

## PARTICIPAR O NO PARTICIPAR: *WILLINGNESS TO COMMUNICATE* (WTC) EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A DISTANCIA PARA SINOHABLANTES

Carmen Chacón García

Wei Chen

Universidad Complutense de Madrid, España

**Resumen:** Este trabajo presenta nuevos datos sobre la implementación y el modelo teórico *Willingness to Communicate* (WTC) en la enseñanza de español como segunda lengua. Primero, se define el concepto de WTC y se presenta un breve estado de la cuestión, considerando diversos estudios sobre las variables que inciden en la comunicación. A partir de un cuestionario exploratorio y de entrevistas realizadas a profesores de español en China, el objetivo es identificar los factores que afectan a la WTC de los estudiantes universitarios sinohablantes en las clases de español en línea. Los datos analizados permiten diseñar un modelo propio sobre la WTC en español que tiene implicaciones didácticas y curriculares para la enseñanza a distancia.

**Palabras clave:** WTC, español L2, voluntad de comunicarse, enseñanza a distancia, sinohablantes.

### *TO PARTICIPATE OR NOT TO PARTICIPATE: WILLINGNESS TO COMMUNICATE (WTC) IN ONLINE SPANISH LANGUAGE TEACHING FOR CHINESE SPEAKERS*

**Abstract:** This paper presents new data on the implementation and design of the *Willingness to Communicate* (WTC) theoretical model in the teaching of Spanish as a second language. First, the concept of WTC is defined, and a brief state of the art is presented, considering several studies on the variables that affect communication. Based on an exploratory questionnaire and interviews conducted with Spanish teachers in China, the objective is to identify the factors affecting the WTC of Sino-speaking university students in online Spanish classes. The data analyzed allow us to design our own model on WTC in Spanish that has didactic and curricular implications for online courses.

**Key words:** WTC, Spanish L2, willingness to communicate, online learning, Sino-speakers.

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante el rápido desarrollo de la tecnología de Internet, cada vez más personas participan en clases en línea y reciben formación a distancia. El brote de COVID-19 a principios de 2020 aceleró la transformación de los programas presenciales en cursos en línea, sobre todo en el ámbito universitario. En este nuevo contexto, profesores y alumnos se comunican a través de un ordenador. En el caso concreto de la enseñanza de idiomas, comprender las claves de la interacción en el aprendizaje a distancia es fundamental puesto que la comunicación es el objetivo prioritario de enseñanza.

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en una clase en línea ¿por qué algunos estudiantes participan y otros rehúyen la comunicación? ¿Cómo gestiona la falta de participación el docente? En los estudios pragmáticos el silencio en la interacción se ha interpretado como un recurso comunicativo ambiguo y en la cultura española resulta poco frecuente e incluso molesto en ciertos contextos (Camargo Fernández y Méndez Guerrero, 2014). Comprender las motivaciones que inclinan al estudiante hacia el silencio o hacia la interacción es una cuestión fundamental y compleja que imbrica factores individuales, sociales, lingüísticos y contextuales. En particular, la ansiedad que padecen los estudiantes sinohablantes para expresarse en español ha sido abordada en estudios previos (Sánchez-Griñán, 2009; Muñoz, 2010; Falero Parra, 2016).

**To cite this article:** Chacón García, C., & Chen, W. (2024). "Participar o no participar: *willingness to communicate* (wtc) en la enseñanza de español a distancia para sinohablantes". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 19, 44-55. <https://doi.org/10.4995/ryla.2024.19668>

**Correspondence author:** [carmchac@ucm.es](mailto:carmchac@ucm.es)



Para explorar este proceso, este trabajo parte del concepto *Willingness To Communicate (WTC)* o voluntad de comunicarse que se define como la inclinación volitiva de un individuo a participar activamente en el acto de comunicación en una situación específica, según el interlocutor, el tema y el contexto de la conversación, entre otras posibles situaciones (Kang, 2005). Nos encontramos quizá ante la decisión más importante que toma un estudiante de idiomas: participar o no participar cuando surge la oportunidad dentro o fuera del aula (Clément *et al.*, 2003).

Aunque existen estudios empíricos que prueban el modelo teórico de la WTC, hasta la fecha contamos con muy pocos estudios sobre el impacto en la voluntad de comunicarse en la enseñanza a distancia. En esta investigación se examina el modelo teórico de la WTC y se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Qué factores afectan a la WTC de los universitarios sinohablantes en las clases de español en línea? A través de cuestionarios y entrevistas, el estudio combina la metodología cuantitativa y cualitativa, en consonancia con los estudios previos sobre la motivación (Ushioda, 2001; Clément *et al.*, 2003).

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Concepto de WTC: la voluntad de comunicarse

La voluntad de comunicarse de los aprendices de segundas lenguas es un factor inmediato que influye en el aprendizaje. La investigación de Burgoon (1976) presenta, por primera vez, una escala sobre la predisposición que tienen los hablantes a evitar la comunicación oral (*Unwillingness-to-Communicate Scal*) que tiene en cuenta factores tales como la introversión, la alienación, la autoestima, la aprensión a la comunicación, así como la falta de competencia comunicativa.

La consideración de este concepto en términos positivos fue propuesta por McCroskey y Baer (1985) que acuñaron el término *Willingness To Communicate* o WTC para referirse a la voluntad o al deseo de los hablantes para iniciar la comunicación en su L1, en función de rasgos de personalidad, características psicológicas y contextos comunicativos específicos.

El concepto ha sido incorporado al ámbito de la adquisición de segundas lenguas, denominándose también L2WTC (Makiabadi *et al.*, 2019; Al-Murtadha, 2021). Así, la WTC se define como “readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre *et al.*, 1998: 547). Los trabajos de MacIntyre y Charos (1996) y de MacIntyre y Clément (1996) afirman que la WTC en L2 –*the probability of speaking when free to do so*– está determinada por la percepción del nivel de competencia comunicativa y la ansiedad que supone hablar en un idioma extranjero (MacIntyre y Charos, 1996; MacIntyre y Clément, 1996; Baker y MacIntyre, 2000).

Más allá de los rasgos de personalidad de cada estudiante, estudios posteriores confirmaron que la motivación, el ambiente de clase, la ansiedad o las actitudes ante el aprendizaje tienen un impacto directo en la WTC de los estudiantes (Baker y MacIntyre, 2000; Yashima, 2002; Peng y Woodrow, 2010; Peng, 2015). Así, entendida como una variable situacional con efectos instantáneos y persistentes, la WTC es un factor que predice la frecuencia de comunicación en una segunda lengua (MacIntyre y Clément, 1996) y depende del entorno específico en el que opera una persona en un momento determinado.

Como se muestra en la Figura 1, MacIntyre *et al.* (1998: 547) conceptualizan la WTC en un modelo teórico. Presentan un modelo piramidal heurístico sobre la voluntad de comunicarse que ilustra la complejidad del concepto. La pirámide estratificada se estructura en seis capas e incluye las variables afectivas, psicológicas, sociales y lingüísticas que determinan la voluntad de comunicarse en una L2. Las primeras tres capas de la base de la pirámide representan influencias estables y duraderas en la WTC: la personalidad, el clima del grupo, la competencia comunicativa, la situación social, las actitudes del grupo, la autoconfianza y la motivación. En el nivel superior, encontramos otras tres capas que representan, en este caso, variables específicas de la situación: la autoconfianza comunicativa, el deseo de comunicarse con una persona concreta, la voluntad de comunicarse y el comportamiento comunicativo. El modelo sugiere que la capacidad de utilizar una segunda lengua, esto es, una conducta comunicativa, se basa en la propia voluntad de comunicarse, que además está determinada por factores afectivos (Arnold, 2000).

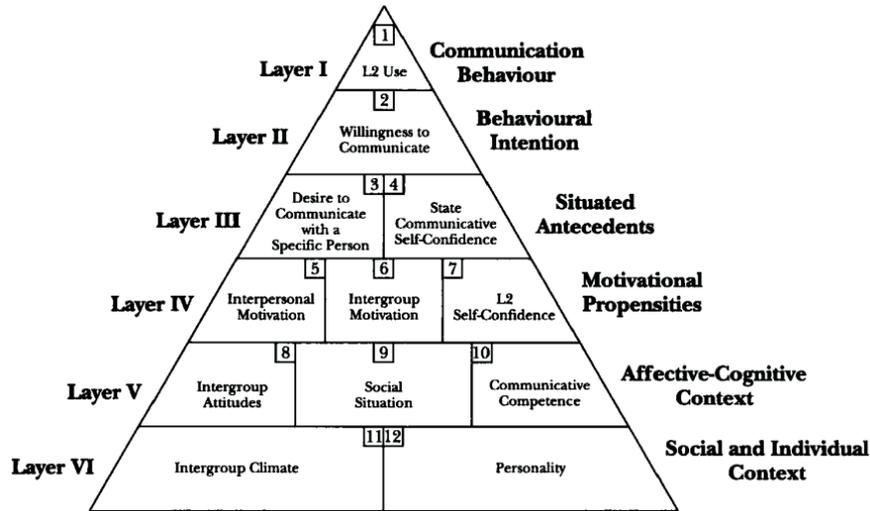


Figura 1. Modelo piramidal de WTC de MacIntyre *et al.* (1998).

### 2.2. WTC en estudiantes de idiomas

El modelo propuesto por MacIntyre *et al.* (1998) se ha probado en estudios empíricos, sobre todo con estudiantes de inglés como L2. Los resultados de los experimentos prueban que tanto las variables afectivas como el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje tienen un impacto directo en la voluntad de comunicarse o WTC de los estudiantes de idiomas. En este sentido, podemos afirmar que el nuevo contexto de enseñanza en línea condiciona necesariamente la WTC de los estudiantes de español como L2, en contraste con el aprendizaje presencial.

La investigación de Yashima (2002) respalda el modelo de la WTC con 389 estudiantes japoneses. El estudio evalúa el impacto del dominio de la segunda lengua, la actitud y la motivación, la seguridad en uno mismo en la comunicación en L2 y la perspectiva global de la comunicación. Las variables que determinan la WTC (Figura 2): la actitud (postura internacional), la motivación para aprender, el nivel de competencia y la autoconfianza comunicativa. El estudio no sólo validó los modelos WTC, sino que también revela que el modelo conceptual de MacIntyre *et al.* (1998) puede utilizarse con éxito en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La dirección de las flechas que conectan diferentes factores de influencia representa el camino de influencia de las variables.

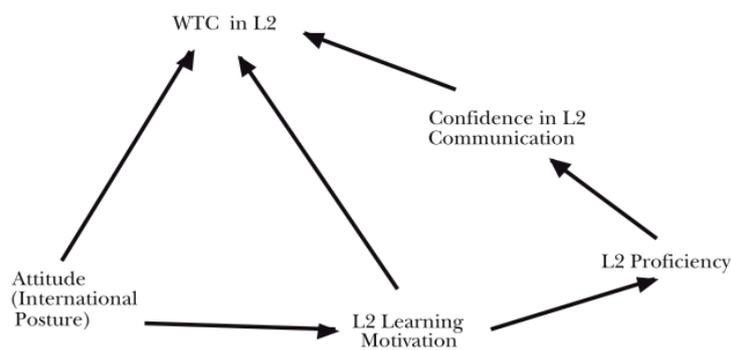


Figura 2. Modelo de WTC de Yashima (2002).

A partir de los estudios sobre las diferencias contextuales que influyen en la WTC (Cao y Philp, 2006; Kang, 2005), MacIntyre y Legatto (2011) crearon la teoría de sistemas dinámicos complejos, que analiza a través de grabaciones de vídeo las actividades que favorecen la voluntad de comunicarse de los estudiantes en clase de idiomas (Cordeiro, 2018). Otros trabajos posteriores confirmaron que la WTC es un factor que favorece la expresión oral y motiva al alumnado para emplear el idioma dentro y fuera del aula (Chichon, 2019) e influye en el rendimiento y en los resultados de pruebas de certificación (Al-Murtadha, 2021).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas a sinohablantes –en el que se enmarca nuestro estudio– Wen y Clément (2003) exploran también el modelo de WTC de estudiantes de inglés. En este caso, el estudio amplía el modelo piramidal de MacIntyre *et al.* (1998) y modifica algunas relaciones estructurales del modelo. El estudio demuestra cómo los valores culturales chinos configuran la percepción y la forma de aprender de los estudiantes sinohablantes, lo que condiciona el modelo teórico de la WTC distinguiendo cuatro niveles. El primero es el contexto social, incluida la cohesión del grupo y el apoyo del maestro; el segundo son los factores de personalidad, incluida la asunción de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad; el tercero es la orientación motivacional, incluida la afiliación y la orientación a la tarea; y el último es la percepción afectiva, incluida la supervisión inhibida y las expectativas positivas de evaluación. En China existe un fuerte sentido de la obligación y del respeto a la autoridad que puede tener un efecto restrictivo cuando se trata de la comunicación. Esto ayuda a explicar por qué los estudiantes sinohablantes tienden a dudar a la hora de hablar y por qué se valoran tanto la reflexión y el silencio.

Más adelante, con base en el modelo propuesto por Yashima (2002), Xie y Guo (2011) estudiaron el modelo de WTC con estudiantes universitarios chinos y encontraron que la apertura internacional, la motivación para el aprendizaje de un segundo idioma y la competencia comunicativa percibida fueron los factores que afectaron significativamente la voluntad de comunicarse.

Aunque existe una extensa bibliografía sobre los factores que condicionan la WTC en estudiantes de inglés y de otras lenguas (Peng y Woodrow, 2010; Lahuerta, 2014; Peng, 2015; Bernales, 2016; Makiabadi *et al.*, 2019; Dewaele y Pavelescu, 2019; Fernández-Barrionuevo *et al.*, 2020; Bensalem, 2022), en la enseñanza de español apenas se han publicado investigaciones experimentales que midan la WTC en la enseñanza presencial (Rosén, 2018; Cordeiro, 2018) ni en línea (Yanguas y Flores, 2014; Jaramillo, 2021).

### 2.3. WTC en cursos de idiomas en línea

Los estudios sobre cómo influye la WTC en el aprendizaje a distancia con las plataformas interactivas de enseñanza son todavía escasos. Chotipaktanasook y Reinders (2016) encontraron que el uso de Internet como red social promovió la voluntad de comunicarse de estudiantes de inglés. Así, el estudio reveló que el entorno de comunicación en línea podría tener un impacto positivo. Asimismo, Le, Cunningham y Watson (2018) descubrieron que la autoconciencia y la tecnología influyen en la WTC en inglés en los cursos en línea. Said (2021) llevó a cabo un estudio descubrió que los estudiantes se atreven a participar más en idiomas extranjeros en los cursos en línea.

En español como L2, Yanguas y Flores (2014) presentan un experimento sobre la comunicación mediada por ordenador y la comunicación cara a cara en un curso de español con estudiantes de la Universidad de California. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes hablaban más en la comunicación a distancia y que el uso del ordenador reducía los niveles de ansiedad.

Por su parte, Jaramillo (2021) demostró que el uso de tareas de enseñanza mediadas por tecnología ayudó a mejorar la WTC en estudiantes de español L2, incrementando la confianza para utilizar la L2 con espontaneidad. A través de los vídeos de la herramienta Flipgrid los estudiantes podían ensayar y automonitorear su expresión oral. El sistema aumentó sus niveles de autoconfianza en la conversación espontánea y se alivió su ansiedad de comunicarse.

En el presente estudio definimos la WTC como la disposición a entablar la comunicación en un momento preciso empleando el español como L2. En nuestro análisis la WTC se determina por el contexto –enseñanza a distancia de español L2– y por factores psicológicos y lingüísticos –estudiantes universitarios sinohablantes. Conocer los factores que explican la mayor o menor participación de los estudiantes de idiomas en cursos en línea permite comprender y mejorar las dinámicas de participación y toma de turnos de los estudiantes sinohablantes, un colectivo que presenta una elevada reticencia a participar en clase de L2 (Hiver *et al.*, 2021).

## 3. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha diseñado un cuestionario para medir la WTC de estudiantes universitarios sinohablantes que parte de la escala de MacIntyre *et al.* (2001) e incorpora secciones de otras investigaciones similares. El análisis cuantitativo de los cuestionarios se complementa con preguntas abiertas y una serie de entrevistas semiestructuradas con el objetivo de orientar investigaciones futuras sobre la WTC en la enseñanza de español en línea.

### 3.1. Muestra

En esta investigación 226 estudiantes universitarios sinohablantes (159 mujeres y 67 hombres) completaron un cuestionario sobre la WTC en clases de español en línea como L2. Después de eliminar los datos no válidos, los participantes se redujeron a 219. Todos los participantes habían cursado estudios de español en línea entre 2020 y 2022 a través de ZOOM u otro software similar con funciones de vídeo a tiempo real, chat, agrupación, pizarra compartida, etc. Los participantes realizaron comunicaciones a tiempo real, actividades grupales y presentaciones de cursos en línea. Pertenecían a las siguientes universidades: Universidad Normal del Sur de China, Universidad Sun Yat-sen, Universidad de Tecnología del Sur de China, Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong y Universidad de Shenzhen.

### 3.2. Cuestionario

Para medir la WTC se ha diseñado un cuestionario con la escala de Likert, siguiendo la metodología de las investigaciones previas. La escala de Burgoon (1976) utiliza 26 ítems diferenciados para analizar actitudes y comportamientos comunicativos en diferentes contextos. Más adelante, McCroskey y Baer (1985) miden la expresión oral en L1 en cuatro contextos –en público, en reuniones, en grupos y en parejas– con tres tipos de interlocutores –personas desconocidas, conocidos y amigos–, a través de 12 ítems puntuados y 8 ítems de relleno. Por su parte, MacIntyre *et al.* (2001) aplican en su estudio una escala de medición de la WTC con un total de 27 ítems para estudiantes de francés como L2 y analiza las destrezas de expresión oral (8 ítems), comprensión oral (5 ítems), expresión escrita (8 ítems) y comprensión escrita (6 ítems). Por su parte, Yu y Lin (2004) simplificaron y modificaron el cuestionario de MacIntyre *et al.* (2001) para medir la WTC de estudiantes universitarios chinos.

El cuestionario de esta investigación está elaborado en chino y parte de la escala de MacIntyre *et al.* (2001). Incorpora también preguntas de Gardner *et al.* (1985), Yashima (2002), Wen y Clément (2003) y Lockley (2013). Se concibió inicialmente para realizar entrevistas cara a cara, pero dada la situación epidemiológica en China entre 2020 y 2022 los cuestionarios se realizaron a distancia. El cuestionario consta de cuatro apartados diferenciados:

1. Información básica: edad, sexo, participación en cursos de español L2 en línea entre 2020 y 2022, nota del examen EEE4, uso del manual de ELE *Español Moderno*. El certificado EEE4 es el Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española y evalúa la comprensión lectora, la escritura, la expresión oral y otras habilidades.
2. Escala de WTC en la clase virtual de español: evalúa las cuatro destrezas –hablar, leer, escribir y escuchar– a partir de una escala Likert de 1 a 5 que mide su mayor o menor voluntad de comunicarse (1. Casi nunca dispuesto / 2. A veces dispuesto / 3. Medio dispuesto / 4. Generalmente dispuesto / 5. Casi siempre dispuesto). Se modifican algunas preguntas del cuestionario original de MacIntyre *et al.* (2001) con el objetivo de adaptarlas al presente estudio y enfatizar el contexto “clase en línea”.
3. Los factores que influyen en la WTC también se presentan en forma de escala de Likert del 1 al 5. Se puntúa la motivación (12 preguntas), la autoconfianza (15 preguntas) y la personalidad (10 preguntas). La motivación para aprender español incluye tanto la intensidad motivacional como el deseo de aprender, siguiendo los ítems del cuestionario de Yashima (2002). La autoconfianza en la L2 mide la ansiedad de comunicación y la competencia comunicativa, que fueron adaptadas de la investigación de Gardner *et al.* (1985) y Lockley (2013). En la personalidad se tienen en cuenta la toma de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad, adaptados de Wen y Clément (2003).
4. La sección de preguntas abiertas pide a los participantes que elijan o describan las ventajas y desventajas para comunicarse en un curso de español en línea.

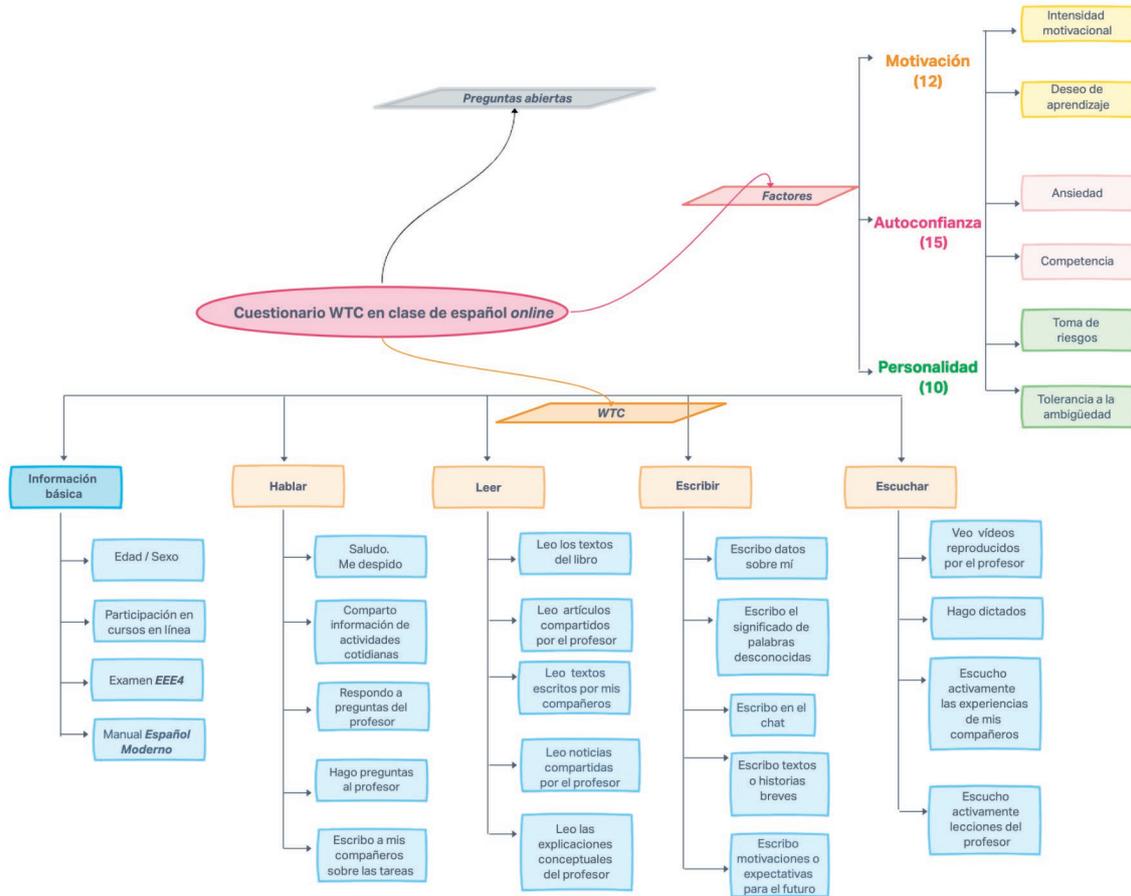


Figura 3. Cuestionario de estudio sobre la WTC en clases de español en línea.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. Análisis cuantitativo

En la Tabla 1 presentamos la información básica de los participantes encuestados. Después de eliminar los datos no válidos, analizamos los datos de 219 estudiantes que participaron en clases de español en línea de 2020 a 2022. De ellos, 183 obtuvieron una nota mínima de 60/100 en el examen EEE4. Solo el 19.2 % de los participantes está más dispuesto a comunicarse en la clase en línea, frente al 46.6 % de los participantes que prefiere comunicarse cara a cara. El 34.2 % restante cree que la modalidad de enseñanza (presencial o en línea) no afecta a su voluntad de comunicarse.

Tabla 1. Información básica de participantes.

Categoría	Porcentaje	Observación
Género	Femenina: 159 (70.4 %); Masculino: 67 (29.6 %)	Contiene datos inválidos
Experiencia de estudio en español en línea	Sí: 219 (96.9 %); No: 7 (3.1 %)	Contiene datos inválidos
Nota de EEE4 (Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española)	Excelente (80+): 10 (4.6 %); Bueno (70-79): 72 (32.9 %); Aprobado (60-69): 92 (42.0 %); Fallido (0-59): 9 (4.1 %); Nunca participado: 36 (16.4 %)	Se eliminan datos no válidos

Tabla 1, continúa en la página siguiente.

Tabla 1, continúa de la página anterior.

Categoría	Porcentaje	Observación
Preferencia entre la interacción en clase de español en línea o presencial	En línea: 42 (19.2 %); Presenciales: 102 (46.6 %); En un modelo híbrido o semipresencial: 75 (34.2 %);	Se eliminan datos no válidos

La Tabla 2 muestra la puntuación de la WTC global de los participantes y de cada destreza. La WTC global oscila entre 20 y 98 con una desviación típica de 19.22, lo que indica que la distribución de los valores de WTC está desglosada relativamente. Los valores de Skewness y Kurtosis indican que los valores de la WTC siguen una distribución normal.

En cuanto a las cuatro destrezas comunicativas relacionadas con la WTC, los participantes prefieren comunicarse escuchando, que coincide con la forma más común de comunicación en el aula en China. La segunda destreza mejor puntuada por los participantes es la lectura, un canal de comunicación que permite comunicarse leyendo textos escritos aportados por el docente u otros estudiantes. La tercera destreza preferida para la comunicación es la escritura y, en último lugar, hablar es la forma de comunicación en línea que prefieren menos los sujetos encuestados. Como vemos, en los cursos de español en línea, los estudiantes sinohablantes están menos dispuestos a hablar para comunicarse, lo que supone un obstáculo para el aprendizaje de español.

Tabla 2. Puntaje de WTC de los participantes en cursos de español en línea.

WTC	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Skewness	Kurtosis
WTC_Globalidad	20	98	63.22	19.22	-0.496	-0.883
WTC_Hablar	5	23	13.28	4.991	-0.033	-0.823
WTC_Leer	5	25	16.26	5.279	-0.409	-1.008
WTC_Escribir	5	25	16	5.375	-0.381	-0.851
WTC_Escuchar	5	25	17.68	5.116	-0.611	-0.623

A través del análisis estadístico en el software SPSS se comprueba que no se encuentra una correlación notable entre las dos variables de género y la WTC. En cuanto a las notas del examen EEE4, la correlación de Kendall en la Tabla 3 muestra que existe una correlación significativa entre el nivel del español y la WDC de "Hablar", "Leer" y "Escribir". Este descubrimiento difiere del de Yashima (2002) y Xie y Guo (2011). Sus estudios encontraron que una mayor competencia del inglés no condujo significativamente a la WTC más fuerte en L2 entre los estudiantes japoneses y chinos. Sin embargo, sus sujetos eran la WTC en inglés, lo que puede explicar las diferencias de los resultados con nuestro estudio.

La motivación para aprender español sí se correlaciona con la WTC en las clases de español en línea. Como se muestra en la Tabla 3, los estudiantes que están más motivados para aprender español están más dispuestos a comunicarse a través de varios métodos de comunicación. Dos subcategorías de la motivación para aprender español, la intensidad motivacional y el deseo de aprender español, también correlacionaron positivamente con la WDC de los estudiantes en las aulas de español en línea. Estos resultados son consistentes con los de Xie y Guo (2011), quienes encontraron que la motivación de aprendizaje puede afectar directamente la WTC de L2 de los estudiantes.

Por otra parte, el nivel de autoconfianza de español como L2 también se asocia significativamente con la WTC en las clases de español en línea. Los estudiantes con mayor confianza en el aprendizaje del español están más dispuestos a comunicarse en las clases. Las dos subcategorías, ansiedad de comunicación y competencia comunicativa, también se asocian con la WTC de los estudiantes. Existe una correlación negativa entre la ansiedad de comunicación en español como L2 y la WTC, es decir, los estudiantes que son propensos a la ansiedad son más reacios a comunicarse con los demás en varias formas; sin embargo, los estudiantes con mayor competencia comunicativa tienen más voluntad de comunicarse en las clases de español en línea. Este resultado sí es coherente con el estudio de Yashima (2002), quien también demostró que la autoconfianza de la L2 afectaba directamente la WTC de los estudiantes. Sin embargo, el resultado difiere del estudio de Xie y Guo (2011) que no hallaba una correlación significativa entre la WTC y el nivel de ansiedad de los estudiantes chinos.

Tabla 3. Factores que inciden en la WTC.

Factores	Método analítico	WTC Globalidad	WTC Hablar	WTC Leer	WTC Escribir	WTC Escuchar
Género	Muestras independientes T-Test	0.294	-1.19	0.03	0.365	1.863
Nota de EEE4	Kendall correlation	0.180**	0.211**	0.137**	0.165**	0.113
Motivación global	Pearson Correlation	0.660**	0.505**	0.647**	0.665**	0.619**
Intensidad motivacional	Pearson Correlation	0.661**	0.520**	0.651**	0.664**	0.605**
Deseo de aprendizaje	Pearson Correlation	0.647**	0.481**	0.631**	0.655**	0.621**
Autoconfianza	Pearson Correlation	0.604**	0.508**	0.583**	0.621**	0.521**
Ansiedad	Pearson Correlation	-0.675**	-0.505**	-0.659**	-0.675**	-0.655**
Competencia	Pearson Correlation	0.661**	0.524**	0.642**	0.669**	0.607**

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

\*\*.. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

Los factores de personalidad de los estudiantes se han asociado con la WTC en la mayoría de estudios consultados. Como se muestra en la Tabla 4, los estudiantes que se arriesgan a cometer errores (*risk-taking*) y los que toleran la ambigüedad (*tolerance of ambiguity*) tienen más probabilidades de comunicarse a través de una variedad de métodos de comunicación. El resultado es consistente con Wen y Clément (2003) que demostraron el impacto de la toma de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad de los estudiantes en la WTC de los estudiantes, especialmente para aquellos que tenían antecedentes culturales chinos.

Tabla 4. La influencia de la personalidad.

Factores de influencia	Método analítico	WTC Globalidad	WTC Hablar	WTC Leer	WTC Escribir	WTC Escuchar
Personalidad	Pearson Correlation	0.659**	0.533**	0.640**	0.668**	0.592**
Toma de riesgos	Pearson Correlation	0.675**	0.553**	0.654**	0.684**	0.603**
Tolerancia a la ambigüedad	Pearson Correlation	0.628**	0.502**	0.612**	0.637**	0.568**

#### 4.2. Análisis cualitativo

Las entrevistas telefónicas se realizaron con 4 profesores de cursos de español como L2 que impartían las correspondientes asignaturas: Oratoria, Lectura, Expresión escrita, Historia y cultura. Los cuatro profesores entrevistados cuentan con más de 5 años de experiencia docente y han impartido clase de español en línea a estudiantes chinos entre 2020 y 2022. En cuanto a la forma de comunicación en español, los profesores se comunicaban con los estudiantes principalmente a través de la herramienta de videoconferencia y el chat.

Tres de los cuatro profesores consideraron que la WTC de los estudiantes en los cursos en línea era similar a la participación en el aula presencial. En la clase virtual, todos ellos otorgaban puntos extra a los estudiantes para premiar la iniciativa y la respuesta correcta de preguntas planteadas de forma oral. Asimismo, los profesores destacaron que en sus clases había ciertos estudiantes que aumentaron su nivel de comunicación cuando cambiaron a la enseñanza en línea.

Entre los factores que afectan la WTC en español de los estudiantes se mencionaron: el entorno de Internet, la personalidad, la autoconfianza, la autoconciencia y los métodos de enseñanza. Con respecto a la preferencia de cursos en línea y cursos presenciales, tres de los cuatro profesores prefieren la enseñanza presencial, ya que les permite comprobar la capacidad de respuesta de los estudiantes y manejar mejor el comportamiento y clima de aula. El profesor que prefiere el formato en línea considera que este tipo de enseñanza aporta, con facilidad, contenidos didácticos variados y de mejor calidad que la enseñanza presencial.

Sobre las técnicas y estrategias ante los estudiantes reacios a comunicarse, la profesora de Oratoria deja que los estudiantes de diferentes niveles practiquen en pequeños grupos para mejorar el entusiasmo y la autoconfianza de los estudiantes de bajo nivel; el profesor de Lectura designa directamente a los estudiantes para que respondan, que también es el método más común de profesores de chino; las profesoras de Escritura y de Historia y cultura prefieren tomar la iniciativa para alentar a los estudiantes a participar activamente en las actividades de comunicación en clase abierta.

## 5. DISCUSIÓN

Los datos analizados permiten identificar muchos factores que influyen en la WTC en español de los universitarios chinos en las clases en línea. Estos factores incluyen las notas de los exámenes, la motivación, la autoconfianza, la personalidad y factores relacionados con el profesor.

En primer lugar, la investigación ha demostrado que las notas del examen EEE4 están relacionadas con la WTC de los estudiantes. La correlación es significativa para las destrezas de “Hablar”, “Leer” y “Escribir”. Este resultado muestra el impacto que genera una prueba de certificación en el aprendizaje de segundas lenguas, puesto que estas destrezas se trabajan específicamente para superar el examen EEE4.

Segundo, la investigación demuestra que la motivación y la autoconfianza en el aprendizaje son factores que afectan a la WTC. Los estudiantes con mayor motivación y mayor confianza comunicativa están más dispuestos a participar en las clases. Este resultado está en consonancia con los estudios de MacIntyre (1998) sobre las clases presenciales. Aunque los estudios de Yashima (2002), Wen y Clément (2003) y Xie y Guo (2011) también llegaron a conclusiones similares, sus investigaciones se centraron en el aprendizaje de inglés y en contextos presenciales. En este sentido, los datos de nuestra investigación suponen un aporte significativo para determinar los factores de la WTC en español en la modalidad a distancia.

En tercer lugar, la investigación demuestra que el carácter prototípico relacionado con la toma de riesgos y la tolerancia a la ambigüedad, según el trasfondo cultural chino (Wen y Clément, 2003), influye en la WTC en español. En el caso de los estudiantes sinohablantes, el comportamiento culturalmente aceptado se basa en expresar únicamente los conocimientos que dominan, siguiendo la máxima tradicional confuciana. Es importante señalar que, según las entrevistas con los profesores, algunos estudiantes con rasgos de timidez o introversión eran más activos en línea que en el aula presencial. Es necesario valorar en futuras investigaciones si la enseñanza virtual favorece la participación de este tipo de estudiantes.

Por último, los factores relacionados con el profesor y la tecnología también afectan la WTC en el aula en línea de los estudiantes. Los profesores son los facilitadores de la interacción en los cursos de español en línea y las opciones de formato de comunicación que escogen, el contenido de enseñanza y la retroalimentación que se ofrece a los estudiantes tienen un impacto considerable en la WTC de los estudiantes. Los problemas de conexión y el dominio de la tecnología también constituyen un factor importante que determina la WTC. De hecho, la falta de dominio en herramientas tecnológicas o funcionalidades que ofrece la plataforma utilizada para el aprendizaje tiene un fuerte impacto en la WTC de los estudiantes en los cursos en línea.

Teniendo en cuenta el análisis expuesto, la Figura 4 muestra un modelo elaborado a partir de los tres factores que condicionan la WTC de los estudiantes sinohablantes que aprenden español en línea: (1) el estudiante, (2) el profesor y (3) la tecnología. La nota del examen EEE4, la motivación para aprender español, la autoconfianza y la personalidad determinan el papel del estudiante. Por otra parte, el impacto del profesor depende de las opciones de formato de comunicación, del contenido de enseñanza y de la retroalimentación que ofrece. Por último, el factor tecnológico viene determinado por la conexión de Internet y la familiaridad de con el software del curso en línea.

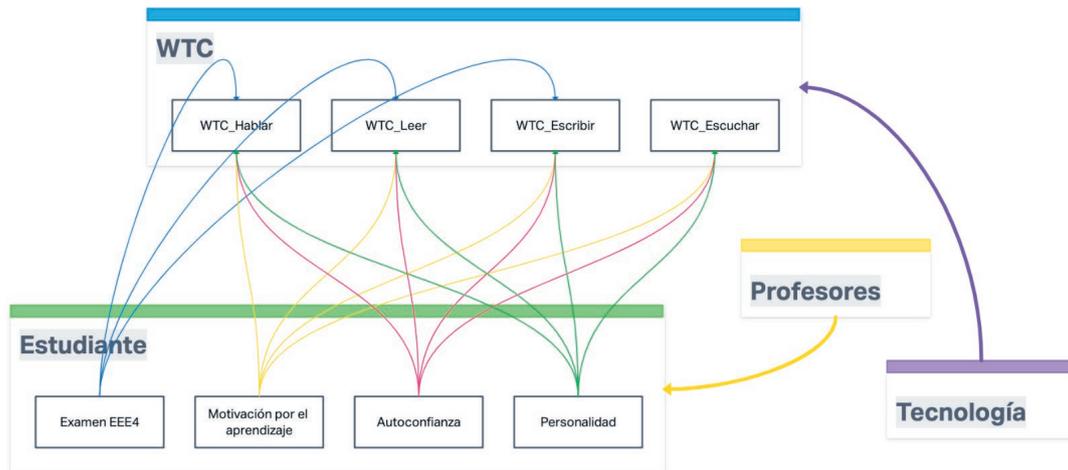


Figura 4. Modelo sobre los factores de la WTC en el presente estudio.

En referencia a este modelo, en futuras investigaciones es necesario abordar el impacto que genera el docente en la WTC, analizando los comentarios de retroalimentación, los contenidos del curso, los temas o la posibilidad de elegir entre varias formas de comunicarse. Por otra parte, es fundamental evaluar el impacto de los factores técnicos, analizando la actualización de los ordenadores y programas, así como la formación docente sobre software específico de enseñanza de español en línea. Por último, sería pertinente evaluar el impacto en la WTC de pruebas de certificación que midan diferentes destrezas comunicativas.

## 6. CONCLUSIONES

Esta investigación analiza los factores que inciden en la voluntad de comunicarse de estudiantes universitarios sinohablantes que participan en cursos de español en línea. Ante la falta de investigaciones empíricas sobre el modelo de la WTC en la enseñanza de español como L2, este trabajo constituye una contribución empírica que valida el modelo teórico de la WTC de MacIntyre *et al.* (1998). La investigación proporciona datos a partir de dos herramientas diferentes: (a) un cuestionario exploratorio sobre la WTC en el aula a distancia y (b) entrevistas semiestructuradas a profesores de español en China. El trabajo presenta un modelo teórico que se asienta sobre tres variables fundamentales: el perfil del estudiante, el profesor y la tecnología empleada. Quedan abiertas varias vías de investigación para profundizar en el futuro sobre la WTC, como el estudio comparativo de la WTC en español de cursos en línea vs. cursos presenciales, la influencia de las pruebas de certificación y los exámenes en la WTC o la posible ampliación y validación del modelo que se ha diseñado en nuestro trabajo para la enseñanza en línea.

## REFERENCIAS

- Al-Murtadha, M. (2021). The relationships among self-reported and observed first language and second language willingness to communicate and academic achievement. *Language, Culture and Curriculum*, 34/1, 80-94. Recuperado de <https://10.1111/0023-8333.00119>
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Baker, S.C. y MacIntyre, P.D. (2000). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 50/2, 311-341. Recuperado de <https://10.1111/0023-8333.00119>
- Bensalem, E. (2022). The impact of enjoyment and anxiety on English-language learners' willingness to communicate. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 91-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8119304>
- Bernales, C. (2016). Towards a comprehensive concept of Willingness to Communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System*, 56, 1-12. Recuperado de <https://10.1016/j.system.2015.11.002>
- Burgoon, J.K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69. <https://doi.org/10.1080/03637757609375916>

- Camargo Fernández, L. y Méndez Guerrero, B. (2014). La pragmática del silencio en la conversación en español: Propuesta taxonómica a partir de conversaciones coloquiales. *Sintagma: Revista De Lingüística*, 26, 103-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945923>
- Cao, Y. y Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34/4, 480-493. Recuperado de <https://10.1016/j.system.2006.05.002>
- Chichon, J. (2019). Factors influencing overseas learners' Willingness to Communicate (WTC) on a pre-sessional programme at a UK university. *Journal of English for Academic Purposes*, 39, 87-96. Recuperado de <https://10.1016/j.jeap.2019.04.002>
- Chotipaktanasook, N. y Reinders, H. (2016). Willingness to communicate in social media: An investigation of the long-term effects. *Asian EFL Journal*, 18/4, 6-25.
- Clément, R., Baker, S.C. y MacIntyre, P.D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22/2, 190-209. <https://doi.org/10.1177/0261927X03022002003>
- Cordeiro, D.M. (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción*. (Tesis doctoral). Universitat de València. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=177418>
- Dewaele, J. y Pavelescu, L.M. (2021). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15/1, 66-80. Recuperado de <https://10.1080/17501229.2019.1675667>
- Falero Parra, F.J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 19-33. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2016.4445>
- Fernández-Barrionuevo, E., Villoria Prieto, J., González Fernández, F.T. y Baena-Extremera, A. (2020). Willingness to communicate in a foreign language in the four skills. Sex and age differences. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(27), 192-203. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i27.3359>
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N., & Moorcroft, R.P. (1985). "The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations", *Language Learning*, 35, 207-227.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. & Mercer, S. (2021). Student Engagement in the Language Classroom. *Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788923613>
- Jaramillo, N. (2021). Leveraging asynchronous speaking tasks to promote willingness and confidence to speak in Spanish: A qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38/2, 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.6657>
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33/2, 277-292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Lahuerta Martínez, A.C. (2014). Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context. *IJES, International Journal of English Studies*, 14/2, 39-55. <https://doi.org/10.6018/j.193611>
- Le, T.V., Cunningham, U. y Watson, K. (2018). The Relationship between Willingness to Communicate and Social Presence in an Online English Language Course. *JALT CALL Journal*, 14/1, 43-59. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n1.223>
- Lockley, T. (2013). Exploring self-perceived communication competence in foreign language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3/2, 187-212. <https://doi.org/10.14746/sslit.2013.3.2.3>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). "Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students", *Studies in Second Language Acquisition*, 23/3, 369-388.
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91/4, 564-576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P.D. y Charos, C. (1996). Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15/1, 3-26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P.D. y Clément, R. (1996). A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents, and implications. Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

- MacIntyre, P.D. y Legatto, J.J. (2011). A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect. *Applied Linguistics*, 32/2, 149-171. <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>
- Makiabadi, H., Pishghadam, R., Meidani, E.N. y Khajavy, G.H. (2019). Examinar el papel de la «emotioncy» en la voluntad de comunicarse: un enfoque de modelos de ecuaciones estructurales. *Revista De Psicodidáctica*, 24/2, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.03.002>
- McCroskey, J.C. y Baer, J.E. (1985). Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement. Paper Presented at the *Annual Convention of the Speech Communication Association*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265604.pdf>
- Muñoz, M. (2010). Ansiedad en las actividades de aula: percepciones de los estudiantes chinos de español. *SinoEle. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 2, 1-13. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz\\_2.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz_2.pdf)
- Peng, J. (2015). L2 Motivational Self System, Attitudes, and Affect as Predictors of L2 WTC. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24/2, 433-443. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0195-0>
- Peng, J. y Woodrow, L. (2010). Willingness to Communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context. *Language Learning*, 60/4, 834-876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Rosén, L. (2018). *La voluntad de comunicarse en la lengua meta en el aula de español como lengua extranjera: Un estudio cuantitativo basado en una encuesta con alumnos de un instituto sueco*. (Tesis doctoral). Stockholm University. Recuperado de <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-157256>
- Said, M.M., Rita, F., Sri Arfani, H.M., Basri, H. y Weda, S. (2021). EFL Students' Willingness to Communicate in Online Learning at Higher Education in Indonesia. *Multicultural Education*, 7/5. Recuperado de <http://ijdri.com/me/wp-content/uploads/2021/05/40.pdf>
- Sánchez Griñán, A. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoEle, Revista de Didáctica de ELE*, 8, 1-38. Disponible en <http://marcoele.com/reconciliacion-metodologica-e-intercultural-posibilidades-de-la-ensenanza-comunicativa-de-lenguas-en-china>
- Ushioda, E. (2001). "Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking", in Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 93-125.
- Wen, W.P. y Clément, R. (2003). A Chinese Conceptualisation of Willingness to Communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16/1, 18-38. <https://doi.org/10.1080/07908310308666654>
- Xie, D. y Guo, Y. (2011). Willingness to Communicate of Chinese College Students: A Structural Equation Model Perspective. *Foreign Language and Literature*, 27/5. Recuperado de [https://www.suibe.edu.cn/\\_upload/article/files/d6/75/49bb86824b4e830534132ca34149/981dcbe0-50a0-44ff-8c63-d203a12c987d.pdf](https://www.suibe.edu.cn/_upload/article/files/d6/75/49bb86824b4e830534132ca34149/981dcbe0-50a0-44ff-8c63-d203a12c987d.pdf)
- Yanguas, I. y Flores, A. (2014). Learners' willingness to communicate in face-to-face versus oral computer-mediated communication. *The JALT CALL Journal*, 10/2, 83-103. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v10n2.169>
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86/1, 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yu, W., & Lin, M. (2004). "Shui gang gao xiao xue sheng ying yu jiao liu yi yuan dui bi yan jiu" [Willingness to communicate: A comparative study of Guangdong and Hongkong Chinese learners of English in higher education], *Foreign Language Teaching and Research*, 36, 219-223.