como un método de aprendizaje, probablemente la corrección, sea cual sea el método escogido, será efectiva, pero si el estudiante la percibe como un castigo a sus faltas el resultado será el contrario del deseado, ya que habremos creado un “miedo al error” que conducirá a la aplicación de los ya señalados mecanismos de omisión y simplificación, en detrimento de la calidad de la producción, e incluso a largo plazo la reducción de intervenciones del estudiante en el aula y en casos graves el abandono del aprendizaje.

Tras su experiencia fuera de Corea, algunos participantes llegan a reconocer su reticencia previa debido a una concepción tradicional del error, y nos cuentan cómo la han superado cambiando su percepción sobre el mismo. El siguiente ejemplo, tomado de uno de los grupos de discusión, ilustra bastante bien la causa aquí expuesta:

Al principio no quería hablar. Me daba miedo, porque no tenía confianza y no quería cometer errores. En Corea el error no está bien visto en las escuelas. Ya no me da miedo, aunque me equivoque gramaticalmente. Ahora no me importa equivocarme. El error no es malo. Eso lo aprendí en Argentina. [E27]

3.2.3. El miedo a la evaluación del profesor

La trayectoria formativa dentro de un sistema centrado en la figura del docente y organizado en torno a la superación de exámenes conduce a algunos estudiantes a desarrollar miedo ante la evaluación del profesor. Como ya expusimos anteriormente, la motivación no suele ser el punto fuerte del estudiantado coreano. Generalmente su motivación suele ser extrínseca, relacionada con la

superación de pruebas y obtención de diplomas. De acuerdo con este tema, Sánchez, Gómez, Ramírez & Amézquita (2011: 122) nos dicen que los estudiantes motivados extrínsecamente “están interesados en verse competentes en lugar de serlo y tenderán a evitar situaciones en las que pudieran parecer incompetentes”, además “tienen miedo a la evaluación y tratan de ocultar al maestro su falta de entendimiento”. En nuestro caso tratarían de ocultar lo que ellos perciben como incapacidad para hablar correctamente, evitando hablar en clase. De este modo la anterior consecuencia pasaría a convertirse en causa de su reticencia a hablar. Así lo demuestran algunos entrevistados:

En las clases me siento muy nerviosa porque los profesores pueden ponerme una mala nota. Por eso, muchas veces no hablo, porque no sé hablar bien y no quiero tener notas malas. [E2]

No quiero tener malas notas. Así que hablo poco, porque mi español es muy malo. [E6]

En el debate algunos estudiantes estaban de acuerdo con la opinión ofrecida por E28, que refuerza la idea de lo que hemos venido exponiendo:

Como sabes en clase también nos evalúan, y todos queremos hacerlo bien. Pero, sobre todo antes de ir a otro país y entender otra manera de hacer las clases, algunos estudiantes no quieren hablar porque piensan que hablan mal y no quieren recibir malas calificaciones del profesor extranjero. [E28]

Otra estudiante, como colofón a la intervención de E28, apostillaba:

Tienes que entender que para nosotros las notas son lo más importante, más que participar en clase o entender lo que nos explican. [E25]

Chen (2003: 270) ya identificó este miedo a la evaluación del profesor en la actuación en clase del estudiante coreano que participó en su estudio.

3.3. CAUSAS SOCIOCULTURALES

En este apartado incluimos aquellas razones que se relacionan tanto con elementos característicos de la organización social coreana, como con los valores y principios propios de esta sociedad. No en vano, como apunta Tusón (1995: 156):

L'aula es presenta com un microcosmos on, en bona part, es concentren les relacions típiques de la societat de la qual forma part: relacions jeràrquiques i entre iguals, de poder i de solidaritat, íntimes i distants, etc.

Y en esta misma línea, Kim (2004: 3) nos recuerda: “Like individuals and groups, schools have cultures, too. These usually mirror the culture of the dominant society”.

3.3.1. Normas y funcionamiento de la clase

Si bien, como exponía Tusón, el aula se presenta como un microcosmos donde se reproducen los hábitos de relación característicos de la sociedad en la que se inserta; sin embargo, el aula también “posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias” (Nussbaum & Tusón, 1996: 15). Se premian o se sancionan determinadas acciones, actitudes o comportamientos estableciendo un marco de funcionamiento dentro del que se desarrollarán los eventos que les son propios. De este modo:

El aula, vista así, se convierte en un escenario en el que unos actores (profesores y estudiantes) van representando una serie de papeles, más o

menos predeterminados, más o menos negociables, unos papeles que desempeñan, básicamente, a través del uso de la palabra (ibíd.)

Y puesto que los papeles citados se llevan a cabo fundamentalmente a través de la palabra, ese microcosmos también recreará los distintos hábitos de comunicación de la sociedad dominante. En las aulas tendrán, por tanto, un peso importante aquellas normas que “regulan nuestras formas de actuar comunicativamente y nos sirven de orientación respecto a lo que se considera socioculturalmente apropiado para cada situación de comunicación” (Tusón, 2009: 233).

Ahora bien, no podemos olvidar que el aula de lenguas extranjeras es un “contexto de comunicación donde confluyen, al menos, dos mundos, dos realidades socioculturales” (ibíd.: 230), la de los alumnos y la del profesor. Debido a esto, el conocimiento de ciertos elementos socioculturales de la realidad del alumno puede ofrecer luz al docente acerca de algunas de sus actitudes o comportamientos; en este caso, puede iluminar aspectos de su reserva a hablar en clase.

3.3.1.1. El respeto al profesor y la distancia respecto al mismo

Como ya vimos en el marco teórico, la alusión al sustrato cultural confuciano para justificar la reserva a hablar por parte del alumnado asiático ha sido un lugar común en estas investigaciones. Entre los elementos del confucianismo citados, la figura del profesor y la actitud de los estudiantes hacia el mismo ha sido recurrente. No podemos olvidar que la sociedad coreana está fuertemente jerarquizada y establece distinciones según la edad, el sexo, la virtud, los estudios y la posición o clase social (Doménech, 2003: 26). Bien es cierto, como exponen Nussbaum y Tusón (1996: 17), que siempre existe un grado de distancia social entre el profesor y el

alumno, fundamentalmente debido a la diferencia de conocimientos entre ambos. Pero esta se multiplica en el sistema social coreano, ya que a esa distancia de conocimientos se le suma la distancia jerárquica relativa a la edad y la distancia jerárquica relativa al cargo o posición que ocupa:

Casi siempre pregunto a mis amigos y hablo con mis compañeros. No hablo con el profesor porque me siento muy lejos del profesor, la cultura coreana es así. Me siento distante de todos los profesores, no solo de los nativos. [E9]

En los grupos de discusión varios estudiantes se mostraban de acuerdo con la intervención de E21, quien apuntaba hacia la consideración coreana de la figura del profesor como otra de las razones de la reticencia de algunos alumnos:

El profesor en Corea es como si fuera nuestro padre, tiene mucha autoridad y tenemos que tenerle mucho respeto. Así lo hemos aprendido. No es bueno interrumpir al profesor y no es fácil hablar directamente con él en la clase. Para muchos estudiantes, sobre todo de los primeros cursos, puede ser difícil hablar o preguntar a los profesores nativos. [E21]

También en uno de los grupos de discusión, la participante E25 nos aclaraba que, debido a su educación, el maestro o el profesor todavía le resultaba una figura muy lejana y difícil para comunicarse con ella.

La alta distancia jerárquica¹⁹ de la sociedad de Corea puede llevar a ciertos alumnos a tener reservas a la hora de preguntar al profesor o de hablar con él en clase.

¹⁹ Véase Hofstede (2001).

3.3.1.2. La importancia de no interrumpir

Entre las normas comunicativas citadas con anterioridad encontramos las normas de interacción, que “se refieren a la gestión de la palabra, a cuándo se puede intervenir y de qué manera (levantando la mano, hablando sin más, esperando a que nos pregunten, etc.) cuándo y –a quién– se puede interrumpir, cuándo es apropiado guardar silencio (...)” (Tusón, 1991: 57; 2009: 233). Como continúa diciéndonos la autora, estas normas “varían según el hecho comunicativo del que se trate” y, además, “pueden variar de una cultura a otra” (ibíd., 2009: 233).

En el caso de Corea del Sur, el funcionamiento tradicional del aula presenta una serie de normas de interacción características que terminan influyendo en el modo de actuar del alumnado en las clases de ELE. Entre estas normas, al igual que ocurre en otros países de sustrato cultural confuciano (Starr, 2012: 24), se encuentra la de no interrumpir la clase ni al profesor:

Si tengo dudas, le pregunto al profesor cuando termina la clase. No quiero interrumpir la clase, por eso pregunto después de acabar. Es importante no interrumpir la clase en la cultura coreana. [E7]

Si los alumnos preguntan al profesor en clase, es molesto para el profesor y para la clase. Es mejor preguntar después. [E10]

En nuestra experiencia como profesor de ELE en Corea hemos venido observando cómo la mayoría de los alumnos no hacen preguntas en clase²⁰. Eso no quiere decir que no tengan dudas, ya que en las tareas en el aula podemos comprobar cómo las dudas están ahí, pero no han querido plantearlas previamente.

²⁰ En ocasiones, esto ocurre incluso abriendo explícitamente un tiempo para preguntas.

En el debate, los participantes expusieron las mismas ideas ya recogidas en las entrevistas:

Tras regresar de Argentina, siempre tengo dudas e intento preguntar. Normalmente pregunto en el descanso o después de clase. No suelo preguntar en clase porque pienso que es muy importante no interrumpir la clase. [E27]

Kim (2013: 89) ya observó en sus clases que los estudiantes coreanos no hablaban ni preguntaban, sino que tan solo escuchaban y tomaban notas. Choi (2015: 588), encontró en su estudio el mismo tipo de explicaciones que ofrecen nuestros aprendientes. Los estudiantes a los que entrevistó preferían preguntar al profesor después de clase, ya que sus padres y profesores les habían enseñado a hacerlo así. Las preguntas no son interpretadas como una oportunidad de aprendizaje para todos, sino como una detención del adecuado ritmo de la clase y como una distracción para el resto de compañeros (Lee, 2009: 150; Choi, 2015: 588). Preguntar después de clase se considera de buena educación (Choi, 2015: 588). Hasta tal punto ha calado este funcionamiento del aula en los alumnos que estos pueden sentirse molestos si otro pregunta o si habla demasiado en clase:

Casi no pregunto. Cuando pregunto lo hago después de la clase. Si pregunto en clase, a otros estudiantes no les gusta que se haga eso. No nos gustan los estudiantes que hablan mucho en clase. Es parte de nuestra cultura. [E16]

Por otra parte, para evitar que los estudiantes “molesten” con preguntas, se les insta a que indaguen y busquen información sobre sus dudas por su cuenta. Solo después de haber hecho su mejor esfuerzo por obtener respuesta a sus dudas, es cuando deben acudir al profesor (Choi, 1995: 588). Así lo reflejan las palabras del siguiente estudiante:

No pregunto al profesor, siempre busco por mi cuenta. Estamos acostumbrados a hacerlo así. Ahora en internet hay muchas cosas, me gusta buscar en Google ahí puedes encontrarlo todo. [E20]

Incluso los profesores pueden tildar las preguntas de básicas o sin sentido (Choi, 2015: 591), llevando a los estudiantes a evitar la formulación de preguntas:

Cuando tengo dudas no pregunto al profesor. Yo pienso que tengo que preguntar primero a mis amigos y si ellos no lo saben, entonces, pregunto al profesor. Estoy acostumbrada a eso. Cuando era pequeña yo preguntaba mucho a mis maestros, y a ellos les molestaba mucho. Me decían que esas dudas eran muy fáciles y que no tenía que preguntar eso. Por eso, les dejé de preguntar. En el colegio y en el instituto los estudiantes no suelen preguntar al profesor, las reglas de los colegios e institutos son así. [E12]

En el grupo de discusión, una estudiante recordaba que, cuando preguntaba en clase, sus docentes le recomendaban que le preguntara a un profesor particular:

Es normal que no preguntemos en clase. Cuando yo estaba en el colegio y hacía una pregunta, mi profesor me decía que no le preguntara a él sino al profesor de la academia. [E25]

Uno de los estudiantes entrevistados por Chen (2003: 268) no solo afirmaba que en las clases coreanas no se solía preguntar al profesor sino que los docentes consideran como buenos estudiantes a aquellos que no hacen preguntas.

Como puede observarse, esta norma de no interrumpir la clase fomenta la actitud reticente a hablar del alumnado coreano en el aula de ELE. Su inhibición, que procede de una conducta aprendida, es difícil de superar tras años habituados a estas reglas y a las sanciones o respuestas negativas ante su incumplimiento.

3.3.1.3. Solo deben hablar cuando se les pregunta o se les nombra

Otra norma explícita o implícita del funcionamiento de la clase en Corea del Sur es el hecho de que el estudiante hable tan solo cuando se le pregunta o se le nombra. Según apunta Bao (2014: 93), probablemente esta norma escolar venga importada del sistema familiar o social coreano, en el que la jerarquía determina quién debe hablar primero. Así, los más jóvenes deben esperar a que los más mayores conduzcan la conversación y ellos no deben iniciarla²¹. Como consecuencia de esta norma, los estudiantes no hablarían espontáneamente en el aula, sino que esperarían a ser nombrados. Empero, más allá de esta norma social, los estudiantes también se encuentran habituados a un modelo de clase donde, según Lee (2009: 83), no se propicia la discusión ni el diálogo y en la que los alumnos responden a preguntas que el docente les formula directamente, cuya finalidad es simplemente comprobar que han entendido el contenido:

Prefiero hablar cuando el profesor me pregunta a mí directamente y no cuando pregunta a todos. Creo que es más cómodo para mí. Además, así estamos acostumbrados por nuestras clases en el colegio y en el instituto. [E9]

Solo hablo cuando el profesor me pregunta a mí. Es como una costumbre. [E12]

Si el profesor me llama para hablar, yo hablo. Si no, estoy callada. [E6]

²¹ En relación con este tema Delgado-Gaitán (1994, apud Kim, 2004) expresa: "In the collectivistic societies, people are hierarchically related and social interaction is strongly defined by age and gender. Children raised in collectivistic communities form a sense of self from recognizing their place in the community hierarchy and from affiliation with the group. Children in such societies are less likely to be asked to formulate and share their opinions or to talk about what they are learning in school. The role of sharing opinions and knowledge is reserved for people with higher status". Según Kim (2004), esta mentalidad permea toda la sociedad coreana y, por supuesto, el sistema educativo no es una excepción.

Este hecho ya ha sido constatado por otros investigadores. Así Chen (2003: 268), expone que es una costumbre que los estudiantes solo hablen en clase cuando el profesor los invita a hacerlo, algo que también afirma Han (2005: 204).

La falta de costumbre a responder a preguntas lanzadas a toda la clase, unida a la citada norma social coreana y a la regla de no interrumpir lleva a algunos alumnos a inhibirse de participar en la clase de ELE y a esperar a que se les pregunte o se les nombre para alzar la voz y hablar.

3.3.1.4. Hay que respetar el tiempo de los compañeros

Una norma implícita del funcionamiento coreano de la clase es el respeto del tiempo de los compañeros. Por un lado, consideran que no se les debe hacer perder el tiempo (hecho que también se relaciona con las preguntas en clase y la no formulación de dudas que los demás pueden percibir como una pérdida de tiempo) y, por otro, cuando se trata de hablar, hay que respetar el tiempo que le correspondería a los demás compañeros y no ocuparlo hablando más de lo debido.

Cuando no hablo en clase, es porque pienso que todos los estudiantes tienen que hablar español y, por eso, si yo hablo mucho otros estudiantes no hablarán nada. Así que no hablo para respetar el tiempo de los demás estudiantes, para permitir que también puedan hablar. [E23]

Cuando tengo dudas, pregunto al profesor cuando termina la clase. En la clase el tiempo no es solo para mí, sino también para los otros. Por eso hay que dividirlo entre todos. No puedo hablar mucho, solo puedo ocupar mi tiempo. No quiero que los otros estudiantes pierdan su tiempo por mi culpa. [E15]

Esta norma también inhibe a los estudiantes de participar, ya que suelen hablar un poco y después guardan silencio para que

intervengan los compañeros y usen el tiempo que les corresponde. Sin embargo, tal como venimos observando en nuestras clases, incluso en aquellos casos en los que los compañeros no hablan, los otros pueden seguir guardando silencio para respetar su tiempo.

3.3.2. La preservación de la imagen pública: el *chemyon*

La preservación de la imagen pública o “face saving” constituye una de las causas más reiteradas entre los distintos trabajos realizados sobre el silencio o sobre la reticencia entre los estudiantes de Asia oriental. Como manifiesta Choi (2015: 582), la salvaguarda de la imagen pública es algo especialmente importante en las culturas colectivistas como la coreana donde se enfatizan las relaciones entre los miembros del grupo y la armonía social. Según recoge Kim (1993: 42), “face-saving has been regarded as far more valuable to many Koreans than any other asset, including life itself”. Esta importancia de la imagen pública se pone de manifiesto en las palabras de muchos de nuestros entrevistados:

En las clases hablo poco. No estoy orgullosa de mi español y no quiero equivocarme. Cuando me equivoco me da vergüenza de lo que los demás piensen. Yo sé que no hablo español bien, por eso prefiero no hablar. [E16]

Hablo poco porque me da vergüenza hablar. Me da vergüenza por el profesor y por algunos estudiantes. No quiero que me escuchen hablar mal. Creo que cometo muchos errores. [E7]

Como expusimos anteriormente, algunos estudios realizados con estudiantes de Corea ya han destacado la influencia del *chemyon* en las interacciones llevadas a cabo en las clases (Lee, 2009; Kim, 2013; Choi, 2015). El *chemyon* guarda relación con el concepto inglés *face* así como con otras nociones asiáticas tales como el *mianzi* chino o el *mentsu* japonés (Scollon, Scollon & Jones, 2012: 46). Dentro del concepto de *chemyon* se aúnan dos elementos fundamentales: la

necesidad de realización personal y la necesidad de logro social. El aspecto social es el que diferencia al *chemyon* del concepto de imagen occidental. Este se relaciona con el deseo de obtener la aprobación de los otros como poseedor de un determinado estatus o posición dentro de la sociedad (Lim & Choi, 1996). De este modo, los coreanos se muestran más influenciados por el *chemyon* en aquellas situaciones en las que buscan aceptación social, reconocimiento o aprobación. Según sugieren Choi, Kim & Kim (1997: 10): "(...) Chemyon is maintained by a person of a higher social position, or someone who is trying to impress another person". De acuerdo con el estudio de estos autores (ibíd.:16), el mantenimiento del *chemyon* no sería relevante entre estudiantes, ya que estos no ocupan una posición importante dentro de la jerarquía social. No obstante, en este punto cobran especial interés las ideas, que ya expusimos, del aula como un microcosmos donde se reproducen las relaciones propias de la cultura dominante. En este caso, en las aulas universitarias coreanas encontraríamos *juniors* y *seniors* (relación donde los anteriores autores consideran que habría de mantenerse el *chemyon*) dependiendo de la edad y la antigüedad del alumno dentro de la carrera, e incluso diferencias de estatus en función del nivel de español que se supone que ostenta cada cual. La salvaguarda de la imagen pública en el contexto del aula se convierte en algo importante, de modo que muchos se muestran preocupados por lo que pensarán aquellos que deberían aprobar su "posición más elevada" en el dominio del español²²:

A veces no hablo en clase por vergüenza. Cuando quiero decir una frase,

²² El escaso dominio de su ámbito de especialidad afecta al *chemyon* de los profesores (Choi, Kim & Kim, 1997: 11). En el microcosmos del aula, la falta de dominio al hablar español afectaría al *chemyon* de los estudiantes, especialmente al de los más mayores; por un lado, debido a la jerarquía de edad y, por otro, debido al conocimiento que los demás presuponen que tienen.

siempre pienso: ¿esa frase es correcta o no es correcta? Los demás estudiantes saben que yo estudié en España, por eso no quiero equivocarme. Ahora me da más vergüenza que antes de ir a España, porque antes no sabía nada. No tenía miedo ni vergüenza. Me da miedo lo que los demás piensen de mí. No quiero que piensen que no sé nada. [E17]

Cuando en la clase hay estudiantes menores, sí me da mucha vergüenza porque soy una estudiante de tercer curso, ya soy mayor y no hablo bien español. Ellos esperan que yo hable bien español. Así que, a veces, decido no hablar. [E5]

Antes me daba mucho miedo hablar en clase por los otros compañeros. Yo apenas podía hablar ni entender, porque dejé de estudiar tres años para trabajar e ir al ejército. En clase había gente que era menor que yo, y me daba vergüenza. Yo tenía que hablar muy bien, porque yo era mayor que los demás, pero no podía. Aunque teníamos casi el mismo nivel de español, yo era mayor, por eso tenía que hacerlo bien. [E19]

En los grupos de discusión vuelven a aparecer estas mismas ideas:

Ahora tengo dos clases de español, una de nivel avanzado y otra de nivel básico. En la clase de nivel avanzado sí hablo español con los demás estudiantes. Pero en la de nivel básico no quiero hablar, porque mi español todavía no es muy bueno y los estudiantes pueden pensar: ¿cómo pudo estar trabajando en Bolivia si no habla bien español, si su español no es perfecto? [E34]

En uno de los grupos, algunos estudiantes se mostraban de acuerdo con el influjo del *chemyon* en la reticencia a hablar:

Yo creo que el *chemyon* también afecta. Muchos estudiantes piensan que yo sé más que ellos, porque he estado mucho tiempo en otro país. Pero si yo me equivoco delante de ellos, mi prestigio va a bajar, porque el *chemyon* se relaciona con el prestigio de una persona. Así, puede haber estudiantes que no hablen mucho debido a esta razón. [E13]

Como vemos, los coreanos se preocupan mucho por el reconocimiento social y por cómo son evaluados por los otros. La preservación del *chemyon* consistiría en no defraudar a los demás sobre aquello que esperan de nosotros. De cualquier modo, en la actualidad se están produciendo algunos cambios:

Now, according to Hwang Sang-min, a professor of psychology at Yonsei University, Koreans feel impelled to achieve an image of perfection rather than mere respectability and to be seen as doing not just well but better than others. A kind of “face inflation” has taken place. According to Professor Hwang, face in Korea today is “not simply [about] what one is but rather what one wants to be”. It relates to an idealized version of one’s true self (Tudor, 2012)

Este deseo de ofrecer y conseguir la imagen perfecta se reproduce en la actitud de todos nuestros estudiantes, quienes sufren por que su imagen pueda verse dañada. Como puede inferirse a partir de las palabras de estos, aquí entran en juego múltiples aspectos que pueden afectar o asociarse de algún modo a esa imagen pública. Algunos de ellos han sido tratados en otros apartados, por ejemplo, el hecho de cometer errores o la percepción de la propia competencia en español. Obviamente, estas dos causas, más allá de guardar relación con aspectos pedagógicos y personales o psicológicos respectivamente, también quedan vinculadas a este factor sociocultural. Kim (2004: 5) nos dice:

Even though teachers encourage students not to be afraid of making mistakes while speaking English, Korean students hesitate to express their opinions freely because they are concerned about how others will see them and they have been brought up in the collectivistic culture where *chemyun* is valued.

La comisión de errores, como apuntan Downey (2001: 30) y Kim (2013: 89-90), y como demuestran los anteriores extractos, afecta especialmente a la imagen pública en las clases de lenguas

extranjeras; por lo que la perfección es la única salida para preservarla (Downey, *ibíd.*). Según Yang (2005: 155) “Interestingly, Korean EFL learners feel that by making a mistake they may lose Che–Myon. Therefore, almost all class speaking situations cause them to feel anxious”.

La reticencia a hablar en clase para mantener la propia imagen también se relaciona con aspectos lingüísticos, concretamente con la dificultad que encierran las cuestiones gramaticales para estos aprendices debido a la gran distancia existente entre el español y el coreano²³. A mayor dificultad, mayor posibilidad de cometer errores y que su imagen se vea dañada:

Casi no hablo en clase porque me da vergüenza. Hablo mal y cometo muchos errores gramaticales. Para mí la gramática española es muy difícil, es muy diferente a la coreana. [E9]

3.3.3. La modestia

La modestia se trata de uno de los principios provenientes del sustrato cultural confuciano. También apuntado como causa, como vimos más arriba, en distintas investigaciones llevadas a cabo con estudiantes asiáticos. En la sociedad coreana, al igual que en las demás sociedades de Asia oriental, la modestia o humildad es considerada una virtud y la arrogancia o el complejo de superioridad se consideran valores muy negativos (Doménech, 2003: 26):

Prefiero no hablar mucho y estar más callada, porque si hablo mucho otros compañeros pueden pensar que soy muy arrogante. Creo que es parte de la cultura de Corea, es una cultura de no presumir. Tengo que ser modesta. [E22]

Sí, me gustaría hablar más. Pero no lo hago por los compañeros, para que no piensen que hablo demasiado, para no presumir. Presumir no está bien en

²³ Así lo apunta Hsieh (2015) en relación con alumnos taiwaneses.

Corea [E10]

En nuestras clases hemos podido percibir cómo algunos alumnos pueden hablar más, e incluso notamos que querrían intervenir, pero no lo hacen. La modestia, como un valor constitutivo de la ética coreana, puede actuar sobre los estudiantes inhibiéndolos de hablar demasiado y limitando sus posibilidades de expresión en aras de no parecer poco educados y proyectar una mala imagen ante los compañeros.

3.4. CAUSAS CONTEXTUALES

Incluimos en esta sección aquellas razones aludidas por los estudiantes que guardan relación con el entorno o con el contexto académico.

3.4.1. La desnivelación de las clases

En las aulas universitarias coreanas la desnivelación entre los aprendientes es algo frecuente. La posibilidad de volver a cursar una asignatura para obtener una mejor calificación hace que muchos alumnos, especialmente tras estudiar en el extranjero, vuelvan a matricularse en asignaturas de cursos inferiores en aras de alcanzar una nota mayor. Esta realidad es citada por algunos entrevistados como otra razón para justificar su reticencia a hablar en clase:

En cada clase hay estudiantes de distintos niveles, cuando tengo que hablar delante de los estudiantes mayores o que saben más que yo, me siento nerviosa y no tengo confianza. Por eso, a veces, no hablo. [E6]

Para mí sería más fácil si las clases estuvieran niveladas. Porque ahora en clase hay otros estudiantes que lo entienden todo muy rápido, y yo no. Por eso no me siento inteligente y no quiero participar. A veces, no entiendo bien lo que

hay que hacer, pero otros estudiantes siempre lo entienden todo. Eso no me gusta. Eso hace que no quiera hablar. [E12]

En las clases donde hay estudiantes mayores, me siento poco inteligente y siento que estoy haciendo algo mal. Ellos saben mucho, lo entienden todo y yo no. No me gusta que haya distintos niveles, porque me siento mal y no quiero participar. [E9]

3.4.2. El número de estudiantes por clase

En ocasiones los participantes, consideran que el número de alumnos por clase es demasiado alto para poder practicar adecuadamente la lengua meta:

Desde que regresé de México, siempre quiero hablar más. Pero a veces no hablo por el problema de las personas en la clase. Hay demasiadas personas y no hay tiempo para expresar ideas largas o extenderse mucho hablando. [E20]

En los grupos de discusión escuchamos opiniones similares:

El semestre pasado, en la clase de conversación había más de 20 compañeros. Eso no me gusta. No es bueno para hablar español porque hay muchos estudiantes. Yo quería hablar, pero no quería molestarlos ocupando todo el tiempo. Por eso, a veces, me callaba y no hablaba. [E19]

A veces no hablamos por el número de estudiantes. No es fácil, para nosotros, hablar o debatir con tantos alumnos en la clase. [E34]

No es la primera vez que se ha puesto de manifiesto esta dificultad dentro de las aulas coreanas. De hecho, en la literatura sobre el tema encontramos a diferentes investigadores que ya expusieron este hecho en sus textos (Li, 1998: 691; Choi, 2000: 27; Jeon, 2009: 124; Bao, 2014: 99).

Como puede observarse, la razón que aquí nos ocupa se relaciona directamente con el respeto al tiempo de los demás compañeros

aludido más arriba. Si tenemos que limitar nuestro tiempo en función del número de compañeros y estos son muchos, el tiempo que nos corresponde para hablar es menor. De este modo, el número de alumnos por clase también influye en la reserva a hablar que los estudiantes muestran en las aulas.

3.4.3. El ambiente de aprendizaje

Algunos estudiantes justifican su reticencia a intervenir en las clases de español aludiendo al ambiente de aprendizaje en el aula:

A veces, cuando hay que hablar, si otras personas no quieren hablar en clase sobre el tema que toca, yo tampoco hablo porque ellos no quieren practicar. [E7]

Me gustaría hablar más. Yo intento hablar español en la clase, pero los otros compañeros no hablan. Entonces, yo tampoco hablo porque todos están callados y no me apetece. [E22]

En los grupos de discusión encontrábamos los siguientes testimonios:

Después de regresar de México siempre intento hablar. Empecé hablando mucho, pero cuanto más tiempo pasa más tranquilo me estoy haciendo. Cada vez hablo menos en clase, soy menos participativo. Creo que es un problema de atmósfera, porque estoy en Corea y hay una gran diferencia con México. En la clase pocos hablan y eso hace que yo no quiera hablar mucho. [E26]

Desde que regresé de Argentina quiero hablar más, pero no sé por qué no lo hago. Quizás sea por mi personalidad, además, el ambiente de la clase es tan tranquilo... Cuando la profesora me pregunta apenas contesto, respondo de manera breve. Creo que no hablamos porque los demás tampoco hablan. La onda también me afecta. Si el ambiente es vivo, yo haría lo mismo, pero si es tan tranquilo, yo no voy a estar hablando cuando los otros no hablan. [E27]

Está claro que el ambiente silencioso y la actitud de los demás estudiantes favorece la reticencia de aquellos a los que les

apetecería practicar la lengua. En el caso de los estudiantes que regresan del extranjero, el entorno poco participativo así como su vuelta a los parámetros culturales y al sistema educativo coreano propician que paulatinamente vayan hablando menos como resultado de un proceso progresivo de inhibición. Kim (2004: 5) ya observó algo parecido en su práctica docente:

While teaching English in the public education system, I have witnessed many cases in which some students who have lived abroad speak English freely in class and outside the classrooms. Then with the lapse of time, they are swirled into the "collectivistic melting pot" and gradually become silent.

4. CONCLUSIONES

En las páginas previas hemos pretendido acercarnos, de primera mano, a las razones que inducen al estudiante universitario coreano a adoptar una actitud reticente a hablar en las aulas de ELE, bien puntualmente o bien de manera sistemática. Como hemos visto, prácticamente todos los participantes en este estudio muestran un gran deseo por hablar español en las clases o comunicarse en español con otras personas. Sin embargo, existe un importante desajuste entre ese afán por comunicarse y las interacciones reales que llevan a cabo en el aula de ELE.

A partir de la comparación y análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas, grupos de discusión y anotaciones sobre las clases hemos podido distinguir cuatro grupos de causas que influyen en esa reserva a participar: causas personales, causas pedagógicas, causas socioculturales y causas contextuales. De este modo, podemos afirmar, tal como ya han advertido otros autores, que las causas de la reticencia a hablar en las aulas de lenguas extranjeras

resultan complejas e incluso ambiguas (Tsui, 1996; Jackson, 2002; Li & Jia, 2006; Jenkins, 2008; Donald, 2010; Tong, 2010), debido a la interrelación que presentan entre ellas. Es evidente que varias de las razones expuestas a lo largo de estas páginas guardan estrecha relación con otras del mismo grupo e incluso con otras de grupos diferentes. Por tanto, nuestra clasificación, aun cuando responde a un largo periodo de trabajo y reflexión, tan solo pretende ser un modo de organizar las causas argüidas por nuestros participantes. Lo que es innegable es que existe una amalgama de razones que conduce al estudiante a actuar de ese modo y que se encuentra relacionada con distintos aspectos: afectivos, pedagógicos, lingüísticos, culturales, sociales, contextuales, psicológicos, etc. En ningún caso este conjunto de causas es reductible a un único ámbito, ni permite señalar una única área como la responsable de esta reticencia. Atrás quedan aquellos trabajos que se centraban casi exclusivamente en factores socioculturales y olvidaban otros aspectos igualmente importantes para comprender este fenómeno. Por otro lado, puesto que no todos los participantes aluden a las mismas razones para justificar su escasa intervención en las clases, estas pueden variar según el sujeto. Si bien existen algunas muy reiteradas entre los estudiantes que han colaborado en este proyecto, a saber: la falta de confianza, la baja percepción de la competencia en español, el miedo a cometer errores, el perfeccionismo, la falta de costumbre a hablar en el aula, el respeto del tiempo de los compañeros y la preservación de la imagen pública.

Como profesores extranjeros, embajadores en la clase de ELE de una realidad completamente distinta a aquella del alumno, el conocimiento de este imbricado conjunto de factores podrá ayudarnos a apreciar con otros ojos esa actitud, en ocasiones incomprendida o malinterpretada, del aprendiz coreano en el aula

de lenguas extranjeras. Sin olvidar que el acercamiento a estas causas podrá, sin duda, servirnos de guía a la hora de plantear dinámicas y actividades que sirvan para fomentar la participación en las aulas de español en Corea.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ahn, B. M. (2012), "Education in the Republic of Korea: National Treasure or National Headache?", *Education Week* 31 (16): 38-39.

Ahn, B. K. (1998), "Suggestions for communicative English teaching in Korea", *Studies in English Education* 3(1): 269-292.

Arnaiz, P. & Peñate, M., "El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones", *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* [en línea]. 2004, enero, núm. 1 [consulta: 21 de enero de 2016], pp. 37-59. Disponible en la web: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/arnaiz.pdf ISSN: 1697-7467.

Arnold, J. & Brown, H. D. (2000), "Mapa del terreno". En J. Arnold (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

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.

Biggs, J. (1998), "Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter?", *International Journal of Educational Research* 29: 723-738.

Bong, C. H. J. & Nori, H. (2007), "Silence Students: Asian Culture or Passivity?", *Academic Quality Symposium: Towards a Better Academic Quality Assurance*. Malasia: University Malaysia Sarawak.

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

Chen, T. (2003), "Reticence in class and on-line: two ESL students' experiences with communicative language teaching", *System* 31: 259-281.

Cheng, X. (2000), "Asians 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

Choi, S. (2000), "Teachers' beliefs about communicative language teaching and their classroom teaching practices", *English Teaching* 55(4): 3-32.

Choi, S. C.; Kim, U. & Kim, D. I. (1997), "Multifaceted Analyses of Chemyon ("Social Face"): An Indigenous Korean Perspective". En K. Leung, U. Kim, S. Yamaguchi & U. Kashima (eds.) (1997): *Progress in Asian social psychologies*. Singapore: John Wiley & Sons.

Dailey, A., "Difficulties Implementing CLT in South Korea: Mismatch between the language policy and what is taking place in the classroom" [en línea]. 2010. United Kingdom: University of Birmingham [consulta: 21 de enero de 2016]. Disponible en la web: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sociolinguistics/ADaileyDifficultiesImplementingCLTinSouthKorea2.pdf>

De la Torre, J. (2002), "La interculturalidad en la clase de español como lengua extranjera", *The Korean Journal of East West Mind Science* 5(2): 259-276.

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.

Doménech, A. J. (2003), "Los coreanos y su cosmovisión". En A. Ojeda, A. Hidalgo & E. de Laurentis (coords.) (2003): *Señas de*

identidad coreana. Madrid: Ediciones Gondo-Centro Español de Investigaciones Coreanas.

Donald, S. (2010), "Learning how to speak: Reticence in the ESL Classroom", *ARECLS: Annual Review of Education, Communication and Language Sciences* 7: 41-58.

Downey, S. C., *Well begun is half done: preparing for the start of a new class*. Tesina presentada en la Escuela de Formación Internacional de Brattleboro (Vermont) para obtener el grado de maestría en Enseñanza. 2001. Septiembre [consulta: 11 de febrero de 2016]. Disponible en la web:

http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1418&context=ipp_collection

Ellinger, T. R. & Carlson, D. L. (1990), "Education in Korea Doing Well and Feeling Bad", *Foreign Service Journal* 67(6): 16-18.

Espiñeira, S. & Caneda, L. (1998), "El error y su corrección". En M. C. Losada, J. F. Márquez & T. E. Jiménez (coords.) (1999): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Servicio de Publicaciones.

Gil, J. (1993), "La metodología de investigación mediante grupos de discusión", *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica* 10-11: 199-214.

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

Guilloteaux, M. J. (2004), "Korean Teachers' Practical Understandings of CLT", *English Teaching* 59(3): 53-76.

Gregerson, T. & Horwitz, E.K. (2002), "Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance", *Modern Language Journal* 86: 562-571.

He, X., "El silencio y la imagen china en la clase de ELE", *Linred. Lingüística en la red* [en línea]. 2008. Noviembre, núm. 6 [consulta: 21 de enero de 2016], pp. 1-20. Disponible en la web: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf ISSN:1697-0780.

Ho, E. S. C. (2009), "Characteristics of East Asian Learners: What we learned from PISA". *Educational Research Journal* 24(2): 327-348.

Hofstede, G. (2001), *Culture's consequences: Comparing values behaviours, institutions and organisations across nations*. Thousand Oaks: Sage.

Hsieh, S. Y. (2014), "La reticencia de los aprendientes taiwaneses de ELE. Análisis exploratorio de los factores influyentes". En *Acta del XIII Simposio Internacional de Lengua española. Identidades: lengua, literatura y cultura*. Taichung (Taiwán): Universidad de Providence, pp. 101-113.

Hsieh, S. Y., "La vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en las clases de ELE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* [en línea]. 2015.

Núm. 19, sin paginar [consulta: 21 de enero de 2016]. Disponible en la web:

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-vulnerabilidad-de-la-propia-imagen-y-la-busqueda-de-la-perfeccion-linguistica>

ISSN 1699-6569.

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.

Jenkins, J. R. (2008), "Taiwanese private university EFL students' reticence in speaking English", *Taiwan Journal of TESOL* 5(1): 61-93.

Jeon, J. (2009), "Key issues in applying the communicative approach in Korea: Follow up after 12 years of implementation", *English Teaching* 64(4): 123-150.

Cortazzi, M. & Jin, L. (1996), "Cultures of learning: language classrooms in China". En H. Coleman (ed.) (1996): *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Karim, N. H. A. & Shah, M. I. A. (2012), "Silence is Not Golden: Investigating Classroom Participation Anxiety Among University Students", *World Applied Sciences Journal* 20(2): 228-235.

Keaten, J. A. & Kelly, L. (2000): "Reticence: An Affirmation and Revision", *Communication Education* 49(2): 165-177.

Kember, D. (2000), "Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students", *Higher Education* 40: 99-121.

Kim, J., "Oral Communication Needs of Korean Students in a Business Communication Classroom", *Global Business Languages* [en línea]. 2013. Número 18, artículo 7 [consulta: 21 de enero de 2016], pp. 81-96. Disponible en la web:

<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1247&context=gb>

ISSN 2165-6401.

Kim, K. O. (1993), "What is Behind 'Face-Saving' in Cross-Cultural Communication?", *Intercultural Communication Studies* III(1): 39-47.

Kim, S. J., "Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context", *Asian EFL Journal* [en línea]. 2004. Vol. 6, núm. 3 [consulta: 2 de febrero de 2016], sin paginar. Disponible en la web:

http://www.asian-efl-journal.com/Sept_04_ksj.pdf

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

Kvale, Steinar (2011), *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Kwon, E., "El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje", comunicación presentada en el *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* [en línea]. 2004 [consulta: 21 de enero de 2016]. Disponible en la web:

<http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81230/00820113012264.pdf?sequence=1>

Lee, G. (2009), "Speaking up: Six Korean students' oral participation in class discussions in US graduate seminars", *English for Specific Purposes* 28: 142-156.

Lee, J. A. (2001), "Korean speakers". En M. Swan & B. Smith (eds.) (2001): *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*, Volumen 1. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Li, H. & Liu, Y., "A Brief Study of Reticence in ESL Class", *Theory and Practice in Language Studies* [en línea]. 2011. Agosto, vol. 1, núm-8, [consulta: 21 de enero de 2016], pp. 961-965. Disponible en la web:
<http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/0108961965/3345>
ISSN 1799-2591.

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.

Lim, T. S. & Choi, S. Y. (1996), "Interpersonal Relationships in Korea.". En W. Gudykunst, S. Ting-Toomey & Tsukasa Nishida (eds.) (1996): *Communication in Personal Relationships across Cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Littlewood, W. (1999), "Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts", *Applied Linguistics* 20(1): 71:94.

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

Liu, M., "Causes of Reticence in EFL Classrooms: A Study of Chinese University Students", *Indonesian Journal of English Language Teaching* [en línea]. 2005 (2005a). Número 1 [consulta: 21 de enero de 2016], pp. 108-124. Disponible en la web:
<http://ojs.atmajaya.ac.id/index.php/ijelt/article/view/107>
ISSN: 0216-1281.

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. & Jackson, J. (2008), "An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety", *Modern Language Journal* 92(1): 71-86.

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.

Luchessi, R. E., "Speaking English in Korean Culture", *The Korea Times*, Sección: National-Education-Korean Historical Sense [consulta 30 de enero de 2016], 2009. Abril. Disponible en la web: http://www.koreatimes.co.kr/www/news/special/2009/04/181_43271.html

Martín, M. Á. (2009), "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* 5: 54-70.

Mayan, M. J. (2001), *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Alberta (Canadá): Qual Institute Press.

Mendoza, J. D., "Estudiantes coreanos y juegos en el aula de ELE. ¿Un binomio viable?", *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos* [en línea]. 2015. Julio, núm. 18 [consulta: 27 de enero de 2016], pp. 55-76. Disponible en la web: <http://www.ogigia.es/index.php/ogigia/article/view/30/26>
ISSN: 1887-3731.

Miró, O. & Álvarez, A. B., "El perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur", en *marcoELE. Revista de Didáctica ELE* [en línea]. 2015. Número 20 [consulta: 21 de enero de 2016], pp. 1-30. Disponible en la web: http://marcoele.com/descargas/20/miro-alvarez_profesorado_corea.pdf
ISSN 1885-2211.

Munarriz, B. (1992), "Técnicas y métodos en Investigación cualitativa". En J. M. Muñoz & E. Abalde (coords.) (1992): *Metodología da Investigación Educativa I*. A Coruña: Universidade da Coruña-Servicio de Publicaciones.

Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación* 17: 14-21.

Paulhus, D. L.; Duncan, J. H. & Yik, M. (2002), "Patterns of shyness in East-Asian and European-heritage students", *Journal in Research in Personality* 36: 442-462.

Phillips, G. M. (1976), "The Noncommunicators", *Communication. Journal of the Communication Association of the Pacific* 4(2): 71-80.
Porlán, R. & Martín, J. (1996), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editora.

Oxford, R. L. (2000), "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas". En J. Arnold (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, A.; Gómez, G. J.; Ramírez, M. F. & Amézquita, A., *Evaluar contextos para entender el proceso de aprendizaje* [en línea]. 2011. Mayo. Lagos de Moreno, Jalisco: Edumed [consulta: 4 de febrero de 2016]. Disponible en la web: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011d/1021/>
ISBN-13:978-84-694-8764-8

Scollon, S. (1999), "Not to waste words or students. Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom". En E. Hinkel (ed.) (1999): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.

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

Shin, S. & Koh, M. S. (2005), "Korean education in cultural context", *Essays in Education* 14: 1-10.

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

Soo, R. S & Goh, H. S. (2013), "Reticent Students in the ESL Classroom", *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2): 65-73.

Soulé, M. V. (2012), "Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos". En N. Arriega et al. (eds.) (2012): *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CELEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas.

Starr, D., *China and the Confucian Education Model* [en línea]. 2012. Mayo. Universitas 21 [consulta: 6 de febrero de 2016] Disponible en la web:
<http://www.universitas21.com/article/educational/details/145/position-paper-on-the-confucian-education-system>
ISBN 978-0-9570066-1-4.

Swain, M. (1985), "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. Gass & C. G. Madden (eds.) (1985): *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1993), "The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough", *The Canadian Modern Language Review* 50(1): 158-164.

Swain M. (1995), "Three functions of output in second language learning". En G. Cook & B. Seidlhofer (eds.) (1995): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995), "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning", *Applied Linguistics* 16(3): 371-391.

Tong, J., "Some observations of students' reticent and participatory behavior in Hong Kong English classrooms", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [en línea]. 2010. Diciembre, vol. 7, núm. 2 [consulta: 21 de enero de 2016], pp. 239-254. Disponible en la web:
<http://e-flt.nus.edu.sg/v7n22010/tong.pdf> ISSN 0219-9874

Tran, T. T. (2013), "Is the learning approach of students from the Confucian heritage culture problematic?", *Educational Research for Policy and Practice* 12: 57-65.

Tsui, A. B. M. (1996), "Reticence and anxiety in second language learning". En K. M. Bailey & D. Nunan (eds.) (1996): *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tudor, D. (2012), *Korea: The Impossible Country*. Boston: Tuttle Publishing

Tusón, A. (1991), "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación* 2: 50-59.

Tusón, A. (1995), "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació* 14:149-161.

Tusón, A. (2009), "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera". En L. Miquel y N. Sanz (eds.): *Expolingua 1996. Didáctica del español como lengua extranjera* (Monográficos Marco ELE), 9, pp. 223-235.

Vargas, I. (2012), "La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos", *Revista Calidad en la Educación Superior* 3(1): 119-139.

Xie, X. (2010), "Why are students quiet? Looking at the Chinese context and beyond", *ELT Journal* 64(1): 10-20.

Yang, T. K., *Measurement of Korean EFL College Students' Foreign Language Classroom Speaking Anxiety: Evidence of Psychometric Properties and Accuracy of A Computerized Adaptive Test (CAT) with Dichotomously Scored Items Using A CAT Simulation*. Tesis dirigida por el Dr. Hua-Hua Chang y presentada en la Facultad de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Texas, en Austin. 2005. Agosto [consulta: 11 de febrero de 2016]. Disponible en la web: <https://www.lib.utexas.edu/etd/d/2005/yangt52868/yangt52868.pdf>

Wang, X. & Chen, M. (2013), "The Questionnaire Analysis Research on the Causes of College Students' Reticence in the English Classroom". En T. Chou (ed.) (2013): *Proceedings of the 2013*

International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science. Pekín: Atlantis Press.

FECHA DE ENVÍO: 8 DE MARZO DE 2016